SinoELE
monográficos 20
junio 2020

VIII CONGRESO DE HISPANISTAS DE ASIA

Shanghái, 2013

Editores:
Eva María Amigo Chillida
José Miguel Blanco Pena

ISSN: 2076-5533

SinoELE 針對中文使用者之西班牙語教學雜誌
REVISTA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A SINOHABLANTES
针对中文使用者之西班牙语教学杂志

Monográficos SinoELE Número 20 I Junio 2020 I ISSN 2076-5533
VIII Congreso de Hispanistas de Asia

@ SinoELE 2020
www.sinoele.org

EDITORES
Eva María Amigo Chillida
José Miguel Blanco Pena

EDITORIAL ADRESS
Tamkang University
Department of Spanish, FL302
No. 151, Yingzhuan Rd., Tamsui Dist., New Taipei City 25137 Taiwan

Agradecimiento

Queremos expresar nuestro agradecimiento a la editorial Shanghai Foreign Language Education Press (SFLEP), que amablemente nos ha cedido los derechos de reimpresión digital en SinoELE de las Actas del VIII Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas, celebrado en Shanghái en julio de 2013, publicadas originalmente en papel por la propia SFLEP en junio de 2015 (ISBN 978-7-5446-3989-7).

Agradecemos en concreto a Qian Mingdan, a Liu Huachu y a Xu Yifei, quienes en cada momento nos han ayudado desinteresadamente en la gestión de los textos, y a Lu Jingsheng, director de la Asociación Asiática de Hispanistas durante la edición de Shanghái y Académico Correspondiente de la Real Academia Española de la Lengua, por su generoso apoyo e intercesión.



致谢

由衷感谢上海外语教育出版社授权 SinoELE 发表电子版的《第八届亚洲西班牙学者协会国际研讨会论文集》。此届研讨会是在 2013 年 7 月于上海举办的，其论文集的纸质版本已由上海外语教育出版社在 2015 年六月出版发行 (ISBN 978-7-5446-3989-7)。

在此，我们要向钱明丹、刘华初及许一飞致以诚挚的谢意，感谢他们无私地协助我们办理论文管理事宜。此外，我们还要特别感谢亚洲西班牙语学者协会主席暨西班牙皇家学院外籍通讯院士陆经生，感谢他慷慨的支持和鼓励。

Alberto Sánchez Griñán
José Miguel Blanco Pena
Nicolás Arriaga Agrelo

NOTA DE LOS EDITORES

La presente edición en línea es una reimpresión digital fidedigna de las *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, pues desde el Prólogo mantiene la misma composición y paginación que la edición original impresa. Tan solo se ha añadido a esta —en el encabezado (logo) y el pie de página (datos del volumen)— los elementos que identifican esta versión electrónica como publicación adscrita a la revista SinoELE, además de una nueva portada, la página de créditos, el agradecimiento y esta nota editorial en los preliminares.

Por otro lado, aprovechando la ventaja que ofrece una edición digital, se han vinculado todos los títulos del índice con las primeras páginas correspondientes, y en el PDF se han creado marcapáginas, lo cual facilita la navegación a lo largo de todo el documento.

Esperamos que el trabajo realizado contribuya a hacer más accesible y cómoda la consulta de los 101 trabajos contenidos en este volumen.

Eva María Amigo Chillida
José Miguel Blanco Pena
Junio de 2020

PRÓLOGO

El VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas (AAH) se celebró con éxito del 17 al 19 de julio de 2013 en Shanghai International Studies University (SISU). Fue la continuación de un proyecto institucional para potenciar el hispanismo en Asia iniciado en 1985 y efectuado por ediciones en los principales centros de estudios hispánicos del continente durante los últimos tres decenios y la cristalización del deseo y los esfuerzos de los colegas de SISU por contribuir al progreso de la mencionada empresa.

Los contactos entre Asia y el mundo hispánico se remontan a épocas remotas, con versiones hipotéticas y hechos históricos. En las primeras cabe mencionar el posible paso de Asia a América para explicar el origen de los primeros pobladores de ésta y las huellas de la civilización asiática en algunos hallazgos arqueológicos del otro lado del Pacífico. Por los hechos históricos se comprueba que ya en la época resurgida de la Ruta de la Seda China y España se encontraban en los dos extremos de la misma y que entre mediados del siglo XVI y principios del XIX florecían las transacciones comerciales entre Asia e Hispanoamérica —y a través de ella con España— por la conocida Ruta Marítima de la Seda en el Pacífico, realizada con los *galeones de Manila*, llamados también las *naos de China*. De este modo, la lengua española contribuyó a la difusión de las noticias de Asia en el mundo.

En la época contemporánea, han surgido oleadas del incremento de contactos multifacéticos entre Asia y el mundo hispánico y paralelamente ha venido creciendo también en diversos países del Oriente el interés por dominar el idioma español y ahondar los estudios hispánicos. Como se trata de dos regiones inmensas geográfica y demográficamente y ricas en recursos naturales y expresiones culturales, queda mucho por aprender, estudiar, investigar y difundir, lo que ha promovido un gran desarrollo del hispanismo en la región y requiere mayores esfuerzos de acercamiento entre los pueblos de diversas lenguas y culturas.

En este contexto, organizamos el VIII Congreso con el lema de *Asia y el mundo hispánico, estudios y estrategias de acercamiento*, con el que queríamos ofrecer una plataforma en que se intercambiaran experiencias académicas e investigativas sobre la comunicación interlingüística e intercultural. En esta línea el evento se desarrolló en las siguientes áreas temáticas:

— **Lingüística hispánica y contrastiva**: lengua española respecto a otras lenguas.

— **Didática de ELE**: metodología y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

— **Literatura española e hispanoamericana**.

— **Cultura e interculturalidad**: Sociedad y cultura del mundo hispánico y contactos entre éste y Asia.

— **Traductología**: comunicación y mediación entre diversas comunidades lingüísticas.

Con la presencia de las instituciones de prestigio internacional en la custodia y difusión de la lengua española y la cultura en español como la Real Academia Española de la Lengua, El Instituto Cervantes, la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), entre otras, y la participación de los congresistas provenientes de diversos países de Asia y de otras partes del mundo, creemos cumplido el objeto previsto de nuestro Encuentro. Muestra de ello es la publicación del presente libro, que dejará perpetuo el fruto del acontecimiento y que, editado en papel —lo enfatizo ante la moda del formato digital—, se alistará en la estantería de las Actas de todos los Congresos precedentes de la Asociación, la cual tuve el honor de presidir durante los años 2010–2013.



LU JINGSHENG

Presidente de AAH

Decano de la Facultad de Filologías Occidentales, SISU

Mayo de 2014

ÍNDICE

Palabras de José Manuel Blecua XIII
Palabras de Víctor García de la Concha XV
Palabras de Susana Pastor XVI
Palabras de Gonzalo Ortiz XVII
Palabras de Ana Wang XVIII

I. La lengua española y la lingüística contrastiva

Sesgos ideológicos en lingüística: ¿España vs América o vs 19 países? 3
Ávila, Raúl

Enseñanza de los usos anafóricos del artículo definido en español a sinohablantes: análisis basado en la distancia lingüística 13
Cao Yufei（曹羽菲）

“de” y “de”: Esbozo sobre dos clíticos 26
Chen Zhi（陈芷）

Los saludos: el uso en las culturas española y china 37
Ding Nan（丁楠）

El Tándem lingüístico español-chino y su incorporación al contexto universitario 51
Escribano, María Luisa

Comparación de marcadores evidentes en español y en chino 64
García-Borrón, María Dolores

La evolución de los estudios lingüísticos del mundo hispánico —Un análisis basado en EBSCO Host 78
He Xiaojing（何晓静）

Un análisis cognitivo del eslogan publicitario con doble sentido 89
Her Wan-I（何万仪）

Pronombres clíticos no anafóricos en el español mexicano en clases de E/LE 104
Jeong Hyejeong

Los compuestos sino-coreanos y sus equivalentes españoles 115
Kim Kyunghee

Análisis del resumen de artículos de la temática lingüística desde una perspectiva de género 121
Li Duo（李多）

Sujeto tácito del chino y del español desde la perspectiva contextual 133
Li Ge（李戈）

Relatividad lingüística: estudio contrastivo entre chino y español 143
Li Tao（李桃）

Un estudio funcionalista del sistema de transitividad tipológica en las lenguas occidentales y orientales: los procesos relacionales con el verbo *be* en inglés, español, chino y japonés en *Harry Potter I* 152
Liu Lu（柳璐）y Zhao Wenxiao（赵文笑）

Dificultades cognitivas del aprendizaje del español para los hablantes de lenguas de Asia oriental 164
López, Ángel

Cuatro categorías del contraste morfológico entre chino y español 177
Lu Jingsheng（陆经生）

Breve comparación entre los clasificadores nominales del chino y los sustantivos cuantificativos del español 190
Ni Maohua（倪茂华）

Análisis de errores de léxico en la lectura en español y sugerencias de los métodos didácticos de la enseñanza de lectura en español 203
Pan Chao（潘超）

¿Podemos anticipar las diferencias en los usos pragmáticos de chinos y españoles? 211
Querol Bataller, María

Modalidad en la conjugación verbal española y su expresión china 225
Robert Moreno, Pablo

Anglicismos léxicos en las revistas de cine: estudio preliminar 232
Song Jindong（宋尽东）

Contraste de las formas pronominales de tratamiento en español y chino: aspectos gramaticales, pragmáticos y socioculturales 241
Song Yang（宋扬）y Wang Jinwei（王晋炜）

Aplicaciones de la Tipología Lingüística en la didáctica de ELE 254
Tang Wen（唐雯）

Un contraste de las palabras compuestas en español y chino 265
Wang Jinwei（王晋炜）y Song Yang（宋扬）

Análisis contrastivo de la cognición metafórica entre el chino y el español 274
Zhang Zhongli（张钟黎）

Construcciones posesivas entre el español y el chino —Análisis ejemplificado en *El viejo y el mar* 286
Zhou Li（周莉）

Los préstamos en el español y el chino: perspectivas de motivación lingüística 298
Zhou Ying（周颖）

Análisis contrastivo del léxico entre español e inglés y la enseñanza del léxico español en aulas chinas 308
Zhu Junxuan（朱俊璇）

II. Didáctica de ELE: metodología y estrategias

Manual de enseñanza de pronunciación 321
Akerberg, Marianne

Necesidades en el desarrollo de la expresión oral en español como lengua extranjera 327
Alcoholado Feltstrom, Antonio

Posibilidades digitales para la superación de las barreras culturales y comunicativas en contextos sinohablantes 332
Castellano, Alejandro

Variación de las estrategias de aprendizaje léxico de estudiantes chinos de español según contextos formales y naturales 346
Baralo, Marta y Ainciburu, María Cecelia

Reflexiones sobre el aprendizaje del vocabulario del español como lengua extranjera en China 361
Bi Jingling（毕井凌）

El papel de la L2 en la adquisición de una L3: consideraciones teóricas sobre el fenómeno de la transferencia lingüística en estudiantes sinohablantes de español (L3) 371
Encinas Arquero, Pablo

Categorías de análisis del discurso narrativo aplicadas a la práctica pedagógica de ELE 381
Granda, Beatriz

El uso práctico de banco de datos en la clase de ELE 394
Kakihara, Takeshi

La voz pasiva en español y una estrategia didáctica eficiente destinada a los estudiantes coreanos 406
Lee Yoon Seon

Estudios sobre la enseñanza de preposiciones que expresan causa para aprendientes de origen chino 413
Li Biyun（李碧芸）

Andanzas de *Don Quijote* y ELE en China 422
Liang Lin（梁琳）

Pasado, presente y futuro de los diccionarios para el aprendizaje del español 432
López, Isabel

Propuestas para reducir la ansiedad en alumnos chinos en la clase de comprensión auditiva 445
Lu Kaitian（陆恺甜）

Análisis y comparación de tres manuales utilizados en China y en España 455
Marco, Consuelo（马康淑）y Zhang Linfeng（张琳丰）

La evaluación de las competencias del profesorado de segundas lenguas 483
Pastor, Susana

Charla rápida: una técnica pedagógica innovadora para acelerar la inclusión social y la producción oral en la clase de español 500
Poyatos Matas, Cristina

Creación de la conciencia moral y social en la Didáctica de ELE 514
Rangponsumrit, Nunghatai y Srivoranart, Penpisa

Cómo tratar los errores articulatorios de español: factores causantes de error para los aprendientes chinos 524
Shen Yi（沈怡）

Interferencia lingüística del dialecto de Chongqing en el aprendizaje de la lengua española y contramedidas 536
Shen Yibing（申义兵）y Li Ming（李明）

La Teoría de la Procesabilidad y la Hipótesis de la Enseñabilidad: implicaciones para el aula de ELE 547
Soulé, María Victoria

Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura desde la perspectiva del posmétodo 554
Wang Yu（王钰）

Propuesta de la aplicación de la transferencia lingüística positiva en la enseñanza de español como lengua extranjera 563
Weng Jianmiao（翁建淼）

Estudio y métodos aplicados en la enseñanza de pronunciación de ELE para estudiantes sichuaneses 571
Wu Yang（吴恙）

Adquisición de la concordancia de género en la clase de ELE 582
Yang Jingyuan（杨婧媛）

EEE-4 como herramienta de efecto colateral: ¿es beneficioso o dañino? 591
Yu Man（于漫）

El diccionario visual como recurso para el aprendizaje del léxico de ELE 603
Zheng Jingjing（郑菁菁）

La enseñanza del idioma español en China: oportunidades y desafíos 616
Zheng Shujiu（郑书九）

III. Literatura española e hispanoamericana

La génesis de Sacheofú 629
Carrillo, Rubén

Técnicas narrativas en *La sombra del viento* de Carlos Ruiz Zafón 640
Chen Danna（陈旦娜）

Una interpretación intertextual de *La exportación de cerebros* y *Míster Taylor* de Augusto Monterroso 650
Chen Jinmei（陈金梅）

Una aproximación sociocrítica de la novela *No pasó nada* 659
Chen Xiang（陈祥）

Las escritoras de la Generación del 27 de España y las del Cuatro de Mayo de China: estado de los estudios sobre sus obras 672
Gui Yi（归溢）

Raquel en *Santiago cero*: el hipertexto de Raquel bíblica 684
Huang Xunyi（黄训祎）

Borges sinólogo 692
Hubert, Rosario

Búsqueda de la utopías en *El Paraíso en la otra esquina* de Mario Vargas Llosa —La utopía y el paraíso en el arte de Paul Gauguin 700
Lee Na Hyun

La relación intersubjetiva entre la historiografía y la poesía en la arquitectura simbiótica de *Noticias del Imperio* 709
Li Cuirong（李翠蓉）

Una aproximación a la práctica metapoética en la obra de Carlos Sahagún 720
López-Pasarín Basabe, Alfredo

Carmen Laforet: mujer rebelde, vagabunda y observadora refugiada en sí misma..... 731
Lu Yun（卢云）

La búsqueda de la utopía en la degradación ecológica —Análisis sobre la función de la literatura en la salvación de la ecología humana de *Imposible equilibrio* 740
Meng Xiayun（孟夏韵）

Juan Larrea y la Cultura de Occidente: literatura de vanguardia en España y perspectivas..... 753
Rodríguez, María

La España del siglo de oro: literatura y sociedad 764
Rodríguez, Rafael Martín

Las voces de la literatura chicana 773
Shi Wei（史维）

Una memoria de la infancia nacional-católica: nostalgia, parodia y la fuerza catártica..... 782
Weng Miaowei（翁妙玮）

La necesidad de lo infatigable..... 790
Xu Tong（许彤）

Pérdida, búsqueda y desaparición: una aproximación a la angustia y la libertad manifestadas en *Los detectives salvajes* de Roberto Bolaño 802
Yan Bo（晏博）

Don Quijote el budista 815
Yong-Tae Min

En busca de un mundo ideal —Los sentidos simbólicos de *Las Ninfas*..... 827
Yuan Zhongshi（袁仲实）

La Literatura Urbana de Mario Benedetti..... 838
Zhang Li（张力）

Más que personajes: la cuentística de Elena Poniatowska..... 849
Zhang Qi（张琪）

El paso clave hacia la iniciación de Catalina en *Arráncame la vida* 862
Zhang Xiaoqing（张晓青）

Anatomía de la estructura de *La Fiesta del Chivo* 877
Zhang Yanwen（张彦雯）

Traducción y estudio de Jorge Luis Borges en China 891
Zhou Wei（周维）

IV. Cultura e interculturalidad

Perspectivas y desafíos para la Alianza del Pacífico 907
Li Tianying（李天莹）

Análisis contrastivo e intercultural chino/mexicano del eufemismo de la muerte 916
Liu Shiyang（刘诗扬）

El patronazgo del Estado español sobre la ciencia y la cultura (1808-1931) 926
Lu Yanping（路燕萍）

En busca de las Escrituras Canónicas del budismo, Edición de Rama V, Rey de Siam, en España 939
Tippayasak, Sathaporn

El papel fundamental del español Antonio Ramos en la industria del cine chino 947
Toro Escudero, Juan Ignacio

Las grafías de ene doble y ene implosiva en el español medieval
—Observaciones de los documentos notariales y el origen de la letra eñe 964
Ueda Hiroto

Valor económico de la lengua: el español y la inmigración china 977
Wang Ting（王婷）

Mujeres en las presidencias latinoamericanas: análisis del ascenso político femenino
en América Latina 990
Xu Sihai（徐四海）

Reflexiones sobre la “neoizquierda” latinoamericana 1004
Yu Yu（俞瑜）

Análisis de la crisis española y sus oportunidades para Asia 1011
Yue Huiqin（岳惠琴）

La nueva imagen de España con la crisis económica y su valor para fomentar
el intercambio económico y cultural 1024
Zhang Yijiang（张一江）

V. Traductología

Trampas en la traducción de chino a español 1031
Chang Fuliang（常福良）

Las Bellas infieles: la traducción de la poesía china por Guillermo Valencia..... 1044
Chang Shu-Ying Luisa（张淑英）

La traducción libre en la interpretación 1057
Gao Yuan（高源）

El análisis del registro en la traducción literaria chino-español.
Un estudio de caso: 《活着》 (*¡Vivir!*)..... 1068
Jia Jia（贾佳）

En busca de un Quijote para los jóvenes sinohablantes. Comparación de las versiones
juveniles de *Don Quijote* y *Mi primer Quijote* en chino 1080
Ku Menghsuan（古孟玄）

La versión en español de *Rana* de Mo Yan y el proceso de traducción..... 1092
Liu Limei（刘莉美）

Cortesía y traducción: la equivalencia de cortesía de la traducción de formas
de tratamiento en *Hongloumeng* 1097
Liu Yuanyi（刘缘艺）

Las traducciones de Dai Wangshu de la poesía de Federico García Lorca..... 1110
Sayols, Jesús

El contexto y la traducción 1121
Xu Yunpeng（许云鹏）

Estudio del rol del intérprete en la interpretación de enlace
—Breve repaso del caso chino y el español..... 1129
Zhang Menglu（张梦璐）

Palabras de José Manuel Blecua

Director de la Real Academia Española

Para mí en estos momentos que tenía que hablar unas palabras, mientras escuchaba al Sr. Rector, he pensado en dos recuerdos. Uno que me ha traído el profesor Ueda esta mañana, cuando me ha recordado la primera vez que yo estuve en un Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas en Tokyo hace veinte años, exactamente el año 1993, que fue una experiencia hermosa, cuando dirigía la Asociación Kim I-Bae, profesor de Corea, que era un presidente que luchó mucho por esta Asociación.

Segundo recuerdo es de otro tipo, y es la primera relación que existe entre China y España y China y el español. Y es un curioso libro, impreso en pasta de arroz. Solo existe un ejemplar, que le llevaron de Filipinas a Madrid al Rey Felipe. Se trata de un libro magnífico, un libro que ha sido reeditado en los últimos años varias veces, que es la llegada de Confucio en un manual de escritura. Es *Espejo rico del claro corazón*[①], un manual de escritura tal como eran las cartillas de la Nueva España por ejemplo en el siglo XVI o tal como eran las cartillas para aprender a leer en la España de los Austrias. Para enseñar a escribir a los niños se utilizan máximas de conducta moral. Es el camino que lleva a que el aprendizaje sea el camino de la educación de la ética. Es un libro hermosísimo, tuvo poco éxito, pero curiosamente en el siglo XXI ha tenido mocho éxito, con varias ediciones diferentes, desde la de la profesora Li-Mei.

Entonces en estos momentos tengo que agradecer la invitación del profesor Lu a la Real Academia y a la Asociación de Academias de la Lengua Española. Para nosotros es un honor poder participar y además he pensado que el título de las palabras de la clase después ha sido precisamente los desafíos que la Academia tiene y la ASALE tiene en el siglo XXI.

Pues sólo con estos recuerdos de las relaciones hermosas entre la lengua china y el español, tengo que decir que me siento muy emocionado de volver a estar con la Asociación Asiática de Hispanistas.

¡Muchas gracias!

Anexo: Entrevista de CCTV-Español a José Manuel Blecua[②]

Periodista: Profesor, la lengua española en China se considera como una lengua extranjera minoritaria. Inglés es la primera. ¿Cómo se entiende esto?

Blecua: Yo no tengo conocimiento estatístico para poder afirmar eso. Pero sí que creo que tiene

① *Espejo rico del claro corazón* (《明心宝鉴》), traducción y transcripción del texto chino por Fray Juan Cobo (s. XVI), Edición, Estudio y Notas de Li-Mei Liu, Letrúmero, Madrid, 2005

② http://espanol.cntv.cn/program/Noticiario/20130723/100802.shtml fecha de consulta: 7 de agosto de 2014

un futuro muy prometedor y que dentro de muy poco, dada la política internacional de China, el español puede convertirse en una lengua tres veces, cuatro veces más enseñada que lo que en la actualidad, que ya tiene cincuenta y tantas universidades.

Periodista: El tema de su discurso es *Los desafíos de la lengua española en el Siglo xxi.* ¿Cuáles son los desafíos?
Blecua: El primer desafío es intentar dar cuenta de una lengua que tiene una enorme extensión y que tiene una enorme distribución política. Son más de veinte países los que hablan español con unas diferencias geográficas, culturales muy grandes, y sobre todo con la necesidad de una educación basada precisamente en el conocimiento lingüístico.

Periodista: Ahora los estudiantes universitarios eligen salir al extranjero para mejorar su español. ¿Usted cree que es una buena idea?
Blecua: ¡Muy buena! Es fundamental tanto para un especialista español como para un especialista extranjero el conocimiento de los países de América. Para mí, que fui profesor en México, para mí ha sido un elemento enriquecedor de conocimiento humano y científico y yo creo que todo el mundo tendría que pasar por las experiencias que usted me indicaba.

Periodista: ¿Cuáles son las perspectivas del desarrollo futuro de la lengua española en China?
Blecua: El español es un vehículo fundamental en la dimensión internacional y en la dimensión económica. Y en esos aspectos, para el crecimiento y en la situación presente incluso comercial de Asia, es fundamental la relación con la lengua española. Yo si tuviera dinero, invertiría en empresas que enseñaran español porque creo que sería una inversión económica muy rentable.

Palabras de Víctor García de la Concha

Director del Instituto Cervantes

Como director del Instituto Cervantes me es muy grato saludar al profesor Lu Jingsheng, presidente de la Asociación Asiática de Hispanistas y a todos los colegas que con él van a celebrar el VIII Congreso de la Asociación con la ayuda de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai. Lamento que una coincidencia de fechas con la reunión anual de los directores de los centros Cervantes me impida estar con ustedes y asistir a las interesantes sesiones. En nombre de todos los directores que en todo el mundo están buscando el mismo objetivo que ustedes persiguen: estudiar y enseñar el español, difundir la cultura de España y de los países hispanohablantes, les trasmito este saludo con los mejores deseos.

El Cervantes constituye en realidad una gran familia de docentes, una gran familia de estudiosos del español. Me es muy grato poder anunciarles que vamos a crear un Departamento de Hispanistas, no sólo para que esta casa en Madrid sea centro de acogida, como las casas de los Institutos Cervantes en todas las partes del mundo, lo son respectivamente para todos cuando se interesan por el español. Y quisiéramos que ésta fuera no solamente una casa de hospitalidad, sino que quisiéramos y nos proponemos que ese Departamento de Hispanistas sea un órgano activo de asistencia, de ayuda en el plano de la bibliografía, en el plano de los intercambios, en el plano de la difusión.

En definitiva, todos servimos a un mismo objetivo. Hoy son más de 500 millones las personas que hablan español en todo el mundo y puedo decirles que cada día recibimos nuevas demandas de creación de centros. Bien quisiéramos, bien queremos poder multiplicar los centros en la región de Asia-Pacífico. Algunos de ustedes son testigos de las gestiones que para ello realizamos. Esperamos que poco a poco podamos ir ampliando nuestra presencia. Pero entre tanto ustedes son nuestros embajadores, entre tanto ustedes son los grandes embajadores del español. Por eso, junto al saludo yo les trasmito la gratitud y el ofrecimiento, a que me he referido, de que muy pronto contarán en esta casa con un centro de ayuda y con un centro de acogida hospitalaria.

A todos un saludo muy cordial y a todos muy fecundas sesiones del Congreso, y muchas gracias.

Palabras de Susana Pastor

Presidenta de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)

Enhorabuena por este VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas, que ahora comienza y en el que me siento honrada y feliz de participar. Agradezco a sus organizadores la oportunidad de compartir durante estos tres días experiencias e investigaciones acerca de la lengua y de la literatura españolas, cuya enseñanza nos une a todos aquí presentes, independientemente de la universidad o del país de que provengamos. Es un gran lazo común en el que nos une.

Represento aquí a ASELE, la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, fundada en 1987, que posee por tanto 26 años de trayectoria, un camino paralelo a ésta, la Asociación Asiática de Hispanistas desde el año 1985, y que coincide con el progresivo asentamiento de esta especialidad en el ámbito de la lingüística aplicada al aprendizaje de segundas lenguas. Integran nuestra Asociación más de 800 socios entre 53 países diferentes: el 60% residente en España y el 40% restante del resto del mundo. Nuestras actividades son diversas. Celebramos un congreso anual, cuyas actas editamos y están actualmente en su disposición tanto en nuestro portal web como en el portal web del Centro Virtual Cervantes. Nuestro congreso próximo tendrá lugar de 18 a 21 de septiempre, precisamente en la Universidad de Jaén, que se ha especializado en la enseñanza de español a sinohablantes y que está presente en este encuentro a través de su organizadora, la doctora Isabel Sánchez. Además de este congreso anual, publicamos dos boletines al año con entrevistas, noticias, artículos de fondo y reseñas de novedades bibliográficas y litográficas, que pueden ustedes leer también a través de Internet. Y el último de mayo de 2013 incluye precisamente una entrevista al doctor Jian Liu de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, al que probablemente muchos conocerán entre otras cosas porque ha sido el secretario de esta Asociasión durante varios años. Finalmente concedemos cada año un premio de investigación en dos modalidades, para memorias de máster y para tesis doctorales, a que les animo a todos ustedes a presentarse, todos aquellos que estén en disposición de presentar su memoria o su tesis doctoral. Los trabajos ganadores se publican en sendas colecciones que recogen así temas de gran interés para todos los que nos dedicamos a la enseñanza del español. Espero dar a conocer nuestra labor durante este Congreso en el que estoy segura de que se estrecharán los lazos entre estas dos asociaciones.

Agradezco de nuevo aquí a su Comité Organizador y en paticular al profesor Lu Jingsheng, el que ya ha perfilado un programa tan cuajado de aportaciones que sin duda enriquecerán nuestra estancia en esta Universidad.

Muchísimas gracias y mi más sincera bienvenida a todos asistentes.

Palabras de Gonzalo Ortiz

Cónsul General de España en Shanghai

No voy a poder asistir lamentablemente al VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas, pero sí quisiera dar con mis palabras un fuerte abrazo a todos los participantes en esta nueva reunión de hispanistas de Asia. Esta vez se celebra en China, y nada menos que en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, que es el alma máter de la expansión del español en esta región. Su celebración coincide con el ordenamiento de una elevada cooperación del gobierno español con el profesor Lu Jingsheng, el hispanista más destacado de la región y que ha demostrado un enorme entusiasmo estos años en la enseñanza y el cultivo de la lengua castellana.

Mi relación con los hispanistas de Asia es antigua. Recuerdo en los años ochenta mis trabajos en Japón para descubrir para investigar el incipiente grado de presencia del español en las universidades de Japón. En aquel momento había catorce departamentos y noventa y nueve universidades con clases de español. También me impresionó la fuerza del español en Corea y el vigor intelectual de los hispanistas coreanos. En mayo de 1990 visité la universidad de SISU y conocí al inolvidable profesor Sun Yizhen, que en aquel momento me regaló un diccionario. En Vietnam, cuando estuve de embajador en los años 2003–2006, impulsé un proyecto de diccionario español-vietnamita.

Al despedirme, quisiera asegurar el apoyo del Consulado a vuestras iniciativas, que, por supuesto, estudiaremos con interés, y agradeceros todo lo que habéis hecho en el pasado y lo que podéis hacer en el futuro para la lengua de Neruda, Vicente Aleixandre, García Márquez o Carlos Fuentes, que se llama, que llamamos el español, el castellano.

Muchas gracias.

Palabras de Ana Wang

Representante de Santander Universidades

Es un gran honor para mí como representante de Banco Santander poder dirigirme a algunos de los mejores expertos hispanistas del continente asiático. Ante todo, quería agradecer al Rector su amabilidad al acoger este VIII Congreso, al profesor Lu, y también a María Fachal, consejera de educación de España, quien nos acompaña aquí, el habernos puesto en contacto con la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai. Nos alegra y enorgullece poder colaborar en este relevante evento en el que participan instituciones de Asia, de todo el territorio sinohablante, de Corea, Japón, la India y Tailandia, y en el que también están presentes representantes de Universidades australianas, norteamericanas, mexicanas y españolas. Vuestra presencia hoy aquí es de evidencia, de gran auge y fortaleza de español, una de las grandes lenguas de comunicación internacional.

La mayoría de los participantes y ponentes de este Congreso sois profesores e investigadores de universidades, y por ello insisto en que es algo que hace que nos sintamos especialmente cercanos. Banco Santander, a través de la visión global de Santander Universidades, desarrolla ya hace 16 años un programa, único en el mundo financiero, de apoyo a institución superior. La responsabilidad social corporativa de Banco Santander se realiza a través de las universidades ya que en palabras de nuestro presidente Don Emilio Botín, las universidaes son los pilares básicos de progreso económico y social de un país. El compromiso institucional con la universidad constituye una de las señas de identidad de Santander. Así tenemos acuerdos de colaboración con más de mil cuarenta universidades de 20 países en Europa, Norteamérica, América Latina, África y Asia. Y tan sólo el pasado año se ha otorgado más de veintiocho mil becas de movilizar y patrocinado cuatro mil quinientos proyectos de investigación. Así nuestro apoyo al VIII Congreso de Hispanistas Asiáticos en esta Universidad es una muestra de ello.

La conocida plataforma universitaria *Universia* y la biblioteca virtual Miguel de Cervantes donde hay más de 150 mil registros bibliográficos en español son otros de nuestros proyectos. La colaboración con las universidades asiáticas empezó en 2008 y hemos firmados acuerdos con algunas de las universidades más prestigiosas de este continente. Nuestros acuerdos incluyen la enseñanza de la lengua española, que realizamos en colaboración en el Instituto Cervantes, y programas internacionales de movilidad para profesores y estudiantes.

Apoyamos a las universidades asiáticas en sus procesos de internacionalización y conexión con universidades de otros países y regiones donde el Banco está presente. Así en 2005, patrocinamos el primer Encuentro de Rectores en Sevilla, donde estuvieron quinientos rectores de universidades de habla hispana. En 2010, tuvo lugar el segundo Encuentro en Guadalajara, México,

con una participación de mil rectores, principalmente universidades españolas y latinoamericanas, pero también rusas, de Estados Unidos, inglesas y chinas. El siguiente Encuentro de Rectores será en julio de 2014 en Río de Janeiro.

Me gustaría comentarles brevemente sobre Banco Santander y nuestra posición en Asia. Aunque tenemos presencia en muchos países somos el único banco internacional con una masa crítica e importante en diez grandes mercados en el mundo. En Europa, estamos en España, Reinos Unidos, Alemania, Polonia y Portugal. En América, estamos en Estados Unidos, México, Brasil, Chile y Argentina. En todos ellos ocupamos uno de los tres primeros puestos en ranking, bien por cuota de mercado, bien por ser líderes en un hecho determinado. Realmente, podemos decir que Santander es, en la zona de Europa y Latinoamérica, el primer banco. La presencia de Banco Santander en Asia es todavía pequeña, pero nuestro interés por este continente es evidente y en los últimos años estamos aumentando nuestra inversión. Santander tiene ya en Asia, especialmente en China, negocios de financiación de consumo y de banca corporativa global, con oficinas en Pekín, Shanghai, Hong Kong, Singapur, Sydney, Seúl y Tokio.

Para concluir, en nuestros mejores deseos para que este Congreso sea todo un éxito, creo que ya a la vista está, espero que aprovechen esta ocasión excelente para conocer a más colegas, aprender con ellos y trabajar juntos para contribuir más en la promoción y la investigación de una lengua y una cultura tan bella e importante como es el español.

Muchas gracias.

I. La lengua española y la lingüística contrastiva

RAÚL ÁVILA
El Colegio de México

Sesgos ideológicos en lingüística: ¿España vs América o vs 19 países?

Resumen: Es imprescindible ubicar al clasificador y saber para quién trabaja. En el español de América, a pesar de que muchos investigadores son hispanoamericanos, sucede que se hacen comparaciones que oponen a un continente vs un país. Desde el punto de vista sincrónico, aunque puede justificarse esta división para algunas investigaciones, resultaría criticable la falta de conciencia de los que toman el español de América como tema de estudio. En relación con el léxico, por ejemplo, en el DRAE, de un total de 2485 voces (100%), se consignan apenas 2% de españolismos (el complementario 98% corresponde a los mexicanismos). Por otra parte, la noción de arcaísmo, casi siempre aplicada al español de América, podría replantearse en términos de frecuencia de uso de las formas. Se encontraría así que el arcaísmo español *vosotros cantáis*, por su frecuencia, marca más al español peninsular que los arcaísmos americanos. En la ponencia se explicitan y desarrollan las consideraciones anteriores y se propone un acercamiento más objetivo al español de 20 países, a los que es necesario añadir el de los Estados Unidos y quizás también el de Belice. En la ponencia se comparan dos países: España y México. Se reitera además la necesidad de recoger españolismos, para lograr un equilibrio entre los países hispanohablantes. Se muestra que, gracias a los medios masivos, en América hay una notable unidad idiomática. Se propone, finalmente, que España se incorpore como país y apoye de esta manera la unidad de la lengua.
Palabras clave: español, sesgos ideológicos, variante

En toda clasificación es necesario ubicar al clasificador. Lo mismo sucede con el llamado español de América, a pesar de que muchos investigadores son hispanoamericanos. Diacrónicamente puede ser necesaria la oposición de un continente vs un país. Sin embargo, desde el punto de vista sincrónico, aunque puede justificarse esta división para algunas investigaciones, resultaría criticable la falta de conciencia de los que toman el español de América como tema de estudio.

Desde el punto de vista fonológico, la oposición θ/s ocurre sólo en el castellano, por lo que es una norma minoritaria, no internacional. En relación con el léxico, en el DRAE, por ejemplo, de un total de 2485 voces (100%), se consignan apenas 2% de españolismos vs 98% de mexicanismos. Por otra parte, la noción de arcaísmo, casi siempre aplicada al español de América podría replantearse en términos de frecuencia de uso de las formas. Se encontraría así que el arcaísmo

español *vosotros cantáis*, por su frecuencia, marca más al español peninsular que los arcaísmos americanos.

En la ponencia se explicitan y desarrollan las consideraciones anteriores y se propone un acercamiento más objetivo al español de 20 países, a los que es necesario añadir el de los Estados Unidos.

1. Los que clasifican

El hombre y los animales inferiores es un viejo libro cuyo título fue imaginado —no cabe duda— por una mente borgiana. Al final del título hay un asterisco que envía a la siguiente nota: "El hombre hizo la clasificación". Por supuesto, ese "hombre" ni siquiera era feminista: hubiera puesto como título algo como *El ser humano y...* Y claro, si hubiera sido un gorila, el título habría sido *El gorila y los animales inferiores*.

Este tipo de sesgos clasificatorios se presenta frecuentemente en las investigaciones. Las que se hacen a partir del español hablado se basan comunmente en la ideología y la cultura de quien juzga a los otros (Trudgill, 2002), especialmente si los otros son personas sin recursos económicos que, en cambio, conservan arcaísmos valiosos para el investigador. Incluso los hispanohablantes de América parecen en ocasiones seguir el concepto marxista de ideología como conjunto de ideas (erróneas en su mayor parte) cuya relación con la realidad es menos importante que su objetivo: evitar que los oprimidos perciban su estado de opresión. Por eso desde el lado americano del Atlántico aún hay quienes consideran que el mejor español —quizá se refieren a una de las variedades estándar (Trudgill, 2002)— es el que está descrito en diccionarios, gramáticas y manuales de pronunciación redactados en la Península Ibérica. Por supuesto, la definición de *ideología* que aparece en el DRAEL (2003) es menos áspera: "Conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc."

Algunos hechos ideológicamente marcados se generalizan y terminan por aceptarse sin discusión, como en el caso de la denominación *Latinoamérica*, concebido por los franceses alrededor de 1860 para incluir a Francia en América. Términos como el anterior deberían, por lo menos, utilizarse más precisamente (Lope Blanch, 2003: 174). No son sinónimos *Latinoamérica*, *Iberoamérica* e *Hispanoamérica*: el primero incluye, estrictamente, también al Quebec francófono y a Haití, entre otros espacios americanos; el segundo abarca los países hispanohablantes más Brasil; y el tercero, únicamente los países americanos de habla española. Señalo ahora que muchos españoles interpretan *Hispanoamérica* con un significado que incluye a España, por lo que resulta necesario precisar que, por lo menos para este artículo, el término excluye a ese país. Por eso algunos —yo mismo entre ellos— hacen la indicación *Hispanoamérica* y *España* cuando quieren

ser incluyentes (Ávila, 1998).

Dentro del ámbito de la lengua española, un ejemplo claro de sesgo ideológico es el del diccionario CLAVE (1997), donde se utiliza la expresión —para mí eufemística— *español meridional* que, según se puede interpretar, abarca desde Andalucía hasta Tierra del Fuego:

> El diccionario CLAVE otorga pleno reconocimiento a las dos grandes normas lingüísticas del español: la *norma castellana* (la del centro-norte peninsular), y la *norma meridional* (la del sur peninsular, Canarias e Hispanoamérica).

Por cierto, la afirmación de que hay "dos grandes normas" es una opinión: está ideológicamente sesgada pues no se sustenta en hechos. A partir de las emisiones de radio que pudimos recoger por internet (una estación radiofónica por cada capital hispánica), podemos decir que, desde el punto de vista fonético, hay tres grandes normas: alfa (θ/s = s, s implosiva = s), beta (θ/s = s, s implosiva = h), y gama (θ/s, s implosiva = s). Si se trata de comparar y delimitar áreas, también podría hablarse del *español septentrional*, que incluye fundamentalmente el área castellana, término que no aparece en el prólogo del diccionario CLAVE. La norma castellana resulta —por lo menos en su nivel fonético— la única no internacional, la única que diferencia θ de s (Ávila, 2003). Esa norma es minoritaria dentro del ámbito de la lengua española y pequeña desde el punto de vista de sus hablantes, por lo que no cabe considerarla una de "las dos grandes normas lingüísticas del español".

Hay quienes han insistido en "superar toda actitud provinciana o localista, *de campanario*" (Lope Blanch, 1992: 333-334; Lara, 1996: 496) en relación con las descripciones que se han hecho del español de América. Muchos investigadores han aportado datos adecuados sobre esa variante geográficamente tan amplia. Sin embargo, parecen haberse olvidado de que Hispanoamérica incluye 19 países más Belice (63% tienen el español como lengua materna en ese país, WIKEPEDIA, 2013*a*). Si se consideran los EE. UU., donde el español es lengua materna de unos 37 millones de personas (WIKEPEDIA, 2013b), habría un total de 21 países en la América hispánica.

Aunque la formación de los dialectos fue anterior a la de los estados nacionales, es indudable la importancia de los países para la difusión y los límites actuales de los cambios o la conservación de variantes. Por eso mi propuesta (Ávila, 1998) es —a pesar de las consideraciones de otros estudiosos del tema (Rabanales, 1953; Rona, 1969), entre varios más— hacer una comparación de países, y no de un continente con un país. En ocasiones será necesario superar los aspectos cualitativos y añadir el criterio de frecuencia de uso, como se ha hecho en algunas investigaciones (Ávila, 2005; Lope Blanch, 1979). Para ejemplificar lo anterior me referiré a diferentes casos —sobre todo léxicos— de variantes que se presentan entre dos países, que podrían haber sido Argentina y Chile, Ecuador y Venezuela, Colombia y Cuba, por ejemplo. En esta investigación

seleccioné uno de Europa y otro de América: España (ES) y México (MX).

2. Regionalismos: españolismos y mexicanismos

Un regionalismo es una forma *x* que se utiliza en el país A frente a la forma *y*, que se emplea en el país B:

(1) A (*x*) = B (*y*)

La definición, como puede observarse, es muy simple (Ávila, 1998: 399). Coincide con lo que propone Rona (1969) en relación con la comparación entre dos regiones, pero se diferencia en que Rona nunca mencionó ni ejemplificó las regiones: se limitó a comparar americanismos frente a españolismos o no americanismos, aunque menciona la necesidad de evitar el término *americanismo* —no encontró casos de este tipo, que cubrieran todo el continente— para usar, p. ej., *mexicanismo* o *cubanismo*. En cambio, ese autor parece haberse olvidado de la existencia de *españolismos*, pues no se refiere a esa idea en su artículo. El concepto de *españolismo* lo he planteado desde hace ya varios años (Ávila, 1992), incluso en público a Manuel Alvar, cuando era director de la Real Academia Española, y más recientemente, en público y en privado, a Humberto López Morales, secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española, la cual es editora del *Diccionario de americanismos* (2010). Mi propuesta a López Morales fue que se redactara un diccionario de regionalismos que incluyera también los españolismos. Su respuesta fue que esa era una tarea que debían asumir los españoles.

Los regionalismos, como es obvio, pueden ser de muchos tipos: léxicos, lexicosemánticos, fonético-fonológicos, morfémicos —del morfema al discurso— e incluso de estilo o registro. Por supuesto, también pueden ser sintagmáticos o paradigmáticos, actuales o históricos, aunque —de acuerdo con el vocablo— deben limitarse a la variación geográfica.

3. Lexemas, variantes y subsistemas léxicosemánticos

La comparación de variantes léxicas ofrece numerosos ejemplos, como el siguiente:

(2) ES *piragüismo* = MX *canotaje*

Algunos, incluso pueden prestarse a confusiones en cada país, como en el ejemplo siguiente, referido al lugar de un vehículo donde se colocan los instrumentos para medir la velocidad y otros aspectos:

(2*a*) ES *salpicadero* = MX *tablero*

o pueden no ser comprendidos, como en el caso de:

(2*b*) ES *colza* = MX *canola*

Un mexicanismo de registro o estilo, frente a un españolismo del mismo tipo sería, por ejemplo, el siguiente:

(3) MX *platicar* ≈ ES *charlar*

Platicar, usual en México, resulta anticuado en España. En cambio, *charlar*, de uso popular en España, se siente muy formal para oídos mexicanos. En ambos países el término no marcado es *hablar.*

El siguiente ejemplo muestra que el término mexicano *moretón* (neutro) corresponde al español *morado* (neutro), el cual se opone connotativamente a *moratón* (coloquial) y a *cardenal* (anticuado):

(4) MX *moretón* ≈ ES *morado:: moratón:: cardenal*

El caso (5) muestra que, aunque una voz mexicana puede emplearse también en España, la más usual en ese país (*mechero*) resulta extraña en México.

(5) MX *encendedor* ≈ ES *mechero*:: *encendedor*

Las relaciones lexicosemánticas anteriores indican sólo valores connotativos diferentes. No obstante, la ecuación puede modificarse. Por ejemplo, a veces hay coincidencias parciales, mayores o menores, como en

(6) ES *tanatorio* ≃ MX *velatorio*

En esta equivalencia parcial, el *tanatorio* español es el edificio donde están los *velatorios* mexicanos, las salas donde se vela un cadáver antes de ser enterrado o cremado.

También hay un buen número de ejemplos donde cambia la relación de sentido en los subsistemas léxicosemánticos (Ávila, 1997), situaciones en las cuales se presentan diferencias denotativas muy evidentes. Es el caso de la *regadera* mexicana, que se usa para plantas y personas; y que en España corresponde a *regadera*, para plantas, y *ducha*, para personas:

(7) MX *regadera* = ES *regadera/ducha*

o de la diferencia que se establece en México entre el *jugo*, por ejemplo de una naranja, y el *zumo* de la cáscara de esa misma fruta —un vaporcillo que irrita los ojos. En España, en cambio —por lo menos en Madrid—, el *zumo* es el jugo de la naranja, mientras que el vaporcillo de la cáscara parece desconocerse.

(8) ES *zumo* = MX *jugo/zumo*

Los ejemplos (7) y (8) ilustran la situación de las llamadas segundas respuestas que se encontraron en los atlas lingüísticos y que fueron recogidas de manera explícita en el ALEC (1981–1983). Además, entre España y México hay voces homófonas con significados muy diferentes, como en *playera*, que en ES hace referencia, casi siempre en plural, a unas zapatillas para playa, y en MX se usa para indicar una ropa que, aunque va generalmente pegada al cuerpo, se puede ver desde el exterior, equivalente a una camiseta exterior en ES:

(9) ES *playera* ≠ MX *playera*

4. Arcaísmos y neologismos

Frecuentemente se ha dicho que el español americano es arcaizante. Este hecho, entre otros, ha sido señalado y discutido por Lope Blanch, para quien los "filólogos actuales repiten al pie de la letra verdades incuestionables [que...] el español de América quedaría caracterizado por [...] su originario *arcaísmo*" Y continúa: "no obstante el fondo de verdad que pueda haber en algunas de estas apreciaciones [...] considero que simplifican ellas, en gran medida, la realidad lingüística americana, cuando no la deforman" (Lope Blanch, 1992: 315). Añado ahora que uno de los problemas, además del que se presenta cuando se compara el español de América con el de España, como he señalado antes, consiste en que las comparaciones se han hecho normalmente de América hacia Europa, y no al contrario. Este sesgo subjetivo puede superarse si se consideran, de nuevo, dos países. En sus cursos en El Colegio de México (1962), José Pedro Rona utilizaba la siguiente tabla, en la que he incluido ejemplos míos:

(10)

	EA	ES	MX	EJEMPLO	CLASIFICACIÓN
1	+	+	+	*pan*	no arcaísmo
2	+	-	+	*joya* 'hoya, valle entre montañas'	arcaísmo MX
3	+	+	-	*vosotros*	arcaísmo ES
4	+	-	-	*carriador* 'acarreador'	arc. absoluto
5	-	+	-	*subrogante*	neologismo ES
6	-	-	+	*desocupación*	neologismo MX

Tabla 1: Español antiguo (EA), Español de España (ES) y Español de México (MX): arcaísmos y neologismos

Los ejemplos anteriores —cada uno de ellos confirmado en diferentes fuentes (CORDE, 2013; Corominas, 1987; Covarrubias, 1943; DEM, 2010; DIME, 2004; DRAE, 2001), a las que es necesario añadir, en estos tiempos, las búsquedas por internet (Crystal, 2006)— resultan suficientes para ilustrar el hecho de que se pueden encontrar arcaísmos e innovaciones en cualquiera de los dos países que se comparan.

5. Frecuencias

El arcaísmo de ES *vosotros cantáis* —frente al innovador MX *Ustedes cantan*— tiene, sin duda,

una alta frecuencia de uso. Naturalmente, aquí se trata de un hecho morfémico, es decir, gramatical.

En cuanto al léxico actual, me limitaré a hechos cuantitativos referidos a entradas de diccionarios. Estas nomenclaturas resultan suficientemente esclarecedoras para demostrar la existencia de interpretaciones subjetivas. En el *DRAEL* (2003), por ejemplo, aparecen, con la indicación *Méx.*, 2434 entradas. En cambio, con la marca geográfica *Esp.* hay sólo 51. Esto equivale a un 98 por ciento de mexicanismos frente a un 2 por ciento de españolismos, con base en la suma de los dos conjuntos de vocablos (2485: 100%). Estas cifras se antojan poco realistas, como trataré de mostrar más adelante.

Por otra parte, es necesario señalar que no todas esas 51 voces consideradas españolismos son exclusivas de ese país, como es el caso de *claxon*, *conducir* (un vehículo), o *IVA* (impuesto al valor agregado) que se utilizan en México y en casi todos los países hispanohablantes. Si los responsables del *DRAE* (y del *DRAEL*) hubieran consultado el *Corpus de Referencia del Español Actual* (*CREA*, 2004), formado por la Real Academia Española, habrían confirmado lo que he comentado *supra.* En cambio, frente a los españolismos que no lo son, hay muchos otros vocablos exclusivos de España en comparación con México que no se consignan en el *DRAEL*.

Algunos mexicanos se sienten orgullosos de que el *DRAE* incluya tantos mexicanismos. En realidad, todo regionalismo es un hecho de folclore, en la medida en que no es universal. Además, conviene advertir que si hay pocos españolismos, los traductores y quienes enseñan español a extranjeros en España no tienen por qué preocuparse por usar sus regionalismos, pues los consideran de uso general.

Los españolismos y los mexicanismos pueden recogerse y cuantificarse de manera más adecuada cuando se comparan dos diccionarios equivalentes: uno del español de España, y otro del español de México (Ávila, 2005). Tal es el caso de los diccionarios *ANAYA* (1997), español, y *DIME* (2004), mexicano, cuyo número de entradas es equivalente: unas 12000 frente a unas 13000 respectivamente. Estos dos diccionarios son, además, de tipo pedagógico e incluyen sólo voces que se usan en el español actual.

La comparación arrojó como resultado unos porcentajes muy diferentes a los del *DRAEL*: 4.2% de españolismos *vs.* 5.6% de mexicanismos. La diferencia porcentual entre los primeros y los segundos es apenas de 1.4%. Esto indica que, para redondear, por cada 5 españolismos hay 7 mexicanismos.

En cuanto al nivel fonémico, basta enfrentar la diferencia θ/s, del norte-centro de España, al hecho, mucho más generalizado, de resolver la oposición de los dos fonemas en uno solo: /s/ (Ávila, 2003), como indiqué antes.

6. Conclusiones

Por supuesto, todo producto humano tiene color ideológico. No obstante, hay hechos que conducen a sesgos importantes. Por eso sería conveniente tener conciencia de nuestra propia posición, para saber para quién trabajamos, a quienes favorecemos a veces sin pretenderlo. Tenemos que descubrir a los patrocinadores, a quienes no podemos afectar sin consecuencias económicas (como Iberia, IBM, Microsoft, Santander, Repsol, Telefónica y Gobierno de España, de RAE, 2013).

En el caso de la lengua española, a quienes conviene que no haya españolismos es precisamente a los españoles. De esta forma no tienen que preocuparse por el uso del idioma que, según cálculos de la Real Academia Española, equivale al 16 por ciento del PIB de ese país (datos de *El país*, 2011, investigación, por cierto, patrocinada por la empresa española Telefónica). Sin españolismos de diferentes clases, como he mencionado, todas las demás variantes resultan precisamente eso: *variantes* de una modalidad dominante: la castellana.

Se puede argumentar que la modalidad dominante es la que tiene más bibliografía de referencia. Eso es cierto, pero el argumento no invalida la posibilidad de comparar internamente los usos populares y cultos de cada país, como han hecho algunos investigadores cuando comparan, p. ej., la pronunciación de los narradores de noticias con el uso culto de Caracas (Chela-Flores, 2011), u O. Alba, cuando advierte la hipercorrección de los lectores dominicanos de noticias por televisión (Alba, 2011).

He señalado, además, que las comparaciones de dos países —como he mostrado en el caso de España y México— deben considerar en muchos casos los cambios al interior de los sistemas dialectales. Esto es evidente en muchos ejemplos léxicos, donde las diferencias pueden ser no sólo connotativas sino también denotativas. También se evidencia en la comparación de las normas castellana, donde se mantiene la oposición θ/s; y mexicana, donde se neutraliza. El sistema fonológico, ante la ausencia del fonema interdental sordo, necesariamente es otro (Ávila, 2003).

Las comparaciones, si se hacen, requieren un equilibrio que tome el punto de vista de cada uno de los países o regiones que se comparen. De esta forma podrían evitarse consideraciones como las que se han hecho en relación con los arcaísmos. En este y otros casos siempre será conveniente, aunque no indispensable, agregar el criterio de frecuencia de uso.

La lengua española no tiene un solo propietario. En la actualidad, gracias a los medios de comunicación masiva, el idioma acrecienta su unidad frente a su diversidad enriquecedora. Los cambios posibles, sobre todo fonológicos, no son promovidos por los medios, sino por la relación cara a cara de los hablantes (Trudgill, 2002). Por eso llama la atención que algunas películas mexicanas se hayan traducido al castellano —como si la pronunciación mexicana pudiera influir

en la castellana—, y no al argentino, pues en ese país parecen no tener problemas para comprender la variante mexicana, como en México tampoco los hay para comprender la suramericana. En América, como lo muestran los medios, hay una gran unidad lingüística, pues así hay una mejor comprensión por parte de las audiencias, que son las que en definitiva aceptan o rechazan un determinado estilo (Bell, 1997). Tal parece que el separatismo lingüístico es únicamente una posición española. Tratemos de superar ese nuevo espíritu de aldea para seguir construyendo entre todos nuestra lengua común: el español.

Bibliografía

Alba, O. (2011): "Hipercorrección en los programas de noticias en la televisión dominicana", *Variación del español en los medios*, México D.F., El Colegio de México

ALEC (1981–1983): *Atlas lingüístico etnográfico de Colombia*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo

ANAYA (1997): *Diccionario Anaya lengua española primaria*, Barcelona, Anaya-Vox

Ávila, R. (1992): "La lengua española en el quinto 92 y el primer 98", *Actas del IV Congreso Internacional "El español en América"*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile

Ávila, R. (1997): "Variación léxica: connotación, denotación, autorregulación", *Anuario de Letras*: 77–102

Ávila, R. (1998): "Españolismos y mexicanismos: hacia un diccionario internacional de la lengua española", *Nueva Revista de Filología Hispánica* (XLVI): 395-406

Ávila, R. (2003): "La pronunciación del español: medios de difusión masiva y norma culta", *Nueva Revista de Filología Hispánica* (LI): 57–79

Ávila, R. (2005): "Españolismos y mexicanismos: un análisis cuantitativo", *Nueva Revista de Filología Hispánica* (LIII): 413–455

Bell, A. (1997): "Language style as audience design", *Sociolinguistics. A reader and coursebook*, London, MacMillan

Chela-Flores, B. (2011): "Diferencias fonéticas en el habla de Caracas: narradores de noticias y hablantes cultos", *Variación del español en los medios*, México D.F., El Colegio de México

CLAVE (1997): *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid, SM

CORDE (2013): *Corpus diacrónico del español*, <http://www.rae.es> [2013 feb14]

Coromines, Joan, y José A. Pascual (1987): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispanoamericano*, Madrid, Gredos

Covarrubias, Sebastián de (1943): *Tesoro de la lengua castellana o española*, Barcelona, Horta

CREA (2004): *Corpus de referencia del español actual*, <http://www.rae.es> [2004 oct 29]

Crystal, David (2006): *Language and the Internet*, Cambridge, University Press

DEM (2010): *Diccionario del español de México*, México D.F., El Colegio de México

Diccionario de americanismos (2010): *Diccionario de americanismos*, Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española

DIME (2004): *Diccionario inicial del español de México*, México D.F., Trillas

DRAE (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española

DRAEL (2003): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa

El país (2010): <http:// elpais.com/ diario/ 2010/ 11/ 27/ babelia/ 1290820336_850215.html> [2013 feb 24]

Lara, L. F. (1996): "Por una redefinición de la lexicografía hispánica", *Nueva Revista de Filología Hispánica* (XLIV): 345–364

Lope Blanch, Juan M. (1979): *Léxico indígena en el español de México*, México D.F., El Colegio de México

Lope Blanch, J. M. (1992): “La falsa imagen del español americano”, *Revista de Filología Española* (LXXII): 313–335

Lope Blanch, Juan M. (2003): *Cuestiones de filología hispanoamericana*, México D.F., UNAM

Rabanales, Ambrosio (1953): *Introducción al estudio del español de Chile*, Santiago, Universidad de Chile

RAE (2013): <http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000001.nsf/(voAnexos)/arch E9B0E 31 D92440048C1257678002B2797/ $FILE/ PatrociniosyColaboradores.htm> [2013 feb 24]

Rona, J. P. (1969): “¿Qué es un americanismo?”, *El simposio de México, Actas, informes y comunicaciones*, México D.F., UNAM

Trudgill, Peter (2002): *Sociolinguistic variation and change*, Washington, Georgetown University Press

WIKIPEDIA (2013a): <http://es.wikipedia.org/wiki/Hispanoam%C3%A9rica > [2013 feb 7]

WIKIPEDIA (2013b): <http://es.wikipedia.org/wiki/ Idioma_espa%C3%B1ol_ en_Estados_ Unidos> [2013 feb 7]

CAO YUFEI（曹羽菲）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Enseñanza de los usos anafóricos del artículo definido en español a sinohablantes: análisis basado en la distancia lingüística①

Resumen: Este trabajo está dedicado al análisis de los usos anafóricos del artículo definido en español y sus implicaciones didácticas. En la primera sección aclaramos la definición de anáfora. En la segunda, analizamos los usos anafóricos del artículo definido en español. Dedicamos la tercera sección a la calibración de la distancia lingüística y en la cuarta sección proponemos algunas estrategias didácticas. En la última sección, exponemos las conclusiones más relevantes a que llegamos.

Palabras clave: artículo definido, enseñanza del español a sinohablantes, distancia lingüística, anáfora

1. Introducción

De acuerdo con RAE (2010: 269), "Los usos más frecuentes del artículo determinado son los anafóricos." El término "anáfora" tiene su origen en el griego *anapherein*, que significa recordar y repetir. En el diccionario de la Real Academia Española la palabra "anáfora" se glosa como sigue: "*Ling.* Tipo de deixis que desempeñan ciertas palabras para recoger el significado de una parte del discurso ya emitida." Según Crystal (2003: 24), la anáfora es un proceso o resultado de derivar de otra unidad o significado previamente expresados (antecedente) la interpretación de una unidad lingüística. Analizaremos en este trabajo los usos anafóricos del artículo definido en español y propondremos algunas estrategias didácticas con el propósito de mejorar la enseñanza de español a estudiantes chinos.

2. Usos anafóricos del artículo definido en español

En la *Gramática descriptiva de la lengua española*, Leonetti (1999) afirma que los usos anafóricos del artículo definido en español dan lugar a la siguiente clasificación: usos anafóricos directos y usos anafóricos asociativos.

Los usos anafóricos directos son casos de anáfora en los que el sintagma anafórico se refiere a la misma entidad a la que alude el antecedente. Es decir, la relación que se establece entre el

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai（第二届上海外国语大学青年教师创新团队项目"语言战略研究的理论与方法探索"和上海外国语大学区域国别研究中心课题"全球化背景下西班牙语言教育战略研究"的阶段性成果）.

sintagma anafórico y el antecedente es de correferencia.

Veremos un ejemplo del uso anafórico directo del artículo definido. En (1), el sintagma nominal (SN) definido *el muchacho* remite anafóricamente al muchacho que ha sido introducido en la oración anterior. Dicho de otra manera, en el empleo anafórico, el artículo definido constituye una señal que exhorta al oyente a examinar el texto precedente.

(1) Era un viejo que pescaba solo en un bote en la corriente del Golfo y hacía ochenta y cuatro días que no cogía un pez. En los primeros cuarenta días había tenido consigo a un muchacho. Pero después de cuarenta días sin haber pescado, los padres del muchacho le habían dicho que el viejo estaba definitiva y rematadamente salao lo cual era la peor forma de la mala suerte; […]

El antecedente de una expresión definida puede ser otra expresión indefinida, como en (1), o una expresión definida, como en (2), donde el SN definido *el conocido escritor* remite anafóricamente al nombre propio *A. Bryce*.[①]

(2) A. Bryce llegó ayer a Santander. El conocido escritor participará en un curso de la Universidad en los próximos días.

Una expresión no nominal también puede constituir un antecedente, como en (3), donde el SN definido *el viaje* es posible porque el acontecimiento descrito en la primera oración implica un viaje:

(3) Fuimos a Santa Eulalia. El viaje fue muy agradable.

La expresión anafórica definida, por su parte, puede reproducir de forma fiel el contenido del antecedente (en 4a), o incluir un sinónimo (en 4b), o un hiperónimo (en 4c), y que puede ser también metafórica o metonímica (en 4d):

(4) a. forma fiel:
El profesor se despidió. En realidad, nadie se sentía cómodo con el profesor.
b. sinónimo:
El seísmo tuvo lugar a las seis. Los habitantes aseguran que el temblor duró varios minutos.
c. hiperónimo:
Le trajo unas rosas, y ella puso las flores en el jarrón del comedor.
d. metonimia:
Le propuse la India, pero noté que no sentía el menor interés por el país de los faquires y de las vacas sagradas.

Entre las expresiones arriba puestas (*el profesor*, *el temblor*, *las flores*, *el país de los faquires y de las vacas sagradas*) y sus asociados (*el profesor*, *el seísmo*, *unas rosas*, *la India*) se da en todos

① En esta sección, los ejemplos del español son tomados de Leonetti (1999).

estos casos una relación de correferencia, ya que ambos se refieren a lo mismo. No obstante, en algunas ocasiones, la relación anafórica del grupo nominal definido con su asociado es indirecta. Veamos un ejemplo de RAE (2010: 269):

(5) En el buzón había una carta perfumada. El remite se leía con claridad: Florence Clement. Pauline rasgó el sobre y leyó las líneas que llenaban la tarjeta.

En (5), las expresiones *el remite, el sobre, las líneas, la tarjeta* pueden construirse como definidas porque sus contenidos, aunque no totalmente coincidentes, están relacionados con el designado por la expresión *una carta perfumada*, introducida con anterioridad. Este elemento asociado, no correferente con el grupo nominal definido, suele llamarse "punto de anclaje" o "ancla". El tipo de vínculo que se crea de ese modo se denomina anáfora asociativa. Leonetti (1999) nos explica el término "anáfora asociativa" con las siguientes palabras:

> "Los usos asociativos son casos de anáfora indirecta en los que el SN definido depende de la aparición de otra expresión nominal a la que le liga un vínculo conceptual, sin que entre ambas haya correferencia."

La distinción fundamental entre la anáfora directa y la anáfora asociativa estriba en la correferencialidad. En el primer tipo de anáfora, el SN anafórico es correferencial con el antecedente mientras que en el último, no se encuentra tal correferencialidad:

	anáfora directa	anáfora asociativa
correferencialidad	(+)	(−)

La anáfora asociativa se obtiene muy a menudo de ámbitos en los que el artículo definido se antepone al nombre de una parte, un fragmento o un componente de la entidad que constituye el ancla (como en *una carta … el remite*). Es, pues, posible utilizar el artículo definido en expresiones como *el tejado*, si se ha hablado antes de *una casa*.

3. Comparación entre español, inglés y chino

En esta sección, veremos las similitudes y diferencias entre el español, el inglés y el chino con respeto al uso anafórico del artículo analizando los primeros cuatro párrafos de la novela *El viejo y el mar*① con el propósito de calibrar la distancia lingüística.

① Texto analizado sacado de la obra *El viejo y el mar*. La obra es escrita originalamente en inglés, por Ernest Hemingway (*The old man and the sea*, 2007, Ed.Vintage, New York.). La versión española es traducida por Novas (2010) y la china, por Wu Lao (2006), versiones más aceptadas en los respectivos idiomas. Lino Novas Calvo (1903-1983), poeta, crítico, ensayista, de origen español, se trasladó a Cuba a los nueve años. Vivió por mucho tiempo en La Habana. Wu Lao (1923–), traductor chino, miembro de la Asociación de Traductores de Shanghai.

En los párrafos analizados, encontramos 26 SSNN anafóricos con el artículo del español.① Entre los 26 casos anafóricos, se encuentran 18 de anáfora directa y 8 de anáfora asociativa. Observamos que en los casos de anáfora directa, el uso del artículo del español es parecido al del inglés. Veamos la siguiente tabla:

Anáfora directa			
Español		inglés	
el muchacho	6	the boy	6
el viejo	8	the old man	8
la vela	1	the sail	1
la fábrica tiburonera	1	the shark factory	1
el bote	1	the boat	1
los sedales	1	the lines	1

En cuanto a la anáfora directa, la única diferencia que encontramos consiste en que en la lengua española el artículo presenta la flexión de género y número, mientras que en inglés sólo existe una forma para el artículo definido "the". A continuación, compararemos los casos de anáfora asociativa.

Anáfora asociativa			
Español		inglés	
el bote	el mástil 2 la popa 1 la vela 1	the boat	the mast 2 the stern 1 the sail 1
el viejo	el cuello 1 el hombro 1	the old man	his neck 1 his shoulder 1
los tiburones	los hígados 1 las aletas 1	the sharks	their livers 1 their fins 1

Mediante la comparación, descubrimos que el artículo del español y el del inglés se comportan de maneras diferentes en el empleo de la anáfora asociativa. Para retomar una parte del referente animado, el inglés suele emplear los posesivos: *his neck, his shoulder, their livers, their fins*; mientras que el español tiende a usar el artículo definido con valor de posesivo: *el cuello, el hombro, los hígados* y *las aletas*. Como señala Leonetti (1999: 808), la tradición gramatical hispánica ya recoge explícitamente la intuición de que el español muestra una clara preferencia por el empleo del artículo definido en contextos gramaticales en los que en principio cabría el uso del posesivo, pecularidad en la que el español contrasta con las lenguas germánicas e incluso con otras lenguas románicas como el francés.

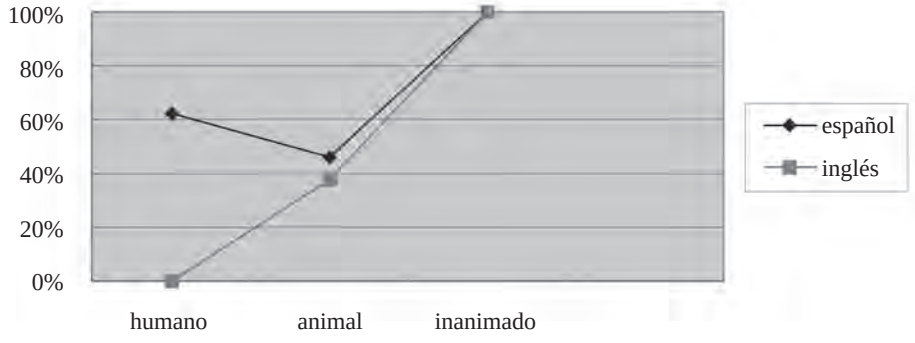
① Eliminaremos los SSNN anafóricos que pierden la correspondencia por la traducción.

Se observa en la tabla arriba puesta que la opción entre el artículo o el posesivo se ve afectada por la cualidad animada o inanimada del poseedor. Realicemos un estudio cuantitativo y veamos la siguiente tabla:

	español		inglés	
poseedor	artículo	posesivo	artículo	posesivo
el viejo (humano)	el hombro/los hombros: 18 (62%)	su hombro/sus hombros: 11 (38%)	the shoulder/the shoulders: 0 (0%)	his shoulder/his shoulders: 29 (100%)
el tiburón o los tiburones (animal)	la aleta/las aletas: 6 (46%)	su aleta/sus aletas: 7 (54%)	the fin/the fins: 5 (38%)	his fin/their fins: 8 (62%)
el bote (inanimado)	la popa: 21 (100%)	su popa: 0 (0)	the stern: 21 (100%)	its stern: 0 (0)

Empleo del artículo definido:

Animacidad: mayor >>>>>>>>>>>>>>>>>>>> menor



Los datos arriba expuestos indican que en cuanto a la opción entre el artículo y el posesivo, el inglés se ve más afectado por el grado de animicidad. La posibilidad del empleo del artículo definido es menor a medida que sea mayor el grado de animicidad. Cuando el poseedor es animado, la opción preferible para el inglés es el posesivo pronominal; mientras que en casos inanimados, el inglés tiende a usar el artículo. En contraste con ello, el grado de animicidad afecta menos a la lengua española. Cuando el poseedor es humano o animal, caben dos opciones: el artículo definido o el posesivo; en cuanto el poseedor es inanimado, el empleo preferible es el artículo.

Corresponde el uso posesivo del artículo definido a un caso particular de las construcciones meronímicas, ya que entre el poseedor y lo poseído se da una relación de pertenencia o de inclusión. En tales construcciones, el poseedor puede ser designado por el sujeto, el complemento indirecto o el complemento directo. Veamos los siguientes ejemplos:

(6) a. sujeto:
El viejo se echó el mástil al hombro.
b. el complemento indirecto:

Por fin su mano izquierda halló el sedal, y el viejo se echó hacia atrás contra el sedal, y ahora le quemaba la espalda y la mano izquierda.
c. el complemento directo:
El viejo le pegó en la cabeza para que no siguiera sufriendo.

En este tipo de construcciones, el inglés acude en algunas ocasiones a posesivos pronominales, y en otras, al artículo definido:

(7) a. The old man carried the mast on his shoulder.
b. Finally his left hand found the line and he leaned back against the line and now it burned his back and his left hand.
c. The old man hit him on the head for kindness.

Según RAE (2010: 272), los referentes de los grupos nominales que designan partes del cuerpo, acciones corporales o sus efectos, así como ciertas capacidades o facultades mantienen con los seres de los que forman parte una relación de posesión inalienable. Tales elementos se expresan habitualmente en español por medio del artículo definido, en lugar del correspondiente posesivo pronominal: *El viejo era flaco y desgarbado, con arrugas profundas en la parte posterior del cuello*; *El viejo se echó el mástil al hombro*. El uso posesivo del artículo se extiende a veces a entidades enajenables que pertenecen a la esfera personal, en el sentido del conjunto de seres con los que es habitual relacionarse o que es normal poseer. En otras palabras, en la lengua española la opción entre el artículo y el posesivo tampoco se ve afectada mucho por la alienabilidad. Veamos un ejemplo:

(8) español:
a. (El muchacho) Traía en el bolsillo dos juegos de cubiertos, cada uno envuelto en una servilleta de papel.
inglés:
b. The two sets of knives and forks and spoons were in his pocket with a paper napkin wrapped around each set.

En (8a), "el bolsillo" guarda con "el muchacho" una relación de posesión alienable, sin embargo, en lugar del posesivo pronominal "su", la lengua española emplea para esta anáfora asociativa el artículo definido "el", ya que es fácil imaginarse que un chico tenga un bolsillo.

El caso del inglés es diferente: se utiliza en el mismo ejemplo el posesivo "his". Tal diferencia puede ser explicada desde dos perspectivas. Por un lado, hemos comentado que la alienabilidad no afecta mucho al empleo del artículo definido en español; y por el otro, en (8a), el verbo "traía" ya indica que el poseedor se refiere al muchacho; mientras que en inglés, con el verbo "were", la identificación del poseedor del bolsillo es imposible. Si traducimos literalmente (8b) al español, la traducción debe ser "Los dos juegos de cubiertos, cada uno envuelto en una servilleta de papel, están en su bolsillo." En tal caso, la falta de la identificabilidad del poseedor hace que sea

indispensable el empleo del posesivo.

Otro factor que afecta a la elección es la topicalidad. Cualquier discurso es seguramente relativo a una persona o una cosa, lo que constituye un elemento imprescindible para la comunicación. Esto es el tópico (tema), que define en el *Diccionario de Uso* como "proposición o texto que se toma por asunto o materia de un discurso". En ambas lenguas, el empleo preferible para el tópico debe ser el artículo. Por ejemplo:

(9) español:
a. Marcharon juntos camino arriba hasta la cabaña del viejo y entraron; la puerta estaba abierta.
inglés:
b. They walked up the road together to the old man's shack and went in through its open door.

La diferencia entre (9a) y (9b) se debe en gran parte a que "la puerta" en (9a) es tópico mientras que "its open door" en (9b) no constituye el tema de todo el discurso. Si modificamos el ejemplo (9b) de acuerdo con la estructura de (9a), el artículo en función de anáfora asociativa será indispensable:

(10) They walked up the road together to the old man's shack and went in; the door was open.

En resumen, podemos afirmar que en ambas lenguas, la elección entre el artículo y el posesivo se ve afectada por los factores de animacidad, alienabilidad, identificabilidad del poseedor y topicalidad. En términos generales, el empleo del artículo definido en español para la anáfora asociativa es más frecuente que en inglés. Las razones principales que causan tal diferencia estriban en que: 1) en comparación con el inglés, el uso del artículo definido en español se ve menos afectado por la animacidad y alienabilidad; 2) la flexión verbal en español favorece en muchas ocasiones la identificabilidad del poseedor.

El caso del chino es distinto. El simple hecho de que en la lengua china no haya artículo ya sitúa esta lengua lejos del español e inglés. Veamos la siguiente tabla de comparación de los SSNN anafóricos que se encuentran en los párrafos arriba citados:

Anáfora directa		
español	Inglés	chino
el muchacho 6	the boy 6	孩子(Ø chico) 5 这孩子(este chico) 1
el viejo 8	the old man 8	老人(Ø viejo) 7 他(él) 1
la vela 1	the sail 1	帆(Ø vela) 1
la fábrica tiburonera 1	the shark factory 1	鲨鱼加工厂 (Ø fábrica tiburonera) 1
el bote 1	the boat 1	船(Ø bote) 1
los sedales 1	the lines 1	那些钓索 (esos sedales) 1

Anáfora asociativa		
español	Inglés	chino
el bote: el mástil 2 la popa 1 la vela 1	the boat: the mast 2 the stern 1 the sail 1	船: 桅杆(Ø mástil) 2 船艄(Ø popa) 1 帆(Ø vela) 1
el viejo: el cuello 1 el hombro 1	the old man: his neck 1 his shoulder 1	老人: 脖颈(Ø cuello)1 肩头(Ø hombro)1
los tiburones: los hígados 1 las aletas 1	the sharks: their livers 1 their fins 1	鲨鱼: 肝脏(Ø hígados) 1 鱼鳍(Ø aletas) 1

Se observa que en la lengua china, entre los 18 casos de anáfora directa, sólo 2 SSNN anafóricos están marcados por el sintagma de demostrativo y 1 se traduce con el pronombre. Además, todos los casos de anáfora asociativa son traducidos con el nombre escueto. En otras palabras, en el idioma chino, la mayoría de los casos anafóricos no están marcados. Es de esperar que por la falta de una marca referencial parecida al artículo en chino, la omisión del artículo sea un error que suele ser cometido por los sinohablantes en el aprendizaje. El análisis de errores que realiza Lin (2003) ha confirmado nuestra argumentación:

> En el corpus, de los 703 errores en el significado del artículo, 259 son errores en la omisión del artículo. La distribución de errores expuesta en los gráficos 14 y 15 nos muestra que este tipo de errores presenta el porcentaje más significativo, un 36.84% dentro de todos los errores en el significado, y afecta al 13.15% de la producción global de artículos.

La comparación basada en el análisis textual arriba realizado muestra que: en las lenguas que tienen artículo definido, el uso anafórico con el artículo es parecido. Dicho de otra manera, el grado de divergencia entre el español y el inglés con respecto al uso anafórico del artículo definido es relativamente bajo. Las únicas diferencias halladas consisten en lo siguiente: 1) flexión de género y número; 2) uso del artículo con valor de posesivo en la anáfora asociativa.

La falta de una marca referencial definida parecida al artículo en chino aumenta significativamente su distancia con otras lenguas que disponen del artículo. Dicho de otra manera, nuestra calibración y argumentación ha confirmado la secuencia de distancia lingüística que propone Lu (2008: 47):

> En término general se puede decir que en la secuencia de distancia lingüística, el chino como prototipo de las lenguas analíticas o aislantes y el español como ejemplo de las flexivas se encuentran en los dos extremos, entre ellos se halla el inglés y entre éste y el español se pueden situar las lenguas francesa, italiana y portuguesa, entre otras.

Ya que somos conscientes de que la proximidad o distancia entre lenguas puede influir sobre el aprendizaje tanto a través de la transferencia positiva como de la negativa, la tarea que queda por

efectuar es la aplicación didáctica. En términos más concretos, debemos reflexionar: ¿cómo mejorar la enseñanza del artículo a alumnos chinos? Esta pregunta la trataremos de contestar en la siguiente sección.

4. Enseñanza basada en la distancia lingüística

En la parte introductoria del libro *Spanish is different: introducción al español como lengua extranjera*, Moreno (2010) nos plantea una pregunta interesante: ¿Cómo se llega a Argentina? Para llegar a tal destino, las rutas a seguir y la distancia serán distintas partiendo de diferentes ciudades, tales como desde Madrid, Beijing o México D.F.. Con la enseñanza del español a extranjeros pasa algo parecido.

Para calcular la distancia y trazar y despejar de obstáculos el camino entre una lengua determinada y el español, hay que tener una respuesta lo más precisa posible a preguntas como las siguientes.

¿Qué aspectos son muy similares o idénticos entre la lengua nativa del alumno y el español?

¿Qué cosas tiene la lengua nativa del alumno que no tiene el español?

¿Qué cosas tiene el español que no tiene la lengua nativa del alumno?

¿En qué difieren la lengua nativa del alumno y el español en los aspectos en que coinciden parcialmente?

¿En qué se parecen la lengua nativa del alumno y el español en los aspectos en los que no coinciden totalmente?

Las respuestas a estas preguntas nos posibilitarán detectar puntos que puedan resultar problemáticos o difíciles en el proceso de aprendizaje del español y, como se puede comprender fácilmente, en cada lengua las respuestas a estas preguntas no son exactamente las mismas: en unos casos serán parecidas y en otros serán muy diferentes.

En la tercera sección hemos calibrado la distancia lingüística relativa entre el español, el chino y el inglés con respeto al uso anafórico del artículo y hemos sacado la conclusión de que el chino y el español se encuentran en los dos extremos, y entre ellos se halla el inglés. En la presente sección, por medio de la contestación a las preguntas arriba puestas, trazaremos con más detalle las respectivas rutas que deben seguir un alumno chino y otro de habla inglesa a la hora de adquirir el uso anafórico del artículo en español.

Con base en las conclusiones parciales a que hemos llegado en la sección anterior, podemos afirmar que para un alumno de habla inglesa, el artículo inglés en el uso anafórico es muy similar al artículo español. La flexión de género y número es lo que tiene el español pero no tiene el inglés. En cuanto al uso anafórico en que coinciden parcialmente las dos lenguas, la diferencia estriba en que el uso del artículo con valor de posesivo en español es más frecuente que su uso en inglés. A la

hora de adquirir el artículo en español, un nativo de inglés deberá seguir la siguiente ruta[①]:

the → comparación entre el artículo y el posesivo → flexión de género y número → formas contractas

Para un alumno chino, el artículo es lo que tiene el español pero no tiene el chino. El sintagma de demostrativos en chino coincide parcialmente con el artículo en español en usos anafórico. Sin embargo, el empleo de los demostrativos en la anáfora es muy escaso debido a sus condiciones restringidas de uso. A pesar de que en chino no hay artículos, el concepto de definitud sí existe. La diferencia consiste en que en lengua china la definitud suele ser no marcada; mientras que en español la marca del artículo garantiza la definitud. A la hora de adquirir el artículo en español, un sinohablante debe seguir la siguiente ruta[②]:

Ø, demostrativos → → lectura definida (empleo del artículo definido) → comparación entre el artículo y el posesivo → flexión de género y número → formas contractas

Se observa que para llegar a dominar el artículo español en la anáfora, un alumno de habla inglesa sólo necesitar dar tres "pasos" (→); mientras que un sinohablante debe dar un gran "salto" (→→) seguido de tres "pasos" más.

El fundador de la lingüística contrastiva moderna Lado (1973) clasifica las diferencias lingüísticas en dos tipos: la grande y la pequeña. Son del primer tipo las diferencias que pertenecen al mismo recurso lingüístico pero presentan matices distintos. Dicho de otra manera, son las que denominamos en el párrafo anterior con la palabra "paso". Pertenecen al segundo tipo las diferencias que representan mecanismos totalmente distintos para realizar la misma función lingüística. Por ejemplo, la diferencia entre el empleo de la partícula en una lengua y la flexión verbal en otra para desempeñar una misma función. Este tipo de diferencias lo hemos definido metafóricamente como "salto".

El análisis de errores (Cao: 2011) puede confirmar la distinción entre "el salto" y "el paso" en tal descripción de la ruta de aprendizaje por parte de los alumnos chinos. Veamos la clasificación de los errores detectados en este análisis:

Tipo de errores	Número de errores (Total: 75)	Porcentaje
omisión o adición incorrecta del artículo definido	47	62.7%
confusión entre el artículo definido y el indefinido	19	25.3%
discordancia de género y número	4	5.3%
contracción	4	5.3%
otros	1	1.4%

① Elaboración propia.
② Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla arriba expuesta, el 88% de los errores (omisión o adición incorrecta del artículo definido; confusión entre el artículo definido y el indefinido) tiene que ver con "el salto", es decir, la decisión sobre la lectura definida (el empleo del artículo definido) de los SSNN; mientras que el 10.6% de los errores son generados por las diferencias de "paso" (concordancia de género y número; formas contractas). Veamos el siguiente gráfico de comparación:

chino → → → → → español
inglés → → → español

Se nota que la primera ruta (de chino a español) es más larga que la segunda (de inglés a español). En otras palabras, el aprendizaje del artículo en español presenta más dificultades para un sinohablante que para un alumno de habla inglesa, ya que en inglés también hay artículo.

Retomemos la pregunta de partida de Moreno: ¿Cómo se llega a Argentina? La ruta desde México D.F. debe ser más reducida y fácil que la desde Beijing. Si ya llegamos a México D.F., ¿por qué debemos retornar a Beijing para iniciar luego un viaje más largo y trabajoso? Paralelamente, ¿cómo se llega al español? La ruta de aprendizaje desde el inglés debe ser menos larga y menos costosa que la que parte desde el chino. Por lo tanto, ya que una gran cantidad de alumnos chinos disponen de cierto nivel de inglés①, ¿por qué no partimos directamente del inglés?

chino → → inglés → → → español

Como se puede observar en la ruta arriba expuesta, la toma del inglés como apoyo en la enseñanza y aprendizaje del artículo español podrá reducir la ruta de aprendizaje. En cuanto al uso anafórico del artículo, una vez que el alumno llegue al punto del inglés, que media entre el chino y el español, para llegar al destino, sólo le quedan tres pasos: comparación entre el artículo y el posesivo; concordancia de género y número; y formas contractas.

El primer paso que debe dar un alumno de habla inglesa estriba en la opción del artículo definido o posesivo en casos de anáfora asociativa. De acuerdo con RAE (2010: 352), el artículo definido se utiliza en español para expresar posesión en contextos en los que en otras lenguas (por ejemplo, el inglés) aparece un posesivo. Por ejemplo:

(11) español: Agachó <u>la</u> cabeza.
inglés: He lowered down <u>his</u> head.

Estas construcciones con el artículo se denominan de "posesión inalienable" porque lo poseído

① Los universitarios chinos de grado son admitidos por medio de la "selectividad china", en la que los alumnos tienen que aprobar el examen de inglés.

no se puede enajenar. Los sustantivos precedidos por el artículo designan en estas secuencias partes del cuerpo (cabeza, cara, mano, ojos, pies) o bien ciertas facultades y capacidades (ánimo, ilusión, memoria, mirada). Así en *La muchacha había perdido la ilusión por los estudio*s (donde *la* alterna con *su*) no se dice expresamente a quién pertenece la ilusión de la que se habla, pero se entiende que se trata del referente del sujeto (*la muchacha*). También admiten el artículo posesivo los nombres que designan objetos de la esfera personal que en sentido estricto no son inalienables: *casa*, *coche*, *pantalones*, *paraguas*, *reloj*.

El segundo paso es sobre la flexión de género y número. El género es una propiedad gramatical de los sustantivos y algunos pronombres que incide en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores y los adjetivos o los participios. Atendiendo al género, los sustantivos se clasifican en masculinos y femeninos. El número es una propiedad gramatical característica de los sustantivos, los pronombres, los adjetivos, los determinantes (en el sentido amplio, que abarca los cuantificadores) y los verbos. Se presenta en dos formas: singular y plural. En la lengua español, el artículo definido concuerda en género y número con el sustantivo. Sin embargo, según RAE (2010: 24), los rasgos de género y número del artículo carecen de interpretación semántica y constituye una pura marca de concordancia.

El último paso antes de que se llegue a la lengua meta consiste en las formas contractas. Según RAE (2010: 267), las formas contractas o amalgamadas *al* y *del*, llamadas también conglomeradas, resultan de la combinación del artículo *el* (masculino o femenino) con las preposiciones *a* y *de*, con la correspondiente fusión de las vocales en contacto: *el ascenso al puerto, la salida del concierto, la entrada al aula, el vuelo del águila*.

Los últimos dos pasos (concordancia de género y número; formas contractas) de hecho no presentan mayores dificultades para los alumnos chinos, puesto que de acuerdo con el análisis de errores que hemos realizado (Cao: 2011), los errores relacionados con la concordancia y la contracción sólo representan un 10.6% del número total de errores. Una situación parecida la podemos encontrar en otro análisis de errores efectuado por Lin (2003). Según detecta esta investigadora, los errores en la concordancia y la contracción del artículo cometidos por los estudiantes chinos sólo representan un 6.4% (45 entre 705) con respecto a la producción total.

5. Conclusión

En resumidas cuentas, como el inglés se sitúa entre el español y el chino en cuanto al uso más frecuente del artículo (uso anafórico), a la hora de enseñar el artículo definido a los alumnos chinos que tienen conocimientos suficientes sobre el artículo en inglés, podemos tomar el inglés como apoyo. En las prácticas docentes, debemos señalar las similitudes que se encuentran entre el artículo

en español y el artículo en inglés en usos anafóricos con explicaciones complementarias sobre las diferencias halladas: opción por el artículo definido en lugar del posesivo; concordancia de género y número y formas contractas.

Bibliografía

Cao, Yufei (2011): "Análisis de errores de EEE-4: el artículo", *Estudios sobre lenguas extranjeras y culturas* (8): 236–248

Cornish, Francis (1999): *Anaphora, discourse and understanding*, Oxford, Oxford University Press

Crystal, David (2003): *A dictionary of linguistics and phonetics, 5th edition*, Oxford, Blackwell

Diessel, Holger (1999): *Demonstratives: form, function and grammaticalization*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins

Escandell Vidal, María Victoria y Leonetti, Manuel (2000): "Categorías funcionales y semántica procedimental", *Cien años de investigación semántica: de Michel Bréal a la actualidad. Actas del Congreso Internacional de Semántica, tomo I*, Madrid, Ediciones Clásicas

Escandell Vidal, María Victoria y Leonetti, Manuel (2002): "Coercion and the stage/individual distinction", *From Words to Discourse*, New York/Amsterdam, Elsevier

Escandell Vidal, María Victoria y Leonetti, Manuel (2004): "Semántica conceptual/Semántica procedimental", *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Madrid, Arco Libros

Huang, Yan (2000): "Discourse anaphora: Four theoretical models", *Journal of pragmatics* (32): 151–176

Huang, Yan (2007): *Pragmatics*, New York, Oxford

Lado, Albert (1973): *Linguistics Across Cultures, Lingüística contrastiva, lenguas y culturas*, Alcalá, Universidad de Alcalá

Leonetti, Manuel (1990): *El artículo y la referencia*, Madrid, Taurus Universitaria

Leonetti, Manuel (1996): "El artículo definido y la construcción del contexto", *Signo y seña* (5): 107–139

Leonetti, Manuel (1998): "Determinantes y contenido descriptivo", *Español actual* (66): 65–84

Leonetti, Manuel (1999): "El artículo", *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa

Leonetti, Manuel (2000): "El artículo", *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa

Leonetti, Manuel (2004): "Specificity and differential object marking in Spanish", *Catalan Journal of linguistics* (3): 75–114

Leonetti, Manuel (2009): "Gramática y pragmática", *Frecuencia L* (35): 3–9

Lin, Tzu-Ju (2003): La adquisición y el uso del artículo por alumnos chinos. (Tesis doctoral), Alcalá, Universidad de Alcalá

Lu, Jingsheng (2008): "Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino", *México y la cuenca del pacífico* (32): 45–56

Moreno, Juan Carlos (2010): *Spanish is different: introducción al español como lengua extranjera*, Madrid, Castalia

Partee, Barbara (2006): A note of Mandarin possessives, demonstratives, and definiteness, *Drawing the boundaries of meaning: neo-Gricean studies in pragmatics and semantics in honor of Laurence R. Horn*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins

RAE (2010): *Nueva gramática de la lengua española*: *Manual*, Madrid, Espasa

CHEN ZHI（陈芷）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

“de” y “de”: Esbozo sobre dos clíticos[①]

Resumen: El clítico, en la etimología griega, significa “recargar, inclinar y flexionar”. Son palabras que se recargan prosódicamente en otras. La forma que se presenta parece a la de los afijos, pero a diferencia de éstos, los clíticos no se consideran como parte de la palabra. Anderson los designa como “afijos al nivel de frase”. Debido al hecho de que los clíticos se encuentran en el punto intermedio entre la morfología y la sintaxis, provocan muchos problemas complejos e interesantes. El presente trabajo intentará comparar dos clíticos de chino y de español: de y de. Los dos tienen similitud tanto en la forma fonética como en la función gramatical. Claro es que también existen gran diferencia entre ellos. La comparación se va a realizar en varios niveles: fonético, semántico, gramatical y sintáctico, con motivo de contribuir a la adquisición de las dos lenguas y la traducción entre ellas.

Palabras clave: clítico, de, de, comparación lingüística, uso

1. Introducción

El clítico, en la etimología griega, significa “recargar, inclinar y flexionar”. Son palabras que se recargan prosódicamente en otras. La forma que se presenta parece a la de los afijos, pero a diferencia de éstos, los clíticos no se consideran como parte de la palabra. Anderson (1983: 200) los designa como “afijos al nivel de frase”. Debido al hecho de que los clíticos se encuentran en el punto intermedio entre la morfología y la sintaxis, provocan muchos problemas complejos e interesantes.

El presente trabajo intentará comparar dos clíticos de chino y de español: de y de. Los dos tienen similitud tanto en la forma fonética como en la función gramatical. Claro es que también existe gran diferencia entre ellos. La comparación se va a realizar en varios niveles: fonético, semántico, gramatical y sintáctico, con motivo de contribuir a la adquisición de las dos lenguas y la traducción entre ellas.

2. Clítico: definición y clasificación

Según Spencer (1991: 350), los clíticos son elementos que comparten ciertas propiedades de las palabras plenas, pero que carecen de independencia y suelen asociarse con otras palabras.

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai（上海外国语大学区域国别研究中心课题“全球化背景下西班牙语言教育战略研究”的阶段性成果）.

Sin embargo, conforme a Sadock (1991: 52), éstos son elementos independientes en la sintaxis. Estamos de acuerdo con la opinión de Sadock, puesto que los clíticos pueden asociarse con una gran variedad de palabras y pueden moverse como una unidad autónoma. Ellos suelen ser palabras de función, tal como partículas de modo, conjunciones, pronominales, preposiciones, verbos auxiliares etc. Todos estos tipos de palabras son unidades independientes en la sintaxis. Respecto a la independencia, creemos que sólo se manifiesta en la fonología, ya que los clíticos no tienen el propio acento y se pegan prosódicamente a la palabra adyacente.

Principalmente se clasifica dos tipos de clíticos: enclítico y proclítico. El primero son aquellos clíticos que van al final de la palabra, es decir, forman una unidad acentual con la palabra precedente. En cambio, los proclíticos son aquellos clíticos que van al inicio de la palabra, o sea, forman una unidad acentual con la palabra siguiente.

En este sentido, el "de[①]" en chino es un enclítico porque siempre se junta con la palabra precedente. Por ejemplo: 我的 wǒde (de mí), 大学的 dàxuéde (de la universidad)[②]. La función principal de "de" consiste en indicar que la palabra o la frase anterior a ella modifica la palabra o la frase posterior a ella. La parte modificadora puede ser pronombre, sustantivo, adjetivo, verbo, las frases correspondientes de estas palabras y la frase preposicional. La parte modificada puede ser sustantivo, adjetivo, verbo y las frases correspondientes.

La relación sintáctica que se construye entre las dos partes se refleja en los siguientes aspectos: expresar posesión, expresar una relación sujeto-predicado, indicar el caso dativo.

En el nivel gramatical, "de" puede expresar el tiempo pasado y el modo enfatizado.

En el nivel semántico, puede expresar la idea de "etc.".

Por otro lado, el "de" de español es un proclítico, ya que pertenece a la categoría de preposiciones, las cuales, de acuerdo con RAE (1989: 438), son partículas proclíticas (salvo según) que encabezan un complemento nominal de otra palabra y lo subordinan a ella.

La función principal de las preposiciones es relacionante o nexiva. En cuanto a "de" en particular, se sirve para expresar relaciones que correspondían en latín al genitivo y al ablativo (RAE, 1989: 440).

La parte que va antes de "de" puede ser un sustantivo, un adjetivo (mayormente tiene que ser sustantivado.), una interjección. La parte que va después, o sea, el término de preposición siempre es un sustantivo o una palabra o expresión que tienen la equivalente función gramatical, los cuales pueden ser sustantivos léxicos, pronombres en función sustantiva, los adverbios de lugar y de

① "de" es la representación de *Pīn Yīn*, sistema de trascripción fonética de chino. Si usamos la representación de IPA, sería /tə/.

② En *Pīn Yīn*, se usa cuatro signos para indicar los cuatro tonos: " ¯ ", el primer tono (tono alto); " ´ ", el segundo tono (tono ascendente); "ˇ", el tercer tono (tono deeping); " ` ", el cuarto tono (tono descendente). Además de los cuatro tonos principales, hay un tono neutro, que no se marca por nada. El tono de "de" es neutro.

tiempo en función pronominal, los verbos infinitivos y las oraciones subordinadas sustantivas y adjetivas.

La relación sintáctica que se construye entre las dos partes se refleja en los siguientes puntos: expresar la posesión, el origen, el modo, la materia de que está hecha una cosa, contenido, asunto de que se trata, tiempo, condición o cualidad de algo, ilación o consecuencia.

En el nivel gramatical, en las oraciones de voz pasiva, puede indicar el agente. Además, algunos verbos requieren su presencia para introducir el objeto.

En el nivel semántico, si se usa con un infinitivo, equivale a "si".

En los siguientes capítulos, vamos a analizar los dos clíticos más detalladamente.

3. "de" de chino

3.1 Nivel fonético

的(de: /tə/) es una palabra monosilábica, la cual está compuesta por dos fonemas: /t/ y /ə/. En el sistema fonológico de chino, /t/ es una consonante alveolar oclusiva sorda, no aspirada. Se produce apretando el ápice de la lengua contra los alvéolos de los dientes superiores, reteniendo el aire dentro de la boca por un momento y luego apartando de repente el ápice de la lengua para dejar precipitarse hacia fuera el aire hasta aquí encerrado. En el proceso de la articulación, no vibran las cuerdas vocales.

En cuanto a la vocal /ə/, es media, central y no redondeada.

Para pronunciar esta vocal, la apertura de la boca es media, la lengua se encuentra en una posición medio elevada, sin redondeamiento labial.

Esta palabra, como es un clítico, no lleva tono. En chino, se designa como tono neutro, que se pronuncia breve y ligero.

Puesto que en China, cada zona tiene su propio dialecto, gente de diferentes lugares, influenciada por su propia costumbre articulatoria del dialecto, llevan diferentes características al hablar el mandarín, el habla común. Por ejemplo, entre las consonantes chinas, no existe la oposición de sonoridad, sino de aspiración, algunos hablantes pueden pronunciar [d] en vez de [t]. Pero este sustituto no va a provocar ningún cambio de significado, así que consideramos [d] como un alófono de /t/. Este cambio suele ocurrir en el norte de China, donde la velocidad del habla es más rápida①, así que provoca un proceso de lenición. Mientras que en el sur, donde ejerce más influencia el cantonés, que se caracteriza por el prolongamiento de la vocal final, el cambio que se da por esta razón es alargar /ə/ final y se realiza como [tə:]. Otra explicación descansa en que cuando se alarga la vocal final, el hablante quiere expresar un sentido enfatizado. Veamos el

① Hay evidencias de que para los norteños es más difícil distinguir las consonantes sonoras y sordas del español, lo cual se debe a su costumbre de hablar el chino.

ejemplo:

(1) 这 本 书 是我的。
zhè běn shū shì wǒ de.
Este clasificador① libro ser yo clítico.
Este libro es mío.
Pronunciación 1: [tʂə^{4} pən^{3} ʂu^{1} ʂɹ^{4} wo^{3} tə]
Pronunciación 2: [tʂə^{4} pən^{3} ʂu^{1} ʂɹ^{4} wo^{3} tə:]

En comparación con la pronunciación 1, el hablante en la pronunciación 2 quiere enfatizar más que él es el dueño del libro.

En fin, la representación subyacente de "de" es /tə/, la cual tiene tres realizaciones fonéticas: [tə], [də], y [tə:], dependiendo de la costumbre de los hablantes y el sentimiento que quieren expresar.

3.2 Nivel gramatical

3.2.1 Expresar el modo enfatizado

En español hay una estructura para expresar el modo enfatizado, que es "ser ... que". Por ejemplo, "Es este libro que me prestó" . Pues en chino también hay una estructura similar: "shì ... de" (ser ... clítico). Igual como "ser ... que", esta frase también se puede anclar a la parte que quieren enfatizar, la cual en la mayoría de los casos es un adverbio de tiempo, lugar o manera. Veamos el siguiente ejemplo:

(2) 他 下午 三点 从 我 家 去 市 中心。
tā xiàwǔ sāndiǎn cóng wǒ jiā qù shì zhōngxīn.
Él tarde las tres desde yo casa ir ciudad centro.
Él va al centro de la ciudad desde mi casa a las tres de la tarde.

- *Para enfatizar el tiempo:*
他 **是** 下午 三点 从 我 家 去 市 中心 **的**。
tā **shì** xiàwǔ sāndiǎn cóng wǒ jiā qù shì zhōngxīn **de**.
Él ser tarde las tres desde yo casa ir ciudad centr clítico
Es a las tres de la tarde que él va al centro de la ciudad desde mi casa.

- *Para enfatizar el lugar de partida:*
他 下午 三点 **是** 从 我 家 去 市 中心 **的**。
tā xiàwǔ sāndiǎn **shì** cóng wǒ jiā qù shì zhōngxīn **de**.
Él tarde las tres ser desde yo casa ir ciudad centro clítico
Es desde mi casa que él va al centro de la ciudad a las tres de la tarde.

① En chino, para unir el número con el sustantivo, hay que usar un clasificador, el que corresponde a la característica del sustantivo. Por ejemplo, "běn" generalmente se sirve para referirse a los libros, revistas o cuadernos que están compuestos por muchos papeles. Pero para un papel, se usa "zhāng". "gè" es el clasificador de uso más amplio, tanto para personas como para cosas contables.

- *Para enfatizar el lugar de destino:*
  他 下午 三点 从 我 家 **是** 去 市 中心 **的**。
  tā xiàwǔ sāndiǎn cóng wǒ jiā **shì** qù shì zhōngxīn **de**.
  Él tarde las tres desde yo casa ser ir ciudad centro clítico.
  Es al centro de la ciudad que va él a las tres de la tarde desde mi casa.

Según lo que demuestran los ejemplos, se ve que para enfatizar una parte de la oración, se inserta "shì" al inicio del constituyente que se debe enfatizar y el clítico "de" siempre va al final de la oración.

3.2.2 Expresar el tiempo pasado

El chino no es una lengua de flexión, razón por la cual, los verbos no poseen conjugación. Para expresar diferentes tiempos, el chino se vale de estructuras adverbiales. En algunos casos, se usan los clíticos. Generalmente el clítico "de" tiene la función gramatical de expresar el tiempo pasado, cuando se inserta entre el verbo y el objeto directo. Veamos el ejemplo:

(3) 谁 开 的 门?
shuí kāi de mén?
Quien abrir clítico puerta?
¿Quién abrió la puerta?

En este caso, si quiere enfatizar el sujeto, hay que poner "shì" al inicio de este constituyente pero el clítico puede no cambiar de lugar. Es decir, "shì shuí kāi de mén?" iguala a "shì shuí kāi mén de?".

3.3 Nivel Semántico: expresar la idea de "etc."

En algunas expresiones, agregamos "de" detrás de dos palabras o frases de la misma índole, en este caso, "de" no indica que estas palabras o frases consisten en la parte modificadora, sino que expresa una idea de "etc." o "y tal". Veamos los ejemplos:

(4) 你要 自己 动 手，沏 茶 倒 水 的。
nǐ yào zìjǐ dòng shǒu, qī chá dào shuǐ de.
Tú tener que mismo mover mano, servir té verter agua clítico
Tú mismo tienes que mover la mano para servir té, verter agua, etc.

(5) 我 要 找 一 个 女 佣，会 洗洗 涮涮 的。
wǒ yào zhǎo yī gè nǚ yòng, huì xǐxǐ shuànshuàn de
Yo querer buscar uno clasificador mujer sirviente, saber lavar enjuagar clítico
Yo quiero buscar a una sirvienta que sepa lavar, enjuagar y tales cosas.

En el primero ejemplo, "qī chá dào shuǐ " son dos frases verbales que contienen un sentido parecido, ya que cuando se sirve el té, hay que verter el agua. El clítico en esta oración quiere indicar las acciones similares a éstas dos.

En el segundo ejemplo, "xǐ " significa "lavar" y "shuàn" quiere decir "enjuagar". "xǐxǐ

shuànshuàn" trata de la reduplicación de estas dos palabras, la cual implica lavar y enjuagar cualquier cosa. El uso del clítico "de" indica los asuntos domésticos tales como lavar y enjuagar.

3.4 Nivel sintáctico

3.4.1 Indicador de la parte modificadora

Como hemos dicho antes, la función principal del clítico "de" es indicar que el constituyente que va antes de él es una parte modificadora de índole adjetival. Las palabras o frases que pueden ir delante del clítico "de", como hemos dicho antes, son las siguientes: pronombre, sustantivo, adjetivo, verbo, las frases correspondientes de estas palabras y las frases preposicionales. Vamos a poner ejemplos para cada uno de los casos:

(6) Pronombre o frase pronominal:
我 的 笔
wǒ de bǐ
Yo clítico pluma
mi pluma
你 和 他 的 家
nǐ hé tā de jiā
Tú y él clítico casa
la casa de tú y él

(7) Sustantivo o frase sustantival:
学生 的 本子
xuéshēng de běnzi
Alumno clítico cuaderno
el cuaderno del alumno
三 箱子 的 书
sān xiāngzi de shū
tres caja clítico libro
tres cajas de libros

(8) Adjetivo o frase adjetival:
干净 的 衣服
gānjìng de yīfú
Limpio clítico ropa
ropa limpia
很 好 的 老师
hěn hǎo de lǎoshī
muy bueno clítico profesor
profesor muy bueno

En este caso, si el adjetivo es una palabra monosilábica, se puede elidir el clítico. Por ejemplo, "profesor bueno" puede decir como "hǎo lǎoshī". Esta elisión se da en términos prosódicos ya que en "hěn hǎo de lǎoshī", las partes a los dos lados del clítico van simétricas, es decir, ambas son

bisilábicas, pero en la estructura como "hěn hǎo lǎoshī", esa simetría ya pierde. Razón por la cual, se puede elidir el clítico, lo cual no cambia el significado de la frase.

(9) Verbo o frase verbal
买 的 书
mǎi de shū
Comprar clítico libro
libro que se compró
看戏 的 人
kàn xì de rén
ver teatro clítico persona
persona que ve una obra de teatro

(10) Frase preposicional
对 他 的 看法
duì tā de kànfǎ
Hacia él clítico opinión
opinión sobre él
跟 我 的 关系
gēng wǒ de guānxì
con yo clítico relación
relación conmigo

Ya que la parte que va delante del clítico tiene una índole adjetival, la parte que va detrás de él suele ser sustantivo o frase sustantival, tal como hemos visto en los ejemplos. Sin embargo, en chino, algunas frases verbales o adjetivales también pueden ir detrás del clítico "de". Al traducir este tipo de frase, en caso de las frases verbales, no hay mucho problema porque en español, los verbos se pueden usar como sustantivos, o pueden formular una oración subordinada. Pero en caso de las frases adjetivales, hay que poner un "lo" antes para sustantivarlas. Veamos los ejemplos:

(11) 他 的 刻苦 学习 是 向来 的。
tā de kèkǔ xuéxí shì xiànglái de
Él clítico afán estudiar ser siempre clítico
Es desde siempre que él estudia con afán.

(12) 她 的 善良 使 他 感动。
tā de shànliáng shǐ tā gǎndòng.
Ella clítico bondadoso hacer él conmover
Lo bondadoso de ella lo conmueve.

En el ejemplo (11), aparecen dos clíticos. El primero se sirve para indicar la parte modificadora "tā" y el segundo se usa junto con "shì" para enfatizar el tono.

3.4.2 Indicador del caso dativo

Algunas oraciones en chino tienen la estructura como "V + N o Pron. + de + Objeto directo".

En este caso, el clítico indica que el nombre o el pronombre es el caso dativo, cuya función gramatical es el objeto indirecto. Veamos los ejemplos:

(13) 别 开 他的 玩笑。
bié kāi tā de wánxiào
No gastar él clítico bromas
No le gaste bromas.

(14) 我 可以 帮 你 的 忙。
wǒ kěyǐ bāng nǐ de máng
yo poder prestar tú clítico ayuda
Yo puedo prestarte ayuda.

En el ejemplo (13), "kāi wánxiào" es una frase hecha, que quiere decir "gastar bromas", para decir a quién se gastan las bromas, se insertan el objeto indirecto y "de" entre el verbo y el objeto directo. Lo mismo ocurre con el segundo ejemplo, en que "bāng máng" significa "prestar ayuda", para decir a quién se da la ayuda, se meten el objeto indirecto y el clítico entre estos dos elementos.

4. "de" de español

4.1 Nivel fonético

La presentación fonética de "de" es /de/. [d] es una consonante oclusiva, dental, sonora. Para pronunciar [d] se aprieta la punta de la lengua contra la parte detrás de los dientes incisivos superiores, así parando la corriente de aire, que se libera con una explosión leve. Las cuerdas vocales vibran. /e/ es una vocal media, anterior y no redondeada. Para pronunciar esta vocal, hay que cerrar el velo y los labios están extendidos. La punta de la lengua se aprieta con los dientes inferiores. La parte más alta del dorso de la lengua está en la parte anterior de la boca. En comparación con la pronunciación de "de" de chino, la pronunciación española tiene la consonante estrictamente sonora y la vocal más abierta.

4.2 Nivel gramatical

Indicador de agente

En las oraciones pasivas, "de" puede introducir el agente. Por ejemplo:

(15) *Su carácter es conocido de todos.*

En este caso, "de" tiene la misma función que "por".

Uso en algunas frases verbales

Algunos verbos requieren la presencia de "de" para introducir el objeto directo. Por ejemplo: olvidarse de, enterarse de, alegrarse de etc.

4.3 Nivel semántico

Equivalente a "si"

Cuando se usa con los verbos infinitivos, “de” tiene el sentido de “si”, “en caso de que...”, Por ejemplo:

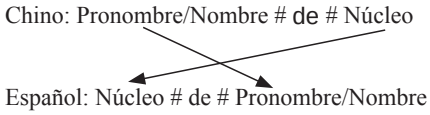
(16) *De haberlo sabido, hubiera ido.*

Esta oración iguala a “Si lo hubiera sabido, hubiera ido”.

4.4 Nivel sintáctico

i. Expresar posesión, propiedad o pertenencia: *la casa de mi hermano, el amigo de todos, las potencias del alma*

Esta función coincide con la de “de” en chino. Pero el orden de palabra en la frase nominal es diferente. En chino, el núcleo de la frase está detrás de “de”, en cambio, en español, el núcleo de la palabra antecede a “de”. En la traducción hay que tomar en cuenta la siguiente figura:



Este cambio se debe a las diferentes características de las dos lenguas puesto que la lengua china tiene una estructura cerrada en que ha de poner todas las partes modificadoras antes del núcleo, así que las oraciones que se construyen suelen ser cortas. Mientras que el español tiene una estructura abierta en que puede poner las partes modificadoras detrás del núcleo de modo que algunas oraciones españolas pueden ser tan largas como para formar un párrafo, e incluso un texto.

ii. Expresar origen o procedencia: *Viene de Madrid.*

En este caso, la función es igual a la de “desde”.

iii. Expresar modo o manera: *Almuerza de pie. Cayó de espaldas.*

iv. Expresar materia de que está hecha una cosa: *el vaso de plata, la estatua de marfil*

Esta función también la tiene el “de” en chino. Pero igual como el primer caso, al traducir entre las dos lenguas, hay que cambiar el orden del núcleo y la parte modificadora.

v. Expresar contenido: *un vaso de agua*

vi. Expresar el asunto de que trata: *¿Habla usted de mi pleito?*

vii. Expresar el tiempo en que sucede una cosa: *de día, de noche*

viii. Expresar condición o cualidad de algo: *hombre de valor*

Este caso se puede traducir con “de” de chino ya que la cualidad o la condición es algo que modifica el núcleo de la frase.

ix. Expresar ilación o consecuencia: *De esto se sigue. De lo dicho hasta aquí resulta.*

x. Expresar causa: *Temblaba de miedo.*

xi. Expresar sentido partitivo: *una gran parte de ellos*

Este caso, igual al primero y el cuarto, trata de una frase nominal en que una parte modifica a otra, por eso se puede traducir con "de" de chino.

5. Conclusión

En resumidas cuentas, tanto "de" de chino como "de" de español, como son clíticos, el peso semántico es muy pequeño. En la mayoría de los casos, los dos sólo cuentan con un sentido muy vago, el cual se va a concretar por medio de la combinación con otras palabras en el contexto. En el nivel gramatical, el "de" de chino tiene dos funciones: expresar el modo enfatizado, combinado con "shì", formando la estructura de "shì...de", la cual equivale a la estructura española "ser...que". La otra función consiste en expresar el tiempo pasado en la estructura como "Sujeto + Verbo + de + Objeto directo". El "de" de español también tienen dos funciones gramaticales: 1) indicador de agente en las voces pasivas; 2) uso en algunas frases verbales para introducir el objeto directo. Las funciones gramaticales de los dos clíticos no están emparentadas en ningún sentido.

En cuanto a la sintaxis, los clíticos juegan un papel muy importante. Razón por la cual, las dos palabras representan una gran complejidad en este aspecto. El punto de coincidencia de las dos consiste en la relación modificadora que se presenta en las frases nominales, adjetivales o verbales, en que una parte modifica a otra parte. En este caso, se puede traducir "de" a "de" o viceversa. Pero un traductor ha de tomar en cuenta de que el orden de palabra es diferente en ambas lenguas, ya que una pone el núcleo antes del clítico y la otra pone detrás de él.

Respecto a la fonética, la pronunciación de estas dos palabras presentan una gran divergencia. "de" de chino tiene tres realizaciones fonéticas pero "de" de español sólo tiene uno. Además, como tratan de diferentes tipos de clíticos, el primero siempre se articula junto con la palabra antecedente mientras que el segundo siempre con la palabra siguiente.

La comparación que hemos hecho es muy breve y sencilla. Esperamos que los estudiantes que aprenden uno de estos dos idiomas así como los traductores puedan aprender algo y por medio de este trabajo, puedan entender algunos fenómenos lingüísticos.

Bibliografía

Andersen, Paul Kent (1983): *Word order typology and comparative constructions*, Amsterdam y Philadelphia, John Benjamins

Cirera, Mariano y Villarroel, David (1998): *Manual de dudas y dificultades de la lengua española*, Barcelona: Veron

Dalbor, John B. (1969): *Spanish Pronunciation: theory & practice*, New York: Holt, Rinehart and Winston

RAE (1989): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe

Sadock, Jerrold M. (1991): *Autolexical syntax: A theory of parallel grammatical representations*, Chicago y London, University of Chicago Press

Spencer, Andrew (1991): *Morphological theory: an introduction to word structure in generative grammar*, Oxford, Basil Blackwell

丁声树(1979)：《现代汉语语法讲话》，北京，商务印书馆

赵金铭(1979)：“‘的’、‘地’源流考”，《语言教学与研究》第四集，北京，北京语言学院

郑懿德，马盛静恒(1992)：《汉语语法难点释疑》，北京，华语教学出版社

DING NAN（丁楠）
Universidad Normal de Nanjing

Los saludos: el uso en las culturas española y china

Resumen: El saludo es un tipo de práctica social, es universal. Se practica en todas las culturas y grupos sociales. Saludamos todos los días en cualquier situación comunicativa. Sin embargo, cada cultura, cada sistema de comunicación o cada lengua codifica sus propios rituales en el momento de utilizar los saludos. En este trabajo, en primer lugar, se realiza una presentación teórica de los estudios existentes sobre los saludos desde distintas perspectivas, tales como las ideas que se han aportado desde la teoría de los Actos de Habla, las desde el Análisis Conversacional, las desde la teoría de la Cortesía Lingüística y algunas consideraciones relativas a su variación intercultural. En segundo lugar, viene la parte de metodología. Con motivo de comparar los usos de los saludos en la cultura española con los en la cultura china, se realiza una encuesta utilizando los parámetros contextuales como distancia, poder, etc. Por último, se realiza un análisis sobre las respuestas tanto de los entrevistados españoles como de los chinos para una conclusión final.

Palabras clave: acto de habla, análisis conversacional, saludos en español y en chino, comunicación intercultural

1. Perspectivas teóricas sobre los saludos

1.1 Caracterización y clasificación de los saludos

Saludamos muchas veces todos los días sin darnos cuenta de qué son exactamente los saludos y cómo se utilizan en diferentes culturas y distintas situaciones comunicativas.

Según Spitzer (1981), los saludos son excitantes de la atención destinados a predisponer al interlucutor hacia el verdadero contenido del discurso. El saludo es una práctica social en todas las culturas y todos los grupos sociales. Sin embargo, cada cultura, cada sistema de comunicación y cada lengua tiene sus propias fórmulas de saludo. Por ejemplo, para el mismo autor, los alemanes prefieren ir directamente a lo esencial, considerando las fórmulas como meras fórmulas. En comparación con eso, según Beinhauer (1968), el saludo hispano no ha llegado al grado de petrificación del alemán. El saludo español siempre va unido a la pregunta por la salud del interlocutor. Incluso en el caso de una persona con la que el hablante comunica por primera vez, el saludo puede ser: *¿Qué tal?*, o *¿Cómo está usted?*, etc. El hablante quiere obtener una contestación favorable del interlocutor.

Para R. Lenarduzzi (1991) el saludo es una de las prácticas sociales más difundidas. Como acto ilocutivo expresa, en sentido general, "deferencia" (como oposición a "indiferencia") respecto

a una persona. A pesar de eso, el saludo también puede expresar otras connotaciones como alegría, sorpresa, respeto, etc.; e indicar otra serie de factores sociolingüísticos como la relación entre los hablantes, el grupo social al que pertenecen, su edad, etc., además de informaciones relativas al espacio en que se desarrolla el encuentro, al contexto, etc.

En cuanto a la clasificación de los saludos, Moreno Fernández (1986: 245) los ha clasificado como lo siguiente:

a) Saludos de paso. Son producto de la intersección rutinaria de los individuos.
b) Saludos de sorpresa. Aparecen cuando la frecuencia de contacto y el lugar de desarrollo no son habituales.
c) Saludos de apertura. Cuando a partir del saludo se inicia una interacción conversacional.

Atendiendo al origen de las fórmulas de saludo, el mismo autor (1989: 49) las ha agrupado como lo siguiente:

a) Fórmulas de saludo propiamente dichas: *Buenos días. Buenas.*
b) Fórmulas que en su origen no fueron saludo, pero que han quedado estereotipadas como tales: *¡Eh!*
c) Fórmulas que desempeñan la función de saludos, pero en realidad, son "preguntas por la salud": *¿Qué tal?, ¿Qué hay?,* etc.

1.2 Los saludos como actos de habla

Utilizando los criterios semánticos, Leech (1983: 209) indica que en la representación semántica de un saludo se encuentra el componente de expresar placer por un hecho determinado, por lo tanto se puede considerar que los saludos son un caso especial de actos de habla expresivos. Searle (1976: 12) citaba los agradecimientos, las felicitaciones, las disculpas, las condolencias, las lamentaciones o las bienvenidas como ejemplos paradigmáticos de este tipo de actos de habla. El *fin ilocutivo*① de estos actos de habla es la expresión de un estado psicológico sobre un estado de cosas.

Además, los saludos han sido considerados como ejemplos típicos de *comunión fática* (Malinowski, 1923). Autores como Coulmas (1981), los han tratado como *fórmulas o rutinas conversacionales*. Edmondson y House (1981: 98) los incluyeron dentro del tipo de los *rituales de apertura*.

1.3 Los saludos como secuencias iniciales conversacionales. Su estructura

Para Tusón Valls (1997: 39) los saludos pueden constituir en sí mismos un intercambio oral mínimo, cuando saludamos a alguien (por la calle o a la entrada de un edificio o por el pasillo del lugar de estudio o de trabajo, etc.) no nos paramos a charlar. Sin embargo, también pueden

① Illocutionary point. La traducción al español es de Escandell Vadal (1996: 66).

funcionar como la apertura de una conversación y el saludo es uno de los mecanismos más habituales que usamos para establecer un intercambio oral.

Según los trabajos de analistas de la conversación como Schegloff (1972) y Sacks (1992), la estructura más simple de un saludo es la de un *par adyacente*; una secuencia de dos enunciados sucesivos, cada uno emitido por un hablante distinto, ordenados como primer elemento y segundo elemento del par, de manera que la aparición del primero requiere la aparición del segundo.

Según Sacks (1992:188), los saludos constituyen la primera parte de la secuencia inicial de una conversación. Sin embargo, Sacks (1992:192) añade que el hecho de que dos individuos se intercambien saludos no significa que necesariamente tenga que comenzar una conversación.

1.4 Variación intercultural en los saludos

En cuanto a las secuencias iniciales, Ventola (1979: 280–281) considera que el factor principal que influye en este tipo de secuencias y la extensión de las aproximaciones es la distancia social: cuando los sujetos mantienen una relación social distante eligen una aproximación indirecta, mientras que si su relación social es cercana pueden optar por una aproximación directa.

Para Brown y Levinson (1987), desde el paradigma pragmático de la Teoría de la Cortesía Lingüística, los saludos han sido considerados como estrategias de cortesía positiva destinadas a reducir el daño a la imagen negativa del oyente que implica el inicio de la conversación. Leech (1983) expone que los saludos vienen motivados por el funcionamiento de la supermáxima de amistad, que impulsa a los individuos a decir algo agradable, que muestre su interés hacia su interlocutor y cree vínculos con él.

Por otro lado, algunos estudios de pragmática contrastiva han demostrado que en la fase inicial de una conversación también operan otras convenciones de índole cultural. Por ejemplo, Akindele (1990: 9) señala que en la fase inicial de saludos que se intercambian en la cultura yoruba suelen suceder unas secuencias de preguntas y respuestas fáticas sobre la salud de los interlocutores y sobre la salud de cualquier miembro de la familia o de cualquier conocido. Este hecho le lleva a distinguir dos subfases dentro del inicio de una conversación: un intercambio *preliminar* y otro *informativo.* En los intercambios formales la estructura de la fase inicial de la conversación presentará ambas subfases, mientras que en otros intercambios menos formales y rápidos que se suelen producir en el calle, sólo se realizará la primera subfase.

Después de esta breve descripción teórica de los distintos estudios sobre los saludos desde la perspectiva de la teoría de Acto de Habla, desde la del Análisis Conversacional y desde la teoría de la Cortesía Lingüística, hemos obtenido unas informaciones fundamentales de la característica, la estructura y las variaciones interculturales sobre los saludos. A continuación, se expondrá una comparación de los usos de los saludos entre la cultura española y la cultura china.

2. Uso de los saludos en las culturas española y china

2.1 Objetivo y método para realizar la encuesta

Como se ha señalado en la parte anterior, cada cultura o lengua codifica sus propios rituales para utilizar los saludos. Nosotros chinos saludamos distintamente en comparación con los españoles. A pesar de la diferencia de las formas de saludo, que no es tan obvia, la distinción también está en otros factores, por ejemplo, ¿quién debe empezar el saludo?, ¿se combinan los saludos?, ¿la gente saluda en la misma forma a un chico y a una chica?, ¿a un joven y a un mayor?, ¿a un compañero y a un profesor?, y en una misma situación comunicativa, ¿saluda igualmente?, e incluso, la parte no-verbal de los saludos, es decir, los gestos utilizados. Como profesora de E/LE, he notado que no es suficiente enseñar a los alumnos las formas de saludo, sino cómo utilizar los saludos en distintas situaciones comunicativas dentro de la cultura hispánica. Por todo ello, he realizado una encuesta para investigar cómo y por qué varía el uso de los saludos en las culturas española y china.

La encuesta consiste en diecisiete situaciones de la vida diaria. Dentro de cada situación, hay tres preguntas: "¿Cómo le saluda corporalmente?, ¿Quién debe saludar primero?, y ¿Qué le dice para saludarle?". Las primeras ocho, en realidad, son del mismo tipo: "Usted se encuentra con alguien en su país.", lo que varía es "alguien". Se utilizan los parámetros contextuales como la distancia/familiaridad, el poder/jerarquía, el género y la edad para realizar la variación de "alguien". Por ejemplo, un/a amigo/a de la misma edad/mayor que usted, un/a compañero/a de clase o trabajo, un/a profesor/a o jefe/a, etc. A continuación, son otras ocho situaciones diferentes como en una tienda de ropa, en un bar/ restaurante, en una cajera del supermercado, en un autobús, ante una ventanilla de la Administración, en un banco, en consulta con un médico y en un ascensor con un/a desconocido/a, etc.

2.2 Análisis de las respuestas de los encuestados

En este apartado, se realiza un análisis de las respuestas de los encuestados.

Datos personales de los encuestados:
Encuestados españoles: 7 personas: → Mujer: 5 → 22–26 años: 5.
↘ Hombre: 2 → 23–26 años: 2.
Encuestados chinos: 7 personas: → Mujer: 3 → 24–25 años: 3.
↘ Hombre: 4 → 24–26 años: 4.

Preguntas y Análisis:
1. Usted se encuentra con **un amigo** de la misma edad en su país.
— ¿Cómo le saluda corporalmente? _____
a. Le da besos en la mejilla. → *6 españoles (5 mujeres y 1 hombre)*
b. Le da un abrazo. → *5 españoles (3 mujeres y 2 hombres)*
c. Le da la mano. → *1 hombre español; 3 hombres chinos*
d. Le da un golpecito en el hombro. → *3 chinos (1 mujer y 2 hombres)*
e. No hace nada. → *1 española y 3 chinas*

Hay una española que selecciona *e. No hace nada*., la cual comenta que el gesto que realiza depende de la cercanía que tiene con su amigo, si son amigos cercanos, le da dos besos, si no, no hace nada. Hay dos chinas, en vez de seleccionar las respuestas que están en la encuesta, comentan que para saludar un amigo, ellas prefieren utilizar el gesto de moverse la mano para evitar el contacto corporal con los hombres. Este caso es razonable, porque en China, solamente entre novios se dan besos, y los contactos corporales entre una mujer y un hombre que no sean novios, hermanos o familiares pueden producir malentendido.

— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted. → *2 chinos (1 mujer y 1 hombre)*
b. La otra persona. → *2 hombres chinos*
c. El que llega. → *todos los encuestados españoles; 4 chinos (3 mujeres y 1 hombre)*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola, ¿qué tal?	— ¿Adónde vas?
	— Hola, ¿cómo estás?	— ¿Cómo estás?
	— Hola, buenas.	— (El nombre del amigo), ¿cómo estás?
	— Hola, ¿cómo te va?, ¿qué tal?. — Hola, lindo.	
Hombres	— Oh, ¿qué pasó?	— ¿Adónde vas?
	— Hola, niño, ¿qué tal?	— ¿Cómo estás?

En el caso de las mujeres españolas, hay dos personas indican que si ellos son muy amigos, van a añadir el nombre del amigo en el saludo. Se combinan los saludos. En el caso de los hombres españoles, utiliza palabras como *niño* para indicar la intimidad con su amigo. Se combinan los saludos.

En los caso de los chinos, las respuestas son similares entre mujeres y hombres. En comparación con las respuestas de los españoles, en primer lugar, no se combinan los saludos; y en segundo lugar, los chinos también utilizan ¿Adónde vas? para saludar un amigo con más intimidad, ¿Adónde vas?, en este caso, no es una pregunta real, sino un saludo informal entre los amigos, que indica el interés del interlocutor sobre la persona que le saluda.

2. Usted se encuentra con **una amiga** de la misma edad en su país.
— ¿Cómo le saluda corporalmente? _____
a. Le da besos en la mejilla. → *7 españoles (5 mujeres y 2 hombre)*
b. Le da un abrazo. → *5 españoles (4 mujeres y 1 hombres), 1 china*
c. Le da la mano. → *1 hombre español; 3 hombres chinos*
d. Le da un golpecito en el hombro. → *5 chinos (4 mujeres y 1 hombres)*
e. No hace nada. → *1 española y 2 hombres chinos*

Hay una española que selecciona *e*. No hace nada., la cual comenta lo mismo como en la pregunta anterior. Según las respuestas de los chinos, se puede concluir que darse besos o darse

abrazos no son gestos habituales entre amigos, tampoco entre muy amigos. Porque en la cultura oriental, sobre todo, en la de China son gestos muy íntimos entre novios, matrimonios, o familiares. Y el caso especial de las mujeres chinas, si son muy amigas, se pueden darse abrazos o darse un golpecito en el hombro. Cuando un amigo y una amiga chinos se encuentran, se permite contacto corporal para saludar como dar un golpecito, pero, es mejor no hacerlo para evitar malentendidos innecesarios.

— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted. → *5 chinos (1 mujer y 4 hombres)*
b. La otra persona. → *ningún encuestado*
c. El que llega. → *todos los encuestados españoles; 3 mujeres chinas*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola, ¿qué tal?	— ¿Adónde vas?
	— Hola, ¿cómo estás?	— ¿Cómo estás?
	— Hola, buenas, ¿qué tal?	— (nombre), ¿cómo estás?/¿adónde vas?
	— Hola, guapa/bonita, ¿qué tal?. — Hola, linda.	
Hombres	— Oh, ¿qué pasó?	— ¿Adónde vas?
	— Hola, niña, ¿qué tal?	— ¿Cómo estás?
	— Buenas.	

Hay una encuestada española indica que si ellas son muy amigas, va a introducir algún apelativo del tipo “guapa/bonita” o el nombre de la amiga en el saludo. Se combinan los saludos. En el caso de los hombres españoles, utiliza palabras como *niña* para indicar la intimidad. Se combinan los saludos.

En los caso de los chinos, las respuestas son similares entre mujeres y hombres. No se combinan los saludos.

3. Usted se encuentra con **un amigo** mayor que usted en su país.
— ¿Cómo le saluda corporalmente? _____
a. Le da besos en la mejilla. → *3 mujeres españolas*
b. Le da un abrazo. → *2 hombres españoles*
c. Le da la mano. → *2 españoles (1 mujer y 1 hombre); 2 hombres chinos*
d. Le da un golpecito en el hombro. → *ningún encuestado*
e. No hace nada. → *2 españolas; todas las chinas y 2 hombres chinos*
— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted. → *1 española; 7 chinos (3 mujeres y 4 hombres)*
b. La otra persona. → *ningún encuestado*
c. El que llega. → *6 españoles (4 mujeres y 2 hombres); 1 mujer china*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola, ¿cómo estás?	— ¿Cómo estás?
	— Buenas, ¿qué tal?	— (nombre), ¿cómo estás?

	— Hola.	— (apellido+tío ...), buenas.
		— Hola.
Hombres	— ¿Qué tal?, ¿cómo estás?	— Hola.
	— Hola, ¿qué tal?	

En esta pregunta, las respuestas son obviamente reducidas que las de las anteriores. Porque la persona que se encuentra es un amigo mayor que el encuestado. Esta diferencia de edad puede producir menos intimidad. En el caso de los españoles, ya no se utilizan apelativos como "lindo/ tío". En el caso de los chinos, casi todos los encuestados saludan primero a este amigo mayor que ellos, porque en la cultura china, los menores tienen que saludar primero a los mayores para mostrar su respeto, y ello es una muestra de buena educación. En China, para llamar a una persona que tenga la misma edad como sus padres, se utiliza la secuencia: apellido+ tío/a, para indicar el respeto. Saludar directamente con su nombre propio es descortés.

4. Usted se encuentra con **una amiga** mayor que usted en su país.
— ¿Cómo le saluda corporalmente? _____
a. Le da besos en la mejilla. → *7 españoles (5 mujeres y 2 hombres)*
b. Le da un abrazo. → *ningún encuestado*
c. Le da la mano. → *ningún encuestado*
d. Le da un golpecito en el hombro. → *ningún encuestado*
e. No hace nada. → *1 española; todos los chinos*
— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted. → *1 española; 7 chinos (3 mujeres y 4 hombres)*
b. La otra persona. → *ningún encuestado*
c. El que llega. → *6 españoles (4 mujeres y 2 hombres); 1 mujer china*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola, ¿cómo estás?	— ¿Cómo estás?
	— Buenas, ¿qué tal?	— (nombre), ¿cómo estás?
	— ¿Qué tal?	— (apellido+tía ...), buenas.
	— Hola.	— Hola.
Hombres	— ¿Qué tal?, ¿cómo estás?	— Hola.
	— Hola, ¿qué tal?	— (apellido+tía ...), buenas.

Las respuestas de esta pregunta son muy similares a las de la anterior. Es curioso que tanto los hombres españoles como los chinos casi no utilicen ningún gesto para saludar a las amigas mayores que ellos.

5. Usted se encuentra con **un compañero** de clase/ trabajo en su país.
— ¿Cómo le saluda corporalmente? _____
a. Le da besos en la mejilla. → *ningún encuestado*
b. Le da un abrazo. → *ningún encuestado*
c. Le da la mano. → *ningún encuestado*
d. Le da un golpecito en el hombro. → *1 español; 2 chinos (1 mujer y 1 hombre)*

e. No hace nada. → *el resto de los españoles; 5 chinos(3 mujeres y 2 hombres)*

— ¿Quién debe saludar primero? _____

a. Usted. → *3 chinos (1 mujer y 2 hombres)*

b. La otra persona. → *1 hombre chino*

c. El que llega. → *todos los españoles; 4 chinos(3 mujer y 1 hombre)*

— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola, ¿cómo estás?	— ¿Adónde vas?
	— Hola, buenas.	— ¿Qué vas a hacer?
	— Hola, buenos días.	— Buenas.
	— Hola.	
Hombres	— Ey, ¿qué pasó?	— Hola.
	— Hola, ¿qué tal?	— ¿Adónde vas?
		— ¿Cómo estás?
		— Tío, ¿qué tal?

En este caso, los encuestados españoles utilizan menos saludos no-verbales como besos o abrazos; y verbalmente, no utilizan los apelativos como *guapo/lindo*, ni el nombre del compañero, porque para los españoles, no existe tanta familiaridad entre compañeros. Son curiosas las respuestas de los chinos, que saludan casi en la misma forma a sus compañeros como a sus amigos. Según ellos, porque ven todos los días a los compañeros, así que tienen suficiente familiaridad.

6. Usted se encuentra con **una compañera** de clase/ trabajo en su país.

— ¿Cómo le saluda corporalmente? _____

a. Le da besos en la mejilla. → *3 españoles (2 mujeres y 1 hombre)*

b. Le da un abrazo. → *1 mujer china*

c. Le da la mano. → *ningún encuestado*

d. Le da un golpecito en el hombro. → *3 mujeres chinas*

e. No hace nada. → *6 españoles (4 mujeres y 2 hombres);4 chinos (1 mujeres y 3 hombres)*

— ¿Quién debe saludar primero? _____

a. Usted. → *4 chinos (1 mujer y 3 hombres)*

b. La otra persona. → *ningún encuestado*

c. El que llega. → *todos los españoles; 4 chinos (3 mujer y 1 hombre)*

— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola, ¿cómo estás?	— ¿Adónde vas?
	— Hola, ¿qué tal?	— ¿Qué vas a hacer?
	— Hola, buenas.	— Buenas.
	— Hola, buenos días.	
	— Hola.	
Hombres	— Hola, ¿qué tal?	— Hola.
		— ¿Adónde vas?
		— ¿Cómo estás?
		— En vez de saludar verbalmente, dar una indicación de cabeza o abrir más los ojos.

Hay un encuestado chino comenta que tiene más distancia, es decir, menos familiaridad con la compañera. En vez de saludar verbalmente, dar una indicación de cabeza o abrir más los ojos es suficiente para saludarla.

7. Usted se encuentra con **un profesor/jefe** en su país.
— ¿Cómo le saluda corporalmente? _____
a. Le da besos en la mejilla. → *1 española*
b. Le da un abrazo. → *ningún encuestado*
c. Le da la mano. → *2 españoles (1 mujer y 1 hombre); 2 chinos (1 mujer y 1 hombre)*
d. Le da un golpecito en el hombro. → *ningún encuestado*
e. No hace nada. → *7 españoles (5 mujeres y 2 hombres);2 chinos (1 mujer y 1 hombre)*
— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted. → *3 españoles (2 mujeres y 1 hombre); todos los chinos*
b. La otra persona. → *ningún encuestado*
c. El que llega. → *4 españoles (3 mujeres y 1 hombre)*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola, buenos días (tardes, noches).	— (apellido + profesor/señor), hola (a usted/ a ti).
	— Hola, buenos días, (nombre del profesor o el jefe).	— (apellido + profesor/ señor), buenas.
Hombres	— Hola, ¿qué tal?	— (apellido + profesor/señor), hola (a usted/ a ti).
	— Hola, buenos días.	— (apellido + profesor/ señor), buenas.

Las respuestas sobre saludos corporales son muy similares a las de la tercera pregunta, como se encuentra con un amigo mayor. Sin embargo, en el caso de encontrarse con un profesor o un jefe, los gestos son mucho más reducidos, porque ya no tiene tanta familiaridad con el profesor o el jefe, sino un poder, mejor dicho, una jerarquía entre los interlocutores. En las respuestas de los chinos, dos personas comentan que se sonríen y se inclinan antes de saludar verbalmente para mostrar el respeto.

Esta jerarquía también se puede observar a través de los saludos verbales. Los españoles utilizan más el saludo como *¡Hola, buenos días!*, que es un saludo mucho más formal que el tipo de *¿qué tal?* o *¿cómo estás?*, que son utilizados entre personas más cercanas. En el caso de los chinos, todos los encuestados saludan primero al profesor o el jefe, porque en la cultura china hay que mostrar respeto a este tipo de persona, es decir, los inferiores tienen que saludar primero a los superiores. Y en cuanto a los saludos verbales, para saludar a los profesores, es una costumbre utilizar la secuencia *apellido + profesor* o *profesor* (si no conoce su apellido). No se combinan los saludos.

8. Usted se encuentra con **una profesora/jefa** en su país.
— ¿Cómo le saluda corporalmente? _____
a. Le da besos en la mejilla. → *1 española*
b. Le da un abrazo. → *ningún encuestado*

c. Le da la mano. → *2 españoles (1 mujer y 1 hombre); 2 chinos (1 mujer y 1 hombre)*
d. Le da un golpecito en el hombro. → *ningún encuestado*
e. No hace nada. → *7 españoles (5 mujeres y 2 hombres);2 chinos (1 mujer y 1 hombre)*
— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted. → *3 españoles (2 mujeres y 1 hombre); todos los chinos*
b. La otra persona. → *ningún encuestado*
c. El que llega. → *4 españoles (3 mujeres y 1 hombre)*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola, buenos días (tardes, noches).	— (apellido + profesora/señora), hola (a usted/ a ti).
	— Hola, buenos días, (nombre de la profesora o la jefa).	— (apellido + profesora/ señora), buenas.
Hombres	— Hola, ¿qué tal?	— (apellido + profesora/señora), hola (a usted/ a ti).
	— Hola, buenos días.	— (apellido + profesora/ señora), buenas.

Las respuestas de esta pregunta son casi lo mismo como las de la anterior, es decir, no cambian por la diferencia de género.

9. Usted entra en **una tienda de ropa** en su país.
— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted. → *1 española y 1 chino*
b. El/ la dependiente/a. → *2 españoles (1 mujer y 1 hombre); 6 chinos (4 mujeres y 2 hombres)*
c. Da igual. → *4 españoles (3 mujeres y 1 hombre)*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola.	— Hola.
	— Hola, buenos días.	— En vez de utilizar el saludo, habla de lo más esencial: "Quiero ...".
	— Buenas.	
Hombres	— Hola.	— Hola.
	— Hola, buenos días.	— En vez de utilizar el saludo, habla de lo más esencial: "Quiero ...".

10. Usted entra en **un bar/restaurante** en su país.
— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted. → *1 española y 1 chino*
b. El/ la camarero/a. → *3 españoles (2 mujeres y 1 hombre); 6 chinos (4 mujeres y 2 hombres)*
c. Da igual. → *3 españoles (2 mujeres y 1 hombre)*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola.	— Hola.
	— Hola, buenos días.	— No saluda verbalmente, sólo se sonríe o da una indicación de cabeza.
	— Buenas.	
Hombres	— Hola.	— Hola.
	— Hola, buenos días.	— En vez de utilizar el saludo, habla de lo más esencial: "Quiero ...".

La situación en una tienda de ropa y la en un bar/ restaurante son similares. A los encuestados españoles les da igual quién debe saludar primero; sin embargo, en ciertas tiendas y restaurantes

de China, los dependientes y los camareros son obligatorios a saludar primero y hospitalariamente a los clientes para dar buena imagen de la tienda o del restaurante para que los clientes consuman más.

11. Usted se acerca **a una cajera** del supermercado.
— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted. → *3 españoles (2 mujeres y 1 hombre)*
b. La cajera. → *4 españoles (3 mujeres y 1 hombre); todos los chinos*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola.	— Hola.
	— Hola, buenos días.	— No saluda.
Hombres	— Hola.	— Hola.
	— Hola, buenos días.	— No saluda.

En este caso, los encuestados españoles comentan que las cajeras saludan primero para indicar que se puede pasar el siguiente. En China, no hay esta costumbre de saludarse entre los clientes y las cajeras.

12. Usted sube a un **autobús**.
— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted. → *todos los españoles*
b. El/ la chofer.
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola.	— No saluda.
	— Hola, buenos días.	
Hombres	— Hola.	— No saluda.
	— Hola, buenos días.	

En este caso, los encuestados españoles comentan que el que llega en el autobús debe saludar primero, es decir, los pasajeros. En China, no hay esta costumbre de saludarse entre los pasajeros y el chofer.

13. Usted se acerca a **una ventanilla de la Administración** para hacer un trámite.
— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted. → *6 españoles (4 mujeres y 2 hombres); todos los chinos*
b. El/ la funcionario/a. → *1 española*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola, buenos días.	— Hola.
	— Buenos días.	— Buenos días.
Hombres	— Hola, buenos días.	— Hola.
	— Buenos días.	— Buenos días.

Según las respuestas de los encuestados, tanto en España como en China, los ciudadanos son los deben saludar primero a los funcionarios para hacer un trámite. Porque existe un poder/ jerarquía entre los ciudadanos y los funcionarios.

14. Usted se acerca a **una ventanilla del banco** para sacar una cierta cantidad de dinero.
— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted. → *2 españoles (1 mujer y 1 hombre); 5 chinos (3 mujeres y 2 hombres)*
b. El/ la empleado/a. → *3 españolas; 1 chino*
c. Da igual. → *2 españoles (1 mujer y 1 hombre)*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola, buenos días.	— Hola.
	— Buenos días.	— Buenos días.
Hombres	— Hola, buenos días.	— Hola.
	— Buenos días.	— Buenos días.
		— No saluda.

La situación en un banco es muy similar a la anterior.

15. Usted está **en consulta con un médico**.
— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted. → *todos los españoles y todos los chinos*
b. El/ la médico/a. → *ningún encuestado*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola, buenos días.	— (apellido + doctor), hola.
	— Buenos días.	— (apellido + doctor), buenos días.
Hombres	— Hola, buenos días.	— (apellido + doctor), hola.
	— Buenos días.	— (apellido + doctor), buenos días.

El caso de la situación en consulta con un médico es muy curioso, tanto en la cultura española como en la china, los pacientes saludan primero a los médicos, no sólo por la jerarquía entre ellos, sino también porque los pacientes quieren dar un buen imagen de sí mismos para que los médicos les atiendan mejor.

16. Usted se encuentra a un desconocido en el ascensor.
— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted.
b. La otra persona.
c. El que llega. → *todos los españoles*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola.	— No saluda.
	— Hola, buenos días.	— Hola, buenas.
Hombres	— Hola.	— No saluda.
	— Hola, buenos días.	

17. Usted se encuentra a una desconocida en el ascensor.
— ¿Quién debe saludar primero? _____
a. Usted.
b. La otra persona.
c. El que llega. → *todos los españoles*
— ¿Qué le dice para saludarle?

Respuestas	Españoles	Chinos
Mujeres	— Hola.	— No saluda.
	— Hola, buenos días.	— Hola, buenas.
Hombres	— Hola.	— No saluda.
	— Hola, buenos días.	

En el caso de encontrar con un/a desconocido/a en un ascensor, los españoles suelen saludarles; sin embargo, los chinos nunca tienen esta costumbre de saludar a los desconocidos incluso en un ascensor.

2.3 Conclusión y reflexión

En primer lugar, debe mencionar la limitación de esta investigación: debido al tiempo, las encuestas sólo se han repartido en 14 personas, 7 españoles y 7 chinos; y tienen entre 22 y 26 años de edad. Por eso, las conclusiones de las respuestas analizadas sólo pueden reflejar al uso de los saludos en este grupo muy pequeño. Además, tanto España como China son países grandes geográficamente, es decir, el uso de los saludos también puede variar en zonas distintas dentro del mismo país. Por todo ello, las conclusiones son para una parte muy reducida.

— El uso de los saludos en la cultura española.

Según todas las respuestas analizadas de las preguntas en el apartado anterior, en cuanto a los saludos corporales, los españoles suelen dar dos besos y dar un abrazo para saludar a sus amigos de la misma edad o más cercanos; pero entre los hombres, no se dan besos en la mejilla. En cuanto a quién debe saludar primero, en España, parece que no hay una regla fija, frecuentemente el que llega saluda primero; sin embargo, en los casos de hacer trámites en la Administración y de estar en consulta con un médico, es una costumbre de saludar primero los ciudadanos y los pacientes. En cuanto a los saludos verbales, por un lado, los españoles suelen combinar los saludos como: *Hola, buenos días. Hola, ¿cómo estás?*, etc.; por otro lado, suelen utilizar apelativos como *guapo/a* o *bonito/a* o el nombre propio para saludar a amigos más cercanos. Respecto al problema de que a quién saluda o a quién no saluda, los españoles, por lo menos, saludan en todas las situaciones indicadas en la encuesta.

— El uso de los saludos en la cultura china.

En cuanto a los saludos corporales, los chinos no utilizan los gestos para saludar: si entre muy amigas, se pueden dar un abrazo o un golpecito en el hombro; la situación es mucho más complicada entre un amigo y una amiga en la cultura china, se dan besos, a veces incluso abrazos,

solamente entre novios, matrimonios o familiares, los besos entre un amigo y una amiga pueden producir malentendidos; entre los hombres, se suelen dar un golpecito en el hombro o dar la mano. En cuanto a quién debe saludar primero, depende mucho de la edad, del poder y de la jerarquía, por ejemplo, los menores tienen que saludar primero a los mayores; los alumnos, a los profesores; los empleados, a los jefes; los ciudadanos, a los funcionarios; y los pacientes, a los médicos; sin embargo, en lugares como tienda de ropa o restaurante, los dependientes o camareros tienen que saludar primero para que los clientes consuman más. En cuanto a los saludos verbales, por un lado, los chinos no combinan los saludos, cada saludo se utiliza de forma separada; por otro lado, suelen utilizar apelativos como *guapo/a*, *bonito/a* o el nombre propio para saludar a amigos más cercanos; Por otro lado, para saludar a los mayores o los profesores o jefes, se suelen utilizar la secuencia de *apellido + tío/a*, *profesor*, *señor*, etc. para mostrar el respeto a ellos. Respecto al problema de que a quién saluda o a quién no saluda, los chinos no saludan, por ejemplo, al chofer en un autobús, no saludan a la cajera de un supermercado, tampoco saludan a los desconocidos en un ascensor.

Estas conclusiones pueden ayudar a los alumnos chinos de E/LE a entender mejor el uso de los saludos en las culturas española y china desde la perspectiva pragmática para que los utilicen con mayor eficacia en cualquier situación comunicativa.

Bibliografía

Akindele, Femi (1990): "A Sociolinguistic Analysis of Yoruba Greetings", *African Languages and Cultures* (3): 1–14

Beinhauer, W. (1968): *El español coloquial*, Madrid, Gredos

Brown, Penelope y Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press

Coulmas, Florian (1981): *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, The Hague, Mouton

Escandell Vidal, María Victoria (1996): *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística

Leech, Geoffrey (1983): *Principals of Pragmatics*, London, Longman

Lenarduzzi R. (1991): "Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español y en italiano.

Estrategias didácticas", *Rasegna italiana di Lingüistica Applicata* (2–91):191–201

Moreno Fernández, F. (1986): "Sociolingüística de los rituales de acceso en una comunidad rural", *Lingüística Española Actual* (8/2): 245–67

Moreno Fernández, F. (1989): "Análisis sociolingüístico de actos de habla coloquial", *Español Actual* (52): 5–52

Sacks, Harvey (1992): "Greetings: adjacency pairs; sequential implicativeness; the intergrative function of public tragedy", *Lectures on Conversation*, Oxford, Blackwell

Schegloff, Emanuel A. (1972): "Sequencing in conversational openings", *Directions in sociolinguistics: the ethnograghy of communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston

Searle, J. (1976): "A classification of illocutionary acts", *Language in Society* (5): 1–23

Spitzer, L. (1918): *Aufsátze zur romanischen Syntax und Stilistik*, Freiburg, Halle

Tusón Valls, Amparo (1997): *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel

Ventola, Eija (1979): "The Structure of Casual Conversation in English", Journal of Pragmatics (3): 267–298

MARÍA LUISA ESCRIBANO ORTEGA
Universidad Politécnica de Madrid

El Tándem lingüístico español-chino y su incorporación al contexto universitario

Resumen: El tándem lingüístico es un intercambio entre dos personas que se ayudan mutuamente a practicar las lenguas que están aprendiendo. Es una herramienta que va un paso más allá de la clase tradicional y tiene importantes alicientes para los estudiantes, ya que les permite practicar una comunicación espontánea y real, sin las inhibiciones que pueden darse en la clase presencial. Siguiendo los principios de reciprocidad y autonomía, los estudiantes son capaces de colaborar activamente para el éxito común de la experiencia, manteniendo al mismo tiempo una actitud de responsabilidad ante su propio aprendizaje. Nuestra propuesta, desde la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) es un tándem tutorizado como complemento de la clase presencial, en el que el profesor-tutor interviene apoyando y guiando a los estudiantes. Además de las ventajas lingüísticas y comunicativas, este tipo de tándem tiene grandes ventajas para la integración cultural, ya que los estudiantes, chinos y españoles, se relacionan de igual a igual, y con total naturalidad, para practicar el español y el chino, intercambiando constantemente sus papeles de aprendiz y formador. Consideramos que esta herramienta debería formar parte de los programas académicos reglados en contextos universitarios.
Palabras clave: tándem lingüístico, reciprocidad, autonomía, integración cultural

1. Presentación

El tándem lingüístico es un intercambio entre dos personas que se ayudan mutuamente a practicar las lenguas que están aprendiendo. Consideramos que es una herramienta con grandes beneficios para los alumnos, ya que permite que el aprendizaje salga fuera de la clase presencial, reforzándolo. Eso nos hace pensar en la posibilidad de que forme parte de los programas académicos reglados en el contexto universitario.

En esta comunicación se analiza, en primer lugar, qué es un tándem y cuáles son sus principios. En segundo lugar, planteamos el tándem español-chino realizado en un contexto universitario, con sus características y participantes. La tercera parte analiza cuál es el papel del profesor-tutor. Continuamos con una visual y breve reflexión sobre la práctica del tándem y terminaremos con los aspectos que consideramos accesorios y fundamentales, y una conclusión.

2. Definición

La palabra *tándem* está en todos los **diccionarios**, con la acepción de Bicicleta para dos personas, que se sientan una tras otra, provista de pedales para ambos" (*DRAE*, 22ª edición).

Aunque está, más o menos, extendido el uso general de tándem relacionado con la **práctica o el aprendizaje de las lenguas** en un entorno informal, este significado no aparece en los diccionarios que hemos consultado.

En **diccionarios monolingües de español**, se observa que, a pesar de las distintas acepciones que esta palabra presenta no hay ninguna que específicamente aluda a intercambios lingüísticos. En el *DRAE* (22ª edición de 2011) lo que más se acerca al significado que buscamos es la acepción 3 "Conjunto de dos personas que tienen una **actividad común, o que colaboran en algo**". Muy parecida es la definición del *Diccionario Clave* (edición digital de 2012) que en su acepción 2 señala "unión o grupo de dos personas que desarrollan una actividad común o que colaboran en algo".

Tampoco aparece como tal en **diccionarios monoligües de inglés** como Collins, Oxford, Merian-Webster ni **de alemán**, Langenscheidt, Duden o Brockhaus.

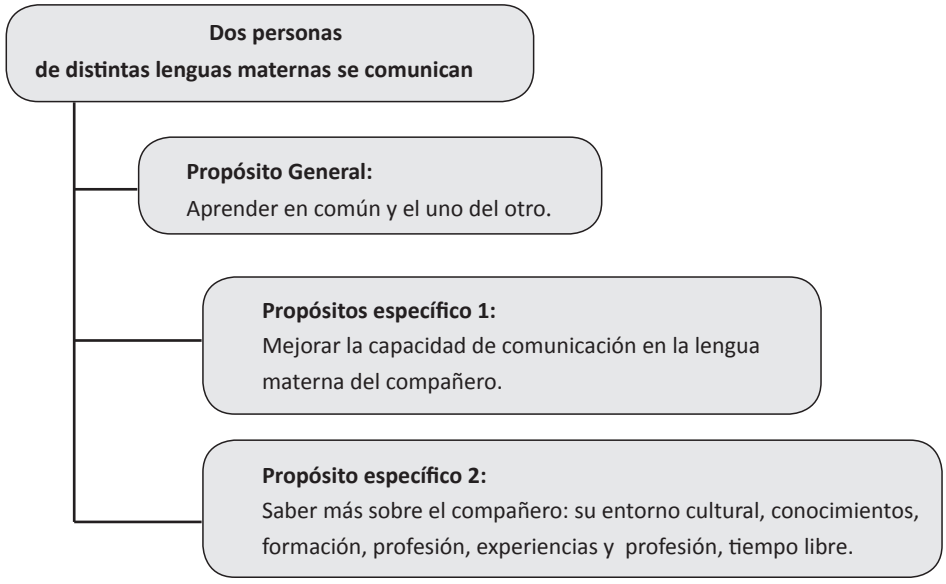
De alguna manera encontramos el sentido de tándem como herramienta de aprendizaje en el **diccionario online de alemán** *The free dictionary by Farlex* (2009) http://de.thefreedictionary.com/tandem, que en su segunda acepción señala: "Dos personas que mutuamente, comparten sus conocimientos y **aprenden** juntos" y como ejemplo de uso se refiere al aprendizaje de idiomas: "Un estudiante de inglés y estudiante italiano forman un tándem y aprenden sus lenguas mutuamente"① Sin embargo son variadas las propuestas de definición de la palabra "tándem" en la **bibliografía especializada.** Nos quedamos con la más aceptada en la versión recogida recogida por Helmut Brammerts en el primer capítulo del manual editado en español "El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem: Principios, estrategias y experiencias de integración" y publicado en 2006 por la Universidad de Oviedo:

> En el aprendizaje de lenguas en tándem se comunican dos personas con diferentes lenguas maternas para aprender en común y el uno del otro. Ambos intentan al hacerlo: Mejorar su capacidad de comunicación en la lengua materna del compañero; Saber más acerca de la persona y del entorno cultural del compañero; así como sacar provecho de otros conocimientos y experiencias del compañero, por ejemplo en los ámbitos de profesión, formación o tiempo libre.

Esta definición está ampliamente aceptada, viene de Calvert (1999), y recientemente ha sido

① TheFreeDictionary.com Deutsches Wörterbuch. © 2009 Farlex, Inc. and partners:
Taòn·dem *das* <**Tandems**, **Tandems**>
2. (übertr.) zwei Personen, die sich wechselseitig ihre Kenntnisse mitteilen und so gemeinsam lernen *Ein englischer Student und eine italienische Studentin bilden ein Tandem und lernen voneinander ihre Sprachen.*

recogida por Acar y Kobayashi (2011), y podríamos representarla en el siguiente esquema:



Cziko (2010) señala que el tándem puede tener muchas formas pero que siempre incluye lengua basada en la **comunicación** entre dos aprendientes que estudian cada uno la lengua nativa del otro①, **excluyendo** así casos de aprendizaje de lenguas no nativas. Nuestra propuesta sería incluir en la definición estos tres aspectos o acepciones:

— Tándem como forma de aprendizaje de lenguas:

Ej. *El tándem me ha ayudado mucho a mejorar mi español.*

— Tándem como encuentro (real o virtual) para aprender lenguas:

Ej. *La cafetería de la Escuela es un buen sitio para el tándem.*

— Tándem como persona con la que se realiza el intercambio lingüístico (acepción usada por nuestros alumnos):

Ej. *Tengo prisa porque he quedado con mi tándem.*

3. Los principios del tándem

Los principios del tándem repetidos por todos los teóricos han sido los de reciprocidad y autonomía, hasta tal punto que se llega a afirmar que "La definición y los principios de reciprocidad y autonomía forman un conjunto compacto y se influyen mutuamente" (Brammerts, 2006).

La reciprocidad "se basa en la dependencia mutua y el apoyo recíproco de ambos compañeros" (Morán Manso, 1998). En el aprendizaje de lenguas en tándem se produce una

① Traducido de artículo de Gary Cziko titulado *Electronic Tandem Language Learning (eTandem): A Third Approach to Second Language Learning for the 21st Century*, http://c3sh.wordpress.com/2010/12/24/1-electronic-tandem-language-learning-etandem-a-third -approach-to-second-language-learning-for-the-21st-century-linguistic/

colaboración en la que cada compañero aporta sus capacidades y destrezas, en el beneficio de los dos. “La dependencia alternativa de ambos exige que se comprometan el uno con el otro, que los dos obtengan a poder ser el mismo provecho del trabajo común” (Brammerts, 2006). El tándem es un éxito si los dos sacan beneficio en la misma medida.

La autonomía tiene lugar cuando los dos compañeros comprenden y aceptan que son responsables de su propio aprendizaje. Siguiendo los principios de reciprocidad y autonomía, los estudiantes son capaces de colaborar activamente para el éxito común de la experiencia, manteniendo al mismo tiempo una actitud de responsabilidad ante su propio aprendizaje.

Es interesante destacar que “en contextos formales la participación en una comunidad de práctica quiere decir más que un aprendizaje mediante la acción; también implica el aprendizaje por medio de la reflexión” (Little, 2006). Este aspecto de reflexión nos parece muy interesante con estudiantes universitarios, ya que su madurez les hace ser más sensibles al proceso que les lleva al aprendizaje. El conocimiento de ese proceso, es lo que determina su autonomía como aprendientes.

Además de estos principios clásicos nosotros añadiríamos el **principio de complementariedad** en el sentido de que proponemos el tándem como una práctica complementaria o de refuerzo de lo que, por otros medios, se está aprendiendo o se aprendió. El valor del tándem es practicar la lengua en una comunicación real, natural y espontánea.

4. Características y participantes de nuestro tándem

Las características del tándem que hemos puesto en marcha en la Universidad Politécnica de Madrid, son las siguientes:

— Tándem español-chino, entre estudiantes chinos de español, y estudiantes españoles de chino.
— En el contexto universitario de estudiantes graduados en distintas especialidades de ingeniería y arquitectura.
— Es un tándem tutorizado que complementa las clases presenciales.
— El profesor-tutor interviene guiando a los estudiantes y apoyándolos en su proceso de aprendizaje.
— Es voluntario. Se establece tras una convocatoria del programa y una solicitud de participación.

Los grupos participantes son los siguientes:

— **Estudiantes chinos de español**

Grupo de nueve estudiantes chinos graduados en la Universidad del Petróleo de Beijing que asisten a la UPM para estudiar español durante un año y así poder seguir un Máster de Medio Ambiente en español en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas de

Madrid, el próximo curso 2013-2014. Parten de un nivel de español A2 y en el momento de realizar el tándem están preparando el DELE B1. No están integrados con estudiantes españoles, ya que asisten a una clase monolingüe de español y comparten casa entre ellos.

— **Estudiantes españoles de chino**

Son estudiantes de distintas ramas de la ingeniería o arquitectura de la UPM con interés por China y el Programa Hispano Chino, que vienen asistiendo a las clases de chino aproximadamente dos años. Pertenecen a las clases de chino niveles A1.3 y A2.1.

	Nivel del idioma de estudio	Objetivos a cubrir por el Tándem
Estudiantes de ESPAÑOL	B1	Integración cultural Mejora de la fluidez
Estudiantes de CHINO	A1.3 y A2.1	Refuerzo de fonética y vocabulario Fluidez en las frases útiles

A los estudiantes se les pide cumplir algunas condiciones:

— Autonomía y responsabilidad

— Interés

— 2 horas libre a la semana para los encuentros tándem

— Asistencia a las tutorías (aproximadamente 1 viernes al mes)

— Se les ofrece certificado de participación de 60 horas.

5. El papel del profesor-tutor

El papel de profesor-tutor del tándem ha sido desarrollado por dos profesoras, una de español y una de chino. Este papel puede o no coincidir o con el de profesor de la clase presencial, en nuestro caso coincidía en uno de los casos y con un grupo de alumnos.

Las tareas asignadas a la tutoría de tándem son:

— Elaboración de los materiales soporte del tándem: Fichas de Conversación.

— Seguimiento de los estudiantes en la Tutoría

— Desarrollo de la actividades de reflexión cultural

En cuanto a la elaboración de materiales, se decide realizar 15 Fichas de Conversación de Español y 15 de Chino, con los mismos temas pero con distinto planteamiento, debido al distinto nivel de lengua de los estudiantes.

Los temas son los siguientes:

Temas

话题1：个人信息和家人朋友 TEMA 1: INFORMACIÓN PERSONAL, FAMILIAR Y AMISTADES 话题2：居家生活 TEMA 2: VIVIENDA Y VIDA ACTUAL 话题3：学习和工作 TEMA 3: ESTUDIO Y TRABAJO 话题4：爱好与特长 TEMA 4: AFICIONES Y APTITUDES ESPECIALES 话题5：身心健康 TEMA 5: SALUD Y ENFERMEDAD	话题6：饮食 TEMA 6: COMIDA 话题7：问价与购物 TEMA 7: PRECIOS Y COMPRAS 话题8：银行 TEMA 8: BANCO 话题9：旅游与交通 TEMA 9: VIAJE Y TRANSPORTE 话题10：态度与情感 TEMA 10: ACTITUDES Y EMOCIONES	话题11：计划 TEMA 11: PLANES 话题12：社会交往 TEMA 12: VIDA SOCIAL 话题13：天气与自然 TEMA 13: TIEMPO Y NATURALEZA 话题14：文化艺术 TEMA 14: CULTURA Y ARTE 话题15：宗教民俗 TEMA 15: RELIGIÓN Y FOLKLORE

Pretendemos que las fichas sean motivadoras y útiles. La pretensión es que se alejen de los ejercicios tradicionales que hacen en la clase:

LAS FICHAS DE CONVERSACIÓN	
SON ... — Para hablar — Para preguntar y responder — Para explicar y dar opiniones — Para expresar creencias — Para sembrar dudas — Para mostrar la propia cultura — Para ver distintos puntos de vista — Para superar malentendidos — Para reflexionar	**NO SON ...** — Ejercicios de manual — Tareas de clase — Rígidas — Cerradas — Parte del examen

El planteamiento de las fichas es el siguiente: Los estudiantes preparan las fichas antes del encuentro tándem. Empiezan el encuentro la **ficha de chino**, que tiene 4 partes, como vemos en la ficha 5 dedicada a la Salud y la Enfermedad:

— Objetivos

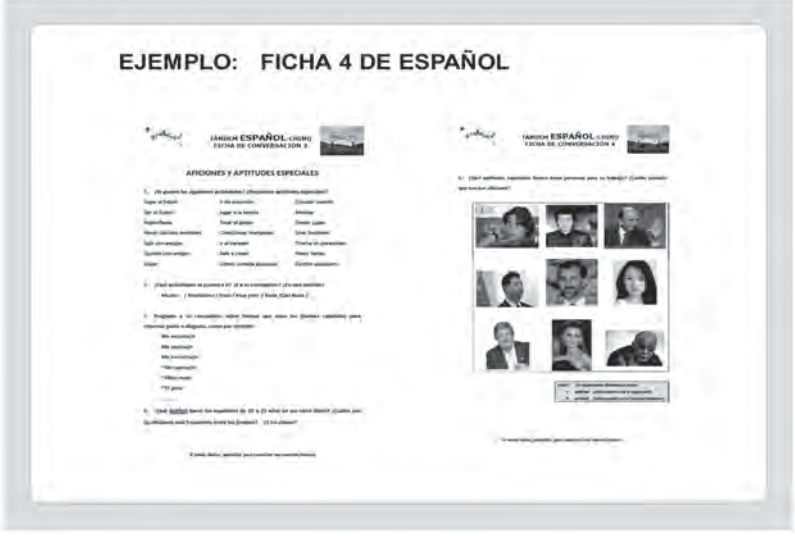
— Vocabulario básico

— Expresiones útiles

— Situaciones comunicativas



Después de una hora interactuando en chino y español y con el vocabulario y las expresiones típicas repasadas, pasan a la **ficha de español** que está centrada en temas culturales y también de contraste cultural, como por ejemplo esta ficha sobre "Aficiones y Aptitudes especiales":



También hay fichas centradas en temas útiles propios de la inmersión en una cultura concreta, en este caso, la española:



El papel del profesor-tutor cobra mayor importante en las sesiones de tutorías. Para las tutorías se han elaborado modelos de fichas de resultados para que el alumno complete después de cada encuentro tándem y fichas de evaluación para que los profesores anoten el progreso de los estudiantes.

La tutoría, de dos horas, tiene lugar generalmente los viernes por la tarde y se divide en:

— 10 minutos de conversación privada entre las profesoras y cada una de las parejas de tándem

— 45 minutos de reflexión en grupo, con ayuda de una dinámica cultura.

Ejemplos de dinámica de culturas





PROGRAMA DE LENGUAS PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN
UPM

DIFERENCIAS ESTE / OESTE

Anota los números de las características que corresponden al Este, Oeste o a ambos:

ESTE	OESTE	ESTE y OESTE

1. El tiempo es lo más importante
2. El espacio es lo más importante
3. La actividad es muy valorada
4. El descanso y el relax son muy valorados
5. Aceptan lo que les para
6. Hacen lo que deben hacer
7. Les gusta observar
8. Les gusta actuar
9. Buscan cambios
10. Son más bien estáticos
11. Viven como parte de la naturaleza
12. Viven coexistiendo con la naturaleza
13. Quieren saber cómo funcionan las cosas
14. Quieren saber lo que significan las cosas
15. Libertad para mantener el silencio
16. Libertad de expresión
17. Primero matrimonio, después amor
18. Primero amor, después matrimonio
19. El amor es silencioso
20. El amor se grita
21. Los sentimientos de los otros, se tienen muy en cuenta
22. Los sentimientos y las necesidades de uno mismo son lo más importante
23. No materialistas
24. Materialistas
25. El ideal es amar la vida
26. El ideal es tener éxito en la vida
27. Obtener notas es un valor
28. La austeridad es un valor
29. La riqueza y la pobreza son el resultado del trabajo
30. La riqueza y la pobreza son el resultado de la suerte
31. Aprecian la sabiduría de la experiencia
32. Aprecian la vitalidad de la juventud
33. Se jubilan para disfrutar de la familia
34. Se jubilan para disfrutar los resultados del trabajo

09/05/2013 - Basado en http://www.retire-asia.com/culturechange.shtml

6. La práctica del tándem

Teniendo en cuenta la autonomía, la motivación y la responsabilidad de nuestros estudiantes, no han sido muchos los consejos necesarios para realizar una buena práctica del tándem. Se optó por dejarles libertad para organizar sus sesiones.

No obstante se elaboró un pequeño manual de buenas prácticas para contestar algunas preguntas frecuentes del tipo:

— **¿Cómo empezar un tándem?**

Cuando recibes información de quien es tu compañero envíale un e-mail amable preguntando dónde y cuándo quedar.

— **¿Dónde quedamos?**

En un lugar neutral (en la universidad, en una cafetería ...)

Aconsejamos que sean los españoles los que propongan el sitio, al menos para el primer encuentro. No tienen que ser siempre en el mismo sitio. Sugerencia: quedar cada día en un café diferente de Madrid, para también conocer la ciudad.

— **¿Cómo dividimos el tiempo?**

Como queráis.

— **¿Qué tengo que corregir?**

Sólo lo imprescindible para la comunicación.

Lo importante es motivar positivamente al compañero y ayudarlo a perder el miedo a hablar con nativos.

— **¿Nos tenemos que hacer amigos?**

Sería interesante, pero no es imprescindible. Los objetivos son académicos.

— **¿Tenemos que seguir las fichas de conversación?**

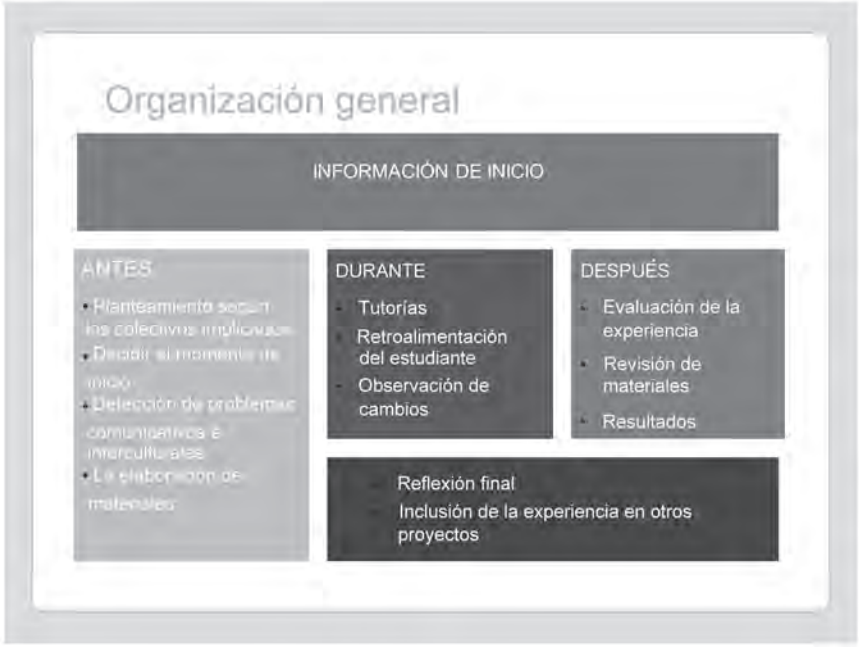
Sí.

— **¿Para qué sirve ficha de resultados?**

Para reflexionar sobre lo que has aprendido. Es una hoja individual para entregar a la profesora de la lengua que estás aprendiendo.

7. Aspectos organizativos

Aunque consideramos que el elemento determinante del éxito del proyecto ha sido la motivación y el entusiasmo de los estudiantes, y no los aspectos organizativos, tenemos que destacar la organización general del proceso resumida en este gráfico:



8. Resultados

La experiencia ha sido muy satisfactoria, ya que el 100% de los estudiantes así lo ha calificado. En la sesión de evaluación también les hemos preguntado por algunos aspectos y están han sido sus opiniones:

— Sobre **clarificación de objetivos** en la primera sesión:

— La mayoría no creen importante hablar de los objetivos

— No es importante tener los mismos objetivos

— Sobre las **actividades que más les gustan**:
  — Las que aumentan su vocabulario
  — Las que aumentan su sensibilidad intercultural
  — Las de escuchar al compañero
  — Las de hablar para mejorar la fluidez
  — Las de hacer proyectos juntos
  — La mayoría no creen importante hablar de los objetivos
— Sobre las **cualidades de un buen tándem**:
  — Tiene tiempo para esta actividad
  — Es abierto de mente/extrovertido
  — Da confianza a su compañero
  — Escucha bien
  — Es altruista
  — Es simpático
  — Corrige lo importante
— Sobre las **estrategias de un buen aprendiz en tándem**:
  — Reconoce las frases que le pueden ser útiles
  — Utiliza el contexto y los conocimientos previos, para comprender nuevas expresiones
  — Pregunta o hace ver que no ha entendido
  — Repite lo que le corrigen
  — Anota palabras o expresiones nuevas
  — Pide ser corregido
— Sobre las **correcciones**:
  — Corrigen a sus compañeros:
  — Directamente después de una frase (pero no siempre)
  — La palabras, la pronunciación, la gramática
  — No corrige mucho – es más importante entender la idea principal
  — Repetición de la frase hasta que el compañero la diga correcto
  — Les gusta que les corrijan:
  — Directamente
  — No corregir cada frase
  — Repetición de la frase/la palabra
  — Uso de sinónimos

9. Conclusiones

Consideramos que la experiencia tándem ha tenido unos buenos resultados especialmente en lo que se refiere al desarrollo de la autonomía del estudiante y a la integración cultural y desarrollo de la competencia intercultural fuera de la clase.

Eso nos hace pensar que en el entorno universitario la experiencia tándem puede ser una herramienta que supere el aprendizaje informal. Su singularidad hace pensar que pueda constituir parte del aprendizaje formal, aportando grandes beneficios para el desarrollo de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

Además de las ventajas lingüísticas y comunicativas, el tándem ayuda a la integración de los estudiantes que están en inmersión. Los estudiantes chinos y españoles se han relacionado con total naturalidad practicando las lenguas que están aprendiendo e intercambiando sus papeles de aprendiz y formador, con un gran refuerzo de la confianza en sí mismos y la autoestima.

Dados los resultados, es nuestra intención exportar esta experiencia a otros proyectos y quizás otras lenguas, y pensamos que tendrá especial aceptación en programas a la carta, con participantes universitarios centrados en aprender una lengua y una cultura en un contexto de inmersión.

Bibliografía

Acar, A. y Kobayashi, H. (2011): "Whys and How's of Language Exchange Meetings", *CALL-EJ* (12–2): 1–10

Álvarez, J.A, Blanco, M, Ojanguren, A, Brammerst, H y Little, D (1996): *Guía para el Aprendizaje de lenguas en Tándem a través de Internet*, Oviedo, Universidad de Oviedo

Belz, J.A. (2002): "Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study", *Language Learning & Techonology* (6–1): 60–81

Belz, J.A. (2003): "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration", *Language Learning & Techonology* (7–2): 68–99

Bower, J. y Kawaguchi, S. (2011): "Negotiation of Meaning and Corrective Feedback in Japanese/English eTandem", *Language Learning & Techonology* (15–1): 41–71

Calvert, M (1992): "Working together: Peddling an old idea", *Language Learning Journal* (6): 17–19

Calvert, M. (1999): "Tandem: A vehicle for language and intercultural learning", *Language Learning Journal* (19): 56–60

Godwin-Jones, R. (2011): "Emerging Technologies Autonomous language learning", *Language Learning & Technology* (15–3): 4–11

Johnson, G. and Rinvolucri, M. (2010): *Culture in our Classrooms: teaching language through cultural content*, England, Delta Publishing

Kawaguchi, S. y Ma, Y. (2012): "Corrective Feedback, Negotiation of Meaning and Grammar Development: Learner-Learner and Learner-Native Speaker Interaction in ESL", *Open Journal of Modern Linguistics* (2–2): 57–70

Muñoz, Torres (2010): "La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera", *Suplementos SinoELE* (2)

Ojanguren Sánchez, A y Blanco Hölscher, M. (2006): *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem: principios, estrategias y experiencias de integración*, Oviedo, Universidad de Oviedo

O'Rourke, B. (2005): "Form-focused Interaction in Online Tandem Learning", *CALICO Journal* (22–3): 433-466

Philp, J. y Tognini, R. (2009): "Language Acquisition in Foreign Language Contexts and the Differential Benefits of Interaction", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* (47–3): 245–266

Santamaría, Martínez (2010): "La competencia sociocultural en el aula de Español L2/LE: una propuesta didáctica", *Monografías ASELE* (13)

Tognini, R., Philp, J., y R.Oliver (2010): "Rehearsing, conversing, working it out: second language use in peer interaction", *Australian Review of Applied Linguistics* (33–3)

Ware, P.D y R. O'Dowd (2008): "Peer Feedback on Language form in telecollaboration", *Language Learning &Technology* (12–1): 43–63

MARÍA DOLORES GARCÍA-BORRÓN

Comparación de marcadores evidentes en español y en chino

Resumen: Este artículo entra en la categoría *Lingüística Contrastiva: Lengua Castellana respecto a otras lenguas*, sugerida por AAH en la circular electrónica de anuncio de este Congreso. Tal como lo sugiere su título, sigue un enfoque descriptivo y comparativo; y a la vez, siendo a menudo el caso cuando se trata de Comparatismo, la contemplación de similaridades o diferencias sin duda va a tener el efecto añadido de facilitar el estudio y memorización —ya sea como L1, o L2— de los marcadores así como de diferentes reglas o excepciones gramaticales (en nuestro caso, especialmente en cuanto a auxiliares modales, adverbios y expresiones para marcar evidencialidad en una forma concreta) en las lenguas aludidas.

Palabras clave: evidencialidad, marcadores evidenciales, estrategias para expresar la evidencialidad, gritos y modismos del chino, gritos y modismos del español

Es patente el gran progreso que viene realizándose en cuanto a los estudios de ELE. Los docentes están cada vez más preparados en las mejores técnicas tradicionales como en las más al día, y nuestros manuales son cada vez mejores, más completos y amenos. La experiencia de muchos años enseñando Español como Lengua Extranjera da frutos y se adapta a los tiempos. Sin embargo, siempre queda algún aspecto o tema que se había soslayado, y cada día puede también surgir alguno que nuevamente o por primera vez se considere importante. Así creo que, entre otros, al tema de los marcadores evidenciales[①] es de los que podría dárseles algo más de relieve en las clases de ELE, especialmente en los cursos avanzados; siendo así que es de primera importancia el proporcionar a nuestros alumnos chinos (o de cualquier otra nacionalidad), nociones claras sobre evidencialismo, o irán completamente perdidos respecto a la supuesta veracidad o falsedad de cualquier frase que oigan o lean; con lo cual, la comunicación entre hablantes o entre escritores y lectores, simplemente no se dará de manera correcta, incluso podrá ser totalmente errónea. Asimismo, este tema no resulta complicado de relacionar en distintos idiomas, con lo que podemos usarlo también para dar nociones de Filología Comparada; tema de utilidad en la enseñanza y aprendizaje de idiomas, y especialmente apropiado y fácil de hacer en tiempos como los nuestros, en que conviven más que nunca personas de países distintos.

① Traduzco: "Los evidenciales pertenecen a la categoría de modalidad epistemológica, al expresar la actitud del hablante respecto a la verdad de algo, así como al grado de certeza o validez de determinada proposición. Además, pueden también referirse a la fuente o a la forma en que determinada información llegó a conocimiento del hablante; motivo éste que es sin duda la causa de que en muchas lenguas los evidenciales estén más o menos relacionados con las categorías semánticas relacionadas con el concepto de saber". (Chappell, 2000: 3).

Empecé a plantearme el tema del evidencialismo en diferentes lenguas de nuestra gran familia euroasiática y africana hace unos años (con motivo de una invitación a la Universidad de Leyden que finalmente no se materializó), y a continuación pues, voy a comentar brevemente (de modo ensayístico y exploratorio, no exhaustivo), algunos ejemplos referentes a una de las propuestas de metodología que hace un tiempo diseñé para desarrollar este asunto en la clase de ELE para sinohablantes. Los ejemplos a tratar serán pues especialmente en Español y en Chino, con frases que he entresacado① tanto de la vida diaria como de películas chinas y españolas, o bien subtituladas o dobladas al Español o al Chino, así como de videos, anuncios, programas televisivos y de radio, literatura, prensa, internet, cómics, y diversos materiales informativos, como también de algunos libros de texto y diccionarios; frases que les voy a mostrar a continuación al ser las que me han parecido más cómodas de cara a primeros pasos pues la idea que expresan es igual o comparable en ambos idiomas, y a la vez sus estructuras son o parecen cognadas en Español y en Chino; voy a mostrar conjuntamente algún dato de otras lenguas que estudian o ya conocen nuestros alumnos, como es especialmente —aunque no únicamente— el Inglés.

Naturalmente, ante nuestros estudiantes también ha de quedar claro que, al tratarse de lenguas tan antiguas, complejas y ricas como las aquí citadas, existen a la vez un enorme número de expresiones que no coinciden en absoluto ni pueden considerarse cognadas —aunque sí puedan serlo algunas de sus estructuras gramaticales o su léxico— con las de la otra lengua o lenguas; pero insistiremos en que por tratarse de cursos no especializados, vamos a mostrar aquí expresiones que con todo y ser muy usuales y por tanto de gran utilidad, son también de las más parecidas entre sí en estas lenguas. Su exposición nos va a servir para un mayor acercamiento a las estructuras gramaticales, vocabulario, giros, etc., siendo el caso además que con estas frases-ejemplo que entresaco, al resultar su construcción similar a otras de su propia lengua, esto puede ayudar a que los noveles pierdan el miedo y les sea más fácil "soltarse" a oír y a hablar, así como a leer y a escribir; y también va a permitirles descansar —dándoles un respiro de vez en cuando—, con aquello a lo que les será más fácil acercarse, al poder resultarles más obvio desde su propia perspectiva, o más sencillamente comprensible; máxime por cuanto que, como decíamos, todas las lenguas y no digamos ya el Chino, conllevan entre sí otros tan numerosos ejemplos de puntos

① Estas obras han sido especialmente las siguientes: "Mi Querida Señorita", película de Jaime de Armiñán; programas "Gente", "Corazón" y "Águila Roja", de TVE; como casi todos los programas de la casa, los tres son consultables gratis y completos a cualquier hora de cualquier día en www.rtve.es; "Pumbi", cómic de Editorial Valenciana S.A.; "La Vaquilla", film de Luis García Berlanga; "El Club de los Siete Secretos", novela juvenil por Enid Blyton; "El tiempo entre costuras", novela por María Dueñas; "Erin Brokovich", largometraje dirigido por Steven Soderberg, versión en inglés; "The Sixth Sense", por M.N. Shyamalan, igualmente en inglés; "Cuando vuelvas a mi lado", por Gracia Querejeta; "Chico y Rita" de F. Trueba; "Lo imposible", Juan-Antonio Bayona; y tres largometrajes de directores mejicanos: "El Callejón de los Milagros", dirigida por Jorge Fons; "La jaula de oro", por Diego Quemada-Díez; y "Nosotros los nobles", de Gaz Alazraki. Cabe señalar por su especial interés que también he usado subtítulos en Español, Chino o Inglés de trailers de películas asiáticas encontrados en la web del Barcelona Asian Film Festival (www.baff.cat), e igualmente en guiones en papel o virtual.

más alejados. Por ello, lógicamente también habremos de mostrar en estas mismas clases algunas otras de entre las docenas —o cientos, quizá miles— de expresiones que también son marcadores evidenciales, pero sin parecerse nada entre dos o más lenguas; como sería por ejemplo el caso de las que aluden a particularidades geográficas, históricas, culturales, dialectales, de argot (por ejemplo, el argot juvenil, que cambia a menudo) o de jergas diversas, u otras propias de una región o lugar en exclusiva.

En cuanto a los materiales de cara al estudio personal por parte del alumnado, como es habitual será de ayuda el presentar a nuestros aprendientes no sólo los documentos reales, sino también las explicaciones ya preparadas y los correspondientes ejercicios (en general o individualizados, como *coaching* para tales o cuales alumnos), incluyendo los ejercicios de auto-evaluación①, tal como se viene haciendo.

Además, como sugiero arriba creo que puede ser del mejor efecto el incluir en los métodos didácticos determinados contrastes lingüísticos entre la L1 y la L2, cosa que hasta ahora, si se ha hecho, ha sido muy poco en nuestros materiales docentes habituales②; cuando si se hiciera, pienso que se podría llevar más lejos el desarrollo personal y cultural del alumno, y no sólo desde el punto de vista lingüístico, desarrollando la sensibilidad metacultural. Aparte, a muchos estudiantes chinos —o de otras nacionalidades— les puede ir bien el que se les estimule con ejercicios que puedan hacer solos (como sería éste de la comprensión por sí mismos), en lugar de hacerles única o mayoritariamente escuchar al profesor③; aunque con base en la tradición educativa, a veces se puede entre todos discutirla, extenderla, o refinarla puntualmente.

Vamos pues a presentar unos cuantos marcadores evidenciales, tema que como hemos dicho, aunque es tan usual y necesario en los contextos de la vida diaria —al ser palabras o frases que nos indican el grado de fiabilidad de lo que se está diciendo—, hasta ahora ha sido poco tocado independientemente o *per se* en nuestros libros de texto para la enseñanza de ELE; y

① Con distintos autores (v. por ejemplo Normand-Marconnet, 2005), pienso que los ejercicios de auto-evaluación pueden a menudo ser interesantes, y especialmente de cara a los alumnos chinos que traen una gran tradición (por la influencia confuciana y taoísta) de gran veneración a la figura del profesor; en cuanto al coaching personal, naturalmente además de los ejercicios para evaluar sus conocimientos de lengua habituales se les pueden pasar cuestionarios de estilo de aprendizaje, personalidad, etc .

② Incluso en el Instituto Cervantes me dicen que a fecha de hoy sólo se contrastan la cultura china y la española, pero no las lenguas; cosa que ya parece que resulta, especialmente a la hora actual —cuando ya tantos de nuestros alumnos saben más de una lengua, y ellos mismos empiezan solos de manera natural a hacer comparaciones—, cuando menos una anomalía el que no reciban de sus profesores mayor explicación también sobre algunos temas de Filología Comparada.

③ Precisamente en enero de este mismo año 2013 he participado en el Congreso de Lingüística del Centro de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba, y pude apreciar que las ponencias presentadas por profesores de distintas universidades cubanas (Santiago, La Habana, Camagüey, etc) son en cuanto a este tema de mayor nivel; de hecho, he encontrado sus comunicaciones más claras y avanzadas que aquellas a las que hasta ahora he podido tener acceso procedentes de Universidades o Centros en o de cualquier otro país de lengua hispana en que se imparta la mencionada lengua a alumnos chinos.

podríamos presentarlo de una forma que ya conlleve algún o algunos elementos "translingüísticos" y "transculturales". De hecho, la famosa lingüista contemporánea Alexandra Aikhenwald —especializada entre otros temas principalmente en Tipología Lingüística— estima (Aikhenwald, 2004) que en torno a un cuarto de las lenguas del mundo poseen medios gramaticales para expresar la evidencialidad; es decir, los medios de indicar cómo o por qué algo se sabe o se da por sabido por el hablante. Para hacerlo, las diversas lenguas emplean elementos concretos o especiales que les sirven de marcadores evidenciales. Se trata por ejemplo de afijos, partículas, o clíticos (como en muchas de las lenguas del Pacífico —que Aikhenwald también estudia especialmente—, o de África); o bien, como en las lenguas Indoeuropeas (como las clásicas Sánscrito, Griego o Latín, y las modernas eslavas, germánicas, o romances como el Español, etc.) o en otras de la misma macrofamilia como las Sino-tibetanas (como el Chino) en Asia o las Níger-Congo (como el Suajili①, de la sub-familia Bantú)② en África, se indica la evidencialidad de forma más compleja, por ejemplo y entre otros medios con los Verbos Auxiliares o Modales. Tales como, para expresar necesidad u obligación (entre otras funciones, ya que a este verbo y a su raíz ***de-*** se le adjudican muchísimas), ***deber*** en Español; ***dever*** en Gallego y Portugués; ***deure*** en Catalán; ***dovere*** en Italiano; ***devoir*** en Francés; 得, o 要, en Chino; y también con procedencia Indoeuropea e igualmente rastreables en el Sánscrito, otras formas como ***shall*** o ***must*** en Inglés; ***sollen*** o ***müssen*** en Alemán; ***zouden*** en Holandés; ***skulle*** en Danés; o bien ***thélo*** (querer) en Griego Clásico, o ***-taka*** (querer) en Suajili③, que bien resultan cognadas demostrablemente④. Además, en todas estas

① Este idioma bantú (que como es habitual en dicho sub-grupo de las Níger-Congo goza de una bien estructurada y muy regular gramática), tiene equivalencia absoluta entre escritura y pronunciación, la cual es además en cuanto a vocales como a consonantes muy similar a la del Español. Sin embargo, su nombre se escribe de distintas maneras en nuestra lengua; siendo otra de las grafías más habituales Swahili, que es como se escribe también en Inglés.

② Todas las lenguas aquí citadas abundan en cognados, por tener lo que en Español se llama —en tratados de Filología Comparada o Lingüística Histórica— Relación Genética Distante (RGD); en Inglés, Distant Genetic Relationship (DGR).

③ En Chino, en Griego Clásico, en Inglés o en Suajili, como en muchas otras lenguas, el substantivo "Voluntad" (en Inglés"Will") se ha gramaticalizado hasta convertirse en un verbo de volición ("querer"); y de ahí ha pasado a las construcciones de futuro, y a expresar evidencialidad, como luego veremos .

④ Hay que tener cuidado con los paradigmas que definen el parentesco lingüístico, y procurar basarse en la bibliografía científica más reciente. Así, vemos que según A. Meillet (1948, p.90) "Sólo si coinciden en los medios materiales de expresión hay prueba inequívoca de que dos lenguas estén relacionadas" (traduzco del original francés de A. Meillet) … "El Chino y una lengua de Dahomey tal como el Ewe, por ejemplo, pueden ambas usar palabras cortas y generalmente monosílabas, o hacer uso contrastivo del tono, basar su gramática en el orden de las palabras y en el uso de palabras auxiliares; pero de todo ello no se sigue que el Ewe y el Chino estén relacionados, porque los detalles de sus formas no coinciden" . De aquí se desprende que Meillet no sabía mucho de cognados, ni de Chino, ni de lenguas del Oeste de África; en las lenguas de esa región, sin buscar mucho, se hallan infinidad de palabras que parecen cognadas de otras en Chino, y muchas son monosílabos; por ejemplo, en Senegal tenemos el vocablo ***jom***, que significa ***dignidad, majestad, respeto, valentía***, y sus relacionados, y es innegable su similitud con 君 en Chino; etc . De todos modos, se deduce de la afirmación de Meillet, que en cambio sí podrían tener cognados (añado) idiomas como el Chino, Sánscrito, Inglés, o Suajili, al haber mayor coincidencia en sus formas. Además, en años recientes sí parece demostrado que también el Ewe es del grupo Níger-Congo, y por tanto está en nuestra misma macro-familia; con ello ese libro de Meillet (quien fue primero en exponer la noción de "gramaticalización", en 1912, explicando los procesos por los que un lexema se convierte en categoría gramatical), pese a su interés indudable, habría quedado en este punto desfasado.

lenguas (como en otras), la construcción que implica necesidad incluye también inmediatamente después de dicho verbo modal, otro en infinitivo. Asimismo, vemos que un verbo que expresa voluntad se convierte en auxiliar para marcar un tiempo futuro, o bien en modal para expresar evidencialidad u otros aspectos. Es el caso igualmente con ***will*** y ***must*** en Inglés, ***wollen*** y ***müssen*** en Alemán, etc. En nuestro medio educativo actual, en que tan abundantemente se entremezclan ya alumnos de todas las procedencias, vemos pues que éste puede ser un caso más, a presentar entre los primeros; pues muchos de nuestros cada vez más numerosos estudiantes de nacionalidades distintas, y ya sean noveles o avanzados, lo comprenderán fácilmente al tratarse de una construcción similar en tantas lenguas de esta macrofamilia euroasiática y africana, la cual se extiende además a todos los continentes. Y no sólo puede darse el caso de que cualquiera de esas lenguas sea la propia, sino que ya la conozcan, o que también estén interesados en ella; y claro está, preferentemente sólo elegiremos para traerla a colación en clase de ELE precisamente esa o esas lenguas.

En cualquier caso, y como vemos arriba, a causa de las similitudes fonéticas y funcionales no resulta difícil hacer un poco (o un mucho, si conviene) de Lexicología y Gramática Comparadas. Precisamente otro punto más de contacto entre los idiomas aquí aludidos, es que todos ellos utilizan asimismo determinados tiempos verbales de maneras diametralmente distintas a las conllevadas por su primer significado o acepción supuestamente principal dentro de su propio idioma. Así por ejemplo, el Condicional se usa en Español o en Francés para expresar evidencialidad en lugar de hipótesis[①]; o bien, se usa el Presente de Indicativo para indicar una situación, un hecho o un fenómeno ocurridos muy atrás en el tiempo, si no en el más o menos inmediato o lejano futuro[②]; o bien se usa el Imperfecto de Indicativo para expresar la petición de una aclaración o confirmación[③]; o el Futuro para expresar evidencia indirecta inferida[④]; o el Pretérito Perfecto Compuesto que significa una suposición[⑤]; o el Participio como base para una deducción[⑥]; etc., ya

① Por ejemplo: "Según todos los indicios, hace 9 años el Conde habría dejado ya desheredado a su hijo".

② Haciendo uso por ejemplo del llamado Presente Histórico. Por ejemplo: "Según contaron, Napoleón se levanta y dice…". O al margen de este Presente Histórico, en casos como: "La idea creo que es, sin más, que te vayas a tu casa, y que no vuelvas, y por eso ya verás como enseguida te echan de aquí."

③ Como en "¿La sesión no empezaba a las 7 de la tarde? ¿Pues cómo estás aún ahí, si son ya las 6.45?". El Imperfecto de Indicativo aquí no expresa el Pasado, sino que se usa en este contexto para pedir confirmación sobre un hecho futuro, aunque aún no haya llegado la hora supuesta.

④ Como en "Ahí, a pesar de la crisis económica, han encendido el aire acondicionado. Tendrán mucho calor". O en "La mesa está puesta. Irán a comer ya pronto". Todos estos verbos en futuro indican una suposición (en base a las circunstancias reinantes en el momento aludido).

⑤ Por ejemplo, en "El año que viene quisiera volver a invertir. Imagina que en ese momento el interés ha bajado y a mí me conviene comprar. Entonces, voy y lo compro, y ya está". O en "No, no me telefonees a las cuatro porque a esa hora yo ya me he ido"; etc. En los dos trabajos de Fernando Bermúdez que cito aquí en Referencias, y que pueden hallarse y consultarse fácilmente en internet, se explican de forma clara y bastante completa variados marcadores evidenciales en Español a base de tiempos verbales.

⑥ Como en este ejemplo: "Parece obvio que Daniel no sabe qué hacer, dado el estado de su oficina y correspondencia". Frase que en Inglés es: "It seems obvious that Daniel does not know what to do, given the state of his office and correspondence" .

que hay además otros tiempos verbales que también actúan como modales o en construcciones de marcadores evidenciales en Español. En cuanto a los mismos tiempos verbales, sus formas son en base a terminaciones que no son otra cosa que variaciones fonéticas añadidas como prefijo o sufijo a una frase o a un infinitivo; lo cual facilita aún más la comprensión y aprendizaje de cualquiera de nuestras lenguas por parte de los estudiantes noveles, a poco que se les ponga al corriente del fenómeno en cuestión.

Aunque este caso de los verbos como marcadores evidenciales sea más difícil de transponer con exactitud al Chino, ni que decir tiene que en dicha lengua (y en sus variantes —y subvariantes de— Mandarín, Min, Yue (Cantonés, etc.), Wu (Shanghainés, etc.), Hunan (Changsha, etc.), Hakka, Taiwanés, y Gan) se usan igualmente formas verbales para expresar la evidencialidad, como sería el caso del marcador o sufijo de tiempo pasado **过**, que por su parte autónomamente es también un verbo, preposición e incluso nombre con los significados —relacionados indistintamente ya sea con el espacio o con el tiempo— de *pasar, cruzar, atravesar, hacer, repasar, sobrepasar, franquear, girar,* la preposición o adverbio *tras* o *después*, y también los verbos *aventajar*, *superar* o *ser mejor que*, así como los substantivos *error*, *falta*, etc. De modo que, al menos como concepto, tampoco va a sonar extraño a nuestros estudiantes chinos el hecho de que en Español abunden las alteraciones del sentido primero de los tiempos verbales de cara a expresar evidencialidad. Este caso del verbo **过** como marcador evidencial lo estudia muy bien Hilary Chappell (en sus muy interesantes artículos y libro que cito aquí en Referencias), y no me resisto a dar aquí algunos ejemplos, ya que por cierto esta noción china se parece tanto o es igual a las ideas tanto de lugar como de tiempo en Español (donde *pasado* puede referirse igualmente al tiempo o al espacio, y es también palabra de la misma familia que *paso*, o *pasaje*, siendo éste sinónimo igualmente de *cruce*, *travesía*, etc., tal como ocurre en Chino. Veamos los casos siguientes, en que **过** se usa como marcador evidencial que connota una seguridad, un resultado considerado seguro de antemano, o una deducción —en los siguientes casos sobre el futuro, aunque podría referirse a otro tiempo—: 你明天看**过**，就知道了; significa: *Mañana en cuanto lo hayas visto, lo sabes.* **过**了这条街，就到了, que significa: *Pasada esa calle, ya hemos llegado.* 我游不**过**这条河: *Yo no puedo cruzar ese río.* 她来**过**又走了: *En cuanto ella llegue, se va* (*Ella nada más llegar se va; tan pronto haya llegado, ya se estará yendo*). 我吃**过**了饭就走: *Me voy tan pronto haya comido*, o *Me voy a ir inmediatamente después de comer*, etc.

Para expresar evidencialidad, hay también en las diversas lenguas aquí mencionadas medios léxicos más sencillos que estos giros verbales, como determinados adverbios de modo (tales por ejemplo en Inglés *obviously, strangely, reportedly*), los cuales al pasarlos a otra lengua pueden o no complicarse (*obviously* en Español es *obviamente*, pero *reportedly* se traduce de formas más complejas como "*según se informa*", o "*según informa la prensa, los medios, de buena fuente*", o

"*corre la noticia*" o "*el rumor*", etc; y en Francés, se traduciría como "*l'on annonce*", o "*d'après les moyens*", "*on a eu vent* (*de la nouvelle*) *que*…" etc; y en Chino podría decirse 传闻 o 传说，根据流传的消息，按引起轰动的消息, según la importancia que se considere tenga la noticia, o su fiabilidad; o incluso 引文 o 引证, que significan *cita*, o *citando*, como en 引证警察的话, etc.). Sea como sea, en general todas las lenguas, como las aquí mencionadas y entre ellas especialmente el Español y el Chino, se sirven de expresiones fijas, giros e incluso de proverbios, dichos y modismos de diferentes tipos para expresar la evidencialidad. De entre los numerosos ejemplos que existen en las dos lenguas que nos ocupan primordialmente aquí, el Chino Mandarín moderno y el Español moderno, veamos ahora algunos de los primeros ejemplos que podremos usar en nuestras clases de Español para Sinohablantes con especial facilidad, ya que con su significado concreto están presentes —*literalmente*, o casi palabra por palabra— en las dos lenguas. Vamos aquí a empezar por mostrar frases con verbos modales, y luego planteamos una serie de ejemplos a base de expresiones fijas coloquiales, de entre las que hay a millares en el Chino, e igualmente en Español (contando los de América, África e islas del Pacífico) y que podemos parangonar.

(Naturalmente, existen también en Chino, aparte de los verbos modales que vamos a tratar ahora, muchos otros modales o auxiliares que se pueden usar en marcadores evidenciales; como 必，宜，取，欲，奇，足，敢，肯，忍，请，索，把，将，当，需，须，以，矣 o 解; vocablos casi todos los cuales se vienen empleando —en distinta medida, y con usos a menudo diferentes en las distintas épocas— también desde el Chino Antiguo, Clásico, y Medio, hasta llegar al Mandarín Moderno. Corresponderían a otras tantas voces y expresiones del Castellano arcaico, medieval, renacentista, etc., hasta llegar al de nuestra época. Como es lógico, han cambiado valores semánticos y otros aspectos en el correr del tiempo, e igualmente dependen de variados registros y dialectos; sin embargo, se podrían desarrollar —todos o algunos— según enfoque diacrónico o sincrónico con estudiantes avanzados y de Post-Grado en las dos lenguas).

Empezamos pues ahora a dar ejemplos de evidenciales con verbos modales, y luego pasamos a algunas expresiones fijas que igualmente sirven para expresar evidencialidad.

Iremos de más fácil a más difícil, aumentando gradualmente la dificultad, y sin olvidar que tanto el evidencialismo como la modalidad tienen polisemia sistemática.

1. Verbos auxiliares usados como marcadores evidenciales

En Chino, existiendo también partículas con diversos usos: admirativo, especulativo como 吧, etc. (por ejemplo en: 这个汉字不对吧 (Cheung, 1994: 166): *¿A que este sinograma está equivocado?/This Chinese character is wrong, I guess*), nos centramos en este artículo en los siguientes verbos modales o auxiliares, que expresan todos la posibilidad: 能，能够，可以，可

能，会. Su significado literal en Español sería: *poder, ser capaz de, ser apto para, ser posible.*

Para diferenciarlos, podemos clasificarlos de la forma siguiente:

a. Expresan capacidad subjetiva, o incapacidad subjetiva si llevan negación: **能，可以，会，能够**.

(1) 他虽然年过半百，还**能**骑自行车上班。
朝鲜语虽然比较难，只要耐心，总**可以**学会的。
她儿子**会**拉小提琴。
我们的足球队**能够**帮我们一下挣钱吗?

b. Expresan posibilidad real, o imposibilidad real si van negados: **能，可能，会**. En estos casos es cuando estos verbos actúan más realmente como marcadores evidenciales.

(2) 这么大的马力，**能**带动起那部机器的。
新组成的这个篮球队不**可能**打败那个强队。
暴风雨这么大，她们不**会**来的。

c. Expresan permiso o por el contrario prohibición en ciertas condiciones o en determinada circunstancia: **能，能够，可以**. (En estos casos no se trata de marcadores evidenciales; al igual que ocurriría en Español cuando los verbos adoptan estos mismos sentidos).

(3) 医院里不**能**大声喧哗。En el hospital no se puede alborotar.
这是规格，不**能够**违背。Es la normativa, no puede infringirse.
他们却不**可以**因为取得一些成绩而骄傲自满。Sin embargo ellos nunca deben ensoberbecerse por haber logrado algún éxito .

2. Opinión o creencia particular

En mi opinión; *en mi criterio*; *según creo*; *me parece a mí*; *a mi modo de ver*; *a mi parecer*; *en mi opinión personal*; *creo que…*; *yo diría que…*; *me parece que…*; *probablemente*; *es posible que…*; *tal parece que…*; (etc.).

依我的见解　依我个人的见解　按照我的看法　想必　好似　好像

(4) En cuanto a este asunto, mi opinión es diferente. Este es mi criterio: ...
对这个问题，我的**看法**不同的。这是**我个人的见解**：……
(5) No coge el teléfono, probablemente no lo ha oído. Parece que nadie lo oye.
他不接电话，**想必**听不见了。**好像**没有人听见。

Yo no diría tanto; *no puedo decir lo mismo*; *no lo creo así*; *debe haber algún error*; *¿Estás de broma*?; *¿Estás bromeando?*; *¿Estás de guasa?*; *¿Tú de qué vas?*; *¡Ni hablar!*; (etc.).

谈不上　有没有搞错　哪儿啊

(6) A: ¿Usted cree que ese cuadro es una obra maestra?
B: ¿Qué obra maestra? Yo no diría tanto.

A: 您认为那幅图画儿属于“精品”吗?
B: 什么“精品”？根本**谈不上**。

(7) A: Lao Deng, ¿A que no le has gustado nunca a ninguna chica?
B: ¿Tú de qué vas? Me han abierto la puerta (les he gustado a) montones de ascensoristas.
A: 老邓啊，从来没有姑娘追过你吧?
B: **哪儿啊**！好几个开电梯的都对我有意思。

3. Esperanza o expectativa personal

Ojalá; *ojalá y…*; *ojalá que…*; *así…*; *eso espero*; *espero que así sea*; *espero que sí*; *todo depende de…*

但愿　希望　就指望……了

(8) Ojalá y sea verdad. **但愿**如此.
(9) ¡Así pueda llegar a tiempo! **但愿**他能及时赶到.
(10) Ella espera llegar a ser cantante. 她**希望**当个歌手.
(11) A: El trabajo que te encargué, ¿cómo va? ¿Puedes hacerlo? Todo depende de ti.
B: Tranquilo jefe. ¡Sin problemas!
A: 我让你做的事儿怎么样了? 你成吗? 咱们**就指望**你**了**.
B: 老板放心，板儿板儿的!

4. Información sobre un rumor

He oído que …; *he oído decir que …*; *dicen que …*; *dicen por ahí que …*; *se dice que …*; *a través de rumores, me entero de que …*; *me entero por rumores de que …*; *corre el rumor de que …*;

听说　风闻　传闻　听人家说　人家都说　据说　你听说了吗！　你还不知道哪！

(12) He oído decir que (él) va a dimitir. **听说**他要辞职了。
(13) Al oír cierta noticia, quieren irse ya. **风闻**他们想走了。
(14) Todos dicen por ahí que la mujer del gerente se ha ido con otro. ¿Dónde habrán oído eso? Mejor sería que no hablaran sin estar seguros de lo que dicen. **人家都说**经理的妻子跟别人跑了。听谁说的！他们最好别瞎说。[①]

5. Inferencia lógica

Como su propio nombre indica; *como sugiere el término o la frase*; *tan pronto como vea/ oiga/ sepa el nombre, uno va a pensar en las implicaciones de algo*; *nada más ver algo, …* En sentidos peyorativos podríamos traducir en Español como: *Sacar conclusiones precipitadas sobre otros casos a partir de un sólo ejemplo*; o sacando a colación el refrán: “*Una golondrina no hace verano*”.

① Gran parte de estos ejemplos los tomo, aunque a veces variándolos, del diccionario de Sun Yizhen 1999, y de Li Jieming/Li Jiejun 2001, y Guo Baoling/Qian Suwen 2002.

顾名思义

(15) Al ver que es una isla, él comprende que sólo podría llegar a ella en barco. **顾名思义**，他就理解到达岛只有上船去的了。

(16) El transformador de frecuencia, como su propio nombre indica, sirve para cambiar la frecuencia de un circuito de corriente alterna. 变频器，**顾名思义**，它的功能是改变交流电路的效率。

De un caso inducir o predecir otros; *comprender por analogía casos similares. Una vez oída una cosa, se saben otras diez similares o relacionadas*; *quién podría negarlo…* En sentidos peyorativos podríamos traducir en Español como: *Sacar conclusiones precipitadas sobre otros casos a partir de un sólo ejemplo*; o sacando a colación el refrán: "*Una golondrina no hace verano*".

举一反三　触类旁通　闻一知十

Son expresiones que también podemos usar en negativo.

(17) Este niño es listísimo, oye una cosa y se percata de diez. 这个孩子很聪明，真是**闻一知十**的。

(18) Este hombre habla muy claro, sus ejemplos son muy representativos, y nos hace deducir todo por nosotros mismos, comprendemos otros casos por analogía. 这个人说得清楚明白，所举的例子都很典型，能使我们**触类旁通，举一反三**。

(19) Cuando da una conferencia, todos sus ejemplos son claros y bien representativos, nos permiten deducir de uno sólo los demás casos iguales. 她演讲清楚明了，所举的例子典型，能让咱们**触类旁通，举一反三**。

(20) El refrán "Una golondrina no hace verano" significa que por un único indicio no se puede predecir toda una situación. **"闻一不知十"**这句谚语的意思是：闻一个角为例，不会使我们类推另外十个角。

6. Creencia común, evidencia sensorial

Es indudable que. *Se ve claramente que*; *es obvio que*. *No hay duda de que*; *no debe/no puede dudarse que*; *sin duda alguna*; *sin duda ninguna*; *sin la menor duda*; *no cabe la menor duda*; *no cabe duda*; *es patente*; *es obvio*; *es obviamente verdad…*

无可置疑　无庸置疑/毋庸置疑　有目共睹　人同此心　就是嘛　大家都这么说　大家都这么看　可不是吗

(21) Su amor hacia ella es **indudable**, (ella) no debe/no necesita preocuparse por ello. 他对她的爱情是**无可置疑**的，她不用担心/不要乱想。

(22) En la actualidad, el nivel de vida medio de los chinos ha subido; esto **es indudable**. 目前，中国人平均生活水平提高了，这是**无庸置疑**的事实。

(23) Eso lo ve cualquiera que tenga ojos en la cara, todo el mundo lo ve, así que no hace falta que lo hables mucho. 那是**有目共睹**的事儿，人人都看得见，你就不用多讲了。

No hace falta decir; *huelga decir que; ni que decir tiene ...*

不用说

(24) No hace falta decir, que la noticia se propagó rápidamente . **不用说**，消息不翼而飞了。

Es innecesario repetirlo; *No hace falta decirlo de nuevo*; *No es preciso volverlo a decir*; *No es*

menester decirlo más; *Está demás mencionarlo otra vez*; *Resulta/Resultaría/Sería superfluo insistir en ello…*

不用再提了!

Naturalmente, toda expresión concerniente a una creencia popular o particular puede expresarse también en negativo: *¡Lo más seguro es que no sea cierto! ¡Diez contra uno a que no es verdad!* Sólo que en la expresión china que damos abajo, se trata sólo del 80%: **八成** . Desde luego, aquí parece que los chinos son más cautos en sus apreciaciones, o en sus afirmaciones.

八成是不行了!: 80% de inseguridad **那可没准儿:** No puede decirse con exactitud.

(25) 明年春天咱们就毕业了吧！**你们怎么知道的……那可没准**。

(26) 他们地震中把书架安排 ……**八成是不行了!**

Eso lo sabe todo hijo de vecino; *es del dominio público que …*; *es sabido de todos; es por todos sabido que …*; *como es sabido*; *todo el mundo lo sabe/lo conoce*; *lo saben hasta los negros.*

家喻户晓 妇孺皆知 人人皆知

(27) Hoy en día, el nivel de vida de los chinos ha subido. Esto es del dominio público, no hay nadie que no lo sepa. Lo sabe todo hijo de vecino. 目前，中国人生活水平提高了。这是**家喻户晓的**，没有人不知道。家家户户都知道。

(28) Las ventajas de saber lenguas extranjeras, ya todo el mundo las conoce. 会外语的好处，已经**妇孺皆知/人人皆知**。

Siempre lo he sabido. Es imposible negarlo. Es del dominio público. Se ha sabido toda la vida. Ya se sabía. Es de sentido común. Hay que admitirlo. No puede negarse. Es innegable.

我早知道了 旧闻 陈年旧事 这是常识嘛

(29) Que la esperanza de vida sube si la gente come mejor, es algo que ya era del dominio público, y yo desde luego siempre lo supe.
"人吃更好，寿命提高"，这是**常识嘛**！我自然**早知道了**。

7. Carencia de marcador evidencial que transmite un mensaje

Determinados elementos pueden ser omitidos en diversas circunstancias; pero especialmente, cuando ya han sido enunciados en el contexto. Entre paréntesis pongo los elementos que han sido omitidos o pueden omitirse en Español y en Chino.

(30) En un diálogo directo: (Se dice que) cada vez que va a verla, la tía dice a María: "¡Quédate aún un momento!" (**传说**)她每次去看她，大妈都对玛丽亚说："再坐会儿吧！"

(31) En un diálogo indirecto: (Según mi amigo) la madre le dice que se tome el medicamento y no le dolerá más la cabeza. (**按照我的朋友**)母亲对他说，吃了药，头就不痛了。

(32) Como lo ha prometido, (seguro que) viene/vendrá (seguro). 既然答应了，他就(**一定**)会来。

Aparte, como decíamos en Chino corriente y actual se da un número de expresiones para marcar la evidencialidad mucho mayor que el que aquí glosamos como mero ejemplo para ayudar

a que surjan las ideas y sugerencias en cada uno de los oyentes o lectores de este trabajo; y no podemos aquí alargarnos ahora mucho más. Añadamos tan sólo que dichas expresiones, aunque a veces podrán ser traducidas literalmente sin que se pierda el sentido, en un nivel mayor de dificultad no van a poder calcarse al cien por cien con otras tantas frases hechas de igual valor en Español u otras lenguas. Sin embargo, es importante destacar que algunas de las palabras más usadas —incluso en el caso de haber sido "gramaticalizadas"— han seguido en Español procesos similares a los del Chino en cuanto a cambio semántico o/y en cuanto a uso gramatical; incluso aquellas que han pasado en Chino Clásico de ser substantivos a ser verbos, y de ahí a ser clasificadores, o a ser introductores de algún complemento directo o indirecto (caso de **把**), o de ser verbos a ser clíticos que marcan tiempos verbales (ejemplo, caso de **来/了**). Por ejemplo en: "'三妹，你怕什么？我不会**把**你嫁给他'，姐姐**反唇相讥**地问". Que en Español, por haber tenido el verbo *coger* un proceso semejante al de **把** a lo largo de las épocas, podría dar: *Hermanita, ¿de qué tienes miedo? Yo no puedo* ***coger*** *y casarte con él, pregunta la hermana mayor, sin estar convencida de la crítica, pero ridiculizando a la otra*. Aquí tenemos además la expresión fija **反唇相讥**que sirve como marcador evidencial con matiz de actitud por cuanto que expresa no estar convencido de algo (en este caso, una crítica) y a la vez intentar ridiculizar al oponente. Este mismo **把** se da muy a menudo, como en Español, especialmente en ambiente coloquial. Como añade color y fuerza a las frases, puede usarse además en ambos idiomas como refuerzo en marcadores evidenciales. Como en: "根据他们，为了作出应有的贡献，他们**把**蓝色多瑙河演奏了几遍。水灾中，用这些**鸡毛蒜皮**的事**斤斤计较**，也太没水平了"*(Según ellos, para hacer la debida aportación* ***cogieron*** *y tocaron El Danubio Azul varias veces. En medio de una inundación, con estas fruslerías dedicarse a machacar tanto, realmente es una pasada)*. Aquí como otras muchas veces, al usar **把** + 演奏se da una construcción serial de verbos que indica una actitud, o un cambio de actitud en este caso referente a una actividad consciente, decidida, absorbente aunque pueda ser temporal. Sea como sea, aunque **把** aquí no está directamente unido al marcador evidencial, pero también denota una actitud; por tanto al traducir al Español podemos alinear juntos, debido a su valor semántico conjunto, los vocablos que doy en rojo.

En el caso de otra pareja que se da a menudo también en marcadores evidenciales, **来/了** (en época Ming, el verbo **来** se convierte en la partícula de Pasado Perfecto**了**), también ha seguido en Español un proceso similar; usándose en Español el verbo *venir* o el verbo *llegar* desde el Renacimiento. Ejemplos: 哥哥那里去**来**? (**来** luego dará: **了**) (Frase de un texto usado en Corea para aprender chino, el *Piaotongshi yanjie*, del siglo XV. Según Sun Chaofen (1996: 8). Que podríamos traducir en Español con idéntico sentido *¿Dónde has venido a estar/has llegado a estar/has estado, hermano?* — 大雄山下采菌子**来** (más tarde este verbo se convierte fonéticamente en **了**; por lo que daría en Español de hoy): *He estado al pie de los montes Daxiong para coger setas*.

Con forma más añeja, usaremos en Español *venir* o *llegar*; y paradójicamente, en Español también podríamos usar además *ir* o *ir a parar* con el sentido de *venir* o *llegar*: *He ido/Fui a parar al pie de los montes Daxiong …*

Y lamentablemente hemos de dejarlo, justo cuando estábamos entrando en materia, porque se acaba el tiempo acordado. Podemos seguir, si se desea, en otra ocasión.

Bibliografía

Aikhenwald, A. Y. y Dixon, R.M.W. (2003): *Studies in Evidentiality: Typological Studies in Language*, Amsterdam, John Benjamins

Aikhenwald, A.Y. (2004): *Evidentiality,* Oxford, Oxford University Press

Bermúdez, F. (2002): "La estructura evidencial del Castellano: Elevación del sujeto y Gramaticalización", *Romansk Forum* (16): 12–17

Bermúdez, F. (2005): "Los tiempos verbales como marcadores evidenciales. El caso del Pretérito Perfecto Compuesto", *Revista de Estudios Filológicos* (40)

Chafe, W. y Nichols, J. (1986): Evidentiality: The Linguistic Code of Epistemology, Norwood, Ablex

Chappell, H. (2001): *Sinitic Grammar: Synchronic and Diachronic Perspectives,* Oxford, Oxford University Press

Cheung, S.H.N. (1994): *A Practical Chinese Grammar*, Hong Kong, CUHK Press

Comillie, B. (2007): *Evidentiality and Epistemic Modality in Spanish (Semi-) Auxiliaries. A Cognitive — Functional Approach,* Berlin y Nueva York, Gruyter

De Lancey, S. (1997): "Mirativity: The grammatical marking of unexpected information", *Linguistic Typology* (1–1): 33–52

García-Borrón, M. D. (2013a): "Cognados del Bugotu", *Actas XIIIº Congreso del Centro de Lingüística Aplicada*, Santiago de Cuba, CLA/Universidad de Oriente

García-Borrón, M. D. (2013b): "Ejercicios de Comprensión de Lectura y Comprensión Auditiva Para Cursos de Inmersión Lingüística: Ejemplos de Ejercicios con Marcadores Evidenciales en Español y en Chino", *Actas del Congreso EPES IV de 2013 (en prensa)*, Jaén, Universidad de Jaén

García-Borrón, M. D. (2012): "Presentación de Lenguas de la India y Cognados de su Léxico en el Castellano y Otros Idiomas", *Actas IIº Congreso Ibero-Africano Hispanistas*, El Cairo

García-Borrón, M. D. (2010): "Conceptos y Métodos de Filología Comparada aplicados al estudio del Castellano, el Chino, y otros Idiomas", *Actas Congreso AAH*, Beijing, Beiwai

García-Borrón, M. D. (2010): "Conceptos y Métodos de Filología Comparada aplicados al estudio de diversos idiomas del Continente Euroasiático", *Actas II Congreso Iberoasiático de Hispanistas*, Delhi, Universidad de Delhi

García, L. y Camus, B. (2004): *El Pretérito Imperfecto,* Madrid, Gredos

González, C. y LIMA, P. (2009): *Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile

Heine, B. y Nurse, D. (2000): *African Languages: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press

Herrera, C., Madruga, M. y Herrera, M. (2013): "La dimensión interdisciplinaria en la enseñanza del ELE, una alternativa desarrolladora", *Actas de XIII Congreso del Centro de Lingüística Aplicada*, Santiago de Cuba

Joseph, B.D. y Janda, R.D. (2003): *The Handbook of Historical Linguistics*, Malden, Blackwell

Meillet, A. (1948): *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris, Édouard Champion

Nichols, G. C. (2000): "Spanish and the Multilingual Department: Ways to Use the Rising Tide", *Profession 2000,* New York, MLA

Normand-Marconnet, N. (2005): "Apprenants chinois et pratiques pédagogiques innovantes: Une étude en milieu

homoglotte", Université du Maine-LIUM France

Ostler, N. (2006): *Empires of the World:A Language History of the World*. New York, Harper Perennial.

Reyes, G. (1994): *Los procedimientos de cita: Citas encubiertas y ecos*, Madrid, Arco

Stemfeld, S. (1989): "The University of Utah's Immersion/Multiliteracy Program: An Example of an Area Studies Approach to the Design of First-Year College Foreign Language Instruction", *Foreign Language Annals* (22): 341–354

Sun, Chaofen (1996): *Word Order Change and Grammaticalization in the History of Chinese,* Stanford, Stanford University Press

Sun, Chaofen (2010): *Chinese: A Linguistic Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press

Swaffar, J. y Arens K. (2005): *Remapping the Foreign Language Curriculum: An Approach Through Multiple Literacies*, New York, MLA

Trujillo Sáez, F. (2005): "La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del Español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación", *Revista Red ELE* (4)

Van Velt, P. (2005): *Gramática Suajili*, Madrid, Mundo Negro

VV.AA. (1999): *Nuevo Diccionario Chino-Español*, Beijing, Shangwu Yinshu Guan

VV.AA. (2007): Planes de estudio y programas "Enseñanza de Idioma Español para Estudiantes Chinos", La Habana, Universidad de La Habana

Weimer, B. y Stathi, K. (2010): "The Database of Evidential Markers in European Languages", *Akademie Verlag* (63–4): 275–289

Willett, T. H. (1988): "A Cross-Linguistic Survey of the Grammaticalization of Evidentiality", Studies in Language (12–1): 51–97

郭宝玲，钱肃文(2002)：《常用成语一千例》，北京，新世界出版社

李杰明，李杰君(2001)：《汉语流行口语》，北京，华语教学书版社

HE XIAOJING（何晓静）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

La evolución de los estudios lingüísticos en el mundo hispánico —Un análisis basado en EBSCO Host

Resumen： En el presente estudio se intenta describir el desarrollo y la situación actual de la lingüística hispánica basándose en un corpus de artículos lingüísticos sacados de la Fuente Académica en EBSCO escritos en español y publicados en el periodo comprendido entre los años 2007 y 2011. Para este objetivo, explorarán y compararán los mencionados artículos en diversos aspectos: las áreas y los objetos de los estudios, las metodologías que utilizan los autores, las diferencias geográficas, los cambios temporales, etc. Los resultados de los análisis y las conclusiones que se sacarán al final arrojarán luz sobre las líneas de la evolución de las investigaciones lingüísticas en el mundo hispánico a lo largo del tiempo, el *statu quo* y las características propias de las mismas en los últimos cinco años y las posibles relaciones entre los estudios lingüísticos y las circunstancias externas. Con todo esto se pretende establecer una comunicación entre los hispanistas chinos y el mundo hispánico en general y promover reflexiones sobre los estudios lingüísticos del español en China.

Palabras clave： palabras clave, artículos lingüísticos, mundo hispánico

1. Introducción

La sección *Palabras clave* de un artículo científico es una de las primeras puertas que conducen al tema o los temas tratados en él y por lo tanto, tiene suma importancia para la difusión de los artículos científicos. Un buen autor debe saber explicar en unas pocas palabras el objeto de estudio, el marco teórico, la metodología utilizada y sus aportaciones nuevas, de forma abreviada y con exactitud, para que el lector, antes de leer el texto completo, llegue a captar la información principal del artículo y apreciar su calidad académica.

En el presente trabajo se recopilan 291 artículos lingüísticos publicados en el periodo comprendido entre los años 2007 y 2011, de los cuales sacamos todas las formas y sintagmas que aparecen en la sección *Palabras clave* para nuestros análisis. Los resultados de estos arrojarán luz sobre las líneas de evolución de las investigaciones lingüísticas en el mundo hispánico y las características propias de las mismas. Con todo esto se pretende establecer una comunicación entre los hispanistas chinos y el mundo hispánico y promover reflexiones sobre los estudios lingüísticos del español en China.

2. Corpus

El Corpus nuestro está compuesto de 1397 palabras clave de 291 artículos lingüísticos, todos escritos en español y sacados de 7 revistas de lingüística hispánica, indizadas en EBSCO Host. He aquí las informaciones básicas de las revistas:

Revistas	Lugar de publicación	Número de artículos	Periodo de publicación	Número de palabras clave
Español actual (EA)	España	61	2007-2011	325
Lingüística española actual (LEA)	España	41	2008-2011	208
Revista española de lingüística aplicada (RESLA)	España	29	2007-2011	139
Boletín de filología (BF)	Chile	60	2008-2011	267
Lexis (LEXI)	Perú	18	2008-2011	73
Onomazéin (ONO)	Chile	60	2007-2011	261
Spanish in context (SC)	Holanda	22	2007-2011	114

Tabla 1

En total, tenemos 1238 formas distintas en el corpus de palabras clave y a base de estas se procede a una serie de análisis cuantitativos, orientados a contestar a las siguientes 4 preguntas:

1) ¿Cuáles son los temas más recurrentes durante estos cinco años?

2) ¿Existen diferencias temáticas entre las revistas de distintos lugares de publicación?

3) ¿Cómo evolucionan los estudios lingüísticos a lo largo del tiempo?

4) ¿Se nota una continuidad en los estudios lingüísticos?

3. Análisis de los resultados

3.1 Las lenguas o variedades más estudiadas

La primera pregunta que planteamos es sobre los temas más estudiados. Entre todas las formas que aparecen en nuestro corpus, nos interesa estudiar primero los que se refieren a las distintas lenguas y variedades. En la Tabla 2 tenemos la lista de frecuencias de dichas formas:

Lenguas	Frecuencias	Formas incluidas
Español	89	*español, (lengua, gramática, lingüística, etc.) española, castellano*
Inglés	13	*inglés, anglicismo, anglicismos*
lenguas americanas	10	*lenguas criollas, mapuche, mapudungun, mapuchismo, aymara, náhuatl, cashibo-cacataibo, indigenismos*
italiano	3	*italiano*
catalán	1	*catalán*
esperanto	1	*esperanto*
judeoespañol	1	*judeoespañol*
portugués	1	*portugués*

Tabla 2

Como se ve, es obvio el predominio de los trabajos sobre la lengua española en las revistas de lingüística española, ya que ocupan la absoluta mayoría entre todos los estudios. En cuanto a las lenguas americanas, incluidas las indígenas y las criollas, se observa que la mayoría (70%) de los estudios se dedican a lenguas de Chile y el resto de los trabajos, a Perú, México y Paraguay. Entendemos que esto se da debido a que 2 de las 3 revistas americanas que hemos seleccionado se publican en Chile y la otra, en Perú.

En el corpus nuestro tenemos 3 revistas españolas (*EA*, *LEA* y *RESLA*), otras 3 americanas (*BF*, *LEXI* y *ONO*) y una de Holanda. Dividimos de esta manera las 7 revistas en tres grupos (España, Hispanoamérica y Europa) para encontrar posibles diferencias geográficas de las 11 áreas. La Tabla 3 nos señala que las publicaciones españolas y *Spanish in context* apenas prestan atención a las lenguas americanas y los artículos en las revistas americanas tampoco ponen interés en el contacto entre el español y otras lenguas romances. Entre los artículos que ponen *inglés*, *anglicismo* y *anglicismos* en la parte de *Palabras clave*, solo uno estudia el inglés y otra trata de las investigaciones en esta lengua y otros 11 artículos estudian contactos entre el español y el inglés o comparan los dos idiomas.

	España	Hispanoamérica	Europa
inglés	**9**	**4**	0
lenguas europeas romances	**3**	0	**4**
lenguas americanas	0	**10**	0

Tabla 3

Es natural que se distingan las variedades diatópicas o diastráticas del español en ciertas investigaciones lingüísticas. Para esto recurrimos primero a las colocaciones a base de la palabra *español* (Tabla 4) en el corpus de Palabras clave. Geográficamente hablando, las variedades que aparecen más veces son las de Chile y de España. Esto también se explica con el lugar de publicación de las revistas que hemos seleccionado: 3 se publican en España, 2 en Chile, 1 en Perú, 1 en Holanda.

N.º	Colocaciones de *español*	Fr.
1	~ de Chile, ~ chileno	11
2	~ de América, ~ americano	10
3	~ de España, ~ peninsular	4
4	~ de Canarias, ~ canario	2
5	~ puertorriqueño	2
6	~ de Costa Rica	1
7	~ de Cuba	1
8	~ colonial	1
9	~ de Colombia	1

Tabla 4

Aparte de estas combinaciones, las cuatro formas —*español, castellano, lengua española* y *lingüística española*— que aparecen sin ser acompañados de colocativos también tienen una acusada presencia (65%) en las *Palabras clave* de los artículos. Esto nos da a entender que en una gran parte de las investigaciones se estudian los rasgos generales del español sin distinguir las variedades sobre todo geográficas. Y además, a pesar de la elevada ocurrencia de las formas *español chileno* y *español peninsular* y sus variantes, no podemos decir que otras modalidades o dialectos del español no se estudian en los artículos de nuestro corpus si recordamos también la alta frecuencia de uso de palabras como *dialecto, dialectología, variedad, modalidad* y otras en nuestro corpus. A esto se suman las palabras o sintagmas que se refieren a lenguajes o lenguas específicas, tales como: *lenguaje juvenil, lenguaje infantil, habla juvenil, discurso académico, lenguaje publicitario, lenguas de especialidad*, entre muchas otras. Todo esto coincide con la abundancia de estudios sociolingüísticos y pragmáticos en todas las revistas de nuestro corpus, que abordamos más adelante.

3.2 Los temas más recurrentes

De las lenguas o lenguajes más estudiados pasamos a ver los temas lingüísticos más estudiados. Para esto, necesitamos concentrarnos en las palabras cargadas de más informaciones temáticas quitando de la lista las palabras no temáticas, es decir, las palabras gramaticales (artículos, conjunciones, pronombres, preposiciones, etc.) y otras —sustantivos y adjetivos sobre todo— que aportan por sí solo pocas informaciones temáticas. En cuanto al segundo grupo nos referimos a palabras como *estudio (cuantitativo), análisis (de discurso), (adquisición de) lenguas (extranjeras), lenguaje (científico), (modelo) cognitivo* y muchas otras. Terminado este primer paso, buscamos las palabras derivadas de la misma raíz o palabras para agrupar todas bajo una misma entrada. Así, tenemos bajo la forma *discurso* todas las palabras derivadas que aparecen en el corpus: *discursos, discursivo, discursivos, discursiva* y en *léxico* tenemos *léxico, léxica, léxicas*... Tercero, hay que distinguir los diferentes significados que tienen las palabras polisémicas en distintos contextos. Por ejemplo, para la forma *verbal/verbales*, tenemos que distinguir *verbal* (de los verbos) y *verbal* (de la palabra) y contamos las frecuencias según el caso concreto. Por último, las palabras compuestas merencen también una atención especial porque la forma compuesta es la combinación de dos o más de dos significados que pueden representar distintas áreas de investigación. En este caso, contar la palabra en cada uno los de los significados que tienen sus componentes. Por ejemplo, la palabra *sociocultural* la atribuimos tanto a la palabra *social* como a *cultura* al contar las frecuencias. Terminado todo esto, tenemos la siguiente lista de las 50 palabras temáticas más recurrentes en nuestro corpus de Palabras clave:

1	*discurso*	11	*variación*	21	*ortografía*	31	*terminología*	41	*Contexto*
2	*léxico*	12	*sociolingüística*	22	*social*	32	*corpus*	42	*Dativo*
3	*cortesía*	13	*lexicografía*	23	*colocación*	33	*etnografía*	43	*Enseñanza*
4	*verbo*	14	*fonología*	24	*comunicación*	34	*fraseología*	44	*Estilo*
5	*marcador*	15	*contacto*	25	*diccionario*	35	*imagen*	45	*Extranjera*
6	*fonética*	16	*dialecto*	26	*cognición*	36	*perífrasis*	46	*Ideología*
7	*sintaxis*	17	*norma*	27	*interacción*	37	*segunda**	47	*Persuasión*
8	*semántica*	18	*cultura*	28	*morfología*	38	*significado*	48	*Predicado*
9	*historia*	19	*edición*	29	*tono*	39	*aprendizaje*	49	*Relativo*
10	*pragmática*	20	*foco*	30	*argumentación*	40	*aspecto*	50	*Retórica*

Tabla 5

* *Segunda* se refiere al sintagma *segunda lengua* o *L2*.

En la lista observamos que:

— Los niveles lingüísticos más estudiados que se reflejan en la sección *Palabras clave* son *discurso, léxico, verbo, marcador, colocación, tono, perífrasis, significado, aspecto (verbal), dativo, predicado, relativo*;

— los fenómenos lingüísticos más investigados son: *variación, contacto, norma, edición, diccionarios, fraseología, terminología, segunda (lengua), aprendizaje, enseñanza, estilo, (lengua) extranjera*;

— las perspectivas o modelos teóricos más recurridos para los análisis lingüísticos son: *cortesía, historia, cultura, imagen, foco, comunicación, interacción, persuasión, argumentación, corpus, ideología, retórica*;

— y en nuestra clasificación estas 50 palabras clave pertenecen a 11 áreas lingüísticas, que se alistan en la Tabla 6:

N.º	Áreas	Palabras incluidas
1	Fonética-fonología	*fonética, fonología, tono*
2	Morfosintaxis	*verbo, sintaxis, morfología, perífrasis, relativo, aspecto, dativo, predicado*
3	Lexicología	*léxico, terminología, fraseología, colocación*
4	Lexicografía	*Lexicografía, diccionario*
5	Ortografía	*edición, ortografía, estilo***
6	Semántica	*semántica, significado, retórica*
7	Pragmática	*discurso, cortesía, marcador, pragmática, foco, comunicación, interacción, contexto, persuasión, estilo***
8	Sociolingüística	*variación, historia, sociolingüística, contacto, dialecto, norma, social, etnografía, ideología*
9	Lingüística cognitiva	*Cognición*
10	Adquisición de la L2	*segunda, aprendizaje, enseñanza, extranjera*
11	Lingüística de corpus	*corpus, PRESEEA, CORDE*

Tabla 6

** La palabra *estilo* la atribuimos a los ámbitos ortografía o pragmática según su significado en el caso concreto.

De los 11 ámbitos arriba mencionados, ¿cuáles son los más investigados y cuáles son los que han despertado menos interés entre los investigadores? Para esto, veamos la distribución de las 50 palabras más frecuentes en estos ámbitos. Encontramos dicha distribución en la Figura 1, donde se suman las frecuencias de las palabras de cada una de las 11 áreas. Las palabras de estudios pragmáticos ocupan el 27,7% de todas, los sociolingüísticos, el 20%. Las investigaciones de estos dos ámbitos son casi la mitad del total. Los estudios lexicográficos, ortográficos, los cognitivos, los de la adquisición de L2 y los de corpus apenas superan el 5% del total. Observamos que si las primeras 5 áreas pertenecen a la Lingüística interna y las 6–11 áreas, a la Lingüística externa. Por las palabras clave de los estudios encontramos más trabajos de Lingüística externa (59,5%) o que analizan los fenómenos verbales a base de teorías o modelos de la Lingüística externa.

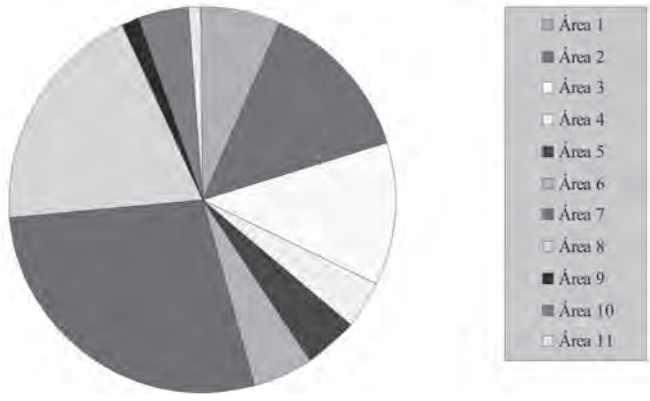


Figura 1

3.3 Las variaciones geográficas

Las distintas áreas de estudios lingüísticos tampoco se investigan de forma igual en las 7 revistas que componen nuestro corpus. Como se ve en la Figura 2, palabras que pertenecen al área *Pragmática* se concentran en las revistas *Español Actual* y *Onomazéin*; los estudios sociolingüísticos, en las revistas *Boletín de Filologías*, *Spanish in Context* y *Lexis*; los morfosintácticos, en *Revista Española de Lingüística Aplicada*; y los lexicológicos en *Lingüística Española Actual*. Recordamos que tenemos en el corpus 3 revistas publicadas en España y otras 3 publicadas en Hispanoamérica. Los artículos recopilados en estas dos zonas son respectivamente 131 y 139. Dado esto, nos es posible comparar la distribución de las 11 áreas en estas dos zonas. En la Figura 3, las columnas izquierdas representan la distribución de las 11 áreas en las revistas españolas y las derechas, en las revistas americanas. Primero, las palabras que pertenecen a las 11 áreas tienen una distribución más polarizada en España que en Hispanoamérica. Es decir, hay más diferencias inter-áreas en las revistas españolas que en las hispanoamericanas. Segundo, la pragmática, en general, es el ámbito más estudiado tanto en las revistas españolas como en las

hispanoamericanas, aunque es casi ausente en las investigaciones en la revista *LEXI*. En España los estudios de este ámbito superan mucho al resto de los estudios. Y por último, las áreas *Fonética-Fonología*, *Ortografía* y *Adquisición de L2* son áreas en que hay más contrastes geográficos. Los temas fonético-fonológicos son temas bien estudiados en las revistas hispanoamericanas, lo cual contrasta con su poca atención en las revistas españolas. Los estudios ortográficos y sobre la adquisición de la L2, temas poco investigados en Hispanoamérica, suponen temas muy recurrentes en los artículos publicados en las revistas españolas.

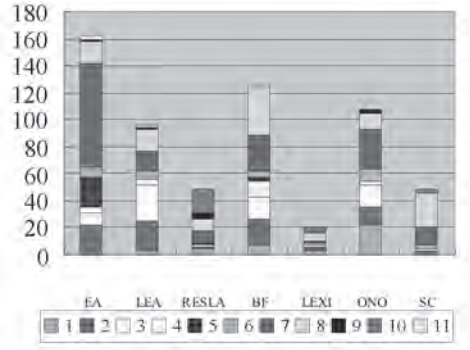


Figura 2

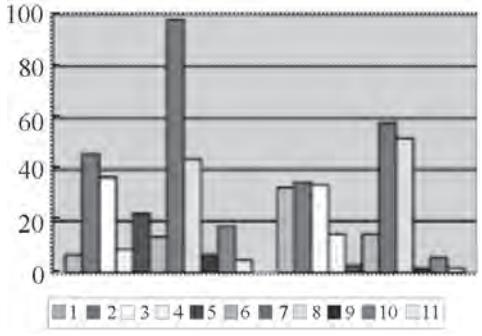


Figura 3

3.4 La evolución en el espacio temporal

Con el propósito de trazar la evolución de los estudios lingüísticos en el espacio temporal nos ponemos a localizar las 50 palabras de más interés en cada uno de los cinco años. La Figura 4 de abajo nos demuestra que:

— Los estudios pragmáticos, sociolingüísticos, lexicológicos y morfosintácticos casi siempre han estado por encima de otros estudios lingüísticos. Es decir, los temas de estas 4 áreas siempre han sido bien explorados durante los años 2007-2011. Los estudios que se preocupan por fenómenos de tales ámbitos, representadas por las palabras de estas áreas en nuestro corpus, aparecen 448 veces y representan el 73% de todos los estudios durante los cinco años.

— Los estudios sociolingüísticos y los pragmáticos mantienen una continuidad a lo largo del tiempo pues las líneas de estos dos ámbitos son paralelas a la línea del número de artículos.

— Los estudios ortográficos y los semánticos en general también presentan una continuidad. En el año 2007 la revista española *Español actual* sacó un número especial de ortografía y casi todas las palabras clave de este ámbito se concentran en este número. Por lo cual, en la Figura 4 hay una caída después de ese año. En cuanto a los estudios semánticos, la línea se mantiene paralela a la de los artículos, salvo en el año 2001. En este año se ve una subida respecto al número de artículos.

— Las líneas que presentan más cambios en el transcurso del tiempo son las de Fonética-fonología,

Morfosintaxis, Lexicología, Lexicografía, Ortografía, Lingüística cognitiva, Lingüística de corpus y Adquisición de L2. Los estudios fonético-fonológicos y los lexicográficos experimentan constantes subidas y caídas a lo largo del tiempo; los estudios lexicológicos y morfosintácticos aumentaron en 2009 en que el número de los estudios pragmáticos y sociolingüísticos disminuyó ligeramente; las 3 llamadas ramas emergentes de la lingüística (Adquisición de L2, Lingüística cognitiva y Lingüística de corpus) presentan subidas repentinas respectivamente en 2009, 2010 y 2008.

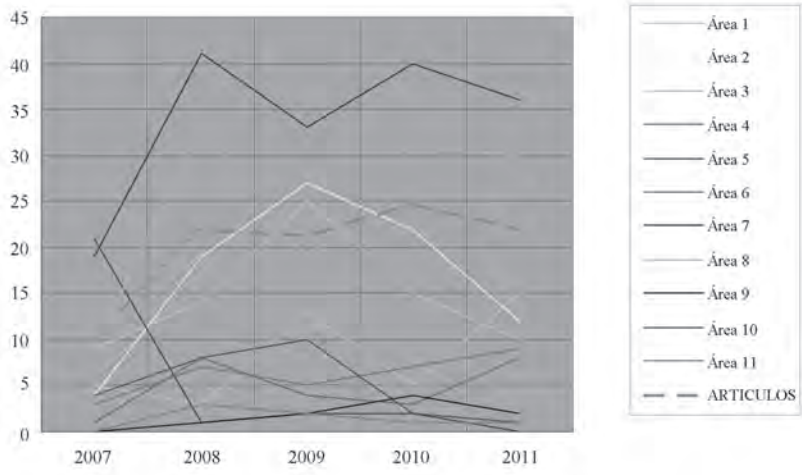


Figura 4

¿Existen también diferencias geográficas por lo que se refiere a la evolución de los estudios lingüísticos? A fin de contestar a esta pregunta, nos proponemos comparar la evolución temporal de cada uno de los 11 ámbitos en las revistas españolas, las hispanoamericanas y también en *Spanish in context*. Los resultados de la comparación se muestran en las Figuras 5, 6 y 7:

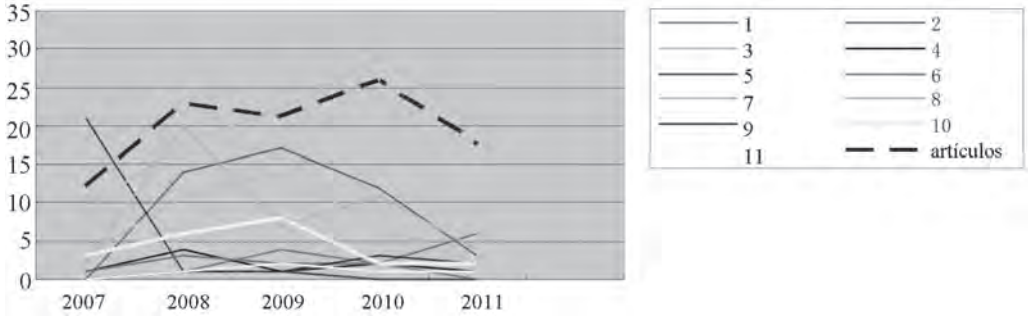


Figura 5: Evolución temática de las revistas españolas

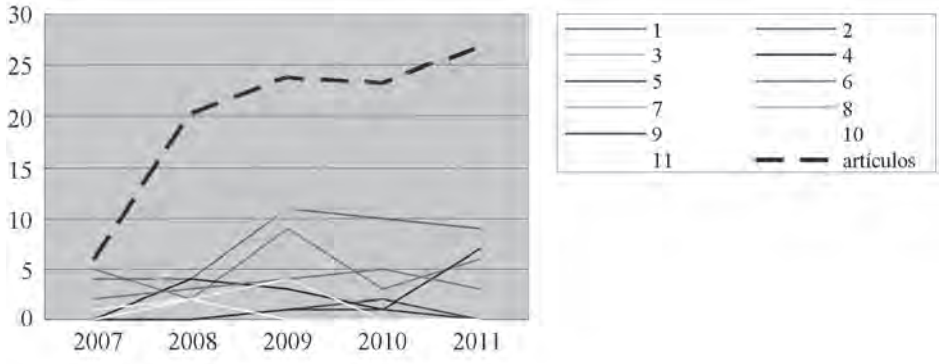


Figura 6: Evolución temática de las revistas americanas

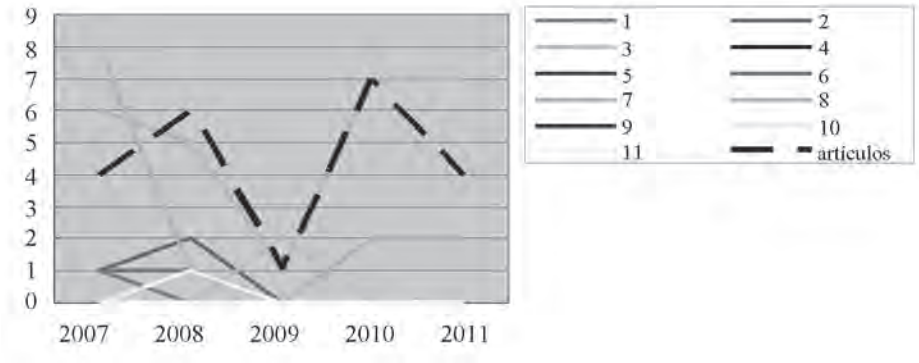


Figura 7: Evolución temática de *Spanish in Context*

— Las investigaciones en las primeras dos figuras son más variadas que las en *Spanish in context*, quizá por la poca cantidad de artículos que hemos sacado de esta última revista (22 artículos). En ella ni siquiera se encuentran estudios que se ocupen de cuestiones lexicográficas, ortográficas, cognitivas ni de la lingüística de corpus.

— Los dos ámbitos más estudiados no tienen la misma distribución temporal en las tres zonas. En las revistas españolas se destacan las investigaciones pragmáticas, que tienen una constante producción a lo largo del tiempo e incluso presentan subidas respecto a la línea del número de artículos, por ejemplo en el año 2009. En las revistas americanas se ve una competición entre los estudios pragmáticos y los sociolingüísticos, de la cual ganan los segundos desde los años 2009 hasta 2011. Sin embargo, en *Spanish in context* es indiscutible el predominio de los estudios sociolingüísticos sobre los estudios pragmáticos.

— Dentro de la Lingüística interna, los estudios morfosintácticos y los lexicológicos suponen dos ámbitos más investigados en las revistas de las tres figuras de arriba. El resto de los estudios, examinado a partir de las Palabras clave, no aportan temas de interés en las investigaciones españolas, excepto el caso de los estudios ortográficos. En comparación con las revistas españolas, los estudios fonético-fonológicos ganan más espacio en las revistas americanas, que

pueden competir con los estudios morfosintácticos y los lexicológicos.

— Los estudios de la Lingüística externa, excepto los estudios pragmáticos y los sociolingüísticos, tienen poca presencia entre todos los artículos en general. Bajo estas circunstancias en las revistas españolas y en *Spanish in context* todavía se registra una "prosperidad" de los estudios de la Adquisición de L2 en 2009 y 2008 respectivamente. A estos superan cuantitativamente los estudios semánticos en las revistas americanas.

4. A modo de conclusiones

En estas páginas hemos resumido ciertos aspectos de la situación general y la evolución temporal de los estudios lingüísticos con ayuda de una serie de análisis cuantitativos de las Palabras clave de los artículos lingüísticos en EBSCO Host. Claro que las conclusiones que hemos sacado no pueden reflejar necesariamente la realidad de la lingüística hispánica si recordamos las tantas publicaciones lingüísticas tanto en prensa como en línea. Pero, considerando la amplia difusión de EBSCO Host en el círculo académico y la poca presencia de investigaciones, en español o en otros idiomas, dedicadas a la lingüística española en otras bases de datos de fama mundial, creemos que todavía se trata de una de las vías eficaces para aproximarnos a fisonomía de la lingüística hispánica.

Existe mucha diferencia geográfica entre las publicaciones españolas y las americanas. Estas últimas, aunque los autores vienen de distintos lugares del mundo, se preocupan más por la realidad lingüística de Hispanoamérica. Y las revistas españolas, en que colaboran autores que en su mayoría vienen de instituciones españolas, se concentran en estudios pragmáticos.

Los estudios lingüísticos, a grandes rasgos, mantienen una continuidad en el tiempo: los estudios pragmáticos y sociolingüísticos siempre han sido los que llaman más atención a los autores o editores de las revistas de nuestro corpus. Por otro lado, las investigaciones lingüísticas en el mundo hispánico se diferencian de las en el mundo anglosajón manteniendo la tradición filológica de las investigaciones europeas. Esto se refleja tanto en los temas estudiados como en las metodologías utilizadas. Estudios que abundan en el círculo lingüístico mundial en los últimos años, por ejemplo, los cognitivos y los de corpus, todavía no son muy visibles en las revistas hispánicas.

Bibliografía

Díaz Galán, A. (2010): "El académico español y la comunicación científica en inglés: estudio de una comunidad universitaria específica", *RESLA* (23): 111–128

Hawkins, Donald T. (2001): "Bibliometrics of electronic journals in information science", *Information Research* (7–1)

Otte, E. & Rousseau, R. (2002): “Social network analysis: a powerful strategy, also for the information sciences”, *Journal of Information Science* (28–6): 451–453

Tapiador, F. J. (2004): “Sobre el inglés y la promoción internacional de las ciencias sociales españolas”. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* (505)

HER WAN-I（何万仪）
Universidad de Tamkang de Taiwán

Un análisis cognitivo del eslogan publicitario con doble sentido

Resumen: Desde hace tiempo el eslogan se ha integrado en la comunicación publicitaria de un buen número de anuncios. El eslogan puede ser una palabra o una frase con la que se transmite el mensaje publicitario. El juego de palabras es una figura retórica muy popular en los anuncios. Los investigadores de este tema han hecho diversas conjeturas sobre la cuestión de si se valorarán más los eslóganes con doble sentido que los que tienen una sola interpretación. Con el presente trabajo pretendemos contribuir al estudio de los eslóganes comerciales con doble sentido desde la perspectiva cognitiva. Realizamos un experimento para probar dichas hipótesis, analizamos los eslóganes con doble sentido según la Teoría de Relación (Relevance Theory), y planteamos unas propuestas para aplicar este tipo de materia en clase de ELE.
Palabras clave: eslogan publicitario, doble sentido, enseñanza del español

1. Introducción

La historia de la publicidad puede remontarse al siglo x a. C., los arqueólogos descubrieron el anuncio más antiguo en las ruinas de Tebas y hoy se conserva en el Museo Británico. En él se pone (Bravo, 1995: 79):

> El esclavo Shem ha huido de la casa de su noble amo Hapú, el tejedor. Todos los buenos ciudadanos de Tebas están invitados a participar en su búsqueda. El esclavo mide 1,55, es de complexión robusta y tiene ojos cafés. Se recompensará a la persona que proporcione datos para encontrar a Shem, con media moneda de oro. La persona que lo capture y lo devuelva a la casa de Hapú, el tejedor, será recompensada con una moneda de oro. La Casa de Hapú ofrece las mejores telas de Tebas.

Hoy la publicidad ya se ha convertido en un fenómeno omnipresente de la sociedad de consumo. Como es bien sabido, la primera condición de la publicidad es atraer la atención del "receptor". Si lo que se dice en el anuncio es soso, nada original, y no puede despertar la curiosidad de la gente, el mensaje pasará inadvertido si se lanza en estas condiciones. De hecho, el lenguaje publicitario ha llegado a ser un "arte" de una sutileza y de una complejidad. Es frecuente que el anuncio contenga un eslogan, esto es, un breve y expresivo enunciado con el que el publicista puede definir o destacar cierta cualidad de su producto o servicio. El objetivo del eslogan es crear un lema que el receptor pueda recordar y, sobre todo, sentir interés por lo propagado. El eslogan es sin duda el componente más llamativo del anuncio. El término *eslogan*, una voz castellanizada procedente del inglés, es de origen gaélico donde la expresión *sluaghgairm* se gritaba de un clan a otro en

aviso de peligros externos a la comunidad. En el siglo XVI, este vocablo entró en el léxico inglés y se hizo muy común su uso en el lenguaje político. Posteriormente, debida a la pujanza comercial norteamericana, empezó el masivo empleo de esta palabra en el ámbito publicitario. (Garrido, 2000: 68; Rey, 1996: 112)

Los buenos eslóganes perduran en el tiempo y la gente los recuerda. La asociación entre el eslogan y el mensaje publicitario tiene su explicación en la conexión de ideas. Según la teoría de la interferencia asociativa (Baddeley, 1983), la asociación es una facultad mental, por la que una imagen o idea evoca espontáneamente otra con la que tiene alguna relación de semejanza, contraste o contigüidad. (Delgado e Ibérico, 1969) La asociación por semejanza se refiere a la que la percepción de una frase, imagen o idea, tiende a evocar otros estados o situaciones que de alguna manera se asemejan. La asociación por contraste es aquella en la que un estado de conciencia evoca otro estado que forma con él un contraste. De esta forma, la percepción de una frase, imagen o idea puede evocar el recuerdo de otra opuesta a la primera. En cuanto a la tercera forma de asociación, la contigüidad, se produce si la percepción de una frase, imagen o idea evoca la percepción de otra que ha coexistido en la conciencia con el estado evocador, ya sea en el espacio o en el tiempo. (Ortega, Mora y Rauld, 2006: 128)

Hay muchos recursos lingüísticos de los que se pueden valer a la hora de redactar eslóganes, entre ellos, el del juego de palabras es considerado un medio más humorístico y creativo. Dada que generalmente faltan confianza y cooperación social entre el publicista y el público, esto le crea problemas al primero. Sin embargo, el humor es un medio eficiente al que el publicista suele acudir para mejorar las relaciones sociales con sus destinatarios. Esto es, si la gente considera que el anuncio es ocurrente y gracioso, puede que acorten, en cierta medida, las distancias entre el emisor y el receptor y que la gente deje de desconfiar del publicista. Tal como Rompton (1987) señala en su libro sobre el arte de redactar textos publicitarios, una de las estrategias importantes es "hacerles reír".[①] Es evidente que se emite la publicidad con la intención de persuadir a los consumidores a comprar cierto producto, y parece que los publicistas creen que el juego de palabras es útil para lograr este fin. Meyers-Levy (1999) revelaron que una manera que pueda hacer los anuncios persuasivos era darles una experiencia placentera a sus lectores. Éstos asociarán esta sensación agradable que han experimentado durante la reflexión sobre el anuncio con el producto que se les quiere vender.

El juego de palabras, o más específicamente, el uso del doble sentido es bastante popular en la publicidad. Por el doble sentido entendemos el manejo, generalmente humorístico, de una palabra de tal manera que puede interpretarse en dos o más formas, o sugerir el significado de otra

① "Make'em laugh", Citada de Tanaka (1994: 59)

palabra parecida en la pronunciación. Se pueden dividir dos tipos de anuncios con doble sentido: los que sólo tienen una interpretación admisible para su mensaje y otros cuyas dos interpretaciones son válidas para su mensaje. Se han hecho diversas predicciones sobre el interrogante de si los eslóganes que tienen doble sentido son, en general, preferibles a los que no lo tienen, y también se han preguntado si los eslóganes con doble sentido cuyas dos interpretaciones son aptas prevalecen sobre los eslóganes con doble sentido que sólo admiten una interpretación. Por otro lado, los eslóganes con doble sentido suelen requerir más esfuerzos mentales que los que emplean otros recursos retóricos más sencillos tales como la rima o la aliteración (McQuarrie y Mick, 1996). Analizamos también unos casos sirviéndonos de la Teoría de la Relación (Relevance Theory) de Sperber y Wilson (1995), que es la que mejor explica la comprensión de enunciados con doble sentido, para analizar los eslóganes con doble sentido. Aunque existen numerosos trabajos académicos sobre los mensajes publicitarios, no se ha encontrado apenas el estudio del eslogan en español con doble sentido. La escasa investigación existente sobre este tema tan interesante nos ha estimulado a realizar el presente estudio. A continuación vamos a exponer brevemente la Teoría de la Relación y su aplicación en la interpretación de distintos tipos del doble sentido.

2. Teoría de la Relación y cognición

La relación, según Sperber y Wilson, es la clave de la cognición humana. Ellos denotan que la comunicación nace de la creencia de que las normas que rigen la comunicación inferencial se basan en la naturaleza de la cognición humana. El hecho de que los seres humanos prestan atención a unos fenómenos y no a otros lleva a Sperber y Wilson a afirmar que los seres humanos tienden a prestar atención a los fenómenos que son más relacionados con ellos. Esta noción concierne a la forma de comunicación. En opinión de Sperber y Wilson, por la comunicación se puede entender a nivel más general la transmisión de ideas, y las ideas consisten en conjuntos de suposiciones. El objetivo fundamental del emisor es lograr a cambiar las ideas del receptor, es por eso aquél se mete en la comunicación. El emisor informa de su intención por medio de palabras o frases, sin embargo, muchos estudios sobre la psicolingüística, pragmática y filosofía de la lengua han demostrado que existe una laguna entre las representaciones semánticas de una frase que el emisor emplea y la idea que él intenta comunicar. Esta laguna entre el significado lingüísticamente codificado de una frase y lo que se transmite de verdad a través de la frase en una ocasión determinada se rellena con *deducción*. Para procesar la información nueva o recién dada en un contexto donde ya existen ciertas suposiciones, es importante hallar relación entre ambos. Y la relación de una cuestión de grados. Es decir, cuánto más potencial tiene la información nueva o recién dada para modificar y mejorar el contexto, tanta más relación tiene el uno con el otro.

Es necesario tener en cuenta el esfuerzo cognitivo requerido para deducir lo que se quiere

decir realmente, si no, los seres humanos podrían procesar interminablemente el stimulus recién recibido, combinándolo con infinitas informaciones almacenadas en la mente e intentando ver si las consecuencias que sacan podrían mejorar su conocimiento del mundo. Entonces, es la relación óptima la que se tienen que buscar. Ya que todo el público tiene derecho a esperar lograr efectos adecuados a cambio de esfuerzos no injustificables. De acuerdo con la última versión de Sperber y Wilson, la relación óptima es lo siguiente:

Una elocución, en una interpretación determinada, si y sólo si: a) alcanza suficientes efectos para ser dignos de la atención del oyente; y b) permite que el oyente haga unos esfuerzos para lograr esos efectos (Smith y Wilson, 1992: 5). La responsabilidad de establecer una comunicación exitosa es compartida igualmente por el emisor y el receptor. En realidad, el emisor debe hacer suposiciones correctas sobre los códigos y la información contextual a los que el receptor tendrá acceso y que posiblemente utilizará en el proceso de comprensión. Asimismo, la responsabilidad para evitar malentendidos recae también en el emisor. Todo lo que el receptor tiene que hacer es deducir el sentido que sea consecuente con el principio de relación.

Tanaka (1992, 1994) y Yus (2003) argumentan a favor de explicar el mecanismo del doble sentido en el marco de la Teoría de la Relación. Según las pruebas convincentes, se decantan por procedimientos interpretativos que requieren esfuerzo a cambio de mayores efectos humorísticos. Sperber (2001) también señala que cuánto más efecto hay, tanto más esfuerzo se necesita para obtener dicho efecto, pero el esfuerzo adicional será recompensado por el efecto adicional logrado: la complacencia en "caer" en el doble sentido. Yus (2003) comparte esta opinión afirmando: "A pesar de que se requiera un esfuerzo mental adicional, llegarán a activar la interpretación más relacionada que merezca ser procesada. Vale la pena hacer este esfuerzo cognitivo extra para obtener efectos humorísticos y sentirse satisfecho por haber resuelto la incongruencia causada por el doble sentido." El receptor se entretiene procesando un mensaje complejo a primera vista. Él, con la esperanza de encontrar más gracia, está dispuesto a hacer más esfuerzo cognitivo ya que es consciente del humor oculto en el enunciado.

En la elaboración del texto publicitario, suelen encontrarse dos tipos de interpretaciones del doble sentido de acuerdo con los efectos del enunciado y la accesibilidad del contexto (Yus, 2003). Ilustramos el primer tipo con unos ejemplos:

(1) Cuéntenos su problema lo solucionamos volando. (Anuncio de la compañía de aviación)
(2) Sabor a mares. (Anuncio del pescado azul)
(3) Miramos por usted. (Anuncio de las gafas)
(4) Nos han puesto verdes. (Anuncio de productos ecológicos)
(5) No cambies nunca. (Anuncio del coche de cambio automático)
(6) Sigue en las nubes con los pies en el suelo. (Anuncio del coche)

(7) Da color a tu vida. (Anuncio de impresoras color)
(8) El nuevo Multiópticas tiene mucho que ver contigo. (Anuncio de la óptica)
(9) Verás todo lo que estás perdiendo. (Anuncio de ventanas para tejados)
(10) Vive sin límites. (Anuncio del televisor sin marco)
(11) ¿Y tú qué tienes en la cabeza? De todos menos caspa. (Anuncio del champú anticaspa)

En el (1), ambas paráfrasis de "lo solucionamos volando", viz. "solucionar tu problema rápidamente" y "llevarte en avión para solucionar tu problema de tráfico" valen para interpretar completamente el eslogan. Estos dos significados deducidos son adecuados y están relacionados con el presente enunciado, y ninguno de los dos debe descartarse. En el (2), se puede entender por el eslogan: "Este pescado sabe muy bien" o "Este pescado tiene sabor del mar". El (3) comunica las dos ideas de que "le cuidamos" y "vemos a través de usted". El (4) alude tanto a "la contaminación" causada por la que el medio ambiente nos ha reprendido con acritud" como a "la naturaleza que hemos tratado de proteger y conservar". El (5) aconseja que "no cambies nunca la velocidad porque todo es automático" y que "no cambies el coche por otro". El (6) hace pensar que "este coche corre tanto como si volara en las nubes" y que "uno puede soñar con poseer un coche así pero con un precio asequible". En el (7) animan a "vivificar la vida" "cubriendo con colores las fotos imprimidas". El (8) expresa que "entre esta óptica y tú hay mucha conexión" y que "esta tienda tiene muchas cosas para ver que te interesan". El (9) quiere decir que "puedes ver todo lo que el tejado te ha tapado" y que "te darás cuenta de la pérdida que estás sufriendo". El (10) se refiere a "los peces que salen en la tele de la pantalla sin marco" pero en realidad es una invitación para "experimentar la extensión de la imagen". Y en el (11) preguntan "¿qué piensas para acabar con la caspa?" y asimismo "¿qué es lo que no deberías tener en la piel de la cabeza?"

El segundo tipo se refiere a aquellos en los que una de las dos interpretaciones debe ser desechada. Los consumidores saben que el anuncio tiene por objeto propagar el producto. Si la primera interpretación que se consigue no ayuda tan favorablemente a la promoción, buscarán la siguiente posibilidad interpretativa. Después de dar con la interpretación oportuna se da cuenta de que el inferir la primera interpretación es un derroche inútil de recursos cognitivos (Yus, 2003: 1321). El ejemplo (12) ilustra muy bien este tipo de juego de palabras. En (12) se pueden extraer dos significados de la expresión **subir por las paredes**, "ascender a las paredes" y "subir con las zapatillas de la marca *Paredes*). Está claro que la primera acepción debe ser descartada, aunque es la primera en venir a la mente en el contexto de **subir** y **paredes**.

(1) Súbete por las paredes. (Anuncio de las zapatillas *Paredes*)

Otros ejemplos son:

(1) Esto es bonito. (Anuncio del atún)
(2) Plante cara al día. (Anuncio de la crema facial para hombre)
(3) Mejor si no dejas huella. (Anuncio del tratamiento de neumáticos usados)

El (13) parece que se trata de algo "agradable a la vista", pero al caer en que es un anuncio del pescado, interpretarán la frase de otra manera: "esto es atún auténtico". El (14) hace pensar en que "se exhorta a uno a enfrentarse sin miedo al problema", pero después de relacionar el eslogan con el producto, se capta la idea verdadera: "muestre la cara bien cuidada". Y en el (15) se rechazará la interpretación "no dejar huellas de las ruedas" al descubrir que es un anuncio de neumáticos reciclados, buscarán otra interpretación que se ajusta al propósito del anuncio: "no dejar residuos en el medio ambiente".

La Teoría de la Relación es apta para analizar el papel del juego de palabras en la publicidad, especialmente con respecto a la cuestión del esfuerzo mental. A pesar de que la expresión con doble sentido requiere mayor esfuerzo cognitivo que la expresión directa, se obtienen extra efectos contextuales que compensan el esfuerzo. De hecho, esto es la forma más económica para lograr completamente los efectos contextuales deseados. Los publicistas inducen deliberadamente a sus destinatarios a hacer extra esfuerzo cognitivo mediante el empleo del doble sentido, porque el primer requisito y quizás el más importante de un anuncio es que éste debe atraer y retener la atención del público. Se puede decir que el esfuerzo cognitivo adicional es el precio que el publicista debe pagar para lograr que su mensaje sea notado. Si no usaran un mecanismo como el juego de palabras para atraer la atención, la gente podría no prestar ninguna atención a un anuncio, así que ese anuncio no causaría ningún efecto en absoluto. Por otra parte, el resolver un juego de palabras puede ayudar a producir mucha impresión, de manera que un mensaje, un eslogan, o el nombre de un producto que la gente puede ignorar queda consolidado por el extra esfuerzo cognitivo que se ha hecho.

3. Experimento y análisis

Según Tanaka (1992, 1994) y Yus (2003), se puede predecir que los receptores apreciarán enunciados con doble sentido en los que todo el esfuerzo invertido se recompensa con una relación adicional, o sea, del tipo 1; en cambio, los receptores no apreciarán los enunciados con doble sentido cuya interpretación más relevante no viene al caso, es decir, del tipo 2. Esto conduce a la siguiente hipótesis:

Los eslóganes con doble sentido cuyas dos interpretaciones están relacionadas con el contexto se aprecian más que los que sólo tiene una interpretación relacionada con el contexto.

Incluso si el enunciado con doble sentido tiene sólo una interpretación relacionada, el

simple hecho de usar dicha figura retórica todavía puede tener un efecto humorístico o producir una sensación positiva, porque el receptor "ya lo captó". Sin embargo, no está claro si este efecto humorístico compensará el esfuerzo cognitivo que se tiene que hacer para inferir una interpretación relacionada, ni se sabe si los eslóganes con doble sentido que tienen una sola interpretación relacionada se aprecian más que los eslóganes sin doble sentido.

3.1 Método

Material. Se seleccionaron un total de 27 eslóganes, que habían sido desarrollados para una amplia audiencia por redactores profesionales y fueron publicados en varias revistas españolas y latinoamericanas en 2010-2011. En la fase de preprueba, presentamos una colección de unos 40 eslóganes a dos profesores nativos de español por separado. Sobre la base de estas pruebas, escogimos los eslóganes que pudieron ser divididos con precisión en tres grupos: los sin doble sentido, los con doble sentido que tenían una interpretación relacionada y los con doble sentido que tenían dos interpretaciones relacionadas. Sólo los eslóganes que podían atribuirse indiscutiblemente a uno de los tres grupos entraron en nuestro corpus, el cual consistía en 6 eslóganes sin doble sentido, 5 eslóganes con doble sentido de una interpretación relacionada y 16 eslóganes con doble sentido de dos interpretaciones relacionadas. Todos estos eslóganes fueron acompañados por sus originales ilustraciones y efectos visuales, asimismo, una nota del producto o servicio promocionado (Los 27 eslóganes se presentan en el apéndice). Figuras 1-3 presentan ejemplos de los anuncios en el cuestionario.

¿Sabes todo lo que te pierdes de una foto si no es panorámica?
(Anuncio de barrido panorámico 275° de *Sony*)



Figura. 1: Eslogan sin doble sentido

Mejor si no dejas huella
(Anuncio de tratamiento neumáticos usados)



Figura 2: Eslogan con doble sentido de una interpretación relacionada con el anuncio

***Andalucía* te quiere**
(La campaña promocional de *Andalucía*)



Figura 3: Eslogan con doble sentido de dos interpretaciones relacionadas con el anuncio

Participantes. En total, 40 participantes tomaron parte voluntariamente en el experimento en abril de 2013. Todos ellos eran alumnos de español de cuarto año de la Universidad Tamkang.

Procedimiento. Pedimos a los participantes a contestar, en primer lugar, si encontraban una o más interpretaciones para cada eslogan al reflexionarlo. Luego les invitamos a evaluar cada eslogan respecto a su "idoneidad" y "amenidad". De esta manera intentamos averiguar si existían diferentes grados de apreciación para los tres grupos de eslóganes. Con la "idoneidad" nos referimos al eslogan que es atinado para el servicio o producto; y con la "amenidad" queremos decir que es un eslogan humorístico. La evaluación se realizó en una escala de siete puntos como queda mostrada abajo:

¿Crees que el eslogan es
muy mal elegido □1 □2 □3 □4 □5 □6 □7 muy bien elegido
¿Crees que el eslogan
no es gracioso □1 □2 □3 □4 □5 □6 □7 muy gracioso

3.2 Resultados

En primer lugar, nos interesa saber si los participantes reconocieron el doble sentido en los eslóganes con doble sentido e identificaron correctamente los eslóganes sin doble sentido. La comparación reveló que el número de los eslóganes con doble sentido identificados (0,61) superó ligeramente el de los eslóganes sin doble sentido (0,52). Sin embargo, estos resultados también indican que en 5 de los 21 casos con doble sentido y en 4 de los 6 casos sin doble sentido, la mayoría de los participantes no lograron identificar correctamente los tres grupos de eslóganes.

A continuación, examinamos si había alguna diferencia entre los tres grupos de eslóganes en la puntuación para la "idoneidad" y la "amenidad". Los resultados revelaron que los eslóganes con doble sentido (5,33 para la "idoneidad" y 4,59 para la "amenidad") se aprecian más que los sin doble sentido (4,59 para la "idoneidad" y 3,33 para la "amenidad"). Los medios se presentan en la tabla 1. Podemos ver que los participantes consideraron que los eslóganes con doble sentido de dos interpretaciones relacionadas eran mejor elegidos y más graciosos que los eslóganes con doble sentido de una interpretación relacionada.

	Idoneidad	amenidad
Sin doble sentido	4,59	3,33
Con doble sentido 1 interpretación relacionada	5,25	4,56
Con doble sentido 2 interpretaciones relacionadas	5,36	4,6

Tabla 1: Promedio sobre la "idoneidad" y la "amenidad" de los tres grupos de eslóganes (1=muy negativo, 7=muy positivo)

Como se mencionó anteriormente, hubo pocos participantes que no identificaron correctamente los eslóganes, considerando unos como los que tenían doble sentido mientras que en realidad no lo tenían, y otros como los que no tenían doble sentido mientras que en realidad sí lo tenían. Para evaluar el efecto de estas interpretaciones incorrectas, realizamos un segundo análisis.

Curiosamente, descubrimos que los eslóganes incorrectamente identificados como los que tenían doble sentido se apreciaban más que aquellos que se identificaron incorrectamente como los que no tenían doble sentido y viceversa. Es decir, los eslóganes sin doble sentido que fueron incorrectamente identificados como los que tenían doble sentido eran considerados mejor elegidos y más graciosos que los eslóganes con doble sentido que se identificaron correctamente como los que no tenían doble sentido. El hecho es que los eslóganes que se identificaron (correcta o incorrectamente) como los que tenían doble sentido fueron apreciados más que los que fueron identificados (correcta o incorrectamente) como los que no tenían doble sentido.

3.3 Análisis de los casos difíciles

De acuerdo con los resultados estadísticos, hemos detectado 9 eslóganes en los que la mayoría de los participantes fracasaron en su identificación. De ellos, algunos comunican un concepto pero al mismo tiempo activan otro, o sea, realmente transmiten dos ideas. Este tipo de eslóganes son los que ofrecen "dos significados por el precio de una palabra o frase". (Redfern, 1982; 1984) Este es el caso del (16):

(16) "Andalucía te quiere."

Este eslogan puede interpretarse tanto por (16.a) como por (16.b).

(16.a) "Andalucía te necesita"
(16.b) "Andalucía te tiene cariño"

Ambas interpretaciones producen considerables efectos contextuales, y para el destinatario no está claro cuál de las dos intenciones es lo que quiere comunicar el emisor. No hay ninguna buena razón para rechazar cualquier interpretación por considerarla irrelacionada, pero ambos parecen insuficientes o incompletas por sí sola. En este caso, ambas interpretaciones requieren un esfuerzo de procesamiento a cambio de los adecuados efectos contextuales que rinden juntamente ellas, y por lo tanto son coherentes con el principio de la relación. El propósito del emisor es que el destinatario procesa y conserva ambas interpretaciones, junto con sus efectos.

Más eslóganes de este tipo son:

(17) "Redbull te da alas"
(17.a) "Redbull te ayuda a tener valor de hacer tu gusto"
(17.b) "Redbull te pone alas para que vueles"
(18) "Andalucía, Sabe"
(18.a) "Andalucía tiene buen sabor, la comida de Andalucía está rica"
(18.b) "Andalucía tiene muchas cosas interesantes que saber"
(19) "Una pila de ventajas"
(19.a) "Una batería de calidad"
(19.b) "Un montón de rendimiento"
(20) "24 horas de protección a un precio que no te hará sudar"
(20.a) "No sudarás si te aplicas el desodorante Rexona"
(20.b) "Este producto tiene un precio bastante asequible"

La posibilidad de que un eslogan con doble sentido puede realmente tener dos significados a precio de uno surgirá si ninguno de los dos significados es suficiente por sí solo, pero los dos conjuntamente rinden efectos adecuados y requieren un esfuerzo no injustificable que el publicista, en cierto modo, podía haber previsto claramente.

Por el contrario, descubrimos también unos casos que los participantes juzgaron que tenían

doble sentido pero en realidad no:

(21) "Sabemos por qué vuelas"
(21.a) "Sabemos por qué razón vuelas"
(22) "Hazte un regalo a ti mismo. Bueno, mejor si son dos."
(22.a) "Hazte un regalo a ti mismo. Si te haces dos, mejor"
(23) "Tan pura que sólo le añadimos el sello de ecológica"
(23.a) "Tan pura que no le ponemos nada más que el sello de certificado ecológico "
(24) "¿Sabes todo lo que te pierdes de una foto si no es panorámica?
(24.a) "Con una cámara panorámica captarás más cosas interesantes que una normal"

4. La aplicación de los eslóganes con doble sentido en la clase de E/LE

Hay varias razones para el uso de anuncios en la enseñanza del español como lengua extranjera: en primer lugar, el lenguaje de anuncios es auténtico y actualizado; en segundo lugar, los anuncios son fuentes de información valiosas acerca de una cultura, tanto por lo que muestran como por los valores culturales que reflejan. El tema de los anuncios también están bien vinculados con muchas materias comunes en la enseñanza, tales como el deporte, transporte, alimento, ropa y medio ambiente; en tercer lugar, al proporcionar imágenes, el lenguaje de los anuncios se hace más fácil de entender para los estudiantes. Además, los anuncios son cortos y se encuentran por todas partes. Sobre todo, los estudiantes disfrutan de los anuncios y se sienten más motivados. Otra ventaja que se tiene es que, como los anuncios son creativos, el examinarlos estimula a los estudiantes para ser creativos.

La publicidad tiene como objeto atraer la atención de la gente y a ser memorable, una forma de lograr esto es saber manipular la lengua y utilizar recursos retóricos, en nuestro caso, el uso del doble sentido. A los anunciantes les encanta jugar con las palabras —su significado, sonido o ortografía— y el uso del doble sentido es bastante frecuente.

Aunque se ha reconocido el valor del humor en el aula, creemos que el tema del doble sentido merece una consideración especial porque puede contribuir no sólo a que los aprendientes lleguen a dominar el español, sino también a que sean conscientes de las ambigüedades del lenguaje y experimenten el goce que se derivará de ello. En este apartado, vamos a explicar el uso de los eslóganes con doble sentido en el aula y su interés especial.

Al introducir eslóganes con doble sentido como material didáctico, el profesor debe asegurar que el lenguaje es el del español actual y que la selección sea apropiada para el nivel de la clase. La adecuación es esencial, ya que "captar" la intención verdadera del emisor y disfrutar del humor en una lengua extranjera es una experiencia agradable, en cambio, el estar desconcertado por un enunciado demasiado difícil de descifrar puede ser algo frustrante. Hay muchas maneras en que los eslóganes con doble sentido pueden utilizarse en el aula. Se puede aplicar en varias etapas del

curso y enseñar habilidades diferentes. Puede utilizarse como un dispositivo para atraer la atención de los estudiantes y crear un ambiente relajado. La integración de los eslóganes con doble sentido en la enseñanza es particularmente ilustrativa porque la interpretación de ellos depende de las ambigüedades lingüísticas. Los eslóganes con doble sentido son palabras en juego, y su gracia está estrechamente relacionada con la lengua, el aprovechamiento de estos materiales tiene dos ventajas únicas. En primer lugar, los eslóganes con doble sentido demuestran a los estudiantes que el lenguaje en sí mismo puede ser muy divertido y que ellos pueden jugar con la lengua manipulándola y deleitándose en ella. En segundo lugar, el aprender a interpretar los eslóganes con doble sentido puede hacerles comprender que saber simplemente palabras no es suficiente, lo importante es cómo las utiliza uno.

Dado que la publicidad aparece por todas partes y que todos los alumnos están familiarizados con dicho fenómeno, este tipo de materiales constituye un recurso práctico e interesante para trabajar diferentes destrezas con los alumnos: comprensión lectora (en textos escritos), expresión escrita (al redactar un mensaje publicitario), comprensión auditiva (en la publicidad de radio o TV), y expresión oral (al lanzar un debate sobre distintos temas tratados y realizar publicidad oral por parte de los alumnos). El introducir el lenguaje de la publicidad en el aula de E/LE se puede plasmar a través de diversas actividades, que a su vez deben estar graduadas según su complejidad. El profesor puede dar una visión sistemática facilitando información detallada a los alumnos acerca del lenguaje publicitario. Esto es, señalar primero los elementos básicos de los anuncios: el nombre de la marca, el eslogan y el desarrollo textual o la parte icónica si los hay. Se puede proceder el análisis por varios aspectos: el léxico, el semántico, el morfosintáctico, el estilístico y el sociocultural. Los materiales publicitarios constituyen buenos ejemplos para presentar a los alumnos unos recursos lingüísticos habitualmente omitidos en los currículos tales como las figuras retóricas, juegos de palabras, frases hechas, etc.

5. Conclusión

Los resultados que obtiene nuestro experimento concuerdan con las suposiciones de Tanaka (1992, 1994) y Yus (2003): es cierto que los eslóganes con doble sentido se aprecian más por ser considerados más plausibles y humorísticos que los eslóganes sin doble sentido. Estos efectos asociados con el doble sentido son (estadísticamente) muy grandes, ya que las diferencias en la evaluación de los eslóganes pueden atribuirse en gran parte al uso del doble sentido. Más evidencia del encanto de esta figura retórica para la apreciación de un eslogan es proporcionada por el hecho de que exactamente el mismo eslogan se valora mucho más cuando los participantes lograron captar el doble sentido que en caso contrario. Asimismo, los eslóganes sin doble sentido se evaluaron más positivamente cuando los participantes juzgaron por equivocación que esos eslóganes sí eran de

doble sentido.

Todos los eslóganes empleados en el experimento vienen con imagen, generalmente, uno de los significados al que alude el anuncio sólo es evidente en la presencia del soporte visual. La verdad es que la imagen afecta a menudo la manera de interpretar los eslóganes.

Los eslóganes con doble sentido sirven para enseñar nuevos temas gramaticales y también para repasar los ya dados. Son materiales interesantes y pueden encontrar acogida entre los alumnos ya que ellos no los consideran como ejercicios pesados de la gramática. Por supuesto, muchos tipos de juegos de palabras humorísticos tienen su interés didáctico en la clase de ELE, pero la materia del doble sentido es particularmente instructiva ya que dicho recurso lingüístico depende de la ambigüedad de la lengua. Palabras con doble sentido son humoradas concentradas en la lengua. La integración de los eslóganes con doble sentido en la enseñanza tiene ciertas ventajas únicas, en primer lugar, estos materiales les demuestran a los alumnos que la lengua en sí misma puede ser muy divertida, ellos van a aprender cómo se manipula la lengua jugando y disfrutando con ella; en segundo lugar, palabras con doble sentido pueden recalcarles el hecho de que conocer palabras no es suficiente de sí, lo más importante es saber cómo las usan. Los ejemplos explicados en este trabajo hacen ver que los significados de las palabras no son inherentes en las palabras sino en la interpretación que hacemos de ellas. El uso de este tipo de materiales les permite a los alumnos cuán divertido puede ser aprender español y los deja maravillados con la riqueza de las palabras.

Apéndice

Los 27 eslóganes

1. **Señorita: no deje que le metan *ESSO*. Cuando mande a lubricar su vehículo, exija *Texaco*.**
   (Anuncio de la Compañía petrolera *Texaco*)
2. ***Andalucía* te quiere**
   (La campaña promocional de *Andalucía*)
3. ***Redbull* te da alas**
   (Anuncio de la bebida energética *Redbull*)
4. **Andalucía, Sabe**
   (La campaña promocional de *Andalucía*)
5. **Súbete por las paredes**
   (Anuncio de los zapatos *Paredes*)
6. **Cuéntenos su problema lo solucionamos volando**
   (Anuncio de la compañía de aviación)
7. **Sabor a mares**
   (Anuncio del pescado azul)
8. **Esto es bonito**
   (Anuncio del atún)
9. **Una pila de ventajas**
   (Anuncio de las pilas *Tudor*)
10. **Miramos por usted**

(Anuncio de las gafas *Indo*)

11. **Sabemos por qué vuelas**
(Anuncio de *American Airlines*)
12. **Nos han puesto verdes**
(Anuncio del producto ecológico)
13. **No cambies nunca**
(Anuncio del coche de cambio automático)
14. **Hazte un regalo a ti mismo. Bueno, mejor si son dos.**
(Anuncio de la cerveza *Heineken*)
15. **Tan pura que sólo le añadimos el sello de ecológica**
(Anuncio de la bebida de soja ecológica)
16. **Sigue en las nubes con los pies en el suelo**
(Anuncio del coche *Citroën*)
17. **¿Sabes todo lo que te pierdes de una foto si no es panorámica?**
(Anuncio de la cámara con barrido panorámico 275° de *Sony*)
18. **Da color a tu vida**
(Anuncio de la impresora *Canon*)
19. **Plante cara al día**
(Anuncio de la crema facial para hombre *LAB series*)
20. **Nuestro trabajo es hacer más fácil el trabajo de otros**
(Anuncio de *Telefónica*)
21. **Siéntete a gusto en tu piel. La llevas puesta todo el día**
(Anuncio de gel de ducha para hombre de *Dove*)
22. **El nuevo Multiópticas tiene mucho que ver contigo**
(Anuncio de óptica)
23. **Verás todo lo que estás perdiendo**
(Anuncio de ventanas para tejados de *Velux*)
24. **Mejor si no dejas huella**
(Anuncio del tratamiento de neumáticos usados)
25. **24 horas de protección a un precio que no te hará sudar**
(Anuncio del desodorante *Rexona*)
26. **Vive sin límites**
(Anuncio del televisor *LG*)
27. **¿Y tú qué tienes en la cabeza? De todos menos caspa**
(Anuncio del champú anticaspa)

Bibliografía

Adam, J. M. y Bonhome, M. (2000): *La argumentación publicitaria*, Madrid, Cátedra

Baddeley, A. D. (1983): *Psicología de la memoria*, Madrid, Debate

Bassat, L. (1994): *El libro rojo de la publicidad*, Barcelona, Folio

Bravo Bosch, M. C. (1995): "Lava más blanco, o la publicidad en clase de ELE", *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Universidad de León

Burton, P. W. (1990): *Advertising copywriting*, Lincolnwood, NTC Business Books

Crompton, A. (1987): *The craft of copywriting*, London, Hutchinson

Curto, V., Rey, J. y Sabaté, J. (2008): *Redacción publicitaria*, Barcelona, UOC

Delgado, H. E. e Ibérico, N. (1969): *Psicología: Estudio metodológico del mundo anímico*, Barcelona, Científico-Médica

Díez de Castro, E. C. y Galán, J. L. (1988): "Análisis del slogan publicitario español", *Revista de economía y empresa* (8–22): 99–119

Eguizábal, R. (2007): *Teoría de la publicidad*, Madrid, Cátedra

Ferrer Rodríguez, E. (1989): *La historia de los anuncios por palabras*, Madrid, Maeva ediciones

Garrido Lora, M. (2000): "El eslogan del año 2000", *Questiones Publicitarias* (8): 68–87

McQuarrie, E. y Mick, D. G., (1996): "Figures rhetoric in advertising language", *Journal of Consumer Research* (*22*): 424–437

Meyers-Levy, J. y Malaviya, P. (1999): "Consumer's processing of persuasive advertisements: an integrative framework of persuasion theories", *Journal of Marketing* (63): 45–60

Moliné, M. (1999): *La fuerza de la comunicación publicitaria*, Madrid, Cuadernos Cinco Días

Ortega Martínez, E., Mora Antón, P. y Rauld Campos, L. (2006): "El eslogan en el sector turístico español", *Cuadernos de Turismo* (17): 127–146

Peña, G. (2001): "El valor persuasivo del eslogan publicitario", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* (2001–6): 85–95

Redfern, W. (1982): "Guano of the mind: puns in advertising", *Language and communication* (2–3): 269–276

Redfern, W. (1984): *Puns*, Oxford, Blackwell

Rey, J. (1996): *Palabras para vender, palabras para soñar. Introducción a la redacción publicitaria*, Barcelona, Paidós

Smith, N. y Wilson, D. (1992): "Introducción", *Lingua* (87): 1–10

Sperber, D. y Wilson, D. (1995): *Relevance: Communication and cognition*, Cambridge, Harvard University Press

Tanaka, K. (1992): "The pun in advertising: a pragmatic approach", *Lingua* (87): 91–102

Tanaka, K. (1994): *Advertising language. A pragmatic approach to advertisements in Britain and Japan*, London, Routledge

Yus, F. (2003): "Humor and the search for relevance", *Journal of Pragmatics* (35): 1295–1331

JEONG HYEJEONG
Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros

Pronombres clíticos no anafóricos en el español mexicano en clases de E/LE[①]

Resumen: Las clases de español como lengua extranjera (E/LE) tienen como objetivo conseguir que los aprendientes interactúen apropiadamente usando la lengua meta, para lo cual se hace necesario presentar y atender tanto a los contenidos gramaticales (forma) como a los contenidos funcionales (uso). En cuanto a los primeros, nuestra experiencia como docentes nos indica que la corrección formal en aspectos tales como la concordancia de género y número o la conjugación verbal, por citar solo algunos de los más problemáticos para los estudiantes coreanos, no se consigue exclusivamente a través de la conversación en las situaciones comunicativas diarias, y requiere de un constante refuerzo en forma de instrucción gramatical explícita sin el cual no parece posible culminar el proceso de adquisición. A pesar de las reglas que nos presenta la gramática, la lengua ofrece variables mucho más complejas que las que trata la disciplina puramente teórica. Por otra parte, la mayoría de los manuales de gramática, incluidos los textos de enseñanza del español publicados en Corea, optan decididamente por la norma del español peninsular y desatienden las diferentes variedades del español de América, entre ellas la variedad característica del español mexicano. Reconociendo la diversidad del español a lo largo de todo el mundo hispano, en este trabajo proponemos incluir en las clases de E/LE los casos más reconocibles de pronombres clíticos no anafóricos que se escuchan principalmente en el español de México. Estos pronombres no tienen una referencia evidente dentro del texto y pueden parecerles extraños a los aprendientes coreanos, acostumbrados al uso normativo de los pronombres átonos en español. Prestaremos especial atención al uso de los pronombres clíticos como intensificadores y como formas fijas en interjecciones y en algunas expresiones fraseológicas. Nuestra propuesta pretende facilitar a los estudiantes la comprensión del uso de los pronombres clíticos no anafóricos en el español mexicano, así como contribuir al desarrollo de sus habilidades comunicativas en términos generales.

Palabras clave: pronombre clítico, español de México, *le* intensivo, formas fijas

1. Introducción

Las clases de español como lengua extranjera (E/LE) tienen como objetivo conseguir que los

① This work is supported by the Hankuk University of Foreign Studies Fund 2014.

aprendientes interactúen apropiadamente usando la lengua meta, para lo cual se hace necesario presentar y atender tanto a los contenidos gramaticales (forma) como a los contenidos funcionales (uso). En cuanto a los primeros, nuestra experiencia como docentes nos indica que la corrección formal en aspectos tales como la concordancia de género y número o la conjugación verbal, por citar solo algunos de los más problemáticos para los estudiantes coreanos, no se consigue exclusivamente a través de la conversación en las situaciones comunicativas diarias, y requiere de un constante refuerzo en forma de instrucción gramatical explícita sin el cual no parece posible culminar el proceso de adquisición. A pesar de las reglas que nos presenta la gramática, la lengua ofrece variables mucho más complejas que las que trata la disciplina puramente teórica. Por otra parte, la mayoría de los manuales de gramática, incluidos los textos de enseñanza del español publicados en Corea, optan decididamente por la norma del español peninsular y desatienden las diferentes variedades del español de América, entre ellas la variedad característica del español mexicano. Reconociendo la diversidad del español a lo largo de todo el mundo hispano, en este trabajo proponemos incluir en las clases de E/LE los casos más reconocibles de pronombres clíticos no anafóricos que se escuchan principalmente en el español de México. Estos pronombres no tienen una referencia evidente dentro del texto y pueden parecerles extraños a los aprendientes coreanos, acostumbrados al uso normativo de los pronombres átonos en español. Prestaremos especial atención al uso de los pronombres clíticos como intensificadores y como formas fijas en interjecciones y en algunas expresiones fraseológicas[①]. Nuestra propuesta pretende facilitar a los estudiantes la comprensión del uso de los pronombres clíticos no anafóricos en el español mexicano, así como contribuir al desarrollo de sus habilidades comunicativas en términos generales.

2. Enfoque comunicativo

Parece haber consenso entre los profesores y los especialistas en cuanto a la necesidad de recurrir a la gramática pedagógica para la enseñanza del español como lengua extranjera. Ello se debe a que la gramática sirve para acelerar el proceso de adquisición de los alumnos, quienes demandan un material que los ayude con ciertos aspectos conflictivos del español. Para justificar cuál es el papel de la gramática en la enseñanza del español a no hispanohablantes, es necesario recordar que los enfoques comunicativos dieron un vuelco en el abordaje de la elaboración de metodologías y la perspectiva estrictamente gramatical ha dejado de ser la que acapara la atención de los docentes dedicados a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Ser hablante competente del español implica no solo dominar aisladamente su léxico y sus

① Hay una discrepancia de términos acerca de la unidad que abarque los fenómenos generales de esta expresión. En este trabajo utilizaremos expresión fraseológica o fraseología como término genérico.

estructuras gramaticales, sino saberlos utilizar de manera adecuada a los fines que el hablante intenta lograr y al contexto① social en que se produce el intercambio comunicativo. No es de extrañar, por lo tanto, que muchos estudios de adquisición de lenguas extranjeras prefieran recurrir al concepto de *competencia comunicativa*, cuyo fundamento teórico se halla en la dicotomía entre *competencia* y *realización* establecida por Chomsky (1965: 3), quien postulaba lo siguiente:

> El objetivo de la teoría gramatical es, en primera instancia, un hablante-oyente ideal dentro de una comunidad lingüística completamente homogénea, el cual conoce su lengua a la perfección y no se ve afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes, tales como limitaciones de memoria, distracciones, cambios de atención e interés, así como errores, casuales o característicos, al aplicar su conocimiento de la lengua en la realización concreta②.

Por su parte, el sociolingüista Hymes comparaba el modelo de Chomsky con la situación real y su noción central se considera mucho más abarcadora que la chomskiana. Aplica cuatro parámetros (1971; 1972: 281):

1) Si (y en qué medida) algo es formalmente posible.
2) Si (y en qué medida) algo es practicable en virtud de los recursos de la implementación posible.
3) Si (y en qué medida) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con el contexto en que es usado y evaluado.
4) Si (y en qué medida) algo efectivamente se hace, se realiza, y qué consecuencias trae su realización③.

La competencia comunicativa se refiere, en consecuencia, y retomando las ideas de Hymes, al modo en que el niño percibe y categoriza las situaciones sociales de su mundo y al modo en que diferencia sus modos de hablar de acuerdo con estas categorías. Por lo tanto, se adquiere la competencia comunicativa por el conocimiento tanto de la gramática como del uso. Según este autor, el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —gramaticales, estratégicos, discursivos y sociolingüísticos— está relacionado con el concepto de competencia comunicativa para el dominio de códigos lingüísticos.

3. Deixis y pronombre

El término *deixis* procede de una palabra griega que significa “señalar” o “indica”.

---

① Desde el punto de vista pragmático, el contexto se entiende no solo como el escenario físico en que se produce una expresión sino también los conocimientos compartidos entre los participantes del acto de habla.

② “Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attentions and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.”

③ “1) Whether (and to what degree) something is formally possible. 2) Whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available. 3) Whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated. 4) Whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails.”

Actualmente dicho vocablo se utiliza para aludir a la función que ejercen los pronombres personales y demostrativos, el tiempo gramatical, los adverbios específicos de tiempo y lugar, y una serie de rasgos gramaticales y léxicos que relacionan los enunciados con la situación de la enunciación. Los elementos deícticos poseen la función de referencia, según la cual el pronombre se refiere a un elemento del texto de modo anafórico o catafórico o a un elemento de la situación comunicativa. En otras palabras, su interpretación depende principalmente del contexto espacio-temporal en que se realiza la enunciación. Asimismo, la concepción espacio-temporal de los participantes en el acto de habla está determinada por factores socioculturales de su propia cultura.

La deixis personal se manifiesta mediante los pronombres, cuyo mecanismo gramatical distingue entre el hablante, el destinatario y la tercera persona no perteneciente a la enunciación. Entre los pronombres personales, hay dos grupos: los tónicos y los átonos. Según menciona Alarcos Llorach (1961: 9), "los signos de la serie átona cumplen exclusivamente las funciones tradicionalmente llamadas 'complemento directo' y 'complemento indirecto'. Uno de ellos, /lo/, funciona también como 'atributo' […] Los de la serie tónica […] cumplen en la oración las mismas funciones del nombre […]". Si tomamos en consideración al pie de la letra tal aseveración, podemos preguntarnos qué es este *le* en *ándale/ándele*① o *córrele* en el español mexicano. Ello nos hace pensar sobre la función referencial del pronombre, puesto que la forma *le* se podría analizar gramaticalmente como un dativo del pronombre personal en la tercera persona del singular.

4. Pronombres átonos de tercera persona en clases de E/LE

Entre otros aspectos gramaticales, la elección adecuada del pronombre átono de objeto directo e indirecto de tercera persona es siempre un difícil escollo para los estudiantes de español de niveles iniciales. Esto se debe a que los métodos de varios países de habla hispana proporcionan solo una explicación superficial sobre el uso fluctuante de *lo* y *le*, *la* y *le*, *los* y *les* o *las* y *les*, ya que, junto al uso gramatical, existen otros usos desviados de la norma: leísmo, laísmo y loísmo. Como afirma Cuervo (1895: 103), "los casos enclíticos y proclíticos del pronombre de la tercera persona en español no parece ser suficientemente conocido como para poder servir de guía en el tratamiento del fenómeno".

En las clases de E/LE, aún hoy existe una tendencia a adoptar la actitud del gramático normativo, tratando de explicar las reglas exclusivamente a partir de la prescripción gramatical. La RAE (2011: 196) recomienda como uso culto *lo* para acusativo masculino singular o para acusativo neutro, *la* para acusativo femenino singular, y *le* para dativo singular de ambos géneros y para acusativo masculino singular de persona, pero no de cosa; en plural, *los* para acusativo masculino, *las* para acusativo femenino y *les* para dativo de ambos géneros②. Ante esta norma estándar

① Román (citado por Kany, 1951: 129) pone el caso de *ándenle*, pero se usa poco.

② En este trabajo no trataremos de la sustitución eufónica obligatoria de *le* o *les* por la forma *se*, cuando el dativo precede a un clítico acusativo de tercera persona.

podemos notar la problemática situación en que no existe un paradigma pronominal establecido en el uso del español. Por ejemplo, en el español mexicano resultan familiares construcciones como *¿Le llegamos?*, *No le hace*, etc. Para algunos hablantes ciertas formas pueden resultar poco comunes, mientras que para otros resultan frecuentes en su norma coloquial. Para nuestras clases de E/LE, creemos necesario prestar atención a determinados usos peculiares[①] de *le* que se registran con frecuencia en el español de México. Ello contribuirá a desarrollar la competencia comunicativa del alumnado en el uso de la lengua castellana.

5. Modelos de planificación

Algunos gramáticos como Bosque y Demonte (1999: 1223) mencionan que los clíticos no se asocian con posiciones del objeto y "forman parte del significado del verbo". Para facilitar a los aprendientes la comparación del uso normativo con el uso no anafórico de los pronombres clíticos, procuraremos disponer de un esquema pedagógico que presente ejemplos de ambos casos. De este modo, podrá abordarse el estudio de los fenómenos reales del lenguaje y de la comunicación, lo cual permite a los nuevos usuarios de la lengua utilizar de modo adecuado diversos códigos lingüísticos en situaciones variadas.

5.1 *Le* como intensificador del evento

En el español de México es muy común el empleo de pronombre clítico *le*. Observaremos en primer lugar algunos casos con verbos transitivos:

(1) a. Ya sabe que ella se casa. □ Ya lo sabe.
b. Ya le sabe "ya sabe muy bien".

En la construcción (1a) el pronombre *lo* sustituye el objeto directo (acusativo) y según la norma estándar no se esperaría el uso ejemplificado en (1b), que presenta dificultades para poder ser explicado de una forma comprensible porque este *le* no hace una remisión evidente dentro del texto. En cuanto a su función referencial, García (1975: 188) afirma que siempre es posible determinar a qué se refiere *le* o *lo*, aun en giros idiomáticos. Por su parte, Rosenblat (1950: 62) manifiesta la duda sobre la interpretación semántica: «*No la vamos pasando mal* [...] no creemos que presupongan un antecedente sobreentendido en la mente del que habla». Veamos el ejemplo (2)[②]:

(2) a. Cuelga el teléfono. □ Cuélgalo.
b. Cuélgale el teléfono a Eva.
c. Cuélgale "Cuelga ya".

① Estos pronombres aparecen con algunos verbos determinados.

② Según Navarro (2005: 7) hay construcciones en que aparece *le* intensificador con un objeto oblicuo como *Cuélgale al teléfono* o *Préndele a las luces*. Aquí la preposición *a* aparece como un marcador del tópico y es una construcción oblicua imposible de ser pronominalizada por un clítico de acusativo: **Cuélgalo al teléfono*, **Préndelas a las luces*. Este tipo de construcciones causará sin duda mucha confusión a los aprendientes coreanos de nivel inicial-intermedio, por lo que es preferible no tratarlas en la presentación de casos de *le* en el aula.

En la oración (2a), el pronombre *lo* anuncia la presencia de un argumento acusativo y significa un referente no humano. La coocurrencia del clítico dativo *le* en la (2b) es generalizada en el español de América, ya que los argumentos dativos aparecen casi duplicados con *le/s*. En cambio, en la (2c) la forma *le* no tiene referente, ni humano ni no humano①. Tampoco anuncia la presencia de un argumento dativo ni acusativo. Cacoullos y Hernández (1999: 81) lo denominan "dativo intensivo", definiéndolo como morfema gramatical productivo que se usa tanto en posición posverbal con imperativos, infinitivos o gerundios como en posición preverbal con verbos conjugados. Pierde el rasgo semántico y el valor referencial y sirve solo para intensificar la acción misma②. Asimismo, mencionan (1999: 89-90) que el *le* intensivo se emplea con un sujeto animado que es agente de la acción, lo cual indica que "la construcción se asocia con la volitividad alta [...] que se ajusta bien a la idea de actividad intensiva". Por otra parte, Navarro (2005: ii) entiende el *le* del caso (2c) como afijo derivacional en la construcción V + *le*, en que "el clítico ha perdido el estatus pronominal y anafórico [...] la construcción describe un evento intransitivo independientemente de que la base verbal original sea transitiva o intransitiva". Asimismo, agrega que el valor intensivo que menciona Cacoullos no es en sí un rasgo gramatical sino una inferencia pragmática que los participantes en la comunicación deducen de la construcción V + *le* (Navarro, 2005: 38).

En los siguientes ejemplos, el uso de los pronombres clíticos se explica fácilmente a partir de la gramática. En (3a) el complemento directo, *el celular*, se puede sustituir por el pronombre átono de tercera persona *lo*. El dativo simpatético o posesivo de (3b) alude "al poseedor, entendido en un sentido amplio, de lo designado por otro complemento" (RAE, 2011: 202). Como ejemplo para observar el valor reforzador del *le* proponemos la oración (3c), en la que el elemento no-referencial se usa para poner en relieve la acción misma, desenfocando el participante afectado en el evento (Kemmer, citado por Cacoullos y Hernández, 1999: 87). En la misma línea, en el ejemplo (3d) se entiende "¿Quién realizó la acción de apagar?".

(3) a. Nos recomiendan apagar el celular en el cine. □ Nos recomiendan apagarlo en el cine.
b. Se le apagó la luz a tu celular.
c. *Apágale* el móvil cuando te llame.
d. ¿Quién *le* apagó?

Asimismo, los ejemplos (4a) y (4b) representan casos normativos del español: el primero el

① Acerca del debilitamiento de la referencialidad del clítico dativo, Company (citado en Navarro, 2006: 19) afirma que "la flexibilización semántica del dativo y la progresiva ampliación de su distribución semántica [...] tuvo como consecuencia que el [clítico] dativo extendiera sus funciones mucho más allá de su ámbito etimológico originario y pueda aparecer ahora afijado a verbos [...] pero sin hacer referencia a una entidad nominal específica".

② Kemmer (citado por Cacoullos y Hernández, 1999: 87) afirma que este *le* pone en relieve la acción misma, desenfocando el participante afectado en el evento.

caso del acusativo *lo* como sustituto del complemento directo *la tarea*; el segundo el caso de la duplicación del pronombre dativo *le*, que es opcional cuando se pospone el complemento indirecto. Mientras, el ejemplo (4c), expresión muy popular en el español mexicano, presenta el *le* intensivo dentro del esquema *le* + el verbo hacer (para/con/a). Según Cacoullos y Hernández (1999: 86), este *le* se emplea con verbos que "indicen la realización acertada de una acción" y agrega *Le atiné*.

(4) a. Hago la tarea en inglés. □ La hago en inglés.
b. Es un favor que le hago a mi hermano Carlos.
c. ¿Cómo le hago? Ayúdenme, por favor.

Por otra parte, encontramos el ejemplo de *córrele*. El uso más frecuente del verbo *correr* es intransitivo con el significado de "dar pasos rápidos y acelerados"①, como en (5a). Se emplea también como transitivo cuando significa "mover una cosa arrastrándola a poca distancia"②, como se observa en (5b). En el ejemplo (5c)③, por parte de aprendientes coreanos no se esperaría un pronombre acusativo o dativo. El *le* se utiliza para intensificar el significado de movimiento del verbo (algo así como "haz la corrida") y la aparición del clítico es casi obligada.

(5) a. Al ver acercarse una abeja, ella corre del susto.
b. Necesitamos correr la silla un poco a la derecha.
c. ¡*Córrele*!, ¡*córrele*! y ponte a salvo; será por tu bien.

5.2 Formas fijas

5.2.1 *Le* en interjecciones

De formas imperativas como *ándale/ándele*, el *le* se traspasa a otra clase de palabras, como por ejemplo interjecciones④. Al respecto, Navarro (2005: 11) asevera que el *le* aparece en interjecciones como el "resultado de un proceso de gramaticalización en el que el clítico solo está contribuyendo con los valores semánticos (sin implicar efectos sintácticos) adquiridos a partir de su aparición con verbos". Estas formas se emplean como exhortación para realizar el acto ilocutivo o solo para manifestar estados emotivos del emisor.

1) Realización del acto ilocutivo⑤

Ándale/ándele es una forma deverbal lexicalizada en la que se pierde el significado original del verbo *andar*: "ir de un lugar a otro dando pasos"⑥. Tiene fuerza exhortativa para que el destinatario actúe de cierta manera en el momento de la enunciación. En (6a), la forma *ándale* se usa con el verbo de movimiento *ir* y funciona como "una especie de auxiliar" (Cacoullos y Hernández, 1999:

① *Diccionario del Español Usual en México* (1996: 288).
② *Diccionario del Español Usual en México* (1996: 288).
③ Citamos parte de la letra de *El tesoro del rincón* de María-Eva Avilés.
④ Boyld-Bowman (citado en Navarro, 2006: 13) considera que este fenómeno se da por "contaminación".
⑤ En la tricotomía (*acto locutivo*, *acto ilocutivo* y *acto perlocutivo*) de Austin, el *acto ilocutivo* es el que se realiza al decir algo.
⑥ *Diccionario del Español Usual en México* (1996: 106).

87). En (6b), el emisor le pide a Carmen que se apure a través de *ándale.*

(6) a. ¡*Ándale,* vete a dormir!
b. ¡*Ándale,* Carmen, ya son las doce!

Órale es una expresión, "¡*ora*!, que a su vez, viene de la conjunción *ora* (aféresis de *ahora*) con un *le* afijado" (Navarro, 2005: 10–11) y se emplea para estimular a hacer algo①:

(7) ¡*Órale,* súbete ya!

Dale funciona también como fórmula de exhortación para que el interlocutor se incorpore de manera activa al evento. Por ejemplo, en México, en las posadas de Navidad se acostumbra a romper piñatas. Mientras unos dan instrucciones a la persona vendada para que se aproxime a la piñata, otros cantan versos tradicionales. En este caso *dale, dale, dale* significa 'pégale a la piñata':

(8) ¡*Dale, dale, dale,* no pierdas el tino, porque si lo pierdes, pierdes el camino!

2) Con connotaciones expresivas

— Para manifestar sorpresa

Ándale/ándele e *híjole* manifiestan asombro ante un hecho en proceso o ya terminado②. *Híjole* está formado por una base nominal, *hijo,* con un *le*③ y expresa asombro o ponderación de alguna cosa④. El *DRAE* dice que *újule* es una interjección que denota sorpresa o admiración, pero los mexicanos la emplean cuando ven que algo no va a funcionar o a resultar bien, como en (11):

(9) ¡*Ándale,* quién lo hubiera hecho!
(10) ¡*Híjole*!, ¿qué te pasó?
(11) ¡*Újule*!, creo que la computadora tiene un virus.

— Para expresar enfado

Dale expresa también enfado ante una acción o palabra repetida por el interlocutor. Por ejemplo, cuando alguien se queja de la misma cosa una y otra vez, sería posible una oración como la siguiente:

(12) Ahí estás otra vez, *dale* y *dale* con la misma queja.

— Para expresar acuerdo

Ándale/ándele se usa también para manifestar un acuerdo equivalente a *eso, exactamente, claro, por supuesto,* etc.

① *Diccionario del Español Usual en México* (1996: 657).
② Como expresión de sorpresa por alguna cosa, se usa también la forma *anda.*
③ Navarro (2005: 10–11)
④ *Diccionario del Español Usual en México* (1996: 484).

(13) ¡*Ándale*, eso es lo que quiero!

— Para avisar de algún peligro

El *DRAE* define *épale* como interjección empleada para detener o avisar de algún peligro. Su significado en el texto equivale a *¡Cuidado!* La forma *¡Ápale!* advierte de la proximidad de un peligro o, como señala el *DRAE*, expresa también extrañeza.

(14) ¡*Épale*, Marco! ¿A dónde vas con mis gafas de sol!
(15) ¡*Ápale*! ¿Un convenio? ¿De qué o para qué?

Para Cacoullos y Hernández (1999: 90), *ópale* es una palabra de disgusto que se dice cuando se levanta una carga pesada, pero lo cierto es que no se utiliza en el español de México y el *DRAE* tampoco la registra. Los autores registran *úpale* también como una interjección que se usa cuando se levanta a un niño. No obstante, consideramos que esta construcción viene del verbo *upar*, que significa "levantar", con el pronombre intensivo *le* y ese es el sentido con el que se usa en México, es decir, se emplea esta construcción cuando se mueve algo hacia arriba.

5.2.2 *La* y *le* en expresiones fraseológicas

Las expresiones fraseológicas presentan dos características especialmente relevantes: algún grado de fijación e idiomaticidad. Según Zuluaga (1975: 230), la *fijación* puede ser entendida como "la propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el habla como combinaciones previamente hechas". Dicha propiedad supone la inalterabilidad del orden de los elementos constituyentes, la inmodificabilidad del inventario de los componentes (por supresión o por adición), la insustituibilidad de los componentes por sus sinónimos, la invariabilidad de alguna categoría gramatical y la imposibilidad de transformación de la expresión fraseológica①. La condición de idiomaticidad②, por su parte, se refiere a que el significado de la mayoría de estas expresiones no se deduce de los elementos constitutivos que las forman.

En cuanto a los pronombres átonos que forman parte de las expresiones fraseológicas mexicanas③, algunos de ellos ofrecen dudas con respecto a su función referencial. Además de no ser referenciales, tampoco permiten alternar con otro clítico dentro de su propio paradigma ni cambiar el orden de palabras de las combinaciones. En lo que concierne a su función, Delbecque (1997: 217) menciona que estos elementos sirven para rellenar "una posición funcional inherente a la valencia verbal. Sintácticamente, su presencia es esperada y no tiene nada de marcado".

① En algunas —no muchas— expresiones puede haber una cierta modificación a través de los elementos que no cambian el significado global de la expresión. A estos elementos se les llama *variantes.*

② Son varias las acepciones de dicho vocablo: desde el punto de vista etimológico, desde el punto de vista discursivo y desde el punto de vista léxico-semántico. La que nos interesa en este trabajo es la última. Se habla también de *opacidad semántica* o *no-composicionalidad.*

③ Pueden no ser exclusivas de México. No obstante, las llamamos mexicanas porque hemos confirmado su uso en este país.

En consecuencia, necesitaremos mantener estas expresiones lexicalizadas fuera del ámbito de uso común y explicarlas después como construcciones fosilizadas para evitar riesgos de confusión. En algunas expresiones fraseológicas① se da el caso de la aparición del clítico acusativo femenino singular, como en (16–21): *armarla de tos* "armar de escándalos"; *barajarla más despacio* "explicar con más detalles"; *hacerla de tos* "exagerar"; *llevarla (ahí)* "subsistir, aguantar"; *regarla* "cometer uno o más errores o echar a perder alguna cosa"; *traerla atrasada* "sentir hambre o sueño":

(16) Al salir de reventón, los muchachos *la armaron de tos*.
(17) No entiendo nada. *Barájamela* más despacio.
(18) No *la hagas de tos*, por favor.
(19) Aunque no nos ha ido tan bien como esperábamos, *ahí la vamos llevando.*
(20) No hay como ella para *regarla* cuando se trata de hacer el trabajo en equipo.
(21) Ahora sí comeré como un troglodita porque *la traigo atrasada*.

Hemos encontrado casos del clítico *le* en la expresión fraseológica *sacarle* "no meterse en algo":

(22) Yo no *le saco*, no me da miedo enfrentarme con Alfredo aunque sea bravo.

6. Conclusión

En el presente trabajo hemos propuesto un esquema para la enseñanza de los pronombres clíticos de tercera persona, incluyendo casos del *le* intensivo y formas fijas en interjecciones. La propuesta de tratar el *le* no anafórico con los casos normativos encuentra justificación en el hecho de que este *le* intensivo se puede considerar como una variante del *le* pronombre de tercera persona de dativo. En función del contexto lingüístico, puede funcionar como anáfora o como intensificador. Este *le* se incorpora a algunas formas para convertirse en interjecciones o en expresiones fraseológicas. Asimismo, algunas expresiones fraseológicas se caracterizan por la presencia del clítico acusativo femenino singular *la*. Nuestra propuesta pretende facilitar a los estudiantes la comprensión del uso de los pronombres clíticos no anafóricos en el español mexicano, así como contribuir al desarrollo de sus habilidades comunicativas en términos generales.

Bibliografía

Alarcos Llorach, E. (1961): "Los pronombres personales en español", *Archivum* (XI): 5–16
Bosque, I. y Demonte, V. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe
Cacoullos, R. T. y Hernández, J. E. (1999): "*A trabajarle*: la construcción intensiva en el español mexicano", *Southwest Journal of Linguistics* (18–2): 79–100
Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA, MIT Press
Cuervo, R. J. (1895): "Los casos enclíticos y proclíticos del pronombre de tercera persona en castellano", *Romania*

① Hemos consultado el *Diccionario de expresiones fraseológicas español-coreano/coreano-español.*

(XXIV): 95–113

Delbecque, N. (1997): "De la funcionalidad del clítico femenino plural en locuciones verbales", *Revista de Filología Románica* (14–1): 211–224

García, E. C. (1975): *The role of theory in linguistic analysis*: *The Spanish pronoun system*, Amsterdam-Oxford, North-Holland

Hymes, D. (1971): "On Communicative Competence", *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin Books

Jeong, H. J. (2004): *Diccionario de expresiones fraseológicas español-coreano / coreano-español*, Seúl, HUFS

Kany, C. E. (1951): *American-Spanish Syntax, 2.ª ed.*, Chicago, University of Chicago Press

Navarro, I. (2005): "Valores de *le* en español mexicano, un caso de incorporación pronominal", *Trabajo de Investigación*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona

Real Academia Española (2011): *Nueva gramática básica de la lengua española*, Madrid, Espasa

Rosenblat, A. (1950): "Charles E. Kany, American-Spanish syntax", *Nueva Revista de Filología Hispánica* (IV): 57–67

Zuluaga, A. (1975): "La fijación fraseológica", *Thesaurus* (XXX): 225–248

KIM KYUNG-HEE
Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros

Los compuestos sino-coreanos y sus equivalentes españoles

Resumen: En coreano no es un trabajo fácil distinguir las palabras compuestas de los sintagmas nominales. Por razones diacrónicas, casi el 70% del vocabulario coreano proviene del chino. Bien es sabido que cada ideograma chino contiene su propio significado y forma una nueva unidad semántica juntándose a otro ideograma. La estructura interna de estos compuestos, en la mayoría de los casos, no es normal en coreano. En este trabajo vamos a analizar las características de los compuestos de este tipo en coreano y sus equivalentes españoles, centrándonos en la diferencia estructural entre ambas lenguas.

Palabras clave: estudio contrastivo, los compuestos, los sintagmas nominales

1. Introducción

Por razones diacrónicas, casi el 70% del vocabulario coreano proviene del chino (Lee, 1988). Bien es sabido que cada ideograma chino contiene su propio significado y forma una nueva unidad semántica al unirse a otro ideograma. Esta es la estructura interna fundamental de las palabras sino-coreanas de dos sílabas, que se definen como "palabras compuestas" en la lengua coreana①. Sin embargo, los hablantes coreanos no son conscientes de esta combinación de dos elementos separables, ya que muchos han aprendido esta combinación como una sola palabra de dos sílabas con su significado correspondiente (Bae, 2012).

Por otra parte, tampoco es fácil distinguir las palabras compuestas de los sintagmas nominales en coreano, ya que los compuestos forman otras estructuras mayores sin ningún otro elemento mediador. Las estructuras compositivas muestran una inmensa productividad en la lengua culta, tanto en la terminología especializada como en la creación de neologismos. Según el estudio estadístico de Heo (2008) sobre las entradas sino-coreanas en diversos diccionarios coreanos, su uso llega a representar el 86,18% de la sección de terminología. Es decir, los compuestos sino-coreanos son imprescindibles en el lexicón coreano y los hablantes expresan diversos conceptos complejos a través de ellos.

En este trabajo queremos perfilar estos compuestos coreanos e indagar cuáles son sus equivalentes españoles, ya que, al expresarse en español, los coreanos necesitan emitir nociones

① Wang (2012:6) argumenta que el concepto de palabra compuesta en español y en chino es absolutamente distinto, puesto que en la gramática española se llama composición al proceso morfológico por el que dos o más palabras forman conjuntamente una tercera, mientras que en chino es la combinación de dos o más monemas.

equivalentes para comunicarse adecuadamente. Al parecer, los equivalentes españoles de los compuestos sino-coreanos no son de la misma categoría. Probablemente, por esta razón, los coreanos se encuentran con grandes dificultades a la hora de manejar el lexicón del español.

2. Los compuestos sino-coreanos

Como hemos dicho, muchos hablantes coreanos no tienen en cuenta la estructura interna compositiva de la mayoría de las palabras sino-coreanas ni saben escribirlas en los ideogramas chinos correspondientes. En los ejemplos de (1) podemos observar que cada palabra coreana puede dividirse en dos ideogramas chinos:

(1) a. estudiante: 학생 [學生] = 학 [學] "estudiar" + 생 [生] "nacer"
b. intercambio: 교류 [交流] = 교 [交] "cambiar" + 류 [流] "fluir"
c. convenio: 협정 [協定] = 협 [協] "colaborar" + 정 [定] "decidir"
d. concertación: 체결 [締結] = 체 [締] "enlazar" + 결 [結] "enlazar"

Es más, estas palabras compuestas pueden formar unidades mayores con más de dos de ellas, como se observa en (2):

(2) a. 학생 교류 [學生 交流] "intercambio de estudiantes"
b. 교류 협정 [交流 協定] "convenio de intercambio"
c. 협정 체결 [協定 締結] "firma del convenio"
d. 학생 교류 협정 [學生 交流 協定] "convenio del intercambio estudiantil"
e. 학생 교류 협정 체결 [學生 交流 協定 締結] "firma del convenio para el intercambio estudiantil"

Aquí surge la cuestión sobre cómo se distingue en la lengua coreana entre una palabra compuesta y una estructura sintagmática.

2.1 Los compuestos lexicalizados

Los compuestos sino-coreanos muestran frecuentemente una estructura interna no usual del coreano. El coreano es una lengua con un núcleo final, pero en los ejemplos de (3) se observa que el núcleo verbal está antepuesto al complemento debido a su origen chino. Sin embargo, los hablantes coreanos no consideran que estas estructuras sean incorrectas en su lengua, puesto que las conciben como si fueran una sola unidad léxica:

(3) a. 살인 [殺人] = 살 [殺] "matar" + 인 [人] "persona"
b. 피난 [避難] = 피 [避] "huir" + 난 [難] "dificultad"
c. 독서 [讀書] = 독 [讀] "leer" + 서 [書] "libro"
d. 등산 [登山] = 등 [登] "subir" + 산 [山] "montaña"

También podemos encontrar compuestos que tienen dos ideogramas chinos yuxtapuestos, como en (4):

(4) a. 상하 [上下] = 상 [上] "arriba" + 하 [下] "abajo"

b. 강약 [强弱] = 강 [强] “fuerte” + 약 [弱] “débil”
c. 사활 [死活] = 사 [死] “morir” + 활 [活] “vivir”
d. 승패 [勝敗] = 승 [勝] “vencer” + 패 [敗] “perder”

2.2 La distinción difusa entre un compuesto y un sintagma

Como ya hemos visto, los compuestos sino-coreanos pueden formar unidades mayores. Kim (1995) establece un criterio clarificador para distinguir una palabra compuesta de una estructura sintagmática. Según este autor, si los compuestos presentan estructuras sintácticas propias del coreano como las de “X + predicado” o de “modificador + X”, entonces, deben ser considerados como estructuras sintagmáticas, tal como podemos observar en los ejemplos (5) y (6):

(5) a. 예산 낭비 [豫算 浪費] “desperdicio del presupuesto”
b. 시험 문제 출제 [試驗 問題 出題] “elaboración de preguntas para el examen”
c. 출제 위원 선정 [出題 委員 選定] “selección de examinadores”
(6) a. 전달 방법 [傳達 方法] “forma de entrega”
b. 적극 개입 [積極 介入] “intervención activa”
c. 무사 귀환 [無事 歸還] “regresar sano y salvo”

Según este criterio, los ejemplos que hemos visto en (2) no son de estructura compositiva, ya que se pueden analizar a partir de la estructura “X + predicado”, o bien como “modificador + X”.

3. Equivalentes españoles de los compuestos sino-coreanos

3.1 Equivalentes españoles para los compuestos lexicalizados coreanos

A la hora de traducir los compuestos sino-coreanos al español, observamos que las formas equivalentes españolas no recurren al mismo proceso formativo. En español, el proceso que encontramos es el de la derivación a través de la prefijación o de la sufijación, como puede apreciarse en los ejemplos de (7):

(7) a. 학생 [學生] = “estudiante” = “estudiar” + “-ante”
b. 교류 [交流] = “intercambio” = “inter” + “cambio”
c. 협정 [協定] = “convenio” = “convenir” + “-o”
d. 체결 [締結] = “firma” = “firmar” + “-a”

Es decir, para manifestar un concepto complejo el coreano tiende a recurrir a la composición, mientras que el español lo hace a la derivación. Unos fenómenos similares se observan en los ejemplos del (8):

(8) a. 살인 [殺人] = “asesinato” = “asesinar” + “-ato”
b. 피난 [避難] = “refugio” = “refugiar” + “-o”
c. 독서 [讀書] = “lectura” = “leer” + “-ctura”
d. 등산 [登山] = “montañismo” =“montaña” + “-ismo”

En cambio, en el caso de compuestos sino-coreanos que tienen dos ideogramas chinos

yuxtapuestos, los equivalentes españoles no recurren a la derivación, sino a la yuxtaposición sintagmática, como se observa en (9):

(9) a. 상하 [上下] = “arriba y abajo”
b. 강약 [强弱] = “fuerte y débil”
c. 사활 [死活] = “morir o vivir”
d. 승패 [勝敗] = “vencer o perder”

Es decir, en estos casos no coinciden el nivel léxico y el nivel sintagmático de ambas lenguas.

3.2 Equivalentes españoles para las estructuras sintagmáticas

En cuanto a las estructuras sintagmáticas de varios compuestos sino-coreanos, el coreano prefiere una acumulación de sustantivos en forma de “$[A]_N$ + $[B]_N$”, “$[A]_N$ + $[B]_N$” $[C]_N$” y “$[A]_N$ + $[B]_N$ + $[C]_N$+ $[D]_N$”①. El equivalente estructural de “$[A]_N$ + $[B]_N$” sino-coreano es de “$[B]_N$ + de + $[A]_N$”② o de “$[B]_N$ + $[A]_A$”, como se observa en (10):

(10) 학생 교류 [學生 交流]
a. intercambio de estudiantes
b. intercambio estudiantil

En la creación de neologismos, la estructura sino-coreana de “$[A]_N$ + $[B]_N$” es predominante, mientras que en español lo es la lexicalización de “$[B]_N$ + $[A]_A$”, como se observa en (11):

(11) a. 게놈 지도 [genome 地圖] “mapa genómico”
b. 지구촌 [地球村] “aldea global”

Para la estructura sino-coreana de “$[A]_N$ + $[B]_N$ + $[C]_N$”, el equivalente español tiende a evitar la repetición redundante de la preposición “de”. En su lugar, se emplea un adjetivo relacional.

(12) 학생 교류 협정 [學生 交流 協定]
a. convenio del intercambio de estudiantes
b. convenio del intercambio estudiantil

Para la estructura sino-coreana de “$[A]_N$ + $[B]_N$ + $[C]_N$ + $[D]_N$”, su equivalente español tiende a evitar la repetición redundante de la preposición “de”. En este caso se emplea un adjetivo relacional junto con otro tipo de preposición, como por ejemplo “para”:

(13) a. 학생 교류 협정 체결 [學生 交流 協定 締結]
“firma del convenio para el intercambio estudiantil”
b. 시험 문제 출제 [試驗 問題 出題]
“elaboración de preguntas para el examen”

① En determinados contextos en coreano no se observan ejemplos con más de cuatro sustantivos.
② Esta construcción, es nombrada “sinapsia” por lingüistas como Alvar Ezquerra (1995). Según este autor, la sinapsia es el único tipo de composición que permite la especificación detallada del significado y la clasificación en series, gracias a su rasgo distintivo.

Al analizar distintas estructuras equivalentes en español, observamos que aunque haya contextos en los cuales se pueden utilizar indistintamente los complementos adjetivales y prepositivos, en las construcciones de mayor complejidad los hispanohablantes prefieren evitar la repetición de "de" y recurrir a otros mecanismos.

4. Conclusión

Los compuestos sino-coreanos muestran frecuentemente una estructura interna poco usual en coreano. Sin embargo, los hablantes coreanos no consideran que dichos compuestos sean incorrectos, ya que están lexicalizados en esta lengua. Si bien los compuestos sino-coreanos pueden formar unidades mayores, a la hora de componer estructuras sintácticas propias del coreano como las de "X + predicado" o de "modificador + X", deben ser consideradas como estructuras sintagmáticas.

A su vez, al traducir los compuestos sino-coreanos al español, lo que se transfiere no es la estructura compositiva sino los conceptos semánticos. Por una parte, podemos observar que en las estructuras equivalentes concretas lo que se destaca en español es la derivación a través de la prefijación o de la sufijación; es decir, para manifestar un concepto complejo, el coreano tiende a recurrir a la composición, mientras que el español lo hace a la derivación. También en la creación de neologismos la composición es un recurso más productivo en coreano, mientras que en español destaca más la derivación. Por otra parte, se observa la falta de coincidencia entre el nivel léxico y el nivel sintagmático en ambas lenguas. En el caso de los compuestos sino-coreanos que tienen dos ideogramas chinos yuxtapuestos, los equivalentes españoles no recurren a la derivación, sino a la yuxtaposición sintagmática.

En cuanto a las estructuras sintagmáticas de varios compuestos sino-coreanos, el coreano prefiere la acumulación de sustantivos. En cambio, aunque haya contextos en los cuales se pueden usar indistintamente los complementos adjetivales y prepositivos, en las construcciones de mayor complejidad los hispanohablantes prefieren acudir a otros recursos en base al principio de economía en el uso del lenguaje y a la tendencia a evitar la redundancia de los mismos elementos.

A partir del análisis realizado, creemos que hay que familiarizar a los estudiantes coreanos con las estructuras típicamente españolas tales como "$[B]_N$ + $[A]_A$" para que puedan emplearlas cuando las necesiten. La traducción del sino-coreano al español es un proceso muy complejo, especialmente por la extremada diferencia entre ambas lenguas y por la influencia del chino. Por esta razón, consideramos que estudios contrastivos como el que hemos presentado son indispensables para explicarles a nuestros estudiantes lo que se observa en ambas lenguas.

Bibliografía

Alarcos, Emilio (1980): "Grupos nominales con /de/ en español", *Estudios de gramática funcional del español, 3ª ed.*, Madrid, Gredos

Alcoba, Santiago (1988): "Categoría léxica de las palabras compuestas", *Verba* (15): 109–146

Almela, R. (2000): "El orden AS/SA: La solución está en el conflicto", *En torno al sustantivo y adjetivo en español actual. Aspectos cognitivos, semánticos, (morfo)sintánticos y lexicogenéticos,* Frankfurt am Main, VerwuertVerlag

Alvar Ezquerra, Manuel (1995): *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco/Libros

Bae, S. y Yi, K. y Park, H. (2012): "Semantic Transparency Effects in the Recognition and Learning of Sino-Korean Words", *The Korean Journal of Educational Psychology* (26–2): 607–620

Bosque, Ignacio (1993): "Sobre las diferencias entre los adjetivos relacionales y los calificativos", *Revista Argentina de Lingüística* (9): 9–48

Bosque, I. y Picallo, C. (1996): "Postnominal Adjetives in Spanish", *JL* (32): 349–385

Bosque, I. y Demonte, V. (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española,* Madrid, Espasa

Demonte, V. (1999): "El adjetivo clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal", *Gramática descriptiva de la lengua española,* Madrid, Espasa

Heo, Chul (2008): "Analysis of the component ratio in modern Korean words and Chinese character´s word formation ability with Korean Dictionary", *Donbanghanmoonhak* (37)

Hernanz, L. y Brucart, J. Mª. (1987): *La sintaxis*, Barcelona, Crítica

Hong, Y. T. (2006): "The Extended Nominal Projections in Korean", *Korean Journal of Linguistics*, (34–1): 657–684

Jung, J. Y. (2004): "A Study on Adnominal Compound Nouns", *Munchangeomunnonjip* (41): 287–310

Kim, I. B. (2005): "A Study on the Structure and Formation of Korean Compound Words in Chinese Characters", *Kukeokyoyook* (118): 319–362

Lee, R. B. (1988): *La situación actual del sino-coreano y su enseñanza*, Seúl, Aseamoonhwasa

Moron, A. (1996): "Compuestos y adjetivos relacionales", *Actas del XXVI Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*, Madrid

Rodríguez, T. (2005): *Manual de sintaxis del español,* Madrid, Castalia

Shin, H. S. (2008): "The Study of N1 + N2 Meaning Structure", *Korean Semantics* (26): 103–122

Takagaki, Toshihiro (1985): "Los sustantivos verbales y la función de la preposición /de/", *Actas del primer congreso de hispanistas de Asia*, Seúl

Val, J. (1999): "La composición en el sintagma nominal", *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa

Wang, Jinwei (2012): *Estudio comparativo de las palabras compuestas en español y chino*, León, Universidad de León

LI DUO（李多）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Análisis del resumen de artículos de temática lingüística desde una perspectiva de género

Resumen: Este artículo presenta las bases teóricas relevantes, los criterios de constitución del corpus, el recorrido metodológico y los principales resultados de una investigación en *Genre Análisis* del resumen de artículos relativos a la temática lingüística. La investigación, cuya fuente son 4 revistas de España y México, durante el período 2007–2011, se propone indagar rasgos distintivos en cuanto a la estructura textual y el lenguaje. Se muestra un análisis pormenorizado de diferentes movimientos que constituyen el resumen de acuerdo con las propuestas de Swales (1990, 2004) y Bhatia (1993) y se hace un estudio estadístico e ilustrativo. Este trabajo se presenta como un intento de sintetizar y abrir la discusión en este ámbito y contribuir a la enseñanza de la escritura de artículos de investigación en español.
Palabras clave: resumen, género, movimiento, corpus

1. Introducción

Los primeros trabajos de Bhatia y Swales llamaron la atención sobre la importancia y las posibilidades que ofrecía el estudio de género desde una perspectiva comunicativa. A partir de los años 80 del siglo pasado, el estudio de género ha venido captando cada día más atención en la Lingüística Aplicada y en la Pedagogía. El análisis del género se ha convertido en un método de análisis muy utilizado para comprender y descubrir los fenómenos lingüísticos.

Los resúmenes de artículos académicos son un documento que brinda, en su versión abreviada, cierta información, retirando los datos anexos y conservando únicamente los contenidos de principal interés. Se trata de una composición coherente que pueda interpretarse aún si no se ha leído el texto original. O sea, el resumen permite fijar los contenidos principales del texto original. Por lo tanto se debe escribir el resumen de tal manera que facilita la admisión de los artículos en publicaciones y simposios internacionales de prestigio.

Así comprendemos que es necesario conocer las convenciones lingüísticas para escribir bien un resumen, que constituye otra habilidad que se debe dominar.

Para Bhatia, el resumen del artículo de investigación es un género reconocible que ha surgido como resultado del objetivo comunicacional muy bien definido y mutuamente aceptado por los participantes y que la mayoría de resúmenes cumple, independientemente de la disciplina o tema a la que sirvan.

Este artículo presenta un análisis de género acerca del resumen de los artículos relativos a la temática lingüística, en concreto, 120 resúmenes en los campos de la lingüística y la lingüística aplicada. Mediante un análisis basado en la estructura del resumen y sus características del lenguaje se pretende mostrar cómo el análisis de género es una metodología apropiada para estudiar el resumen, proporcionar información sobre cómo redactarlo, dar indicaciones sobre cómo estructurarlo, qué tiempos verbales usar, etc.

Existen muchos enfoques para investigar el género. El análisis basado en corpus es uno de los paradigmas más utilizados en el campo académico. El análisis basado en corpus se ocupa de la recolección, organización y análisis de grandes cantidades de textos con la ayuda de programas computacionales (Scout, 1994).

Este trabajo está organizado del siguiente modo. Presentamos, en primer lugar, el modelo IMRD, propuesto por Bhatia, analizando su aplicación al análisis y producción de resúmenes. A continuación, describimos cada una de las etapas en la creación del modelo, mostramos, por último, los resultados, la discusión y las reflexiones.

2. Fundamento teórico

Existen muchas maneras de entender lo que significa el género discursivo. El enfoque basado en géneros busca estudiar los géneros como algo más que textos, dado que el conocimiento del texto no es suficiente para dar cuenta del mismo. Según este enfoque, el propósito comunicativo es lo que impulsa las actividades del lenguaje en una comunicación del discurso. Swales considera el género un tipo de evento comunicativo con objetivos comunicativos compartidos.

Bhatia (1993: 13) señala:

> ... el género es un recogniscible evento comunicativo caracterizado por un conjunto de propósitos comunicativos identificables y mutuamente compartidos por los miembros de la comunidad profesional o académica donde normalmente ocurre. Casi siempre es muy estructurado y regido por convenciones con restricciones sobre las contribuciones permitidas en términos de su intención, ubicación, forma y valor funcional. Estas restricciones, sin embargo, son a menudo muy explotadas por los miembros expertos de la comunidad de discurso para alcanzar intenciones particulares dentro del marco del propósito reconocido socialmente.①

Podemos decir que los géneros pertenecen a la comunidad de discurso que los conoce y practica. Son clases de eventos comunicativos que por lo general poseen rasgos de estabilidad y reconocimiento, que se realizan en textos (escritos, hablados o una combinación de ambos), y

① La versión inglesa es: "it is a recognizable communicative event characterized by a set of communicative purposes identified and mutually understood by the members of the professional or academic community in which it regularly occurs. Most often it is highly structured and conventionalized with constraints on allowable contributions in terms of their intent, positioning, form and functional value. These constraints, however, are often exploited by the expert members of the discourse community to achieve private intentions within the framework of socially recognized purpose." La traducción es mía.

que consisten en procedimientos de codificación y descodificación que están moderados por los aspectos relacionados con el género como son el rol y el contexto del texto (Swales, 1990:9). Citamos aquí la frase breve de Bhatia (1993:78): "... el resumen es una representación condensada, precisa de los contenidos de un documento, preferiblemente elaborado por su autor o autores para incluirlo con la publicación del artículo".

En este trabajo se analizaron resúmenes de artículos de temática lingüística redactados en idioma español con el enfoque teórico de análisis de géneros.

Utilizamos el modelo desarrollado por Bhatia y denominado Introduction- Methdology Result y Discusion (IMRD) para aplicarlo al análisis de resúmenes de artículos de investigación en español.

A partir de un análisis sistemático de la literatura en textos de investigación, un estudio de casos y síntesis y homologación de la información recabada, Bhatia construyó en 1993 un modelo compuesto de 4 movimientos, asociados a cada una de las secciones del artículo de investigación. Según Swales (1990) y Bhatia (1993) en el modelo típico se deben encontrar cuatro movimientos, a saber: 1) la presentación del objetivo; 2) la descripción de la metodología; 3) resumen de los resultados; 4) presentación de las conclusiones. Dado que el modelo de Bhatia se generó para el idioma inglés, me propongo tomarlo como modelo básico y realizar algún ajuste incorporando un nuevo movimiento.

Movimiento	Función	Cuestión planteada
M1	Investigaciones para dar antecedentes	¿Qué es lo que se sabe previamente sobre el tema?
M2	Explicita el objetivo de la investigación	¿En qué consiste el estudio?
M3	Describe la metodología empleada en la investigación y/o los materiales o fuentes	¿Cómo se lleva a cabo el estudio?
M4	Da cuenta de forma general resultados	¿Cuáles son los hallazgos?
M5	Interpreta los resultados o discusiones	¿Aportan o no nuevas ideas?

Tabla 1: Modelo de 5 movimientos para el análisis de resúmenes

3. Descripción del corpus

Se ha partido de un corpus constituido por 120 resúmenes en español, con un total de 18.503 palabras. Todos ellos están escritos en su lengua original, es decir, que no se trata en ningún caso de traducciones. Los textos elegidos están extraídos de cuatro revistas, que son *Boletín de Filología*, *Español Actual*, *Spanish in Context* y *Estudios de Lingüística Aplicada*. La selección de revistas se llevó a cabo de acuerdo con tres criterios: el índice de impacto según el *Journal Citation Reports (JCR Web)*, la temática y la disponibilidad de las normas de la revista en la red ...①

① El *JCR web* es una herramienta en Internet para evaluar revistas especializadas que se basa en las citas de más de 8400 revistas publicadas por más de 3000 editoriales en todo el mundo.

Se tiene constancia de que 15 resúmenes seleccionados están escritos por autores extranjeros, quienes escriben directamente en español. Ellos escribieron sus artículos de tal manera que fueran aceptables para los comités de redacción de las revistas científicas de prestigio. La lengua materna del autor no tiene por qué afectar al estilo y la aceptabilidad de sus escritos. No parece absolutamente imposible que una persona llegue a tener un dominio de una segunda lengua equiparable al de la primera lengua que aprendió. Es la que utilizan continuamente en su vida profesional, pues conocen la terminología utilizada y también las convenciones de estilo y género del área en que se especializan. Por lo tanto estas fuentes estarían justificadas para constituir el corpus. De los autores extranjeros cinco son de EE. UU., tres de Canadá, dos de Finlandia, uno de Italia, dos de Noruega, uno de Australia y uno de Polonia. Supongo que el tamaño del corpus es lo suficientemente grande para que hagamos un análisis serio.

	Boletín de Filología	Español Actual	Spanish in Context	Estudios de Lingüística Aplicada
2007		8	2	8
2008	11	9	2	10
2009	15	8	1	
2010	11	9	8	
2011	5	9	4	
Total	42	43	17	18

Tabla 2: Fecha y número de resúmenes

4. Procedimientos del análisis

El análisis de los resúmenes seleccionados se realizó de la siguiente manera: primero se analizaron cuidadosamente los textos para determinar los movimientos y pasos seguidos por el autor de acuerdo con la descripción del modelo adoptado. Luego se delimitó la estructura utilizada por el autor y por último, se registró toda la información relevante en relación al modelo aplicado, y se obtuvieron e interpretaron los resultados generales del análisis.

Me parece interesante descubrir si los resúmenes analizados del corpus se corresponden o no con el patrón de nuestra propuesta y determinar hasta qué punto se corresponden.

Se han identificado 4 patrones: 1) conformidad con el modelo; 2) omisión de uno o dos movimientos; 3) cambio en la secuencia; 4) paso incrustado. Aquí tenemos varios ejemplos.

M1 El español que se habla en los países que conforman el istmo centroamericano (Belice, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá) han sido estudiado de manera escasa y fragmentaria. Desde los inicios de la época independiente (1821), el interés filológico se ha centrado, por una parte, en la lexicografía, y por otra, en la normatividad, con lo cual se han dejado de lado otras perspectivas de estudio lingüístico.

M2 En este trabajo se realiza un análisis cuantitativo sobre la variación morfosintáctica de las formas sintéticas (presente simple) y analíticas (presente progresivo) en contextos cuyo significado alude al tiempo

presente progresivo en el español monolingüe y bilingüe.

M3 Se emplea una encuesta contextualizada, previamente codificada según el aspecto léxico-semántico del verbo y el valor semántico de los adverbios de tiempo, con el objetivo de evidenciar los contextos en los que hay variación de dichas formas. Además de los factores lingüísticos, se incluyen los factores extralingüísticos de género y bilingüismo en el análisis.

M4 Los resultados señalan que tanto el aspecto léxico-semántico del verbo como el valor semántico del adverbio son factores significativos en la predicción de ambas formas. De igual manera, el factor extralingüístico que considera el nivel de bilingüismo de los participantes tiene un efecto significativo.

M5 El estudio contribuye metodológicamente a la investigación de la variación de las formas analíticas y sintéticas, dado que el instrumento empleado en la presente monografía controla las variaciones lingüísticas y obtiene el mismo número de respuestas por persona, permitiendo una evaluación de los participantes en contextos idénticos. Por último, el estudio aporta a la literatura previa sobre el tema al proveer evidencia de que las formas sintéticas y analíticas aparecen en alternancia en un número de contextos mayor que los previamente identificados en otros estudios, lo cual permite definir debidamente el ámbito de la variación.

Es un caso que cumple con los cinco movimientos.

M1 Los alumnos hispanohablantes de portugués tienen problemas en descubrir la diferencia entre el uso del pretérito perfecto compuesto (PC) y el del pretérito simple (PS) en esa lengua. El PC en portugués, a pesar de las afirmaciones acerca de que su uso es muy parecido al del español americano en general, tiene restricciones que limitan su empleo a situaciones durativas o iterativas en el pasado que llegan al momento del hala y lo incluyen.

M2 En este trabajo se expone en qué consisten las diferencias y en qué medida los alumnos, solo expuestos al input natural, son capaces de detectar las diferentes reglas de uso y si la instrucción puede cambiar el resultado.

M3 El estudio fue hecho inicialmente con un instrumento de 40 reactivos aplicado a 110 alumnos hispanohablantes de portugués de todos los niveles. El seguimiento se hizo con dos grupos de cuarto nivel —avanzados medios— que recibieron instrucción explícita sobre el punto. Posteriormente fueron comparados con dos grupos de cuarto niveles de los primeros 110 alumnos, que no habían recibido instrucción.

Como se puede observar, la estructura de este resumen es M1, M2, M3. En este ejemplo se produce la omisión de dos movimientos (M4, M5).

Otro aspecto que queremos indagar se relaciona con el cambio en secuencia. En el siguiente ejemplo se muestra claramente ese cambio con respecto al modelo de nuestra propuesta.

M2 En este estudio echamos un vistazo sobre los nuevos requerimientos de diseño y acceso para el corpus del futuro en las disciplinas de la lingüística y del análisis del discurso.

M1 Como señala Michael Halliday, al disponer los lingüistas de grandes corpora por primera vez se anuncia una nueva etapa científica en la historia de la lingüística, y la lingüística del corpus se está estableciendo rápidamente como una rama importante con conceptos de análisis lingüístico motivados por el corpus.

M2 Aquí examinamos los requerimientos de un corpus que integra materiales tanto verbales como no verbales (pictóricos, sonoros, cinemáticos), típicos en los mensajes que circulan en el mundo contemporáneo.

M3 Nos aproximamos al tema a través de varios ejemplos de análisis de textos multimodales periodísticos y publicitarios.

M5 Concluimos que el corpus del futuro debe ser un acervo de significados más que de formas lingüísticas, y que el género discursivo constituye un importante criterio organizativo.

La repetición de un movimiento en el resumen también se observa. Aquí está el ejemplo.

M2 En este trabajo reflexiono sobre el proceso mediante el cual se constituyó un corpus para el estudio de un fenómeno lingüístico en una lengua originaria de México, el purépecha.

M3 Las características del material (texto del siglo XVI y del siglo XX), el limitado conocimiento —o, mejor dicho, desconocimiento— del objeto de estudio (la lengua purépecha), y el punto de vista (dinámico) que guía el análisis definen la especificidad de la mirada.

M2 La reflexión sobre las sucesivas etapas de trabajo que fue necesario desarrollar y los criterios que nos guiaron hasta lograr integrar un cuerpo de datos útiles para dar cuenta de la historia de una lengua con poca tradición de escritura, aspira a hacer evidente un momento de la investigación que es compartido por otros campos de la disciplina.

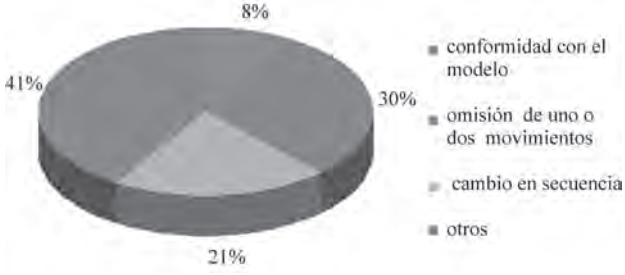
Encontramos también muy pocos casos que cumplieron solo con un movimiento que es M2. Por ejemplo:

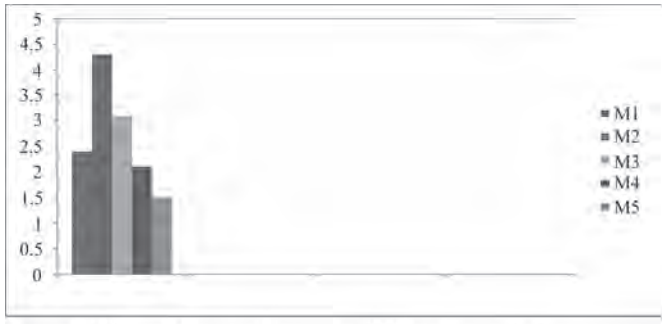
El propósito principal de este trabajo es examinar el significado lingüístico de algunas palabras en el De Morbo Sacro. En este sentido, mi intención es ofrecer una explicación del problema del conocimiento de la enfermedad sagrada en este tratado y la relación con lo divino.

Además hay resúmenes que tienen un estilo muy personal, que no concuerda con el modelo ni de Bhatia ni de nuestra propuesta. El ejemplo es el siguiente:

Los pronombres personales (tónicos) del español se han considerado versiones enfáticas de sus correlatos afíjales y átonos. Se les atribuía pues un carácter focal y un valor contrastivo que no siempre son verificables al analizar muestras de español conversacional. La accesibilidad referencial, factor que influye, en general, en la codificación de las expresiones referenciales, puede dar cuenta de casos de alternancia entre pronombres y formas personales átonas y donde el contraste y la focalización no operan.

Del total de los 120 resúmenes de la muestra de estudio, solo diez cumplieron con los cinco movimientos del modelo de análisis, representando el 8%. Treinta y seis, es decir el 30%, presentaron la omisión de uno o dos movimientos. Éste fue el caso que mayor porcentaje obtuvo de toda la muestra. Se encontraron 26 resúmenes, el 21%, con cambio en secuencia.





El M2 es el de mayor frecuencia, el M3 es el segundo de frecuencia, mientras el M5 es el de menor frecuencia.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el M2 es el de mayor frecuencia; el M3 es el segundo de frecuencia, mientras que el M5 es el de menor frecuencia.

De los estudios arriba mencionados podemos constatar que los movimientos son útiles para la descripción. Como una herramienta es perfectamente aprovechable para ser aplicada en el ámbito de la escritura del resumen. No cuestionamos ese modelo y concordamos en que efectivamente ese modelo tiene validez descriptiva, pero se reconoce que es una aproximación prototípica y los movimientos a veces no identifican el límite entre uno y el otro. Asimismo se trata de un modelo flexible en el sentido de poder agregar movimientos no considerados a priori.

5. Características lingüísticas

En términos generales se ha caracterizado al artículo de investigación como objetivo, neutro, cercano al grado cero por el mínimo posible de marcas expresivas o afectivas. Los resúmenes de artículos de investigación deberían tener esa misma característica. Sin embargo, nos encontramos ante un conjunto discreto de elementos lingüísticos, que puede formalizarse a través de múltiples mecanismos que a veces incluso incluyen aspectos gramaticales y sintácticos, además de sus aspectos léxico-semánticos. Se tratan de expresiones (*hedges*) que introducen una idea borrosa. El presente apartado pretende descubrir y analizarlas desde un enfoque comunicativo.

El concepto de *hedges* en Lingüística fue acuñado por Lakoff, cuya conocida definición del término fue "Words whose job is to make things fuzzy or less fuzzy" (Lakoff, 1972:195). Esta definición se convirtió en el punto de partida de numerosos estudios sobre ese fenómeno que ha demostrado tener múltiples facetas, por lo que ha sido abordado de maneras muy diferentes por cada autor. En este apartado se tendrán en cuenta diversos aspectos extraídos de estudios previos para ser aplicados a un texto de especialidad, en concreto, el resumen y se intentará ofrecer una visión general sobre el uso de expresiones atenuantes en la situación comunicativa.

Decidimos usar el término *expresiones atenuantes* o *mecanismos atenuantes* a pesar de estar conscientes de que no es la mejor traducción del original *Hedges* y que hay otros términos tales

como *modulación del discurso*, *atenuación retórica*, *delimitación del discurso*, *matización asertiva*, *expresiones difusas e indeterminadas*, *modalizadores*, entre otros.

En palabras resumidas, las expresiones que introducen una idea borrosa o sea, expresiones atenuantes, se refieren a diversos recursos léxicos, gramaticales, por los cuales se proyecta la honestidad, modestia o precaución y se preserva la imagen del autor a través de un lenguaje menos categórico y específico, a veces un tanto difuso, hasta llegar a parecer vago.

Abordamos el análisis de los recursos que encontramos en la muestra. Comenzamos con los aproximadores para seguir con otros recursos, como verbos modales, tiempos, persona y voz.

5.1 Aproximadores

Veamos los siguientes ejemplos:

> Los resultados indican una producción de *69%* de palabras parciales y *31%* de palabras completas, un *alto* porcentaje de fragmentos de una letra …
>
> Se concluye que la adquisición de la morfología verbal es un proceso complejo de sensibilización en *casi* toda la configuración semántica de eventos.
>
> Los resultados mostraron que las interpretaciones se basaban *principalmente* en factores relacionados con el contenido léxico del verbo …
>
> … la afirmación de que durante el periodo entre los 2 y los 12 años los niños pueden adquirir lenguas con *mayor* facilidad y rapidez …

El uso de estos aproximadores indica la falta de compromiso del autor cuando no quiere asegurar algo que sabe que otro estudio similar podría refutar o es el uso de la cortesía verbal.

5.2 Verbos modales

Los verbos modales en español son fundamentalmente *poder*, *deber*, *querer*, *saber* y *soler* y sus equivalentes semánticos, como el verbo *permitir*. Los verbos utilizados en tiempos que expresan posibilidad enfatizan el hecho de cortesía y de resguardo del autor. Por ejemplo:

> Los resultados *pueden* indicar que existe una relación significativa entre tamaño del vocabulario y conocimiento de afijos, y *pueden* mostrar que los prefijos aparentemente ingresan primero al conocimiento morfológico de los participantes ...

La atenuación de la aserción es un procedimiento indirecto que se usa como mecanismo de cortesía y también como enfatización de lo dicho en el plano argumentativo y modal.

5.3 Tiempos

Los tiempos absolutos más comunes encontrados en el resumen son el presente y el pasado, ambos en modo indicativo, que es el modo de la realidad. El tiempo presente se utiliza con el fin de informar lo que está haciendo y el pasado para dar a conocer lo que ya se hizo. Estos no conllevan modalización en sí mismos, pero sí algunos tiempos relativos que poseen un significado modalizador, como el futuro y futuro hipotético del modo indicativo. Por ejemplo:

Ni que decir tiene, el correcto estudio de estas voces exige que la lexicografía actual tenga una perspectiva documental que asimismo contemple aspectos sociales y geográficos. *Se descubrirá* así, que el fenómeno léxico-semántico en cuestión es propio de todo el español americano, aunque haya marinerismos originarios que se han hecho de difusión general y otros regionalismos particulares.

En el presente estudio se esboza el camino recorrido para llegar al conocimiento que hoy tenemos del español centroamericano, lo que se ha hecho hasta nuestros días, y las tareas que nos esperan. *Se resaltarán* los aspectos logrados en cada uno de los estudios, situando su valor científico en tiempo y espacio, con el fin de destacar etapas históricas en el camino recorrido.

Para ello, *se expondrán* los resultados del análisis de los cuatro fragmentos de obras medievales y *se llegará* a la conclusión de que la frecuencia de uso de las formas de perfecto de determinados verbos se mantiene con el paso del tiempo a pesar de su aparente irregularidad. Esto *implicará* finalmente, la hipótesis de que cuanto más se usa una palabra, menos probabilidad parece haber de que esa palabra cambie.

La acción que expresan estos tiempos, por ser futura, no actual y probable, puede resultar tanto eventual o hipotética como una obligación que puede o no ser cumplida.

5.4 En el resumen se utiliza con mayor frecuencia *se + verbo*

Se trata de un recurso muy típico del resumen, es el uso de estrategia que elimina la presencia del autor. En el corpus encontramos muchos casos, tales como se propone, se estudia, se presenta, se supone, se dice, se analiza, se informa, se descubre, se demuestra, se pretende, se comenta, entre otros. Estas frases se encuentran frecuentemente en los resúmenes y su principal finalidad es ocultar al autor. Veamos algunos ejemplos sacados de la muestra:

En el estudio de la adquisición del aspecto verbal *se investiga* el papel del aspecto léxico en el desarrollo del uso de la morfología gramatical,…

En el presente estudio *se esboza* el camino recorrido para llegar al conocimiento que hoy tenemos del español centroamericano, lo que *se ha hecho* hasta nuestros días.

Se analiza el tercer diccionario de la lengua náhuatl (siglo XVI), elaborado por …

La explicación de ese uso es que el interés principal del que habla está en el objeto de la acción en lugar de estar en el agente y ésta es también la finalidad de los resúmenes. De esta manera se mitiga la acción del ejecutor directo de la acción, por modestia o cortesía, o porque resulta obvio que el interés esté en el hecho y no en quien lo realizó.

5.5 Uso de la primera persona: nosotros/yo

En nuestro corpus de 120 resúmenes, solo hay 12 con el uso de nosotros y 3 con yo.

Con el presente trabajo *analizamos* el papel que pueden desempeñar los sufijos diminutivos, tan característicos del habla coloquial, en el mundo de la literatura y, especialmente en la novela decimonónica.

En este trabajo *pretendemos* completar esta mirada etnolingüística revisando un manual ortográfico de la segunda mitad del siglo XX.

Tomando como fuente la Historia general de Nueva España, de fray Bernardino de Sahagún, *abordamos* el análisis de las particularidades léxicas más relevantes en la obra de este fraile.

El uso de nosotros generalmente refleja la realidad, que consiste en que el estudio ha sido

hecho por un grupo de profesionales de la misma área y presenta como el resultado de un trabajo en equipo y no de un único individuo. Sin embargo, en los ejemplos citados encontramos que son análisis realizados por el esfuerzo individual y no grupal. Así, entendemos que el uso de nosotros procura presentar la información con ciertas dosis de cortesía y discreción. El autor quiere manifestar solidaridad hacia el resto de la comunidad discursiva, asumir que existen una serie de conocimientos, deseos y objetivos comunes y que el estudio presentado es una respuesta a los interesados por el tema más que el producto de los intereses de un solo individuo. Su estudio se describe como algo que colabora en la consecución de unos subjetivos generales.

Al contrario el que usa la primera persona singular *yo* quiere hacer patentes su intencionalidad, sus esfuerzos y la justificación de su estudio con el fin de persuadir a sus colegas de la idoneidad de su actuación.

> En este artículo *haré* un repaso por los diferentes contextos en los que podemos encontrar interjecciones con complementos, con el fin de demostrar que las interjecciones objeto de *mi* estudio son elementos con carga modal evidencial …
>
> En el presente trabajo *describo* las estructuras sintácticas focalizadoras en las que el llamado que galicado puede alternar con los pronombres o adverbios relativos "canónicos".

5.6 El uso de *sugerir*

La palabra *sugerir*, además de expresar el decir, también muestra el propósito del autor. Junto con la información de una idea, el autor está expresando su propia finalidad comunicativa. Tenemos los siguientes ejemplos que se encuentran en nuestro corpus.

> El análisis se centra en la articulación de las dos funciones atribuidas a la puesta en página: legibilidad y visibilidad, que se imbrican con ls características discursivas del tipo de texto propuesto. *Se sugiere* la relevancia de esta técnica para indagar "comprensión lectora".
>
> Análisis cualitativos de los relatos producidos en francés corroboran la influencia de la ID y *sugieren* una influencia negativa del español en las primerísimas etapas de la adquisición de las distinciones aspectuales en francés.

A modo de conclusión, las características formales y lingüísticas del resumen son muy específicas: generalmente se escribe en un solo párrafo, en tiempo presente o pasado y en tercera persona. Por su carácter sintético, no posee generalmente oraciones negativas, repeticiones, abreviaturas, jergas, adjetivos evaluativos, superlativos, descripciones, ilustraciones o ejemplos. Se simplifica la sintaxis, procurando utilizar oraciones simples en lugar de subordinadas y frases en lugar de oraciones en los artículos escritos. En los resúmenes actuales, el uso del pasado es menos frecuente. Se prefiere el uso del tiempo presente, por su fuerza en el discurso escrito. Al igual que el artículo de investigación que resume, el resumen es altamente planificado y formal y el vocabulario es muy específico. El uso de mecanismos atenuantes atiende a funciones comunicativas,

manifestando la deferencia y cortesía del autor.

6. Conclusión

El resumen es un texto específico por la temática, por el lector al que se dirige y por su propia finalidad. Realizado generalmente por el mismo autor del artículo, es un tipo textual que tiene diferentes finalidades: ser publicado solo o junto con el trabajo, ser aceptado por conferencias o reuniones. Se trata de un breve texto, cuya extensión varía desde alrededor de 100 a 200 y hasta aproximadamente 400 palabras. Los resúmenes analizados en este trabajo han sido publicados todos junto a sus respectivos artículos. Este breve texto hace que el lector se enfrente primero al resumen y, dependiendo de su interés, lea luego el artículo completo. Es decir, se trata de un breve resumen previo que atraerá o rechazará a los probables lectores, pues a partir de su lectura surgirá o no el interés por el artículo en totalidad.

El resumen de un artículo de investigación no es un mero trabajo mecánico de síntesis, sino que se trata de un ejercicio lingüístico (léxico, sintáctico, semántico y pragmático) con sentido y finalidad propios, puesto que en muchos casos será el único leído por los receptores. Por lo tanto exige habilidades: estructuración esquemática, expresiones mínimas, siguiendo las características del artículo, condensando la información, etc.

En este trabajo abordamos el análisis del resumen desde dos enfoques: la superestructura del resumen y sus características lingüísticas. En la primera, tomamos el modelo de Bhatia como una herramienta práctica-pedagógicamente efectiva y útil. Aunque la estadística del corpus indica que ese modelo dista de ser un espacio homogéneo, o sea, los movimientos utilizados no siempre coinciden entre los autores que adscriben a esta área, o sea se trata de un modelo flexible en el sentido de poder agregar pasos no considerados a priori, es conveniente contar con ese modelo básico, sobre todo si ese modelo tiene implicancias pedagógicas. En la segunda, el análisis de los resúmenes que constituyen el corpus parece señalar que el uso de mecanismos atenuantes atiende a dos funciones retóricas o objetivos comunicativos fundamentales. En primer lugar, ellos expresan el deseo del autor de mostrar deferencia y cortesía; en segundo lugar, manifiestan la necesidad del autor de protegerse frente a las posibles consecuencias negativas de haberse equivocado en sus apreciaciones.

Deseamos que este trabajo pueda aportar no solamente a la descripción del resumen de artículos de temática lingüística, sino también constituirse como un instrumento útil, que puede ser usado para la enseñanza de escritura en español.

Bibliografía

Bhatia, V.K. (2002): *A generic view of academic discourse*, London, Academic Discourse C

Lakoff, G. (1972): *Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts,* Chicago Linguistic Society Papers

Otilia M. Acosta J. (1985–2003): *Análisis de introducciones de artículos de investigación publicados en la Revista Núcleo,* Universidad Central de Venezuela

Poveda Cabanes, Paloma (2008): *Uso y funciones comunicativas de los atenuantes retóricos en la memoria de arquitectura: un estudio inglés-español,* Universidad Politécnica de Madrid

Santos, M.B.D. (1996): "The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics", *Text* (16–4)

Soto, Guillermo (2004): "La estructuración jerárquica de la información en el discurso científico escrito: segmento de orientación y núcleo informativo", *Lenguas Modernas* (30)

Swales, J. (1990): *Genre analysis: English in academic and research setting,* Cambridge University Press

程同春(2011)："模糊限制语在科技英语中的运用与翻译"，《南京理工大学学报》

葛冬梅，杨瑞英(2005)："学术论文摘要的体裁分析"，《现代外语》

李萍(2011)："基于语料库的学术论文摘要体裁对比分析"，《西安外国语大学学报》

秦秀白(2000)："体裁教学法述评"，《外语教学与研究》

LI GE（李戈）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Sujeto tácito del chino y del español desde la perspectiva contextual①

Resumen: En el trabajo se alaboran unas investigaciones estadísticas, con las cuales se intentan estudiar la diferencia de la influencia del contexto en los dos idiomas. A través del análisis de los resultados estadísticos podemos decir que en el idioma chino el uso del sujeto tácito tiene mayor grado de dependencia de los contextos paralingüístico y extralingüístico, y en el idioma español el uso del sujeto tácito tiene mayor grado de dependencia del contexto lingüístico. Además, en el trabajo se llevan a cabo unas encuestas entre informantes hispanohablantes y sinohablantes. En el primer análisis escogemos la escritura como la forma de examinar el conocimiento general de los caracteres gramaticales del idioma chino. La segunda encuesta es una lectura, cuyos verbos se ponen en infinitivo. Esta encuesta tiene como objeto analizar la capacidad de identificar los sujetos tácitos en el aspecto cultural. La tercera intenta comparar el grado de dificultad de identificar el sujeto tácito en el contexto cultural y en el situacional. La investigación estadística hace una comparación del porcentaje de sujetos tácitos en dos diferentes métodos. Con esa investigación se quiere observar el uso del sujeto tácito en la enseñanza del chino para sinohablantes.

Palabras clave: contexto, sujeto tácito, lingüística contrastiva, enseñanza de chino a hispanohablantes

El español y el chino son dos lenguas de mucha diferencia desde el punto de vista morfosintáctico. En ambos idiomas se encuentra el fenómeno de sujeto tácito. Al mismo tiempo, la elipsis del sujeto se relaciona estrechamente con el contexto. En los aspectos lingüístico y extralingüístico el contexto ejerce diferentes influencias en el uso del sujeto tácito.

Dentro del marco del contexto lingüístico, podemos analizar los rasgos del sujeto tácito de ambos idiomas en el aspecto morfosintáctico. Las propiedades de la flexión verbal permiten que puedan formarse en español oraciones sin sujeto expreso. La conjugación puede indicar tiempo, modo, aspecto, voz, número y persona. Por eso, en una oración simple con sujeto tácito, las flexiones verbales pueden indicar exactamente la referencia del sujeto. No obstante, el chino es una lengua aislante en que casi no se encuentran procedimientos flexivos. En una oración simple, el verbo del chino no puede mostrar los rasgos de persona ni de número, y pierde la capacidad de

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai y el Programa de Formación y Financiación de los Profesores Jóvenes de Shanghai（上海外国语大学校级一般科研项目“语际距离理论框架下的汉西对比研究及应用”KX171307和上海高校青年教师培养资助计划 YQ12LG001阶段性成果）.

indicar la referencia de su sujeto. Sin ningún otro contexto concreto, el sujeto tácito de una oración simple no es identificable (excepto la oración impersonal).

(1) a. Ø Hemos visto cosas peores. Ø=Nosotros
b. Ø Nunca te arrepentiste. Ø=Tú
c. Ø Estaban cansadas. Ø=Ellas

Pero eso no significa que en el chino no exista sujeto tácito, al contrario el sujeto tácito también se usa con frecuencia en el texto en chino. Pero ¿cómo es posible identificar la referencia del sujeto tácito si el chino casi no cuenta con cambios morfológicos? Gracias al contexto extralingüística, se forman relaciones lógicas entre sintagma y sintagma, oración y oración e incluso texto y texto. Sobre esta base, en el chino, que aun no tiene propiedad flexiva, se puede indicar la referencia del sujeto tácito. Como en los ejemplos de abajo, sin el apoyo de verbos conjugados, las referencias de los sujetos tácitos todavía son distinguibles:

(2) A: (你)吃饭了没有？trad. A: ¿Ø Ya comer? Ø= tú
B: (我)还没呢。 B: Ø Todavía no. Ø= yo
A: (我们)一起去上课吧？ A: ¿Ø ir a clase juntos? Ø= nosotros
B: 好的！ B: ¡Bien!
(3) Ø听了伯父的这句话，我难过了好几天。（周晔，《我的伯父鲁迅先生》）
trad. Cuando Ø oír las palabras de mi tío, yo pasar muchos días tristes. Ø= yo

1. Grado de influencia del contexto en los idiomas chino y español

A pesar de que el contexto ejerce influencia en el uso del sujeto tácito, el grado de influencia no es igual en el chino que en el español. Salvio Martín Menéndez cree que el mayor grado de estabilidad del significado tiene un menor grado de dependencia contextual; el menor grado de estabilidad de significado, el mayor grado de dependencia contextual.[①] Sería correcto lo que dice Salvio desde una perspectiva general, pero el caso es más complicado cuando se analiza este foco en diferentes contextos.

Aquí seleccionamos dos párrafos. Uno es parte del discurso de Ji Xianlin[②] (季羡林), y el otro es parte del discurso de Ricardo Rojas[③].

a. Habrá, sin duda, sorprendido a los que mal me conocen, que yo, predicador tenaz de nacionalismo en la Argentina, haya ido a buscar afuera maestro y director para el Instituto de Filología; pero no se habrán sorprendido los que saben cuáles son mis ideas sobre la raza y el idioma, expuestas en mi cátedra de literatura argentina y en mi cátedra de literatura española, sin contar lo que Ø1 tengo dicho sobre temas de nacionalidad y cultura en numerosos libros. Mi nacionalismo no hostiliza lo extranjero sino que Ø2 lo asimila, como Ø3 lo

① Salvio Martín Menéndez , “Opción, registro y contexto, el concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional”, *Tópicos del seminario*, 2010(23), pp.221-239.
② Citamos el discurso de Ji Xianlin dentro de su publicación 《病榻杂记》.
③ Ricardo Rojas fue un periodista y escritor argentino. Fue rector de la Universidad de Buenos Aires. Sus escritos fueron elogiados por Miguel de Unamuno, Manuel Gálvez, Arturo Jauretche y muchos otros.

propongo en Eurindia; mi nacionalismo no excluye lo español, puesto que lo considera fuente de argentinidad, como Ø4 lo muestro en Blasón de plata; mi nacionalismo no venera la incultura nativa sino que Ø5 tiende a superarla por un ideal de civilización, como Ø6 lo expresé hace quince años en La restauración nacionalista, cuando Ø7 formulé la teoría, como reacción idealista contra la imitación empírica, el materialismo histórico y el mercantilismo cosmopolita, motivos locales de esa reacción.

b. 在欧洲情况有些不同。Ø1查一下英文字典，“征服”是“conquer”，举的例子是“conquer the nature”，Ø2把自然看作是敌对的，否则Ø3怎么会谈到“征服”呢？最近几百年来科学技术的发展，应该说，给人类带来了很大的福利。今天我们开会的这个地方，Ø4在以前能够想象吗?这就是西方科学技术带给我们的福利。但Ø5带给我们福利的同时，Ø6也产生了上面提到的诸多问题。他们以为自然是个奴隶，Ø7是可以征服的。这种想法和事实不符。刚才我说的那些现象就证明自然不能征服。我个人认为，这些问题或弊端之所以产生，其根源就在于“征服自然”。

trad. Es algo diferente en Europa. Si Ø1 se consulta al diccionario chino-inglés, Zhengfu significa conquer, y el ejemplo es conquer the nature. Ø2 Consideran que la naturaleza es enemiga. Si no, ¿cómo Ø3 puede usar la palabra Zhengfu? En los últimos siglos, el desarrollo de ciencia y tecnología ha traído mucho bienestar a la humanidad. ¿Este lugar donde hacemos la reunión, Ø4 se lo podía imaginar antes? Eso es el bienestar que nos ha dado la ciencia y tecnología occidental. Pero cuando Ø5 nos trae mucho bienestar, Ø6 produce problemas mencionados de arriba. Ellos creen que la naturaleza es un esclavo, Ø7 es conquistable. Esta idea no corresponde a la realidad. Lo que dije yo mostró que la naturaleza no se puede conquistar. Yo creo que la raíz de estos problemas es “Zhengfu” la naturaleza.

En cada párrafo hay siete sujetos tácitos. En la Tabla 1 y la Tabla 2 de bajo se listan las referencias de los sujetos tácitos, así como sus verbos correspondientes y las informaciones anafóricas o catafóricas.

Sujeto Tácito	Referencia	Contexto Lingüístico	
		Verbo Conjugado	Anáfora /Catáfora
$Ø_1$	yo	tengo	/
$Ø_2$	mi nacionalismo	asimila	anáfora
$Ø_3$	yo	propongo	/
$Ø_4$	yo	muestro	/
$Ø_5$	mi nacionalismo	tiende	anáfora
$Ø_6$	yo	expresé	/
$Ø_7$	yo	formulé	/

Tabla 1

Sujeto Tácito	Referencia	Contexto Lingüístico	
		Verbo	Anáfora /Catáfora
$Ø_1$	referencia genérica	查(consultar)	/
$Ø_2$	los europeos	看作(considerar)	/
$Ø_3$	la oración *conquer the nature*.	会谈到(poder usar)	/
$Ø_4$	referencia genérica	能够想象 (poder imaginar)	/
$Ø_5$	la ciencia y tecnología occidental	带来(traer)	anáfora
$Ø_6$	la ciencia y tecnología occidental	产生(producir)	anáfora
$Ø_7$	la naturaleza	是(ser)	anáfora

Tabla 2

La Tabla 1 muestra las relaciones gramaticales entre el sujeto tácito y su verbo. Cada uno de los siete sujetos tácitos concuerda con su verbo conjugado en persona y número. Cuando la conjugación verbal indica rasgos de primera persona, la identificación de Ø no plantea problema. Por ejemplo: el sujeto del verbo *tengo* es *yo*. Si la conjugación indica rasgos de tercera persona, se puede identificar a través de las informaciones anafóricas. Por ejemplo: la referencia de $Ø_2$ se encuentra a través de su antecedente *mi nacionalismo*. Para identificar algún sujeto tácito, es una manera usual y eficaz acudir a los cambios morfológicos y las relaciones sintácticas. Sin embargo, en la Tabla 2 las relaciones sujeto-predicado aparecen muy laxas: los verbos no tienen conjugaciones, no pueden indicar rasgos gramaticales de persona y número. Eso hace que la referencia del sujeto tácito no sea posible de identificar por medio de los rasgos morfológicos del verbo. En el párrafo b., de las siete oraciones con sujetos tácitos ningún verbo tiene la capacidad de mostrar los rasgos de número y persona. Incluso cuatro sujetos tácitos no tienen ni correspondencia anafórica o catafórica. En esta ocasión, el contexto lingüístico ya no es suficiente para indicar la referencia del sujeto tácito.

En el párrafo b., los cuatro sujetos tácitos son todavía identificables. Sus referencias se pueden indicar a través de relaciones lógicas contextuales. Por ejemplo: $Ø_1$ y $Ø_4$ tienen características genéricas, que no da énfasis a una referencia precisa. Pero esta característica semántica no se puede notar sólo a través de la forma morfológica del verbo. No son iguales que los verbos de español, "查" y "能够想象" no tienen la forma impersonal como *se consulta* y *se puede imaginar*. Se parecen más a los verbos infinitivos *consultar* y *poder imaginar.* En este caso necesitamos comprender la perspectiva del hablante y el foco del discurso para decidir cuál es el sujeto más apropiado. Pero dependiéndose sólo del apoyo morfosintáctico, este proceso no se puede desarrollar con éxito. Respeto a $Ø_2$ y $Ø_3$, sus referencias están escondidas en el texto anterior. Se dice primero "Es algo diferente en Europa" y después, "$Ø_2$ Consideran que la naturaleza es enemiga". La oración posterior menciona la opinión de alguien sobre la naturaleza a fin de explicar el caso diferente de Europa, por eso podemos saber que el sujeto debe ser la gente de Europa: los europeos.

2. Análisis estadístico con respecto al uso del sujeto tácito del idioma chino

Esta parte está compuesta por tres encuestas y una investigación estadística. En el primer análisis escogemos la escritura como la forma de examinar el conocimiento general de los caracteres gramaticales del idioma chino. La segunda encuesta es una lectura, cuyos verbos se ponen en infinitivo. Esta encuesta tiene como objeto analizar la capacidad de identificar los sujetos tácitos en el aspecto cultural. La tercera intenta comparar el grado de dificultad de identificar el sujeto tácito en el contexto cultural y en el situacional. La investigación estadística hace una comparación del porcentaje de sujetos tácitos en dos diferentes métodos. Con esa investigación se

quiere observar el uso del sujeto tácito en la enseñanza del chino para sinohablantes.

Todos los informantes de las encuestas tienen como lengua materna el español. Todos ellos llevan varios años estudiando el chino excepto 25 informantes que no tienen conocimiento de este idioma.

2.1 Análisis del uso del sujeto tácito en la escritura

Durante la enseñanza del chino a los hispanohablantes, como los estudiantes no tienen entendimiento completo y profundo sobre los caracteres gramaticales del chino, se producen con mucha frecuencia expresiones inadecuadas e incorrectas. El uso inadecuado del sujeto tácito ocupa parte de los errores. Con motivo de analizar los problemas de los hispanohablantes en la adquisición del sujeto de chino, se hace esta encuesta entre 30 estudiantes mexicanos. Ellos son alumnos del nivel 3 y del nivel 4 (todos los investigados llevan más que un año y medio estudiando el chino). A todos se les pide escribir un pequeño párrafo sobre su vida cotidiana. En los trabajos de los estudiantes, se notan varios errores de los cuales destacan el abuso de sujetos tácitos y el abuso de sujetos expresos. Aquí abajo son los datos estadísticos:

Total	Todo correcto	Abuso de sujetos tácitos	Abuso de sujetos expresos
30	1	8	21
Proporción	3.33%	26.67%	70%

Tabla 3

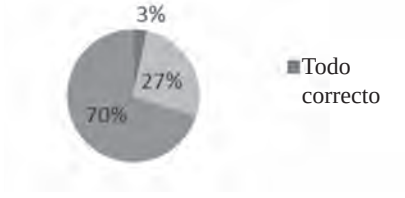


Gráfico 1:
Distribución de los errores gramaticales

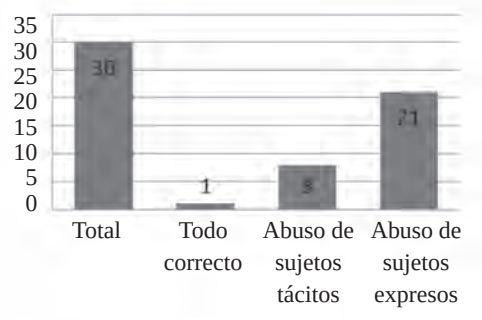


Gráfico 2:
Proporción de los errores gramaticales

Fuente: elaboración a base de los datos de la Tabla 3

Según la Tabla 3, aunque los hispanohablantes deben acostumbrarse de usar sujetos tácitos en español, sorprendentemente más que 96% de ellos no saben cómo usarlos en chino. Como consecuencia de un conocimiento parcial de los caracteres aislantes del chino, los estudiantes creen que el sujeto no se puede omitir en chino sin el apoyo morfológico. De todos los estudiantes 70% utilizan desmedidamente sujetos expresos. Aquí tomamos como ejemplo un trabajo:

我五点钟起床。以后我学习汉语。我七点一刻洗澡。我七点半去学校。我八点钟上课，十三点

钟下课。我九点吃早饭。我十五点钟吃午饭。我十六点钟回家。我十点钟睡觉。

trad: Yo me levanto a las cinco. Después yo estudio el chino. Yo me baño a las siete y cuarto. Yo a las siete voy a la escuela. Yo voy a la clase a las ocho. Yo la termino a las trece. Yo desayuno a las nueve. Yo como a las quince. Yo regreso a casa a las dieciséis. Yo me acuesto a las diez.

En nada más nueve oraciones, se repiten nueve veces el mismo sujeto "我(yo)". Este tipo de abusar sujetos expresos, es en realidad un representante de los errores por el entendimiento no completo de las relaciones sintácticas del chino. El pensamiento lógico de los estudiantes hispanohablantes depende demasiado de las flexiones morfológicas. En efecto, a pesar de que en el chino son laxas las relaciones sintácticas entre el sujeto y el verbo y el verbo no tiene cambio morfológico, a través de las relaciones lógicas y la ayuda anafórica y catafórica el sujeto tácito también es admisible en el contexto lingüístico. El párrafo de abajo muestra la forma adecuada de usar sujetos tácitos (también se cambian algunas expresiones inadecuadas que se usan muy raras veces):

我早上五点钟起床，然后学习汉语。我七点一刻洗澡，七点半去学校。我上午八点上课，下午一点下课。我九点吃早饭，下午三点吃午饭，四点回家。我晚上十点睡觉。

trad: Yo me levanto a las cinco. Después estudio el chino. Yo me baño a las siete y cuarto. A las siete voy a la escuela. Voy a clase a las ocho y la termino a las trece. Yo desayuno a las nueve, como a las quince y regreso a casa a las dieciséis. Yo me acuesto a las diez.

2.2 Análisis de la identificación del sujeto tácito del texto literario

Para la parte occidental, que se concentra en el modelo analítico y la lógica formal, no es tan fácil entender bien las relaciones lógicas del idioma chino. Con propósito de analizar este problema, se realiza una encuesta entre cincuenta estudiantes hispanohablantes (véase Cuestionario I de en el anexo), los que se dividen en dos grupos (grupo 1: veinticinco que estudian chino y grupo 2: veinticinco sin conocimiento del chino). Se escoge dos párrafos del ensayo *Gloria de la mañana* y se los traduce al español. A los verbos conjugados se los sustituye por verbos infinitivos:

Haber cultivado gloria de la mañana unos tres años. Como el cemento no sirve para plantar flores, las poner en unas diez macetas. La tierra se usa repetidamente, y no tener de dónde lograr algo más. Como querer comparar un poco de tierra, haber negociado una vez con un campesino del norte que trabajaba al lado del ferrocarril, pero él no quiso.

En el Templo Chenghuang comprar un paquete de superfosfato, y lo mesclar con la tierra como suplemento.

(materia del cuestionario)

手种牵牛花，接连有三四年了。水门汀地没法下种，种在十来个瓦盆里。泥是今年又明年反复用着的，无从取得新的泥来加入，曾与铁路轨道旁种地的那个北方人商量，愿出钱向他买一点儿，他不肯。

从城隍庙的花店里买了一包过磷酸骨粉，搀和在每一盆泥里，这算代替了新泥。

(texto original en chino)

Se les da estos párrafos a los estudiantes a ver en qué persona creen que se escribe este texto.

Tienen tres opciones: A primera persona; B segunda persona; C tercera persona. He aquí abajo los datos estadísticos:

Grupo	Cantidad y Proporción			Proporción Correcta
	A (%)	B (%)	C (%)	
Total	13 (26%)	2 (4%)	35 (70%)	26%
Grupo 1	9 (36%)	0 (0%)	16 (64%)	36%
Grupo 2	4 (16%)	2 (8%)	19 (76%)	16%

Tabla 4

Fuente: elaboración propia a base del Cuestionario I

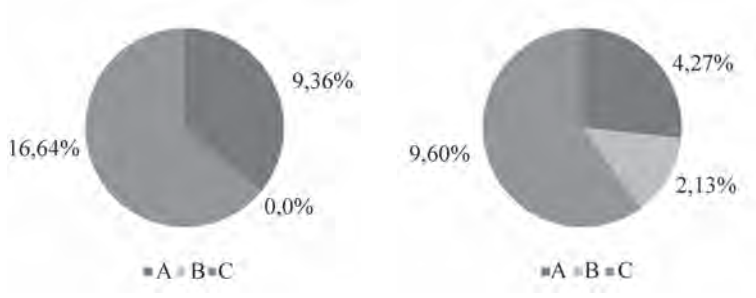


Gráfico 3:
Distribución de las respuestas del grupo 1 y el grupo 2
(A) Grupo 1 (B) Grupo 2

Fuente: elaboración propia a base de la Tabla 4

El ensayo *Gloria de la mañana* se escribe por Ye Shengtao, que trata de expresar su propio pensamiento filosófico sobre la vida. Todo el ensayo se escribe en la perspectiva de primera persona. Según la Tabla 4, de todos los 50 estudiantes, sólo 13 creen que este párrafo se escribe en primera persona, que ocupan 26% de todos. 70% de los estudiantes piensan que es correcta la respuesta C. Por eso, se nota que como no tienen conocimiento general de la cultura china, la mayoría de los hispanohablantes todavía tienen dificultad en distinguir la referencia personal del sujeto tácito sin la ayuda de los verbos conjugados o los indicios de persona (pronombres personales). Eso es porque los hispanohablantes dependen mucho del método analítico, que hace limitado su pensamiento dentro de un marco determinado. Aparte, según los datos de los dos grupos, de los 13 estudiantes que dan la respuesta correcta, 9 personas tienen conocimiento del idioma chino, es decir, ellos conocen mejor cómo piensan los chinos. La proporción correcta del grupo1 es 36% y la del grupo 2, sólo 16%. Por eso, para manejar bien el uso del sujeto tácito, no es suficiente conocer solamente los caracteres morfosintácticos del sujeto de chino. Es necesario todavía comprender y analizar las informaciones de manera sintética. Hay que prestar atención a la importancia del contexto extralingüístico, especialmente el contexto cultural.

2.3 Análisis del uso del sujeto tácito en los métodos del idioma chino

Esta investigación sirve para analizar los caracteres de los métodos del idioma chino. Para diferentes receptores de información se presentan diferentes frecuencias de usar sujeto tácito. En la enseñanza del chino, los métodos deberían ser diferentes en función de la edad de los estudiantes. Al fin de probar esta diferencia, se realiza una investigación estadística sobre la distribución de los sujetos tácitos en los textos de los libros didácticos para los estudiantes sinohablantes. Se seleccionan dos libros de texto de la primaria: *Lengua y literatura del chino I* (《语文(第一册)》)[①] (para los estudiantes primarios del primer año) *y Lengua y literatura del chino XII* (《语文(第十二册)》)[②] (para los estudiantes primarios del sexto año). De *Lengua y literatura del chino I* se escogen los textos de diez lecciones: *Cuatro estaciones, El niño de nieve, La gota de lluvia, Una ardilla que busca cacahuates, Comparar las colas, La luz del sol, El osito en la cueva, Pedir el cumpleaños, El abuelo y el árbol* y *Los pintores en el campo de nieve*[③]; y de *Lengua y literatura del chino XII* se escogen: *Prisa, La primavera de Beijing, Mi mejor maestro, La pequeña cerillera, Cultivar flores, Vanka, Ámbar, La luz, Los dedos* y *La memoria de hace dieciséis años*.[④] En esta investigación comparamos las proporciones del sujeto tácito de los dos libros. Aquí abajo podemos ver los datos estadísticos:

(A)

	Sujetos Tácitos	Sujetos Explícitos	Total
Cantidad	28	103	130
Proporción	21.54%	78.46%	/

Fuente: Elaboración a base de *Lengua y literatura del chino I*

(B)

	Sujetos Tácitos	Sujetos Explícitos	Total
Cantidad	489	613	1102
Proporción	44.37%	55.53%	/

Fuente: Elaboración a base de *Lengua y literatura del chino XII*

Tabla 5:
Distribución de los sujetos tácitos y explícitos

① 课程教材研究所小学语文课程教材研究中心，《语文(第一册)》，北京：人民教育出版社，2001.
② 课程教材研究所小学语文课程教材研究中心，《语文(第十二册)》，北京：人民教育出版社，2001.
③ En término chino:《四季》,《雪孩子》,《雨点儿》,《小松鼠找花生》,《比尾巴》,《阳光》,《小熊住山洞》,《借生日》,《爷爷和小树》y《雪地里的小画家》
④ En término chino:《匆匆》,《北京的春节》,《我最好的老师》,《卖火柴的小女孩》,《养花》,《凡卡》,《琥珀》,《灯光》,《手指》y《十六年前的回忆》

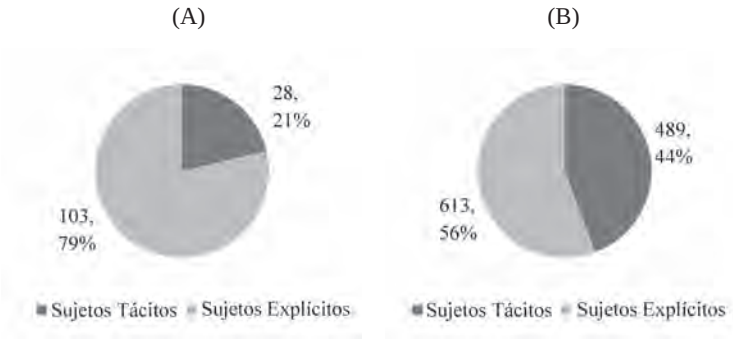


Gráfico 4:
Proporción de los sujetos tácitos y explícitos
Fuente: elaboración a base de los datos de la Tabla 5

Como se muestra arriba, en el libro de texto para estudiantes del primer año (tienen más o menos 7 años), de todos los sujetos los tácitos ocupan 21,54% y los explícitos, 78,46%, que son tres veces más que los tácitos. En cambio, en el libro de texto para estudiantes del sexto año (tienen más o menos 12 años), de todos los sujetos, los tácitos ocupan 44,37% y los explícitos, 55,53%. Para el manejo del uso del sujeto tácito se necesita un alto nivel de conocimiento del idioma. Así se nota que para diferentes estudiantes, cuyas capacidades lingüísticas son diferentes, se usan sujetos tácitos con diferentes frecuencias en sus libros de texto.

3. Propuestas para la adquisición del uso del sujeto tácito

Las tres encuestas muestran dos problemas principales en la enseñanza del chino: a. la mayoría de los estudiantes hispanohablantes tienen un entendimiento parcial de los caracteres aislantes, desatendiendo las relaciones anafóricas y catafóricas; b. les falta un conocimiento general de la forma de pensamiento sintética de los chinos. La insuficiencia del conocimiento de la cultura china les hace difícil distinguir la referencia del sujeto tácito. Es importante tener una serie de métodos en el aprendizaje del chino para resolver los problemas con eficiencia.

Buen manejo de las propiedades generales y particulares de los idiomas. El español es una lengua flexiva, y el chino, una lengua aislante. Estas dos propiedades constituyen la base de la construcción oracional de los dos idiomas. En el aspecto gramatical, es necesario manejar bien los caracteres generales y los particulares de ambos idiomas. Como consecuencia de poco cambio morfológico, en las oraciones simples no se usa el sujeto tácito. Pero a pesar del menor grado de dependencia del contexto lingüístico, en el chino la referencia del sujeto tácito es todavía identificable. Por eso un conocimiento comprensivo de las propiedades de los dos idiomas puede servir como una base sólida de la adquisición del sujeto tácito.

Amplio conocimiento sociocultural. La lengua es un polígono de la cultura. No es nada suficiente conocer el sistema morfosintáctico para manejar bien una lengua. La cultura forma

parte de las características de la lengua. En el aspecto sociocultural, los chinos se acostumbran a observar el mundo de forma sintética y los occidentales, de forma analítica. Esto contribuye a las diferentes características expresivas de los dos idiomas. La mejor forma de manejar un idioma es integrarse primero en su propia cultura. Por eso, es favorable conocer el modelo de pensamiento y la costumbre cultural de los chinos para lograr una comprensión completa y profunda del uso del sujeto tácito.

Desarrollo progresivo de la enseñanza. Según muestra la investigación de los métodos didácticos del idioma chino, conforme a diferentes edades, los estudiantes muestran distintas capacidades lingüísticas, y los sujetos tácitos se usan con diferentes frecuencias en los métodos. Cada cosa lleva su tiempo y nada no se puede tener al instante. El uso del sujeto tácito no se maneja dentro de poco tiempo. Hay que poner ganas y ser perseverante. En la enseñanza del sujeto del chino, se necesita un progreso gradual en que se va conociendo poco a poco la gramática, el pensamiento filosófico y la costumbre cultural del idioma.

Bibliografía

Ávila, R. (1977): *La lengua y los hablantes*, México D. F., Trillas

Chomsky, N. (1994): *Estructuras sintácticas*, Méxic D. F., Siglo XXI

García, Á. L. (1999): "Relaciones Paratácticas e Hipotácticas", *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, S.A.

García, J. M. (2000): "Clasificación nominal, concordancia y pronombres", *Estudios de lingüística*

Halliday, M.A.K., Hasan, R. (1985): *Context and text*, Victoria, Deakin University Press

Lu, J. S. (2005): "Enseñanza del español en China", *Selección de textos del 11°Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras, México*

Lu, J.S. (2005): "Un estudio contrastivo del sistema morfológico entre chino y español", *Selección de textos del Simposio Internacional de español de Beijing*, China,

Malinowski, B (1923): *The problem of meaning in primitive languages. In the meaning of meaning: a study of influence of language upon thought and of the science of symbolism,* New York, Harcourt, Brace and World

Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe

Zipf, G. K.(1965): *Human behavior and the principle of least effort*, New York, Hafner

黎锦熙(1954)：《新著国语文法》，北京，商务印书馆

李临定(1994)：《李临定自选集》，郑州，大象出版社

陆经生(1988)："西班牙语避免重复的语义关系"，《外国语》

吕叔湘(1981)：《现代汉语八百词》，北京，商务印书馆

吕叔湘(1979)：《汉语语法分析问题》，北京, 商务印书馆

吕叔湘(1999)：《中国文法要略》，北京，商务印书馆

申小龙(1989)：《汉语句型研究》，海口，海南人民出版社

唐松波, 黄建霖(1989)：《汉语修辞格大辞典》，北京，中国国际广播出版社

王建华, 周明强(2002)：《现代汉语语境研究》，浙江，浙江大学出版社

徐赳赳(2003)：《现代汉语篇章回指研究》，北京，中国社会科学出版社

许余龙(2002)：《对比语言学》，上海，上海外语教育出版社

赵世钰(1998)：《汉语西班牙语双语比较》，北京，外语教学与研究出版社

LI TAO（李桃）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Relatividad lingüística: estudio contrastivo entre chino y español[①]

Resumen: A lo largo del curso de investigación lingüística, la relación entre el pensamiento y el lenguaje ha sido siempre uno de los temas principales. ¿El pensamiento determina el lenguaje o al contrario? ¿Cuál es la naturaleza del lenguaje? Éstas son las cuestiones por investigar no sólo para los lingüistas sino también para los filósofos. La filosofía del lenguaje ocupa el puesto central para conocer la prioridad ontológica y metodológica entre el lenguaje y el pensamiento. Naturalmente, quien se aproxima al estudio filosófico del lenguaje habitualmente tiene algún tipo de hipótesis acerca de la conexión del lenguaje con el pensamiento. En este artículo, vamos a tomar la relatividad lingüística como el punto de partida para concretar la influencia del lenguaje sobre el pensamiento humano mediante el análisis contrastivo entre el chino y el español.
Palabras clave: Filosofía del Lenguaje, relatividad lingüística, lenguaje y pensamiento

1. El lenguaje y el pensamiento

1.1 La filosofía del lenguaje

El interés de conocer la naturaleza del lenguaje me ha motivado para empezar el estudio de la Filosofía del Lenguaje e investigar las relaciones del lenguaje con el pensamiento y con el mundo.

Con el lenguaje se describe la realidad, y además el lenguaje es un vehículo observable de los pensamientos. Las relaciones del lenguaje con el pensamiento son de un gran valor para el descubrimiento de la naturaleza del primero. Para apelar estas relaciones, tomemos la Filosofía del Lenguaje como punto de partida. La Filosofía del Lenguaje es la disciplina filosófica que se ocupa del lenguaje, o mejor dicho, de la actividad verbal específica de los individuos cuando hablan y escriben.

En el curso del desarrollo de la filosofía, la reflexión sobre el lenguaje siempre lo acompaña desde el principio. De esta reflexión se puede dividir en tres fases. La primera, que coincide más o menos con la filosofía antigua y medieval, se caracteriza por el interés metafísico por el ser, es decir, sobre su valor ontológico. Hasta ahora todavía tenemos las referencias a Platón y a Aristóteles en la mente. El interés de los dos filósofos por el lenguaje derivaba en principio del interés por las representaciones mentales de la realidad asociadas a las expresiones. La segunda,

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai（上海外国语大学区域国别研究中心课题“经济危机背景下西班牙消费观念调查研究”的阶段性成果）.

que coincide con la filosofía moderna, está marcada por la consolidación del interés gnoseológico por el sujeto. Durante mucho tiempo, el lenguaje fue considerado como un puro instrumento. Se revela el instrumento para expresar la verdad, un instrumento bastante imperfecto, como demuestra la diversidad de las lenguas, percibida desde siempre como castigo divino. Hasta el siglo XVIII, el interés en analizar el pensamiento, las representaciones mentales y sus constituyentes, o sea los conceptos se limitaba en las consideraciones epistemológicas. Sin embargo, este interés da paso al posterior interés por el análisis del lenguaje cuando se considera que el lenguaje es el lugar apropiado para entender la naturaleza de los conceptos. Este cambio no supone necesariamente el reconocimiento de la prioridad ontológica del lenguaje sobre el pensamiento, pero este cambio han ayudado a los lingüistas y filósofos a entender que el estudio del lenguaje es el lugar apropiado de acceder al pensamiento. La tercera fase, inaugurada por Humboldt, se caracteriza por un interés por el lenguaje que no tiene otro fin que el lenguaje mismo. El lenguaje es considerado en sí y por sí. El pensamiento está condicionado por él.

1.2 El giro lingüístico

En el siglo XX la atención prioritaria de la filosofía se dirige al lenguaje, y el lenguaje se convierte en el eje de la filosofía. A esta situación se la conoce con el nombre de "giro lingüístico". Se trata de un cambio metodológico que afirma que el trabajo de la filosofía no puede lograrse sin un análisis previo del lenguaje.

Este movimiento lleva a la noción de que el lenguaje constituye la realidad, una contraposición a la intuición y a la tradición filosófica occidental. Mediante este movimiento filosófico, se conoce que (la mayoría de) los problemas filosóficos tradicionales son en realidad problemas lingüísticos que se solucionarán mediante el análisis del lenguaje, que es el método apropiado de la filosofía, también se afirma que el lenguaje natural se toma como el objeto de estudio de la Filosofía del Lenguaje. Dicho "giro lingüístico" de la filosofía lo dirige el gran filósofos Ludwig Wittgenstein. El mismo filósofo dice:

> Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo. Lo que no podemos pensar no lo podemos pensar. Así pues, tampoco podemos decir lo que no podemos pensar. Lo que puede decirse es lo que puede pensarse. Hay una correspondencia entre lenguaje con sentido y pensamiento. ①

2. Reflexión humboldtiana

2.1 Humboldt y su visión del mundo

Entre los filósofos que se han dedicado a la investigación de la Filosofía del Lenguaje, cabe mencionar primero el alemán Wilhelm von Humboldt que es el percursor y el filósofo y lingüista

① Moreno, Luis Ferenández (2008): *Para leer a Wittgenstein*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

más destacable de estudiar las relaciones del lenguaje con el pensamiento y el mundo. Sus frases se citan con frecuencia, pero pocas veces son pensadas. Wilhelm von Humboldt vivió en el siglo XIX. No es sólo un filósofo prestigioso, sino también el fundador de la lingüística general. Sin embargo, en el siglo XIX, también en el siglo XX la obra de Humboldt ha restado desconocida, y su reflexión filosófica ha seguido siendo separada de su investigación lingüística. En ese momento, Humboldt aparecía como un filósofo del lenguaje cuyas consideraciones, parecían no empíricas. No obstante, a partir de mediados de los años sesenta, como resultado inmediato del "giro lingüístico" de la filosofía, tanto en filosofía como en lingüística se ha dado en llamar, el "renacimiento humboldtiano".

No se puede olvidar que gracias a la mediación e inspiración humboldtiana, no pocos lingüistas se han acercado al pensamiento de Humboldt, entre ellos, tenemos desde Saussure, pasando por Boas, hasta Edward Sapir, Benjamin Whorf y Chomsky. Son todos herederos de la tradición humboldtiana.

2.2 El órgano formador del pensamiento

En Humboldt, el desplazamiento del lenguaje al centro de la filosofía se realiza a través de una crítica a la concepción del lenguaje convencional que ve el lenguaje como un simple instrumento de comunicación. Humboldt no considera el lenguaje como un instrumento, sino un órgano. Esta metáfora separa la concepción lingüística de Humboldt de la tradicional. Según el punto de vista de Humboldt, el lenguaje es un órgano, una parte del hombre mismo. Y justamente por ser interior y no exterior al hombre, el lenguaje es originario y natural, nace cada vez como instinto, a partir de una necesidad interior de formarse a sí mismo y al mundo mediante los sonidos en una relación de consonancia con los demás.①

El lenguaje no se limita a poner en relación al Yo con el mundo. Para el hombre, tener un mundo significa separarse de lo que le rodea y a lo que parece vinculado, contraponiéndoselo; esta contraposición constituye el primer acto de la reflexión, el hombre está vinculado originariamente al mundo; en la unidad originaria de hombre y mundo se basa la posibilidad de conocimiento. Esta unidad se rompe con el acto de reflexión en el que el hombre se contrapone a los objetos, determinándose a sí mismo como sujeto. Este acto, necesario para que se constituya por una parte el Yo y por otra parte el mundo, es un acto lingüístico.②

Mucho más que un simple instrumento de comunicación, el lenguaje es "el medio con el que el hombre se forma simultáneamente a sí mismo y al mundo, o mejor, con el que adquiere autoconciencia separando de sí un mundo". Se sigue que el hombre "es hombre sólo mediante el

① Humboldt, Wilhelm (1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia* sobre el desarrollo espiritual de la humanidad, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC. p. 44

② Ibid. p. 54

lenguaje, y que el mundo es mundo sólo en tanto que se constituye lingüísticamente... Y así, del mundo que se refleja en el hombre nace entre ambos la lengua que vincula al hombre con el mundo y que fecunda a éste por medio de aquél."①

El lenguaje no es un instrumento para designar objetos ya pensados, sino que es "el órgano formador del pensamiento". Esto quiere decir que sin la palabra no se da concepto alguno y que tampoco se da objeto alguno. ¿Cómo produce el lenguaje el concepto? La formación de un objeto siempre es subjetiva. La actividad de los sentidos y la del entendimiento se combinan sintéticamente para seleccionar los rasgos y los aspectos que caracterizan al objeto, y unificarlos. En esta formación penetra necesariamente la subjetividad, la cual, como en el caso de la obra de arte, es transferida al objeto. Del proceso de unificación brota un modo subjetivo de ver el objeto, que es como la expresión de Humboldt, una "representación subjetiva". Esta representación todavía no es concepto. Para llegar a serlo, tiene que objetivarse, lo cual sólo es posible con la mediación del lenguaje. La unificación de los rasgos que constituyen la representación, o sea la exteriorización de una representación se realiza a través del sonido, y de la palabra. Es sólo mediante el sonido y la palabra como la representación, se desgaja de la actividad interior que la produce. Este desgajarse constituye la primera fase de la objetivación, que en definitiva es la transposición de la representación fuera del Yo.

La objetivación sólo aparece cumplida cuando el Yo puede percibir su propia representación objetivada realmente fuera de sí mismo, lo cual sólo es posible en el Tú. Mientras no se realice esta segunda fase de la objetivación, la representación objetivada, o mejor la palabra, sigue siendo una ilusión. Sólo cuando la palabra creada por el Yo resuena hablada por el Tú, cuando vuelve a su oído como la palabra de otro, sólo entonces la representación "se traduce en objetividad real". Hasta este momento, la representación se convierte, mediante el lenguaje, en concepto. De acuerdo con Humboldt, el Tú es indispensable para el movimiento del pensar, que incluso el individuo, cuando se retrae a su soledad íntima, al pensar habla consigo mismo como con otro. Como vemos, esta intersubjetividad del lenguaje es diferente de la del arte. En el arte la imagen pasa del Yo al Tú, pero sin retornar al primero. El lenguaje se da una reciprocidad, ya que la palabra es devuelta al Yo por el Tú. A su vez el Tú es realmente un hablante. Así se despliega un diálogo.

El diálogo es el lugar en el que se realiza la alienación del sujeto en una objetivación mediante la cual se da forma a la materia del mundo. Esta alienación es también subjetivación e interiorización del mundo objetivado. Pero esta objetivación, que es lingüística, se cumple en la intersubjetividad. Sólo en la respuesta del Tú reconoce el Yo el mundo así formado y se reconoce

① Humboldt, Wilhelm (1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia* sobre el desarrollo espiritual de la humanidad, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC. p.207

a sí mismo como Yo. Aquí, en la formación del mundo y en la autoformación del Yo a través del Tú, se advierte el trabajo del espíritu, cuya finalidad es la producción del lenguaje. En realidad, el lenguaje es "el gran punto de paso de la subjetividad a la objetividad."

2.3 La lingüística de carácter

Dado que el objetivo de la lengua es el discurso, el discurso es donde la lengua accede a la finalidad. La actualización de la lengua en el uso constituye el lugar privilegiado para la investigación lingüística. El discurso es como un suelo firme donde se pone la instancia epistemológica de autonomía del lenguaje, que sólo puede quedar garantizada por la consideración de la lengua en su finalidad interior. En el proceso de procurar la finalidad interior del discurso, la investigación humboldtiana del lenguaje la alcanza su culminación que es la lingüística del carácter. Humboldt sostiene que es el carácter que adquiere la lengua durante su período de afinamiento. La lengua es "un infinito que se despliega paulatinamente en el tiempo". El carácter de una lengua nace del uso, de la manera en que se actualizan sus potencialidades, y por tanto es el resultado de la acción ejercida de continuo por los hablantes sobre su lengua. Desde este punto de vista, el afinamiento se nos muestra como un proceso de individualización de una lengua. Esta individualización sólo se realiza en el carácter de la lengua. Y durante el proceso del afinamiento se forma la peculiaridad.

De modo que si se contempla la diversidad de las lenguas durante su producción real, se advertirá que esa diversidad lo es de caracteres. De este modo, lenguas que presentan una misma forma pueden, no obstante, diferir por su carácter, por ejemplo, el inglés y el español, o el francés y el español.

3. Hipótesis de la relatividad lingüística: Whorf

La idea de que la estructura de nuestra lengua afecta a nuesto pensamiento ha sido puesta de manifiesto por Sapir y principalmente por Whorf. La tesis de Whorf que aparece en *Language, thought and reality*, nace de su contacto con las lenguas amerindias, cuya estructura le hizo pensar que el pensamiento no era tal vez un proceso independientemente universal, sino que dependía de cada lengua concreta.

> Seccionamos la naturaleza, la organización en conceptos y describimos significados porque formamos parte de un acuerdo para organizarlo de este modo. Un acuerdo que se debe al habla comunitaria y cuyos términos son absolutamente obligatorios. ①

De acuerdo con las tesis de Whorf, los lingüístas han concluído en resumen dos formulaciones de la hipótesis Whorfiana, una es la hipótesis fuerte, y la otra es la débil. La débil sostiene que

① Whorf, Benjamin (1971). Lenguaje Pensamiento y Realidad, Barcelona, Barral Editores, p.46

los mundos en que viven diferentes sociedades son mundos distintos y el pensamiento tan sólo es afectado o influenciado por el lenguaje. La lengua de un hablante tiene cierta influencia en la forma que el hablante conceptualiza y memoriza la "realidad". Pues, por consiguiente, realizaremos un análisis contrastivo del chino y el español aplicando los principios de la relatividad lingüística.

4. Relatividad lingüística en el chino y el español

Es de gran importancia unir la especulación filosófica con la investigación empírica. Humboldt y Whorf no son sólo teóricos talentados, sino también percursores en la investigación empírica. Los estudios científicos de Humboldt se extendieron a las lenguas indígenas de América, el copto, e incluso el chino. El trabajo de Whorf se basó en la lengua india hopi donde descubrió que las nociones gramaticales más o menos comunes a las lenguas derivadas del indoeuropeo no se aplicaba a esta lengua. Nociones tales como tiempo y velocidad, divisiones entre nombres y verbos, etc., no son conceptos universales. A continuación, seguiré los pasos empíricos de los dos lingüistas aplicando los métodos suyos con el fin de mostrar la influencia que llevan el chino y el español sobre el pensamiento de los propios hablantes.

Enfoque fonético

De acuerdo con lo que hemos mencionado antes, de la primera fase de objetivación, el sonido es indispensable para que se seleccionen las "porciones del pensamiento" que podrían hallar su fijación en sonidos inarticulados. Pero tales sonidos no serían sino imágenes, y su acción icónica quedaría limitada al resultado del pensamiento. El sonido articulado, por el contrario, lleva a cabo esta acción también sobre el procedimiento mismo del pensamiento. En este sentido, la articulación se revela icónica respecto de la reflexión. El sonido articulado, o más la articulación, es la esencia propia y genuina del lenguaje. Formar el pensamiento quiere decir articularlo mediante el sonido, o mejor dicho, mediante la articulación.

Mediante el sonido, o la articulación se forma y expresa el pensamiento humano. En la lengua china, las palabras negativas son unos ejemplos típicos para observar el pensamiento. En chino, la mayoría de los adverbios negativos son de sonido labial, como "不"，"甭"，"别"，"没"，"否"，"非". Se ve de estos sonidos que unos son bilabiales y otros son labiodentales. ¿Por qué en el chino el sonido labial es de gran importancia para negar algo? Se sabe que entre todos los órganos articulatorios, los dos labios son los únicos cuyos movimientos se pueden ver por el oyente. Cuando un hablante quiere emitir la negación, quiere llamar la atención especial del oyente y quiere que el oyente observe directamente y rápidamente su inteción, por eso muchos adverbios negativos del chinos son de sonidos labiales.

El mismo fenómeno, se nota en español también. En español, las palabras exclamativas o interjectivas como "vale", "¡Vaya!" , "¡Venga!", "Bravo" etc., empiezan también por las

consonantes labiales, con lo cual se ve la importancia del sentido visual que quiere emitir al oyente el hablante en español igualmente.

Enfoque sintáctico

De acuerdo con la doctrina de Humboldt la gramática se distingue entre una "gramática tácita" y una "gramática explícita", cuya realización histórica más coherente se da, respectivamente, en el chino y en el sánscrito, los dos puntos extremos entre los que se sitúan todas las demás lenguas. El español es una de estas lengua en el medio.

Mientras que los idiomas flexivos como español tiende a indicar siempre las relaciones gramaticales, el chino presenta las palabras en aislado, sin proporcionar una guía de dicha relación. En contraste con el español, en el chino no hay diferencia de géneros. No existe conjugación de los verbos dependiendo de los tiempos, modos y aspectos, tampoco exige la concordancia entre sustantivo y adjetivo, etc. En chino, cada carácter es una entidad independiente. Esto se añade mentalmente en el acto de hablar y comprender, lo que convierte a la comprensión en un acto mucho más complejo para los hablantes chinos. Con una coherencia admirable, el chino revela en todas las partes de su sistema una gramática tácita. Las relaciones gramaticales le son requeridas al pensamiento. Dicho en otra forma, conversar en chino carga más trabajo a la mentalidad y pensamiento humano para encadenar las relaciones gramaticales que son implícitas. En este sentido, el chino resulta más intelectual y menos lingüístico que el español, por ejemplo. De ahí deriva un rasgo cultural de la nación china, que es dar vueltas en el acto de habla. Siempre se dice que los occidentales hablan en forma más directa que los chinos. Para muchos chinos, antes de llegar al tema central, suele hablar mucho dando vueltas cerca del tema central. Pues, el carácter de la gramática tácita del chino es una razón importante, porque se necesita concatenar muchos conceptos en el discurso no sólo para los hablantes sino también para los oyentes. Este proceso funciona como una formación a la capacidad lógica y mental para los hablantes.

Veamos otro constituyente indispensable del lenguaje, que es la escritura. Según Humboldt en el proceso de afinamiento de la lengua la escritura lleva un papel clave. En efecto, la escritura es la condición misma de ese proceso. Sólo la tradición escrita, al hacer aflorar la individualidad de los diversos hablantes en la huella que queda del acto sintético, permite por una parta que se elabore la estructura de la lengua y por la otra que se forme el carácter. Precisamente la escritura funciona como el fundamento de la lengua, sobre el cual se va constituyendo la individualidad lingüística.

En el curso del desarrollo de la civilización humana, existían cuatro escrituras más antiguas que son los jeroglíficos de Egipto, la escritura cuneiforme de Babilonia, los ideogramas harappa de la India y los jiaguwen de China. De las cuatro, sólo se conserva y se están usando hasta hoy en día los caracteres chinos. Debido al sistema complejo de los caracteres chinos, aprender, memorizar, saber leer y escribirlos se considera un trabajo que cuesta años y gran esfuerzo para los chinos. Por

lo tanto, parece una misión imposible para los hablantes cuyas lenguas maternas no sean el chino. No obstante, gracias a la complejidad y la unicidad de la escritura china, la nación china se ha convertido en una muy observadora y trabajadora. Por un lado, el resultado del reflejo de la escritura en el pensamiento chino se percibe, al mismo tiempo, en otras actividades culturales de los chinos, como las artes marciales, la medicina china, etc. Éstos son trabajos laboriosos que requieren mucha paciencia y observación. Por otro lado, la influencia de la escritura china sobre el pensamiento se encuentra en la mentalidad psicológica de los chino. Según la doctrina psicológica, el carácter del ser humano se divide en dos tipos en general. Uno es el carácter racional, introvertido y el otro es sensitivo y extrovertido. Pues, el rasgo de la escritura china elabora el carácter introvertido de la nación china también.

5. Conclusión

A través de la relatividad lingüística whorfiana, conocemos que la lengua se trata de un prisma, de un par de gafas mediante el cual vemos el mundo. Nuestra visión del mundo depende, en cierto sentido, de la lengua de cada uno. Existe una relación sistemática entre las categorías gramaticales del lenguaje que una persona habla y como esta persona entiende y se comporta ante el mundo. A través del lenguaje clasificamos la realidad, por consiguiente, cada lengua es una forma de comprender el mundo, una estructuración conceptual diferente. La percepción de la realidad depende de la lengua. Podríamos decir que cada lengua tiene su mundo. Es una ilusión pensar que uno se ajusta a la realidad esencialmente sin el uso del lenguaje y que el lenguaje son tan sólo medios incidentales para resolver problemas específicos de comunicación. El hecho es que el "mundo real" es en gran medida construido inconscientemente alrededor de los hábitos lingüísticos del grupo.

Es posible que las líneas trazadas del proyecto humboldtiano de estudio del lenguaje no están tan indagada y desarrolladas hasta hoy en día, y hay muchos argumentos en contra de la hipótesis de Whorf en la actualidad. Conocer éste no agota, sin embargo, la tarea de la investigación de la influencia del lenguaje sobre el pensamiento que es algo mucho más sutil, más profundo y oculto, y mucho menos asequible al análisis.

Bibliografía

Cesare, Donatella (1999): *Wilhelm von Humboldt y el estudio filosófico de las lenguas*, Barcelona, Anthropos Editorial

Coseriu, Eugenio (1977): *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Editorial Gredos

Chomsky, Noam (1979): *Reflexiones sobre el lenguaje*, Barcelona, Editorial Ariel

Frápolli, M. José (1998): *Una aproximación a la filosofía del lenguaje*, Madrid, Editorial Síntesis

Herriot, Peter (1977): *Introducción a la psicología del lenguaje*, Barcelona, Editorial Laboral

Humboldt, Wilhelm (1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC
Moreno, Luis Ferenández (2008): *Para leer a Wittgenstein*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva
Nubiola, F.Jaime (1998): *Filosofía del lenguaje*, Barcelona, Editorial Herder
Pescador, José Hierro (1989): *Principios de filosofía del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial
Urban, M. Wilbur (1952): *Lenguaje y Realidad*, México, Fondo de Cultura Económica
Whorf, Benjamin (1971): *Lenguaje Pensamiento y Realidad*, Barcelona, Barral Editores
爱德华・萨丕尔(2011)：《论语言、文化与人格》，北京，商务印书馆
本杰明・李・沃尔夫(2001)：《论语言、思维和现实》，长沙，湖南教育出版社
蔡曙山(2006)："再论哲学的语言转向及其意义"，《学术界》(2)：9
威廉・冯・洪堡特(2011)：《洪堡特语言哲学文集》，北京，商务印书馆
维特根斯坦(2010)：《逻辑哲学论》，上海，华东师范大学出版社
维特根斯坦(2001)：《哲学研究》，上海，上海人民出版社
赵士钰(1998)：《汉语西班牙语双语比较》，北京，外语教学与研究出版社

LIU LU（柳璐）y ZHAO WENXIAO（赵文笑）
Universidad de Linyi

Un estudio funcionalista del sistema de transitividad tipológica en las lenguas occidentales y orientales: los procesos relacionales con el verbo *be* en inglés, español, chino y japonés en *Harry Potter I*[①]

Resumen: El presente trabajo se centra primariamente en la comparación de los sistemas de transitividad de dos lenguas occidentales (inglés y español) y dos orientales (chino y japonés). El sistema de transitividad, el cual se conecta firmemente con las experiencias humanas (Halliday, 1994), constituye uno de los campos de investigación más importantes en la LSF (Lingüística Sistémico-Funcional). La transitividad tipológica, al integrar la tipología con el sistema de transitividad, se utiliza en dicho trabajo para referirse a la relación entre varias lenguas según su similitud o disimilitud desde el punto de vista de sus sistemas de transitividades. Los ejemplos que estudiamos se han recogido en cuatro versiones de la novela *Harry Potter y la piedra filosofal*. Mediante la función "herramienta de concordancia" del programa computacional *Wordsmith*, hemos obtenido ejemplos en líneas con las palabras clave *be* y sus formas paradigmáticas. Al describir los problemas al traducir varios procesos relacionales con el verbo copulativo *be* del inglés al español, chino y japonés mediante el sistema de transitividad tipológica basado en la LSF, proponemos las soluciones en las traducciones de las estructuras que contienen estos procesos estableciendo dos modelos: el simétrico y asimétrico.

Palabras clave: transitividad tipológica, los procesos relacionales, modelos simétrico y asimétrico

1. Introducción: la transitividad tipológica

La tipología, por un lado, se refiere chomskianamente a los elementos gramaticales universales que existen en las distintas lenguas por todo el mundo. Por otro, al analizar algunas lenguas determinadas, se dividen en grupos de acuerdo con tanto sus similitudes como sus disimilitudes en sus estructuras lingüísticas internas. Como define Dressler (1973: 470):

> … by language typology we mean the determination of general linguistic categories as a basis to classify languages into types regardless of their historical origin. In particular, language typology means generalizing typology of languages according to the similarity or dissimilarity in their linguistic structure.

Como recursos para llevar a cabo este trabajo, hemos elegido dos lenguas, el inglés y el

① Se refiere al primer volumen de la novela de *Harry Potter*, es decir, *Harry Potter y la piedra filosofal* (en inglés: *Harry Potter and philosopher's stone*).

español, que comparten hasta cierto punto unos rasgos de las lenguas occidentales. Y también recogemos dos lenguas orientales, el chino y el japonés, que no pertenecen a las lenguas indoeuropeas①.

El sistema de transitividad, el cual se conecta firmemente con las experiencias humanas, constituye uno de los campos de investigación más importantes en la LSF (Lingüística Sistémico-Funcional). Tal sistema interpreta el mundo experiencial con seis tipos de procesos: los procesos materiales, mentales, relacionales, de conducta, verbales y existenciales (Halliday, 1994). Por ejemplo, los materiales se refieren a las acciones y hechos tal como *cocinar*, *jugar* y etc.; los mentales se conectan a los movimientos cerebrales por los seres humanos, es decir, *pensar*, *querer* y *saber*; y los relacionales pueden aparecer en las oraciones como "tener un coche" o "él es profesor".

Al integrar la tipología con las teorías de la LSF, sobre todo el sistema de transitividad, el término **transitividad tipológica** se crea y utiliza en este trabajo para referirse a la relación entre varias lenguas según su similitud o disimilitud desde el punto de vista de sus sistemas de transitividades.

2. Estado de la cuestión: hipótesis y objetivos de investigación

Los idiomas tratados aquí, pese a su gran diferencia tipológica, en un nivel muy general parecen presentar semejanzas en los procesos de la transitividad, particularmente en los tres más típicos en los que se reflejan las actividades humanas universales. Se puede suponer que los procesos materiales, mentales y relacionales son universales debido a los rasgos homogéneos de los humanos que hacen algo, que piensan, sienten y perciben, que también tienen relaciones con los demás. Sin embargo, respecto a la subdivisión de cada proceso, previsiblemente se hallarán problemas. Este trabajo parte de la hipótesis de que los procesos relacionales presentan diferencias obvias en estos cuatro idiomas, que serán mayores cuanto mayor sea la distancia tipológica entre las lenguas.

Esta investigación tiene como objetivo demostrar esta hipótesis mediante dos análisis sobre la transitividad tipológica. En primer lugar, se centra en la comparación de los sistemas de transitividad de dos lenguas occidentales (inglés y español) y dos orientales (chino y japonés). Más precisamente, este trabajo se centra como el interés principal en los procesos relacionales. El segundo objetivo de esta investigación es describir los problemas al traducir varios procesos relacionales del inglés al español, chino y japonés mediante el sistema de transitividad tipológica basado en la LSF, así como las soluciones encontradas en las traducciones de las estructuras que contienen estos procesos. La selección de este tema se basa en dos consideraciones. Por una parte,

① En este trabajo, el término "chino" se refiere exclusivamente al mandarín estándar o Putonghua, a pesar de que a veces se utiliza ese término para referirse propiamente al conjunto de los dialectos chinos.

los procesos relacionales contienen verbos típicos como *have* (tener), *be* (ser y estar), etc., que son comunes en los textos orales y escritos. Por otra, la disimilitud de los procesos relacionales se supone que es más obvia, de modo que los problemas involucrados merecen un análisis.

3. Metodología: el corpus y el procedimiento computacional

El corpus contiene cuatro versiones[①] del primer volumen de la novela *Harry Potter.* Es decir, *Harry Potter y la piedra filosofal.* Dentro del género de la literatura infantil, la autora J.K. Rowling ha narrado las experiencias de los caracteres de cada libro explotando el desarrollo de las personalidades de los caracteres en circunstancias que cambian continuamente. En este sentido, la novela se puede considerar como un mundo enciclopédico (o experiencial, según Halliday), puesto que cuenta las experiencias humanas, y por tanto las actividades humanas de todos los tipos (de ser, de pensar, de hacer y muchos más). Por lo tanto, es un recurso idóneo para los estudios de la transitividad, dado que se incluyen todos los tipos de procesos.

En este trabajo se emplea el programa computacional Wordsmith versión 3.0 para la obtención de datos. En primer lugar, con la función *Wordlist* "Lista de palabras" se ha generado una lista de palabras que se han guardado en un archivo para limitar esta investigación sobre las estructuras de los procesos relacionales a los verbos más frecuentes como *be*[②](ser o estar), *have*[③] (tener), así como las traducciones de estas estructuras a otras lenguas. En segundo lugar, mediante la función *concordance tool* (la herramienta de concordancia), hemos obtenido ejemplos en líneas con las palabras clave (*be* y sus formas paradigmáticas). Se han generado las líneas paralelas desde los textos originales ingleses, con las cuales hemos buscado sus traducciones en los otros tres textos. Merece mencionarse que las cláusulas recogidas de los procesos relacionales se basan en un estudio cualitativo. Por último, en las frases traducidas se han marcado la función de los constituyentes, la traducción literal y la traducción gramatical fiel al significado según la traducción.

Puesto que en este trabajo se analizan los textos traducidos en chino y japonés, se establece un marco para que se comprendan claramente los ejemplos chinos y japoneses. Las letras a), b), c) y d) corresponden a las lenguas inglesa, española, china y japonesa respectivamente. Entonces, en los grupos de ejemplos c) y d), la primera línea demuestra los caracteres chinos en Hanzi y los

① Los traductores son Alicia Dellepiane Rawson para la versión española, Su Nong para la de chino y Yuko Matsuoka para la de japonés.

② En este trabajo, los procesos existenciales con *there be* ´haber´ no se tratan como un subtipo de los relacionales. En otras palabras, aquí no seguimos la propuesta de Teruya (2004:217), quien considera los procesos existenciales como un subtipo dentro de los relacionales. No obstante, autores como Halliday, han clasificado los existenciales como un tipo independiente, al igual que los relacionales.

③ En este trabajo no estudiamos los ejemplos de *have*.

japoneses en Kanji o Kana①. La segunda sirve para marcar la pronunciación de cada palabra o frase corta. En la tercera, se encuentran las traducciones literales de cada una de estas palabras o frases. Y la última línea subrayada contiene la traducción al inglés de la oración entera que corresponde fielmente al significado de las traducciones chinas y japonesas. De todas maneras, tenemos en cuenta que la estructura gramatical puede variar. He aquí un ejemplo de este método de análisis:

A) My gran brought me up and she'**s** a witch.
B) Mi abuela me crió y ella **es** una bruja.
C)

我	是由	奶奶	带大的	她	**是**	女巫
wo	shiyou	nainai	daidade	ta	**shi**	nvwu
I	by	grandmother	bring up	she	**be**	witch

I was brought up by grandmother. She **is** a witch.

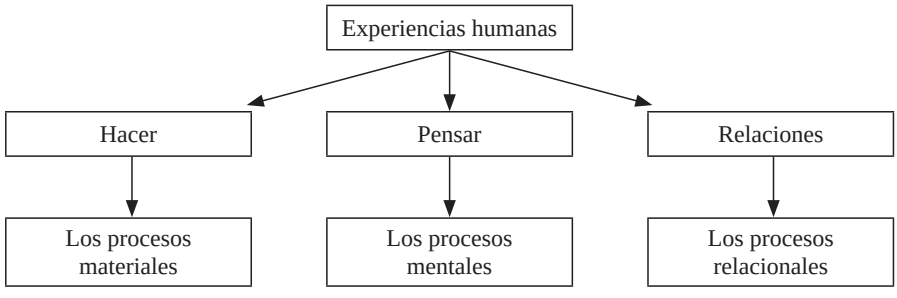
d)

ばあちゃん	に	育てられたん	だけど	ばあちゃん	が	魔女	**なんだ**
Baatyan	ni	Sodateraretan	dakedo	Baatyan	Ga	majyo	**nanda**
Grandmother	by	be brought up	but	grandmother	Theme marker	witch	**be**

I was brought up by grandmother however she **is** a witch.

4. Los procesos relacionales con el verbo *be*

Tal como se demuestra en el Esquema 1, los procesos materiales, mentales y relacionales se pueden suponer que son universales debido a las actividades en común entre los humanos, en cuanto que hacen algo, que piensan, sienten y perciben, y que también tienen relaciones con los demás. No obstante, se hallarán problemas respecto a la subdivisión de cada proceso.



Esquema 1: Los procesos materiales, mentales y relacionales son universales.

Los procesos relacionales, según señala Halliday (2004: 210), sirven para caracterizar e identificar mediante verbos que expresan relaciones. Dentro del marco teórico basándose en LSF, dos tipos se encuentran: atributivos y identificativos②. Cada tipo se subdivide en tres relaciones:

① Estos signos sirven para presentar los caracteres en chino y japonés.
② También se denominan *ascriptivo* y *ecuativo* por autores funcionalistas como Matthiessen (Matthiessen, 1990).

intensivo, posesivo y circunstancial (Halliday, 1994).

En el modelo atributivo, existen dos participantes principales que desempeñan las funciones de Portador y Atributo. En el modelo identificativo, los participantes tienen las funciones estructurales de Identificado e Identificador. A pesar del hecho de que Halliday introduce diversos tipos de relaciones entre los dos participantes principales en cada uno de los tres tipos de procesos relacionales identificativos, al final viene a simplificar y dejarlo en una relación de "Señal y Valor" que se puede aplicar a todos (Halliday, 2004). En este trabajo, tomamos como ejemplo los procesos relacionales con el verbo copulativo *be* "ser y estar" para analizar unas ocasiones más destacadas, en los cuales se producen asimetrías obvias en estos cuatro idiomas. Estas asimetrías se han confirmado mediante la descripción tipológica de la transitividad en las lenguas tratadas aquí.

1a) He is handsome.

He	is	handsome
Portador	Proceso	Atributo

1b) Él es guapo.

1c) Él está guapo.

El grupo de ejemplos 1a, 1b, 1c muestra que donde en inglés se utiliza el verbo relacional *to be* encontramos dos posibles equivalentes en español. En 1b y 1c), nos hallamos que dos selecciones semánticamente aceptadas tienen reflejo a nivel léxico en dos realizaciones distintas, ser y estar, en español y no así en inglés. Respecto a los procesos atributivos, *be* se emplea en inglés para expresar tanto la cualidad como el estado (Arús Hita, 2007: 429). Problemas provienen particularmente en caso de la carencia de marcadores temporales claramente indicados. Por ello, la traducción del inglés al español de ese *be* dependerá a veces por lo que comprende el traductor. Si se refiere a un estado, se lo traduce como *estar*; en el caso contrario, el verbo *ser* será adecuado.

2a) He is at home.

He	is	at home
Identificado	Proceso	Identificador

2b) Él está en casa.

3a) The ceremony is on the first floor.

The ceremony	is	on the first floor
Identificado	Proceso	Identificador

3b) La ceremonia es en el primer piso.

3c) *La ceremonia está en el primer piso.

En cuanto a los procesos identificativos, la determinación de *ser* o *estar* se liga a la restricción semántica. En español, *ser* se suele emplear para identificar el sujeto mientras que *estar* se utiliza para localizar. Sin embargo, *ser* sirve también para situar acontecimientos en un lugar o en un

tiempo determinado. En estos casos *ser* equivale a *suceder, ocurrir* y *celebrarse* (Carballera Cotillas y Sastre Ruano, 1991: 303). Por eso, cuando se trata de hacer referencia a una localización, hay que fijarse en el sujeto: Si el sujeto es personal o un objeto se utiliza el verbo *estar*; por el contrario, si el sujeto es un acontecimiento hay que utilizar el verbo *ser*.

Algunos adjetivos llevan significados distintos según el verbo copulativo del español que se utilice. En el Esquema 2 se encuentra una lista de traducciones en la que el verbo inglés *be* se debe traducir en un verbo copulativo concreto.

	Adjetivos	con *ser*	con *estar*
It's open.	**abierto**	~~sincero~~	no cerrado
He's bored.	**aburrido**	~~algo que cansa~~	cansado
It's tall.	**alto**	estatura, altitud	~~locación~~
It's short.	**bajo**	estatura, altitud	~~locación~~
It's closed.	**cerrado**	~~muy callado~~	no abierto
He's ill.	**enfermo**	~~insano~~	mal de salud
It's clean.	**limpio**	~~característica~~	no sucio
It's prepared.	**preparado**	~~educado~~	listo
It's secure.	**seguro**	sin peligro	~~protegido~~
It's live.	**vivo**	~~despierto, activo~~	no muerto

Esquema 2: La selección única de *ser* y *estar*

Para traducir el verbo *be* de inglés a chino, literalmente tenemos un equivalente *shi*. A veces, según la tradición lingüística, el verbo *shi* (ser) en chino se puede omitir cuando aparezca en las oraciones atributivas. Muchos adjetivos como *hao* (bueno) también funcionan como verbos, de tal forma que el verbo *shi* no se usa a menudo en chino como se usa el verbo "ser o estar" en español. Como consecuencia surgen problemas de la diferenciación del tipo de procesos como se demuestra en los ejemplos 4a y 4b. En 4a, tenemos al menos tres interpretaciones tales como tener muy buen físico, tener una buena salud, incluso pensar que "él es una persona simpática".

Ejemplo 4a

ta	(sin verbo)	henhao
Él	(verbo omitido)	muy bueno
Portador	Proceso atributivo	Atributo
Él es guapo. Él está bien. Él es una persona amable.		

Al comparar con el ejemplo 4a donde el tipo de procesos no modifica y las tres interpretaciones permanecen a los procesos relacionales, en 4b, aparte de describir la personalidad del portador (ta "él" en el ejemplo), esta oración se puede considerar como un proceso material en la cual el predicador *henhao* "bueno" significa "hacer algo con éxito".

Ejemplo 4b

ta	yijing	(sin verbo)	henhao	le
Él	ya	(verbo omitido)	muy bueno	
Portador		Proceso atributivo	Atributo	Marcador aspectual
Interpretación atributiva: Él es bastante guapo. / Él es una persona muy simpático. Interpretación material: Él lo ha hecho bien.				

En japonés, el verbo desu/da, como todos los verbos en japonés siempre lo encontraremos al final de frase. Por lo general, la estructura de la frase puede variar excepto el verbo que siempre irá al final. El verbo desu/da, pese a sus usos amplios, se suele traducir como el verbo *ser*. En la gramática japonesa, carecen unas partes de la oración tales como "artículo" y "preposición", a pesar de que existen ciertas "partículas" que sirven para recuperar las funciones gramaticales.

Ejemplo 5

Akira-wa	*Gakusei*	*Desu.*
Akira-wa	estudiante	ser
Identificador	Identificado	Proceso
"Akira es estudiante." "Akira es un estudiante." "Akira es el estudiante de … (por ejemplo, de una facultad determinada)"		

En el ejemplo 5, el significado puede variar por no haber artículos. Este proceso relacional sirve no solamente para describir su profesión "como estudiante", sino también en contextos determinados su identidad. Con el fin de la desambigüedad del significado, se requiere añadir pronombres demostrativos como *kono* (esto), que expresa una posición mentalmente y físicamente cercana al hablante; *sono* (eso), que expresa una posición mentalmente y físicamente cercana al oyente; y *ano* (aquello), que expresa una posición bastante lejana para ambas partes (Teruya, 2004: 222, 2007). Al mismo tiempo, el resultado podría ser, pese a su aprovechamiento para resolver el problema deíctico, una abundancia de demostrativos dañando la estructura del texto.

5. Modelos para la traducción

Un análisis cualitativo de los problemas al traducir los procesos relacionales ingleses en otras tres lenguas se tratará en este trabajo con dos soluciones para la traducción. El modelo simétrico tiene como objetivo traducir las oraciones inglesas más literalmente y fielmente permaneciendo el mismo tipo (o subtipo) de los procesos relacionales con los verbos gramáticamente correspondidos. Es decir, en la traducción no se cambiarán los procesos de la transitividad como se demuestra en el Esquema 3 y el ejemplo 6.

Idiomas	**Inglés**	Español	Chino	Japonés
Traducción del verbo *be*	***Be***	*Ser/Estar*	*Shi*	*Da*
Tipo de procesos	**Atributivo (relacional)**	Atributivos (relacional)	Atributivos (relacional)	Atributivos (relacional)

Esquema 3: El modelo simétrico para traducir el verbo *be* en inglés

Ejemplo 6:

a) My gran brought me up and she'**s** a witch.

b) Mi abuela me crió y ella **es** una bruja.

c)

我	是由	奶奶	带大的	她	**是**	女巫
wo	shiyou	nainai	daidade	ta	**shi**	nvwu
I	by	grandmother	bring up	she	**be**	witch

I was brought up by grandmother. She **is** a witch.

d)

ばあちゃん	に	育てられたん	だけど	ばあちゃん	が	魔女	なんだ
Baatyan	ni	Sodateraretan	dakedo	Baatyan	Ga	majyo	**Nanda**
Grandmother	by	be brought up	but	grandmother	t h e m e marker	witch	**be**

I was brought up by grandmother however she **is** a witch.

Ahora bien, el modelo simétrico sirve solamente partes de las traducciones. Al resolver este problema, se debe introducir el modelo asimétrico para enfrentar las situaciones más complejas con el cambio del tipo de los procesos alcanzar una traducción gramaticalmente correcta y bien entendida por los demás.

En el ejemplo 7, observamos la conservación del tipo de proceso en la versión española mientras que en las del chino y japonés, se produce un cambio desde atributivos a materiales. Por el motivo tipológico, la traducción española se puede llevar a cabo más literalmente sin cambiar el verbo ni el tipo de proceso. Por el contrario, en chino y japonés, la oración *be strict to someone* no admite la traducción con palabras como **shi yange dui wo* o **watashi-ni kibishi*. No solo se rechazan gramaticalmente, sino también son expresiones incomprensibles de modo que hace falta alternarlo completamente para que se mantenga el significado original.

Merece la pena mencionarse que el cambio del tipo de proceso se acompaña, al igual que sucede con otros cambios de elementos, una alternación sutil del significado. En la versión inglesa, destacan las características del profesor, más concretamente, un profesor estricto. Al echar un vistazo a la traducción en chino como *he treats me strict*, se da más importancias el hecho del profesor con sus alumnos mientras que su personalidad se subraya menos.

Ejemplo 7:

a) He has had to **be** very hard on me.

b) Tuvo que **ser** muy severo conmigo.

c)

他	**对我**	一直	非常	严厉
ta	**duiwo**	yizhi	feichang	yanli
He	**treat me**	me	always	very hard

He always **treats** me very hard.

d)

あの方	は	私	に	とても
Anokata	Wa	Waatashi	Ni	Totemo
He	Theme marker	I	Dative marker	very

厳しく	し	なければならな	かった
Kibishiku	**shi**	nakerebanarana	Katta
Strict	**do**	probably	Tense marker

Probably he **treated** me very strict.

En el ejemplo 8, el tipo de procesos sufre el cambio de atributivos a materiales en la versión japonesa aunque en las del español y chino se mantiene. Esto es debido al hecho de que la expresión *jikan-ga zuretoru* (quedarse atrás del tiempo) constituye una metáfora dada por el traductor, cuya resolución se produce un efecto humorístico para los lectores.

Ejemplo 8:

a) Calm yourself, dear boy, you **are** a little behind the times.

b) Cálmate, querido muchacho, **estás** un poco atrasado.

c)

不要	激动	亲爱的	孩子	你	说的	这些话
buyao	jidong	qinaide	haizi	ni	shuode	zhexiehua
Don't	excite	dear	child	you	said	things

已经		有点	过时	了
yijing		youdian	guoshi	le
already	**(omitted verb)**	a little	Out of time	Aspect marker

Don't get so excited, dear child, what you said **has been** already a little out of time.

d)

落ち着いて	ハリー	君	は	少し	**時間**	か゛	ス゛レとる	よ
ochitsuite	harii	kimi	wa	sukoshi	**Jikan**	**Ga**	**zuretoru**	Yo
Calm	Harry	you	Theme marker	a little	**time**	**Subject marker**	**lag behind**	Interjection

Calm Harry, you **lagged** a little **behind** the time.

En el ejemplo 9, el tipo de procesos cambia en todas las tres versiones. Respectivamente, en español, la expresión *meter en líos* ofrece a los lectores un imagen dinámico a pesar de que en la del inglés se describe con menos dinamitad. En cuanto a la versión china, el traductor intenta utilizar una frase como *rechu mafan* (crear problemas) con el fin de emitir una conversación más vívida, al igual que en la del japonés donde la personificación se realiza por la permutación de la palabra

problema desde la posición de objeto a la de sujeto.

Ejemplo 9:

a) You'll **be** in trouble before we even get there!"

b) ¡Os vais a **meter** en líos antes de que lleguemos!

c)

我们	还	没	到	地方	你们	就要	**惹出**	**麻烦**	来
women	hai	mei	dao	difang	nimen	jiuyao	**rechu**	**mafan**	lai
We	yet	no	reach	place	you	will	**make**	**trouble**	Aspect marker

We have not yet reached. You are going to **make** some troubles.

d)

まだ	着い	てもいない	うち	から	**問題**に	なる	わよ
mada	Tsui	temoinai	Uchi	Kara	**Mondai-ni**	**Naru**	Wayo
Yet	reach	not yet	place	since	**problem**	**take place**	ending particle for women speakers

Before we have reached, problems will **take place**.

Destaca en el ejemplo 10 la omisión del verbo en la versión japonesa. Es necesario analizar la razón posible para esa omisión del verbo para indicar el tipo de procesos. La frase inglesa *you are here to do* conllevará un sentido circunstancial, es decir, se puede reducir a una expresión preposicional tal como *en esta aula* en cambio de un estructura verbal. Para evitar esa redundancia, la omisión se ha realizado en la del japonés. Pero hay que señalar la pérdida potencial del significado provocada por la carencia del verbo. Con la expresión *you are here to learn*, la circunstancia fue verdaderamente enfocada en la versión original. Quizá es porque la autora J.K Rowling quiere enfatizar justamente el lugar donde aprenden los alumnos. Gracias al marcador de tema *wa* en japonés, el traductor la ha recuperado con éxito.

Ejemplo 10:

a) You **are** here to learn the subtle science and exact art of potion-making.

b) Vosotros **estáis** aquí para aprender la sutil ciencia y el arte exacto de hacer pociones.

c)

你们	**到**	这里	来	为的是	学习	这门
nimen	**dao**	zheli	lai	weideshi	xuexi	zhemen
You	**to**	here	come	with the aim of	learn	this

魔药配制的	精密	科学	和	严格	工艺
moyaopeizhide	jingmi	kexue	he	yange	gongyi
of potion-making	subtle	science	and	strict	art

You **come** here with the aim of learning this subtle science and strict art of potion-making.

d)

このクラス	で	は	魔法薬調剤の	微妙な	科学
Konokurasu	**de**	**wa**	Mahouyakuchyouzai-no	Bimyou-na	kagaku
This class	**in**	**Theme marker**	of potion-making	subtle	science

と	厳密な	芸術	を	学ぶ
To	Genmitsu-na	geijyuutsu	Wo	manabu
and	strict	art	Object marker	to learn

It (is) **in this class** that we learn the subtle science and strict art of potion-making.

Para acabar nuestro análisis, recapitulamos que los procesos relacionales con el verbo *be* pueden ser sustituidos por los materiales puesto que los traductores intentarán ofrecer una imagen precisa y dinámica para los lectores. De acuerdo con la tipología lingüística, los cambios de procesos se calcularán menos al traducir en español que en las lenguas orientales gracias a la similitud entre inglés y español originada desde la familia indoeuropea. De hecho, al cambiar el tipo de procesos, resulta posible producir las pérdidas semánticas tales como el cambio de foco, la confusión del significado y también la sutil alternación de la personalidad de los caracteres en la novela.

6. Conclusión

Este trabajo se centra en los procesos relacionales con el verbo copulativo *be* en la comparación de los sistemas de transitividad de dos lenguas occidentales (inglés y español) y dos orientales (chino y japonés). Por lo general, sobre los procesos relacionales con el verbo *be*, los verbos españoles correspondientes *estar* y *ser* pueden quedarse problemáticos. A continuación, la confusión entre atributivos e identificativos podría llevarse a cabo en el japonés debido a la carencia de los artículos definidos e indefinidos. En el caso del chino, como una lengua analítica, se debe prestar atención a la omisión del verbo copulativo y también al orden de palabras puesto que hay restricciones a la libertad de permutar los componentes en la estructura sintáctica china.

Después de describir los problemas al traducir tales procesos relacionales del inglés al español, chino y japonés, proponemos las soluciones en las traducciones de las estructuras que contienen estos procesos. El modelo simétrico tiene como objetivo traducir las oraciones inglesas más literalmente y fielmente permaneciendo el mismo tipo de los procesos con los verbos gramáticamente correspondidos. Y el modelo asimétrico se utiliza para enfrentar las situaciones más complejas con el cambio del tipo de los procesos.

Francamente, los procesos relacionales a sí mismos contienen varios subtipos y sub-categorizaciones. Este trabajo se centra solamente en el verbo corporativo *be*. Estudios en este campo podrían llevar a cabo con éxito sobre los subtipos de procesos relacionales que no hayan analizado aquí. Además, aparte de los relacionales, los demás tales como materiales y mentales se destacan también para investigar tanto el sistema de la transitividad como la traducción. De todas maneras, se suponen que son más complicados que los relacionales puesto que habría más verbos, participantes y estructuras flexibles para estudiar.

Para acabar, las líneas investigadoras futuras sobre la transitividad tipológica se pueden basar en los estudios más ampliados y detallados con la finalidad de generar más ideas las cuales no solo se centra en el campo teórico sino también en la búsqueda de estrategias para la traducción desde la perspectiva de la transitividad.

Bibliografía

Arús Hita, J. (2007): *Hacia una especificación computacional de la transitividad en español. Estudio contrastivo con el inglés*, Madrid, Colección Digital de Tesis de la UCM: www.ucm.es/BUCM/2006.htm

Caffarel, A., Martín J. & Matthiessen C. (2004): *Language Typology: A Functional Perspective*, Amsterdam, John Benjamins

Carballera Cotillas, Y. & Sastre Ruano, M.A. (1991): "Usos de ser y estar: revisión de la gramática y constatación de la realidad lingüística", en *El español como lengua extranjera, de la teoría al aula«b»: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991, 299–314

Dressler, W. (1973): "Sprachtypologie", en Alchaus, P., Henne, H. and Wiegand, H.E. (eds.) *Lexikon der germanistischen Linguistik*, Tübingen, Niemeyer

Halliday, M.A.K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar (2ª Edición)*, London, Edward Arnold

Halliday, M.A.K. & Matthiessen C. (2004): *An Introduction to Functional Grammar (3rd Edition)*, London, Arnold

Teruya, K. (2004): "Metafunctional profile of the grammar of Japanese", en Caffarel, A., Martin J. and Matthiessen, *Language Typology: A Functional Perspective*, Amsterdam, Benjamins

Teruya, K. (2007): *A Systemic Functional Grammar of Japanese*, London, Continuum

ÁNGEL LÓPEZ GARCÍA
Universidad de Valencia

Dificultades cognitivas del aprendizaje del español para los hablantes de lenguas de Asia oriental

Resumen: Es sabido que todas las lenguas tienen un grado similar de complejidad, pero también es cierto que no todas resultan igualmente fáciles de aprender para los estudiantes de determinada lengua materna. Esto es debido a que la lengua que se aprende puede estar a mayor o menor distancia de la propia. Sin embargo, dicha distancia, cuando es grande, no tiene por qué considerarse como una fatalidad irremediable. Esto se debe a que el aprendizaje no deja de ser un ejercicio mental que transita parcialmente por circuitos ya recorridos, los de la lengua materna o los de lenguas previamente conocidas. En la ponencia se analizan los circuitos neuronales del aprendizaje lingüístico y se aprovecha su conocimiento aplicándolo a la mejora del aprendizaje del español por los hablantes de lenguas de Asia oriental.
Palabras clave: figura, fondo, español L2, hablantes de Asia oriental

Es un tópico decir que no hay lenguas difíciles de aprender, sino difíciles para según quiénes. Todo depende de la *distancia lingüística* que existe entre el idioma de partida, la lengua origen (LO) del aprendiz, y el idioma de llegada, la lengua meta (LM). El español no es difícil para un italiano o para un portugués, pero puede resultar bastante complicado para personas de lengua materna mucho menos próxima, como el ruso, el árabe o el chino. Sin embargo, sería un error plantear una línea continua de distancias entre lenguas, algo así como la Figura 1:

... español italiano francés inglés alemán ruso árabe japonés chino ...

Figura 1

La realidad se parece mucho más a la Figura 2 de abajo:

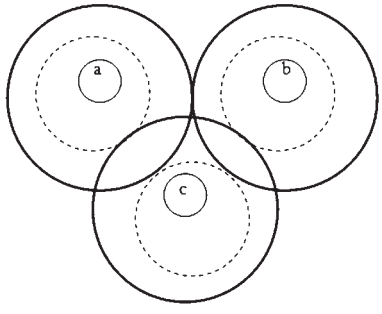


Figura 2

donde la lengua "a" se halla tan distante de "b" como esta de "c", pero "a" y "c" están igualmente próximas entre sí, al tiempo que cada una pertenece a una familia de lenguas vecinas (círculo punteado) y a un tipo de lenguas similares (círculo grueso). Por ejemplo, el español estaría cerca de las lenguas románicas (italiano, portugués, etc.) y algo menos cerca de las lenguas flexivas indoeuropeas (alemán, inglés, ruso, griego, hindi, etc.).

Sin embargo, ni siquiera la Figura 2 expresa los hechos con suficiente aproximación. La razón es que las lenguas constan de varios niveles (fónico, léxico, sintáctico, morfológico, pragmático…) y a menudo sucede que están mucho más cerca en alguno de ellos que en otros. Por ejemplo, el español tiene un sistema vocálico muy simple, similar al del japonés, mientras que el portugués lo tiene muy complicado, con vocales nasales y muchos más grados de abertura; en cambio, el léxico, la gramática y la pragmática del español y del portugués están muy próximos, frente a los niveles correspondientes del japonés:

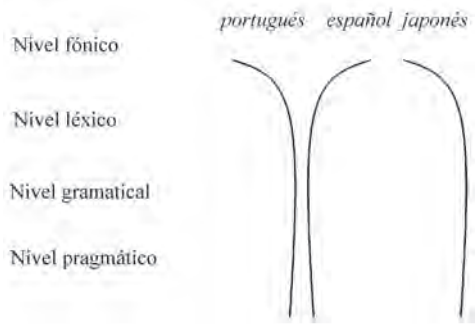


Figura 3

Las reflexiones anteriores no revestirían mayor importancia si la cognición de cada lengua fuese mentalmente independiente. Piénsese en las habilidades que aprendemos a lo largo de la vida. Evidentemente saber arreglar el motor de un automóvil averiado está más cerca de saber fabricar un mueble que de saber tocar el piano, pero la mecánica, la carpintería y la interpretación musical son habilidades independientes, que aprendemos a lo largo de la vida y que tienen cada una su lugar en el cerebro como un conjunto de hábitos y de conocimientos. Con las lenguas no sucede esto. Las redes neuronales que activamos para hablar o entender un cierto idioma son parcialmente las mismas que entran en juego para hablar o entender otro idioma. De ahí que cuantas más lenguas aprendamos, más rápido y mejor sea el proceso de aprendizaje.

La neurolingüística es una disciplina muy moderna que no ha podido despegar hasta que ciertas técnicas de neuroimagen (fMR, PET, EE, etc) nos han permitido hacernos una idea de qué áreas del cerebro se activan al realizar determinadas tareas. En el siglo XIX se aislaron dos áreas lingüísticas, la de la sintaxis (área de Broca, que está en la tercera circunvolución del lóbulo frontal) y la de la semántica (área de Wernicke, que está entre el lóbulo temporal y el parietal), ambas en el

hemisferio izquierdo. Hoy sabemos además que el léxico se localiza en la zona cortical prefrontal, junto con los pensamientos, y que los sonidos se codifican en torno a la cisura de Rolando y se descodifican en el lóbulo temporal:

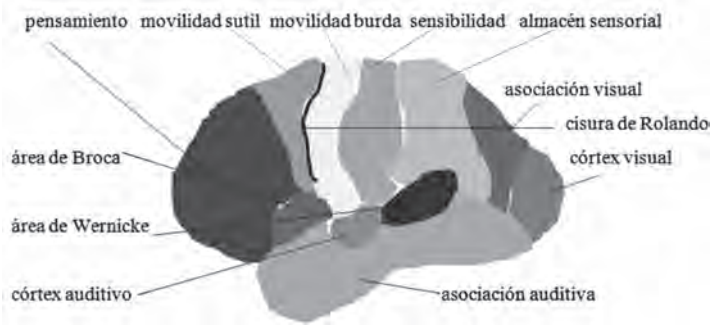


Figura 4

También sabemos que los paradigmas de la morfología su ubican probablemente en el interior del cerebro, en el sistema límbico (constituido por la amígdala, el hipocampo, la corteza entorinal, etc.) , como todos los procesos automáticos (ir en bici, lavarse las manos, etc.):

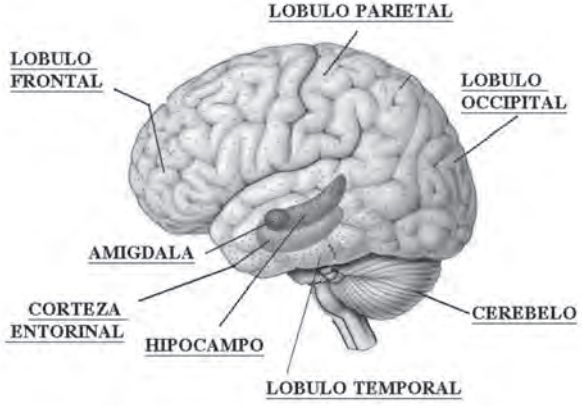


Figura 5

Estas ubicaciones neuronales explican bastantes diferencias entre las lenguas y dan cuenta de las dificultades del aprendizaje. Por ejemplo, el hecho de que los paradigmas de la flexión nominal y verbal se almacenen en el sistema límbico es el fundamento de la creencia, mantenida durante siglos, de que aprender una lengua extranjera consiste sobre todo en memorizar su componente flexivo, identificado abusivamente con la gramática (el sistema de tiempos verbales del español, los casos del ruso, las clases nominales del chino, etc.). A este componente central se añadirían una lista de palabras y unas reglas de pronunciación, que también hay que aprender, pero menos costosamente, pues el aprendizaje aprovecha en parte senderos previamente transitados en la lengua materna. En la Figura 6 se representa esta situación; los círculos grandes de línea gruesa representan

la corteza, los pequeños de línea fina, el sistema límbico:

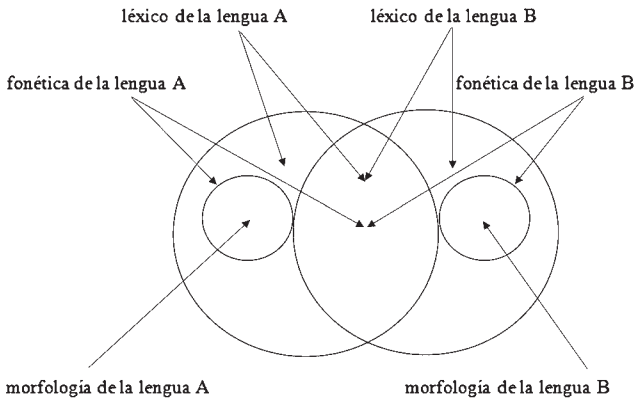


Figura 6

Los circuitos nerviosos de la memoria explícita se conocen bastante bien. El parahipocampo o córtex rinal integra impulsos multifuncionales (visuales, acústicos y somáticos) llevando una señal única hasta el hipocampo donde es reelaborada por tres estratos sucesivos (el gyrus dentatus, CA3 y CA1) hasta llegar al subiculum, el cual reexpide la señal otra vez hacia la zona del parahipocampo y de aquí al neocórtex:

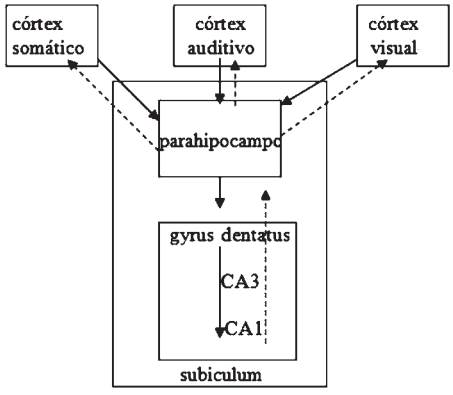


Figura 7

Sin embargo, los morfemas y los lexemas no siguen los mismos derroteros en la fase retroactiva. Los lexemas son conocimientos conscientes que requieren un esfuerzo cognitivo para ser recuperados, algo que no siempre se logra o que se logra en distintos grados, según la habilidad del sujeto (compárese la recuperación de un escritor con la de un hablante cualquiera) o la inspiración de cada momento. Por el contrario, los morfemas son automáticos, los vamos extrayendo del almacén de la memoria conforme los vamos necesitando y además todos los hablantes nativos de una lengua lo hacen de la misma manera. Todos los hispanohablantes poseen el mismo conjunto de morfemas verbales, el cual se opone como un bloque a los morfemas verbales

de las demás lenguas, pero no tienen la misma disponibilidad léxica por lo que respecta a los lexemas. De ahí se infiere que el subiculum retorna la información léxica hasta el neocórtex, donde queda almacenada, pero no la información relativa a los paradigmas de la morfología. Estos últimos corren la misma suerte que otras habilidades cognitivas o motoras de tipo automático, como ir en bici o reconocer el rostro de los amigos, las cuales son sustentadas por la memoria implícita y se aprenden por condicionamiento de la conducta (López García, 2010):

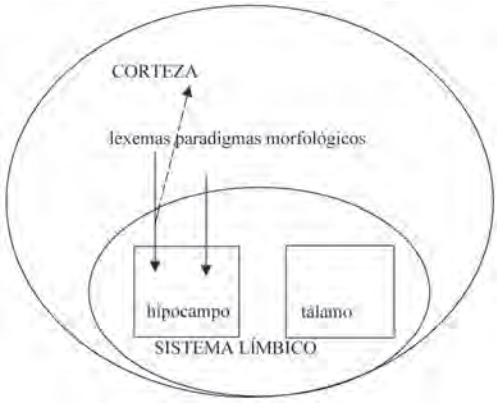


Figura 8

Lo anterior explica por qué un estudiante chino de español como L2 puede aprovechar ciertos elementos cognitivos presentes en la raíz *pingkuó* para asimilar el significado de *manzana*: al fin y al cabo lo que ha llevado a dicho estudiante a memorizar *pingkuó* como signo de su lengua es casi lo mismo que le permitirá evocar *manzana*, a saber los elementos cognitivos que refleja la Figura 9:

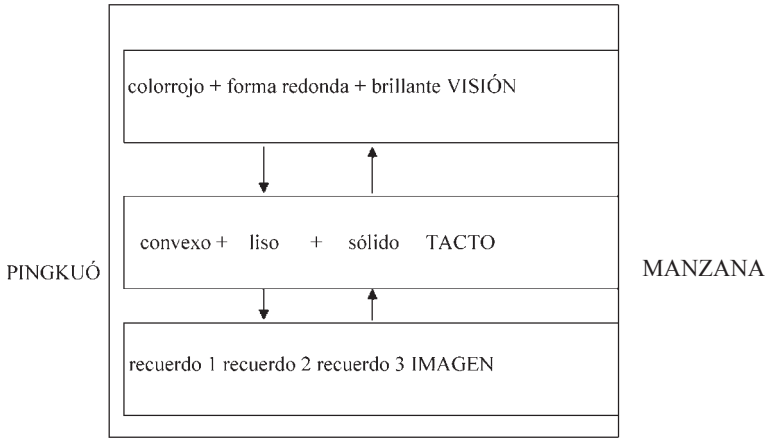


Figura 9

Un proceso parecido explica que el estudiante japonés de español como L2 aproveche la pronunciación de *tokei* (“reloj”) para emitir la secuencia fónica [(yo no lo) toké] del español.

Sin embargo, ninguna de las dificultades de aprendizaje arriba aludidas es exclusiva de los

estudiantes de Asia oriental. Un estudiante inglés o norteamericano de español como L2 tendrá que aprender de memoria la morfología verbal, pero aprovechará ciertos rasgos cognitivos o fónicos de su idioma nativo, exactamente igual que un estudiante de lengua materna china, japonesa o coreana. En lo que estos deben hacer un esfuerzo suplementario es en lo que pudiéramos llamar la *composición de la escena oracional*. Y es que, si bien una oración es una representación del mundo —es decir, una forma de reproducir lingüísticamente un mundo no verbal—, no todas las lenguas lo hacen de la misma manera. Un acto de habla es una relación social contraída por dos personas como mínimo y en la que utilizan una lengua para concebir el mundo de determinada manera. Como decía Ch. S. Peirce, un signo, o REPRESENTAMEN, es algo que, para alguien (el INTÉRPRETE), representa o se refiere a algo (REFERENTE) bajo algún aspecto o circunstancia (INTERPRETANTE)[①]:



Figura 10

Los tres elementos que determinan el signo, esto es, el referente, los intérpretes o interlocutores sociales y el interpretante o imagen cognitiva, no tienen la misma ubicación neuronal. El sistema de relaciones sociales es el primero que apareció en la línea evolutiva, pues aparece ya configurado en los grupos de primates donde uno de ellos ejerce la jefatura y los demás se le subordinan de maneras complejas e intercambiables. De hecho, Calvin y Bickerton (2000) han formulado una interesante hipótesis para explicar el origen del lenguaje a partir de ciertos papeles actanciales (agente, paciente, beneficiario, instrumento, etc.) que los primates (y los humanos) memorizan estableciendo secuencias de comportamiento automático que se ubican en el sistema límbico. Por su parte, los referentes tienen su correlato mental en ciertos constructos sensoriales (visuales, acústicos, táctiles ...), que son formas de percibir el mundo representado y se ubican preferentemente en el lóbulo occipital y en sus proximidades. En cuanto a los lexemas, son imágenes cognitivas que están ubicadas en el córtex prefrontal. En resumen:

① Ch. S. Peirce, *Collected Papers*, 2.228: "A sign, or *representamen*, is something which stands to somebody for something in some respect or capacity. It addresses somebody, that is, creates in the mind of that person an equivalent sign, or perhaps a more developed sign. That sign which it creates I call the *interpretant* of the first sign. The sign stands for something, its *object*. It stands for that object, not in all respects, but in reference to a sort of idea".

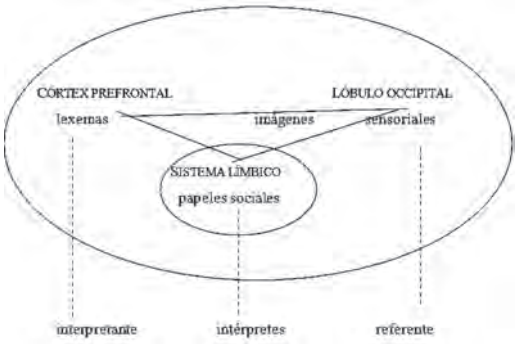


Figura 11

Por supuesto, la escena oracional de cualquier lengua participa de estos tres ingredientes, es decir, supone un compromiso entre los intérpretes, que hace relación al referente percibido y que está recreado mediante un acto de cognición del mundo. Sin embargo, no todas las lenguas participan de dichos ingredientes en la misma medida. Es un hecho conocido que los estudiantes hispanohablantes de chino tienen muchas dificultades para comprender que en chino la esencia de una oración es la sucesión de signos referenciales sin flexión alguna, lo que se les manifiesta como algo sorprendente cuando traducen literalmente. También es un hecho conocido que los estudiantes hispanohablantes de japonés o de coreano suelen naufragar al intentar reproducir el complejo sistema de tratamientos sociales (*honorifics*) de sus respectivos sistemas verbales. Lo que ya no suele ser tan conocido es el hecho de que el sistema de realces cognitivos del español constituye una dificultad para los alumnos orientales que intentan aprenderlo. En realidad hay tres sistemas de los que el español (y con él otras lenguas europeas) encarna uno y las lenguas de Asia oriental más conocidas los otros dos:

CHINO	JAPONÉS COREANO	ESPAÑOL
REFERENTES	referentes	referentes
papeles sociales	PAPELES SOCIALES	papeles sociales
realces cognitivos	realces cognitivos	REALCES COGNITIVOS

Figura 12

aunque naturalmente esto no pueda hacerse extensivo a todas las lenguas de Asia (por ejemplo, el tagalo funciona de manera parecida al español).

Expondré sucintamente los fundamentos de la visión oracional del español (López García, 2005). Considérese la escena visual constituida por una mesa y una pizarra:

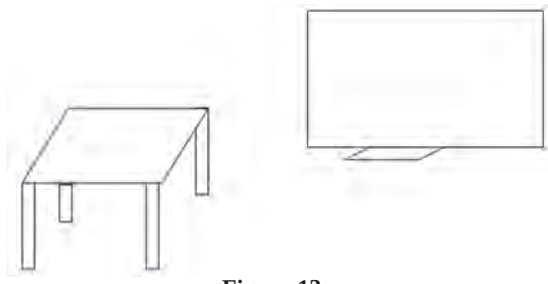


Figura 13

Es imposible ver estos dos objetos de manera equilibrada. Si nos fijamos en la mesa, la pizarra será el contexto visual de la misma:

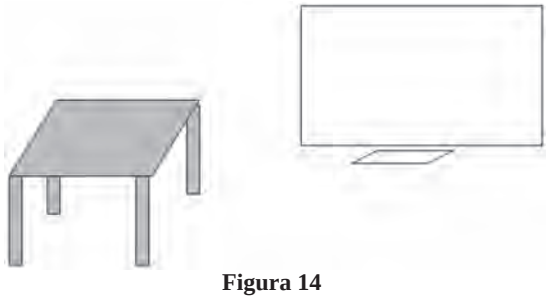


Figura 14

Pero si nos fijamos en la pizarra, será porque la destacamos sobre el fondo del contexto visual representado por la mesa:

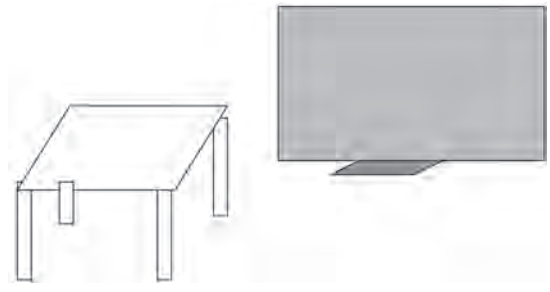


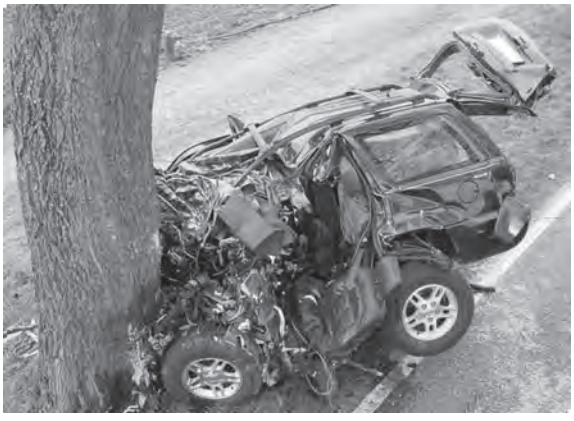
Figura 15

Ambas visiones son necesariamente excluyentes, pero no tienen la misma probabilidad de producirse. En la figura de arriba preferimos ver la mesa sobre el fondo de la pizarra porque está delante, en primer plano. En cambio, si en la pizarra hubiese una caricatura del profesor o, simplemente, este estuviese escribiendo fórmulas matemáticas ante sus alumnos, estos tenderían a ver la pizarra sobre el fondo de la mesa.

Hemos mencionado aquí una palabra técnica que en realidad pertenece a la teoría de la Gestalt: *fondo*. Su correlato es la voz *figura*. Los psicólogos de la Gestalt analizaban toda escena visual en un elemento destacado en el que fijamos la atención, la figura (*Figur*), el cual se alza

sobre los demás elementos que constituyen el fondo (*Grund*). Normalmente algún elemento tiende a predominar naturalmente sobre los demás y funcionar como figura: los alumnos que asisten a una clase ven en su campo visual al profesor, su cartera, la mesa, la silla, la pizarra, un perchero, una papelera… Lo normal es que, como seres humanos, tiendan a privilegiar en calidad de figura al profesor, que es otro ser humano, que se mueve y que además les está hablando. Pero esto no es necesario: un alumno que se aburre puede fijar la mirada obstinadamente en la papelera como figura y convertir al profesor en fondo de su escena visual.

La oración de la lengua española se organiza siguiendo este patrón gestáltico, lo cual supone transferir la organización de los objetos percibidos en el mundo referencial hasta la estructuración cognitiva de los lexemas que los re-presentan:



Estructuración cognitiva de los lexemas: *el coche chocó con un árbol*

Figura 16: Organización de los objetos percibidos

Lo normal es que se destaque un elemento figura, el sujeto, frente a los demás elementos que constituyen el fondo, los objetos. Obsérvese que la FIGURA es única mientras que el fondo puede ser plural y, en efecto, solo puede haber un sujeto frente a varios tipos de objeto (directo, indirecto, régimen, circunstancial, atributo...). Además el sujeto es obligatorio mientras que los objetos son opcionales y así en las oraciones intransitivas no hay ninguno. El equivalente de la imagen percibida:



Figura 17

en la que el camarero destaca como figura sobre la sopera y sobre la bandeja, que son elementos del fondo, es la oración:

EL CAMARERO (S) lleva la sopera (OD) en una bandeja (OC)

donde *el camarero* aparece como figura sujeto y los otros dos sintagmas como objetos del fondo.

Tal vez se pregunten qué papel gestáltico desempeña el verbo en este contexto. Para entenderlo conviene advertir que lo que aísla a la figura del fondo es siempre una frontera. A menudo son los propios puntos oscuros del fondo que están en contacto con el cuadrado blanco FIGURA los que hacen de frontera implícita. Por eso, cuanto más oscuro sea el fondo más intensa será la impresión de frontera que producen estos puntos:



Figura 18

Pero otras veces la frontera es explícita, según ocurre con el cuadrado de la Figura 19:

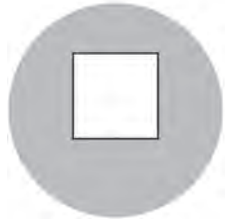


Figura 19

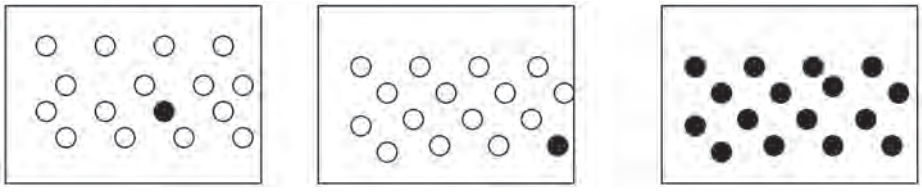
En las oraciones sucede lo mismo: habitualmente el verbo, que ejerce el papel de frontera oracional, está explícito (*María camina*, *Pedro come pan*, *mi prima vive en Madrid*), pero en las llamadas frases nominales permanece implícito (*tú*, *quieto*).

Una cuestión interesante es la de cómo se marca el realce perceptivo de la figura. En las imágenes nos valemos del tamaño, del color, del grosor de la línea, etc. En las lenguas se utilizan otros procedimientos. En español el sujeto incorpora los morfemas de número y persona que le permiten concordar con el verbo: *los chicos vinieron tarde a clase.* Sin embargo, esta es una propiedad del español, pero no de otras lenguas europeas. En inglés, mucho más importante es el hecho de que el sujeto debe preceder al verbo, pues en pasado, por ejemplo, los alomorfos de concordancia no se manifiestan (*I came* como *you came* como *he/she came* como *we came*, etc.). A su vez hay lenguas en las que lo relevante es la diátesis del verbo: en vasco, con los verbos intransitivos el sujeto lleva caso Absoluto y con los transitivos lleva caso Ergativo (*ni irten naiz*, "yo

salido he" frente a *nik liburua hartu dut*, "yo el libro cogido he").

Esta situación recuerda a los criterios que siguen los fotógrafos para enfocar un elemento de la realidad y convertirlo en FIGURA de la escena. En las fotos de laboratorio el protagonista suele estar en el centro, en primer plano y bien iluminado. Estas tres propiedades estructurales constitutivas de la figura no coinciden necesariamente en las fotos reales, donde alguna puede faltar: es frecuente que en el álbum familiar guardemos fotos de nuestros hijos en las que tan apenas se les reconoce (por estar mal iluminados), en las que se han movido y quedan en una esquina de la imagen (no están en el centro) o en las que algún obstáculo los tapa parcialmente (no están en primer plano). No importa: son nuestros hijos y guardamos las fotos igualmente. Es lo que sucede en las lenguas de sujeto: no todos los enunciados tienen sujetos prototípicos en los que coinciden las tres propiedades estructurales (rección, concordancia y tematicidad) y aun puede afirmarse que la mayor parte de los enunciados reales son deficitarios en algún aspecto.

Esta concentración de propiedades perceptivas en un elemento de la escena visual es responsable de que la *figura* sea siempre única, mientras que el fondo es plural y, a veces, opcional. Considérese la foto de fin de curso de los alumnos de una clase. Para la madre de una de ellas, Luisa (1), la foto no consiste en un conjunto de estudiantes, sino en la cara de Luisa que destaca entre las de sus compañeros. Para la madre de otro alumno, Pedro (2), tampoco existe un conjunto de estudiantes, sino que lo que ve es a Pedro, como figura, sobre el fondo de sus compañeros. Y, en fin, el profesor (3), cuando recibe la foto, tampoco ve una figura plural, sino un grupo de estudiantes como conjunto unitario que destaca sobre los objetos de la habitación:



visión de 1 visión de 2 visión de 3

Figura 20

En español sucede lo mismo. El sujeto, por definición, es único y obligatorio, aunque a veces puede estar constituido por un conjunto de elementos (*Pedro y Luisa son mis alumnos*). Por el contrario, el fondo es plural y en ocasiones opcional. Esto sucede en la vida real donde la foto del profesor dando clase destaca sobre un fondo constituido por varios muebles (la mesa, la pizarra, la papelera, el perchero…) o por ninguno (como en las fotos del pasaporte), pero también ocurre en los enunciados: cuando estos son intransitivos, el único elemento del fondo es el verbo que aporta los alomorfos que delimitan la figura sujeto; cuando es transitivo aparecen varios elementos del fondo, los llamados complementos de objeto directo e indirecto:

EL PROFESOR ◄—— enseña (gramática (a los alumnos))
FIGURA fondo 1º fondo 2º

Figura 21

Sin embargo, la FIGURA y el fondo no son los únicos elementos estructurales de los cuadros en la vida real. Un cuadro normalmente debe fijarse en algún sitio y para ello se le coloca un marco y se cuelga gracias a él de la pared. Este papel periférico, de marco, lo desempeñan en la lengua los complementos circunstanciales, los cuales son anclajes de la escena en el mundo. Mientras que la FIGURA es obligatoria y el fondo es opcional (sólo aparece cuando el verbo es transitivo), el marco es siempre un añadido que puede incluirse o no a voluntad del hablante sin que las leyes de la lengua le obliguen a ello:

MARIA	dio	un libro	a Juna	ayer	en la biblioteca
FIGURA		fondo 1º	fondo 2º		marco

Figura 22

La pregunta que tal vez se formulen ahora es la siguiente: si estas leyes perceptivas son innatas y ayudan a todos los seres humanos a hacerse sensorialmente con el mundo, ¿por qué razón solo se aprovechan plenamente en español y en otras lenguas parecidas y tan apenas en la mayoría de las lenguas de Asia oriental? No lo sabemos. Pero tampoco sabemos por qué razón si las relaciones sociales son complejas en todas las sociedades humanas, tan solo llegan a reflejar su verdadera complejidad algunas lenguas como el japonés o el coreano y tan apenas el español. Finalmente, también podríamos preguntarnos cómo es posible que siendo el lenguaje un procedimiento de representación de la realidad exterior, tan solo procuran ajustarse a la correspondencia referente-palabra la lengua china y otras como ella (vietnamita, tibetano, etc.), mientras que las demás, entre ellas el español, están muy lejos de realizar el ideal del positivismo lógico que Wittgenstein (1921) expresaba con el conocido aforismo "la oración muestra la forma lógica de la realidad"①. Lo único que podemos decir es que cada lengua satisface las necesidades cognitivas, comunicativas y referenciales que se le plantean de la mejor manera posible y que los estudiantes de L2 deben conocer a fondo aquellos procedimientos que resultan más extraños a sus hábitos nativos.

Conclusión. Las lenguas de Asia oriental, chino, japonés, coreano, tagalo, vietnamita, etc., son muy diferentes entre sí, pero comparten un fondo cultural común. Dicho fondo cultural es como un filtro que determina el grado de dificultad de los hablantes de alguna de ellas para aprender como L2 las lenguas de Europa, en nuestro caso, el español. Hoy se piensa que el sistema de la lengua

① Der Satz zeigt die logische Form der Wirklichkeit.

materna funciona como un *filtro* cuyas preestructuras determinan lo que le llega al estudiante de la L2 (Giacobbe, 1990). Pero dicho filtro no es inmutable, ha sido modelado por la cultura. Investigar las características de dicho filtro en el caso del español L2 para hablantes de lenguas de Asia oriental es lo que he intentado en la presente ponencia.

Bibliografía

Calvin, W. & Bickerton, D. (2000): *Lingua ex Machina: Reconciling Darwin and Chomsky with the Human Brain,* Cambridge, MIT

Giacobbe, G. (1990): "Le recours à la langue première", *Le Français dans le Monde*: 115–123

López García , Á. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco

López García , Á. (2010): "Neurolinguistics of the lexicon-syntax interface", en A. Pamies & D. Dobrovol'skij, *Linguo-Cultural Competence and Phraseological Motivation*, Duisburg, Schneider Verlag

Peirce, Ch. S. (1931–1935): *Colleted Papers*, Cambridge, MA

Wittgenstein, L. (1921): *Tractatus logico-philosophicus,* Wien

LU JINGSHENG（陆经生）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Cuatro categorías de contraste morfológico entre chino y español[①]

Resumen: Entre chino y español existe una enorme distancia lingüística con grandes diferencias en todos los niveles del lenguaje: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y cultural. En el presente trabajo analizaremos los contrastes morfológicos entre los dos idiomas, que clasificamos en cuatro categorías: 1) En la delimitación de la unidad básica, el chino tiene la delimitación vaga de la palabra y la clara del morfema (caracteres), mientras que el español tiene la delimitación clara de la palabra con formas variables del morfema. 2) En la clasificación de palabras, el español sigue un criterio más morfológico a diferencia del semántico y funcional que predomina en chino, por lo que existe conversión abundante en chino y rara en español. 3) En la formación de palabras, el español lleva abundantes y necesarios marcadores gramaticales, que se ven pocos, separables y de uso flexible en chino. 4) En la flexión de palabras, el español presenta rasgos típicos de una lengua flexiva, con un sistema rico —y complicado para estudiantes chinos— de accidentes en sus palabras variables. Con el presente análisis contrastivo tratamos de revelar las grandes diferencias entre español y chino para que sirvan de referencia en las reflexiones metodológicas de ELE a sinohablantes.

Palabras clave: análisis contrastivo, morfología, chino, español, ELE para sinohablantes

¿Cómo es o debe ser la enseñanza-aprendizaje del español a los estudiantes de habla china? Si existen muchos esfuerzos por encontrar la metodología más adecuada en la enseñanza de lenguas de un estrecho parentezco, tales como español para hablantes de inglés, francés, italiano, hasta portugués, es de importancia singular la búsqueda de una metodología adecuada en la enseñanza del español a los hablantes chinos, ya que entre chino y español existe una enorme distancia lingüística con grandes diferencias en todos los niveles del lenguaje: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y cultural. En el presente trabajo analizaremos los contrastes morfológicos entre los dos idiomas, que clasificamos en cuatro categorías.

1. La delimitación de la unidad básica: ¿palabra o morfema?

La palabra parece ser la unidad gramatical que más se conoce, sin embargo, “su definición en

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai（上海外国语大学校级一般科研项目“语际距离理论框架下的汉西对比研究及应用”KX171307的阶段性成果）.

gramática presenta problemas.” (RAE y ASALE: 2011: 6) “La palabra constituye la unidad máxima de la morfología y la unidad mínima de la sintaxis.” (RAE y ASALE: 2009: 11) Precisamente a partir de la delimitación de la palabra, categoría gramatical más fundamental, las dos lenguas china y española presentan grendes diferencias: el chino tiene la delimitación vaga de la palabra y la clara del morfema (字, carácter) mientras que el español tiene la delimitación clara de la palabra con formas variables del morfema.

El chino tiene el carácter (“字” “*zi*” en *pinyin*) como unidad básica de escritura, que presenta una unidad tridimensional entre la imagen acústica (音 sílaba), la grafía significativa (形 carácter) y el significado (义 morfema). El “*zi*” puede funcionar como morfema (来客 *venir* + *huésped* = *visitante*), palabra (来 *venir*) e incluso oración (“你来吗？”“来。”*¿Vas a venir? Sí, vendré*.). La oración china es un sintagma combinado en diversos niveles catagoriales compuestos de morfemas básicamente monosilábicos representados por los caracteres. La escritura china es morfémica con “*zi*” (carácter) como forma independiente. Lexicográficamente se toma el carácter como encabezamiento del artículo. La palabra no lleva marcas gramaticales. La unidad de palabra es difícil de definir y con solo criterio morfológico se confundiría fácilmente con la de morfema o de frase. Por lo tanto, suele agregarse el criterio semántico para delimitar la palabra: la palabra expresa un concepto completo y no separable. (王德春 Wang Dechun: 1990: 67)

El español tiene la palabra como unidad básica de escritura. La delimitación de la palabra en español sigue el criterio sintáctico, según el cual, “uno o varios morfemas constituyen una forma caracterizada por una total cohesión.” Una de sus dos propiedades es la inseparabilidad, que “consiste en que sus elementos constituyentes no pueden escindirse” (Alonso-Cortés: 2008: 226). Por ejemplo, la oración “*L-o-s chic-o-s cant-a-ron*.” tiene tres palabras formadas por sus respectivos constituyentes (morfemas). La delimitación de la palabra en español es clara y fácil de distinguir porque “el concepto de ‘palabra’ está habitualmente ligado a la representación gráfica, ya que las palabras van separadas por blancos en la escritura” (RAE y AALE: 2009: 11). La palabra española puede ser de un morfema (*sol*), de varios morfemas ((*auto-bio-grafí-a*), de una frase (*corta-plumas*) o de una oración compleja (*corre-ve-i-di-le*), pero siempre se usa como un conjunto unido e inseparable. En los diccionarios se toma la palabra como encabezamiento del artículo.

Es diferente la delimitación de la palabra entre los dos idiomas en cuestión. En términos comparativos, el chino destaca el carácter conceptual, pero el concepto de por sí puede ser mayor o menor, por lo que es dificil de delimitar exactamente. En cambio, el español se basa en la estructura morfológica y sintáctica y, excepto las formas conjugadas de los tiempos compuestos (*ha estudiado*), su propiedad de “inseparabilidad” tiene en cierto sentido un carácter absoluto en la delimitación de la palabra, por lo que facilita el conocimiento de la palabla en español. Veamos el siguiente ejemplo:

(1) 电 视 机 (dian-shi-ji: electricidad-ver-máquina)
tele-vis-or (lejos-ver-instrumento)
打 字 机 (da-zi-ji: golpear-carácter-máquina)
máquina de escribir

En chino los dos ejemplos se consideran palabras porque se refieren a objetos enteros. En español "*televisor*", compuesta de tres morfemas (*tele-vis-or*) que significa "*instrumento para ver desde lejos*", se considera una palabra porque es una unidad entera e inseparable, mientras que "*máquina de escribir*" es una frase compuesta de tres palabras sólo porque van separadas y llevan blancos entre sí gráficamente aunque es del mismo nivel conceptual que "*televisor*". La formación de palabras del inglés comparte las características china y española: "*typewriter*" está compuesta de *type* y *writer*, palabras y morfemas a la vez, asemejando la formación de la palabra china en sentido de unir los elementos independientes para expresar un concepto completo como en el ejemplo de "*golpear-carácter-máquina*" y cumpliendo la propiedad española de "inseparabilidad", por lo que es una palabra indiscutible.

El español y el inglés comparten muchas características comunes en el plano morfológico y ambos tienen la palabra como unidad básica de escritura con la delimitación clara de la palabra. El chino usa la escritura morfémica con el carácter como la forma independiente, resaltando la propiedad conceptual o criterio semántico en la delimitación de la palabra, la cual es difícil de hacer apoyándose sólo en la existencia formal y tiene que examinarse y determinarse en el contexto.

Con excepción de algunas palabras o morfemas bisílabos o multisilábicos como "葡萄" (*uva*), "巧克力" (*chocolate*), la inmensa mayoría de los caracteres chinos se pueden usar como morfemas monosilábicos, razón por la que existe una clara delimitación del morfema en chino. El español toma la forma gráfica —inseparabilidad— como el criterio y presenta una clara delimitación de la palabra, este procedimiento no constituye dificultad para que los aprendientes sinohablantes distingan la palabra en español.

2. La clasificación de palabras

El español tiene elementos indicadores de las clases de palabras (partes de la oración) para una buena cantidad de palabras variables: los verbos infinitivos tienen que terminar en *-ar*, *-er* o *-ir*; hay sufijos para sustantivos: *-ción*, *-dad*, *-eza*, *-miento*, etc.; sufijos para adjetivos: *-udo*, *-oso*, *-tivo*, etc.; un sufijo para adverbio: *-mente*. Muchas palabras, al cambiar de clase, tienen que cambiar necesariamente de marca gramatical: *grande* (adjetivo) *-grandeza* (sustantivo) *-grandemente* (adverbio) *-engrandecer* (verbo). El español tiene un rico sistema de afijos con alta capacidad para formar palabras, razón por la que existen gran cantidad de palabras derivadas.

En chino, clasificado en término general una lengua aislante, no se conoce la distinción entre

palabras variables y palabras invariables como en español, sino entre 实词 (palabras conceptuales, de conceptos más o menos concretos y con capacidad independiente de ser componente sintáctico) y 虚词 (palabras funcionales, de conceptos relativamente abstractos y con sola función gramatical). Las palabras conceptuales no llevan marcas gramaticales y no tienen relación formal con las categorías gramaticales, las cuales se determinan mediante el orden de palabra, partículas funcionales o según la función sintáctica que desempeña la palabra en la oración. A ello se refieren las afirmaciones de que "la palabra no tiene categoría fija", hay que "distinguirla en la oración, sin la cual no se conoce la categoría." ① Por ejemplo, la palabra "幸福" (*xingfu*) puede ser :

(2) sustantivo: 你 的 **幸福** ni de **xingfu**
(tú-partícula funcional posesiva-**xingfu:** tu felicidad)
adjetivo: **幸福** 的 生活 **xingfu** de shenghuo
(**xingfu**-partícula funcional-vida: feliz vida)
verbo: 生活 更加 **幸福** shenghuo gengjia **xingfu**
(vivir-más-**xingfu:** La vida se hace más feliz.)
adverbio: 生活 得 很 **幸福** shenghuo de hen **xingfu**
(vivir-partícula funcional -muy-**xingfu:** vivir muy felizmente)

A este fenómeno de la pertenencia de la misma palabra a diversas clases se le llama *clase compartida* en chino, similar a la conversión en idiomas occidentales, pero mucho más general en chino que en estos últimos.

No obstante, el chino moderno tiene un grupo reducido de afijos que pueden funcionar como marcas gramaticales, como por ejemplo "-性" (*xing*, similar a *-idad*) para algunos sustantivos (现实性/ realidad), "-化" (*hua*, similar a *-izar* o *-ificar*) para algunos verbos (国际化/ internacionalizar, 多样化/diversificar), "-然" (*ran*, similar a *-mente*) para algunos adverbios (突然/ repentinamente), sólo que su uso no es fijo ni indispensable y es poco productivo y muy limitado en la distribución. Además, la gramática china habla también de las partes de la oración, sea por valor nocional o por función sintáctica. En este sentido, existen ciertas similitudes entre las dos lenguas en esta categoría.

La clasificación de las clases de palabras en español sigue el criterio clásico de la gramática occidental, según el cual se conocen nueve clases, a saber: sustantivo, adjetivo, pronombre, artículo, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección. Las cinco primeras son de palabras variables, con abundantes elementos flexivos dentro de la palabra. Las reglas de la clasificación son tan claras que permiten reconocer las categorías según las formas, como por ejemplo, todos los verbos terminan en *-ar, -er, -ir*. Hay algunas palabras que pertenecen a diferentes clases: *saber* es verbo y sustantivo, *dulce* es adjetivo y sustantivo, los numerales y los pronombres indeterminados

① "词无定类","依句辨品，离句无品"。黎锦熙:《新著国语文法》，湖南教育出版社，2007

pertenecen a la vez al adjetivo y al pronombre, fenómeno que se denomina *conversión* (Alonso-Cortés: 2008:234). No obstante, en español existen pocos casos de conversión, menos que en inglés y todavía mucho menos que en chino, por lo que los libros de la gramática española no suelen mencionarla.

El chino moderno ha introducido en su gramática muchos conceptos y métodos de análisis de la gramática occidental, incluida la clasificación de las clases de palabras. Desde este punto de vista se puede afirmar que en el primer nivel de la comparación de la estructura morfológica las dos lenguas presentan algunas similitudes, con la diferencia de que en chino la clasificación no se basa fundamentalmente en la estructura formal de las palabras, sino en el concepto o la función sintáctica de las palabras. Las clases comunes en las dos lenguas en comparación son sustantivo, verbo, adjetivo, numeral, adverbio, pronombre, preposición, conjunción e interjección. El chino no conoce el artículo que existe en español, pero tiene la clase singular del clasificador que no se ve en español. Algunos elementos funcionales son difíciles de clasificar según las reglas gamaticales del occidente, por lo que se crean por separado unas clases particulares del chino, tales como auxiliar, modal y posicional entre otras.

En el uso de las palabras y la construcción de las oraciones, el chino atiende más al concepto semántico de la palabra y al orden de las palabras, siendo relajadas y flexibles las reglas sintácticas de las palabras. En cambio, el español observa las reglas morfológicas y sintácticas, las palabras de diferentes clases presentan diferencia en cuanto a formas, funciones sintácticas y régimen de construcción, que tienen reglas rigurosas. Por consecuencia, en la docencia de español a sinohablantes, hay que poner mucha atención a la formación del conocimiento de los conceptos y la distinción de las formas de las clases de palabras por parte de los estudiantes, para evitar la imitación de los modelos morfosintácticos del chino en el uso del español, calcos que producen oraciones como **Mi padre memoria muy bien.*

3. Formación de palabras: análisis morfémico

Debido a la característica tridimensional del carácter chino como unidad básica de escritura, en el aprendizaje del léxico los estudiantes chinos están habituados a comprender la palabra partiendo del morfema, procedimiento de distinguir los caracteres para conocer la palabra. En chino no sólo las palabras multisilábicas se componen de múltiples morfemas, sino que los caracteres llevan de por sí componentes. Hay caracteres simples de único constituyente como 山 (*montaña*), 门 (*puerta*), 水 (*agua*); caracteres compuestos formados de varios constituyentes segmentables, que son a su vez dos caracteres simples sin relación semántica（华、胜）, afijos y raíces significativos（泪、休、妈）y palabra（男、岩、愁）o frase compuesta de varios caracteres（掰、歪、甭）. En chino hay muchos giros populares que ayudan a distinguir, conocer y memorizar los caracteres,

tales como “古月胡” (*gu* “antiguo” y *yue* “luna” es *hu*), “口天吴” (*kou* “boca” y *tian* “cielo” es *wu*), “双木林” (*shuang* “dos” y *mu* “árbol” es *lin* “bosque”), “鱼羊鲜” (*yu* “pescado” y *yang* “carnero” es *xian* “sabroso”), igual que en español se recurre a palabra para distinguir letras, como “*b*” *alta* o “*b*” *de Barcelona*.

Para los estudiantes sinohablantes las palabras españolas aparecen como conjuntos simples y el proceso de aprendizaje suele ser empezar por conocer la palabra para extenderse a la frase y oración. Como hemos expuesto en el apartado anterior, según el análisis de la formación de la palabra, en el léxico español hay una parte de palabras radicales con un morfema como *sol, bien*, pero se conocen más palabras derivadas como *estudi-ante, estudi-oso, estudi-ant-il*, compuestas como *aero-moza, limpia-para-brisas* y parasintéticas como *en-grand-ecer, por-dios-ero*, que contienen más de un morfema. Es un método eficaz utilizar objeto real, dibujo, acción o palabra equivalente en la lengua materna para ilustrar el significado de las palabras, pero debido a las características de la lengua china y los hábitos formados en la adquisición de la lengua materna, en la enseñanza de español a estudiantes sinohablantes, se recomienda utilizar, además del método arriba mencionado, el del análisis morfémico, quiere decir, conocer la formación de las palabras y aprender a segmentar el conjunto de la palabra a fin de comprenderla y usarla correctamente y con precisión.

En español los morfemas presentan determinadas formas fonética y gráfica. Se suele recurrir al método de segmentación para descomponer la palabra en morfemas, como por ejemplo, *biometeorología* se puede escindir en cuatro morfemas: *bio-meteoro-logí-a*, y *cooperábamos* en cinco morfemas: *co(n)-oper-á-ba-mos*.

Cabe advertir que no todas las unidades o formas iguales poseen funciones iguales, hay que ver si la determinada unidad o forma tiene el significado propio. Se puede aplicar la comparación para determinar morfema, por ejemplo *-ero* indica el empleo en *obr-ero*, pero no tiene sentido en *febrero*; *-o* expresa el género masculino y *-s* el plural en *nuev-o-s*, pero no desempeñan ninguna función gramatical en *ca-o-s*. En estos ejemplos, los constituyentes con significado son morfemas y no los que no tienen significado.

La comparación puede ser analógica como se ve en el siguiente cuadro:

(3)

	A. -cracia 政治，统治	B. -logía (-grafía) 学问，研究
1. demo- 居民人口	democracia 民主	demografía 人口学
2. gineco- 女人	ginecocracia 女人执政	ginecología 妇科学
3. tecno- 技术	tecnocracia 专家统治	tecnología 工艺学
4. geronto- 老年人	gerontocracia 老人统治	gerontología 老年学

Tanto los mismos constituyentes horizontales como los verticales llevan los mismos significados, lo cual afirma que son todos morfemas.

En español algunos morfemas sufren alteración en la formación de las palabras o en los cambios flexivos: *diente → dental*, *rico → riqueza*, *rayo → pararrayos*; *lápiz → lápices*, *encontrar → encuentra*. La alteración de los morfemas produce alomorfos: *poder/puedo/pude*, *infiel/impaciente/ilegal/irreal*. El fenómeno tiene que ver con la colocación de las letras y la variación fonética de los morfemas. Es útil dominar bien las reglas de la alteración de los morfemas para el aprendizaje del español. Por una parte, se podrá adquirir una correcta pronunciación y formas de la flexión, reduciendo e incluso eliminando los errores de escritura; por otra parte, se elevará la capacidad de discernir los morfemas y conocer las palabras desconocidas según las reglas combinatorias de los mismos. Ejemplo: al aprender la palabra *rico* y dominar la estructura verbal *en...ecer*, se podrá conocer el origen de la palabra *enriquecer* y entender con facilidad su significado.

El método del análisis morfémico no sólo facilita la comprensión y memorización de las palabras, sino que permite expandir el vocabulario del estudiante con el conocimiento de las nuevas palabras mediante la utilización de los morfemas ya conocidos y las nuevas combinaciones de los mismos, de modo que se obtiene un eficaz rendimiento didáctico. Por ejemplo, la palabra *otorrinolaringología* se puede segmentar en cuatro morfemas: *oto* (oído) *-rino* (nariz) *-laringo* (laringe) *-logía* (tratado). Con los mismos elementos y otros elementos posibles se podrá multiplicar el dominio del vocabulario, como se ve en el siguiente cuadro:

(4)

	oto-	**rino-**	**loringo-**
-logía	otología	rinología	laringología
-logo	otólogo	rinólogo	laringólogo
-itis	otitis	rinitis	laringitis
-scopia	otoscopia	rinoscopia	laringoscopia
-scopio	otoscopio	rinoscopio	laringoscopio
	otalgia	rinoplastia	laringotomia
	otacustico	rinofaringe	laringectomia

4. La flexión de palabras

La tipología lingüística tradicional clasifica las lenguas según la estructura morfológica del sistema léxico en tres tipos principales: aislante, aglutinante y flexivo. Las lenguas aislantes se caracterizan porque sus palabras son o tienden a ser invariables y no presentan distinciones entre los morfemas radicales y los gramaticales. A estas características se oponen las lenguas aglutinantes y flexivas y son flexivas las lenguas cuyas palabras están provistas de morfemas gramaticales que indican la función de las unidades. Las diferencias tipológicas permiten conocer y contrastar los

rasgos generales y particulares de la estructura morfológica de las lenguas.

El español presenta rasgos típicos de una lengua flexiva. El sistema léxico se divide en palabras variables y palabras invariables, cuyo conocimiento es muy importante para dominar bien la gramática española. El español posee un sistema rico —y complicado para los estudiantes chinos— de accidentes en sus palabras variables. Para facilitar nuestro trabajo contrastivo, clasificamos las terminaciones españolas en dos niveles:

4.1. 1º nivel: categorías flexivas

Tomamos los componentes de la palabra que indican su función gramatical —catagorías flexivas— como el primer nivel de la comparación de la estructura morfológica entre chino y español. En este nivel la lengua española posee ricas variaciones flexivas, que se clasifican en las categorías del género, el número, el caso, el tiempo, el aspecto y el modo.

En término general, la lengua china no conoce las categorías gramaticales del 1º nivel, pero tiene algunos elementos de función parecida.

En chino no existe el número como categoría gramatical. Hay una partícula "们" (*men*) que, siguiendo a un sustantivo, parece una marca del número plural:

(5) 朋友 (pengyou: amigo)
朋友们 (pengyou men: amigos)

pero tiene un marco limitado de colocación, juntándose solo a a sustantivos de seres (学生们 *alumnos*) o pronombres personales (我们 *nosotros*, 他们 *ellos*), y no a sustantivos de objetos o conceptos (*桌子们 *mesas*, *文化们 *culturas*). Además, su uso no es fijo y se limita a determinada distribución: no se aplica a nombres que llevan numerales o nombres colectivos (*三个学生们 *tres estudiantes*, *师生们 *los profesores y estudiantes*), puede estar presente o ausente en muchos casos (学生<们>用功读书 *Los estudiantes estudian con aplicación.*)

El chino no tiene morfemas gramaticales de género y en caso de necesitar identificar el sexo de los seres humanos o animales recurre al recurso léxico: 男生 (*varón estudiante → alumno*, 女人(*femenina persona → mujer*),公牛(*macho vacuno→toro*), 奶牛(*leche vacuno → vaca*), 母鸡 (*hembra pollo → gallina*), así como 雄狮 (*león*), 雌虎 (*tigresa*), 骒马 (*yegua*), 牡牛 (*toro*), 牝鹿 (*cierva*).

Los pronombres personales chinos no llevan flexivos de caso y sus relaciones sintácticas se expresan a través de la preposición, la palabra auxiliar o el orden de palabras. Los pronombres personales se combinan con la auxiliar "的" (*de*) para indicar el posesivo: 我的家 (*mi casa*), pero con frecuencia se omite la auxiliar: 我家 (*mi casa*). Son ablativos siguiendo a la proposición: 对我说 (*decir a mí*), 向他们问好 (saludar *a ellos*). Son nominativo o acusativo dependiendo del orden de palabras: 我 puede ser *yo*, nominativo delante del verbo, o *me* o (*a) mí*, acusativo después del

verbo, igual que 你 *tú*, *te* o (*a*) *ti*:

(6) 我在帮你。(Yo te ayudo a ti.)
你在帮我。(Tú me ayudas a mí.)

El chino no tiene la conjugación. Los verbos tienen una forma única para todos casos:

(7) 我来，你来，我希望他也来。
(Yo venir, tú venir, yo querer él también venir
Vendré, vendrás y quiero que venga él también.)

La persona del verbo se expresa por el sujeto, como consecuencia de ello, los pronombres personales sujeto tienen una frecuencia de uso mucho más alta que en español y en muchos casos tienen que aparecer repetidamente:

(8) 我先通知你，你再告诉他，他又提醒我。
(Yo-primero-avisar-tú, tú-luego-decir-él, él-luego-advertir-yo
Primero te lo avisé, luego lo dijiste a él y más tarde me lo advirtió.)

El significado que implican el tiempo y aspecto está en el contexto o se expresa con medios léxicos. Las partículas auxiliares "着" (*zhao*), "了" (*le*), "过" (*guo*) tienen las funciones temporales y aspectuales: "吃着" (*estar comiendo*), "读过" (*haber leído*), "睡了" (*se durmió*), pero no forman parte indispensable del verbo y en muchos casos no se presentan, por lo que se clasifican como "palabras auxiliares de estructura":

(9) 昨天(明天)我晚上十二点睡觉。
zuotian (mingtian) wo shier dian shuijiao:
Ayer (mañana) yo doce hora dormir.
Ayer (mañana) dormí (dormiré) a las doce de la noche.

Las categorías flexivas del español en este nivel no existen en chino básicamente, por lo tanto deben ser objeto de suficiente atención en las prácticas docentes.

4.2 2º nivel: detalles flexivos

Si en el 1º nivel la lengua china no conoce las categorías gramaticales que existen en español o tiene pocos elementos parecidos, desconoce por completo los elementos clasificados en el 2º nivel. En cambio, en este nivel el español presenta diversos —y en algunos casos muy complejos— elementos flexivos y correlaciones: el sustantivo tiene morfemas de género y número, el artículo, el adjetivo y el pronombre tienen que variar de género y número según el sustantivo, guardando la concordancia gramatical con el mismo; el verbo tiene complicadas conjugaciones y tiene que guardar la concordancia de persona con el sujeto.

El género

El género puede ser masculino o femenino, el pronombre y el artíulo tiene el género neutro. Toma la marca *-o* para masculino y neutro y la marca *-a* para femenino, pero es una correlación no fija, pues no son pocos los sustantivos masculinos que terminan en *-a* (*mapa, programa*) y los femeninos en *-o* (*mano, moto*). Hay una gran cantidad de sustantivos terminados en otras vocales o consonantes, cuyo género es difícil de conocer por falta de reglas y suele distinguirse mediante los artículos masculino o femenino *el/la* o sus formas plurales *los/las*. Para esta clase de palabras no queda más medio que la aclaración y memorización en los niveles iniciales y básicos de aprendizaje.

Los seres humanos y animales tienen distinción de sexo y los sustantivos que los representan cambian de género de acuerdo con el sexo real. Sin embargo, hay excepciones: género común con la misma terminación para masculino y femenino, que diferencian a través de los artículos o el contexto: *el/la cónyuge, un/una soplano, los/las artistas, unos/unas guías.* Algunos sustantivos de género común se han convertido en el proceso de evolución en dos palabras con género propio, masculino o femenino: *jefe/jefa, presidente/presidenta, ministro/ministra, modista/modisto.* Los animales tienen sustantivos de género epiceno, quiere decir, la misma palabra sirve para los dos sexos: *águila, pato, ballena,* que en caso necesario se distinguen de género agregando atributos como macho o hembra: *ballena macho/ballena hembra*.

La distinción de género de los sustantivos que representan objetos o conceptos no guarda relación lógica con el mundo real, tampoco tiene reglas morfológicas bien definidas. Pero en cierto ámbito, se puede encontrar unas leyes comunes, como por ejemplo, los numerales (*el doce romano XII*), los nombres de meses (*un enero frío*), días de la semana (*todos los domingos*), etc. son masculinos, los nombres de los árboles de las frutas suelen ser masculinos y por consiguiente los de sus frutas son femeninos: *manzano/manzana, naranjo/naranja.* Hay excepciones: *higuera/higo.* Además existen algunos sustantivos de género ambiguo, que pueden ser masculino o femenino: *el/la mar, azúcar*.

En español el uso del género tiene la función distintiva, algunos sustantivos cambian de significado por diferente género: *el/la capital, el/la editorial.*

El número

El número puede ser singular y plural. El plural español toma las formas *-s, -es* y *-Ø* (forma cero: *la/las tesis, el/los lunes*). Los sustantivos españoles pueden clasificarse en contables y no contables, éstos suelen aparecer en singular: *el dinero*, pero hay algunas excepciones: *el agua/las aguas*. La oposición entre singular y plural no es sólo gramatical, sino también semántica: *agua/aguas, amistad/amistades, curiosidad/curiosidades, bien/bienes.* El uso del número español sigue

una serie de complejas reglas que los principiantes deben dominar sólidamente.

El caso

En español moderno, las variaciones del caso sólo existen en los pronombres personales. pero se trata de un grupo de palabras sumamente usuales. No son numerosas, pero varían mucho, tan solo la primera persona singular conoce variantes de *yo*, *me*, *mi*, *mis*, *mío(a)s*, *(a) mí*, *(con)migo*, los cuales, sin embargo, se reducen a una única forma 我 (*wo*). Los pronombres personales constituyen un grupo de palabras de uso muy frecuente, al cual se enfrentan los estudiantes desde los momentos iniciales de aprendizaje, por lo que deben atraer mucha atención.

La conjugación verbal

El verbo español tiene diez tiempos del indicativo y seis del subjuntivo (dos de doble forma), con seis personas cada uno; un tiempo del imperativo con dos personas y cinco formas no personales. Un verbo de conjugación completa puede tener hasta 115 formas flexivas. Además, el español tiene un número no pequeño de verbos de conjugación irregular, muchos de ellos son muy usados y presentan pocas reglas a seguir.

Los verbos españoles no solo tienen un sistema de conjugación complicado, sino que los tiempos poseen nutrida función semántica. Veamos el siguiente ejemplo:

(9) — ¿Tienes coche?
— Sí, lo tengo/tuve.

La primera alternativa *tengo* significa que ahora tiene coche y la segunda quiere decirnos que tuvo coche antes, pero ahora ya no lo tiene.

La lengua china no tiene conjugación verbal, por esta razón, el complejo sistema de la conjugación verbal en español parece un verdadero rompecabezas para estudiantes sinohablantes habituados a usar su lengua fundamentalmente aislante.

La estructura morfológica del español presenta grandes dificultades para el estudiante chino. Al analizar problemas del aprendizaje de la estructura de una lengua extranjera, Albert Lado (1957) divide las diferencias de forma en dos niveles:

> Existe una diferencia menor cuando la diferencia se mantiene dentro del mismo procedimiento (...). Existe una diferencia mayor cuando se pasa de un procedimiento en una lengua a un procedimiento diferente en la otro, por ejemplo, cuando se emplean palabras funcionales en el idioma nativo pero inflexión en el extranjero (...).

Obviamente, la estructura morfológica del español presenta diferencia mayor respecto al chino. Tomamos como ejemplo una oración simple: *Las clases son grandes y claras.* En esta oración que posiblemente los principiantes deben aprender, cada una de las palabras tiene sus respectivos

accidentes y los elementos gramaticales marcados se pueden mostrar en la siguiente forma:

(10a)	**Las**	**clases**	**son**	**grandes y claras.**
	artículo	**sustantivo**	**verbo**	**adjetivo.**
	pres./aus.	mas/fem.	modos	mas./fem.
	det./indet.	sing./plur.	tiempos	sing./plur.
	mas./fem.	foma de plur.	personas	forma de plur.
	sing./plur.	(-s/es/Ø)	conj.reg./-irreg.	(-s/-es/-Ø)

Para cada palabra hay que hacer una selección en cada uno de los paradigmas expuestos y hay que atender al principio de correcta correlación (concordancia) entre las selecciones. Además, para una conversación de ritmo normal, hay que realizar esta operación compleja en un instante. Mientras tanto, la estructura de la versión china de la misma oración puede ser muy sencilla.

(10b)	-Ø-	教室	-Ø-	宽敞 明亮
		[Jiaoshi		*kuanchang mingliang]*
	-Ø-	(clase	-Ø-	**grande – claro**)

No debe ser difícil comprender el alto grado de dificultad que representa dominar la estructura morfológica del español para los estudiantes chinos que no están habituados a las estructuras flexivas. Todos estos fenómenos de la lengua española deben ser explicados, comprendidos y memorizados y, a través de ejercicios repetitivos y acumulación paulatina, se dominan, automatizan y usan con habilidad.

A modo de conclusión

Los problemas que suelen encontrar los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE guardan una estrecha relación con las enormes diferencias que existen entre los dos idiomas. De este modo, los elementos morfológicos en la oración española, tales como las variaciones flexivas (género, número y caso del sistema nominal; modo, tiempo, persona y las formas irregulares de la conjugación verbal), la concordancia sintagmática entre estas formas morfológicas, así como las diferencias en diversas categorías fonética, sintáctica, semántica, pragmática y cultural que existen entre las dos lenguas son para estudiantes chinos muy complicados y constituyen diferentes grados de dificultad en su aprendizaje y por consiguiente importantes fuentes de los errores que suelen cometer los aprendientes.

Con el presente análisis contrastivo tratamos de revelar las grandes diferencias entre español y chino para que sirvan de referencia en las reflexiones metodológicas de ELE a sinohablantes. Creemos que es importante conocer las facetas contrastivas y tenerlas siempre en cuenta en los diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje del español, tales como la planificación curricular, la distribución de asignaturas, la metodología didáctica, la elaboración de libros

didácticos, la formación del docente, entre otros.

Bibliografía

Alonso-Cortés, Ángel (2008): *Lingüística*, Cátedra, Madrid, 2ª ed.

Alvar, Manuel (Director) (2000): *Introducción a la Lingüística española*, Ariel

Gómez Torrego, Leonardo (2006): *Hablar y escribir correctamente, Gramática normativa del español actual II, Morfología y sintaxis*, Arco/Libros

Lado, Albert (1973)：*Linguistics Across Cultures, Lingüistica contrastiva, lenguas y culturas*, Trad. de Joseph A. Fernández, Madrid, Ed. Alcalá

López García, Ángel (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2, Cómo conciben los hispanohablantes la gramática*, Arco/Libros

Lu, Jingsheng (2008): "Distancia interlingúística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino", *México y la cuenca del Pacífico*, 2008, Nº 2, Guadalajara, Universidad de Guadalajara

Martí Sánchez, Manuel, Penadés Martínez, Inmaculada y Ruiz Martínez, Ana María (2008): *Gramática española por niveles*, vol. 1 y 2, Madrid, Edinumen

Moreno, Juan Carlos (2010): *Spanish is different: introducción al español como lengua extranjera*, Madrid , Ed. Castalia

RAE (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, 3 tomos, Madrid , Espasa

RAE y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa Libros

RAE y ASALE (2011): *Nueva gramática básica de la lengua española*, Espasa Libros

Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (Dirs.) (2005): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL

王德春(1990):《语言学通论》，南京，江苏教育出版社

NI MAOHUA（倪茂华）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Breve comparación entre los clasificadores nominales del chino y los sustantivos cuantificativos del español①

Resumen: En el marco teórico del estudio contrastivo, este trabajo realiza una comparación entre los clasificadores nominales del chino y los sustantivos cuantificativos del español. Empezamos presentando el largo proceso de la gramaticalización de los clasificadores y analizamos sus aspectos sintácticos y semánticos en el segundo capítulo. En el tercero, analizamos los sustantivos cuantificativos del español también desde perspectivas sintácticas y semánticas. Basándonos en los análisis, haremos la comparación en el cuarto capítulo y llegamos a la conclusión de que los clasificadores nominales y los sustantivos cuantificativos, aunque están en diferentes categorías gramaticales, comparten puntos comunes.

Palabras clave: clasificador, sustantivo cuantificativo, cuantificación, clasificación

1. Introducción

El uso apropiado de los clasificadores nominales se considera uno de los aspectos más difíciles de la gramática china, ya que, como dice Cheng Rong (1996: 342), los aspectos que tocan los clasificadores son complejos y multifacéticos. Cuando hacemos una comparación sobre las clases de palabras del chino y del español, llegamos a la conclusión de que en español no existe clasificador, mientras que en chino es una clase imprescindible. Nos cabe preguntar, ¿a qué se debe esta diferencia?, ¿cómo se realiza la función de los clasificadores del chino en la lengua española? En la *Nueva gramática de la lengua española* redactada por la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española en 2009, aparece el término *sustantivo cuantificativo* (o *cuantitativo*). Sintácticamente esta subclase es idéntica al clasificador. Sin embargo, para nosotros es importante conocer si los sustantivos cuantificativos tienen la misma función que los clasificadores puesto que la concordancia entre la lengua materna y la lengua extranjera siempre facilita el aprendizaje del idioma meta.

Como se trata de dos lenguas muy diferentes, al realizar la comparación hay que tener en cuenta la posibilidad o la viabilidad de lo que vamos a comparar. De acuerdo con el modelo de que ha desarrollado la lingüística contrastiva②, todos los idiomas tienen sus propios recursos

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai（上海外国语大学区域国别研究中心课题“全球化背景下西班牙语言教育战略研究”的阶段性成果）.

② Fig.1 (许余龙 1992: 14)

lingüísticos para cumplir una determinada función (X). El motivo de la comparación de dos lenguas A y B[①] se fija en los diferentes recursos (Xa y Xb) que se utilizan para desempeñar la misma función X.

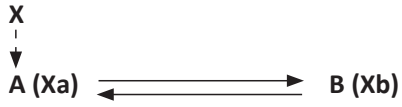


Figura 1

En este trabajo, Xa es el sustantivo cuantificativo de español y Xb es el clasificador nominal de chino. Nuestro punto de partida e hipótesis es la existencia de la X y, por tanto, nuestra tarea consiste en revelarla.

2. Clasificadores del chino

2.1 Sobre el término *clasificador*

Los clasificadores son frutos de un largo proceso de gramaticalización.Los primeros gramáticos chinos, que prestaron atención a los clasificadores, los consideraron un tipo de sustantivo (Ma Jianzhong, 1983; Chen Chengze, 1922) y, más tarde, un tipo de demostrativo (Lu Zhiwei, 1951). Otros los llamaron palabra de unidad o de entidad (Lv Shuxiang, 1942; Wang Li, 1943), medidor (Chen Wangdao, 1978), etc. Duratne la primera mitad del siglo xx, aparecieron 16 nombres para referirse a los clasificadores chinos (He Jie, 2000:7). Li Jinxi (1924) fue el primer gramático en formular el término量词 (*liàngcí*), pero no lo consideraron una clase independiente hasta 1956 cuando se publicó la *Elaboración provisional del sistema gramatical de la enseñanza del chino*[②]. Ding Shengshu (1961) estudió por primera vez *liàngcí* como una de las 12 clases independientes de palabra del chino.

量词, literalmente significa *palabra de medida* o *palabra de cantidad*, tiene como definición en la *Elaboración provisional del sistema gramatical de la enseñanza del chino* "palabra que mide la cantidad de personas, objetos o acciones"[③]. La definición de Zhu Dexi (1982:48) muestra la característica sintáctica del clasificador: es el clítico que sigue al numeral[④].

Por otra parte, a pesar de constituir un fenómeno lingüístico presente en muchas lenguas del mundo, los clasificadores son una categoría prácticamente desconocida para los lingüistas occidentales. De manera que existen varios términos para definir los clasificadores, pero cualquier término ha resultado exclusivo de algún aspecto o rasgo de esta categoría de palabra debido a la

① En nuestro caso, A: español; B: chino.
② 《暂拟汉语教学语法系统》(1956)，人民教育出版社，北京。
③ 表示人、事物或动作的数量单位的词是量词。
④ 量词是能够放在数词后头的粘着词。

variedad de funciones simultáneas que puede desempeñar (Forrest, 1973). Así pues, en este trabajo se adopta *clasificador* como la referencia a 量词 por motivos prácticos.

2.2 Clasificación de los clasificadores

La clasificación de los clasificadores es tan compleja como la determinación del término. Algunos lingüistas los clasifican concretamente en muchos tipos desde la perspectiva semántica①. Otros lo hacen según la función sintáctica. Tampoco faltan los gramáticos que los dividen en dos tipos según el número de palabras: clasificadores simples y compuestos. Las líneas de investigación gramatical sobre la clasificación de los clasificadores nunca han llegado a constituir una cierta unidad de pensamiento.

Como es bien sabido, desde el *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure se conciben los sistemas lingüísticos como conjuntos de relaciones dobles que las piezas léxicas mantienen entre sí. Los clasificadores forman parte de una clase de paradigma, que es un vínculo vertical y se unen con otras piezas léxicas en la relación horizontal, es decir, en el sintagma. Como no todos los clasificadores cuentan con la misma función sintáctica, nos inclinamos a clasificarlos en una estructura dimensional imitando la teoría de Saussure: perspectiva sintáctica como lo horizontal y perspectiva semántica como lo vertical.

2.2.1 Clasificación sintáctica

La clasificación de Li Jinxi y Liu Shiru (1959) pertenece a este tipo. Clasifican los clasificadores en tres tipos:

1) Clasificadores nominales: preceden a los sustantivos y los modifican.

2) Clasificadores verbales: siguen a los verbos y los modifican.

3) Clasificadores adjetivales: modifican a los adjetivos mediante la flexibilidad.

2.2.2 Clasificación semántica

Los clasificadores se caracterizan por pertenecer a paradigmas abiertos, que al contrario de los paradigmas cerrados, no cuentan con un número determinado de los elementos contenidos. Como norma en el examen del chino como lengua extranjera, el *Estándar de los niveles del chino y esquema de los niveles de gramática* (1996)② contiene 55 clasificadores usuales, entre los cuales 47 son nominales. Aunque el número 55 no refleja el gran número de ese paradigma, el porcentaje de los nominales muestra la verdad: los clasificadores nominales ocupan la mayor parte de esta clase de palabra del chino.

En realidad, los clasificadores nominales siempre han sido el punto clave de los estudios

① Zhu Dexi (1982) los clasifica en 7 tipos: 个体量词，集合量词，度量词，不定量词，临时量词，准量词，动量词。Lv Shuxiang (1981) los clasifica en 9 tipos: 个体量词，集合量词，部分量词，容器量词，临时量词，度量衡量词，自主量词，动量词，复合量词。Zhao Yuanren (1979) los clasifica en 9 tipos: 个体量词专用类，个体量词通用类“个”，集合量词，部分量词，容器量词，临时量词，标准(度量衡)量词，准量词，动量词。

② 《汉语水平等级标准与语法等级大纲》(1996)，高等教育出版社，北京。

sobre esta categoría hasta que, en algunas clasificaciones, los clasificadores verbales son de un tipo paralelo a otros que son nominales. En la clasificación del segundo nivel de este trabajo, nos limitamos a observar los nominales que son objeto del estudio.

Hablando de la perspectiva semántica, Sara Rovira (2003) cree que es un criterio más completo y su propuesta de clasificación con criterio semántico comprende trece grupos. La ventaja es cubrir toda el área y la desventaja es complicar la memoria. La propuesta nuestra respeta la función semántica de los clasificadores sin detenerse en los significados concretos y agrupamos los clasificadores nominales[①] en la siguiente tabla:

Clasificación de los clasificadores nominales		
individuales	comunes: 个，只，位，条，张，把，份，口	
	propios: 匹，封，艘，列，架，件，朵，盏，栋，棵	
parciales	片，段	
colectivos	numerativos	definidos: 双，副，对，打
		indefinidos: 群，批，伙，帮，串，套
	cuantitativos	definidos: 斤，吨，公里，千瓦
		indefinidos: 点，些，堆，杯，盒，碗
	clasificativos	种，类，门

Los sustantivos modificados por los clasificadores individuales deben ser contables, mientras que los clasificadores colectivos modifican a los sustantivos no contables y a los sustantivos contables en su concepto plural, puesto que la forma plural está ausente en chino excepto en el uso del morfema们 (men) en su referencia a las personas o a los animales y objetos en caso de personificación. No hay un límite determinado entre los numerativos indefinidos y los cuantitativos indefinidos. Si modifican a los sustantivos contables, los clasificadores indefinidos se consideran numerativos. En cualquier otro caso, se pueden considerar cuantitativos.

2.3 Sintagmas nominales con los clasificadores

Como arriba he mencionado, la definición de Zhu Dexi revela la forma sintáctica de los clasificadores. Se usan junto con los numerales para definir la cantidad de un determinado objeto u objetos. También se utilizan con los demostrativos (这zhè y 那nà) para especificar objetos determinados. Las fórmulas básicas del sintagma nominal que podemos conseguir son las siguientes:

1) numeral + clasificador + sustantivo /grupo nominal

2) demostrativo + clasificador + sustantivo /grupo nominal

3) demostrativo + numeral + clasificador + sustantivo /grupo nominal

En base a estas tres fórmulas, tenemos algunas variantes como las siguientes:

4) —yī + clasificador + el mismo clasificador (的de) + sustantivo /grupo nominal

① Excluimos los clasificadores compuestos tales como 人次，架次，etc.

5) demostrativo +一yī + clasificador + el mismo clasificador (的de)+ sustantivo /grupo nominal

6) 一yī + clasificador + 一yī + el mismo clasificador (的de)+ sustantivo /grupo nominal

7) demostrativo +一yī + clasificador + 一yī + el mismo clasificador (的de)+ sustantivo /grupo nominal

8) demostrativo + clasificador + el mismo clasificador + sustantivo /grupo nominal

Es obvio que la estructura antes del sustantivo /grupo nominal en el sintagma funciona como adjetivo. En chino, es común que entre el adjetivo y el sustantivo se utilice的, clítico que denota la descripción. Sin embargo, en el sintagma nominal de las fórmulas 1), 2), 3) y 8) el uso de的está prohibido mientras que en otras fórmulas su uso no es preferible a no ser que se quiera conseguir algún efecto retórico.

Con la repetición del mismo clasificador, las fórmulas 4), 5), 6), 7) y 8) enfatizan el concepto plural y los números, salvo *uno*, no se utilizan.

Una observación más avanzada nos ayuda a descubrir una regla: demostrativo + 1) / 4) / 6) = 3) / 5) / 7). La fórmula 2) equivale a la 3) cuando el número de ésta es *uno* y la fórmula 8) es la forma contracta de la 5). Así las fórmulas arriba enumeradas se dividen en dos grupos: sin demostrativo y con demostrativo, que corresponden respectivamente a la indefinitud y la definitud.

2.4 Nivel semántico

A lo largo de la historia de su evolución, los clasificadores tienen acumulados ricos contenidos semánticos. En cuanto a las funciones semánticas, los clasificadores nominales sirven para individualizar, cuantificar, categorizar, generalizar o describir los sustantivos (Rovira, 2003).

Como modificador del sustantivo, nos interesa la relación semántica entre los clasificadores nominales y los sustantivos. Existen cierta colocación fija, tales como los clasificadores individuales propios, que se combinan con su exclusivo sustantivo modificado. Pero la concordancia no es siempre única. Los ejemplos más notables son los clasificadores individuales comunes como 个 (gè) y 只 (zhī) y los colectivos indefinidos 些 (xiē) y 点 (diǎn). Mientras tanto, un sustantivo también se puede combinar con diferentes clasificadores. Este fenómeno se debe a las características semánticas de los clasificadores que se muestran en los siguientes aspectos:

2.4.1 Polisemia

La polisemia no es rara para los clasificadores. Tomamos 口 (kǒu) por ejemplo. Se puede utilizar en varias categorías:

1) 一口人: una persona. El significado de口proviene de su sentido original *boca* y se cuantificaba a las personas según el número de bocas. Pero no modifica a una persona concreta. No se dice *一口学生(un estudiante).
2) 一口猪: un cerdo. Es similar a 1). Pero no se utiliza para modificar a otros animales.

3) 一口饭: un bocado de arroz. La comida entra en la boca y se cuantifica con口.
4) 一口茶: un sorbo de té. Es similar a 3).
5) 一口钟: una campana. 口 se refiere al borde de la campana y es un sentido figurado.
6) 一口井: un pozo. Es similar a 5).
7) 一口牙: una dentadura. El número *uno* es insustituible porque no funciona como cuantificador sino se refiere a un conjunto.
8) 一口京腔: un total acento beijinés. El número *uno* es insustituible porque se refiere al grado completo de una cosa.

2.4.2 Sinonimia

Hablando de dos o más clasificadores que tienen sentidos similares, 双(shuāng), 副(fù) y 对(duì) son más típicos. Los tres son clasificadores numerativos definidos que quieren decir *un par* o *dos*. Sin embargo, no son sustituibles entre sí. Las combinaciones con los sustantivos son convencionales como los siguientes ejemplos:

一双手: dos manos
一双脚: dos pies
一双眼睛: dos ojos
一双鞋: un par de zapatos
一双袜子: un par de calcetines
一双/副筷子: un par de palillos
一副手套: un par de guantes
一副眼镜: gafas
一副对联: un dístico
一副/对耳环: un par de pendientes/ aretes
一对夫妻: un matrimonio
一对枕头: dos almohadas
一对鸳鸯: un par de patos mandarines
一对耳朵: dos orejas
一对/双翅膀:dos alas

La combinación no es casual aunque existen excepciones. En general, cuando los dos elementos son iguales, se utiliza 双[①]. Cuando los elementos forman parte de una pareja y tienen una relación recíproca, se utiliza 对[②]. Cuando los dos elementos forman parte de un juego, se utiliza副[③].

2.4.3 Cohiponimia

Semánticamente los clasificadores pueden pertenecer a muchos grupos de cohiponimia, por ejemplo, cohiponimia de clase, de tipo, de grupo, de familia, de asunto. 群(qún), 批(pī), 帮(bāng), 伙(huǒ) son clasificadores colectivos indefinidos y cohipónimos que indican el grupo. La selección

① Como la forma del mismo carácter 双, que está compuesta por dos elementos iguales:又.
② Uno de los sentidos de 对 quiere decir *corresponder.*
③ El significado exacto de 副 es un juego. Eso es por qué no siempre se refiere a dos.

de los cuatro no es arbitraria.

Cuando decimos一批人 (un grupo de personas), aludimos a otros grupos de la misma calidad. Mientras que一群人 (una multitud) no tiene otros grupos como referencia. 一帮人y一伙人se refieren a un grupo de personas que comparten un mismo motivo. Pero el último tiene sentido peyorativo y equivale a *banda* en español y el primero, a *pandilla*.

Cuando批se combina con los animales, estos aparecen en la categoría de mercancía y se abstraen de la vida. Este clasificador es el único entre los cuatro para referirse a los objetos. Las combinaciones se ven mejor en la siguiente tabla (+ representa la combinación permisible y – , inaceptable):

Combinación	personas	animales	objetos
群(qún)	+	+	–
批(pī)	+	+	+
帮(bāng)	+	–	–
伙(huǒ)	+	–	–

2.4.4 Antonimia

En la semántica, hay tres tipos de antonimia: complementaria, gradual y recíproca. Los clasificadores que forman la antonimia son en su mayoría los antónimos graduales. Por ejemplo, al referirse a los árboles, 棵(kē) y行(háng) /排(pái) se excluye el uno al otro. Ocurre lo mismo a 本(běn) y摞(luò) al referirse a los libros, a滴(dī) y滩(tān) al referirse al agua. La apariencia de un clasificador de los pares mencionados supone la imposibilidad del otro.

一棵树：un árbol　　一行/排树：una fila de árboles
一本书：un libro　　一摞书：una pila de libros
一滴水：una gota de agua　　一滩水：un charco de agua

3. Sustantivos cuantificativos del español

3.1 Sobre el término

A lo largo de la historia de la gramática española, hay unas obras que vale la pena mencionar: Marcos Marín (1974), Manual Seco (1977), Alarcos Llorach (1994), Real Academia Española (1973) y Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010).El término *sustantivo cuantificativo* no aparece hasta la publicación de la *Gramática descriptiva de la lengua española* dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte (1999). En la *Nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), se dedican dos apartados independientes a describir los sustantivos cuantificativos.

Tradicionalmente los sustantivos se dividen en comunes y propios. Los nombres comunes se dividen de acuerdo con las siguientes agrupaciones: contables -no contables; individuales-

colectivos; abstractos-concretos (RAE y AALE, 2010). Los nombres cuantificativos no pertenecen a las agrupaciones tradicionales pero se añaden en la *Nueva gramática de la lengua española* para indicar los sustantivos que ejercen la función de los cuantificadores.

Ciertos gramáticos usan *nombres de medida* o *sustantivos mensurativos* para designar esta clase de palabras. Existen otras propuestas similares para nombrarlas. Adoptamos el término *sustantivo cuantificativo* de RAE para no confundir.

3.2 Clasificación de los sustantivos cuantificativos

Según la *Nueva gramática* de la RAE, los sustantivos cuantificativos se clasifican en tres grupos:

3.2.1 Sustantivos acotadores o parceladores

Los sustantivos acotadores indican la cantidad de una materia o una substancia, pero también de ciertas nociones abstractas. Por ejemplo, los sustantivos subrayados en *un gajo de naranja, una rebanada de pan, un ápice de sensatez, una hoja de papel, un pedazo de cristal, una rodaja de salchichón, un jirón de tela, una loncha de jamón, un diente de ajo, un grano de uva, una barra de tiza, una pastilla de jabón, un vaso de agua, una brizna de hierba, una hebra de hilo, una parcela de trigal.*

3.2.2 Sustantivos de medida

Los sustantivos de medida expresan medidas convencionalmente establecidas. Actúan como restrictores inherentes de la cuantificación e indican las características físicas de los objetos (peso, volumen, extensión, distancia, tiempo). *Kilo, litro, gramo, metro* y *día*, etc. son ejemplos usuales.

3.2.3 Sustantivos cuantificativos de grupo

Los sustantivos de grupo cuantifican conjuntos de individuos o de entes abstractos individualizados. Se han analizado con frecuencia en la tradición como un subgrupo de los sustantivos colectivos. Pero en realidad son diferentes de los colectivos porque tienen la necesidad de recibir un complemento sobre el que cuantificar. Esta necesidad no se encuentra en los colectivos.

Elegimos unos cuantificativos de grupo como ejemplo de la larga lista de este tipo de palabras y los encontramos subrayados en los siguientes sintagmas nominales:

un grupo de alumnos, un montón de libros, una serie de disparates, un fajo de billetes, un ramo de flores, un racimo de uvas, un rosario de anécdotas, un hatajo de sinvergüenzas, una lluvia de ideas, una gavilla de espigas, una ristra de mentiras, una hilera de árboles, un círculo de aficionados, un alud de declaraciones, una partida de ladrones, una piña de plátanos, un tropel de bribones, etc.

3.3 Nivel sintáctico

Los sustantivos cuantificativos se caracterizan por admitir como complemento un grupo

nominal sin determinante al que cuantifican, es decir, por formar construcciones pseudopartitivas.

Denominamos a las construcciones sintagmas cuantificativos. Siguen estas fórmulas:

1) artículo indefinido + sustantivo cuantificativo + de + sustantivo /grupo nominal
2) numeral + sustantivo cuantificativo (plural) + de + sustantivo /grupo nominal
3) determinante definido (singular) + sustantivo cuantificativo + de + sustantivo /grupo nominal
4) determinante definido (plural) + numeral + sustantivo cuantificativo (plural) + de + sustantivo /grupo nominal

Los sustantivos acotadores aceptan no contables en singular como complementos. Los sustantivos de grupo aceptan contables en plural como complementos. Mientras que los sustantivos de medida aceptan tanto contables como no contables.

3.4 Aspectos semánticos

3.4.1 Doble papel de algunos sustantivos cuantificativos

Entre los tres grupos, los sustantivos de medida tienen su paradigma más estable. Quiere decir que sus elementos no entran en otros grupos. Los acotadores y los de grupo tienen otra situación. Algunos sustantivos cuantificativos se aceptan con igual naturalidad en los dos grupos. Por ejemplo, en los sintagmas *una ráfaga de luz* y *una ráfaga de disparates*, la primera *ráfaga* es acotador, y la segunda, cuantificativo de grupo. Ocurre lo mismo en los siguientes pares:

un puñado de sal-un puñado de hombres; *una oleada de entusiasmo-una oleada de huelgas*; *una ración de queso-una ración de papas*; *un montón de arena-un montón de disgustos*.

3.4.2 Restricción léxica

Una serie de sustantivos acotadores y de grupo sirven de comodines para entidades muy variadas. Es el caso de pedazo, porción, trozo, cantidad, conjunto, grupo, infinidad, montón, multitud, serie, sinfín, sinnúmero.

Pero otros, en cambio, se aplican sólo a determinados tipos de materias o sustancias. Así sucede, por ejemplo, con los acotadores *brizna (de hierba, de polvo, de paja)*; *copo (de nieve, de avena)*; *diente (de ajo)*; *filete (de carne, de pescado)*; *gajo (de limón, de naranja)*; *grano (de maíz, de trigo, de café, de uva, de polen)*; *lapso (de tiempo)*; *lingote (de oro)*; *mendrugo (de pan)*; *rodaja (de carne, de pescado, de tomate)*; *terrón (de azúcar, de sal)*; *tramo (de carretera, de camino).*

Entre los sustantivos de grupo que restringen más sus complementos cabe mencionar los que denotan conjuntos de animales como *banco (de peces)*; *bandada (de pájaros)*; *enjambre (de abejas, de avispas)*; *piara (de cerdos)*; *recua (de mulas)*; *yunta (de bueyes)*, etc. Algo menos restringidos están *manga (de ganado, de langostas, de termitas)*; *manada (de elefantes, de cerdos, de hienas, de leones, de lobos)*; *rebaño (de bueyes, de ovejas, de carneros).*

3.4.3 Ambigüedad

Algunos sustantivos cuantificativos suelen serlo en todos los contextos[①], otros no pertenecen a esta clase gramatical en todos los contextos. De manera que un sintagma cuantificativo puede causar la ambigüedad, tanto con los acotadores como con los de grupo.

Los acotadores pueden ser ambiguos entre la interpretación de objeto y la de cantidad. Por ejemplo, *una copa de vino* puede referirse a una copa que se utiliza para tomar el vino, también puede ser el vino cuantificado por una copa. La mayoría de los casos similares tiene que ver con los sustantivos de contenedor o de recipiente.

Los de grupo serán ambiguos entre su interpretación como colectivos y cuantificativos. *Una manada de cerdos* puede entenderse como los cerdos cuantificados por la manada, y también se puede referir al tipo de la manada, que es una manada de cerdos en vez de por ejemplo, de elefantes. *Un grupo de turistas* también posee diferentes interpretaciones según el contexto.

4. Comparación entre los clasificadores[②] y los sustantivos cuantificativos

4.1 Estructura

Según lo arriba analizado, los sintagmas formados por los clasificadores presentan más variantes. Pero todas las fórmulas sintácticas compuestas por los sustantivos cuantificativos encuentran sus correspondencias en las fórmulas con los clasificadores. Si consideramos el artículo indefinido como numeral especial, podemos simplificar las fórmulas de 2.3 en tres tipos:

1) numeral + sustantivo cuantificativo + de + sustantivo /grupo nominal
2) determinante definido (singular) + sustantivo cuantificativo + de + sustantivo /grupo nominal
3) determinante definido (plural) + numeral + sustantivo cuantificativo (plural) + de + sustantivo /grupo nominal

Si sustituimos la parte *sustantivo cuantificativo + de* por *clasificador*, tendremos las fórmulas análogas a las primeras tres de 1.3. Como en chino no hay artículo, los demostrativos en los sintagmas de clasificadores funcionan como los determinantes en los cuantificativos. En este sentido, sintácticamente, los dos tipos de palabra comparten mucha analogía.

Las diferentes variantes formadas por los clasificadores entran en la categoría retórica. La ausencia de estas formas sintácticas de los cuantificativos muestra la falta de su función descriptiva como los clasificadores.

Observando las fórmulas analógicas, tanto los clasificadores como los sustantivos cuantificativos poseen una sintaxis defectiva y el orden sintáctico es estable. Aparte de ciertos adjetivos que expresan tamaño, los clasificadores y los sustantivos cuantificativos tienen la

① *Porción, pizca, montón, rebanada, trozo* y los sustantivos de medida son de esta situación.
② De aquí abajo, los clasificadores se refieren a los nominales.

dificultad de admitir adjetivos. Con la flexibilidad de la morfología del español, los sustantivos cuantificativos admiten sufijos apreciativos para sustituir al adjetivo *pequeño.*

Los clasificadores admiten que se elida el sustantivo cuantificado si en el contexto precedente se recupera su contenido. Los sustantivos cuantificativos también lo hacen para cumplir la función deíctica.

4.2 Función

Los sustantivos cuantificativos, tal como se denomina, funcionan para cuantificar a los nombres. Mientras que los clasificadores no sólo tienen la función cuantificadora, sino también la clasificadora. En un apartado de la *Nueva gramática de la lengua española* se añade paralelamente a los sustantivos cuantificativos una subclase no tradicional: sustantivos clasificativos. Los sustantivos cuantificativos y los clasificativos poseen sintácticamente puntos comunes. La diferencia existe en la función de cuantificar de los primeros y la de clasificar de los últimos. De manera que los clasificadores chinos encuentran a grandes rasgos todos sus equivalentes de función en español.

De acuerdo con las clasificaciones de los clasificadores y los sustantivos cuantificativos, enumeramos las correspondencias en la siguiente tabla:

grupo	chino	español
1	clasificadores individuales, parciales, cuantitativos indefinidos	sustantivos acotadores
2	clasificadores cuantitativos definidos	sustantivos de medida
3	clasificadores numerativos	sustantivos de grupo
4	clasificadores clasificativos	sustantivos clasificativos

Léxicamente, los grupos 2, 3 y 4 tienen una relación más analógica entre las dos columnas. En el grupo 1, los clasificadores parciales y cuantitativos indefinidos pueden encontrar sus equivalentes en los acotadores. Pero en los individuales no ocurre lo mismo. Cuando en chino se utilizan los clasificadores comodines tales como 个 (gè) o 只 (zhī), en español la correspondencia es un nombre encabezado por un numeral sin uso de ningún sustantivo cuantificativo. Aún más, los clasificadores individuales propios no pueden encontrar sustantivos cuantificativos exactamente correspondientes. En este caso en español se utilizan simplemente los sintagmas numeral + sustantivo. Eso se debe a que los clasificadores individuales no sólo cuantifican a los nombres, sino también los individualizan, categorizan, generalizan o describen. Así los clasificadores muestran la cognición del pueblo que los utiliza, la que varía mucho según diferentes hablantes y se refleja en su idioma.

5. Conclusión

Para Bosque (1999: 8), los sustantivos cuantificativos se introducen como algunas subclases

de nombres al estudiar las clases de sustantivos no contables y colectivos. De manera que los sustantivos cuantificativos no pertenecen a una clase independiente de palabra en español. Parece que están en una categoría gramatical similar a los clasificadores de la primera mitad del siglo xx. La asimetría de los clasificadores y los sustantivos cuantificativos no afecta a la similitud de sus funciones. En general, las funciones de los clasificadores del chino se desempeñan por los cuantificativos y los clasificativos juntos.

Como los sustantivos acotadores y los de grupo no son indispensables puesto que en español los numerales y los cuantificadores se utilizan con más frecuencia para ocupar el puesto de los sustantivos cuantificativos, se cree que los clasificadores chinos deben constituir un punto de dificultad para los hispanohablantes que aprenden el chino. Sin embargo, muchos clasificadores encuentran su equivalente en español en forma de sustantivos cuantificativos. La conclusión de la dificultad que sienten los aprendices será un poco precipitada.

Los sustantivos de medida son totalmente iguales a los clasificadores correspondientes en su concepto. Los sustantivos de grupo hasta tienen una lista más larga que la de los clasificadores numerativos. La única discrepancia consiste en los clasificadores individuales. Las explicaciones de la discrepancia se pueden dar a la perspectiva sintáctica y la cognitiva. Sintácticamente los clasificadores individuales pueden modificar a los sustantivos contables. Pero en español, los contables sólo se cuantifican en los sintagmas nominales de medida y de grupo, que no corresponden a los clasificadores individuales en la semántica. Cognitivamente los individuales, sobre todo los propios, representan muchas veces una cognición distinta de los chinos a la de otras naciones. Así es como se deja un vacío en el léxico del español para ser análogo a los clasificadores de chino.

Bibliografía

Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, S.A.
Allan K. (1977): *Classifiers.*Baltimore, Language (53–2): 285–312
Forrest, R. A. D. (1973): *The Chinese Language*. 3a ed., Londres, Faber and Faber
Giligaya, Samuel (1970): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Biblograf
Gómez Torrego, Leonardo (2006): *Hablar y escribir correctamente, Gramática normativa del español actual II, Morfología y sintaxis*, Madrid, Arco/Libros
Hernández Alonso, C. (1970): *Sintaxis española*, Valladolid
Justo Gil, Manuel (1990): *Fundamentos del análisis semántico*, U. De Santiago de Compostela
Marcos Marín, F. (1974): *Aproximación a la gramática española*, Madrid, Cincel
Rovira, Sara (2003): *El Paper dels mesuradors xinesos en la pragmàtica del text*, tesis doctoral, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona
Seco, Manuel (1977): *Gramática esencial del español*, Madrid, Aguilar
Trujillo, Ramón (1988): *Introducción a la semántica española*, Madrid, Arco/Libros
Real Academia Española (RAE) (1978): *Esbozo de una Nueva Gramática Española*, 1ª ed., 1973, 5ª reimp., Madrid,

Espasa Calpe,S.A.

Real Academia Española (RAE) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, 3 tomos, Madrid, Espasa Calpe,S.A.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Libros, 2009, 2ª tirada, corregida

陈承泽(1922)：《国文法草创》，北京，商务印书馆

陈望道(1978)：《文法简论》，上海，上海教育出版社

程荣(1996)："量词及其再分类"，《词类问题考察》，胡明扬主编，北京，北京语言学院出版社

丁声树(1961)：《现代汉语语法讲话》，北京，商务印书馆

何杰(2000)：《现代汉语量词研究》，北京，民族出版社

黎锦熙，刘世儒(1959)：《汉语语法教材(第二编)》，北京，商务印书馆

陆志韦(1951)：《北京话单音词词汇》，北京，人民出版社

吕叔湘(1942)：《中国文法要略》，北京，商务印书馆

吕叔湘(1981)：《现代汉语八百词》，北京，商务印书馆

马建忠(1983)：《马氏文通》，北京，商务印书馆

王力(1943)：《中国现代语法》，北京，商务印书馆

许余龙(1992)：《对比语言学概论》，上海，上海外语教育出版社

赵元任(1979)：《汉语口语语法》，北京，商务印书馆

朱德熙(1982)：《语法讲义》，北京，商务印书馆

《汉语水平等级标准与语法等级大纲》(1996)：北京，高等教育出版社

《暂拟汉语教学语法系统》(1956)：北京，人民教育出版社

PAN CHAO（潘超）
Universidad Sanda de Shanghai

Análisis de errores de léxico en la lectura en español y sugerencias de los métodos didácticos de la enseñanza de lectura en español

Resumen: La comprensión de lectura es una habilidad muy importante para dominar un idioma. Pero se ve en los exámenes de EEE 4 y EEE 8, así como los trabajos en el tiempo ordinario, un bajo nivel de compresión de lectura entre los estudiantes chinos que aprenden español. Como lo que cree el señor L. Ron Hubbar, famoso escritor y educador estadounidense: El vocabulario es el factor más importante que afecta a la comprensión y la aplicación. Por eso, en este trabajo se muestran los ejemplos del mal entendimiento en la lectura en español por los estudiantes chinos, las analizan y clasifican para seleccionar los relacionados con el vocabulario y el léxico. ¿Por qué el léxico y el vocabulario pueden afectar la comprensión de lectura? En el trabajo se sigue investigando los factores: confusión de las traducciones chinas con los vocablos españoles; conocimientos insuficientes sobre el polisemia; confusión de los sinónimos; y mal entendimiento de las frases parecidas con una misma palabra. Y ¿por qué se surgen tantos problemas en el aprendizaje de léxico para los alumnos chinos? En el trabajo, se va a analizar las causas. Por un lado se debe a la gran distancia lingüística entre español y chino. Y por otro lado se trata de las incorrectas maneras de estudiar el léxico y el vocabulario. Como hispanistas, tenemos que fijarnos en los defectos de la enseñanza de léxico y vocabulario en clase, para mejorar la forma de estudio y autoestudio de español de los alumnos chinos. Aquí se toman como referencia los métodos didácticos de inglés, junto con la introducción de palabras inglesas en la clase de español. De esa manera se mejorará su comprensión de lectura.

Palabras clave: didáctica, lectura, léxico, distancia lingüística, análisis de errores

1. Bajo nivel de la competencia lectora en español de los estudiantes chinos

Lectura es una competencia muy importante en el aprendizaje de un idioma.

El Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre (BOE, 8 de diciembre), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, señala como primera competencia básica del currículo de la enseñanza Primaria “la competencia en comunicación lingüística”. El desarrollo de esta competencia se justifica y concreta en ocho actividades fundamentales para las relaciones humanas (BOE 2006)[①], entre las cuales se destaca la competencia lectora.

① Martín Vegas, R. A. (2009)

Pero se nota un bajo nivel de la competencia lectora entre los estudiantes que estudian español en China. Para demostrar la afirmación arriba, se tiene que estudiar los resultados de EEE-4, el examen de español más autorizado en China en el cual toman parte casi todos los estudiantes de español de las universidades chinas. Toman el de 2012 como ejemplo: la nota máxima de la parte de lectura es 31 puntos, ocupando el 31 por ciento del examen por escrito, y en la tabla arriba① se ven los datos estadísticos del examen:

La nota media de la parte de lectura es 15,61, ocupando el 50,35% de la nota máxima, no sólo llega a la nota de aprobación (60% de la nota máxima), sino también está bajo de la proporción de la nota total del examen por escrito (57,39%), lo que significa un bajo nivel de la competencia lectora en comparación con otras competencias en el aprendizaje de español de los estudiantes chinos.

	Examen completo	Examen por escrito	La parte de lectura	Proporción de la parte de lectura
Nota máxima	150	100	31	31%
Nota media de toda la nación	81.35	57.39	15.61	50.35%
Nota más alta de toda la nación	135.05	89.2	30.75	99.19%
Nota más baja de toda la nación	0	0	0	0%

2. Los errores de léxico en la compresión lectora

Al analizar los problemas en la lectura, se fija principalmente en los de léxico en este trabajo. Abajo se agrupan los errores que los estudiantes han cometido en EEE-4 del año 2008 al año 2012.

2.1 Confusión del verbo transitivo, intransitivo y reflexivo.

(1) A la hora de planear unas vacaciones en casa es importante combinar la actividad con un tiempo de desconexión que nos permita superar el cansancio. (*EEE-4 2012*)

Al interpretar la oración en español muchos estudiantes interpretan como *hay que relacionar las vacaciones con el tiempo de ocio*. En vez de considerar la palabra combinar como verbo transitivo, cuyo sujeto es impersonal y objeto directo es *la actividad*, ellos creen que *las vacaciones* es el sujeto pasivo de *combinar.*

(2) Por lo que llevo leído en los periódicos, uno de los casos más espectaculares de toda esta corriente de conservación es el de las estatuas de la catedral de Burgos, que ya ha levantado una polémica en la ciudad. (*EEE-4 2012*)

Al indicar el sujeto de *ha levantado*, muchos estudiantes ponen *una polémica*. Como este

① Lista de las notas de toda la nación de EEE-4 2012

verbo aparece en la oración subordinada de objeto, es difícil decir cuál es su sujeto según el orden de las palabras. Así el error se debe al mal entendimiento de la palabra *levantar* en cuanto a si es un verbo transitivo o intransitivo.

2.2 Confusión de palabras parecidas

(3) La primera mañana de las vacaciones, permanecíamos largos ratos en la cama, a veces releyendo nuestro libro favorito. (*EEE-4 2012*)

Al traducir la oración en chino, algunos estudiantes traducen la palabra *ratos* como *挑战*. Aparentemente la confunden con *retos*, que sólo tiene una letra distinta a *ratos.*

(4) … el solo hecho de estar libres en casa era para nosotros una bendición (赐福) y un mundo lleno de posibilidades. (*EEE-4 2012*)

Al traducirla en chino, los estudiantes ponen *仅仅是* o *只是*, otra vez confundiendo la palabra *solo* con *sólo*.

2.3 Amigas falsas entre español e inglés

(5) Aunque no hubiera ningún viaje familiar a la vista …(*EEE-4 2012*)

Muchos estudiantes traducen la frase *viaje familiar* como *viaje conocido* en lugar de *viaje de la familia*, equivocando la palabra español *familiar* con la inglesa del mismo deletreo.

(6) Todo viaje implica hacer balance (总结) y nuevos propósitos, aunque cuando regresemos a casa no los llevemos a cabo. (*EEE-4 2012*)

Muchos estudiantes traducen la palabra *balance* como *equilibrio*, equivocando la palabra español *balance* con la inglesa del mismo deletreo. Ignora la nota de la traducción en chino al lado de la palabra entre paréntesis, lo que implica que la afectación de inglés es muy grave.

2.4 Mismo uso de metáfora entre español y chino

Las oraciones en que se usa la metáfora son muy difíciles de entender. Pero unas metáforas en la lengua española tienen el mismo modo de pensar como en la lengua china. Abajo son unos ejemplos sacados del examen EEE-4.

(7) En cualquier caso, tanto si participamos en demasiadas actividades como si nos dejamos llevar por la desgana de no hacer nada, el tiempo libre se puede convertir en un infierno donde se arruinarán nuestras esperanzas de "cargar las pilas". (*EEE-4 2012*)

Aquí podemos traducir la frase *cargar las pilas* directamente a chino, porque existe el mismo dicho *充电*. Y en ambas lenguas tienen la misma explicación: descansar y recuperar los esfuerzos.

(8) Entre nuestras cuatro paredes caben tantas propuestas como alcance nuestra imaginación (*EEE-4 2012*)

Las cuatro paredes tiene su homólogo en chino *四壁*, que significa la casa.

(9) Estaba en sus manos. (*EEE-4 2008*)

Esta frase tiene el significado figurado como *algo depende de otro* de la misma manera como *在手中* en chino.

2.5 Mala selección del significado de la palabra polisémica

(10) Ciertamente, un destino lejano nos procura reposo (休息) mental y una perspectiva saludable sobre nuestra vida. (*EEE-4 2012*)

Muchos estudiantes selecciona mal el significado de la palabra *perspectiva* entre sus dos significados más usados: punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto; visión, considerada en principio más ajustada a la realidad, que viene favorecida por la observación ya distante, espacial o temporalmente de cualquier hecho o fenómeno.

(11) Aun incluyendo a las autoras de las últimas cinco décadas…(*EEE-4 2010*)

Al traducir la oración en chino, algunos estudiantes ponen *最后的* en vez de *最近的*. Estos dos significados suelen ser mal usados. A los estudiantes resulta difícil decidir el tiempo de norma desde el punto de vista de quien dice la oración.

2.6 Falta de entendimiento del significado figurado

(12) Su argumento encaja (相配) como anillo al dedo para el síndrome que actualmente denomina. (*EEE-4 2009*)

Hay que interpretar la oración en español. El punto clave de la comprensión de la oración consiste en la frase *como anillo al dedo.* No basta con traducir simplemente el *anillo* como *戒指* y el *dedo* como *手指*, porque el anillo y el dedo no tiene nada que ver con el *síndrome*. Lo que importa es la relación entre el anillo y el dedo. Por eso aquí hay que interpretar como *tener características similares.*

(13) Se trata de personas inestables emocionalmente que suelen tener poca autoconfianza, y que aspiran a mucho sin aportar nada de su parte. (*EEE-4 2009*)

Aquí la palabra "aspiran" tiene el significado figurado *pretender o desear* extendido del significado original *atraer el aire a los pulmones.*

(14) Si no confiesa, tenemos nuestro método y hacemos hablar hasta a los mudos. (*EEE-4 2008*)

En esta oración *los mudos* no realmente se refiere a las personas con discapacidad de hablar. Se utiliza aquí un tipo de estilística de exageración. Hay que traducirla como *cualquier persona*.

2.7 Falta de profundización del significado de la palabra

Cuando estudian las palabras nuevas, los estudiantes suelen recordar en memoria la explicación de dos a cinco caracteres después de esa palabra. Así limitan su significado y uso.

Abajo son unos ejemplos sacados del examen EEE-4.

(15) Hasta bien entrado el siglo XX, no se prestaba mucha atención a este aspecto. (*EEE-4 2010*)

Muchos estudiantes consideran la palabra *bien* como antónimo de *mal*, pero así no se puede explicar el significado en esta oración. Ignora que cuando *bien* se pone antes de un verbo, significa *mucho* o *muy*.

(16) Le pareció que la voz desagradable del jefe de policía estaba de acuerdo con la pobreza de la habitación (*EEE-4 2008*)

La frase *de acuerdo con* es estudiado y explicado como *según* en el manual de los estudiantes. Muchos ignoran su significado de *conforme o unánime*.

(17) La mirada del jefe de policía, del preso y de los policías que lo sujetaban, aumentó de repente su angustia. (*EEE-4 2008*)

Cuando estudian la palabra *sujetar*, los estudiantes recuerdan de memoria el ejemplo *sujetar el mapa en la pared*, por eso creen que en esta oración su complemento director *lo* se refiere al calendario anteriormente mencionado. La causa del error consiste en su ignorancia del significado de *contener algo con la fuerza*.

3. Obstáculos causantes de los errores de léxico en la lectura

El problema más evidente de la compresión lectora de segunda lengua es de carácter lingüístico y se da en distintos niveles: obstáculos provocados por la diferencia de sistema de escritura (por ejemplo chino y español) y que supone el primer escollo para iniciar la navegación a través del texto; deficiencias o falta de vocabulario, dificultad para el reconocimiento sintáctico, imposibilidad para establecer relaciones semánticas, hasta desembocar en cuestiones de orden pragmático y connotativo.①

3.1 Bajo dominio lingüístico

Según la agrupación del apartado anterior, los errores 2.1 y 2.2 demuestran que el aprendiz está en un bajo nivel en cuanto al dominio lingüístico de la lengua española.

A los finales de los setenta del siglo pasado, se formula la inicialmente conocida como Hipótesis del cortocircuito *(Short-circuit Hypothesis)*, posteriormente denominada Hipótesis del umbral lingüístico (HUL) *(Linguistic Threshold Hypothesis)*②, que sostiene que para poder leer eficazmente en una segunda lengua es necesario, antes que nada, alcanzar un determinado nivel de

① Rosana Acquaroni Muñoz, "La Comprensión Lectora", *Vademécum para la formación de profesores*, Sociedad General Española de Librería, S.A., 2005.

② Clark, M.A. (1979): "Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students", *Language Learning* (29): 121–150.

competencia en dicha lengua, ya que un bajo dominio lingüístico provoca un cortocircuito en el proceso de comprensión, que obliga al sujeto a abandonar sus estrategias y hábitos de buen lector en la lengua materna, para tener que recurrir a otras estrategias más propias de uno inexperto.

3.2 Mal uso de la estrategia de inferencia interlingual

Según Wenden y Rubin[①], las estrategias de inferencia interlingual se basan en los conocimientos lingüísticos que el aprendiz posee de su propia lengua. Pueden resultar especialmente rentables cuando existe cierto grado de similitud lingüística entre la primera lengua y la segunda. Sin embargo, muchas veces el alumno confía exageradamente en esa semejanza, sin hacer intervenir otras estrategias que operen en contextos textuales más amplios. Lo que sucede entonces es que el aprendiz se deja llevar por una estrategia inapropiada que lo conduce a una interpretación errónea.

Por ejemplo los falsos amigos mencionados en 2.3 cuando los alumnos encuentran que no conocen muy bien la palabra española en el texto de lectura, pero la palabra les recuerda una inglesa de la forma muy parecida, luego toman la explicación de la palabra inglesa. Muchas veces eso no tiene problema, porque español e inglés tiene el mismo origen: latín. Pero algunas palabras españolas y las inglesas son "falsos amigos". Y esa estrategia de lectura es incorrecta.

3.3 Habilidad lectora adquirida con la lengua materna

En la década de los ochenta la Hipótesis de la interdependencia lingüística (HIL)[②], conocida inicialmente bajo el nombre de Hipótesis de la habilidad subyacente común (Common Underlying Proficiency), según la cual las habilidades lectoras adquiridas con la primera lengua están disponibles en la segunda lengua, por lo tanto, no habría que adquirirlas sino simplemente activarlas.

En 2.4, en cuanto a la metáfora de las frases, se tiene el mismo significado en español que en chino, lo que demuestra que se puede usar la estrategia de lectura en la lengua materna a la en la segunda lengua.

Los estudiantes, al leer un texto en español, un idioma tan diferente que el chino, centran la atención en la descodificación de estructura y significado, ignorando la estrategia de lectura que suelen usar en la lectura en su lengua materna.

3.4 Falsa semántica de la palabra

Los 2.5, 2.6 y 2.7 pertenecen a la falsa semántica de la palabra, lo que refleja un bajo nivel del dominio de los significados de las palabras. Eso se debe a que los alumnos tienen la costumbre de recordar de memoria el vocabulario después del texto de cada unidad de nuestro manual, en el

① Wenden, A. y Rubin, J. (1987)
② Goodman, K.S. (1973)

que una palabra española corresponde a no más de cinco caracteres chinos. La distancia lingüística entre chino y español es tan grande que muchas veces se confunden o se equivocan los significados reales. Lo mismo ocurre en un diccionario bilingüe que transporta bruscamente al aprendiz al universo lingüístico de su primera lengua y lo saca del texto.

4. Métodos didácticos de léxico para la comprensión lectora

Considerando los cuatro obstáculos causantes de los errores de léxico en la lectura, propongo unos métodos didácticos para la comprensión lectora.

Para levantar el nivel de dominio gramatical de la lengua española, primero hay que fomentar los estudios de gramática en la clase de lectura, aunque ya los han mencionado en las otras asignaturas. Ante todo, hay que destacar la distancia entre chino y español. Por ejemplo, en el tiempo de explicar el verbo transitivo, el intransitivo y el reflexivo. Como en chino, no hay esta clasificación, y algunas veces un mismo verbo se usa como intransitivo en chino mientras se usa como transitivo o reflexivo en español. Los profesores tienen que poner más ejemplos posibles para que los alumnos se aclaren sobre el uso de los verbos.

Los profesores tienen que hacer comparaciones entre chino y español, español e inglés. No sólo hay que indicar la diferencia sino también hay que indicar su similitud. Les dan textos ejemplares según cada categoría, guiándoles elegir la estrategia más adecuada en el proceso de lectura.

Al explicar los vocablos más usados e importantes, hay que explicarles los distintos significados, dándoles ejemplos y ejercicios según cada significado. Otra cosa muy importante es que los profesores tienen que enseñar a los alumnos cómo se usa el diccionario, cómo elige el significado más adecuado de acuerdo con las frases ejemplares en el diccionario y el contexto.

La utilización del diccionario, como estrategia cognitiva de clarificación y verificación, aplicada a la lectura de la segunda lengua, no debería constituir el recurso estratégico primordial. Abusar del diccionario interrumpe y bloquea en numerosas ocasiones el proceso de comprensión; si además se trata de un diccionario bilingüe, transporta bruscamente al aprendiz al universo lingüístico de su primera lengua y lo saca del texto. Por ese motivo, y desde un punto de vista estrictamente didáctico, es más aconsejable utilizar en la práctica docente diccionarios monolingües que proporcionan otra oportunidad para entrar en contacto con la lengua meta y poder establecer nuevas conexiones léxicas.

Bibliografía

Clark, M.A. (1979): “Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students”, *Language Learning* (29): 121–150

Goodman, K.S. (1973): *Psycholinguistics and Reading*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston

Lobato, Jesús Sánchez, (2005): *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, S.A.

Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Síntesis

Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa

Wenden, A. y Rubin, J. (1987): *Learner Strategies in Language Learning*, Londres, Prentice, Hall International

MARÍA QUEROL BATALLER
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

¿Podemos anticipar las diferencias en los usos pragmáticos de chinos y españoles?

Resumen: Dado que los diferentes recursos que se articulan en las lenguas para realizar actos discursivos y metadiscursivos parecen estar en estrecha relación con el etos cultural de las comunidades que las hablan, en este trabajo tratamos de mostrar cómo el sistema de principios y valores propuesto por Hernández Sacristán (1999, 2003) nos permite no solo comprender el porqué de las diferencias y semejanzas interculturales y pragmáticas, en este caso, chinas y españolas, sino también un estudio más sistematizado y organizado de estas. Con tal acción se pretende prever y anticipar las distintas formas de conducta que guían el habla de los hablantes de ambas comunidades y, en consecuencia, prevenir los errores y malos entendidos en la comunicación.
Palabras clave: diferencia intercultural, pragmática, principios, culturales, chino, español

1. Introducción

Una vez superado el relativismo lingüístico en su vertiente más radical resulta difícilmente cuestionable negar la existencia de una relación de determinación mutua entre interacción comunicativa y cultura (Díaz Rojo, 2004). En otras palabras, parece de común acuerdo el hecho de que el uso de un sistema lingüístico, cualquiera que sea este, está fuertemente condicionado por el conjunto de presuposiciones, sobreentendidos y conocimientos socioculturales compartidos por sus hablantes, es decir, por la cosmovisión y etos cultural que comparten. Es por ello que en los últimos años se ha hecho especial hincapié en la importancia de conocer los aspectos pragmáticos y sociolingüísticos que condicionan el uso de las lenguas. Dicha tendencia se ha evidenciado con claridad en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras, en cuyos currículos se incluyen ya, de forma sistemática, contenidos concernientes a los usos pragmáticos de la lengua.

Lu (2005, 2007) ha subrayado en múltiples ocasiones la importancia de conocer el componente cultural contenido y reflejado en el sistema lingüístico para evitar problemas en la comunicación, más aún en el caso de intercambios hispano-chinos, dado el grado de diferencia cultural existente entre ambas comunidades.

> Dadas las notables diferencias […] es importante conocer diversas facetas culturales en contraste y fomentar la competencia intercultural del estudiante para formar el "hablante intercultural", capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone (Lu, 2005: 355)

Diferencia que, siguiendo a Porter y Somovar (1994), representa de la siguiente forma:

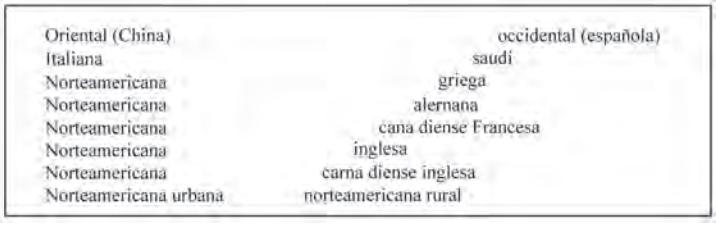


Figura 1: Representación de la diferencia cultural entre distintas comunidades (Lu, 2005: 354)

También López (2008) anota la distancia cultural y lingüística entre el español y las lenguas y culturas de los países de Asia Oriental, y que parece ser máxima para el chino y el español.



Figura 2: Distancia lingüística y cultural (López, 2008: 15)

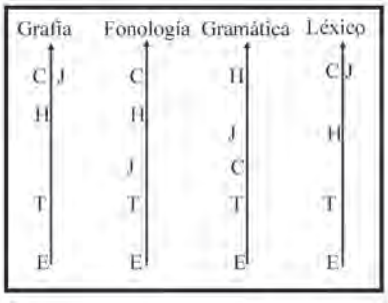


Figura 3: Distancia lingüística modularmente (López, 2008: 16) ①

Así pues, tanto López (2008) como Lu (2005, 2007) anotan lo que parece ser una percepción generalizada: existe una vasta diferencia lingüística y cultural entre chinos y españoles. Sin embargo, de la misma forma que la distancia lingüística es una noción modular y se establece por niveles, nos preguntamos si sería posible describir de forma análoga la mencionada diferencia cultural.

Existe ya una considerable bibliografía, en su mayor parte obra de hispanistas chinos, que contrastivamente aborda distintos aspectos lingüísticos de ambas lenguas; algo más exigua es, sin embargo, la que se refiere a los usos pragmáticos y comunicativos. Dichos aspectos, cuando han sido abordados en la comunicación intercultural, han sido puestos en relación con lenguas y culturas como el inglés, el alemán o el japonés, pero todavía son escasas las investigaciones de pragmática intercultural que aborden directamente las diferencias, o similitudes, entre los usos del chino y del español. Además, la vasta difusión de estas lenguas hace necesario considerar también las variedades y la metodología con que dichas cuestiones han sido objeto de estudio. Por ejemplo, tal y como Siebold (2008a) reconoce, dado que en su estudio, que analiza contrastivamente el

① Chino (C), japonés (J), hindi (H) y tagalo (T) comparados con el español (E)

uso de diferentes actos de habla en la cultura germana y española, utiliza muestras de habla de estudiantes andaluces, sus resultados quizá no sean extrapolables a todos los contextos hispanohablantes. En este sentido, atendiendo a sus realizaciones lingüísticas, Briz (2007) incluye entre las *culturas de acercamiento* (menos atenuadoras) la española y argentina, y entre las *culturas de alejamiento* (más atenuadoras) la chilena, la mexicana y la venezolana. Si esto sucede con respecto al español, podemos atisbar que una situación análoga podría describirse con respecto a los estudios realizados de chino, que en muchas ocasiones se circunscriben a muestras de habla de determinadas regiones y hablantes. Así pues, es evidente que todavía queda una larga tarea por hacer en los que se refiere a la descripción del funcionamiento de los códigos pragmáticos de chinos y españoles.

Por otra parte, la situación de la enseñanza del español en China y del chino en España muestra que cuando los estudiantes universitarios deciden estudiar estas lenguas no suelen tener conocimientos previos sobre ellas, por lo que en un corto periodo de tiempo, apenas cuatro años, tienen que asimilar e interiorizar una gran cantidad de contenidos para llegar a ser usuarios competentes. Para lograr tal fin, además del interés y motivación del alumno, es imprescindible una eficiente metodología didáctica. Una descripción exhaustiva que contrastara los usos conversacionales y comunicativos de españoles y chinos sería de gran interés en el ámbito académico, pero quizá no sería igualmente pertinente desde una perspectiva didáctica. Si tales descripciones no se acompañan de una interpretación que explique el comportamiento de los hablantes, no se podrá dotar al alumno de Español como lengua Extranjera (E/LE, en lo que sigue) o de Chino como Lengua Extranjera (C/LE, en lo que sigue) de la autonomía suficiente como para actuar adecuadamente en situaciones y contextos no explícitamente tratados en los contenidos curriculares. Por ello consideramos que la descripción de los usos pragmáticos y comunicativos siempre tiene que ponerse en relación con un sistema, que de forma organizada, los explique. En consecuencia, la explotación didáctica de las investigaciones sobre la praxis conversacional y comunicativa de españoles y chinos exige abordar la descripción y el análisis de las estrategias conversacionales, de la realización de los diferentes tipos de actos de habla o de los usos léxicos y gramaticales de la lengua de forma global y holística, de tal manera que dichas investigaciones no se conviertan en la descripción de una nómina de casos y anécdotas individualizadas. En otras palabras, de la misma forma que para el aprendizaje de los contenidos ortográficos, aun existiendo excepciones, se trata de proporcionar al alumno reglas generales que pueda aplicar indefinidamente en los usos concretos de la lengua, nos preguntamos por qué no utilizar esa misma estrategia didáctica para el aprendizaje de los contenidos pragmáticos.

En síntesis, nuestra propuesta tiene como fin, por una parte, fundamentar empíricamente la diferencia cultural a la que se referían, entre otros, Lu (2005, 2007) y López (2008); y por otra parte, mostrar una estrategia didáctica que permita al alumno de E/LE o de C/LE maximizar la

eficiencia de los contenidos aprendidos. Para ello es necesario determinar los principios culturales que subyacen a los usos comunicativos de estas comunidades lingüísticas, y con tal fin proponemos la adopción del modelo teórico que elabora Hernández Sacristán (1999, 2003), pues dota a la pragmática intercultural de una orientación fenomenológica y hermenéutica.

2. Sistema de valores y principios culturales y su relación con los usos pragmáticos de la lengua

De la misma forma que al intentar adaptar los sistemas descriptivos de las lenguas occidentales, como por ejemplo las clasificaciones categoriales y tipológicas, a la lengua china se producen desajustes y anomalías, no todos los principios y sistemas culturales son igualmente adecuados para tratar las diferencias interculturales entre chinos y españoles. Así, según el concepto de *cortesía* desarrollado por Brown y Levinson (1987), la cultura española se caracteriza como representativa del concepto de *cortesía positiva*[①], mientras que los valores y acciones de la cultura anglosajona o germana se identifican con la *cortesía negativa*. Esta construcción teórica, sin embargo, no es del todo adecuada para entender el comportamiento de las culturas orientales (Mao, 1994; Matsumoto, 1989). Por ejemplo, con respecto a la cultura china, se ha argumentando que su acción comunicativa guarda una estrecha relación con el deseo de ser apreciado por los demás y que este tipo de aprecio no sufra daños- lo que tradicionalmente se representa con los conceptos de *面子mianzi* y *脸子lianzi* (Hu, 1944). Estos no se corresponden exactamente con el concepto de *cortesía positiva;* y aunque así fuera, dicho aprecio no se salvaguarda mediante acciones propias de la *solidaridad* sino del respeto a la libertad de acción de los interlocutores, es decir, estrategias propias de la *cortesía negativa*. El desarrollo de otras propuestas, como por ejemplo Matsumoto (1989), que diferencia entre culturas *individualistas* y *colectivistas*, o Scollon y Scollon (2001: 48-52), que utilizan los principios *involvement* /vs./ *independence*, ha tratado de subsanar algunas de las críticas realizadas a la teoría de Brown y Levinson (1987). Sin negar la pertinencia de todas ellas, consideramos necesario adoptar una propuesta que no solo sea adecuada a nuestro objeto de estudio, los usos comunicativos y conversacionales de chinos y españoles, sino también a los potenciales receptores de esta, estudiantes de E/LE o de C/LE. En otras palabras, dados los fines didácticos de nuestra propuesta, creemos necesario manejar un sistema de principios lo más concreto posible para que el estudiante pueda asociarlos fácilmente a las praxis comunicativas y conversacionales. Por este motivo, adoptamos la propuesta de Hernández Sacristán (1999, 2003), quien, tomando como referente la retórica de la continuidad y discontinuidad de Kenneth Burke

① Haverkate (1994) señala que las diferencias entre las culturas inglesa y griega se asemejan a las diferencias existentes entre la cultura holandesa y española, por lo que identifica a estas como culturas representativas del distanciamiento social y de la solidaridad, respectivamente.

(1966), elabora una teoría funcional de valores asociados a la praxis lingüística.

RETÓRICA	CONTINUIDAD	DISCONTINUIDAD
Principios y valores	Solidaridad y cordialidad	No interferencia y respeto a la autonomía del otro
	Autenticidad	Ceremonialidad
	Afectividad	Mostración pudorosa del "ego"
	Armonía	Competitividad
	Exculpación	Relación fiduciaria

Figura 4: Sistema de valores y principios culturales (Hernández Sacristán, 1999, 2003)

Dicho esto, el siguiente paso será mostrar como el mencionado sistema de valores permite interpretar y valorar determinados usos comunicativos y conversacionales de chinos y españoles①. No obstante, la prevalencia de estos principios y valores culturales no puede considerarse en términos absolutos②. Existen varias razones para ello: En primer lugar, porque lo cultural se muestra siempre de forma fragmentaria. En segundo lugar, porque la capacidad rectora de las normas que definen un estilo cultural no se muestra uniforme en todos los ámbitos de la vida social, sino que está sujeta a variables propias de los diferentes contextos y finalidades en los que se manifiestan las relaciones sociales. Y, en tercer lugar, porque la cultura no es simplemente algo dado, sino que es reconstruida, reelaborada —individual o generacionalmente— y adaptada o modificada en función de las circunstancias propias de los variables contextos socio-históricos" (Hernández Sacristán, 1999, 2003).

2.1 Solidaridad y Cordialidad /vs/ No Interferencia y Respeto a la Autonomía del Otro

El principio de *solidaridad* implica *imponerse a costa de otro de forma absoluta sin grave peligro de disgregación social o de quiebra de la imagen social del hombre* (Hernández Sacristán, 1999: 86); mientras que el de *no interferencia* supone que nuestras acciones no deben condicionar la conducta del otro. El grado de *indirectness* en la realización de los actos de habla directivos, la frecuencia de uso de apelativos amistosos y marcadores interpersonales o aspectos estrechamente relacionados con la praxis conversacional como es la distancia que deben guardar los interlocutores y que se basa en un criterio puramente subjetivo e idiosincrásico de cada cultura- parecen estar regulados por los principios solidaridad y no interferencia.

En este sentido, Haverkate (1994) considera que el principio de solidaridad, que interpreta como aquel que sobreentiende el derecho a reducir la libertad de acción del interlocutor, explica un menor uso en determinadas sociedades, como por ejemplo la española, de estrategias indirectas

① En el caso del chino nos referimos al modelo estándar de la lengua china (*putonghua*); y en el caso del español a su variante peninsular.

② En términos similares se expresa Haverkate (1994), quien considera que las diferencias entre las culturas no deben verse como una oposición sino como un continuum gradual.

para la realización de peticiones y una frecuencia más elevada de estrategias directas como la que representan las formas verbales en modo imperativo.

(1) B: ¡yee pasa las papas!/ ¡hostia↑□□medio paquete os habéis hecho ya↓□cabrones/ déjame coger§ (Briz, 2003 :27)
(2) N: Me va a dar croissants, pero me va a poner dos, uno de chocolate y otro relleno de crema (Siebold, 2008a: 93)

Por el contrario, la preferencia de los hablantes chinos por la expresión de la petición mediante fórmulas indirectas y un mayor uso de atenuadores serían rasgos propios del principio de no interferencia, puesto que dichas acciones dotan de mayor libertad al oyente para rechazar, o no aceptar, el acto sin que por ello se perjudique su imagen o la de su interlocutor. En este sentido, Zhang (1995a, 1995b), que especifica y ejemplifica las distintas realizaciones de las peticiones en chino, evidenció que los hablantes chinos preferían el uso de estrategias indirectas convencionalizadas, específicamente aquellas denominadas *query preparation*, para la realización de peticiones (Zhang, 1995a).

(3) 我 的 论文 可以 晚 几 天 交 吗? (“¿Mi trabajo podría retrasarse unos días?”)[①]
(4) 你能 借我一百块钱吗? (“¿me podrías prestar 100 yuanes?”) (Zhang, 1995ª: 45)

Análogamente, la mayor tolerancia de los españoles con respecto a su noción de territorio[②], que se manifiesta, por ejemplo en un mayor uso de marcadores interpersonales (5), (6) y apelativos amistosos (7), o en una mayor proximidad, e incluso, contacto físico, durante la interacción, resulta coherente con la prevalencia del principio de solidaridad. Tales acciones se interpretan como gestos de adhesión y empatía, y no como actos condicionantes o amenazantes.

(5) **Oye, ¿**tienes los apuntes de ayer? Los fotocopio y te los traigo, **¿vale?** (Díaz Pérez, 2001: 366)
(6) Podrías haber llegado un poco antes, **¿no?** (Díaz Pérez, 2001: 465)
(7) **Niña,** dame 5 croissants y una barrita, anda (Siebold, 2008a: 84)

2.2 Autenticidad /vs/ Ceremonialidad

La convivencia en una sociedad conlleva la ritualización de las acciones, es decir, la existencia de ciertas situaciones en las que se espera del interlocutor determinada actuación, conductual o lingüística[③]. Es más, parece que existen rituales lingüísticos en todas lenguas, sin embargo, la frecuencia de su uso o las connotaciones que estos generan dependen, en gran manera, de que sean

① Las traducciones realizadas son responsabilidad de la autora del presente texto.
② We postulate that Spaniards are more tolerant of, or less sensitive to, intrusions on their privacy, their notional territories” (Hickey, 1991: 4).
③ “[…] as similar speech situations recur, speakers make use of similar and sometimes identical expressions, which have proved to be functionally appropriate. […] In every society there are standardised communication situations in which its members react in an automatic manner” (Coulmas, 1981: 2).

percibidos como actos auténticos- pues solo así logran ser efectivos. En consecuencia, las culturas serán más o menos ceremoniosas según el grado de autenticidad que sus miembros juzguen que se manifiesta en las acciones ritualizadas. Por ello, en las culturas en las que prevalece el valor de *autenticidad*, en la medida en que se valora la originalidad, se constata un menor uso de las estrategias corteses convencionales[①]. Así ocurriría, por ejemplo, entre los hablantes españoles, a los que se atribuye un menor uso que a sus homólogos anglosajones de fórmulas como *por favor*, *gracias* o *lo siento*- lo que no provoca actos amenazadores o interpretaciones descorteses (Haverkate, 1994). La prevalencia del principio de autenticidad permite interpretar también la "no-reacción" de los españoles a los cumplidos, estrategia que, según Siebold (2008a, 2008b), es una de las preferidas por los españoles como respuesta a un cumplido. Según Siebold (2008a: 117; 2008b: 330), este hecho se debe a que el intercambio muto de aprecio está muy difundido en la cultura española y los españoles parecen estar acostumbrados a intercambiar cumplidos y usarlos de forma rutinaria. Nosotros consideramos que esta ausencia de reacción mantiene una estrecha relación con la forma en la que se realizan los cumplidos en español. Estos se caracterizan por seguir esquemas sintáctico-semánticos fuertemente convencionalizados, independientemente de las situaciones en las que se expresen tales enunciados[②], lo que provoca una interpretación escasamente representativa de su contenido. Ante tal situación, aceptar el cumplido supondría un error pragmático al interpretar literalmente el enunciado, y negarlo incurrir en un acto de rechazo ritual, que, en tanto que fórmula de cortesía convencionalizada, no es propia del habla de los españoles (Briz, 2003, 2012).

Por el contrario, en la sociedad china la interpretación y percepción de las acciones y/o expresiones rituales parece ser diferente, pues se observa un comportamiento que recuerda el que Coulmas (1981) identificaba en la sociedad japonesa:

> [...]
> that formulaic utterances are not considered as hackneyed expressions lacking in any real content, as is often the case in Western cultures. More important than originality of expressions is to say the right thing in the right place. The use of routine formulae is not discrediting to the speaker, and apologies and thanks do not sound insincere if they follow conventionalized patterns (Coulmas, 1981: 90).

Probablemente, dicho comportamiento guarde una estrecha relación con el concepto de 礼 (li), que, tal y como se concibiera en el confucianismo, denota un comportamiento moralmente

① "*Por favor* and *Gracias* which tend to be used in their literal sense, that is, in asking or giving thanks for a personal favour, as distinct from a service that is part of one's duty, such as a shop assistant's duty to serve, and a customer's" (Hickey, 1991: 4)

② Según Siebold (2008ª: 118–120, 2008b: 328), en torno al 74% de sus realizaciones el cumplido en español sigue una de estas tres fórmulas:
a) qué adj/adv + verbo
b) qué sust +adj
c) es/está + (muy) adj/adv.

adecuado (Chen y Starosta, 1997[①]). Como consecuencia de ello, no es de extrañar la importancia que en las interacciones chinas tiene la cortesía convencional y regulada, como por ejemplo se muestra en los llamados *rechazos rituales* (8), (9). (Este uso de la expresión de disculpa, sin embargo, es mucho menos frecuente en el habla de los españoles.)

(8) A: 今天晚上有时间吗? 我请你吃饭。("¿Estás libre esta noche? Me gustaría invitarte a cenar")
B: **不好意思**，今天晚上我约了人了。 ("Me resulta embarazoso, pero hoy por la noche ya había quedado.")
A: 好，好，算了，明天吧! ("Bien, bien, déjalo, tal vez mañana") (Yang, 2008: 1050–1051)

(9) A: 吃完了饭我开车送你回去,走的时候带几箱汽水,可乐什麽的。("Después de cenar te llevaré a casa, podríamos tomarnos un refresco.")
B: 哎哟，**那不用了**，**你太客气了**。("Ohhh, no hace falta, eres demasiado amable")
A: 没什麽。别客气，别客气。("No hay problema, ninguna molestia, ninguna molestia") (Yang, 2008: 1051-1052)

2.3 Afectividad /vs/ Mostración pudorosa

El grado de asertividad o las reacciones a determinados actos de habla puede explicarse por la prevalencia del principio de *mostración pudorosa* o de *afectividad.*

> El encuentro social exige hasta cierto grado exhibir marcas o indicios corporales de una subjetividad implicada en el mismo, y de forma antagónica, hasta cierto grado evitar dichas marcas o indicios. La prevalencia relativa de estos principios puede explicar el grado en el que los sentimientos pueden ser expresados (Hernández, 2003: 4).

La prevalencia en la sociedad china del principio de mostración pudorosa explicaría su preferencia por un estilo comunicativo implícito y asertivo, o su tradicional rechazo a la expresión pública de emociones y sentimientos[②]. Por el contrario, en el ámbito español parece que no tenemos problemas en mostrar y evidenciar, incluso de forma bastante vehemente, nuestros sentimientos o preferencias. La prevalencia de estos principios contribuiría también a explicar y valorar otros rasgos de su praxis comunicativa y conversacional, tales como la corporalidad y contacto físico en las interacciones de los españoles (Cestero, 1999b), o el frecuente uso de la intensificación morfosintáctica y de las interjecciones, por ejemplo, en los cumplidos (10). Según Siebold (2008a: 109–113, 2008b: 327–328), dichas realizaciones, bastante frecuentes en la realización de tales actos de habla, otorgan un alto grado de expresividad y afectación a la comunicación. Este rasgo sería coherente, pues, con la prevalencia del principio de afectividad en la sociedad española.

① "The Chinese practice of conflict prevention is maintained by the principle of li (propriety, rite). Li refers to norms and rules of proper behaviours in a social context. It is an external means to achieve the ideal state of harmony by showing a feeling of respect or reference to others." (Chen y Starosta, 1997: 6)

② De ahí la costumbre de no abrir regalos en el momento de su recepción, pues su reacción evidenciaría sus sentimientos y emociones con respecto a estos.

(10) A: hola chiquitito, ¡qué guapo es! ***oy*** ¡qué guapo! ¿qué
J: [es mi niño] [sí:]
A: tiempo tiene?
J: tres meses pero está [espabilado ¿verdad?]
A: ***[oy oy oy]*** [qué espabilado!]
J: sí es muy espabilado
A: ***oy oy oy*** es un muñeco ***¿eh?***
(...)

(Siebold, 2008b: 327)

2.4 Armonía /vs/ Competitividad

Aunque el fin último de toda interacción es lograr el acuerdo, para que la interacción comunicativa progrese adecuadamente es necesario, tal y como describieron Brown and Levinson (1987), salvaguardar la imagen social de los interlocutores. El dilema surge cuando en determinadas situaciones estos tienen que priorizar entre salvaguardar su propia imagen y la consecución del acuerdo. Como se ordene la prioridad de estos podría estar condicionada por la prevalencia de los principios de *armonía* o de *competitividad*.

> El principio de armonía nos dice: la dinámica social exige un mínimo grado de concordancia entre los objetivos e intereses de los individuos integrantes de una sociedad. El principio de competitividad afirma por contra: la dinámica social exige cierto grado de discordancia entre los mismos. (Hernández Sacristán, 2003: 3).

Se ha descrito que uno de los principios fundamentales de la sociedad china es la consecución de la armonía (Chen y Starosta, 1997)①, hecho que, como no podía ser de otro modo, se refleja también en la praxis comunicativa. *Because harmony serves as the cardinal value that guides Chinese to pursue a conflict-free relationship, [...] an increase in the ability to achieve harmony in Chinese communication will increase in the ability of communication competence* (Chen y Ma, 2002: 4). Por ello, afirmaciones como *In Chinese culture, open conflict is to be avoided and surface harmony to be maintained in any on-going interaction. Disagreeing, however, challenges this unwritten rule of social behavior and therefore puts the face of both interlocutors "on the spot"* (Du, 1995: 170), se ven corroboradas por el estilo comunicativo, asertivo e implícito, de sus hablantes (Ge Gao y Ting-Toomey, 1998: 66; Jia y Jia, 2007) o por la forma y función que adoptan la toma de turnos, interrupciones y superposiciones en la conversación (Clancy, 1996; Cheng, 2003). Esta praxis podría interpretarse como un indicio de la prevalencia del principio de armonía en los usos comunicativos chinos. Por el contrario, en español se ha constatado la presencia de un mayor número de superposiciones y con mayor duración que, por ejemplo, en el

① "Harmony is one of the primordial values of the Chinese culture. The Chinese consider harmony as the universal path which we all should pursue. Only when harmony is reached and prevails throughout heaven and earth can all things be nourished and flourish." (Chen y Starosta, 1997: 6). En el 17 Congreso del PCC la palabra *armonía* se añadió a la Constitución.

contexto anglosajón, y que además estas no ocurren necesariamente en los Lugares de Transición Permanente. Se interpreta también que estas tienen un carácter colaborativo, pues es una marca de que dicha conversación está siendo del máximo interés para el resto de interlocutores, y por ello se resuelven cordial y desinteresadamente (Berry, 1994; Cestero, 1999a; Briz, 2003). Estas realizaciones podrían interpretarse, por tanto, como un indicio de la prevalencia del principio de competitividad entre los españoles.

> En su intento de colaborar con la negociación, de demostrar el interés sobre lo que se está diciendo, de mostrar su atención, el español interviene y solapa su intervención con la del interlocutor que tiene el turno. ¿Puede interpretarse esto, como señalaba un extranjero recién llegado a España, como falta de cortesía? Por supuesto que no (Briz, 2003: 31).

Dicho esto, es preciso señalar que para poder anticipar o valorar ciertos comportamientos comunicativos es necesario conocer, además de los valores o principios que caracterizan dicha cultura, la forma en que estos se "construyen". Por ejemplo, en el caso de la sociedad china, en la que ya se ha mencionado como parece prevalecer el principio de armonía, se deben conocer también qué acciones contribuyen a mantener la armonía y el acuerdo. De acuerdo con el pensamiento confuciano, se consideraba que la sociedad debía estar fuertemente organizada, estructurada y jerarquizada; pese a que esta ideología era propia de otro tiempo, persisten en la actualidad algunos de sus principios, y por ello no es de extrañar que en el contexto chino para que la interacción pueda llevarse a cabo de forma armónica es necesario caracterizar al individuo en el marco socio-comunicativo. El individuo se caracteriza, es decir, define sus deberes y obligaciones, por su pertenencia a un determinado grupo, y, por tanto, es relevante conocer este tipo de información para que la comunicación progrese de forma adecuada. Este hecho, junto con la prevalencia de principio de armonía, explicaría por qué durante el inicio de la interacción se intercambian informaciones sociales y personales, por qué en los actos de habla se evidencian de forma tan nítida las diferencias sociales, por qué mantienen su vitalidad ciertos usos lingüísticos, como por ejemplo las fórmulas de tratamiento, o por qué se han lexicalizado determinados contenidos semánticos, como por ejemplo los términos de parentesco según la edad y la ascendencia paterna o materna. Tales posibilidades se encuentran también en muchas otras lenguas y culturas, como por ejemplo la española, la diferencia reside en los contextos, la frecuencia y las repercusiones que conlleva la realización, o no, de tales expresiones. Por ejemplo, pese a que la gramática del español prescribe también el uso del tratamiento de respeto mediante el pronombre *usted* en situaciones formales y/o de reverencia y respeto, la realidad es que dicha fórmula está claramente en desuso, al menos entre las generaciones más jóvenes y en las clases medias-altas (Blas Arroyo, 1994). Quizá una menor valoración de la organización jerárquica de la sociedad explique dicha tendencia y permita comprender, también, el porqué de la incomodidad de los españoles ante cuestiones que los identifiquen como miembros de

un determinado grupo social.

2.5 Exculpación /vs/ Relación Fiduciaria

El predominio de los valores de relación *fiduciaria* o de *exculpación* es uno de los hechos determinantes para controlar el alcance y el sentido del compromiso adquirido en cada acto de habla.

> La dinámica social exige una adhesión fiduciaria, o no de compromiso, con las normas sociales, estereotipadas como guiones preestablecidos de la conducta social. El principio de exculpación nos dice que debemos establecer un margen para el cumplimiento —socialmente admisible— del principio anterior. (Hernández Sacristán, 2003: 4)

Así, en una sociedad como la española, en la que se observa una actitud bastante laxa con respecto a las normas, no es extraño que se tienda a realizar interpretaciones no literales de los actos ilocutivos y a exculparse de su incumplimiento. Por ello, cuando los españoles dicen *voy a llegar en cinco minutos*, generalmente el enunciado no debe interpretarse literalmente, sino con un valor aproximativo-tanto en su valor comisivo como representativo. De igual modo sucede con el emplazamiento que suele acompañar al acto de rechazo de una invitación —(11), (12)—, pues se trata de únicamente de un recurso de cortesía convencional y no de una promesa real. Por el contrario, una sociedad como la china, en la que el sentido compromisivo es elevado, expresiones como las antes mencionadas tienden a literalizarse.

(11) A: ¿Tienes tiempo para acompañarme a comprar el traje?
B: Es que el viernes tengo una cena... Te llamo la semana que viene ¿Vale? (Bermejo y Fernández, 1998: 137)

(12) A: Hombre, ya me han dicho que andas por aquí…¿quedamos el viernes para tomar un café?
B: Ahora mismo estoy ocupada, llámame y quedamos en otro momento (Bermejo y Fernández, 1998: 137)

Conocer el predominio de un principio u otro permitiría prever la mayor permisibilidad, o aceptación, que pueden mostrar los hablantes de las distintas sociedades ante el uso diastrática o diafásicamente inadecuado, en términos prescriptivos, de determinadas fórmulas o expresiones, o el porqué de la mayor o menor presencia de determinados rasgos lingüísticos o pragmalingüísticos, como por ejemplo los *atenuadores*. Así podríamos suponer que, dado que la atenuación es un mecanismo estratégico que permite, entre otras funciones, el distanciamiento lingüístico del mensaje (Briz, 2012), su uso será más prolífico en aquellas culturas en las que el sentido compromisivo sea elevado, pues el no cumplimiento del acto de la enunciación o del enunciado tendrá una mayor repercusión en la imagen social de los interlocutores. Por tanto, la prevalencia en la cultura española del principio de exculpación sería coherente con el bajo uso que de atenuadores se registra en su habla.

3. Conclusión

En este trabajo no solo hemos tratado de describir organizadamente algunas de las singularidades de los usos comunicativos de españoles y chinos, sino de poner estas en relación con el sistema de principios y valores propuesto por Hernández Sacristán (1999, 2003). Con tal acción se pretendía, por una parte, argumentar y sistematizar, en la medida de lo posible, las diferencias y semejanzas interculturales entre chinos y españoles; y, por otra parte, dotar al hablante no nativo de estrategias y conocimientos para afrontar con éxito situaciones comunicativas diversas.

Bibliografía

Bermejo Rubio, Isabel y Fernández, Claudia (1998): "No, no, gracias, o del rechazo en la conversación en español", En A. Celis y J. R. Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Universidad de Castilla la Mancha

Berry, Anne (1994): "Spanish and American Turn-Taking Styles: A Comparative Study, *Pragmatics and Language Learning* (5): pp.180–190

Blas Arroyo, José Luis (1994): "Tú y usted: dos pronombres de cortesía en el español actual. Datos de una comunidad peninsular", *Estudios de lingüística*, (10): 21–44

Briz Gómez, Antonio (2003): "La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española, En D. Bravo (ed.), *La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. Actas del I Coloquio Internacional del Programa EDICE,* Estocolmo, Programa EDICE

Briz Gómez, Antonio (2004): "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación". En D. Bravo y A. Briz (ed.), *Pragmática socio-cultural*, Barcelona, Ariel

Briz Gómez, Antonio (2007): "Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América", *LEA: Lingüística española actual* (29–1): 5–40

Briz Gómez, Antonio (2012): "La (no)atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja?", En J. Escamilla y G. Henry (eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*, Barranquilla-Estocolmo, Programa EDICE

Brown, Penelope y Levinson, Stephen C. (1987[1978]): *Politeness: some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press

Burke, Kenneth (1966): "Definition of Man". En K. Burke (ed.), *Language as Symbolic Action: Essays on Life, Literature and Method*, Berkeley, University of California Press

Cestero Mancera, Ana María (1999a): "La interrupción en la conversación en lengua española". En *Lingüística para el siglo XXI*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca

Cestero Mancera, Ana María (1999b): *Repertorio básico de signos no verbales del español*, Madrid, Arco/Libros

Coulmas, Florian (1981): "Poison to Your Soul. Thanks and Apologies Contrastively Viewed", En F. Coulmas (ed.), *Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, The Hague, Mouton

Chen, Guo-Ming y Ma, Ringo (2002): *Chinese conflict management and resolution*, EEUU, Greenwood Publishing Group

Chen, Guo Ming y Starosta, William J. (1997): "Chinese Conflict Management and Resolution: Overview and Implications", *Intercultural Communication Studies* (VII–1): 1–17

Cheng, Winnie (2003): *Intercultural Conversation*, Amsterdam, John Benjamins

Díaz Rojo, José A. (2001): *Lengua, cosmovisión y mentalidad nacional*, Valencia, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En línea: http://www.um.es/tonosdigital/znum7/estudios/clengua.htm *(consulta,*

10/06/2013).

Díaz Pérez, Fco. Javier (2001): Producción de actos de habla en inglés y en español, Un análisis contrastivo de estrategias de cortesía verbal, Universidad de Jaén, Tesis doctoral, *En línea: ruja.ujaen.es/bitstream/10953/322/1/8484391442.pdf (consulta, 10/06/2013).*

Du, Jin Wen Steinberg (1995): "Performance of face-threatening acts in Chinese: Complaining, giving bad news, and disagreeing. En Kasper, Gabriele (ed.), *Pragmatics of Chinese as Native and Target Language*, Honolulu, University of Hawaii Press

Ge Gao, Ko Kao y Ting-Toomey, Stella (1998): *Communicating Effectively With The Chinese*, Thousand Oaks, Sage Publications

Haverkate, Henk (1994): *La Cortesía Verbal: Estudio Pragmalingüístico*, Madrid, Gredos

Haverkate, Henk (2004): "El análisis de la cortesía comunicativa: Categorización pragmalingüística de la cultura española", En D. Bravo y A. Briz (ed.), *Pragmática sociocultural*, Barcelona, Ariel

Hernández Sacristán, Carlos (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona, Ediciones Octaedro

Hernández Sacristán, Carlos (2003): "Interculturalidad, transculturalidad y valores de la acción comunicativa", En Grupo CRIT, *Claves para la comunicación intercultural. Análisis de interacciones comunicativas con inmigrantes*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I

Hickey, Leo (1991): "Comparatively polite people in Spain and Britain", *Association for Contemporany Iberian Studies* (4–2): 2–7

Hickey, Leo (2005): "Politeness in Spain: Thanks But No 'Thanks'". En L. Hickey y M. Stewart, *Politeness in Europe*, Bristol, Multilingual Matters

Hu, Hsien Chin (1944): "The Chinese Concept of 'Face'", *American Anthropologist* (46–1): 45–64

Jia, Yuxin y Jia, Xuerui (2007): "The study of Chinese language behaviour crossculturally: A Sociolinguistic approach to intercultural communication". En Steve J. Kulich & Michale Prosser (ed.), *Intercultural perspectives on Chinese communication*, Shanghai, SISU Intercultural Institute

López García, Ángel (2008): "Sobre el grado de cercanía a las lenguas de Asia Oriental: el caso del tagalo", En Pedro San Ginés (coord.), *Nuevas perspectivas de investigación sobre Asia Pacífico, pp. 13-28.* En línea: *www.ugr.es/~feiap/ceiap2v2/ceiap/capitulos/capitulo01.pdf* (consulta, 10/06/2013).

Lu, Jingsheng (2005): "Conciencia de diferencia en la comunicación intercultural". En *Actas II Simposio Internacional de Hispanistas de Beijing*, Beijing, Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Lu, Jingsheng (2007): "La lengua de Cervantes en tierra de Confucio". En *Actas IV Congreso Internacional de la Lengua española.* En línea: http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/jingsheng_lu.htm (consulta, 10/06/2013).

Mao, Lu Ming (1994): "Beyond politeness theory: 'face' revisited and renewed", *Journal of pragmatics* (21–5): 451–486

Matsumoto, Yoshiko (1988): "Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese", *Journal of Pragmatics*, (12): pp.403–426

Porter, Richard E., y Samovar, Larry A. (1994): *Intercultural communication: a reader*. Belmont, Ca.: Wadsworth / Thomson

Porter, Richard E., y Samovar, Larry A. (2008): *Intercultural Communication.* Belmont, CA: Wadsworth/Thomson, 12ª ed.

Siebold, Kathrin (2008a): *Actos de habla y cortesía verbal en español y en alemán. Estudio pragmalingüístico e intercultural*, Frankfurt, Peter Lang

Siebold, Kathrin (2008b): "So schön finde ich den gar nicht. La cortesía verbal en los cumplidos y en las respuestas a los cumplidos en español y en alemán", En: Briz, A. et al. (eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral, Valencia*, Estocolmo, Universidad de Valencia, Programa EDICE

Scollon, Ron y Scollon, Suzane Wong (2001): *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, Oxford, Blackwel

Yang, Jia (2008): "How to Say 'No' in Chinese: A Pragmatic Study of Refusal Strategies in Five TV Series", K.M. Marjorie Chan y Kang Hana (ed.), *Proceedings of the 20th North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL-20)*, Ohio: The Ohio State University

Zhang, Yanyin (1995a): "Strategies in Chinese requesting". En G. Kasper (ed), *Pragmatics of Chinese as Native and target Languages*, Honolulu, University of Hawaii Press

Zhang, Yanyin (1995b): "Indirectness in Chinese requesting", En G. Kasper (ed), *Pragmatics of Chinese as Native and target Languages*, Honolulu, University of Hawaii Press

PABLO ROBERT MORENO
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Modalidad en la conjugación verbal española y su expresión china

Resumen: La conjugación verbal es uno de los aspectos que resultan más complicados para un sinohablante durante el estudio del español. Además de tener que memorizar una gran multitud de formas verbales, el estudiante tiene que aprender el uso correcto de éstas y las diferencias de significado existentes entre ellas. Además de expresar nociones de persona, número, tiempo y aspecto, la flexión verbal aporta informaciones de tipo modal. Sin embargo, estos matices modales han sido poco estudiados y son raramente tenidos en cuenta en la enseñanza del español en China. En este artículo pretendemos abordar, desde la perspectiva de la lingüística contrastiva, la expresión de la modalidad en la conjugación verbal española y los correspondientes recursos lingüísticos empleados en la lengua china. Para ello, después de exponer el concepto de modalidad, se muestra de qué manera ésta se manifiesta en las dos lenguas y qué implicaciones tiene en la enseñanza del español en China.

Palabras clave: modalidad, chino, ELE, lingüística contrastiva

El concepto de modalidad

Son muchas las definiciones que se han dado de la modalidad, pero en este artículo partiremos de la siguiente formulación: *manifestación lingüística de la actitud del hablante*, o *relación entre la actitud del hablante y lo que dice* (Moreno Cabrera, 1991: 314). Para ilustrarlo analizaremos las dos siguientes frases:

a) Es Juan el que me llama por teléfono, así que no voy a contestar.
b) Será Juan el que me llama por teléfono, así que NO PIENSO responder.

Si atendemos al contenido referencial de estas dos frases no apreciaremos grandes diferencias: una persona llama por teléfono y la persona que enuncia estas frases decide no contestar. Sin embargo, estas dos frases muestran dos actitudes diferentes del hablante hacia lo enunciado en ellas. Por un lado, el grado de certidumbre que manifiesta sobre quién es la persona que llama es mayor en la primera frase que en la segunda. Por otro, la contundencia en la decisión de no responder al teléfono es mayor en la segunda frase. La subjetividad del emisor se cuela por las rendijas de la oración y se manifiesta de algún modo, proporcionándonos información sobre la actitud del hablante, sobre su grado de seguridad sobre quién llama y sobre si le ha gustado o no que Juan le llame. Esta manifestación de la subjetividad por medios lingüísticos la denominamos modalidad.

La lengua española ha desplegado en estos dos enunciados una serie de recursos linguïsticos que nos permiten codificar y descodificar esta actitud, y que podemos analizar del siguiente modo:

— Plano fónico: elevación del tono - marcado en el ejemplo con el uso de las mayúsculas- para expresar mayor rotundidad e implicación en lo enunciado.

— Plano morfológico: uso del verbo en presente para mostrar que el hablante sabe quién llama, frente al futuro usado en la segunda frase para expresar una conjetura o hipótesis.

— Plano léxico: la perífrasis “voy a + inf.” para expresar su plan o decisión no tiene la rotundidad ni revela la rebeldía o desagrado por la llamada que envuelve la perífrasis “no pienso + inf.”.

Tanto el chino como el español utilizan recursos fonéticos, gramaticales y léxicos para indicar la actitud del hablante. Sin embargo, diferentes lenguas no siempre echan mano de los mismos medios, y esto es más evidente para lenguas que mantienen una gran distancia lingüística, como es el caso del chino y el español.

La expresión de la modalidad en español y correlatos chinos

Como todos sabemos, el español y el chino son dos lenguas muy diferentes, y es grande la distancia lingüística que los separa. Sus diferencias en los planos gráfico, fonético, gramatical o semántico han sido analizados en trabajos previos (Lu, Jingsheng, 2000, 赵士钰1999). Tal vez una de las mayores diferencias se observe en el sistema flexivo del verbo español, que aglutina en sus fomas verbales información de persona, número, tiempo, aspecto, modo y voz, a diferencia del chino, una lengua aislante, que presenta estas informaciones en diversas unidades léxicas.

Esta diferencia entre el carácter flexivo del español y el carácter aislante del chino también se pone de manifiesto cuando hablamos de la categoría de modalidad o expresión de la actitud del hablante. Vamos a analizar para ello algunos ejemplos de cómo las formas verbales españolas incluyen, no sólo diferencias temporales y aspectuales, sino también modales, que en muchos casos pasan desapercibidas en el aprendizaje del español. Se trata sólo de una modesta aproximación parcial a la expresión de la modalidad en la conjugación española, con ejemplos referidos a mandatos o peticiones (1, 2), grados de certidumbre sobre el enunciado (3, 4, 5) o intensidad o moderación del deseo (6). Los ejemplos chinos añadidos sólo tienen la intención de mostrar los mecanismos de la modalidad que el chino suele emplear para estos matices, y no siempre traducen exactamente los ejemplos utilizados para el español.

(1) ¿Vienes aquí?; Anda, ven aquí; ¡**Ven** aquí, por favor!; ¡Ven aquí!; ¡Que vengas aquí!; ¡**Vienes** aquí!; ¡Haz el favor de venir aquí!

En este primer ejemplo podemos ver cómo la selección de diferentes tiempos verbales modula el tono del hablante al expresar mandatos o peticiones. Naturalmente el tono interrogativo y

exclamativo, o atenuantes como *anda* o *por favor* también intervienen modificando el mayor grado de dureza o cortesía. Frente a la orden expresada por el imperativo (¡Ven aquí!) tenemos un uso bastante especial del presente (¡Vienes aquí!) que transmite una orden inapelable, mostrando la impaciencia del locutor.

En la modulación de peticiones u órdenes, el chino no cuenta con estos recursos flexivos, sino que hace uso de partículas u otros elemenos léxicos — en negrita — para matizar y transmitir la actitud del hablante, como podemos observar en la siguiente serie:

(2) 你过来。过来**吧**。过来**嘛**。你过来吗？你**过不过**来。**请**你过来。你过来好不好？
(3) **Tienes** que llamarle; **Tendrías** que llamarle.

En la elección de estos dos tiempos también puede verse una diferente actitud del hablante en el sentido de que en el primer caso el hablante obliga, mientras que en el segundo hace una valoración sobre el hecho de llamar a esta persona o no. Llamarle es bueno. No llamarle es malo. Por eso, equivale a decir: *tendrías que llamarle si hicieras las cosas bien.*

El chino utiliza medios léxicos para esas diferencias. Tenemos frases como:

(4) 你**要**给他打电话。你**应该**给他打电话。
(5) **Está** en casa; **Estará** en casa, digo yo.
(6) Ayer no **durmió** mucho; Ayer no **dormiría** mucho.

En las frases (5) y (6), el uso del futuro y el condicional respectivamente son formas marcadas que expresan que el contenido es una hipótesis del interlocutor, frente a las formas no marcadas del presente y el indefinido (para más información de estos usos véase Kítova-Vasíleva, 2000). Mientras que el español utiliza de nuevo una oposición entre formas verbales para expresar el grado de certidumbre del hablante, el chino hace uso de partículas y recursos léxicos como podemos ver en:

(7) 他**会**在哪里呢？他在家。他在家**吧**。他**应该**在家**吧**。
(8) 他昨天没怎么睡。他昨天没怎么睡**吧**。他昨天**应该**没怎么睡。
(9) ¿Cómo **se llama** tu amigo?; Esto..., ¿cómo **se llamaba** tu amigo?

Este es otro uso bastante peculiar. A la pregunta no marcada realizada en presente, se le opone la forma con imperfecto, que expresa una intención por parte del emisor de solicitar ayuda al receptor y recabar cortésmente la información que ha olvidado. Puede ir adelantada de un pequeño aviso (esto....) de que va a cometerse una pequeña descortesía. De forma similar, el chino también utiliza este tipo de atenuantes, y una partícula aspectual o modal que señalamos en negrita.

(10) 你的朋友叫什么名字？**那个**，你的朋友叫什么**来着**？
(11) **Quiero** un café; **Quería** un café; **Querría** un café.

En estas oraciones vemos una vez más cómo el uso del imperfecto o el condicional, atenúan el

deseo y, por tanto, muestran una intención de ser cortés por parte del hablante.

(12) 一杯咖啡。 我**要**一杯咖啡。**请**你给我一杯咖啡。

Son muchos otros los ejemplos que podríamos citar, como los diferentes usos del subjuntivo en frases como: *ojalá* ***llueva****/ ojalá* ***lloviera***; *aunque* ***soy*** *pobre, soy honrado/ aunque* ***sea*** *pobre, soy honrado*; *quiero trabajar con personas que* ***se preocupen*** *por mí /me gustaría trabajar con personas que* ***se preocuparan*** *por mí.*

Para recapitular las diferencias observadas en la comparación entre los modos de expresión de la modalidad en el chino y español analizados, podemos indicar que:

a) La flexión verbal en español no sólo aporta diferencias temporales y aspectuales, sino también modales, y no sólo limitadas a los tradicionales modos (subjuntivo o imperativo).
b) El chino se sirve de un número muy limitado de partículas que modifican el matiz modal del verbo como 会，应该，要，吧，呢, etc, lo cual contrasta con el gran número de posibles combinaciones léxico-gramaticales para la expresión modal en castellano.
c) Las grandes diferencias entre los recursos modales del chino y el español dificulta hacer correspondencias bastante regulares entre las dos lenguas. Existen correlaciones más o menos estables, como el uso del imperfecto para la expresión de la partícula 来着 (ver ejemplos en el apartado de propuestas didácticas). Sin embargo, también tenemos casos en los que encontramos sistemas de expresión bastante independientes, como es el caso de las partículas en el chino（会，吧，应该）y el sistema de futuros y condicionales de conjetura en el español. Así observamos que:

— Para una misma forma española (futuro de hipótesis) tenemos al menos dos formas chinas（会，应该……吧）, según sea interrogación o afirmación:

(13) ¿Dónde estará?（他会在哪里呢？）
(14) Estará en casa.（他在家吧。他应该在家吧。）

— Para una misma partícula china（会）podemos tener varias formas en español (futuro, condicional, ir + inf., etc) :

(15) 以后他们会结婚吗？(¿En el futuro se casarán?)
(16) 她昨天会在哪里啊？(¿Dónde estaría ayer?)

Implicaciones y propuestas didácticas

En primer lugar cabe resaltar una vez más la importancia de las diferencias modales, ya que, si bien son bastante sutiles, juegan un papel importante en las relaciones interpersonales, ya que una pequeña diferencia puede alterar la actitud de una persona hacia la otra, y con ello el éxito de la comunicación o el fracaso. Naturalmente, algunas de estas diferencias pueden explicarse en niveles

iniciales o intermedios de la lengua, como es el caso de las diferencias entre *quiero un café* y *quería un café* —que determinan dar una imagen educada o no ante otros—, mientras que otras como *¿cómo te llamabas?* pueden dejarse para niveles avanzados (C1, C2).

Por otro lado debemos recordar que las características habituales de un contexto chino de enseñanza son la memorización de formas verbales y el aprendizaje de normas de uso bajo criterios de corrección gramatical (ej. ¿"aunque" va con indicativo o con subjuntivo?). Sin embargo, nuestro objetivo no es sólo que el estudiante forme oraciones correctas, sino que elija las formas adecuadas para los significados que desea transmitir. Para conseguir este objetivo, tenemos que tener en cuenta los resultados obtenidos de la comparación chino-español, según la cual existen correlaciones más o menos estables entre las dos lenguas, pero también sistemas muy diferentes y poco conectados. Para estos dos casos ofrecemos dos propuestas didácticas diferentes. Aunque las dos enfatizan el estudio contextualizado de las formas, que muestre el significado y uso pragmático de éstas, así como un acercamiento inductivo a la adquisición de la regla gramatical, difieren en el uso o no de la traducción como vía para concectar forma y significado.

Enseñanza del imperfecto del tipo "¿cómo te llamabas?"

a) Texto donde se incluye una o varias de este tipo de imperfecto:
   Pepe y Luis están trabajando por la mañana en la oficina. Luis le pregunta a Pepe: "Oye Pepe, no me acuerdo muy bien, ¿a qué hora era la reunión de esta tarde?"
b) Explicación gramatical (Se incita a la reflexión sobre este uso mediante preguntas).
   ¿La reunión ha sido ya? ¿Qué tiempo verbal utiliza? ¿Por qué usa este tiempo? Luis parece que pide ayuda a Pepe porque no se acuerda bien, ¿verdad?
c) Ejercicio de automatización. Transforma según el ejemplo:
   Ejemplo: ¿A qué hora es la reunión de hoy?
   Oye Pepe, no me acuerdo bien, (¿puedes recordármelo?) ¿a qué hora era la reunión de hoy?
   ¿Cómo se llama tu amigo?
   Oye Pepe, no me acuerdo bien ...
   ¿Cuántos años tiene?
   Oye Pepe, no me acuerdo bien ...
   ¿Cómo se va al centro?
   Oye Pepe, no me acuerdo bien ...
d) Ejercicio de traducción:
   你孩子多大来着？(¿Cuántos años tenía tu hijo?)
   我们几点出发来着？(¿A qué hora salíamos?)

你电话多少来着？(¿Cuál era tu número de teléfono?)

那个，你在哪儿工作来着？(Esto, ¿dónde dices que trabajabas?)

Enseñanza de futuros y condicionales de hipótesis o conjetura

a) Texto muestra, donde se incluyen estos usos

b) Explicación gramatical (Se incita a la reflexión sobre este uso mediante preguntas).

	Sé que....我知道他	Supongo que.... 我猜他
¿Dónde está Luis ahora?	Está en casa.	Estará en casa.
	Ha vuelto a casa.	Habrá vuelto a casa.
¿Dónde estuvo ayer?	Estuvo en su pueblo.	Estaría en su casa.
¿Por qué no estaba aquí?	Volvería a su pueblo.	Habría vuelto a su pueblo.

c) Ejercicio de automatización. Transforma según el ejemplo:

¿Por qué no ha llegado todavía?

Ej.: Está en el hospital.....Supongo que estará en el hospital.

Sigue en la oficina. (Seguirá en la oficina.)

Se ha olvidado de la cita. (Se habrá olvidado de la cita.)

Se ha perdido por el camino. (Se habrá perdido por el camino.)

¿Por qué ayer no llegó a la cita?

Se perdió por el camino. (Se perdería por el camino.)

Trabajó hasta muy tarde. (Trabajaría hasta muy tarde.)

Tuvo que ir al hospital. (Tendría que ir al hospital.)

Se olvidó de la cita. (Se olvidaría de la cita.)

Se le estropeó el coche. (Se le estropearía el coche.)

d) Ejercicio libre: en una imagen donde aparece la escena de un crimen se pide que el estudiante formule hipótesis sobre qué pasó ayer, hoy y dónde estarán ahora las personas involucradas.

(El ejercicio de traducción es bastante complejo, puesto que no existen equivalencias muy estables entre formas verbales españolas y partículas chinas).

Pequeña conclusión

Como conclusión, y para resumir lo expuesto podemos contestar a las siguientes dos preguntas:

¿Cuál es la ventaja de los estudios contrastivos?

Nos proporcionan información sobre el grado de correlación entre los recursos lingüísticos

utilizados en las dos lenguas para cierto significado.

¿Cuál es el papel de la traducción para los dos casos planteados?

En el primer modelo de propuesta didáctica, la traducción del chino al español es un buen complemento para facilitar el acceso a la forma lingüística española de un significado preciso que el alumno quiere expresar.

En el segundo modelo, sin embargo, se opta por construir los significados desde la misma lengua española, trazando el puente desde las expresiones no marcadas aseverativas (*Juan está en casa*, etc.) a las expresiones marcadas de conjetura (*Estará en casa*, etc.), puesto que forman un sistema coherente que es imposible de trazar mediante traducciones entre las dos lenguas.

Bibliografía

Calsamiglia-Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel

Kítova-Vasíleva, María (2000): *La "verosimilitud relativa" y su expresión en español*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela

Lu, Jingsheng (2000): *Enseñanza e investigación del español en China*, Madrid, Asociación de Amigos de China

Moreno Cabrera, J.C. (1991): *Curso Universitario de Lingüística General I: Teoría de la gramática y sintaxis general*, Madrid, Síntesis

赵士铓(1999)：《汉语西班牙语双语比较》，北京， 外语教学与研究出版社

SONG JINDONG（宋尽冬）
Universidad de Nanjing

Anglicismos léxicos en las revistas de cine: estudio preliminar[①]

Resumen: En el español actual el aluvión de anglicismos es un fenómeno destacado y se ha manifestado en áreas muy diversas. En este trabajo ceñimos la investigación en el uso de anglicismos léxicos en dos revistas cinematográficas (*Fotogramas* y *Cinemanía*), y basándonos en un corpus de los anglicismos encontrados en ellas, centramos el análisis en los rasgos generales y unos aspectos específicos de estas voces foráneas: el género y el plural de los sustantivos, los adjetivos, y el nivel de anglicismos utilizados en las revistas consultadas, con el fin de evaluar el grado de integración de anglicismos en el español, así como las actitudes que adoptan ambas publicaciones de cine ante la afluencia de esos términos provenientes del inglés.
Palabras clave: anglicismos, anglicismos léxicos, revistas de cine, grado de integración

1. Introducción

Como es bien sabido, un fenómeno destacado en la lengua española del siglo xx, mayormente en las últimas décadas, es el aluvión de voces foráneas procedentes del inglés que vienen incorporadas en el español. Tal penetración de anglicismos en la lengua castellana se ha manifestado en áreas muy diversas: publicidad, prensa y medios de comunicación, tecnología, traducción, cosmética, turismo, cine, deportes, lenguaje juvenil, drogadicción, entre otras. El presente trabajo, motivado por el interés especial en los anglicismos que aparecen en las publicaciones de cine, centra la investigación en el empleo de anglicismos léxicos en dos revistas cinematográficas con carácter divulgativo. Las revistas son *Fotogramas* y *Cinemanía*, que tienen rasgos semejantes respecto al formato, extensión y tipo de audiencia, y los números elegidos corresponden al mes de febrero de 2005.

Con el fin de cotejar aspectos de los anglicismos empleados en contextos similares, el presente trabajo selecciona de sendas revistas los textos con contenidos análogos, comprendidos respectivamente en dos secciones, que a su vez, presentan oposición temática entre sí en cada revista: una versa sobre los estrenos recientes y otra aborda las comunicaciones entre la revista y el lector. La idea de elegir dos secciones diferenciadas se produce a resultas de la intención de comprobar si los anglicismos utilizados en ambas partes presentan características distintas a pesar de pertenecer

① Este trabajo está financiado por el Proyecto 985 de la Universidad de Nanjing titulado Exploraciones de las Teorías Lingüísticas Contemporáneas y Sus Aplicaciones en China (NJU985JD05) y el Proyecto del Desarrollo de los Programas Académicos Prioritarios de las Instituciones de Enseñanza Superior de Jiangsu（本文得到南京大学“985工程”三期改革型项目“当代西方语言学前沿理论研究与应用探索”(NJU985JD05)及江苏高校优势学科建设工程资助，谨致谢忱).

a una misma revista. Por lo tanto, en cuanto a la primera materia, se seleccionan de *Fotogramas* "26 films para una nueva temporada de cine" (p.44–p.51) y "8 estrenos que huelen a Oscar y más estrenos" (p.97–p.132), mientras que de *Cinemanía*, "Cine del mes" (p.68–p.95) y "Estrenos" (p.98–p.110); y respecto a la segunda, de *Fotogramas* he escogido "Cinefilia"[①] (p.27–p.42), y de *Cinemanía*, "Consultorio" y "Quiz" (p.118–p.120). Como consecuencia, los textos analizados en *Fotogramas* suman en total 60 páginas; mientras que aquellos atendidos en *Cinemanía*, 44.

Con relación a los anglicismos analizados, como queda aclarado arriba, la investigación se circunscribe a los anglicismos léxicos, divididos principalmente en tres tipos: 1) los anglicismos crudos o patentes, es decir, aquellos que presentan forma inequívocamente foránea (*biopic*, *cast*) o bien que se han adaptado a la grafía y morfología castellanas (*búnker*, *filmar*)[②], incluidos los compuestos lexicalizados (*best seller*, *road movie*); 2) los derivados con afijo español (*shakesperiano*); 3) las siglas lexicalizadas que respetan el orden de constituyentes en inglés (*CD*, *DVD*, *USA*). Cabe agregar que los calcos léxicos no vienen recogidos en el corpus del presente trabajo, a excepción de *ciencia ficción*, *animación*, *nominar* y *nominación*, dada su relevancia en el lenguaje de cine. Además, se registra un calco morfosemántico *videojuego* en el corpus, por su vínculo imprescindible con el anglicismo patente *vídeo*, cuya ocurrencia resulta llamativa en los textos analizados.

Una vez encontrados todos los términos, se los coteja en la última edición del *Diccionario de la lengua española* (DRAE) y en el *Nuevo diccionario de anglicismos* (NDA), luego se lleva a cabo un análisis que gira alrededor tanto de sus rasgos generales como de algunos aspectos específicos: el género y el plural de los sustantivos, los adjetivos, el nivel de anglicismos utilizados en las revistas consultadas, pretendiendo evaluar el grado de la integración de estas voces en el español, así como las actitudes que adoptan ambas publicaciones de cine ante la afluencia de anglicismos.

2. Descripción del corpus

El corpus del presente trabajo está constituido por 100 anglicismos encontrados, y bajo cada entrada se indica el (los) contexto(s) en el (los) que aparece[③], la página de la revista, la presencia o ausencia del término registrado en los dos diccionarios revisados, y alguna observación informada entre paréntesis en ocasiones. Por ejemplo:

---

① Esta sección está constituida por variados subapartados: *Preguntas sin respuesta*, *El diario de la redacción*, *Consultorio*, *Quiz*, *Hablemos de doblaje*, *Tienes una cita*, entre otros, donde se juntan textos informativos dirigidos a los aficionados al cine, comentarios cortos y humorísticos sobre las películas, así como múltiples intervenciones por parte del lector, en síntesis, se caracteriza por la comunicación entre la revista y el lector.

② Véase Cerdá et al. (2005).

③ Se ofrecen por lo menos dos contextos en los que la entrada aparece respectivamente en ambas revistas, salvo que está ausente en una de ellas. También hay casos en que se ofrecen más contextos para un término, los cuales en su mayoría ejemplifican algunos aspectos específicos abordados en el presente análisis.

Neohippy

Si unos son clasicones, los otros son **neohippies**. (Fotogramas, p.115)

DRAE, NDA (En rigor, estos dos diccionarios no registran el lema "neohippy" sino el de "hippy")

Conviene señalar que entre todos los vocablos registrados, se observan 15 términos que no quedan recogidos todavía ni en el DRAE ni en el NDA, así que se los coteja en *The New Oxford Dictionary of English* (NODE), *English Dictionary & Thesaurus* (EDT) y *Glossary 1999–2001* (Guzmán González, 2003), intentando ofrecerles una definición sacada de estas fuentes consultadas, de tal forma que hay 6 que encuentran definiciones en ellas y se las indica respectivamente al final del artículo de las entradas. Por ejemplo:

Broadway

El hombre de la Mancha, el musical de Dale Wasserman basado en el personaje del Quijote, lo estrenó en **Broadway**. (Fotogramas, p. 36)

Def.-NODE-A street traversing the length of Maniatan, New York. It is famous for its theatres, and its name has become synoymous with show business.

3. Análisis del corpus

3.1 Los rasgos generales

Entre todos los 100 anglicismos localizados, el 91% (91) son sustantivos① o adjetivos, el 4% (4) son verbos②, y el 5% (5) son siglas③. Las palabras que aparecen con mayor frecuencia son las siguientes: *film* (93 veces), *Oscar* (41), *filme* (39), *USA* (16), *Hollywood* (14), *filmar* (11), *nominación* (10), *e-mail* (10)④, *remake* (8) y *vídeo* (8). No es de sorprender la alta ocurrencia de *film*, dado el tipo de corpus analizado, sin embargo, es algo curiosa la presencia de *Oscar*, *USA* y *Hollywood* entre los primeros cinco anglicismos más utilizados, lo cual atestigua indudablemente la enorme influencia que ejerce el cine estadounidense sobre el mundo cinematográfico.

A partir de la pertenencia o no al lenguaje de cine, se pueden dividir los anglicismos encontrados en dos partes: los del lenguaje de cine y los del lenguaje general. Los primeros suman 48⑤,

① De ellos hay 4 nombres propios: *Broadway*, *Hollywood*, *Independent Spirit* (premio) y *Oscar.*

② En concreto, ellos son *filmar*, *flirtear*, *nominar* y *remakear*.

③ Ellas son *CIA*, *CD*, *DVD*, *EVP* y *USA.*

④ La alta incidencia de esta palabra se debe a su frecuente presencia concentrada en *Consultorio*, subapartado de *Cinefilia* de *Fotogramas*, dedicado a contestar las preguntas de los lectores, quienes se las mandan vía e-mail.

⑤ Ellos son: *animación*, *biopic*, *Broadway*, *cast*, *casting*, *ciencia-ficción*, *detective*, *DVD*, *film*, *filmación*, *filmar*, *filme*, *filmografía*, *gag*, *glamour*, *glamouroso*, *Hollywood*, *Independent Spirit* (premio), *love story*, *nominación*, *nominar*, *(voz en)* off, *Oscar*, *oscarizado*, *remake*, *remakear*, *road movie*, *rol*, *serie B*, *set*, *sexy*, *show*, *showman*, *spin-off*, *stop-motion*, *spot*, *suspense*, *telefilm*, *telefilme*, *thriller*, *tráiler*, *travelling*, *TV-movie*, *vídeo*, *videocámara*, *videoclub*, *videojuego*, *western.* Se los agrupa en el lenguaje de cine según el criterio que sugiere Guzmán González (2003), quien clasifica los anglicismos léxicos de cine en la siguiente tipología: lenguaje técnico; voces relacionadas con marketing, distribución, premios y publicidad; género de cine; movimientos artísticos; palabras referidas a la industria cinematográfica; vocablos no estrenados por el cine pero mediante el cine alcanzan su mayor popularidad y se integran al español; términos con la raíz *film.*

mientras que los del segundo conjunto, 52[①], cuya leve superación numérica de aquellos de cine en el presente corpus nos proporciona, en cierto sentido, una visión del alto grado de irrupción de anglicismos en la lengua castellana, teniéndose en cuenta su pertenencia al lenguaje general.

3.2 El género

Atendiéndose al género que se ha asignado a los sustantivos del corpus, se observa una predominación absoluta del género masculino al femenino, y la mayoría de los sustantivos marcados como masculino son los acabados en sonido consonántico, tales como *boom*, *cast*, *chip*, *film*, *merchandising*, *pack*, *puzzle*, *quiz*, *récord*, *ring*, *zapping*, etc..

En lo tocante al femenino, sólo se encuentran las siguientes palabras: *web*, *weblog*, *city*, *star*, *road movie*, *TV-movie*, *delicatessen*, así como la sigla *CIA*. La razón de adjudicar el femenino a *web*, *city*, *star* y *CIA* puede estribar en el hecho de que poseen este género sus respectivos equivalentes en castellano: *página web*, *ciudad*, *estrella* y *agencia* en *CIA*. La pertenencia al femenino de *weblog*, referida a un fenómeno surgido en la cibernética, se atribuye por defecto a su vínculo con *web*. Asimismo, es comprensible la asignación del femenino a *road movie*[②] y *TV-movie*, ya que el determinado (*movie*) de ambos compuestos equivale a *película* en español. Sin embargo, en el corpus también se advierten casos en que el anglicismo no adopta el género al que pertenece su equivalente español, a lo cual corresponde *Christmas*, que equivale a *Navidad* en español pero va clasificado como masculino, tratamiento determinado preferentemente por su terminación consonántica. En cuanto a *delicatessen*, es un poco difícil inducir las causas por las que figura en femenino a partir de sus rasgos formales, una posible causa se asociaría con su base semántica, pues significa "comidas exquisitas y preparadas" o "tienda donde se venden tales comidas"[③], tanto "comida" como "tienda" pertenecen al femenino.

Un caso peculiar es el de *biopic*, que recibe doble género en el NDA[④] y de igual manera figura en *Fotogramas*. Además, tal alternancia de género en la revista presenta características especiales y dignas de ser comentadas: en los textos sobre los estrenos, elaborados por los profesionales, aparece en masculino, mientras que las únicas dos veces en las que aparece en femenino tienen lugar en *Consultorio* (subapartado de *Cinefilia*), concretamente, en las intervenciones de los lectores

① Ellos son: *best seller*, *boom*, *búnker*, *CIA*, *CD*, *chip*, *Christmas*, *city*, *coach*, *comic*, *delicatessen*, *e-mail*, *EVP*, *fashion*, *flirtear*, *freak*, *fútbol*, *gay*, *heavy*, *Internet*, *Jazz*, *jet*, *merchandising*, *microchip*, *neohippy*, *pack*, *parking*, *póster*, *postSadam*, *postKiarostami*, *punch*, *punk*, *puzzle*, *qualité*, *quiz*, *ranking*, *récord*, *ring*, *score*, *secret*, *shakesperiano*, *star*, *superman*, *test*, *top*, *topless*, *USA*, *web*, *weblog*, *X-Men*, *zapping*, *zombi*.

② A *road movie* el NDA le asigna la posibilidad de doble género, y lo ejemplifica con las siguientes frases: 1) Violento *road-movie* no apto para cardiacos. 2) Tributaria, a partes iguales, del melodrama gótico, la "*road movie*", el cine fantástico y el "thriller".

③ En el DRAE se encuentran estas dos acepciones, definidas respectivamente por "alimentos selectos" y "tienda donde se venden *delicatessen*".

④ El NDA lo ejemplifica con las siguientes oraciones: 1) *La vida sigue igual* es un *biopic* a la medida de su protagonista. 2) Esa memoria infantil de un mito andaluz ha incubado una *biopic*.

interesados, tal vez porque lo asociarían con su hiperónimo *película*. Cabe añadir que en *Preguntas sin respuesta* (otro subapartado de *Cinefilia*) de la misma revista, en el que también se protagonizan las opiniones emitidas por el público cinéfilo, surge otro caso interesante de asignar el femenino a *film* (Fotogramas, p.27), quizás se trata de uso individual o idiolectal, pero refleja, en cierta medida, la decantación pública por su equivalente femenino español *película*, fenómeno que se comentará con más detalles en el apartado 3.5.

3.3 El plural

Con respecto al plural de los sustantivos recogidos, está marcada una tendencia a añadir el morfema *-s* en aquellos terminados en consonante: *best sellers*, *biopics*, *cómics*, *films*, *microchips*, *pósters*, *stars*, *weblogs*, formación que respeta las reglas de pluralización de inglés. Además, el régimen del plural inglés también opera en las siguientes palabras: *neohippies*, *remakes*, *road movies*, *roles*[①], *X-Men*, *zombies*. En el caso de *delicatessen*, tanto el DRAE como el EDT lo registran como sustantivo plural en la acepción de "alimentos selectos", y así es como figura en el texto revisado con la misma referencia.

Otra cuestión que merece especial mención alrededor del plural atañe al término *Oscar*, que en la mayoría de las veces viene marcado con un plural cero y precedido del artículo plural: *los Oscar*, salvo una sola excepción observada en *Fotogramas*, en la cual aparece en forma de *los Oscars* (Fotogramas, p. 32)[②]. Cabe señalar que el último caso surge también en el discurso de un cinéfilo en la sección *Cinefilia* de la revista comentada, revelando así el intento del público lector de concordar dicho término en número con su determinante plural, lo cual supone asimismo la asimilación del anglicismo al español .

3.4 Los adjetivos

Entre los adjetivos recogidos, conviene comentar la utilización de los siguientes términos: *fashion*, *freak*, *heavy*, *postSadam*, *postKiarostami*, *sexy*, *western* y *USA*, los que se encuentran respectivamente en los contextos que van a renglón seguido:

1) Keanu Reeves aparca la gabardina **"fashion"** de la trilogía "Matrix" para meterse en la piel de un mago con poderes paranormales envuelto en una cruzada entre el Bien y el Mal. (Fotogramas, p. 118)
2) Ranking de lo más **freak** del mes: los personajes más delirantes, las frases y situaciones más absurdas que nos han chocado, nos han conmocionado…en fin, nos han fascinado. (Fotogramas, p. 34)
3) …pero ahora la combino con spauld.blogspot.com, que es muy actual, bastante **heavy** y radical y, encima, tiene unas fotos encantadoras. (Fotogramas, p. 42)
4) Éste es el marco insólito en el que el iraní Ghobadi sitúa la primera película filmada en el Irak **postSadam**. (Cinemanía, p. 105)

① Aunque *roles* tiene como singular *rol* en español, se inclina a considerar que este plural está formado por su equivalente inglés *role* y el morfema *-s*, de acuerdo con el plural inglés, en vez de ser *rol* más *-es*, formación que respeta las reglas del plural español.

② A este término el NDA también le asigna, a partir de su corpus documental, la posibilidad de doble plural: *Oscar* y *Oscars*.

5) Un impulso neorrealista **postKiarostami** alienta bajo las imágenes que dan forma a una ficción inventada por el cineasta,… (Cinemanía, p. 105)
6) Y de paso recuperó a una de las actrices más **sexys** de los 80 y principios de los 90, Virginia Madsen. (Fotogramas, p. 103)
7) Y eso que continúa, erre que erre, intentando convencer al mundo para que adopte como género propio esas abstrusas historias entre dinastías imperiales, que en realidad son más **western** que los propios **western**, pero con bata y sin vía férrea ni ganado que transportar. (Cinemanía, p. 100)
8) …y es difícil que consiga hacerse un hueco entre el cine **USA** en las otras candidaturas. (Fotogramas, p. 113)

Como podemos apreciar a través de las oraciones reseñadas, los términos en cuestión se usan como voces completamente integradas al español, o bien como adjetivos en un sintagma nominal, o bien a modo de adjetivos en la estructura atributiva. Entre ellos merece prestar mayor atención al uso de *sexy* y *western*, puesto que ambos poseen referente en plural, pero el primero sufre variación desinencial①, tal como actúa el adjetivo en español al calificar un sustantivo plural, mientras que el segundo viene marcado con un plural cero②. Sin embargo, el caso que resulta más distintivo corresponde al uso de *USA* en la última frase, por la adjetivación que acaece a esta sigla, que originalmente equivale al nombre propio *los Estados Unidos* pero aquí sirve como adjetivo para calificar *el cine*. Cabe añadir que aunque el NDA asigna también a este término siglar una acepción adjetiva "estadounidense, norteamericano", se tiende a atribuir la aparición de la expresión "el cine USA" a la omisión de la preposición "de" en la construcción "el cine de USA".

3.5 El nivel de utilización de anglicismos en ambas revistas

Revisándose todos los 100 anglicismos recogidos, se encuentran 78 en *Fotogramas* y 47 en *Cinemanía*, y aquellos que ambas revistas tienen en común son de 25③. Aunque aparentemente estas cifras denotan una mayor incidencia de anglicismos en *Fotograma*, no podemos inducir enseguida que cuenta asimismo con mayor tendencia a la utilización de anglicismos que *Cinemanía*, dado el mero hecho de que los textos analizados de la primera son de 60 páginas y los de la segunda, 44. Entonces, para llegar a una conclusión fiable, se hace necesario atender a otros aspectos que se comentarán a continuación:

En primer lugar, merece prestar atención a la presencia del término *film/filme* frente a *película* en las dos revistas, porque corresponden a un concepto nuclear del lenguaje de cine, y su referencia suele ser frecuente en cualquier revista cinematográfica. Entonces, en *Fotogramas*, vemos que *film* aparece 93 veces, mientras que *película*, 71. No obstante, en *Cinemanía*, no se encuentra ninguna

① Como se puede contemplar, el plural *sexys* se corresponde con la formación de *sexy* y el morfema -s, al igual que ocurre con la mayoría del plural de los sustantivos registrados en el corpus.
② En realidad, el NDA asigna a *western* la posibilidad de doble plural cuando acompaña a un nombre plural: *western* y *westerns*, y el último caso revela precisamente la asimilación del anglicismo adjetivo al español.
③ Concretamente ellos son: *animación*, *biopic*, *chip*, *cómic*, *DVD*, *filmación*, *filmar*, *freak*, *glamour*, *glamouroso*, *Hollywood*, *jazz*, *love story*, *nominación*, *nominar*, *Oscar*, *remake*, *ring*, *rol*, *sexy*, *shakesperiano*, *thriller*, *vídeo*, *videojuego*, *western*.

presencia de *film* sino la de su variante *filme*, término más adaptado al español, y su ocurrencia llega a 39 veces frente a las 84 veces de la de *película*. E incluso, en un texto que trata del estreno de la película *Closer* en esta revista, *filme* aparece una sola vez, mientras que *película*, 6. Por lo tanto, teniéndose en cuenta la total ausencia de *film* frente a la presencia sistemática y consistente de *filme*, así como la preferencia evidente del empleo de *película* al de *filme*, nos da la impresión de que *Cinemanía* dispone de una actitud más conservadora que *Fotogramas* ante la utilización de anglicismos al hacer referencia al concepto nuclear del lenguaje de cine.

Al mismo tiempo, el análisis también atañe a la incidencia de dichos términos en aquellas secciones donde quedan agrupadas las comunicaciones entre la revista y el público cinéfilo de ambas revistas, sobre todo, en las participaciones de los lectores en ellas. Pues, en *Cinefilia* de *Fotogramas*, *film* aparece 8 veces mientras que *película*, 31. Y de manera análoga, en *Consultorio* y *Quiz* de *Cinemanía*, la presencia de *filme* es de 4 veces y la de *película*, 21. De manera que la mayor incidencia de *película* en tales secciones de ambas revistas implica ostensiblemente la inclinación de los lectores por el uso de *película* en lugar del anglicismo *film/filme*.

En segundo, el análisis enfoca sus visiones en la frecuencia del término *USA* frente a su equivalente español *Estados Unidos* o *EE UU* en ambas revistas, puesto que el anglicismo siglar en cuestión se destaca por su cuarta mayor ocurrencia entre todos los anglicismos recopilados después de *film, Oscar* y *filme*. Así, en *Fotogramas*, se localizan 16 veces de la aparición de *USA* mientras que la de *Estados Unidos*, 4. Y en *Cinemanía*, pues, *EE UU* se presenta 16 veces y *USA*, una total ausencia. Así se estima que *Fotogramas* presenta una actitud más receptora respecto a la aplicación del anglicismo en el aspecto comentado.

En tercero, conviene evaluar la postura ante anglicismos de las dos revistas mediante algunos recursos gráficos (comillas y cursiva) de los que se sirven para indicar cierto carácter de extranjerismo de los términos utilizados. Así vemos que dentro de los 78 anglicismos encontrados en *Fotogramas*, sólo existe un término al que otorga las comillas: la gabardina “fashion” (Fotogramas, p. 118), y los demás 77 no reciben ningún especial tratamiento gráfico como si ya llegaran a tanta difusión que no impedirían la comprensión a los lectores generales, aunque en este conjunto de anglicismos hay 9 vocablos que todavía no vienen incluidos en los diccionarios consultados. Y en cuanto a *Cinemanía*, pues, entre los 47 anglicismos sacados de ella, se aprecian 10 términos indicados en cursiva[①], signo que suele referirse a las palabras que proceden de otro idioma y quedan sin naturalizar[②], pese a que entre ellos sólo hay uno (*spin-off*) que no resulta registrado en los diccionarios revisados. Además, en *Cinemanía* también se percibe un caso en que

① Ellos son: *city*, *coach*, *freak*, *love story*, *merchandising*, (voz en) *off*, *punch*, *road movies*, *sexy*, *spin-off*.
② Véase Cerdá et al. (2005).

el autor aporta la definición de una sigla a través de la aposición, por presuponer que puede resultar extraña para los lectores:

9) Tejida alrededor de los **EVP**, eventos paranormales con más fanáticos de lo que cualquiera pudiera creer, que consisten en la creencia de que podemos comunicarnos con los muertos a través de la radio, la televisión o los ordenadores,… (*Cinemanía*, p. 94)

Así nos llevan a opinar que *Cinemanía* se muestra más prudente que *Fotogramas* a la hora de utilizar anglicismos, debido a la más frecuencia del recurso gráfico utilizado para indicar el carácter foráneo de los mismos, y la inclusión de definición que sirve para subrayar el carácter inusual de la sigla.

Por último, se hace preciso profundizar en el conjunto de anglicismos que se usan ya en ambas revistas pero que prácticamente no aparecen catalogados en los diccionarios consultados, por esperar que desde esta perspectiva especial podamos darnos cuenta de más indicios que ayudan a constatar las distintas actitudes que sostienen las dos revistas. Como mencionamos arriba, en *Fotogramas* hay 9 términos que encuentran una total ausencia tanto en el DRAE como en el NDA, los cuales son *Broadway*, *qualité*, *remakear*, *secret*, *serie B*, *stop-motion*, *TV-movie*, *weblog*, *X-man*. Entre ellos, además de un anglicismo generalmente conocido (*Broadway*), un derivado de un anglicismo recogido en el NDA (*remakear*), dos voces novedosas (*weblog*, *X-man*), tres palabras técnicas o especializadas (*serie B*, *stop-motion*, *TV-movie*), los dos restantes (*qualité* y *secret*) nos recuerdan fácilmente sus equivalentes españoles (*calidad* y *secreto*), lo cual se atribuye más bien a un simple esnobismo por el que la revista acude a ellos en vez de sustituirlos por sus equivalentes en castellano. Y *Cinemanía*, por su parte, recurre a 6 voces no incluidas en los repertorios revisados: *CIA*, *EVP*, *Independent Spirit*, *postSadam*, *postKiarostami*, *spin-off*. Como apreciamos, *CIA* ya llega a ser más o menos difundida, *EVP* viene definido en la revista, *Independent Spirit* se refiere a un premio de película, *postSadam* y *postKiarostami* son neologismos fácilmente identificables por el prefijo grecolatino①, y *spin-off* es una voz técnica, como consecuencia, no surge ninguna aplicación arbitraria de los anglicismos que poseen equivalentes españoles. Por tanto, estos detalles observados nos afirman, en mayor o menor grado, lo que hemos inducido a partir de los datos anteriormente cotejados: *Fotogramas* parece teñida de más iniciativa que *Cinemanía* respecto a la utilización de anglicismos.

4. Conclusión

Dados los datos analizados del corpus, conviene plantear que los anglicismos utilizados

① Cabe mencionar un rasgo peculiar ortográfico de estos dos términos: los nombres propios *Sadam* y *Kiarostami* mantienen todavía la mayúscula inicial al ir unidos con *post-*.

en ambas revistas de cine, en su mayoría sustantivos y adjetivos, han mostrado un alto grado de asimilación a la lengua española: 85% de ellos ya están registrados en el DRAE o en el NDA; 52% pertenecen al lenguaje general; a veces se les asigna el género a partir de su equivalente o contenido definitorio en español; en ocasiones se pretende concordar un término en número con su determinante plural; normalmente los adjetivos se usan tal como ocurren en español en cuanto a su función sintagmática y variaciones morfemáticas; son pocos los extranjerismos que aparecen resaltados por algún recurso gráfico o acotados con una definición por su carácter foráneo.

Sin embargo, en las secciones donde se protagonizan los discursos de los lectores comunes de las revistas consultadas, se observan unos indicios que revelan alguna oposición a esta tendencia a usar anglicismos, los cuales corresponden a la mayor incidencia de *película* que la de *film/ filme*, así como dos casos esporádicos en los que asignan el femenino a *biopic* y *film* partiendo respectivamente de su hiperónimo y equivalente en español (*película*), en contraposición con la adjudicación de masculino que reciben ambos vocablos en aquellas secciones sobre los estrenos.

Por último, cabe señalar que existe disconformidad entre las dos revistas comentadas en cuanto al grado de recepción de las voces provenientes de la lengua prestataria. Como se ha constatado, *Fotogramas* tiene visos de recurrir profusamente a los anglicismos, mientras que *Cinemanía*, en definitiva, actúa con más cautela.

Bibliografía

Cerdá, E.; De la Cruz, I.; Díez, M. y Tejedor, C. (2005): "Anglicismos informáticos: estudio preliminar", en E. Hernández y L. Sierra (eds.). *Jornadas de Lenguas para Fines Específicos VIII*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá

Collins (2000): *English Dictionary & Thesaurus*, Great Britain, HarperCollins Publishers, 21st Century Edition

Guzmán González, T. (2003): "The impact of lexical anglicisms in Spanish film magazines: a case study across time", *Historical Sociolinguistics and Sociohistorical Linguistics*, URL: http://www.let.leidenuiv.nl/hsl_shl/anglicisms.htm

Pearsall, J. (ed.) (1998): *The New Oxford Dictionary of English*, Oxford, Oxford University Press

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe

Rodríguez González, F. (dir.) y Lillo Buades, A. (1997): *Nuevo diccionario de anglicismos*, Madrid, Gredos

SONG YANG（宋扬）y WANG JINWEI（王晋炜）
Universidad de Pekín, Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín

Contraste de las formas pronominales de tratamiento en español y chino: aspectos gramaticales, pragmáticos y socioculturales①

Resumen: En el presente trabajo, se revisa en primer lugar la historia y la situación actual del estudio de las formas de tratamiento pronominales. En segundo lugar, se estudia la diversidad de metodologías utilizadas habitualmente en este tipo de investigaciones y, a partir de ahí, se descubren los inconvenientes de los métodos usados y se plantea compilar una base de datos con series de televisión para llevar a cabo este trabajo. En tercer lugar, se analizan, basándose en los materiales elegidos, las formas pronominales de tratamiento en español y en chino desde la perspectiva de la gramática, la pragmática y la sociolingüística.

Palabras clave: formas pronominales de tratamiento, español, chino, gramática, pragmática, sociolingüística

1. Introducción

A partir de los años sesenta cuando se inició la investigación sociolingüística, los investigadores han venido defendiendo la estrecha relación entre la lengua y los sistemas sociales. Uno de los aspectos por los que los lingüistas han mostrado más preocupación ha sido el de las formas pronominales de tratamiento (más adelante, FPT), por cuanto su uso parece estar condicionado por los diferentes elementos que conforman el sistema social. Así, mediante sucesivos trabajos, se ha ido conformando un enfoque epistemológico que concibe la lengua como un reflejo de la estructura social.

Respecto a las FPT, según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009 I: 1250), son *variantes pronominales que se eligen para dirigirse a alguien en función de la relación social que existe entre el emisor y el receptor*. El estudio de las FPT supone, desde el principio, un tema clásico para los sociolingüistas, ya que constituyen uno de los aspectos de la estructura gramatical de muchas lenguas con mayores y más perceptibles implicaciones sociales. En otras palabras, la existencia de dos formas diferentes para señalar a una segunda persona muestra cómo los procesos interactivos de la sociedad se reflejan en la lengua, y viceversa, cómo el uso lingüístico constituye un modo de acción social. Desde este punto de vista, el estudio pionero de Brown y Gilman (1960),

① Este trabajo es parte de la tesis doctoral *Estudio comparativo de las formas pronominales de tratamiento en español y chino. Orientaciones para su enseñanza en la clase de E/LE* realizada por Song Yang y leída el 21 de diciembre de 2011 en la Universidad de León.

titulado *The pronouns of power and solidarity*, basado en los conceptos de *poder* y *solidaridad*, presentes en todas las relaciones sociales, inició una vía de investigación y estableció un marco general para el estudio de las FPT que ha sido aplicado a diversas lenguas por parte de numerosos investigadores.

A lo largo de la investigación, el estudio de las FPT, sin embargo, también se ha llevado a cabo desde otros campos y perspectivas: histórica, sociológica, pragmática, gramatical, etc., sin limitarse al aspecto sociolingüístico. En nuestro caso, respecto a la pragmática, atendemos principalmente a la cortesía verbal, mientras que en lo referente a la gramática, debido a que normalmente se incluyen en el término de *tratamiento* todos los casos de cambio y sustitución de personas gramaticales que obedecen a un intento de diferenciar usos o niveles de lengua, se estudia la evolución de *vos*, de *usted*, la presencia/ausencia de los pronombres personales sujeto (PPS, más adelante), así como su posición en la oración, entre otros aspectos.

Por otra parte, es esencial tener en cuenta la utilización correcta de las FPT como elementos clave para establecer el contexto interactivo adecuado entre quienes intervienen en el proceso comunicativo. En otras palabras, el uso adecuado de las FPT favorece la comunicación, mientras que su uso inadecuado puede provocar incomodidad al interlocutor. No obstante, la adecuación no se acepta del mismo modo en todas las lenguas ni en todos los dialectos de una misma lengua. Por todo ello, este trabajo pretende realizar un estudio comparativo de las FPT en español y en chino desde los puntos de vista, especialmente, de la gramática, de la pragmática y de la sociolingüística, teniendo en cuenta las posibles interferencias lingüísticas que se producen cuando entran en contacto dos sistemas distintos, con el propósito de conocer tanto la diferencia y la semejanza de las FPT en los dos idiomas como los aspectos principales de cada uno, mejorar el aprendizaje y la enseñanza de los dos idiomas, así como la competencia comunicativa de los alumnos. La ventaja de optar por una visión contrastiva aunada a una visión multidisciplinar de aprendizaje de las FPT, es la de poder entender el mecanismo de la transferencia lingüística, no como un acto mecánico, sino como un fenómeno de carácter cognitivo, que exige comparación y reflexión por partes de los alumnos sobre los sistemas en presencia.

En el mundo hispánico, como es sabido, existen como mínimo cuatro sistemas pronominales (Fontanella de Weinberg, 1999: 1401), a los que hay que añadir los complejos paradigmas verbales correspondientes, pero en este trabajo, daremos atención particularmente al sistema peninsular, puesto que nuestro objetivo principal consiste en enseñar a los alumnos chinos de E/LE las FPT del español estándar, lo cual supone, como define el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005), una lengua que todos emplean, o aspiran a emplear, cuando sienten la necesidad de expresarse con corrección; una lengua que se enseña en las escuelas; una lengua que, con mayor o menor acierto, utilizan al hablar en público o emplean los medios de comunicación; una lengua de los ensayos y

de los libros científicos y técnicos. Por otro lado, respecto al caso del chino, que también cuenta con abundantes dialectos, solo prestaremos atención al sistema de la lengua vehicular, el *putonghua*, considerando que es el idioma dominante en este país asiático, y su uso obligatorio en ciertos casos está contemplado en la legislación.

2. Metodología de la investigación en este campo

En los análisis cuantitativos de las FT, son relativamente frecuentes tres tipos de metodología: (1) pasar cuestionarios a un determinado grupo de hablantes, (2) investigar a partir de textos históricos (literarios, gramaticales, de cartas personales, etcétera) y (3) analizar distintos campos de los medios de comunicación (publicidad tanto impresa como digital, entrevistas de televisión y radio)[①].

Se emplea la primera metodología con el fin de investigar el uso de las FT actuales, desde la perspectiva diastrática y diafásica, en una comunidad concreta y, en ciertos grupos de hablantes (entre jóvenes, adultos, o entre parejas). El objetivo del segundo método consiste en analizar las FT utilizadas en una época determinada (del autor por ejemplo), o más globalmente, estudiar las FT desde el punto de vista diacrónico. La última metodología tiene la finalidad de investigar las FT en lenguajes especializados, como por ejemplo, el uso de *tú* y *usted* como estrategias de estilo y persuasión en la comunicación publicitaria, sociopragmática de las FPT en anuncios radiofónicos y en discursos publipropagandísticos, entre otros. No creemos necesario enseñar una lista de bibliografía de ninguno de estos tipos de estudio porque son realmente demasiados para ejemplificar. Frente a todo lo anterior, en nuestro trabajo, analizamos las FPT en el plano gramatical, pragmático y sociolingüístico a partir de un corpus compuesto por tres series de televisión: dos españolas y una china.

3. Motivación de selección de los materiales

Si bien en este tipo de estudio es bastante común servirse de cuestionarios para obtener resultados cuantitativos, debido a que el idioma chino es una lengua plenamente distinta a las occidentales —esto no se limita exclusivamente a los aspectos gramaticales, sino también a los pragmáticos y sociolingüísticos— la metodología basada en la encuesta no ha funcionado como esperábamos. A continuación, nos centramos en explicar el motivo de no usar encuesta así como las razones para emplear series de televisión.

3.1 La inconveniencia de la encuesta

Al principio diseñamos dos encuestas paralelas en español y chino, con las mismas preguntas

① Véase *La metodología en los estudios sobre formas y fórmulas de tratamiento en español* (Medina Morales, 2010).

y opciones. Antes de pasarlas a encuestados, cargamos una parte de las preguntas en chino en la página web www.renren.com como prueba piloto con la intención de observar los resultados. Elegimos este método considerando que, por un lado, es un sitio web de redes sociales bastante extendido en China, ya que posee ciento sesenta millones de usuarios, y así, podíamos asegurar que nuestra encuesta llegaría en menor tiempo, a mayor velocidad y a gran cantidad de encuestados. Por otro lado, igual que otros webs de esta especie, se pueden dejar comentarios para cada pregunta, lo cual nos sirve como una herramienta para interactuar con los encuestados. Sin embargo, entre las más de cien respuestas y comentarios encontramos un problema. Veamos unas de las preguntas como ejemplo:

假设你在一家小餐馆，你怎么称呼服务员：
A. 始终用“你”
B. 始终用“您”
C. 取决于其年龄
D. 取决于与其熟悉程度
E. 取决于其他因素，如_____

La intención de esta pregunta es la de determinar el uso de *T*/*V* en un contexto concreto. En las opciones destacamos la edad y la relación con el receptor ya que, según numerosos estudios (Soler-Espiauba, 1994: 206; Escandell Vidal, 2005: 57; Falk, 2006: 247; Morín Rodríguez, 2002: 575, etc.), son los valores extralingüísticos más relevantes en la elección del pronombre de tratamiento. El estatus también supone una variable imprescindible, pero, puesto que se alude en la pregunta a un/a “camarero/a”, ya se puede identificar a grandes rasgos el estatus del oyente. Del mismo modo, preparamos la opción E por si cualquier otro factor resulta importante para los encuestados.

De este modo, podremos llegar a obtener un porcentaje global de uso de cada pronombre de tratamiento, así como comprobar la incidencia de los factores principales en la elección de uno u otro. Si bien los encuestados han respondido a las preguntas, una significativa cantidad de personas ha dejado comentarios sobre las preguntas en el sentido de que, cuando ellos se dirigen a un la camarero/a, no utilizan los pronombres personales de tratamiento. Por ejemplo, prefieren decir: *来瓶啤酒*. En esta oración, por una parte, se produce la eliminación del pronombre debido a que en el chino es muy normal la elipsis pronominal. Por otra parte, como en este idioma los verbos no tienen conjugación, no podemos identificar a qué persona se refiere a través del verbo *来*. En consecuencia, los hablantes chinos no prestan atención a la elección de *T*/*V* por estos dos motivos. Es decir, este tipo de enunciados no obliga a la elección de una de las formas lingüísticas. En cambio, en el español, el uso del verbo implica decidir cómo tratar al oyente: *Perdona/perdone, ponme/póngame un corto*.

Por esta razón, realizamos una modificación en las preguntas con la idea de que, a pesar de la

elipsis pronominal, era preciso diseñar oraciones con los pronombres personales de tratamiento de aparición obligatoria en hueco, como por ejemplo:

假设你在一家餐馆吃饭，点餐时你会对服务员说：“_____家有什么特色菜啊？”
A. 始终用“你”
B. 始终用“您”
C. 取决于其年龄
D. 取决于与其熟悉程度
E. 取决于其他因素，如_____

Como se ve, en este caso, si introducimos el pronombre en un sintagma desempeñando el papel de posesivo, la aparición del pronombre en chino resulta obligatoria. Siguiendo esta idea, diseñamos una encuesta que al parecer permitiría elaborar la regla de elección de *T*/*V* en chino para el análisis. Sin embargo, lamentablemente que en el idioma chino existe la posibilidad de que la elección de *T*/*V* esté asociada al tipo de sintagma en el que aparece el pronombre①, lo mismo que a la forma que en ese sintagma toma. Este fenómeno lo registró Freites Barros en el español andino (2008).

Asimismo, el empleo del cuestionario cuenta con no pocos detractores②, que fundamentan las críticas en dificultades relacionadas con la espontaneidad de los hablantes. No supone una estrategia metodológicamente “fiel” a la realidad de las conversaciones en el tiempo y en el espacio en que se producen, ya que no se parte de hablas espontáneas. El hecho de que acentuemos repetidamente el concepto *espontaneidad* se debe a que somos conscientes del frecuente fenómeno del polimorfismo en el idioma chino. De este modo, teniendo en cuenta el propósito de esta sección, decidimos dejar de lado la metodología basada en la encuesta y acudir a materiales que permitan acceder a aspectos más espontáneos del habla.

3.2 Las ventajas de teleseries

Después de analizar las propiedades de todo tipo de materiales, decidimos usar series de televisión como base de datos. En comparación con las películas, las series de televisión tienen argumentos más largos y completos, con relaciones personales más complejas. Poseen más conflictos dramáticos y más conversaciones entre los personajes. Respecto a las novelas, las series expresan la dimensión espacio-tiempo de forma más completa. En este caso, asimismo, se observan más conversaciones entre las personas, especialmente si comparamos las novelas con las series basadas en estas.

En cuanto a las obras de teatro, estas también se consideran obras dramáticas, con abundantes

① Hay que tener en cuenta que en chino no hay flexión morfológica entre el pronombre personal sujeto, objeto y su posesivo correspondiente.

② Para más informaciones, véase *¿Es factible un cuestionario estándar para el estudio del tratamiento? La experiencia del proyecto PRESEEA en Madrid y Alcalá de Henares* (Paredes, 2010).

diálogos y complejas relaciones entre los personajes, pero son relativamente más cortas en su duración. De este modo, las series nos permiten extraer más segmentos conversacionales.

Cabe mencionar que, si bien las conversaciones grabadas tienen mayor espontaneidad que las series, resultan indiscutibles las limitaciones de la grabación de conversaciones para registrar todos los usos pronominales de tratamientos, su valor como testimonio fidedigno del habla real en todas o en numerosas situaciones. Por ejemplo, nos resulta imposible acceder a la comisaría para grabar la conversación entre la policía y un criminal, como tampoco es fácil registrar los diálogos íntimos entre parejas. Sin embargo, estos casos los podíamos conseguir mediante las series. Además, en este tipo de programas los actores harían hincapié en interpretar el personaje y actúan dándole credibilidad. Así que, una vez comparados todos los posibles materiales, concluimos que las series son el medio ideal para llevar a cabo.

4. Selección de teleseries

Según un informe del Comité Nacional de Radio y Televisión de China, en el año 2007 se han producido 529 series de televisión, con 14.670 episodios en su totalidad. Entre los 1.974 canales existentes, 1.764, es decir, el 89,4%, emiten estos programas. Pese a la enorme cantidad, no cualquier serie nos sirve como material. Con el motivo de realizar el estudio de forma apropiada, en la selección hemos de asegurar que cumplen los siguientes requisitos:

(1) Como el objeto de esta sección consiste en comparar las FT en español actual peninsular y en chino, las series deben haber sido producidas en los últimos años, y el relato debe estar basado en la vida cotidiana de la actualidad.

(2) Es preferible que las series abarquen de la forma más amplia posible distintos entornos sociales, lo cual supone la ventaja más relevante sobre la grabación de conversaciones reales.

(3) Asimismo, preferimos elegir las series con suficientes personajes y complejas relaciones personales, lo que nos permitirá obtener una gran red social, así como observar las conversaciones de los mismos interlocutores en distintos contextos comunicativos, o bien diferentes hablantes en una misma situación.

(4) La mayoría tanto de los actores como de los personajes de las series pertenecen a lo que nosotros consideramos primer tramo de edad (la juventud, es decir, menores de veinticuatro años) y a una parte del segundo tramo de edad (entre veinticinco y treinta años), lo cual ha de ponerse en relación con el hecho de que exportaremos el resultado a la enseñanza de las FT a los alumnos chinos de esas edades.

(5) También damos prioridad a las series que han ganado premios en el sector, tanto premios sobre series, como premios para los actores, teniendo en cuenta que dichos premios garantizan en cierto modo la calidad de la series, así como el nivel de la interpretación del actor, en otras palabras,

la naturalidad y credibilidad en su actuación.

Por estos motivos hemos elegido dos series españolas y una china. Las españolas son *Desaparecida* (2007) y *Los protegidos* (2010); la china se llama *我的青春谁做主* (2008). Nos basamos en dos series españolas electas porque la suma de sus datos (la duración total, la cantidad de las relaciones, la distribución de la edad, así como el porcentaje de los ámbitos) equivale al programa chino.

Resumiendo las dos teleseries españolas y comparándolas con la china, llegamos a poder adquirir un corpus equilibrado, cuyos datos comparativos se enseñan a continuación:

DATOS		SERIES ESP	SERIES CHN
Duración total		1.885 min.	1.792 min.
Personajes		83	77
Sexo (varón/mujer)		55%/45%	53%/47%
Edad①	1.ª edad	36%	35%
	2.ª edad	46%	51%
	3.ª edad	18%	14%
Porcentaje de los cinco ámbitos②	Familiar	43%	47%
	Social	8%	10%
	Laboral	14%	11%
	De solidaridad	19%	17%
	Escolar	16%	15%

Tabla 1: Comparativos de los datos específicos

Como se ve arriba, los textos auditivos de ambos idiomas son similares, tanto en la duración, en el número de personajes válidos para el estudio, como en la proporción de los cincos ámbitos en su totalidad de las conversaciones extraídas. A continuación, explicaremos cómo se ha llevado a cabo la elaboración de este corpus.

5. Elaboración de la base de datos

Debido a que el objetivo de un trabajo determina su metodología, consideramos oportuno recordar nuestro propósito. En el nivel gramatical, nos interesa encontrar aspectos fonéticos de

① En nuestro trabajo, dividimos en edades grupos de 24 años cada uno: primer tramo de edad (menores de veinticuatro años), segundo tramo de edad (entre veinticinco y cuarenta y nueve años), tercer tramo de edad (entre cincuenta y setenta y cinco años), cuarto tramo de edad (de setenta y cinco en adelante).

② Ya es bastante común en este tipo de estudios que se agrupen las diversas relaciones en unos ciertos ámbitos: familiar, social, laboral, escolar, de solidaridad. El ámbito familiar, que se entiende tal como se define, consiste en formas de trato a los padres, tíos, cuñados, hermanos y otros parientes; el ámbito laboral tiene lugar en los sitios de trabajo con informantes como jefes, colegas y subalternos; el ámbito social parte de amistades, conocidos y desconocidos en distintos espacios sociales; el ámbito de solidaridad hace referencia a amistades, conocidos y desconocidos en situaciones comunicativas propiciadas por eventos de tipo festivo; el ámbito escolar se refiere a la relación entre profesores y alumnos en instituciones educativas.

los pronombres de tratamiento en los dos idiomas elaborando su curva melódica. Por otra parte, intentaremos obtener unos datos generales de la presencia/ausencia así como la posición de los PPS.

En el nivel sociolingüístico, haremos hincapié en hallar las FPT en cualquier relación que ha aparecido en nuestro corpus, sea el padre con su hija adoptada, o bien el criminal con la familia del asesinado, por ejemplo. Y, a partir de estos resultados, los agrupamos en los cinco ámbitos como decíamos anteriormente, con el fin de observar el tratamiento preferido en cada uno. Asimismo, analizaremos las formas simétricas/asimétricas en las dos lenguas.

En el nivel pragmático, se registrará la alternativa entre *T*/*V*, se hallarán los posibles casos del fenómeno "polimorfismo" en el tratamiento, y se observará su motivo desde el punto de vista semántico-pragmático.

Además, también nos llama la atención, por la estrecha relación con las FPT, la distinta utilización de las FNT en estas lenguas. De este modo, anotaremos las formas usadas en todas las relaciones aparecidas en el corpus.

Para llevar a cabo estos propósitos de forma eficaz y económica, realizamos el estudio por dos vías distintas. Por un lado, en la investigación sociolingüística y pragmática, diseñamos un archivo de formato *Excel* para apuntar las informaciones que necesitamos arriba citadas. A continuación se presentan los componentes elementales de dicho archivo con una imagen (figura 1) exportada de la serie *Desaparecida* como ejemplo.

(1) En primer lugar, para cada teleserie preparamos un EXCEL independiente. Es decir, tenemos tres archivos en total, dos para las series españolas y uno para la serie china.

(2) Cada documento contiene cuantos ficheros que coinciden con el número de los episodios de la serie. Además de disponer los archivos de un fichero para cada capítulo, como se apunta en A.1 y A.2 de la figura 11, hay dos ficheros dedicados a los datos del programa y a los resultados adquiridos a través del estudio. En este primer fichero, se listan informaciones de los interlocutores de toda la serie, que son el nombre, la edad, el sexo y la profesión. El segundo se refiere a los resultados que hemos conseguido a lo largo del análisis de la serie, cuyas formas consisten en gráficos que enseñamos en el siguiente capítulo.

(3) La Columna A de cada fichero consiste en los hablantes aparecidos en ese capítulo ordenados por su aparición, mientras que la Fila 1 está compuesta por los oyentes (véase A.3 y A.4 de la figura 11).

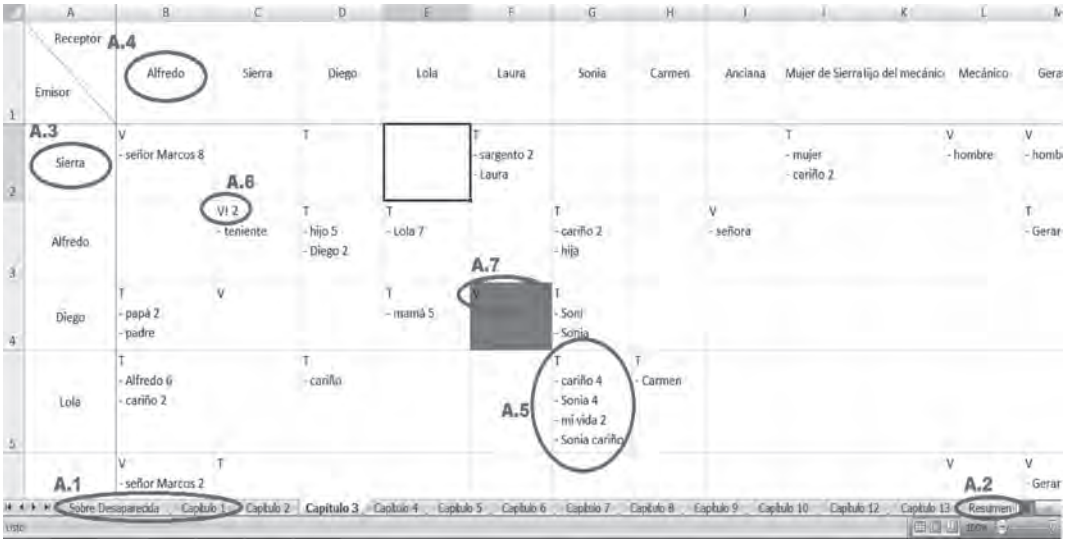
(4) Como se alude en A.5, en el cuadrado cruzado por un hablante y un oyente, anotamos las FPT con *T*/*V*, así como las FNT. Para las formas nominales repetidas, apuntamos con un número cuántas veces han sido usadas en ese mismo episodio.

(5) Respecto al polimorfismo, como se ve en A.6, ponemos un signo de exclamación, y si

ha sufrido más de una vez de cambio, apuntamos el número. Así, por ejemplo, en el A.6, "V! 2" significa que, al principio, el hablante trata de *V* al oyente, luego cambia a *T*, pero al final vuelve en el mismo capítulo a tratarle de *V*: *V-T-V*.

(6) En cuanto a las formas asimétricas de tratamiento, que resultan relativamente pocas en ambos idiomas, coloreamos el cuadrado en azul, como el caso A.7 en la figura.

(7) En lo referente a los tratamientos en plural, los anotamos al final de todo.



Además de esto, también hemos transcrito las conversaciones enteras que poseen el fenómeno del polimorfismo en un documento independiente de formato WORD, el cual nos servirá en el análisis semántico de los tratamientos pronominales.

Por otro lado, para el análisis gramatical, en primer lugar, hemos grabado y guardado como fragmentos sonoros las formas pronominales (*tú*, *vosotros*/*as*, *usted*/*es*, *你*, *您*, *你们*, *您们*) de aparición en las conversaciones, con el objetivo de analizar su curva melódica más adelante. El proceso técnico para obtener estos fragmentos ha sido el siguiente.

Las bandas sonoras completas de ambos idiomas se extraen directamente de los DVD originales con la ayuda del programa TRANSCODE bajo el sistema LINUX en formato AC3. Tras una temporización precisa de conversaciones concretas, se van adquiriendo los correspondientes fragmentos de audio, convirtiéndolos simultáneamente a formato WAV y mezclando los cinco canales originales en uno solo. Este proceso se realiza también con TRANSCODE. Seguidamente se procede a manipular cada muestra con el editor de sonido AUDACITY bajo LINUX, aplicando un efecto de amplificación. El efecto de amplificación es necesario debido al bastante alto rango dinámico que poseen las bandas sonoras de las teleseries.

En la transcripción de las conversaciones, se han utilizado los símbolos transcriptivos de *Val.*

Es.Co (2000), a los cuales añadimos algunos propios que resultan necesarios para el idioma chino.

En segundo lugar, hemos diseñado otro archivo *Excel* similar al anterior, pero se limita a registrar el número de presencia/ausencia del PPS, así como su posición en el caso de pronombre explícito.

Finalmente, cabe mencionar que todo el proceso se ha llevado a cabo de manera totalmente manual, escuchando y repitiendo cada frase cuantas veces ha sido necesario hasta poder registrar todas las formas de tratamiento pronominales y nominales, así como realizar una transcripción escrita precisa.

6. Conclusión

En el nivel gramatical

Por ser una lengua flexiva, el español tiene una múltiple variedad en las formas de los pronombres de segunda persona. Cuenta con género gramatical (aunque, en este caso, solo aparece en *vosotros*/*as*), número y los distintos casos según su función: el caso nominativo frente al caso preposicional, así como el caso dativo frente al acusativo. Todas estas flexiones se realizan mediante la transformación de configuración lingüística y fonética (formas acentuadas e inacentuadas). Comparado con la riqueza morfológica del español, el idioma chino resulta extremadamente simple en la formación de palabras. A pesar de desempeñar distintas funciones, los pronombres personales chinos siempre van en la misma forma, que nunca cambia morfológicamente. Así, pues, no se distingue su función solo por la palabra o el *hanzi*, sino que hay que tener en cuenta su posición en la oración. Por añadidura, encontramos que distinguir la aplicación del caso dativo y acusativo de *usted*/*ustedes* es dificultoso tanto para los hablantes nativos como para los extranjeros puesto que es muy notable el fenómeno de *loísmo*, *laísmo* y *leísmo* en el mundo hispánico.

Sintácticamente, la combinatoria de los pronombres de segunda persona en el español es mucho más compleja y complicada que en el otro idioma, puesto que han de considerarse la conjugación verbal, su tiempo, persona, voz gramatical, entre otros, mientras que el chino muestra pocos aspectos en este sentido. En lo referente a la función, en ambos idiomas los pronombres personales pueden funcionar como sujetos, complementos directos e indirectos y preposicionales, aun siendo diferentes formas en el español.

Sobre la presencia y ausencia de los PPS, en el momento en que el contexto está claro, el sujeto chino estará omitido. Por ejemplo, cuando es una cadena de tópico, basta con la aparición del sujeto una sola vez. O en las oraciones en que uno expresa sus sentimientos con los auxiliares modales, la omisión es frecuente. Y otro tanto ocurre en las oraciones imperativas. Sin embargo, el sujeto elíptico pronominal del español es consecuencia de la flexión morfológica, que revela las personas gramaticales perfectamente. En otras palabras, si bien el uso de pronombres

elípticos supone un fenómeno común en las dos lenguas, su causa no es la misma: en una por el entendimiento del contexto comunicativo, en la otra por la flexión verbal. Respecto al orden sintáctico, en casos generales, el sujeto explícito chino siempre se antepone al verbo (salvo muy limitados casos coloquiales), mientras que el español posee más flexibilidad en la colocación del sujeto.

En este mismo nivel, también se ha encontrado que, pese que ambos idiomas son conocidos por el uso de pronombre elíptico, la omisión del PPS en español es mucho más elevada en todo tipo de oraciones que en el chino. En este idioma, solamente en las oraciones imperativas presenta un índice de porcentaje significativo. El probable motivo de este fenómeno consiste en las propiedades de la lengua: la una es lengua flexiva, y con su paradigma pronominal y verbal se deduce perfectamente la referencia, mientras que la otra es lengua analítica, y solo se entiende la referencia por el contexto.

En el nivel sociolingüístico

Ante todo, cabe mencionar que tanto en China como en el mundo hispánico existen diversos sistemas pronominales, pero su situación no es la misma. Respecto al mundo hispánico, los cuatro sistemas son paralelos, con aproximadamente el mismo grado de importancia. Se distinguen por la distribución geográfica, por aspectos socioculturales, lingüísticos y por la cantidad de usuarios. Es decir, no tienen por qué ser mejores unos que otros, ni algunos están privilegiados sobre el resto. En la actualidad, cada zona tiene toda la libertad para usar su propia norma, enseñarla en las escuelas, emplearla en la televisión y en los periódicos. Sin embargo, en el país asiático no ocurre lo mismo. A pesar de las múltiples lenguas y las numerosas y riquísimas variedades dialectales, es obligatorio utilizar el *putonghua* en situaciones oficiales y formales, y es lo único que se enseña en lo referente a la lengua y cultura china.

Del mismo modo, casi en cada país hispanohablante se encuentra un paradigma verbal especial, que tiene características propias, o por la pronunciación, o por la conjugación, en comparación con el sistema peninsular.

Otro aspecto diferencial en los pronombres de segunda persona en los dos idiomas es su etimología, ya que las formas españolas proceden del latín y han evolucionado especialmente en el plano morfológico, mientras que las formas chinas se han desarrollado desde pictogramas. Sin embargo, merece la pena destacar la increíble similitud de los pronombres de tratamiento respetuosos en los dos idiomas. A pesar de la gran diferencia que existe entre estos dos sistemas sociales, filosóficos y lingüísticos, observamos que, en primer lugar, tanto *vos* como 您 [nín] (V) se convirtieron en la forma respetuosa de tratamiento de segunda persona singular a partir del sentido de la segunda persona plural. Más concretamente, el *vos* funcionaba como la forma plural de segunda persona, y luego pasó a ser forma de respeto de la segunda persona singular. Lo mismo

ocurre con 您 [nín] (V): al principio servía de tratamiento para la segunda persona del plural, y después se convirtió en el trato de respeto. En segundo lugar, tanto *usted* como 您 [nín] (V) provienen de un sintagma nominal: uno de *vuestra merced*, y el otro de 你老 [nǐlǎo]. ¿Acaso estas dos características solamente suponen una absoluta casualidad que ha ocurrido en dos sistemas distintos? ¿O bien consiste en un procedimiento que existe en numerosos idiomas? De este modo, nos parece sumamente interesante llevar a cabo estudios a escala mundial con el fin de descubrir si es un fenómeno común a otras lenguas de distintas familias.

De acuerdo con los estudios realizados en los dos idiomas, el uso de *T*/*V* es realmente similar. Por un lado, se ha notado en la actualidad un significativo aumento del empleo de *T* en la mayoría de las situaciones comunicativas en las dos sociedades, aunque no es todo igual en cualquier contexto. Por otro lado, parece que los factores extralingüísticos o variables independientes que intervienen en la elección de *T*/*V* también tienen un peso probabilístico similar, ya que los más significativos son la edad y el estatus.

Asimismo, se observa que, en la totalidad de sus ámbitos, el uso de la variante formal y respetuosa *V* presenta un índice de frecuencia más alto en chino que en español, lo cual se constata especialmente en las relaciones asimétricas. Mientras que los hablantes de dimensión social inferior dan *V* a los superiores, reciben *T* de estos. De esta forma, es lógico que el tratamiento asimétrico parezca más frecuente en chino que en español. El hecho del tratamiento asimétrico entre interlocutores de distintas clases sociales confirme que, a nuestro modo de ver, China aún no se ha convertido en un país democrático e igualitario o, al menos comparado con España, no lo es. Sin embargo, no debemos ser pesimistas puesto que la alta frecuencia de la alternativa *T*/*V* en las citadas relaciones no recíprocas implica que en este país asiático se está realizando un proceso de democratización e igualdad.

En el nivel pragmático

La cortesía supone una noción existente en las dos sociedades, aunque cada una tiene su normativa para expresarla. Los pronombres *T*/*V* también cuentan con distintos valores semánticos en común, como el respeto. Pero al parecer, las formas en español tienen un abanico de significación más amplia que las del chino, porque a través de los estudios realizados sobre las FT, ninguno ha mencionado los valores de *distanciamiento*/*acercamiento*/*jerarquía*.

Por otro lado, se ha afirmado desde los diccionarios la deixis indeterminada de 你 en el idioma chino, que asigna no solamente al oyente singular, sino también a cualquier persona: al mismo hablante (*yo*), o a varias personas, lo cual no se recoge en los diccionarios españoles consultados.

Si bien en chino se han llevado a cabo múltiples estudios sobre las FT, la abrumadora mayoría de ellos se centran en las FNT, y solo unos pocos abordan en las FPT. Comparando el porcentaje de estudios sobre el tema realizados para el chino y para el español, observamos que la

investigación de las FPT en China resulta realmente escasa. El motivo se debe a que, por un lado, existen abundantes tratamientos nominales históricos, los cuales forman una parte imprescindible del estudio sociocultural chino; por otro lado, como en este idioma no hay tan ricas flexiones morfológicas como en las lenguas europeas, las FPT aún no han llamado la atención de los lingüistas chinos.

Por último, destacamos que estas conclusiones están basadas en las investigaciones ya realizadas, y las planteamos con la finalidad de servir como una aproximación teórica a las FPT en los dos idiomas. A continuación, en la sección 2, llevamos a cabo un análisis cuantitativo continuando y desarrollando estos puntos de vista.

Bibliografía

Brown, Roger y Gilman, Albert (1960): "The pronouns of power and solidarity". En Thomas A. Sebeok (ed.), *Style in language*. Cambridge, MA: MIT Press. [Reimpreso en Joshua A. Fishman (ed.), *Readings in the sociology of language*, La Haya: Mouton (1968), 252–275; en Pier Paolo Giglioli (ed.), *Language in social context*, Harmondsworth: Penguin, 252–282; en H. Laver & S. Hutcheson (eds.), *Communication in face to face interaction*, Harmondsworth: Penguin, 103–127; traducción al alemán en Ursula Wenzen & Matthias Hartig (eds.), *Sprache — Persönlichkeit — Sozialstrukture*, Hamburgo: Hoffmann und Campe, 245–270. Ha sido anunciada una próxima traducción al francés.]

Eecandell Vidal, M. Victoria (2005): *La comunicación*, Madrid, Gredos

Falk, Johan (2006: "'Yo te ofrezco y Usted elegirá'. Reflexiones sobre las formas de tratamiento en el lenguaje publicitario en español", *Construction, acquisition et communication: Études linguistiques de discours contemporains, Acta Universitatis Stockholmiensis, Romanica Stockholmiensia* 23, Gunnel Engwall (ed.).

Fontanella de Weinberg, Beatriz (1999): "Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico". En Ignacio Bosque y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa

Freites Barros, Francisco (2008): "El tuteo entre los jóvenes tachirenses", *Formas pronominales de tratamiento en el Táchira*, Universidad de los Andes

Medina Morales (2010): "La metodología en los estudios sobre formas y fórmulas de tratamiento en español", en Hummel, Martin; Betina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (eds.), *Fórmulas y formas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, El Colegio de México

Morín Rodríguez, Adela (2002): "Actitudes lingüísticas y formas pronominales de trato", En Juan de Dios Luque Durán, Antonio Pamies Bertrán y Francisco José Manjón Pozas (eds.), *Actas del Congreso Internacional sobre Nuevas Tendencias de la Lingüística*, Granada, Granada Lingüística

Paredes, Florentino (2010): "¿Es factible un cuestionario estándar para el estudio del tratamiento? La experiencia del proyecto PRESEEA en Madrid y Alcalá de Henares", en Hummel, Martin; Betina Kluge y María Eugenia Vázquez Laslop (eds.), *Fórmulas y formas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, El Colegio de México

Real Academia Española (2009): *Nueva Gramática de la lengua española I y II*, Madrid, Espasa

Soler Espiauba, Dolores (1987): "Lo no verbal como un componente más de la lengua", *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Ávila

Song, Yang (2011): *Formas pronominales de tratamiento en español y chino. Orientaciones para su enseñanza en la clase de E/LE*. Tesis doctoral, Universidad de León

TANG WEN（唐雯）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Aplicaciones de la Tipología Lingüística en la didáctica de ELE[①]

Resumen: Los estudios del AC nos han revelado que las diferencias existentes entre los idiomas constituyen las mayores dificultades en la adquisición de LE y han surgido no pocos trabajos que se enfoquen en tales diferencias. Con la fundación de la tipología lingüística contemporánea en los años 60 del siglo pasado, vienen cambiando los puntos de vista sobre las estrategias del aprendizaje de LE. Los lingüistas intentan encontrar más universales en lugar de las diferencias, porque la diversidad de las lenguas no es arbitraria, sino que está controlada por ciertos principios generales. La TP es la disciplina que investiga dichos principios, que se esconden bajo la estructura gramatical superficial. El objetivo de este trabajo es presentar las similitudes implícitas entre la lengua china y la española, basándose en las teorías y técnicas de la TL. Tomamos como ejemplo el sintagma nominal y por medio de la "Capacidad Identificadora" y la "igualdad orbital", demostramos que el orden entre los complementos nominales está regulado por mismas normas, así que ayudamos a los aprendices a elevar la exactitud en la expresión tanto escrita como oral. Al final del trabajo damos sugerencia didácticas en materia de las ventajas que nos ofrece la TP, y tratamos de establecer el módulo de la adquisición de los estudiantes chinos de ELE.

Palabras clave: tipología lingüística, capacidad identificadora, igualdad orbital, ELE

El análisis comparativo es una herramienta indispensable en la adquisición de la lengua extranjera. De aquí han nacido dos tendencias opuestas. La primera se enfoca en el descubrimiento de las diferencias existentes entre LM y LE, como hacen los conductistas en las investigaciones del AC con motivo de pronosticar los posibles errores en el aprendizaje de LE. En cambio, la otra trata de sacar los universales que se esconden en las estructuras profundas de las lenguas y agruparlas en distintos tipos conforme a cierto parámetro, así que la gente puede conocer todas las lenguas en el mundo, sea muertas o vigentes. Esta disciplina se fundó en los años 60 del siglo pasado, conocida como la Tipología Lingüística moderna.

1. Desarrollo de la Tipología Lingüística

La tipología clásica arrancó básicamente de F. Schlegel (1772–1829) y su hermano A. Schlegel (1764–1848), y se desarrolló con los estudios de Humboldt, Sapir, que clasificaban las palabras

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai（上海外国语大学校级一般科研项目"语言类型学视角下西汉语言共性研究"KX1713312的阶段性成果）.

según su estructura interna, como la lengua aislante, la flexiva, la aglutinante, etc.

En la segunda mitad del siglo xx, se abre una nueva corriente de la tipología lingüística con el trabajo publicado por J. Greenberg "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements",① en el que hizo la investigación por primera vez sobre una base cuantitativa de treinta lenguas② y concluyó 45 principios universales implícitos, de forma inductiva: "Si en una determinada lengua se da X, también se Y", en la que las dos propiedades lingüísticas están simbolizadas como X y Y, relacionadas una y otra como una condición. Este planteamiento ha transformado las atenciones de la morfología al orden de palabras.

Aunque el corpus del fundador contaba con solo 30 lenguas, los universales implícitos sacados se ven en las lenguas principales en la actualidad, porque su selección de los patrones no fue arbitraria, sino considerando la familia genética, la causa geográfica y la tipología, para evitar los universales causados por el origen, por la influencia de lugares cercanos o por el mismo orden bajo la estructura superficial.

Los seguidores de Greenberg han ampliado la cantidad de lenguas, como Hawkins, quien investigó alrededor de 300 lenguas, y Dryer, 625, han añadido más condiciones para llegar a una conclusión sin exclusión y, al mismo tiempo, se han reducido en el análisis solo del núcleo verbal y las partes exigidas. Todos los estudios mencionados están basados en los 45 universales sacados por Greenberg y, estos 45 normas siguen funcionando ahora para averiguar el orden implícito de los idiomas. Es que se han determinado parámetros que aparecen en casi todo el mundo, como por ejemplo:

1) El orden entre sujeto, verbo y objeto (en adelante S, V y O). Según cree Greenberg, el orden predominante es siempre con sujeto delante del objeto, así que la mayoría de las lenguas humanas sigue el tipo de VSO o SVO o SOV aunque teóricamente existen seis orden (VSO, SVO, SOV, VOS, OSV y OVS).

2) El uso de preposición o de posposición (en adelante Prep, Posp). Esto puede reflejar unas características lingüísticas que no se abarca en el orden de sujeto, verbo y objeto, como dice el segundo universal de Greenberg:

> **UG2:** en las lenguas de preposición, el caso genitivo (en adelante Gen) generalmente está pospuesto del núcleo nominal; en las lenguas de posposición, el genitivo generalmente está antepuesto del núcleo nominal.

3) La posición del adjetivo en el sintagma nominal (en adelante Adj y SN). La posición del adjetivo está vinculada con la de los demostrativos y cuantificadores, como dice UG18:

---

① Greenberg, J.(1963): Some..., en J. Greenberg (ed), *Universals of Language*, Massachusetts, the MIT Press, Páginas 58–90.

② La selección de los datos de la investigación de Greenberg cuenta con las lenguas de Europa como el vasco, el noruego, el italiano, el griego, el finlandés, las lenguas de África como el yoruba, el nubia, el swahili, el songhai, el berberisco, las de Asia como el hebreo, el japonés, el malayo, el tailandés, las de la Oceanía como el maori, las amerindias como el maya, el quechua, el guaraní, el zapoteca, y en total 30 lenguas coleccionadas en el corpus.

UG18: si el adjetivo calificativo está antepuesto del nombre, en mayor caso, las deícticos y cuantificadores también están antepuestos.

4) Otros parámetros discutidos por Greenberg, no tan centrales. Primero, si los verbos auxiliares preceden al verbo principal o lo siguen. Segundo, si en las construcciones comparativas, el término de comparación precede al comparativo o le sigue. Por último, Greenberg también estaba interesado por el orden de los morfemas menores que la palabra y ha distinguido entre las lenguas abrumadoramente sufijantes y las abrumadoramente prefijantes.

2. Comparación entre español y chino bajo la vista tipológica

No proponemos que los investigadores anoten el orden de todas las lenguas. Es una tarea muy dura, porque algunas lenguas ya están muertas y otras son orales, no tienen datos por escrito. Lo que debemos hacer es, valiéndose del punto de vista tipológico y de los universales del orden entre las lenguas, promover la enseñanza y el aprendizaje de LE.

En la aplicación de los UG al estudio del chino (Liu Danqing刘丹青, 2003:39), se ha descubierto que muchos fenómenos no respetan las reglas generales. Veamos la siguiente tabla:

Los universales de Greenberg	La situación china
UG2: Preposición → nombre – genitivo Posposición → genitivo – nombre	Preposición/posposición → genitivo – nombre
UG4: SOV → posposición	SVO → la preposición/posposición
UG9: Preposición → partículas o afijos interrogativos iniciales Posposición → partículas o afijos interrogativos finales	Preposición/posposición → partículas o afijos interrogativos finales, como por ejemplo, 吗(ma, partícula interrogativa)
UG21: adj. – adv. → nombre – adj., VO	Adv. – adj. → adj. – nombre, VO+OV
UG22: término de comparación – marcador – adjetivo → posposicional. adjetivo – marcador – término de comparación → preposicional.	marcador de comparativo – término de comparación – adjetivo → preposición/posposición
UG24: Rel – nombre → posposición/adj. – nombre	Rel – nombre → preposición / posposición/adj. – nombre
UG27: Sufijo → posposición Prefijo → preposición	Sufijo → preposición / posposición

Como dice el **UG2**, en las lenguas preposicionales el genitivo sigue al nombre y en las posposicionales, al revés. En el chino, se usa la preposición 在上海 (zài shànghǎi, en Shanghai) y la posposición 房间里 (fángjiān lǐ, en la habitación), así como la circumposición 在学校里 (zài xuéxiào lǐ, en la escuela), pero el genitivo siempre precede al nombre en el SN, como por ejemplo,

(1) **a.** 我 的 父亲 * 父亲 我 的
b. wǒ de fùqin fùqin wǒ de
c. mi padre
老师的办公室 * 办公室 老师的
lǎoshī de bàngōngshì bàngōngshì lǎoshī de
la oficina del profesor
公司 的 业绩 * 业绩公司的
Gōngsī de yèji yèji Gōngsī de
el logro de la empresa

Según dice el **UG21**, si el adjetivo precede el modificador adverbial, el sustantivo está prepuesto del adjetivo y es la lengua del orden VO. En el caso de chino, predomina el orden OV, pero el adjetivo sigue al adverbio y el sustantivo, al adjetivo. Veamos las siguientes frases:①

(2) **a.** 极其 聪明 * 聪明 及其
jíqí cōngming cōngming jíqí
muy inteligente * inteligente muy
b. 内向的女孩？ 女孩 内向①
nèixiàng de nǚhái nǚhái nèixiàng
chica introvertida

El **UG22** muestra que si la estructura comparativa corresponde a “adjetivo — marcador de comparativo — término de comparación”, en esta lengua se usa la preposición, prueba del que es el castellano. Si tomamos en consideración la comparación china, observaremos que la estructura predominante es “marcador de comparativo — término de comparación — adjetivo” en la lengua oficial y ésa no determina en ningún sentido la selección de preposición o posposición en dicho idioma, y al mismo tiempo en los dialectos existen ambas estructuras comparativas, como por ejemplo,

(3) **a.** 我 比 他 高。
b. wǒ bǐ tā gāo
yo marcador él alto
Soy más alto que él
我 高 过 他。
wǒ gāo guò tā
yo alto marcador él
Soy más alto que él

Mediante la tabla de arriba obtenemos la impresión de que la selección de prep / posp sirve de un parámetro indispensable en los UG y debido a que en nuestra lengua se presentan características del orden VO y OV, utilizamos al mismo tiempo la preposición y posposición, lo que hace que la lengua parcialmente no corresponda a los UG. Jin Lixin (金立鑫, 2011) dice que

> Parece que el chino viola muchos universales del orden, es que no se ha completado la transición del chino clásico al moderno por eso se ve la paragénesis de las características de VO y las de OV.

① Esta frase es aceptable en el nivel sintáctica porque aquí el adjetivo 内向 se ha convertido en el predicado. Tal frase china se equivale a “La chica es introvertida” en el español. Consulte los ejemplos (17) y (18).

Sin embargo, las estructuras VO del chino respetan los órdenes generales de VO y las OV del chino también siguen los universales de OV. De eso podemos sacar la conclusión de que la lengua china no es tan diferenciada de las demás, sino que debemos separar las características de VO de las OV en una misma lengua, y bajo el marco tipológico se vienen revelando muchas similitudes entre estas dos lenguas. En este trabajo, tomamos como ejemplo el sintagma nominal y presentamos dos universales.

2.1 Capacidad identificadora

Para entender mejor las similitudes, debemos conocer primero el principio de "identifiability" (denominación inglesa), que puede traducirse como "identificabilidad", e indica la facilidad de cierto objeto de ser identificado por los comunicantes, cuyo contenido puede resumirse en la siguiente tabla:

Mayor capacidad identificadora	Menor capacidad identificadora
Valor definido	Valor indefinido
Información antigua	Información nueva
Alta animicidad	Baja animicidad
Sentido completo	Sentido parcial
Mayor cantidad	Menor cantidad
Poseedor	Poseído
Concreto	Abstracto

Los universales que tienen que ver con la identificiabilidad pueden describirse como (Lu Bingfu陆丙甫, 2011:85)①

1) Los de mayor capacidad se anteponen a los de menor capacidad o es más destacable cuando son iguales las demás condiciones;
2) Los de mayor capacidad tienen más posibilidad de anteponerse o destacarse cuando son iguales las demás condiciones.

Como el chino es una lengua aislante, expresa los sentidos fundamentalmente a través del orden de palabras y este principio se ha considerado la norma más importante que regula la secuencia entre los componentes del SN. Si comparamos el orden lineal del SN en las dos lenguas, los constituyentes siguen restringidos el orden de **Det — Cuant — Adj.(descriptivo) — Sus** cuando todos están antepuestos sin tomar en consideración los demás elementos.

chino	(RelSP) – (lugar o tiempo) – **Det – Cuant** – (SV) – **Adj.** – (otros adj. o sus.) **Núcleo**②
español	**Det – Cuant – Adj. Núcleo** Adj. – SP - Rel

① Versión traducida por la autora.
② El orden entre los componentes nominales chinos puede consultarse en 崔应贤 (2002)

Desde la visión tipológica, la secuencia del SN chino y la del español comparten el UG20, que dice:

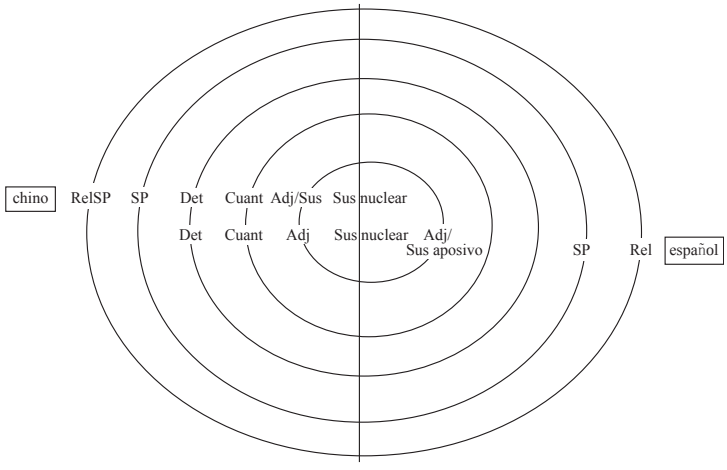
> **UG20:** Cuando alguno o todas las clases de modificadores del sustantivo (demostrativo, numeral, adjetivo descriptivo) preceden a este, siempre aparecen en ese orden. Si lo siguen, el orden es o el mismo o exactamente el contrario.

El Det otorga el valor referencial al sustantivo, y el Cuant, en general, delimita la cantidad de lo referido, así que ambos son más fáciles de identificarse del conjunto. Éstos dos ayudan al núcleo modificado a distinguirse de los demás objetos, y en comparación, el adjetivo descriptivo posee menos capacidad identificadora. Como el de mayor habilidad tiende a anteponerse, el adjetivo los sigue. En el SN chino, si los RelSP y la estructura de lugar o tiempo contribuyen más facilidad identificadora, se adelanta al Det, como por ejemplo,

(4) **a.** 桌子 上 的 那 三 本 书
b. Zhuōzi shàng de nà sān běn shū
Mesa sobre partícula ese tres clasificador libro
Estos tres libros que están sobre la mesa
我们 去 国外 旅行 的 这 个 计划
Wǒmen qù guówài lǚxíng de zhè ge jìhua
Nosotros ir extranjero viaje partícula este clasificador plan
Nuestro plan de viajar por el extranjero

2.2 Igualdad orbital

Lu Bingfu (陆丙甫，2011: 87) nos ha concluido que cuando el Det, Cuant y Adj. están delante del nombre dentro del SN, el orden siempre sigue Det-Cuant-Adj.-Sus entre todas las lenguas, con el chino y español incluidos. Tenemos muchas ganas de saber si entre los otros complementos nominales del chino y del español tienen algo parecido. Lo más importante en la comparación aquí es transformar el orden lineal en la estructura orbital.



En el dibujo de arriba, la primera línea representa la secuencia de los modificadores chinos

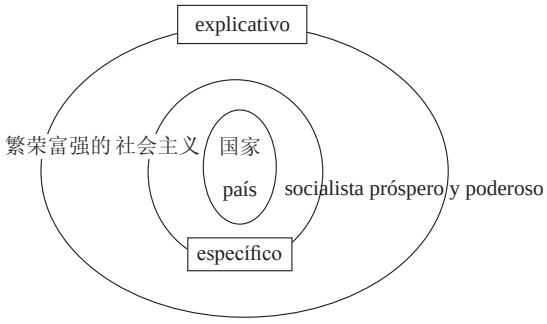
y la segunda, la de los españoles. De acuerdo con la línea horizontal, parece que es distinta la colocación de estos componentes. Sin embargo, cuando los ponemos en la estructura orbital, nos sorprende que ocupen la misma órbita. El RelSP chino o el Rel español están igualmente más fuera que los otros elementos y los adjetivos son los que están más cerca del núcleo, como por ejemplo,

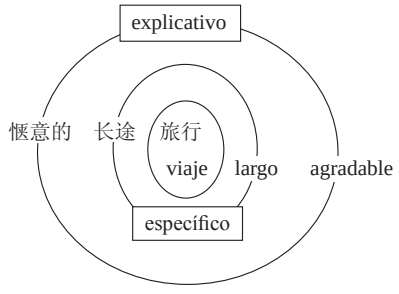


No sólo existe la similitud en la estructura del SN, sino que también el valor semántico de ambas lenguas comparte la igualdad. Hemos descubierto que tanto en la lengua china como en la española, los complementos de valor específicos se inclinan a estar más cerca del núcleo. Además, en el español, la posición del elemento específico está generalmente detrás del centro y los explicativos, prenominales, mientras que los chinos están delante del sustantivo. Pero si hacemos la misma transformación de línea horizontal a la estructura orbital, tendremos el siguiente dibujo.



En la estructura orbital, ya dejamos de buscar cuál está más delante, sino cuál queda en el círculo más fuera y cuál, más dentro. De este sentido, nos percatamos de que en el español y el chino, el de valor específico está más relacionado con el núcleo nominal y el explicativo menos，como por ejemplo,



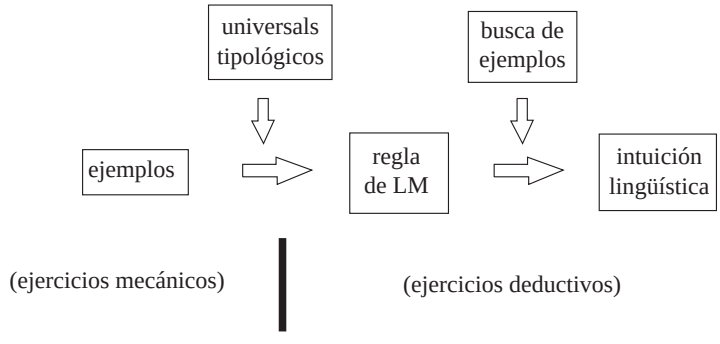


Esto complementa la identificabilidad planteada por Lu Bingfu (陆丙甫, 2011:85). El de valor específico aporta generalmente información antigua para identificar un objeto, mientras que el explicativo, información nueva para completar la descripción de tal objeto. Por eso el primero posee mayor capacidad identificadora y debe tener relación más estrecha con el nombre, y el segundo es de menor capacidad, pues está un poco lejos del núcleo.

III. Aplicaciones en la didáctia de ELE

De S. Fernández (2005) hemos observado que la estrategia de aprendizaje puede resumirse en dos palabras: memorización e interiorización, de cualquier metodología que sea. Xu Yulong (许余龙, 2002) ha recomendado que las informaciones de la lengua meta pueden tratarse en dos tipos diferentes: los mecanicistas y los deductivos. Los primeros requieren ejercicios mecánicos y repetitivos hasta que los conocimientos estén grabados en la memoria de los aprendices, como el paradigma de la conjugación del verbo; las segundas se logran mediante el proceso de deducción e inducción, que extraen las reglas de los datos concretos y conforme a éstas construyen nuevas informaciones, como el uso de los artículos.

La adquisición de los adultos es un poco diferente a la de los niños. Los que son admitidos en la carrera universitaria de español son mayores de 18 años. Ellos, al enfrentarse con una lengua nueva, necesitan saber primero las reglas gramaticales para organizar su habla. Pero esto no es la manera recomendable para el aprendizaje de LE. En el primer contacto de LE, preferimos usar los métodos de los niños, que es imitar la pronunciación y repetir lo que han oído, sin pensar en dichas reglas. Con el acumulamiento de los datos lingüísticos, va introduciendo el lector algunas reglas y ayudando a los aprendices a deducir otras y a formar mejores expresiones, con el fin de establecer la intuición lingüística. Podemos resumir este proceso en el siguiente dibujo:



Aquí tomamos como ejemplo el aprendizaje del orden de los complementos en el SN para ver cómo aprovechar bien los universales implícitos y las costumbres de los adultos.

En realidad no es recomendable que al comienzo alistemos todos los principios de colocación para que los alumnos las aprendan de memoria. Es mejor que pasemos de lo sencillo a lo complicado.

Podemos empezar con el SN que tiene un adjetivo solo (que está subrayado), por ejemplo,

(5) **a.** un largo viaje o un viaje largo
b. un viejo amigo o un amigo viejo
c. tres amigos cubanos

Dejamos a los aprendices conocer que en SN como (5a) el adjetivo puede aparecer en dos posiciones y construimos otros SN sustituyendo *largo* con los demás calificativos.

Les explicamos a los alumnos el matiz diferente entre los de (5b): el primero se refiere a amigo que se ha conocido desde hace tiempo y el segundo, a uno de mucha edad. Con el fin de ilustrarles, es aconsejable que mencionemos tal diferencia de sentido de adjetivos como *grande, nuevo, modesto*, etc. con el desarrollo del plan curricular.

Les estimulamos el contacto con el SN como (5c), en el que se usa el adjetivo relacional①. No nos hace falta la explicación de anticipación qué es el relacional, sino que ejemplificamos más SN de este tipo para que los alumnos deduzcan que ciertos adjetivos no pueden ser prenominales. En este proceso, tan pronto como se planteen frases como **tres cubanos amigos*, el tutor deberá corregirlo para que los alumnos memoricen la forma correcta.

Con el tiempo introducimos SN con dos adjetivos. Entre éstos hay dos relaciones: la yuxtapuesta y la incrustada. Como la yuxtaposición es relativamente más fácil de adquirirse, la explicamos primero, dando ejemplos como

(6) **a.** revistas nuevas e interesantes
b. artículos buenos y baratos
c. personas inteligentes y valientes

En este caso, debemos cuidar dos cosas fundamentales. Primera, corregimos la construcción como

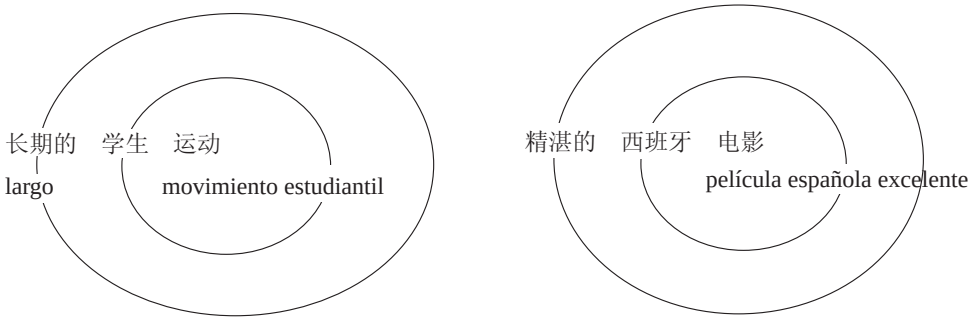
(7) **a.** ? unas nuevas e interesantes revistas
b. ? un buenos y baratos artículo
c. ? las inteligentes y valientes personas

Tal forma no corresponde a la costumbre expresiva del español aunque no son agramaticales. Segunda, debemos evitar construcción de SN en el que yuxtaponen el calificativo y el relacional. Ejemplos como los siguientes tienen poca aceptabilidad en el español.

(8) **a.** * movimiento estudiantil y largo
[Relacional] [calificativo]
b. * película española y excelente
[Relacional] [calificativo]

① Término, junto con "calificativo", están planteados en I. Bosque (1999).

Desde aquí podemos mencionar poco a poco la explicación general de su clasificación, el criterio y la posición normal entre el calificativo y el relacional, e introducimos la estructura incrustada. Para dar a conocer esta relación, tenemos que poner en pleno juego la similitud en el SN español y el chino, basada en la estructura orbital. Hacemos en clase dibujos como



para que los alumnos sean conscientes de que dentro del SN los modificadores respetan el mismo orden que el español. Como la relación incrustada tiene el punto de referencia en su lengua materna, esta transferencia positiva les ayudará a llegar a la lengua meta. Tampoco se quedará dificultad en la construcción del SN con más adjetivos u otros complementos nominales, porque saben buscar el orden de referencia en la lengua materna.

La órbita no supone que procuremos las técnicas teóricas. La explicación debe ser sencilla al comienzo para que les dejemos el espacio de adaptación. Luego con la amplia lectura de los ejemplos los aprendices van profundizándose en el conocimiento y estableciendo la relación entre las subclases y la posición sobre el almacenamiento de SSNN concretos, y se acostumbran paulatinamente a clasificar inconscientemente cualquier adjetivo que encuentren. Al saber el tipo de adjetivo, determinarán en mayor caso su puesto. A lo largo de este proceso el tutor puede presentar sucesivamente las estructuras orbitales del SN español, que hemos visto antes, para que se adquiera la colocación gramatical del adjetivo y los demás complementos nominales. Después de dominarla sólo se necesita poco tiempo en conocer las excepciones.

La introducción de la similitud entre el SN chino y español en la enseñanza a la hora adecuada tiene además el valor psicológico. Seguro que la semejanza con el SN chino les hace a los alumnos confiar en que son capaces de aprenderlo bien, así que les ayuda a superar el resentimiento. Se ha mencionado en Lu Jingsheng (陆经生, 2008) que son los nuevos conocimientos en la lengua meta los que causan más errores. Creemos que hay dos razones. Primera, cuesta mucho trabajo la memorización de estas reglas nuevas y es muy fácil olvidarlas en la práctica. Segunda, seguro que tal regla está contra la de la lengua materna o parece muy rara, lo que produce un rechazo mental entre algunos alumnos y sin duda alguna, obstaculiza la adquisición. La similitud orbital

precisamente lo resolverá. Gracias a ésta, los aprendices están ilustrados de que el SN español y el chino se difieren estructuralmente muy poco, y el universal les suscitará el interés en la busca de más ejemplos para averiguar la veracidad de esta órbita. La recopilación de ejemplos les permite formarse inconscientemente la intuición lingüística.

Bibliografía

Bosque, I. (1999): "El sintagma adjetival. Modificadores y complementos del adjetivo. Adjetivo y participio", en I. Bosque y V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa

Comrie, B. (1989): *Universales del lenguaje y tipología lingüística. Sintaxis y morfología*, (versión española de A. Ayuso del libro de 1981), Madrid, Gredos

Fernández Ramírez, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa

Moreno Cabrera, J. C. (2010): *Spanish Is Different Introducción al español como lengua extranjera*, Madrid, Castalia

崔应贤(2002):《现代汉语定语的语序认知研究》，北京，中国社会科学出版社

金立鑫(2011):《什么是语序类型学》，上海，上海外语教育出版社

刘丹青(2003):《语序类型学与介词理论》，北京，商务印书馆

陆丙甫(2011):《语言类型及其功能基础》，北京，北京大学出版社

陆经生(2008): "Distancia interlinüística: partida de reflexiones metodolígicas del español en el contexto chino", en *México y la Cuenca del Pacífico* (11): 99

许余龙(2002),《对比语言学》，上海，上海外语教育出版社

WANG JINWEI（王晋炜）y SONG YANG（宋扬）
Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín; Universidad de Pekín

Un contraste de las palabras compuestas en español y chino

Resumen: En este trabajo, se estudian en primer lugar los conceptos lingüísticos relativos a la formación de palabras, que sirven como nociones esenciales para entender las secciones siguientes. El objetivo de esta investigación reside en comparar desde la perspectiva morfológica las palabras compuestas en español y chino, y asimismo, comprobar la posibilidad de convalidar los componentes de las palabras compuestas en los dos idiomas.

Palabras clave: palabras compuestas, español, chino, morfología, formación de palabras

1. Introducción

Las palabras compuestas forman una gran parte del vocabulario del léxico chino y español. Son unidades lingüísticas importantes y fundamentales en el aprendizaje de una lengua extranjera, y para la comunicación intercultural. De este modo, nos parece interesante realizar un estudio contrastivo sobre este fenómeno lingüístico de las dos lenguas. Sin embargo, debido a que estas no tienen la misma definición ni poseen el mismo concepto en las dos lenguas, resulta adecuado aclarar ante todo los términos relativos a este tema en español y chino.

En primer lugar, la dificultad mayor, como se verá más adelante, es que lo que se conoce con el nombre de palabra compuesta en chino (básicamente monema formado por dos o más sílabas) no es equivalente a lo que se llama palabra compuesta en español (palabra formada a partir de la combinación de dos o más bases léxicas), concepto para el cual el chino utiliza el término *duanyu* [短语 duǎnyǔ], que matizamos más adelante.

Por otro lado, si bien nuestro objetivo consiste en estudiar palabras compuestas, cabe confesar que no es fácil ofrecer una definición exacta de palabra que pueda ser aplicada a las dos lenguas. Por ejemplo, en el caso de español, aunque el conocimiento intuitivo habitual de lo que es una palabra se asienta en la escritura, donde es fácilmente identificable al aparecer delimitada por espacios en blanco; en chino, hay que tener en cuenta que estos espacios no existen en la escritura. Entonces, a pesar de la fuerte implantación y la enorme influencia durante muchos siglos de reflexión lingüística, parece insuficiente definir una unidad gramatical sobre la base de las convenciones gráficas. Por este motivo, algunos modelos lingüísticos, sobre todo funcionalistas —Martinet, Alarcos por ejemplo— prescinden de ella considerando que el análisis gramatical debe basarse en otras unidades como el monema o locución.

Además, podemos decir que en español, igual que en las otras lenguas flexivas, la cohesión

gráfica mencionada se corresponde, salvo muy pocos casos, con una independencia prosódica, manifestada en su capacidad de constituir una unidad acentual autónoma, esto es, susceptible de recibir un acento léxico, así como en la posibilidad de ir precedida y seguida de pausa en la enunciación. A ello habría que añadir que, desde el punto de vista semántico, las palabras presentan significados unitarios y estables, de los que dan cuenta los diccionarios.

2. Unidades en el estudio lingüístico

Las lenguas pueden ser consideradas un sistema de signos que emplea una comunidad lingüística como instrumento de comunicación: es un modelo general, abstracto, presente de manera colectiva en los cerebros de las personas que se comunican con el mismo código. En este sentido, el sistema de signos se refiere a un conjunto organizado de unidades y de relaciones de distinto tipo, entre ellas las que permiten combinar unidades para formar o construir los mensajes con los que se comunican los seres humanos.

Para llegar al conocimiento de esas unidades y de esas relaciones, la Lingüística aborda el estudio de las lenguas en tres niveles o estratos diferenciados: el nivel fonológico, el nivel gramatical y el nivel léxico.

Las unidades del nivel fonológico (los fonemas) no son signos, pero combinadas entre sí, mediante diversas pautas formales, se convierten en significantes que en los mensajes emitidos se asocian a determinado significado.

En el nivel gramatical, la morfología es la parte de la gramática que estudia la estructura o constitución interna de las palabras, las variantes que estas presentan y el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos que las componen. Su unidad mínima es el morfema y su unidad superior, la palabra.

El término morfema, unidad mínima de la morfología, aunque no del todo equivalente es reconocido también como monema según el modelo funcionalista de Martinet, no siempre alude al mismo concepto, es decir, hay distintas definiciones y distintos usos del mismo según la teoría lingüística que lo emplee.

En este trabajo, se va a utilizar el término monema mejor que el de morfema por ser equivalente al término *yusu* [语素 yǔsù], unidad que utilizamos como punto de referencia en el análisis gramatical del chino.

La morfología suele dividirse en dos grandes ramas: morfología flexiva y morfología léxica. La primera estudia los procesos morfológicos de flexión, es decir, las variaciones de las palabras que implican cambios en su contenido gramatical y que tienen consecuencias para las relaciones sintácticas. La segunda se denomina a menudo, en la tradición gramatical hispánica, formación de palabras y estudia las pautas que permiten construirlas o derivarlas a partir de otras. Se ocupa, por

tanto, de los procesos morfológicos de derivación y composición.

Tanto en la morfología flexiva como en la léxica, se distingue entre raíz y afijos. Ambos términos se emplean para aludir a los morfemas o constituyentes morfológicos de la palabra, pero establecen diferencias entre ellos según el papel gramatical que desempeñan en la estructura de la misma y en los procesos de formación de palabras.

A la raíz, morfema que aporta la significación léxica (también llamado morfema léxico o lexema) se le adjuntan los afijos, morfemas que desarrollan la flexión o la derivación de la base léxica.

En nuestro caso, debido a que existen numerosas dificultades en la definición de palabra como decíamos anteriormente, algunos autores prefieren definir la palabra compuesta como aquella forma que contiene más de una raíz en su interior.

En el caso de la lengua china como ya se adelantó, cabe introducir el término *yusu* 语素 [yǔsù], que supone el equivalente chino del monema español. En este idioma, *yusu* es la unidad mínima significativa del análisis gramatical, y posee significado y significante [语言中最小的音义结合体，是最小的语法单位] (Lü 1969: 22; Huang 2005: 9; Lu 2010: 34; etc.). En este sentido, puede ser una raíz, un prefijo, un sufijo, etc.

Respecto a la formación de palabras en chino, el componente básico es *yusu*: la palabra simple [单纯词 dānchúncí] proviene de un solo *yusu*, y la palabra compuesta [合成词 héchéngcí] está formada por varios *yusu*. De este modo, como decíamos en las líneas de arriba, ya que los afijos son un fenómeno de *yusu*, en chino, las palabras formadas por raíz y afijos también están consideradas palabras compuestas.

De lo anterior se desprende que, el concepto de palabra compuesta en español y chino son absolutamente distintos, puesto que en la Gramática española, se llama composición "el proceso morfológico por el que dos o más palabras forman conjuntamente una tercera, llamada palabra compuesta o compuesto, como en lava + ropas > lavarropas o en verde + blanco > verdiblanco" (*NGLE* 2009 I: 735), mientras que en el idioma chino, se define como "两个或两个以上语素构成的词叫做合成词 [palabras que están formadas por dos o más *yusu*]" (Huang y Liao, 2002: 250) .

Dado que el español es una lengua flexiva, mientras que el chino, perteneciente a la familia sino-tibetana, es una lengua aislante. Desde este punto de vista, si bien los dos idiomas se atienen a reglas gramaticales absolutamente distintas, en el aspecto de la morfología, especialmente en las normas de la derivación, muestran una semejanza notable. Todo esto supone la base teórica del análisis del presente estudio comparativo.

En este sentido, es una manera apropiada con el propósito de ampliar el vocabulario, y, sin embargo, no todas las palabras compuestas significan lo mismo como lo que se muestran los componentes. Si bien es evidente que siempre haya alguna regla para formar las composiciones,

también se encuentran casos especiales, sobre todo cuando se realiza la traducción de un idioma al otro. De este modo, este estudio facilitará el uso de las palabras compuestas en cada lengua y la traducción español-chino.

3. Formación de palabras en chino

Las palabras en chino se dividen en dos grupos desde la perspectiva del número de *yusu* que llevan, lo que da lugar a la división en palabras simples y compuestas.

Las palabras simples se forman por un *yusu*, que puede ser *yusu* monosílabo, bisílabo, o polisílabo. Como la mayor parte de los *yusu* son de una sílaba sola, entre las palabras simples pasa lo mismo, es decir, las palabras de una sílaba son las más numerosas. Las palabras simples bisílabas y polisílabas generalmente son las traducidas de lenguas extranjeras.

Las palabras simples bisílabas o polisílabas se dividen en cuatro grupos, que son:

(1) Reduplicaciones ([叠音词 diéyīncí]). Son palabras formadas por un *yusu* repetido (依依, 奶奶 por ejemplo).

(2) Onomatopeya ([拟声词 nǐshēngcí]). Son palabras que imitan los sonidos. No tienen un significado transparente ni una traducción exacta a otros idiomas. Pero debido a su función, normalmente las pronunciaciones son similares en distintos idiomas.

(3) Interjecciones ([感叹词 gǎntàncí]). Son palabras con las que uno expresa las emociones como alegría, exclamación, sorpresa, etc. Generalmente no ofrecen un significado claro. No se pueden traducir a otros idiomas. Su uso depende de la cultura del emisor.

(4) Extranjerismo ([外来词 wàiláicí]). Son palabras traducidas de lenguas extranjeras. Debido a que en chino cada *hanzi* presenta una sílaba, para formar un préstamo se usan varios *hanzi*. De este modo, estos *hanzi* componen un mismo *yusu*.

(5) *Lianmianci* ([联绵词 lián mián cí]). Es un tipo de palabra especial del chino. Se refiere a las palabras compuestas por un *yusu* (de dos *hanzi*) aliterado o rimado. Si observamos cada *hanzi* de un *lianmianci*, no tiene ningún sentido semántico. Entre los *yusu* de *lianmianci*, se distinguen tres grupos: (i) los dos componentes que forman el mismo *yusu* empiezan por la misma consonante (弥漫, 尴尬, 恍惚, 犹豫, etc. por ejemplo), (ii) los dos componentes que forman el mismo *yusu* llevan la misma vocal (荡漾, 徘徊, 灿烂, 蜿蜒, 窈窕, etc. por ejemplo) y (iii) los dos componentes que forman el mismo *yusu* no tienen relación fonética pero ninguno de ellos tiene significado si va solo, o se puede decir que estos nunca aparecen solos (芙蓉, 蝴蝶, 牡丹, 玛瑙 por ejemplo).

En chino, las palabras que están formadas por dos o más *yusu* se consideran como palabras compuestas. Las palabras compuestas, según las características de los *yusu* que llevan, se dividen en dos grupos, uno es por combinación, otro es por derivación.

3.1. Las palabras compuestas por combinación

En primer lugar, el significado de la palabra compuesta normalmente se puede deducir a partir de los *yusu* componentes (学习, 甜瓜, 胆怯 por ejemplo).

Las palabras compuestas por combinación se dividen en cinco grupos, que son:

(1) *lianhe* [联合 liánhé]. Los *yusu* que forman la palabra compuesta tienen un significado similar o contrario: 喜悦, 根本, 动静, 语言, 国家.

(2) *pianzheng* [偏正 piānzhèng]. El primer *yusu* describe al segundo, el cual es el significado conceptual de toda la palabra: 白菜, 国债, 物色, 雪白, 铁路.

(3) *houbu* [后补hòubǔ]. El primer *yusu* tiene el significado principal de la palabra, y el segundo le complementa: 拆穿, 打倒, 推翻, 改进, 花朵.

(4) *dongbin* [动宾 dòngbīn]. El primero *yusu* es verbo, y el segundo, sustantivo: 表态, 伤心, 照常, 围脖, 干事.

(5) *zhuwei* [主谓 zhǔwèi]. El primer *yusu* es sustantivo; el segundo *yusu* muestra la cualidad y el estado de los primeros: 地震, 眼尖, 自卫, 性急, 肉松.

3.2. Las palabras compuestas por derivación

Las palabras que están formadas por un *yusu* y un prefijo y/o sufijo son palabras compuestas de la subclase de derivación. El significado de este tipo de palabras se basa principalmente en la raíz (a veces los afijos intervienen). Existen las distintas composiciones de afijos: (i) prefijo + raíz (**老**鹰，**阿**姨), (ii) raíz + sufijo (桌**子**，木**头**，读**者**), (iii) raíz + sufijo de reduplicaciones (干**巴巴**，笑**嘻嘻**，脆**生生**，热**乎乎**).

Generalmente, los afijos explican un significado léxico o gramatical, y su función en mayor casos es para hacer clasificación. En nuestro caso, los tres sufijos más frecuentes son 子 [zǐ], 儿 [ér] y 头 [tóu]. Estos sufijos principalmente se usan detrás de adjetivos y verbos. Primero, veamos los adjetivos. El adjetivo 胖 [pàng] (gordo), si le añadimos el sufijo 子 [zǐ], forma la palabra 胖子 [pàngzi], que se refiere a todas las personas gordas; otro caso parecido es el del verbo 扳 [bān] (girar, doblar), si le pone el sufijo 子 [zǐ], se referirá a todas las herramientas con las que giramos o doblamos algo.

4. Morfología española

La Lingüística es el estudio científico de las lenguas como manifestación universal de la facultad del lenguaje, facultad comunicativa propia de los seres humanos. La lengua es el sistema de signos que emplea una comunidad lingüística como instrumento de comunicación: es un modelo general, abstracto, presente de manera colectiva en los cerebros de las personas que se comunican con el mismo código.

Cuando decimos que la lengua es un sistema de signos, estamos haciendo referencia a un

conjunto organizado de unidades y de relaciones de distinto tipo, entre ellas las que permiten combinar unidades para formar o construir los mensajes con los que nos comunicamos.

Para llegar al conocimiento de esas unidades y de esas relaciones, la Lingüística aborda el estudio de las lenguas en tres niveles o estratos diferenciados: el nivel fonológico, el nivel morfosintáctico o gramatical y el nivel léxico. De la descripción de cada uno de ellos se ocupan las correspondientes disciplinas lingüísticas: fonética y fonología, gramática y semántica léxica o lexicología.

Dejando de lado las otras disciplinas, nos centramos en la gramática. Es una disciplina que estudia la estructura de palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar. Comprende, desde la perspectiva restricta, la morfología y sintaxis. Debido al tema de nuestro trabajo, introducimos los términos relacionadas con la morfología.

Se centra en las relaciones combinatorias que se dan en el interior de la palabra entre las unidades gramaticales mínimas de distinta naturaleza que la componen. Así, para la palabra sobrealimentados puedo proponer, de acuerdo con ciertos criterios a los que aludiremos posteriormente, un análisis como *sobre-aliment-a-d-o-s*. Del mismo, se desprenden algunas informaciones: se trata de una forma compleja, en tanto que es descomponible en partes, generalmente signos mínimos. Es una palabra flexiva o variable, pues sus últimos componentes remiten a sus propiedades gramaticales de género (masculino) y número (plural), frente a otras posibilidades como *sobrealimentado, sobrealimentada, sobrealimentadas*. Por su forma, podemos igualmente decir que es un adjetivo (participio) derivado del verbo sobrealimentar, derivado a su vez de alimentar, verbo que también se ha formado por derivación a partir del sustantivo alimento. Tenemos, pues, una serie de procesos morfológicos que nos llevan de la forma más simple a la más compleja:

aliment(o) > aliment-a(r) > sobre-alimenta(r) > sobrealimenta-d > sobrealimentad-o > sobrealimentado-s

La morfología es la parte de la gramática que estudia la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones que estas presentan, los segmentos que las componen y la forma en que estos se combinan. Su unidad mínima es el morfema y su unidad superior la palabra.

4.1. Dos campos de la morfología

La morfología se suele dividir en dos grandes ramas: morfología flexiva y morfología léxica. La primera estudia las variaciones de las palabras que implican cambios de naturaleza gramatical y que tienen consecuencias para las relaciones sintácticas, como en la concordancia (Ellos trabajan) o en el régimen preposicional (para ti). El conjunto de estas variantes constituye la flexión de una palabra, su paradigma flexivo.

La morfología léxica, también llamada formación de palabras, estudia la estructura de las

palabras y las pautas que permiten construirlas o derivarlas de otras, como *dormitorio* de *dormir*. Esta subdisciplina se ha denominado asimismo morfología derivativa, entendiendo el concepto de derivación en un sentido amplio que incluye también la composición y la parasíntesis. De acuerdo con él, se denomina paradigma derivativo o familia de palabras al conjunto de voces derivadas de una misma base léxica (alto > altura, alteza, altivo, altivez, altitud, altamente, enaltecer, altiplano, altímetro...). En otro sentido, más restrictivo, el concepto de derivación se refiere a los procedimientos de formación de palabras por medio de afijos (ya sean sufijos, prefijos o interfijos).

4.2. Formación de palabras

La palabra es la unidad significativa básica en la tradición lingüística. Su definición en gramática presenta problemas, ya que rasgo más característico y constante es de orden gráfico (unidad que se representa entre dos blancos en la escritura). Morfológicamente, las palabras pueden estar constituidas por elementos significativos menores (los morfemas). Desde el punto de vista sintáctico, las palabras y sus combinaciones forman grupos que, a su vez, se unen en oraciones. La palabra es la unidad superior de la morfología y la unidad mínima de la sintaxis.

Se distinguen dos procesos fundamentales para construir palabras en español: la derivación y la composición. Las palabras derivadas se forman a partir de la adición de uno o más afijos a una base léxica. En función de la posición del afijo, se distinguen tres procesos derivativos:

(1) Sufijación: Proceso mediante el cual se adjunta un sufijo a una base léxica. La unidad léxica resultante pertenece muy frecuentemente a una clase de palabras distinta a la de la base: *descubrir* (V) > *descubrimiento* (N)

(2) Prefijación: Procedimiento por el cual se añade un prefijo a una base léxica. Este proceso conserva normalmente la categoría de la base: *cargar* (V) > *descargar* (V).

(3) Parasíntesis: Designa tradicionalmente la aplicación simultánea de derivación y composición (*quinceañero*). También da nombre al proceso de formación de verbos y, en menor medida, de adjetivos que tiene lugar a partir de esquemas constituidos por prefijo y sufijo combinados con una base, generalmente adjetiva (*aclarar*) o sustantiva (*encarcelar*).

(4) Composición: Las palabras compuestas se forman a partir de la combinación de dos o más bases léxicas, que pueden ser palabras simples (*sacapuntas*, *boquiabierto*, *hispano-chino*, *palabra clave*) o bases compositivas cultas (*filosofía*, *hipódromo*).

5. Metodología de la investigación

En primer lugar, vaciamos las obras de la gramática española así como diccionarios para construir el marco teórico del estudio. Una vez estudiados los documentos y aclarados los conceptos de compuestos en los dos idiomas, recopilamos un corpus de lemas relativos al título, profesión, cargo a partir de la vigésima segunda versión del *DRAE*, y, a través de este corpus, analizamos la

formación de palabras compuestas en español y chino y llegamos a la conclusión definitiva.

6. Conclusiones

A través de este trabajo, hemos llegado principalmente a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, el concepto de composición en español y chino es distinto. Si bien en el ámbito hispánico existe la duda o discusión entre las palabras compuestas, las voces prefijadas, las locuciones y las construcciones en aposición, en el idioma chino, la definición es mucho más sencilla y clara, que son palabras formadas por más de dos monemas. Y, de este modo, en el presente trabajo nos hemos dedicado bastante espacio a la comparación de afijos en las dos lenguas, así como en la compilación del corpus, hemos extraído lemas del *DRAE* afijados.

En segundo lugar, en el chino cuantitativamente los compuestos son superiores que en español. Los equivalentes chinos de los sufijos españoles son aproximadamente componentes de palabras compuestas. El posible motivo se debe a la fonética del idioma. Es decir, posiblemente las lenguas que poseen palabras monosílabas son las más susceptibles de crear palabras compuestas, mientras que aquellas lenguas que poseen palabras muy largas o polisílabas prefieren usar otros mecanismos, como la derivación.

En tercer lugar, en la traducción de palabras compuestas español/chino, la gran mayoría de los casos demuestra que las raíces se mantienen su categoría gramatical. Es decir, un compuesto de tipo V+N, cuando se traduce a chino, la estructura sigue lo mismo. No obstante, cabe mencionar que también se han encontrado contraejemplos. En este sentido, para los alumnos chinos de español, en el aprendizaje deben tener mucho cuidado con la transferencia lingüística negativa.

En cuarto lugar, aunque una gran parte de las voces expuestas en el corpus no son palabras compuestas desde la perspectiva de la gramática sincrónica, sus traducciones al chino sí que pertenecen a compuestos. El motivo también consiste en las propiedades gramaticales de los caracteres chinos.

En quinto lugar, en chino existen unas raíces frecuentes en las palabras compuestas, que son 人 [rén], 员 [yuán], 者 [zhě] y 工 [gōng], pero, no hemos encontrado ninguna regla que pueda corresponder a los sufijos españoles. Si bien para cada sufijo hay uno o varias raíces chinas con alto porcentaje, esas cifras, como mostrábamos anteriormente, no son significativas.

Por último, nos parece importante prestar atención a la enseñanza de las palabras compuestas en la clase de E/LE en China, puesto que, como decíamos al principio, supone un método eficaz para la lectura y para aprender palabras nuevas.

Bibliografía

Alarcos Llorach, Emilio (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe

Álvarez García, M. (1979): *Léxico-génesis en español: los morfemas facultativos*, Sevilla, Universidad de Sevilla

Bajo Pérez, E. (1997): *La derivación nominal en español*, Madrid: Arco-Libros

Huang, Borong y Liao, Xudong (1990): *El chino moderno (I, II)* [现代汉语（上下册）]. Beijing, Editorial Educación Superior

Huang, Juren (1997). "Motodología de la etiquetación y segmentación en corpus chino [《资讯处理用中文分词规范》设计理念及规范内容]", *Caracteres chinos* (I): 92–100

Lamíquiz, V. (1990): "Unidad sistémica y variedad diatópico en los afijos del español", *Sociolingüística andaluza* [Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla] (V): 215–227

Lu, Zhiwei (2010): *Morfología china* [汉语的构词法]. Editorial de Ciencias: Beijing.

Lü, Shuxiang (1979): *Análisis de la Gramática China* [汉语语法分析问题]. Beijing, Editorial Shangwu.

Moreno De Alba, J. C. (1986): *Morfología derivativa nominal en español de México*, Universidad Nacional Autónoma de México

Real Academia Española (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa

Real Academia Española (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa

Sun, Maosong, Sun Xingjian, Wang Hongjun y Fu Li (2001): *Segmentación en la Lingüística Computadora* [信息处理用现代汉语分词词表], Beijing, Universidad de Beijing.

Varela Ortega, Soledad (2005): *Morfología léxica: la formación de palabras*, Madrid, Gredos

Wang, Hongjun (2000): "Prosodia de las palabras y locuciones chinas [汉语的韵律词和韵律短语]", *Filología China* (VI): 525–536

Wang, Hongjun (2001): "Una característica común de las palabras compuestas en chino [音节单双、音域展敛（重音）与语法结构类型和成分次序]", *Lingüística moderna* (IV): 241–252

Wang, Hongjun (2002): "Correlación de la prosodia, pragmática y gramática en Putonghua, [普通话中节律边界与节律模式、语法、语用的关联]", *Lingüística* (XXVI): 279–300

Wang, Jinwei (2012): *Estudio comparativo de las palabras compuestas en español y chino*, Tesis doctoral, Universidad de León

Zhu, Yajun (2001): Propiedad y clasificación de los sufijos chinos [现代汉语词缀的性质及其分类研究], *Estudio del chino* (II): 24–28

ZHANG ZHONGLI（张钟黎）
Escuela de Estudios Internacionales Universidad Sun Yat-sen

Análisis contrastivo de la cognición metafórica entre el chino y el español

Resumen: La lingüística cognitiva es un movimiento lingüístico que concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas. Como una parte importante de esta tendencia, la teoría de metáfora, ha realizado una importante contribución al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de lenguas. Lakoff y Johnson(1986) construyen su paradigma de la cognición metafórica desde un enfoque experiencialista, acogiéndose a la epistemología enunciada por Aristóteles y desarrolladas por autores como Kant. Nuestro sistema conceptual, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica. La realización de metáfora consiste en el mapeo, a base de fundamento empírico y creación, desde el dominio fuente hasta el dominio meta.

Existen metáforas parecidas en español y chino, porque vienen de las experiencias físicas de nuestro mundo y tienen los similares fundamentos físicos y mentales. Mientras tanto, por la discrepancia geográfica, histórica, cultural e idiomática, etc., se observan diferencias en la cognición metafórica en ambos idiomas. El objetivo de este trabajo es realizar un análisis contrastivo entre español y chino respecto al modelo de la cognición metafórica. Basado en observaciones a las metáforas con palabras del cuepo humano, de emociones y preferencias, temporales y espaciales, etc, el análisis intenta proponer un marco teórico para la comprensión de la metáfora y aproximarse a la diferencia cultural y social entre los dos pueblos desde la perspectiva cognitiva.

Con este trabajo, tratamos de proporcionar pruebas de que la percepción de la metáfora tiene un efecto positivo en la adquisición de lenguas y facilita el empleo de estrategias de extensión metafórica para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje, ya que la metáfora es un componente fundamental de la cognición que posibilita la integración de conceptos nuevos en campos de conocimiento existentes.

Palabras clave: Lingüística cognitiva, metáfora, dominio corporal, dominio temporal

Introducción

Desde Aristóteles la metáfora suele definirse como la utilización de una palabra para designar una realidad distinta a la que convencionalmente representa. Hasta los años ochenta del siglo xx, con la publicación del trabajo *Metaphors We Live By*, Lakoff y Johnson se ha convertido en referencia obligada sobre este concepto. Según Lakoff y Johnson (1980), las metáforas conceptuales son vistas en el lenguaje en nuestra vida cotidiana. Las metáforas conceptuales no sólo se muestra

en nuestra comunicación, sino también en la forma en que pensamos y actuamos.

La metáfora se entiende como un conjunto de asociaciones sistemáticas, también llamadas mapeos o proyecciones, mediante el cual se proyecta desde elementos del dominio fuente hasta el dominio meta, de manera que se representa una realidad en términos de otra. La lingüística cognitiva es un movimiento lingüístico que concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas. Como una parte importante de esta tendencia, la teoría de metáfora, ha realizado una importante contribución al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de lenguas.

Existen metáforas parecidas en español y chino, porque vienen de las experiencias físicas de nuestro mundo y tienen los similares fundamentos físicos y mentales. Mientras tanto, por la discrepancia cultural e idiomática, etc., se observan diferencias en la cognición metafórica en ambos idiomas. El objetivo de este trabajo es realizar un análisis contrastivo entre chino y español respecto al modelo de la cognición metafórica. Basado en observaciones de las metáforas con palabras del cuerpo humano, las temporales y espaciales, este trabajo intenta proponer un marco teórico para la comprensión de la metáfora y aproximarse a la diferencia cultural y social entre los dos pueblos desde la perspectiva cognitiva.

1. Metáforas del cuerpo humano

Según las reglas del desarrollo cognitivo, el realismo conceptual del ser humano consigue que parte del mundo desconocido se identifique y tome forma dentro de la razón humana. En las metáforas del cuerpo, los elementos del cuerpo suelen componer el dominio fuente y forman distintas proyecciones en el procedimiento cognitivo. Por medio de redes léxicas se ilustra el mecanismo sistemático de las motivaciones existentes entre los distintos sentidos generados por las palabras como cabeza, ojos, boca, cara, etc., así como los vocablos más frecuentes que denotan sus respectivos significados.

1.1 Proyección desde el dominio conceptual del cuerpo hasta el no corporal

Los términos que tienen que ver con el cuerpo humano se utilizan, de manera variada, en el campo conceptual no corporal, es decir, con referencias que nada tienen que ver con el cuerpo humano. La cognición metafórica de este tipo de mapeo se manifiesta de los siguientes modos:

1.1.1 Del dominio del cuerpo a un concreto dominio no corporal

Desde las primeras etapas del contacto entre el ser humano y la naturaleza, la gente trataba de describir las cosas con palabras del cuerpo. Obsérvese, por ejemplo, los siguientes grupos de vocablo:

Grupo A vocablos chinos que se refieren a partes de “montaña” y su equivalencia en español		Grupo B vocablos chinos con “boca” y su equivalencia en español		Grupo C vocablos chinos con “ojo” o “boca” y su equivalencia en español	
山头	pico (cabeza) de la montaña	洞口	entrada a la caverna	泉眼	boca (ojo) del fuente
山脊	espalda de la montaña	窗口	a la ventana	针眼	ojo de la aguja
山腰	ladera de la montaña	风口	en la corriente de aire	风眼	ojo del viento
山脚	pie de la montaña	门口	a la puerta	芽眼	ojo del capullo

Tabla 1: Casos de proyecciones del dominio del cuerpo a un concreto dominio no corporal

Se observa en Tabla 1 que, tanto en chino como en español, se encuentra una variedad de proyecciones de esta estructura y el dominio meta abarca todo tipo de objetos de uso diario o fenómenos naturales. En Grupo A, se usan distintas partes del cuerpo humano para expresar correspondientes partes de una montaña. La mayoría de los ejemplos de Grupo B y Grupo C refleja un mapeo cognitivo desde la boca del cuerpo humano hasta partes de objetos no vivos, como 针眼 *(ojo de la aguja)*. En chino, también se encuentran tales proyecciones a las plantas, como 芽眼 *(ojo del capullo)* en Grupo C. Lo mismo ocurre con vocablos como 木耳 *(oreja de madera)*, que se refiere a un hongo comestible que crece sobre árboles. En español, también hay términos como *ojos de patata*, que se refiere a los hundimientos para resguardar las yemas en la superficie de las patatas. El uso del *ojo* en *un queso con grandes ojos* representa hueco o agujero que presentan este alimento.

1.1.2 Del dominio del cuerpo a un abstracto dominio no corporal

Las palabras que pertenecen al dominio del cuerpo humano sirven para describir, de manera metafórica, objetos concretos en el medio natural en que vivimos y en que nos desarrollamos. Aparte de eso, las palabras de esta categoría se proyectan al dominio no corporal con objeto de expresar conceptos abstractos, entre otros, emociones, movimientos o características. Véase los siguientes casos en chino:

Grupo A **Proyecciones a “emociones” y su equivalencia en español**		**Grupo B** **Proyecciones a “movimientos” y su equivalencia en español**	
手足之情	afecto fraternal, cariño entre hermanos (manos y pies)	手足无措	quedar sin saber qué hacer con (manos y pies)
血肉相连	mantener entrañables vínculos (como sangre y carne)	大伤脑筋	difícil de resolver, espinoso, (cansarse el celebro)
互诉衷肠	contar intimidades (entrañas) uno a otro	迫在眉睫	extremadamente urgente, (pendiente entre cejas y pestañas)

Tabla 2: Casos de proyecciones del dominio del cuerpo a un abstracto dominio no corporal

En Tabla 2, las palabras del cuerpo humano como 手足 *(mano y pie)* se refieren a la fraternidad

en 手足之情, en comparación con las estrechas relaciones entre estas dos partes del cuerpo. En cambio, la misma expresión 手足 *(mano y pie)* hace referencia a las manos y los pies como parte principal en las acciones del cuerpo humano. En chino, se encuentran más ejemplos que expresan el grado de dificultad de una acción o un movimiento, que tienen que ver con 手 *(mano)*, como 棘手 *(espinoso al tacto, difícil de hacer)*, 费手脚 *(costar trabajo)*, 举手之劳 *(el movimiento de mover el dedo, una acción que no cuesta mucho)*, 唾手可得 *(el movimiento de escupir a la mano, algo muy fácil de obtener)*.

En español, la cognición metafórica suele realizarse, en la mayoría de los casos, a través de un mapeo del dominio del cuerpo a un abstracto dominio no corporal mediante una estructura verbal. Así, en los siguientes ejemplos:

(2.1) Tuve que enseñarle los dientes para hacer valer mi posición.
(2.2) La hermanita estaba enfadado y se pasó toda la tarde hablando solo entre dientes.
(2.3) Híncale el diente a ese problema antes de que se complique más.

(Diccionario Larousse, 2007)

En (2.1), *enseñar los dientes* se usa para amenazar o mostrar disposición para atacar o para defenderse. En este caso, la actitud o la disposición para atacar se refleja en la acción de mostrar los dientes, que se entiende como una amenaza. En (2.2), *hablar entre los dientes* significa refunfuñar o hablar muy bajo. Los dientes impiden una pronunciación clara y de modo que no se entienda lo que se dice. En (2.3), *hincar el diente* se refiere a la acción de abordar un asunto con decisión y empezar a resolverlo.

Las proyecciones del dominio del cuerpo humano al no corporal favorece la formulación y la expresión de los conceptos nuevos, que nos proporcionan más instrumentos de comunicación lingüística.

En la cognición metafórica del cuerpo humano, las proyecciones se realizan en base de la semejanza respecto a la ubicación, el formato y la estructura entre los conceptos en el dominio fuente y el dominio meta, de manera que se forja una relación entre entidades totalmente distintas que pertenecen respectivamente al dominio conceptual del cuerpo humano a otro dominio no corporal. Se establece así una dicotomía entre el lenguaje literal (i.e. usos rectos de las palabras) y el lenguaje figurado (i.e. desviaciones de los usos rectos de las palabras).

1.2 Otros modos de proyecciones

1.2.1 Proyección desde el dominio conceptual no corporal hasta el corporal

Existen además proyecciones desde los conceptos del dominio no corporal hasta los términos que pertenecen al dominio del cuerpo humano. La interacción entre distintos objetos en el mundo y el ser humano se refleja en unos ejemplos de la metáfora.

Por ejemplo, en chino se usa 杏眼 *(ojos de almendra)*, 蒜头鼻 *(nariz de bulbo de ajo)*, 树耳

(oreja de árbol), 樱桃小口 *(baca de cereza)* para describir las características de las apariencias de la gente. En español, encontramos *ojos de sapo* para describir ojos grandes e hinchados y *ojos de carnero degollado* para referirse a las personas que tienen una expresión triste. Lo mismo ocurre con *hablar por boca de ganso*. En este caso, *boca de ganso* se refiere a la boca de otra persona. Una persona que habla por boca de ganso es alguien que dice lo que otra persona sugiere. Otro caso:

(2.4) Cuando tuvo el accidente le vio las orejas al lobo y ahora es muy prudente con la moto.

Aquí, *ver las orejas al lobo* indica una situación de mucho peligro en la que la gente se encuentra.

De acuerdo con la lingüística cognitiva, la metáfora espacial juega un papel muy importante en la formación conceptual para el ser humano. Muchos conceptos se expresan con términos del cuerpo humano mediante la metáfora espacial. Los términos con la palabra 心 *(corazón)* sirven de buen ejemplo, véase la siguiente tabla de los términos con la palabra 心 *(corazón)* en chino y su traducción literal en español:

Grupo A		**Grupo B**		**Grupo C**	
心房	casa del corazón	一片心	una hoja del corazón	一条心	una línea del corazón
心软	ser blando de corazón	心地	el terreno del corazón	寸心	una pulgada del corazón
开心	abrir el corazón	心田	el campo del corazón	细心	el corazón fino
心里	dentro del corazón	心坎	el fondo del corazón	心路	el camino del corazón
心外	fuera del corazón	心海	el mar del corazón	心弦	la cuerda del corazón
敞开心扉	abrir la puerta del corazón	心潮	mareas del corazón	语重心长	el peso de las palabras y la longitud del corazón

Tabla 3: Los términos con la palabra 心 *(corazón)* en chino

Se observa en Tabla 3 que, en chino la palabra 心 *(corazón)* es de mucha importancia en el procedimiento de la cognición metafórica, que representa una metaforización espacial a todos niveles.

En Grupo A, 心 *(corazón)* se usa como un recipiente tridimensional que contiene pensamientos o emociones del ser humano. 心里 *(dentro del corazón)* significa en el fondo del corazón, en el alma o en la mente. 敞开心扉 *(abrir la puerta del corazón)* quiere decir franquearse o abrirse con alguien y decir lo que piensa. En Grupo B, 心 *(corazón)* sirve de un espacio bidimensional y se extiende de manera horizontal. 心海 *(el mar del corazón)* es lo mismo con 心 *(corazón)* y el bullicio de los sentimientos en el corazón es como el movimiento de las mareas del mar. 心潮 *(mareas del corazón)* significa arrebatos de emoción. Los términos en Grupo C describen 心

(corazón) como algo unidimensional. Una persona de 细心 *(el corazón fino)* atiende a los demás con mucho cuidado u observar el medio con mucho esmero. 心弦 *(la cuerda del corazón)* se refiere a las fibras del corazón y algo muy impresionante puede expresarse en chino como 动人心弦 *(tocarle a alguien el corazón o llegarle al alma).*

En comparación, hay menos variedades de proyecciones espaciales en la metáfora con palabras del cuerpo humano en español. Así, en los siguientes ejemplos:

(2.5) Con el corazón en la mano te digo que no puedo hacer más de lo que hago.
(2.6) No le cabía el corazón en el pecho mientras abría su carta.
(2.7) Tiene un corazón de oro a pesar de lo grosero que es.

(*Diccionario Espasa-Calpe*, 2005)

1.2.2 Proyección entre dos conceptos dentro del dominio corporal

Las palabras que pertenecen al dominio corporal pueden no sólo proyectar hacia el mundo natural, sino también hacia otros conceptos del cuerpo, lo cual construye una proyección estructural entre dos partes del cuerpo. En tales estructuras, una palabra es la palabra núcleo y sirve de dominio meta, mientras la otra palabra funciona como modificador y sirve de dominio fuente. Ejemplos como 掌心 *(corazón de la palma)*, 手背 *(dorso de la mano)*, 心目 *(ojo del corazón)*, 心眼 *(ojo del corazón)*. En el caso de 掌心 *(corazón de la palma)*, la palabra núcleo es 掌 *(palma)* y pertenece al dominio meta mientras 心 *(corazón)* pertenece al dominio fuente. El corazón se encuentra en la parte central del cuerpo humano y esta ubicación se proyecta a la palma, así que 掌心 *(corazón de la palma)* se refiere al centro de la palma, o sea, el hueco de la palma de la mano. 目 *(ojo)* y 眼 *(ojo)* son dos caracteres para la parte del ojo en la cara. En 心目 *(ojo del corazón)* y 心眼 *(ojo del corazón)*, 心 *(corazón)* pertenece al dominio meta, mientras tanto, 眼 *(ojo)* y 目 *(ojo)*, al dominio fuente. 心目 *(ojo del corazón)*, con proyecciones de lo que observa el corazón, se refiere a los sentimientos en el corazón o las sensaciones de la vista. Al mismo tiempo tiene el significado del punto de vista, el juicio o las opiniones de una persona. En cambio, 心眼 *(ojo del corazón)* lleva el sentido de intenciones, recelo de alguien, como en 心眼好 *(de buen corazón)* y 心眼多 *(lleno de recelo)*. La explicación consiste en el hecho de que el ojo y el corazón son dos órganos humanos para conocer el mundo, y su combinación, de manera natural, tiene, hasta cierto punto, el significado de inteligencia, sea buena o mala.

En español, se observan tales proyecciones entre dos conceptos del dominio corporal, como *punta de la nariz* y *el dedo corazón*. En todos casos, este tipo de proyecciones valen sólo cuando están basadas en la semejanza de ubicación o función de los dos conceptos mencionados.

1.3 Un análisis contrastivo

Los conceptos prototípicos que pertenecen al dominio del cuerpo humano emanan distintos significados que se refieren a entidades tan diversas como lo que hemos analizado arriba y las

relaciones establecidas entre los conceptos operan mecanismos metafóricos y metonímicos. No obstante, estas proyecciones metafóricas generadoras de nuevos significados no operan de modo individual, sino sistemático, a juzgar por las interrelaciones que se establecen entre los distintos modos de proyección.

Tanto en español como en chino, se observa el mismo procedimiento metafórico que rige la proyección. La proyección desde el dominio conceptual del cuerpo hasta el no corporal constituye el modo más frecuente en las metáforas del cuerpo humano. Podemos ver muchos casos de equivalencia entre los dos idiomas con respecto a proyecciones del dominio corporal a un concreto dominio no corporal, 山脚 *(pie de la montaña)*, 针眼 *(ojo de la aguja)*, entre otros. En cuanto a proyecciones del dominio corporal a un abstracto dominio no corporal, en español, la cognición metafórica suele realizarse mediante una estructura verbal.

Debido a la diferencia respecto a la perspectiva cognitiva y las características de morfología lingüística, las metáforas del cuerpo humano presentan distintas distribuciones predominantes en español y chino. Por ejemplo, términos como 手机 *(teléfono a mano)* y 手提电脑 *(ordenador a mano)* en chino, en su forma, prestan más atención a la ubicación de tal máquina cuando la usan. Sin embargo, en español, el mismo teléfono portátil que se utiliza como medio de transmisión se llama *celular* o *teléfono móvil* y el mismo 手提电脑 *(ordenador a mano)* se llama *ordenador portátil*, que prestan más atención a su forma y característica de ser llevados con facilidad por su peso y tamaño reducido.

Aparte de esto, existen más diferencias debido a distinta morfología de los dos idiomas. En chino, abundan palabras compuestas como 山头 *(pico(cabeza) de la montaña)*, 洞口 *(entrada a la caverna)*, 泉眼 *(boca(ojo) del fuente)*, que se forman por dos o más de dos morfemas. En español, en cambio, predominan frases y expresiones como *en la corriente del aire*, *ventanas de la nariz*. El español, como lengua flexiva, cuenta con una variedad de verbos como *encabezar*, *abrazar*, *ojear*, *enfrentar*, *encarar*, etc., para expresar los movimientos del cuerpo humano.

El chino, como lengua analítica, tiene más variedades de proyecciones espaciales en la metáfora del cuerpo humano, como el caso de 心 *(corazón)*. Lo mismo ocurre con las proyecciones entre dos conceptos dentro del dominio corporal, encontramos más ejemplos de este tipo en chino que en español.

Cabe mencionar que en chino se encuentran modismos como 唇齿相依 *(los labios y los diente están íntimamente ligados)* y 唇亡齿寒 *(se pierden los labios, se enfriarán los dientes)*, en los cuales se realiza la cognición metafórica a través de proyecciones entre dos relaciones: las relaciones entre distintas partes del cuerpo y las relaciones entre distintos conceptos generales.

2. Metáforas temporales y espaciales

Todas las actividades humanas se realizan dentro de cierto marco temporal y espacial. Paul Ricoeur considera lo temporal como la característica estructural en la experiencia humana (Ricoeur, 1984:3). En inglés y muchos otros idiomas, pocas veces la gente habla del tiempo con expresiones literalmente temporales y tampoco realiza su conceptualización de manera directa. En la mayoría de los casos, el tiempo se describe a través de objetos en el espacio que están en movimiento (Lakoff & Johnson, 1999: 139). Para los seres humanos, la experiencia y la cognición del tiempo se llevan a cabo mediante otras categorías experimentales que son más familiares y concretas. Los primeros conocimientos del ser humano respecto al tiempo se originaron en los objetos más táctiles, como el sol, la luna, las estrellas, etc.. La similitud del medio ambiente en que vivimos explica la unanimidad en las descripciones del tiempo, lo cual constituye una manifestación obvia de las habilidades cognitivas y meditativas que comparten distintas personas de diferentes países.

En el caso de las metáforas temporales, el dominio meta consiste en el tiempo mientras el dominio fuente consiste en el espacio. El pensamiento metafórico se constituye en una metáfora conceptual, es decir, la conceptualización del tiempo se realiza mediante la metáfora conceptual: TIEMPO ES ESPACIO (*TIME IS SPACE*), una formulación abarcativa de varias metáforas que encuentran su aparición concreta en la lengua cotidiana.

2.1 Metáforas temporales en español

Según Lakoff & Johnson, las metáforas temporales tienen su origen en el contacto físico de nuestro cuerpo. Los movimientos más comunes del cuerpo humano, como estar de pie, dar pasos adelante, retroceder, etc., nos ayudan a enlazar con la orientación espacial el transcurso temporal.

Lakoff & Johnson (1999: 139) proponen dos modelos —*moving time* y *moving observer*— para el formato expresivo en la metáfora conceptual del tiempo. El transcurso del tiempo puede expresarse como movimiento de cierto objeto en el espacio (*moving time*) o como movimiento del observador en cierta situación (*moving observer*). Veamos unos ejemplos:

(3.1) El tiempo pasa volando.
(3.2) Que lo pases bien.
(3.3) Lo he pasado fatal en el examen.
(3.4) Ya se acerca el verano.

(*Diccionario Larousse*, 2007)

Son expresiones muy cotidianas en que se observa que existen dos tipos del punto de referencia en la cognición temporal. En ejemplos (3.1) y (3.4), el tiempo pasa como movimiento en el espacio mientras el observador se mantiene inmóvil y quieto. En (3.1), el tiempo pasa tan rápido como un objeto, pájaro o avión, que pueda volar. En (3.4), el verano, una de las cuatro estaciones del año, se mueve y se aproxima en el espacio. Ejemplos (3.2) y (3.3) toman el paso del tiempo

como movimiento por parte del observador en cierta circunstancia, mientras tanto, el tiempo se manifiesta estático.

Además de esto, encontramos más ejemplos de la metáfora temporal con respecto a la descripción de los fenómenos naturales o fechas temporales. Ejemplos:

(3.5) Se verán los dos amigos al caer la tarde.
(3.6) ¿En qué semana cae este año la feria?
(3.7) La Pascua cae en marzo.
(3.8) Salimos de casa por la tarde y anochecimos a medio camino de nuestro destino.

(*Diccionario Larousse*, 2007)

En ejemplo (3.5), *al caer la tarde* indica que la tarde se acerca a su ocaso en movimiento. En ejemplos (3.6) y (3.7), el verbo *caer* tiene el sentido de que algo, un concepto concreto, coincide o corresponde con determinada fecha. En ejemplo (3.8) , *anochecer a medio camino* significa estar en un lugar o en un estado determinado en el espacio al hacerse de noche.

La narrativa literaria impone más matices a la metáfora conceptual entre tiempo y espacio. Encontramos unos ejemplos en la obra *De Amor y de Sombra* de Isabel Allende.

(3.9) Tuvo varios maridos y muchos amantes, ..., derrochó su tiempo con alegría...
(3.10) Era una noche estrellada y clara, arropada por un silencio amplio.
(3.11) ..., la noche se les echó encima justo cuando llegaron a su destino...

(Isabel Allende,1985)

En (3.9), el tiempo se volvió relativamente estático y transcurrió en las actividades derrochadoras de la mujer. En (3.10), la noche se muestra por medio de los conceptos relacionados, como estrella, luz, amplitud. En (3.11), la llegada de la noche se manifiesta en un movimiento gradual, echándoseles a los viajeros en camino.

2.2 Metáforas temporales en chino

En los poemas de la Dinastía Tang, los poetas solían incluir temas como vida, muerte, tiempo, espacio, naturaleza, etc. en sus obras, en las cuales se observan bastantes metáforas conceptuales del tiempo. Posiblemente eso se debe a la curiosidad de los chinos antiguos por formas adecuadas para medir y entender el tiempo, mientras tanto, el *boom* poético de esa época, refleja, en cierto sentido, la confusión humana frente a la estancia de la vida, desde el momento de nacimiento hasta el momento de muerte.

Hasta ahora, el chino moderno sigue contando con un método rico y flexible respecto a la cognición del tiempo. Veamos unos ejemplos de la metáfora temporal en los modismos del idioma chino.

Grupo A y su traducción		Grupo B y su traducción		Grupo C y su traducción	
日月如梭。	El sol y la luna se mueven de acá para allá como una lanzadera.	日上三竿。	El sol ha subido tres varas.	日暮穷途。	El día va declinando y el camino, acabando.
时不我待。	El tiempo no nos espera.	万寿无疆。	Una larga vida sin límites.	老气横秋。	Ser arrogante o apático a causa de la antigüedad.
斗转星移。	Las estaciones cambian con el tránsito de las estrellas.	从长计议。	Considerar más el asunto y discutirlo después.	时来运转。	Pasar de la adversidad a las circunstancias favorales.
白驹过隙。	El tiempo pasa a mata caballo.	寸金难买寸光阴。	Con una pulgada de oro no se puede comprar una pulgada de tiempo.	失之东隅，收之桑榆。	Perder a la salida del sol y recuperar a la puesta del sol.

Tabla 4: La metáfora temporal en los modismos del idioma chino

Grupo A y B pertenecen a la metáfora conceptual: TIEMPO ES ESPACIO y Grupo C, a la estructura: ESPACIO ES TIEMPO. Se observa que en Grupo A, el tiempo se desarrolla de acuerdo con el movimiento de distintos objetos en el espacio. Por ejemplo, en el modismo 日月如梭, el paso del tiempo se proyecta al movimiento de los cuerpos celestes. Con esta expresión, se entiende que el tiempo pasa tan rápido como la transferencia entre el sol y la luna.

En cambio, en Grupo C, los conceptos temporales sirven de dominio fuente y los espaciales, de dominio meta. Se percibe la metáfora ESPACIO ES TIEMPO, representada mediante el hecho de que la distancia del espacio se refiere a la duración del tiempo. Por ejemplo, una capa de escarcha caracteriza el otoño, de la misma manera, la vejez o la antigüedad son características de la edad avanzada. La expresión 老气横秋 describe a las personas que, por su edad avanzada, ya no son activas ni eficaces, y presentan en su apariencia la falta de vigor juvenil.

Los ejemplos en Grupo B se diferencian de los en Grupo A en el sentido de que, en vez de una descripción temporal a través del movimiento de los objetos concretos, el formato expresivo en los modismos de Grupo B es algo estático, que se refleja mediante el hecho de que INTERVALO TEMPORAL ES DISTANCIA ESPACIAL (*TEMPORAL GAP IS SPATIAL DISTANCE*). En 日上三竿, el sol ha salido a una altura de tres varas y esta distancia espacial indica que ya es tarde en la mañana. El modismo se usa refiriéndose a una persona que se levanta muy tarde. En el caso de 寸金难买寸光阴, el valor del tiempo se calcula a través de la longitud del objeto *oro*. El tiempo se evalúa de un modo inmóvil, pero eso no afecta el énfasis que se da al valor del tiempo.

2.3 Un análisis contrastivo

El ser humano se orienta siempre en el tiempo y en el espacio, pero también en el conocimiento de lo que le rodea, y este modo cognitivo le posibilita la orientación en el conocimiento cuando el hombre es incapaz de explicar racionalmente lo que sucede a su alrededor. Para poder entender la realidad, los modos de cognición metafórica procesan proyecciones de lo abstracto a lo concreto y de lo lejano a lo cercano.

En ambas lenguas, la metáfora TIEMPO ES ESPACIO demuestra distintas formas expresivas. En los dos idiomas se observa un proceso cognitivo dinámico y el tiempo se percibe por medio de una proyección a objetos dinámicos. En español, destaca la cognición metafórica PASO DEL TIEMPO ES MOVIMIENTO EN ESPACIO (*TIME PASSING IS MOTION IN SPACE*). En chino, existen formas estáticas en la expresión del tiempo, que se representa en forma de INTERVALO TEMPORAL ES DISTANCIA ESPACIAL (*TEMPORAL GAP IS SPATIAL DISTANCE*). Además, en chino abundan metáforas conceptuales ESPACIO ES TIEMPO.

Todo esto muestra distintas características cognitivas en español y en chino. El español es más influenciado por las ideas occidentales de la ciencia experimental. Para los seres humanos, el conocimiento del espacio precede al del tiempo, que nos inclina a conceptualizar el tiempo por medio del concepto espacial. En español se ve con más frecuencia expresiones temporales mediante metáforas espaciales. En cambio, el chino alude más a la imaginación y percepciones individuales en la comprensión temporal, que se refleja en las expresiones estáticas.

Conclusión

El análisis de este trabajo que sustenta el sistema de cognición metafórica no sólo proporciona informaciones para el estudio contrastivo de la estructura entre chino y español, sino también constituye un instrumento de gran utilidad en la enseñanza/aprendizaje de ambos idiomas. Mediante el análisis de las metáforas del cuerpo humano y las metáforas temporales y espaciales en los dos idiomas, observamos que a pesar de que la cognición metafórica es una manera universal de la existencia humana, hay diferencias entre la metaforización en chino y en español, que se deben a ditancias entre culturas y cosmovisiones. El chino es una lengua de parataxis, que presta más atención a la coordinación de elementos del mismo tipo gramatical o igual función sintáctica en las expresiones. En comparación, el español, como idioma flexivo, se expresa de manera explícita por medio de la subordinación gramatical y sintáctica. En otras palabras, las dos lenguas muestran características distintas en la cognición metafórica y presentan diferentes procedimientos a los que recurre con más frecuencia la cognición para generar conocimiento y comprender el mundo.

Conocer el sistema de cognición metafórica de un idioma extranjero proporcionará las claves con que desarrolla una metodología que inicie a los estudiantes en el sistema conceptual y en

las redes culturales de esta lengua. Si los estudiantes se familiarizan con el sistema cognitivo de las metáforas, les interesan más poner en práctica estrategias cognitivas como la deducción, la inferencia, la visualización por medio de imágenes. Las metáforas establecen conexiones entre lo que los estudiantes conocen, que forma parte de su experiencia, y lo que deben aprender. Cada uno de los nuevos datos no parece estar aislado y empieza a formar parte de una red en la que se abren nuevas oportunidades de enseñanza/aprendizaje.

Bibliografía

Buxó Rey, M. J. (1975): *"Antropología Social y Cultural", Enciclopedia Universal Espasa-Calpe, Suplemento 1975–6*, Madrid, Espasa Calpe

Gibbs, Raymond W. Jr (2008): *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge, Cambridge University Press

Allende, Isabel (1985): *De Amor y de Sombra*, Editorial Sudamericana S.A.

Kövecses, Zoltán (2002): *Metaphor. A Practical Introduction*, Oxford, Oxford University Press

Lakoff, G. & M. Johnson (1980): *Metaphors we Live By,* Chicago: The University of Chicago Press

Lakoff, G. & M. Johnson (1996): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra

Lakoff, G. & M. Johnson (1999): *Philosophy in the Flesh, The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*, Nueva York, Basic Books

Rachid Lamarti (2012): *"La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE", Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*

Rico eur, P. (1984): *Time and Narrative (Vol.1)*, Chicago, The University of Chicago Press

Rubén, Darío (2002): *Prosas profanas*, Madrid, Alianza Editorial

Sun, Yihen (1999): *Nuevo Diccionario Chino-español*, Beijing, The Commercial Press

ZHOU LI（周莉）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Construcciones posesivas entre el español y el chino
—Análisis ejemplificado en *El viejo y el mar*

Resumen: La posesión es un ámbito básico que describe la relación entre el poseedor y el poseído. Para expresar la posesión, las lenguas del mundo emplean distintas estrategias, léxicas o sintácticas, generalmente. La variedad de la construcción posesiva entre el español y el chino se examinará por el análisis textual, ejemplificado en tres versiones del texto *El viejo y el mar* de Ernest Heimingway, original en inglés y traducidas al español y al chino, con la ayuda del programa Wconcord. Por medio de las estadísticas de los datos, se podrá lograr resultados respecto a la frecuencia de palabra y a su colocación en el texto de muestra. Por fin, se expondrán ejemplos concretos para demostrar las propias características que presentan estas lenguas en el ámbito de posesión.
Palabras clave: construcción posesiva, análisis textual, español, chino

Introducción

La posesión, como dice Huerta, es *un ámbito fuertemente condicionado por la cultura en la que se inserta la comunidad lingüística en cuestión; en efecto, las entidades que forman parte de estas relaciones posesivas varían de una a otra cultura; asimismo, existen distintos tipos de relaciones posesivas y distintos modos de manifestarlas* (Huerta, 2003:184). Las construcciones posesivas consisten precisamente en el objeto de nuestro estudio y respecto a ellas hacemos análisis e interpretación. Desde el enfoque tipológico, es imprescindible hacer la comparación interlingüística para observar los fenómenos gramaticales. Y en este trabajo tomaremos el español y el chino como muestras principales, en compañía del referente inglés. Con los programas informáticos haremos un análisis textual sobre la versión española y la china de *El viejo y el mar*, novela en inglés de Ernest Hemingway, con el fin de examinar universales y diferencias entre las expresiones posesivas que se emplean en los textos.

1. Datos básicos

1.1. Frecuencia

Por medio del programa Wconcord, se puede contar la frecuencia de empleo de cada palabra en el texto y su porcentaje correspondiente. Según el orden de alto abajo, puede también establecerse una lista de frecuencia. Por ejemplo, respecto a nuestro texto *El viejo y el mar*, véamos primero los casos en inglés y en español, tal como se muestra parcialmente en la tabla siguiente.

Inglés	Español
Puesto Palabra | Veces| Porcentaje(%)	**Puesto Palabra | Veces| Porcentaje(%)**
1. the (*el, la, los ,las*) | 2318 | 8.580	1. y | 1213 | 4.619
2. and (*y*) | 1260 | 4.664	2. el | 1150 | 4.379
3. he (*él*) | 1166 | 4.316	3. a | 1128 | 4.296
4. of (de)| 544 | 2.014	4. de | 917 | 3.492
5. I (*yo*) | 505 | 1.869	5. la | 880 | 3.351
6. it (*él o ella inanimada*) | 493 | 1.825	6. que | 716 | 2.727
7. to (*a*) | 454 | 1.680	...
8. his (*su, sus de él o ella*) | 446 | 1.651	16. su | 230 | 0.876

Tabla 1: Frecuencia de palabra en los textos respectivos

De acuerdo con las estadísticas, todo el texto inglés abarca 2,494 palabras diferentes mientras que la traducción española llega a una cantidad de 3,748 tipos en total. Entre ellos los datos sobre los pronombres posesivos serían convencedores y darían una importancia significativa para nuestro estudio, ya que la mayoría de los casos con posesivo indica la posesión. En la tabla arriba se puede reflejar perfectamente el uso de los posesivos de tercera persona (*his*, *su*). A primera vista, es obvio que en el texto inglés la palabra *his* se emplea más a menudo que *su*, casi dos veces. Pero no debemos olvidar el hecho de que este posesivo español puede equivaler a la vez a *his, her, its* y *their* del inglés. Con esto ya basta comprobar que el inglés prefiere el posesivo, comparando con el español, en el mismo contexto. Si hacemos la suma de todos los posesivos, resultará también una gran distancia entre ambos idiomas.

Inglés		Español	
Palabra	**Veces**	**Palabra**	**Veces**
my	50	mi	35
our	14	nuestros nuestro nuestra nuestras	3 2 1 0
your (*tu(s), vuestro(as), su(s) de usted*)	30	tu	22
his (*su, sus de él o ella*)	446	tus	1
her (*su, sus de ella*)	30	vuestro(as)	**0**①
its (*su, sus de él o ella inanimada*)	30	su	230
their (*su, sus de ellos o ellas*)	42	sus	112
En total	**642**	**En total**	**406**

Tabla 2: Frecuencia de los posesivos②

① Se comprueba que en el español americano se restringen las formas *vosotros(as)* y su correspondiente posesivo *vuestro (as)*. El traductor Novas, de origen español, vivía en Cuba por muchos años de la vida.

② La delimitación personal del posesivo se diferencia del inglés al español, principalmente, en cuanto a la persona *usted*. Esto se considera como segunda persona en el sistema posesivo del inglés, con el uso correspondiente de *your*, igual al caso *tú*. Pero el *usted* del español pertenece a la tercera persona, cuyo caso genitivo es representado por el pronombre *su*.

De todo esto se ha demostrado que los posesivos ingleses ocupan una posición predominante, al mismo tiempo que el español, con su uso menos frecuente, tendrá que tomar otras medidas para expresar el mismo concepto posesivo.

Bueno, en cuanto al caso chino, sabemos que la posesión prenominal se expresa en chino con el personal en lugar del posesivo español, con la presencia o ausencia de la partícula “的” (de_c) en distintos contextos. Vamos a ver el caso de la presencia, forma plena o estándar. Tras la búsqueda en Word, resulta que hay 39 casos del conjunto “他的”(ta de, *su de él humano*), 38 de “我的” (wo de, *mi*) y 19 de “它的” (ta de, *su de referente inanimado*). De esto se muestra que en el texto se emplean realmente poco las construcciones con el personal y de_c. En otro sentido, el chino se inclina a utilizar otras estrategias al traducir las expresiones posesivas en el texto original. Y aquéllas, propias de nuestro idioma, quedan por comprobar detalladamente en nuestro texto ejemplar más adelante.

1.2. Colocación

Otra cuestión que nos interesa es la colocación en las expresiones posesivas, desde la perspectiva semántica y la sintáctica. En la obra *El viejo y el mar*, el autor sí describe una gran cantidad de relaciones posesivas, lo que puede notarse también con la ayuda del programa Wconcord. Éste puede, además de contar la frecuencia de cada palabra, llevar la cuenta de las palabras acompañadas y su frecuencia. Esta función última tiene gran sentido para nuestra investigación, ya que las expresiones posesivas suelen ser más de una palabra, es decir, sintagmas nominales, por lo menos, con elemento poseedor y poseído, con los cuales se puede determinar la relación completa. Ahora bien, si queríamos examinar los objetos poseídos más usuales, lo que quedamos por hacer es fijar en un núcleo poseedor, por ejemplo, el caso del pronombre posesivo de tercera persona en inglés (*his*) y en español (*su*).

Inglés			**Español**		
Orden	Palabras seguidas	Posesivo|Veces en cada puesto	Orden	Palabras seguidas	Posesivo|Veces en cada puesto
1	left (*izquierdo*)	his| 32| 1| 0|	1	mano	su|30| 0| 0|
2	back (*espalda*)	his| 25| 4| 4|	2	espalda	su|9| 0| 0|
3	right (*derecho*)	his| 23| 0| 0|	3	cabeza	su|8| 0| 0|
4	hand (*mano*)	his| 17| 45| 0|	4	cola	su|7|2|0|
5	hands (*manos*)	his| 17| 3| 2|	5	gran	su|6| 0| 0|
6	head (*cabeza*)	his| 17| 1| 2|	6	boca	su|5| 0| 0|
7	shoulders (*hombros*)	his| 16| 0| 0|	7	cuerpo	su|4|1|0|
8	mouth (*boca*)	his| 13| 0| 0|	8	dolor	su|4| 0| 0|
9	jaws (*mandíbulas*)	his| 10| 1| 0|	9	fuerza	su|4| 0|0|
10	eyes (*ojos*)	his| 9| 1| 2|	10	lomo	su|4| 0|1|

Tabla 3: Palabras más empleadas seguidas a *his* y *su*

Aquí lo que observamos es el caso de las mismas palabras que se sitúan en los primeros tres puestos, a la derecha del núcleo posesivo. Por ejemplo, la palabra *mano*, aparece por 30 veces detrás de *su*. Como nuestro análisis pone más atención en los sintagmas mínimos, lo que más nos interesa consiste en la primera entidad que sigue al posesivo, cuya frecuencia decide el orden de la lista en la tabla arriba. Además, la entidad nominal constituye efectivamente objeto de estudio debido a su rasgo poseído en la relación posesiva. Pues los adjetivos como *left*, *right*, *gran*, no deben ser incluidos en nuestra consideración.

Bueno, al examinar aquellas diez palabras más usuales que se juntan a *his* o *su*, se observa que su mayoría es representada por los nombres designadores de partes del cuerpo, tales como *mano (hand, hands)*, *espalda (back)*, *cabeza (head)*, *boca (mouth)*, etc. El español y el inglés presentan en mucho grado semejanza o simetría. Sin embargo, podemos descubrir también que algunas palabras se emplean frecuentemente en uno, pero se encuentran poco en el otro. Por ejemplo, *shoulders*, *jaws* y *eyes*, tienen 16, 10 y 9 veces en el texto inglés, pero su equivalente *hombros*, *mandíbulas* y *ojos*, sólo dos veces respectivas, por lo cual éstas últimas no se sitúan entre las palabras de la lista.

A continuación veamos el caso del chino, la construcción del personal de tercera persona singular y la partícula de_c (“他的”). Hemos señalado que en el texto chino esta expresión tiene 39 veces de uso en total. Al examinar los casos separadamente, se nota primero que tres de ellos no son de relación posesiva, por lo que debe excluirlo en nuestra investigación. Entre los demás casos el nombre poseído más frecuente es “手” (shou, *mano*), con siete veces en el sintagma mínimo “他的手” (ta de shou, *su mano* o *sus manos*) y cinco veces en “他的左手” (ta de zuo shou, *su mano izquierda*). Luego destacan los sustantivos que designan otras partes del cuerpo, tales como “肩(膀)” (jian bang, *hombro*), “脑袋” (nao dai, *cabeza*), “眼睛” (yan jing, *ojo(s)*, *vista*) o “双眼” (shuang yan, *ojos*) y, los utensilios que el pescador siempre lleva como “钓线” (diao xian, *cabo*), los cuales aparecen por lo menos dos veces en el texto. Además, otras palabras que siguen después son, primero, relativas a partes corporales o alma, sentimiento, como *mejillas*, *pie*, *mente*, *espalda*, *sentido*, *puño*, *pierna*, *boca*, *herida* y *postura*; segundo, a la prenda y utensilio como *camisa*, *sombrero*; tercero, a la relación humana como *amigo*, y por último, son otros nombres concretos o abstractos, en el sintagma “他的西班牙语” (ta de xi ban ya yu, *su español*), “他的休息” (ta de xiu xi, *su descanso*).

Comparando con el inglés, el sintagma posesivo del español y del chino llevan elementos poseídos de rasgo similar, a pesar del uso menos frecuente. En otras palabras, tienen que tomar otras medidas para expresar lo que manifiesta la construcción inglesa. Esto será una de las atenciones más relevantes que vamos a poner a lo largo del texto adelante.

2. Estrategias expresivas

2.1 Estrategias equivalentes de *his* en español

Igual al inglés, el español tiene el sistema del pronombre posesivo, por lo que debería existir una equivalencia en gran medida entre ambos idiomas a pesar de los matices del empleo. Por ejemplo, *his* equivale a *su*, si no tiene en cuenta la flexión de género ni de número. En muchos casos sí se puede encontrar usos comunes, que se traduce uno con el otro. Pero en otros casos el español no utiliza los posesivos aunque el inglés sí los usa en el mismo contexto. Pues el artículo y dativo del español constituyen las soluciones más frecuentes respecto al tema.

2.1.1 Con el posesivo

Con el intento del cubrimiento más completo de los tipos expresivos, elegimos los ejemplos clasificados según el rasgo del nombre poseído, puesto que éste tiene muchas posibilidades y es importante para la opción de construcciones.

— Cosas concretas

Cuando el poseído es representado por el objeto concreto, se establece una posesión más prototípica con el poseedor pronominal. Es tan frecuente este tipo de relación posesiva.

(1) It made the boy sad to see the old man come in each day with **his** skiff empty...
Entristecía al muchacho ver al viejo regresar todos los días con **su** bote vacío...

— Nombres abstractos

En contraste con los objetos concretos, el poseído puede ser nombres abstractos, tal como *fe*, *esperanza* en el ejemplo bajo.

(2) **His** hope and **his** confidence had never gone.
Su fe y **su** esperanza no le habían fallado nunca.

— Nombres de parentesco

Los nombres que expresan la relación social entre humanos ocupan frecuentemente la posición poseída, sobre todo, los nombres de parentesco.

(3) These were relics of **his** wife.
Estas eran reliquias de **su** esposa.

2.1.2 Con el artículo

El artículo español, sobre todo, el definido, constituye una de las maneras más destacadas para expresar la relación posesiva. En muchas circunstancias la preferencia del uso del artículo, frente al posesivo, se considera como rasgo peculiar de dicha lengua. Como se han mostrado en los ejemplos arriba, el español podría utilizar los posesivos, lo mismo que el inglés. Sin embargo, aquél prefiere el artículo cuando la relación entre el poseedor y el objeto de su pertenencia no da lugar a ambigüedades.

— Partes del cuerpo

Sabemos que *mano (hand)* se usa mucho como poseído en las relaciones posesivas del texto. Pues podemos examinar primero cuántos casos se expresan con el posesivo y cuántos, con el artículo.

	Posesivo		**Artículo**	
Inglés	his hand (*su mano*) his hands (*sus manos*) 17 his left hand (*su mano izquierda*) his right hand (*su mano derecha*)	16 26 19	the hand the left hand the right hand the hands	5 1 1 3
	En total	**78**		**10**
Español	su mano sus manos	30 14	la mano las manos	44 8
	En total	**44**		**52**

Table 4: Frecuencia de *hand(s)* y *mano(s)* con posesivo y artículo

De la table se muestra perfectamente que en el inglés *hand(s)* va junto con el determinante posesivo en la mayoría de los casos con 78 veces, frente a 10 con el artículo definido. Pero sucede lo contrario en el español, donde éste es más frecuente sin contar aún la influencia del texto original en la traducción. En otro sentido, se puede notar que muchas expresiones con *hand(s)* acompañadas por el posesivo deberían ser traducidas al español con el artículo. Digamos que las cifras del caso *mano (hand)* son convencidas gracias a su alta frecuencia de uso en los textos. Pero no es posible citar todas sus oraciones en el presente trabajo por la limitación espacial. Entonces nos permite poner *cabeza (head)* como el ejemplo y vamos a observar detalladamente cada uno de ellos.

Inglés	**Español**
1. He was bright in the sun and **his** head and back were dark purple...	Brillaba al sol, y **su** cabeza y lomo eran de un púrpura oscuro,
2. ... he pushed the blade of his knife into **his** head ...	...le clavó el cuchillo en **la** cabeza
3. His straw hat was far on the back of **his** head and ...	Su sombrero de yarey estaba allá en la parte de atrás de **la** cabeza .
4. He had pushed his straw hat hard down on **his** head ...	Se había calado fuertemente el sombrero de yarey en **la** cabeza
5. ... and tried to keep **his** head clear.	y trató de mantener **la** mente clara.
6. ...and **his** head fallen forward.	y con **la** cabeza derribada hacia adelante.
7. ... and make **his** head fast alongside the bow.	...y amarrar **su** cabeza al costado de proa.
8. ... because **his** head had rested on it instead of a pillow.	porque **su** cabeza había descansado sobre ella en vez de hacerlo sobre una almohada.
9. ... and laid **his** head on his hands.	y se sujetó **la** cabeza con las manos.
10. But the shark came up fast and **his** head out ...	Pero el tiburón subió rápido, y sacó **la** cabeza..
11. Then **his** head started to become a little unclear…	Luego **su** cabeza empezó a nublarse un poco y..
12. ... and each time he shook **his** head the old man gave up a little line.	...y cada vez que sacudía **la** cabeza, el viejo cedía un poco más de sedal.

13. Now he got **his** head up from the wood ...	Ahora levantó **la** cabeza de la madera
14. ... and **his** head was clear.	...y **su** cabeza estaba despejada.
15. ... and the referee was shaking **his** head...	/①
16. He lifted some sea water with his left hand and put it on **his** head.	Cogió un poco de agua del mar con la mano izquierda y se mojó **la** cabeza .
17. Then something came into **his** head.	Entonces se le ocurrió una cosa.

Table 5: Traducción de *his head*①

En la obra original hemos encontrado 17 casos del sintagma mínimo *his head*. Y de la table se puede notar la traducción del español. Excepto de los casos del número 15 y 17, que uno queda por traducir y el otro usa el dicho fijo, sólo cinco (No. 1,7, 8, 11, 14) de las quince frases emplean el posesivo equivalente y, las demás diez, recurren al artículo. De los ejemplos descubrimos que la mayoría de los sintagmas con el posesivo *su* desempeñan el sujeto al inicio de las oraciones. Eso sería porque lo necesita para saber su referente cuando esta parte se menciona por primera vez. En los contextos bien referidos suele usar el artículo en vez del posesivo.

— Prendas de vestido

Del mismo modo observemos el caso de prendas de vestido, ejemplificado con *his trousers.* Entre los 9 casos en total, sólo dos de ellos se traduce con *su pantalón*. La mayoría emplea el artículo como determinante, como se muestra en la tabla bajo.

Inglés	Español
1. ... the old man took off **his** trousers and went to bed in the dark.	el viejo se quitó **el** pantalón y se fue a la cama a oscuras.
2. He rolled **his** trousers up to make a pillow...	Enrolló **el** pantalón para hacer una almohada ...
3. ... and unrolled **his** trousers and put them on.	desenrollaba **su** pantalón y se lo ponía.
4. ... the boy took **his** trousers from the chair by the bed ...	... el muchacho cogió **su** pantalón de la silla junto a la cama ...
5. ... wiped his knife on **his** trousers...	limpió su cuchillo en **el** pantalón
6. He straightened up, wiping his hand on **his** trousers.	Se enderezó, limpiándose la mano en **el** pantalón .
7. He rubbed the cramped hand against **his** trousers...	Se frotó la mano que tenía calambre contra **el** pantalón ...
8. He washed his left hand and wiped it on **his** trousers.	Se lavó la mano izquierda y se la secó en **el** pantalón.
9. ... **his** trousers rolled up ...	... con **el** pantalón remangado ...

Table 6: Traducción de *his trousers*

① Encontramos una falta en la versión española, donde el traductor pasa por alto esta parte de la oración.

— Utensilios de uso personal

Véamos a este respecto las expresiones con *knife (cuchillo*). Entre los 7 casos con el posesivo inglés solamente hay dos que mantienen el determinante correspondiente.

Inglés	Español
1. ... wiped **his** knife on his trousers ...	limpió **su** cuchillo en el pantalón ...
2. ... he pushed the blade of **his** knife into his head ...	... le clavó **el** cuchillo en la cabeza ...
3. The old man wiped the blade of **his** knife and laid down the oar.	El viejo limpió la hoja de **su** cuchillo y soltó el remo.
4. ... and putting **his** knife back in its sheath...	... y volviendo **el** cuchillo a la funda...
5. Then he put **his** knife down ...	Luego soltó **el** cuchillo...
6. ... and drew **his** knife across one of the strips.	... y cortó por la mitad una de las tiras.
7. ... and drew **his** knife from its sheath with his right hand.	y sacó **el** cuchillo de la funda con la mano derecha.

Table 7: Traducción de *his knife*

2.1.3 Con el dativo

Después del artículo, observemos en seguida el uso del dativo, con el cual se sirve para traducir el caso posesivo inglés. Nótese las siguientes oraciones en dativo.

— Espalda (back)

(4) His back was bent with the weight of the line across it...
Se **le** doblaba la espalda por la presión del sedal que corría sobre ella...

— Cerebro (brain)

(5) ... and then drove the knife on the oar down into his brain.
Luego **le** clavó el cuchillo del remo en el cerebro.

— Cabeza (head)

(6) The old man pinched their head off with his thumb and forefinger...
El viejo **les** arrancó las cabezas con el índice y el pulgar...

— Brazo (arm)

(7) ... the old man put his arms across his shoulders.
... el viejo **le** echó el brazo sobre los hombros.

— Frente (forehead)

(8) ... it was cutting his forehead.
... ahora el sombrero **le** cortaba la frente.

De los ejemplos que hemos encontrado se nota que el dativo, efectivamente, suele emplearse en vez del posesivo inglés cuando el elemento poseído es nombres que designan las distintas partes del cuerpo. Al mismo tiempo, el dativo es acompañado por el artículo, determinante del poseído.

2.2 Estrategias equivalentes de *his* en chino

Sabemos que nuestro idioma no tiene la clase de palabra posesiva. Para manifestar el valor del posesivo en los idiomas occidentales, se utiliza generalmente la construcción con el propio pronombre personal, acompañado o desacompañado por la partícula *de*$_c$, según los contextos. Sin embargo, en muchos casos el chino puede dejar del personal, indicando claramente o omitiendo la entidad referida, de acuerdo con la necesidad semántica. Además, se puede traducir los sintagmas posesivos a través del cambio sintáctico, con otras construcciones más aceptadas por el idioma meta.

2.2.1 Presencia de *de*$_c$

El conjunto del personal y *de*$_c$ se considera como equivalencia más estándar del posesivo. Sería la manera de expresión que se emplea más inicial y fácilmente al traducirlo al chino, puesto que no se preocupa mucho de errores en casos normales. Véase la traducción china de los mismos ejemplos.

(9) **His** shirt had been patched so many times...
Su camisa había sido remendada tantas veces...
他的衬衫打过多次补丁...

(10) ... y **su** cabeza está despejada.①
... **他的**头脑**是清楚的**。

2.2.2 Ausencia de *de*$_c$

La partícula *de*$_c$ se omite a menudo cuando el poseído es partes del cuerpo, tal como en (11), donde “双手”(*manos*) sigue directamente al poseedor “他”(*él*).

(11) The blow hurt not only **his** hands but his shoulder too.
El golpe lastimó no sólo **sus** manos, sino también su hombro.
…却震得**他**(*él*)双手(*manos*)和肩膀生疼。

La ausencia de *de*$_c$ sucede lo mismo en las relaciones de parentesco, que se puede observar en las frases siguientes.

(12) Estas eran reliquias de **su** esposa.
…都是他*(él)*妻子(*esposa*)的遗物。

2.2.3 Recuperación del poseedor

Sin duda, tanto el pronombre posesivo como el personal tienen la función deíctica, que

① En esta parte no vamos a repetir la frase original en inglés si es ya ejemplificado.

se pueden referir a una entidad ya mencionada. En sentido general, su empleo presenta rasgos económicos, evitando las partes repetidas. Eso es por qué el inglés y español utilizan el posesivo. No obstante, el chino no tiene dos sistemas diferentes para expresar el personal y posesivo. El último debería recurrirse al primero, como se ha mostrado en la parte anterior. Por lo tanto, cuando no está claro lo que se refiere el personal o aparecen varios personales en el mismo contexto, el que se funciona como poseedor suele recuperar su entidad referida, para evitar ambigüedades posibles.

(13) ... the sea was discoloring with the red of the blood from **his** heart.
... el mar se estaba tiñendo de la sangre roja de **su** corazón.
鱼*(pez)*的*(de)*心脏*(corazón)*里流出鲜红的血，使海水变了色。

Cuando el poseedor indica de sí mismo, como en el caso (14), el chino lo recupera con énfasis, por ejemplo, la palabra "自己" (zi ji, *uno mismo*) en la traducción bajo.

(14) But now he said **his** thoughts aloud many times...
Pero ahora expresaba **sus** pensamientos en voz alta muchas veces ...
他便多次开口说出了**自己*(él mismo)***的*(de)*想法*(pensamientos)*。

En muchos casos, la recuperación del poseedor está acompañada por la elisión de la partícula a la vez. Lo ocurre, sobre todo, cuando las dos entidades posesivas son palabras monosilábicas y suele usarse juntas como un léxico fijo.

(15) With **his** mouth shut and **his** tail straight up and down we sail like brothers.
Con **su** boca cerrada y **su** cola vertical navegamos como hermanos.
鱼*(pez)*嘴*(boca)*闭着，**鱼***(pez)*尾*(cola)*直上直下地摆动，我们像兄弟一样行驶着。

2.2.4. Elisión del poseedor

Al contrario de la recuperación del poseedor, éste ni siguiera aparecería en los sintagmas chinos siempre que permita el contexto. Por ejemplo, en los casos bajo el traductor abandona todo el determinante para el poseído, ya que un elemento nominal se puede ir solo en el chino, sin ningún determinante residuo, lo que constituye gran diferencia con los idiomas occidentales.

(16) The old man drank **his** coffee slowly.
El viejo tomó lentamente **su** café.
老人慢悠悠地喝着咖啡*(café)*。

Este medio también se utiliza frecuentemente en los casos de partes corporales, vestidos y utensilios.

(17) He picked up un piece and put it in his mouth ...
Cogió un pedazo y se lo llevó a la boca ...
他捡起一片鱼，放进嘴*(boca)*里 ...
(18) ... el viejo se quitó el pantalón y se fue a la cama a oscuras.
... 老人脱了裤子*(pantalón)*，摸黑上了床。

2.2.5 Empleo de la construcción “NP+ (N_p+VP)”

Al traducir los sintagmas con posesivo inglés, todos los medios arriba mencionados, tanto relativos a la partícula como al poseedor, no llevan en gran medida cambios estructurales de la oración. Sin embargo, no es posible ni ideal copiar totalmente la misma construcción, puesto que el chino diferencia tanto de los idiomas indoeuropeos respecto a la sintaxis. Por ejemplo, en (19) el texto original el sintagma posesivo *his back* funciona como el objeto directo, mientras que se convierte en el predicado en la frase china.

(19) He leaned his back against the stern ...
Reclinó la espalda contra la popa ...
他(*él*)背(*espalda*)靠(*reclinar*)船尾(*popa*) ...

Bueno, en esta parte lo que queríamos destacar es el empleo de la construcción “NP+ (N_p+VP)”. En este caso, el personal chino se convierte naturalmente en el elemento NP (Nombre poseedor), funcionando como sujeto y tema de toda la oración. Luego siguen inmediatamente el N_p (Nombre poseído) y VP (Predicado), como el predicado y comentario de aquél. Piénsese la frase bajo.

(20) He put his two hands together ...
Juntó las manos ...
他(*él*)双手(*manos*)并拢(*juntar*) ...

Conclusión

A través de la investigación textual, han sido satisfactorios los resultados estadísticos, porque se han notado claramente las características que presentan el chino y el español, e incluso el inglés, respecto a las expresiones de posesión que aparecen de alta frecuencia en el texto *El viejo y el mar*. He aquí unas conclusiones preliminares respecto a los universales de posesión entre ambos idiomas.

Primero, el concepto de *alienabilidad* afecta, en distintos grados, al uso de la construcción posesiva. En general, la posesión más cercana al extremo inalienable significa una relación más estrecha, lo que suele recurrirse a la estrategia propia de cada idioma, por ejemplo, el desuso de de_c, el artículo en vez del posesivo o el uso del dativo español. Una prueba convincente consiste en la interpretación de la **esfera personal**, término en palabras de Bally (Bosque, 1999),

> La cabeza, el alma o el carácter no sólo pertenecen a la persona, sino que son parte de ella, integrantes de la esfera personal. También los miembros de la familia pertenecen a la esfera personal, por lo que en muchas lenguas los nombres de parentesco se comportan como los nombres de las partes del cuerpo. Los nombres referentes a vestidos, objetos o utensilios habituales pueden actuar también como nombres de la esfera personal.

Segundo, lo más interesante y exitoso es la concordancia entre el dativo posesivo y la construcción “NP+ (N_p+VP)”. Como la peculiaridad y dificultad en respectiva lengua, se han

encontrado entusiásticamente muchas semejanzas desde el ángulo de posesión. Ambas expresiones constituyen respectivamente la preferencia que se emplea en el contexto de esfera personal, como en *Se hirió el pie* (他脚受伤了, ta jiao shou shang le), *Me hervía la sangre* (我热血沸腾, wo re xue fei teng). Además, el elemento poseedor tanto chino como español se considera idénticamente como el tópico de la frase. Esta concordancia suele ser válida cuando el VP es un verbo activo, agentivo, como *herir* o *hervir* del ejemplo.

En palabras resumidas, es importante conocer universales lingüísticos en el aprendizaje de la lengua extranjera, con los cuales se puede debilitar el sentido de distancia lingüística y ayudar en el acceso al idioma meta.

Bibliografía

Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa.

Comrie, Bernard (1998): *Universales del lenguaje y tipología lingüística: sintaxis y morfología*, versión española de Augusta Ayuso, Madrid, Gredos

Croft, William (2003): *Tipology and Universals* (2nd Ed.), Cambridge, Cambridge University Press

Hemingway, Ernest (2007): 黄源深译，《老人与海》(双语全译本)，南京：译林出版社

Hemingway, Ernest (2010): *El viejo y el mar*, traducción de Lino Novas Calvo, Debolsillo Contemporánea

Huerta, Norohella F. (2003): "Gramaticalización del posesivo. Un proceso hacia la abstracción", *Medievalia:* 183–197

刘丹青(2008)：《语法调查研究手册》，上海，上海教育出版社

陆俭明(2001)："确定领属关系之我见"，中国语言学会第11届年会论文(扬州)

Zhou Ying（周颖）
Shanghai East Foreign Language School Affiliated to SISU

Los préstamos en el español y el chino: perspectivas de motivación lingüística

Resumen: La lengua dispone de diferentes recursos de renovación léxica. Cuando en una lengua no existe una palabra que exprese lo mismo se produce una transferencia de un signo de una lengua a otra. Así se denomina el extranjerismo. Tanto el español como el chino ha asimilado miles de voces procedentes de otras lenguas o dialectos a lo largo de su historia.

En el presente trabajo analizamos las diferenstes formas de extranjerismo en el español y chino. Nos interesan las relaciones entre un extranjerismo y la voz original de otra lengua. Es decir, enfocamos los diferentes mecanismos de formación de extranjerismo en ambos idiomas desde el punto de vista de motivación lingüística.

Primero echamos un vistazo a las clases de extranjerismo en español: 1) palabras-cita; 2) híbridos; 3) calco; 4) cultismos léxicos; 5) sigla. Luego veamos las formas principales de extranjerismo en chino: 1) transliteración; 2) transliteración + morfema de género; 3) transliteración + traducción parafrástica; 4) traducción parafrástica; 5) calco; 6) sigla.

Según la comparación mencionada anteriormente detectamos la presencia de motivación morfológica en el extranjerismo de español. Este toma en cuenta la concordancia gráfica y ajusta las relaciones entre la fonética y el significado para adaptarse a las disciplinas fonéticas de catellano, mientras que los préstamos léxicos en chino corresponden a la concordancia fónica. Las transliteraciones en chino se han ido transformando en una combinación de significante y significado. Esto es un proceso de que se atribuye a esas transliteraciones motivación morfológica y grafológica.

Las motivaciones de palabras es un fenómeno lingüístico relacionado con la cultura e historia. Estudiar las motivaciones de extranjerismo nos ayuda a profundizar el entendimiento de las voces de una lengua y emplear los signos lingüísticos con eficacia en la comunicación intercultural.

Plabras clave: Préstamos comparación, motivación morfológica, motivación grafológica, motivación lingüística

Introducción

Desde perspectiva histórica el vocabulario de las lenguas siempre se sitúa en una etapa determinada del perpetuo cambio. Todas las lenguas vivas disponen de varios recursos de renovación léxica.

Generalmente se puede dividir el cambio lingüístico en dos partes: el cambio interno, de la misma lengua, y el externo, entre diferentes lenguas. En el presente trabajo nos interesa el segundo caso.

Cuando en una lengua no existe una palabra que exprese lo mismo se produce una transferencia de un signo de una lengua a otra. Así surge el préstamo lingüístico.

Tanto el español como el chino ha adoptado miles de veces procedentes de otras lenguas o dialectos a lo largo de la historia para enriquecer sus propios vocabularios. Durante el proceso de asimilación de las palabras extranjeras, se presentan respectivamente diferentes recursos y formas de adaptación. En las páginas que siguen intentamos investigar la distinción antemencionada desde perspectiva de motivación lingüística.

1. Definición del concepto préstamo

Para evitar confusiones o discusiones, en primer lugar, es necesario aclarar la definición del préstamo en sentido lato y estricto.

En cuanto al sentido amplio, queríamos enumerar las opiniones de varios lingüistas:

Hjelmslev: *transferencia de un signo de una lengua a otra*.

Boomfield: *adopción de rasgos que difieren de la tradición general*.

Gleason: *copia de un ejemplar lingüístico de otra forma de habla*.

En otras palabras, en este sentido, los préstamos son palabras introducidas de otra lengua.

En sentido estricto, según Gómez Capuz, esta nición hace referencia a:

> préstamos adaptados a las pautas de la lengua receptora. (Gómez Capuz, 2009: 4)
> la asimilación gráfica, fónica y gramatical a las pautas de la lengua receptora por un lado y la conciencia lingüística de los hablantes por otro. (Gómez Capuz, 2005: 14)

Es decir, los préstamos refieren a las palabras que se han adaptado totalmente al sistema de la lengua receptora después de un curso de asimilación. Además, los hablantes no se dan cuenta de que ellos están empleando una voz extranjera.

En las siguientes páginas enfocamos los préstamos del español y el chino, basándose en la definición del sentido amplio.

2. Reseña de los préstamos léxicos del chino

2.1 Breve presentación del desarrollo de los préstamos léxicos del chino

El origen de la lengua china puede datar de la dinastía Shang (Siglo XVI a XI a. C.). Los textos más antiguos están escritos sobre omóplatos de buey y caparazones de tortuga. Según los estudios arqueológicos, en la ciudad Anyang y Luoyang aparecieron los caracteres más antiguos.

Los primeros préstamos en la lengua china se pueden remontar a 1300 a. C. cuando el

emperador Pangeng de la dinastía Shang cambió la capital de lugar, trasladándose a la ciudad Yin y a la vez adoptando las palabras de las nacionalidades cercanas.

China prosperó rápidamente en la dinastía Han, especialmente tras la inauguración de la Ruta de Seda. En aquella época, empezó a florecer el comercio exterior. Las sedas se vendían bien en las regiones del Oeste, y los productos de piel, jade, especia de aquellas zonas llegaban a China. Al mismo tiempo se importaron los nombres de esas mercancías hasta entonces desconocidas. Por ejemplo: 琉璃 (esmalte para cerámica) y 狻猊 (uno de los nueve hijos de dragón) del sánscrito; 苜蓿 (alfalfa), 葡萄 (uva) del antiguo reino Dawan, 狮子 (león), 石榴 (granado) del iranio antiguo, 琥珀 (ámbar) del turco. Por otro lado, la dinastía Han mantenía constantes guerras y conflictos contra los hunos durante unos siglos. Por consiguiente, las voces de esta nacionalidad se introdujeron a nuestra lengua, tal como 琵琶 (un instrumento musical de cuerda con cuatro cuerdas), 胭脂 (colorete), 酪 (gelatina de leche), etc.

El primer apogeo de los préstamos léxicos del chino llegó en la dinastía Tang. El surgimiento de los términos de budismo constituye la mayor característica de los préstamos de ese periodo. Los emperadores de la Dinastía eran devotos budistas. Gracias al apoyo del gobierno, numerosas sutras se tradujeron del sánscrito al chino, por ejemplo: 佛 (Buda), 僧 (bonzo), 尼 (bonza), 塔 (pagoda), 魔 (demonio), 菩萨 (Buda), 地狱 (infierno). Ahora los chinos no tenemos conciencia de que empleamos palabras de budismo cuando hablamos de 世界 (mundo), 结果 (consecuencia), 庄严 (solemne), 刹那 (instante).

Según la anterior presentación, hemos visto que las palabras transcritas del sánscrito conservan la relación con el budismo. Sin embargo, otras de traducción parafrástica se han integrado al vocabulario usual y se han considerado como palabras nativas.

Los gobernadores de la dinastía Yuan eran mongoles. La interacción de los chinos con el pueblo mongol se deja sentir en la evolución de la lengua china. Hoy día en la vida cotidiana sólo quedan la palabra 胡同 (callejón) y 哈巴狗 (perro faldero).

A finales de la dinastía Ming y a principio de la Qing (Siglo XVII), con la transmisión de las ciencias occidentales hacia el Este, empezaron a desembarcar las voces científicas y técnicas tales como 铁路 (ferrocarril), 齿轮 (rueda dentada), 自来火 (fósforo), 螺丝钉 (tornillo).

Los manchúes instauraron la última dinastía feudal: la dinastía Qing. El fracaso de las dos Guerras del Opio en las postrimerias de esta dinastía despertó en el pueblo chino gran anhelo de absorber los conocimientos científicos del mundo occidental. Desde entonces se importaron a China numerosas obras clásicas de filosofía, de ciencia natural y social. Las palabras extranjeras permitieron a la gente observar el mundo desde un punto de vista novedoso. La mayoría de estas voces es anglicismo.

chino	español	inglés
沙发	sofá	sofa
卡路里	caloría	calorie
苏打	soda	soda
瓦特	vatio	watt
卡片	tarjeta	card

Debido a la derrota en la Guerra Jiawu contra los japoneses, a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX, muchos estudiantes chinos fueron a Japón para aprender del país y volvieron con las siguientes palabras del japonés: 政策 (política), 社会 (sociedad), 市场 (mercado), 民主 (democracia), 经济 (economía), 特务 (espía), etc.

Desde mediados del Siglo XX, a causa de las estrechas vinculaciones entre los dos partidos comunistas de China y de la Unión Soviética, eran muy populares los siguientes préstamos del ruso: 布拉吉 (vestido de una sola pieza), 喀秋莎 (un modelo de lanzacohete), 的确良(terylene), aunque algunos fueron sustituidos posteriormente por otras palabars más nuevas.

Las reformas económicas desde la década setenta del siglo pasado nos han hecho abrir puertas hacia el mundo exterior y aceptar más expresiones neológicas. Ahora no es difícil encontar préstamos de inglés, fracés, japonés en la vida ordinaria. Entre ellos, el anglicismo ocupa la mitad. Ej: 可口可乐 (*Cocacola*), 互联网 (*internet*), 超市 (*supermarket*), 黑客 (*hacker*), etc.

Hasta aquí queríamos señalar que los préstamos lingüísticos en el idioma chino se ha convertido en el testimonio de las comunicaciones económicas y culturales entre China y el exterior.

2.2 Formas de asimilación de los préstamos al chino

2.2.1 Transcripción fonética

La transcripción fonética es un recurso más fácil en el proceso de asimilación de préstamos. Ella consiste en representar los signos de escritura mediante los signos de otro. Esta manera parte de la forma hablada y tiene en cuenta la pronunciación aproximada a la lengua original.

Ahora veámos dos tipos de transcripción fonética en chino:

a. transcripción completa o pura

Se transcriben fonéticamente las palabras de la lengua prestadora con los caracteres chinos, sin embargo, no se puede detectar otra relación entre el préstamo y el vocablo original. Ej. 镭射 procede de la palabra inglesa *laser*; 咖啡 es de *coffee*. La apariencia de estos caracteres no tienen nada que ver con ese fenómeno científico ni con esa planta o bebida.

b. transcripción fonética aproximada al sentido original

En este caso notamos que las voces transcritas mantienen algunas relaciones con el significado del su forma original, tales como 香波 (*shampoo*), 可口可乐 (*Cocacola*). Los dos préstamos no

sólo tiene la aproximación fonética sino también la significativa a *shampoo* y *Cocacola*. El carácter 香 significa aromático en chino. Pues cuando hablamos de 香波, nos imaginaremos el olor de shampoo. Se refiere a lo deliciosa de una comida el adjetivo 可口, cuyo sentido coincide con el sabor de esta bebida.

2.2.2 Transcripción+morfema de clasificación

La primera parte de estos préstamos es la transcripción de la voz extranjera y la segunda, morfema de clasificación. En la palabra 艾滋病, 艾滋 es la transcripción de AIDS, y el carácter 病 significa enfermedad. Ahora veamos otros ejemplos: 太妃糖 (toffee+caramelo), 高尔夫球 (golf+bola), 爵士乐 (jazz+música).

2.2.3 Transcripción + traducción parafrástica

Esta forma reside en dividir la palabra extranjera (generalmente son palabras compuestas) en dos partes: una parte se transcribe fonéticamente, y la otra se traduce parafrásticamente.

Presentamos aquí unos ejemplos：

	transcripción	**traducción parafrástica**
呼啦圈 (Aro de hula)	Hula-呼啦	Hoop-圈
拉力赛 (carrera de rally)	Rally-拉力	Race-赛
	traducción parafrástica	**transcripción**
水上芭蕾 (ballet acuático)	Water-水上	Ballet-芭蕾
文化休克 (choque cultural)	Culture-文化	Shock-休克

2.2.4 Sigla

La sigla es letra inicial, o conjunto de ellas, que la usamos como abreviatura. La mayoría de las siglas que ha tomado el chino procede del inglés. Anotamos tres tipos típicos de siglas en chino:

a. sigla pura

ej.: CNN, VCD, LV, E-mail, WTO, etc..

b. sigla+ morfema de clasificación

ej: AA制 (pagar a medias), IC卡 (tarjeta IC)

2.2.5 Calco

Se domina así el calco que es transposición de la lengua extranjera en la lengua receptora. Así: 象牙塔 (torre de marfil)—*ivory tower*, 超市(supermercado)—*supermarket*, 圆桌会议 (mesa redonda)—*round-table conference*，热狗 (perro caliente)—*hotdog*. Pero queríamos señalar que el

significado real de estas palabras no siempre corresponde con su sentido literal.

3. Reseña de los préstamos léxicos del español

3.1 Breve esbozo del desarrollo de los préstamos léxicos del español

El español es un idioma romance del grupo ibérico. El origen de esta lengua se remonta a la romanización desde siglo III a. C. Los primeros conquistadores del Imperio Romano procedían del sur de Italia. Entonces el latín que ellos hablaban no era igual al en textos clásicos. Lo llamamos latín vulgar.

Aprovechando la debilitación del Imperio, los visigodos llegaron en el siglo V, y dejaron las pababras, tales como: *jabón*, *guerra*, *guarder*, *dardo*.

Desde el siglo VIII, los musulmanes extendieron su poder en la Península. Así la influencia penetró en el campo lingüístico. Hoy día empleamos las palabras procedentes del árabe como *acequia*, *aljibe*, *almohada*, *azúcar*, *hasta*, *ojalá*, *zanahoria*, etc.

La entrada de las voces italianas de la época del Renacimiento enriqueció el vocabulario artístico del castellano. Ej.: *glorieta*, *novela*, *viola.*

Desde el siglo XVI, con la expansión colonial, las flotas españolas trajeron muchas palabras americanas que trataban de frutas, verduras, plantas y otras cosas desconocidas para el Viejo Mundo: *patata*, *tiburón*, *guano*, *chocolate*, etc.

En el siglo XVIII, aumentó la influencia gala en la Península. Por lo tanto, es más abundante que otras lenguas romances el grupo de los préstamos procedentes del francés (*carné*, *chofer*, *chef*, *hotel*, *joya*, *peluche*, etc.). Debemos destacar que el francés produjo un notable influjo en el anglicismo del español y desempeñó la función de puente para la asimilación de algunos anglicismos. Las palabras como *autostop*, *dancing*, *parking*, *smoking*, entraron en el vocabulario español mediante la influencia de la lengua francesa.

Al final no podemos olvidar subrayar el idioma internacional y más poderoso de hoy día, el inglés. El primer momento de la expansión del inglés llegó acompañado por la colonización inglesa en el Nuevo Mundo desde el siglo XVII. Hasta finales del siglo XIX, el Imperio de Gran Bretaña había ocupado casi un cuarto de la tierra mundial; de ahí que exportó su propia lengua a todos los rincones del Imperio. Después de la Segunda Guerra Mundial, aprovechando la decadencia del continente europeo, EE. UU. llegó a ser el país dominante en economía y política. Al mismo tiempo la importancia del inglés iba creciendo en esferas científicas, técnicas, comerciales, culturales, políticas en el ámbito mundial. Sin duda alguna, el español de América Latina ha recibido más influencia de EE. UU. que España a causa de geoeconomía y geopolítica.

3.2 Formas de asimilación de los préstamos al español

3.2.1 Préstamos crudos

Estos préstamos no se requieren adaptaciones al ser aceptados por el español. El sistema morfológico, fónico y ortográfico del castellano acepta estos vocablos extranjeros como sus propios miembros sin ninguna alteración. Esto es lo que ocurre por ejemplo, como las palabras *target*, *blog*, *tenis*, *living*, *hall*, *hobby*, *golf*, *show*, *lord*, *disk*, *walkman*.

3.2.2 Transcripción fonética

a. conservación de la ortografía original, pero con alteración de acento

En este caso los préstamos mantienen la grafía original con alteración de acento para adaptarse al sistema fonético del castellano: *cóctel* (del inglés *coctel*), *réflex* (del inglés *reflex*), *máster* (del inglés *master*), etc.

b. conservación de la pronunciación original con modificación gráfica

Estos préstamos pretenden mantener la coincidencia con la voz extranjera en aspecto de pronunciación y seguir las convenciones de escritura del español. En ocasiones, los préstamos difieren mucho con las palabras extranjeras en grafía. Ej: *bufé* (del francés *bufet*), *chalé* (del francés *chalet*), *champú* (del inglés *shampoo*), *suéter* (del inglés *sweater*), *estándar* (del inglés *standard*).

3.2.3 Híbridos

Según Gómez Capuz (2004:53), el sustantivo híbrido refiere a "unidades polimorfémicas (compuestas y derivadas) en las que parte del modelo es importada y parte de él es sustituida o calcada". Mejor dicho, es una combinación de un morfema extranjero y otro nativo. Ahora vamos a poner los siguientes ejemplos: Ej. *boxeo* del inglés *boxing*, *consultoría* del *consultancy*, *rock duro* del *hard rock*, *foto finish* del *photo finish*, etc.

3.2.4 Calco

Se trata de traducciones o copias de elementos de palabras de otro idioma sin tener cuenta de la completa entidad fonética y los elementos traducidos se reconstruyen de acuerdo con las normas de castellano.Ej.: *jardín de infancia* (del inglés *kindergarten*), *copia de trabajo* (del inglés *work print*), *blanqueo de dinero* (del inglés *money laundering*), *rascacielos* (del inglés *sky-scraper*), *baloncesto* (del inglés *basketball*), *sobrehombre* (del inglés *superman*), *luna miel* (del inglés *honeymoon*).

3.2.5 Sigla

La sigla es formada por las iniciales de una serie de voces juntas. Los artículos y las preposiciones no se permiten formar las siglas. La mayoría de las siglas de español proceden del inglés, como *FBI* (*Federal Bureau of Investigation*), *NAFTA* (*North Alantic Free Trade Area*), *modem* (*modulator-demodulator*). Hay otras del francés (*INTERPOL*: *Organisation internationale de police criminelle*), del alemán (*GESTAPO: Geheime Staatpolizei*), del euskera (*ETA: Euskadi ta Askatasuna*), etc.

4. Comparación de adaptaciones de los préstamos al español y al chino desde perspectiva de motivación lingüística

> HERMÓGENIS.¡Sócrates! Aquí Crátilo sostiene que cada ser poee la rectitud del nombre que po naturaleza le corresponde, y que el nombre no es aquello con que unas determinadas personas denominan una cosa tras haber convenido en denominarla así, aplicando a tal efecto una porción de su propia voz, sino que existe una cierta rectitud de los nombres inherentemmente igual para todos, griegos y bárbaros. (Platón, Crátilo)

Al leer las palabras del gran filósofo, nos damos cuenta de que la polémica sobre la relación entre las palabras y la realidad ha mantenido desde la antigüedad. Unos estudiosos sostenían que los nombres de cosas o realidades eran impuestos por la naturaleza; y otros lingüistas creían que esa conección entre el significante y el significado es puramente arbitraria basada en la convención de los hablantes.

Según anteriores investigaciones, consideramos que a principios del nacimiento de lenguaje humano, es arbitrario el vínculo entre el objeto y el signo lingüítico. Con el tiempo, surgió la motivación dentro de la lengua. Es decir, existe una relación natural entre el significante y el significado, y además, esta relación es demostrable.

Ullmann hace una clasificasión de la motivación: 1) motivación fónica: este tipo comprende la onomatopeya primaria (imitación directa de sonidos) y la onomatopeya secundaria (imitación abstracta de concepto, fenómeno psíquico, etc.). 2) motivación morfológica y motivación semántica: los dos tipos están basados en alguna relación del sistema lingüístico. Por una parte, los componentes de una palabra puede ser analizados y el significado puede ser deducido. Por otra parte, designamos una palabra semánticamente motivada cuando ella dispone de un sentido figurado por metáfora u otros recursos.

Siendo trabajo sobre el contraste entre la lengua china y española, no olvidamos lo que propone el lingüista chino Xu Yulong. Partiendo de la relación entre la estructura de carácter chino y su sinificado, establece la teoría de la motivación grafológica.

Como hemos señalado que los préstamos juegan un papel importante en español y en chino, a continuación, compararemos las maneras de adaptación de los préstamos en dichas lenguas.

4.1 Motivación semántica

Queríamos decir que los préstamos chinos muestran con más frecuencia la motivación semántica que los españoles en las voces extranjeras transcritas fonéticamente. Esto se puede demostrar con los ejemplos siguientes: la palabra 托福, transcripción del inglés *TOFEL*, nos permite imaginar la felicidad que nos traerá después de aprobar este examen. Es que en chino, el carácter 福 implica suerte o felicidad. Otro ejemplo es el préstamo 盖世太保 del alemán. En la cultura china, llamamos 太保 a una persona tan cruel como Satán. Para un chino que no conozca mucho de la historia alemana durante la Segunda Guerra Mundial, este tratamiento es muy fácil de

comprender y memorizar. Sin embargo en español los vocablos *TOFEL* y *GESTAPO* se adoptan completamente sin ninguna modificación.

4.2 Motivación grafológica

Siendo ideograma, el chino muestra la motivación grafológica. El significado de una palabra se refleja parcialmente en un componente del crácter. Al observar las formas externas de la palabra 苜蓿, aunque no supieras su sentido, puedes deducir que tiene algo que ver con planta. Es que aquí el componente 艹 significa *yerba* en chino. Veamos otros ejemplos:

palabras	Componente del carácter	Significado del componente
葡萄 (uva)	艹	hierba
柠檬 (limón)	木	árbol
咖啡 (café)	口	boca

Según el esquema anterior, hemos visto que en el proceso de asimilación de préstamos, los chinos hemos cencedido naturalmente la motivación grafológica a las nuevas palabras.

4.3 Motivación morfológica

Como el chino pertenece a las lenguas analísticas, históricamente no posee afijo para realizar metaplasmo. Entonces le falta la motivación morfológica. No obstante, desde el siglo xx, por la influencia de la composición de palabras del japonés e inglés, en el moderno chino varios préstamos del inglés se han convertido en afijos, como 秀 (del inglés *show*), 吧 (del inglés *bar*) en palabras 模仿秀, 网吧, 迪吧.

En cuanto al caso del español, consideremos los préstamos de derivados híbridos: adoptar las palabras extranjeras mediante morfemas derivativos (prefijos y sufijos): el radical *windsurf* (inglés) + el sufijo *-ista* (español) forma la voz *windsurfista*, asimismo el radical *croissant* (francés) + el sufijo *-ería* (español) forma *croissantería*. Como el castellano es un idioma inflexional, los afijos *-ista* y *-ería* nos indican que la primera palabara trata de un oficio o una profesión, y la segunda, de una tienda o lugar donde se vende, aunque no conozcas los dichos préstamos.

Según la comparación mencionada anteriormente detectamos que la introducción y adaptación integran el procedimiento de la formación de préstamos lingüísticos. El punto de partida en este proceso reside en la concordancia fónica tanto en el caso del chino como en el castellano; de ahí que ambos muestran la motivación fonética. Por otra parte, el español suele dar más importancia a la coincidencia gráfica entre la palabra adaptada y la original, y con el desarrollo ajustando las relaciones entre ellas para adaptarse a sus propias reglas ortográficas. Los préstamos del chino

prefieren ser una perfecta combinación del significante y el significado. Esto se ha demostrado en muchos ejemplos de transcripción fonética, en que se refleja la motivación grafológica. Al final, no podemos olvidar la influencia del anglicismo en el moderno chino: la aparición de afijos en los préstamos, que constituyen la motivación morfológica de nuestra lengua.

La motivación lingüística es un fenómeno relacionado con la cultura e historia. Estudiar las motivaciones de préstamos nos ayuda a profundizar el entendimiento de las voces de una lengua y emplear los signos lingüísticos con eficacia en la comunicación intercultural.

Bibliografía

Gómez Capuz, Juan (2004): *Préstamos del español*, Madrid, Arco Libros

Gómez Capuz, Juan (2005): *La inmigración léxica, Madrid*, Acro Libros

Gómez Capuz, Juan (2009): "El tratamiento del préstamo lingüístico y el calco en los libros de texto de bachillerato y en las obras divulgativas [en línea], Valencia, *Revista electrónico de estudios filolóngicos* http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/294 (última consulta, 23/06/2013)

Lorenzo, Emilio (1996): *Anglicismos hispánicos*, Madrid, Gredos

Lu, Jingsheng (1988): "Influencia del árabe en el español", *Mundo Arabe*, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press

Platón (2004): *Cratilo, traducción, introducción y notas de Óscar Martínez García*, Madrid, Alianza

Shi, Youwei (2000): *Extranjerismo del Chino*, Beijing, The Commercial Press

Ullmann S. (1991): *Semántica*, Madrid, Taurus

Wang, Li (1993): *Historia del Vocabulario Chino*, Beijing, The Commercial Press

Xu, Yulong (2002): *Lingüística contrastiva*, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press

ZHU JUNXUAN（朱俊璇）

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Análisis contrastivo del léxico entre español e inglés y la enseñanza del léxico español en aulas chinas[①]

Resumen: En los años recientes, surge un auge de aprender español en China. La mayoría de los alumnos, antes de empezar el estudio universitario, ha aprendido inglés como su primera lengua extranjera por 6-9 años y poseen 3500 vocabularios por lo menos. (según el *Plan Curricular Nacional del Examen Nacional de Selectividad para el Ingreso Universitario de 2012*).

Ambos idiomas, inglés y español, son de la familia indoeuropea. En el léxico inglés, un 53% tiene su origen en el latín mientras que un 80% de las palabras españolas provienen de latín. La gran correspondencia de las raíces, los afijos y las formas de palabras entre español e inglés, producen cuantiosas palabras amigas y falsos amigos durante el ELE[②]. Además, con la exportación cultural de los países anglosajones en los años recientes, el idioma inglés está penetrando a español, lo cual resulta la gran presencia de los anglicismos en el léxico de español.

Como consecuencia, los estudiantes del ELE en China, con buen conocimiento de inglés, sufren mucho de las transferencias lingüísticas desde inglés en su aprendizaje de español, sobre todo, en el aspecto léxico. Entre ellas, las transferencias positivas les facilitan el entendimiento, recitación y utilización mientras que las trasferencias negativas les producen muchos problemas.

En este trabajo, se presentan unos fenómenos relacionados con inglés tales como los falsos amigos y los anglicismos y trato de plantear unas aplicaciones didácticas para la enseñanza del ELE en China. Espero que pueda ofrecer unas sugerencias metodológicas valiosas para la enseñanza del léxico español en las aulas chinas y pueda facilitar más descubrimiento sobre este tema.

Palabras clave: Análisis contrastivo, comparación del léxico, la enseñanza del léxico, el ELE en China

Introducción

La lengua española, uno de los seis idiomas de trabajo para la ONU, es una de las lenguas más aprendidas luego de inglés debido a su importancia política, cultural y económica. Para el 2045 llegará a ser el primer idioma más hablado, afirmó Humberto López Morales, secretario de

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai（上海外国语大学区域国别研究中心课题“经济危机背景下西班牙消费观念调查研究”的阶段性成果）.

② ELE: Español como Lengua Extranjera.

la Asociación de Academias de la Lengua Española[①]. A lo largo de los años pasados, la enseñanza ELE se está extendiendo por casi toda la China, principalmente en las universidades, y ha llamado mucha atención entre los chinos.

Se debe mencionar que el ministerio pedagógico en China ha estipulado que los estudiantes secundarios, para poder aceptar la enseñanza universitaria, se obligan a asistir al examen nacional de la lengua extranjera, la cual puede ser inglés, ruso, japonés, francés, alemán y español según el *Plan Curricular Nacional del Examen Nacional de Selectividad para el Ingreso Universitario de 2010*[②]. Entre ellos, un 80% de los estudiantes asisten a la asignatura de inglés en la secundaria y toman inglés como la primera lengua extranjera. También menciona que todos los estudiantes secundarios, al graduarse, deben poseer por lo menos 2000 vocabulos más comunes. Eso significa que la mayoría de los estudiantes del ELE en china, antes de empezar a aprender la lengua española en las universidades, ha aprendido inglés como su primera lengua extranjera por 6-9 años y poseen 2000 vocabulos por lo menos.

Los vocabularios de inglés y español comparten muchas similitudes en las formas y funciones. En los vocabularios ingleses, un 53% tiene su origen en el latín mientras que un 73%[③] de las palabras españolas provienen del latín y hay que añadir que aproximadamente un 94% del vocabulario de español de uso diario es de origen latino. Según James. I. Brown, español e inglés tienen por lo menos más de 60% de su léxico que viene del mismo origen grecolatino[④]. Considerando las palabras del mismo origen etimológico, de latín o de griego por ejemplo, y las palabras extranjerismos de la tercera lengua, según Colorín Colorado, del 30% al 40% de todas las palabras en inglés tienen una palabra relacionada en español[⑤]. Con sonidos, aspectos y significados similares, estos cognados ayudan a los estudiantes a transferir sus conocimientos de palabras inglesas a su aprendizaje de español.

Considerando la competencia lingüística adquirida de los alumnos desde su Lengua Materna y su Primera Lengua Extranjera al iniciar su aprendizaje de español, es de mucha importancia que los profesores sepan el qué y el porqué de las dificultades de sus alumnos y el cómo orientarles a superar las mismas.

1. Marco teórico y metodológico —La hipótesis del *input* comprensible de Stephen Krashen

Antes de presentar los problemas relacionados con inglés en el estudio de ELE en China,

① http://america.infobae.com/notas/7197-El-espaol-ser-el-idioma-ms-hablado-del-mundo
② 《普通高等学校招生全国统一考试大纲》, 教育部, 2010.
③ Ma Lianchang, *Las palabras españolas de origen latino*, 1983.
④ Brown, James I., *Reading Power*, Houghton Mifflin Company, Boston, 2002.
⑤ Capitalizar las similitudes y diferencias entre el español y el inglés, 2007, http://www.colorincolorado.org/educadores/introduccion/capitalizando/

cabe introducir una teoría que tiene mucha aplicación en la enseñanza ELE, la Hipótesis del *Input* Comprensible por Stephen Krashen. Es la hipótesis según la cual:

> el aprendiente sólo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (input) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual①.

¿Cómo puede uno adquirir y aprender una lengua nueva? Se utiliza ***i*** para presentar la competencia lingüística adquirida del alumno y ***1*** para los conocimientos nuevos, en nuestro caso, ***i*** para la competencia lingüística adquirida desde chino e inglés y ***1*** para español. La fórmula ***i + 1*** puede referirse a cómo uno adquirir y aprender español como segunda lengua extranjera teniendo chino e inglés como su competencia adquirida.

En base de esta fórmula, el foco de este trabajo se puede simplificar a ¿dónde está la ***i*** de los alumnos chinos del ELE?, ¿cómo consigue uno desarrollar desde ***i*** (el nivel original) a ***i + 1*** (el nivel más avanzado)? Y ¿en dónde consiste la transferencia, positiva o negativa, desde ***i*** a ***i + 1***?

Lo que nos exige a reflexionar sobre la metodología del ELE en China consiste en que los profesores se ven obligados a conocer bien la ***i*** de los alumnos y en base de esa ***i***, a diseñar ***1*** y ayudar a sus alumnos en desarrollarse desde ***i*** a ***i + 1*** a través de una manera comprensible.

2. Unos problemas surgidos en los estudios de español para los alumnos chinos en la enseñanza del ELE

Con el contexto explicado arriba, en el ELE de China existen unos fenómenos relacionados con la competencia inglesa. Sobre todo, en el marco léxico, se conservan los problemas de falsos amigos, las dudas morfológicas frente a la gran presencia de los anglicismos.

Un 30%-40% de las palabras españolas tienen una palabra inglesa con cierta correspondencia, en la forma o el significado. Según las distintas equivalencias, pueden clasificar en transferencias positivas cuando sean palabras amigas y transferencias negativas cuando sean falsos amigos:

a) Las que tienen la correspondencia en forma y significado (Palabras Amigas)

b) Las que tienen correspondiente significado pero distintas formas (Palabras Amigas)

c) Las que tienen correspondiente forma pero distintos significados (Falsos Amigos)

Ambas palabras amigas y falsos amigos ocupan un lugar muy importante en el ELE de China, sobre todo en la etapa inicial en que tal equivalencia cuenta con gran presencia en el vocabulario ofrecido por el material didáctico. Para poder aprovechar las trasferencias positivas y evitar las negativas, es necesario para los profesores que conozcan los contrastes lexicológicos entre inglés y español.

① Diccionario de términos clave del ELE, Centro Virtual Cervantes.

Otro fenómeno es la presencia de los anglicismos, que apenas existe en su lengua materna. Así durante el aprendizaje y la adquisición de español de los alumnos chinos, surgen las siguientes disyuntivas. ¿Pronunciar la palabra tal y como se hace en inglés o siguiendo las reglas para los vocablos aceptados por la RAE? ¿Cómo representar los anglicismos en la grafía? ¿Normalmente, en cursiva o subrayados? ¿Añadir la tilde para marcar el acento inglés o no? ¿Cuál es el género del anglicismo? ¿Cuál es su forma de plural? ¿Se ha cambiado su significado durante la castellanización? ¿Es necesario usar un anglicismo si existe su equivalente en español?

Muchas respuestas a las dudas anteriores pueden ser encontradas en el *Diccionario Panhispánico de Dudas*①. Sin embargo, muchos hispanohablantes no lo conocen o prefieren expresarse de la forma que les es más conveniente y muchos de los anglicismos se han arraigado profundamente en el habla local aunque no son aceptados por el DRAE. La existencia de estos anglicismos, por una parte, amplia en vocabulario de los alumnos de español, y por otra parte, produce muchas confusiones sobre su morfología después de modificarlos y españolizarlos.

Frente a tales problemas relacionados con la competencia lingüística de inglés, el reto de los profesores será predecir las áreas de dificultades y confusiones debido a las similitudes y diferencias existentes entre inglés y español en base de investigaciones de AC, dirigiendo a los alumnos a disfrutar las facilidades traídas por inglés mientras evitar cometerse en los errores contribuidos por inglés. Al siguiente, se elabora una comparación morfológica entre chino, inglés y español y tratan de conseguir aclarar qué es ***i*** para los alumnos chinos y cómo enseñar ***1*** mediante una manera comprensible.

3. Una breve comparación morfológica entre chino, inglés y español

Hay muchos estudios enfocados en la comparación morfológica entre inglés y español. En la base del cuadro sinóptico expuesto por Lu Jingsheng en el año 1998② para sistematizar el vocabulario español comparando con los chinos. Se puede comparar los vocabularios entre chino, inglés y español desde 3 niveles: clases de palabras, categorías flexivas y detalles flexivos.

Ambos inglés y español cuentan con nueve clases iguales para la clasificación de las palabras, pero en chino falta un criterio para clasificar las palabras. La demarcación de palabras chinas es conceptual y funcional mientras que la de inglés y español es formal, o mejor dicho, depende de la separabilidad.

En chino, escasa la flexión y los verbos chinos mantienen su forma única en cualquier caso.

① Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD) es un diccionario de RAE, en la que se da respuesta, desde el punto de vista de la norma culta actual, a las dudas lingüísticas más habituales (ortográficas, léxicas y gramaticales) que plantea el uso del español.

② Lu Jingsheng, *Un estudio contrastivo del sistema morfológico entre chino y español —Reflexiones sobre la enseñanza del español a estudiantes chino*, Actas del Simposio Internacional de Hispanistas, Beijing, '98.

En cuanto a inglés, la concordancia de los géneros, números y casos tampoco trabaja como español aunque para sustantivos, adjetivos, pronominales correspondientemente, sí que se encuentran elementos gramaticales para declarar los géneros, números y casos. Los verbos ingleses, sin cambios de género, poseen cuatro tiempos, cinco modos, personas (para el verbo *be*) y números. Añadiéndose las formas impersonales, la conjugación verbal de inglés es de 34 formas discutibles en el criterio español. El español, disfrutándose de rico vocabulario y un sistema rígido de gramática, tiene las clasificaciones de géneros, números, personas y casos para categorías como sustantivo, adjetivo, pronombre y artículo. Los abundantes gramemas como el género masculino o femenino o neutro y el número singular o plural para los sustantivos y adjetivos y el modo, tiempo, voz, aspecto, número y persona para los verbos aseguran la concordancia semántica y sintáctica.

Hay que señalar que los verbos españoles, con diez tiempos de indicativo, seis del subjuntivo, uno del imperativo y cinco formas no personales, se pueden conjugar en 115-118 formas flexivas.

En términos generales, se puede decir que en la secuencia de diferencia lingüística, chino, como prototipo de las lenguas analíticas o aislantes, y el español, como ejemplo de las flexivas, se encuentra en los dos extremos; entre los dos se halla inglés, y entre este y español, que son primos, se pueden situar el francés, el italiano y el portugués, lenguas hermanas de español.①

4. La aplicación didáctica sobre los materiales didácticos de la enseñanza ELE en China

Krashen define el nivel actual de cada aprendizaje como ***i*** y el insumo ideal que debe serle ofrecido como ***i + 1***. Las nuevas estructuras, el vocabulario desconocido y las reglas gramaticales serían adquiridos a través del contexto en que fuesen presentados.

¿Cuál es la ***i*** para los alumnos chinos, o mejor dicho qué competencia lingüística han adquirido los alumnos chinos? Los estudios que comparan contrastivamente la morfología de las palabras entre chino, inglés y español, nos demuestran claramente que el inglés nos enriquece en gran grado las categorías lingüísticas ausentes en chino disminuyendo la distancia lingüística entre chino y español y de tal modo nos aumenta la competencia lingüística. Y es este enriquecimiento lo que consiste la transferencia positiva durante la enseñanza del ELE para los alumnos chinos.

Para nosotros, estas teorías nos inspiran que los profesores deben tener en cuenta de esta ***i***, o mejor dicho, la competencia lingüística actual de los alumnos. Además, para ayudar a los alumnos a construir la estructura de una lengua nueva, los profesores deben mostrar la ***1*** a través de una manera comprensible. Como se ha mencionado en los capítulos anteriores, R. Lado afirmó que con un análisis contrastivo, les permitiría a los profesores a saber cuáles son los problemas reales

① Lu Jingsheng, "Un estudio contrastivo del sistema morfol*ó*gico entre chino y español —Reflexiones sobre la enseñanza del español a estudiantes chino," *Actas del Simposio Internacional de Hispanistas, '98 Beijing*

y ofrecer una mejor manera de enseñar las lenguas extranjeras. Por eso, se exige una comparación contrastiva sirviendo de ayuda al profesor del ELE para determinar esta ***i*** y la ***1*** en el contexto del ELE en China, con el fin de modificar las técnicas y materiales de instrucción.

En base de los resultados de análisis contrastivos, C. James ha hecho una sistematización de las aplicaciones pedagógicas①, entre la cual, la programación de material didáctico ocupa un lugar significativo. Al siguiente, se analizará los materiales más populares en las aulas chinas y se supondrán unas sugerencias al diseño de los materiales didácticos.

4.1 Los materiales didácticos más utilizados en las aulas chinas

El material que se usa con más frecuencia actualmente en China se debe a *Español Moderno*. *Español Moderno* es un material diseñado por profesor Dong Yansheng en el año 1998, cuyo vocabulario son seleccionados dependiente del "análisis de la frecuencia de las palabras, publicadas por Colegio de México" (Programa de Enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas, 1995). En el primer tomo de *Español Moderno*, se encuentran 928 palabras, entre las cuales, se explican detalladamente 54 léxicos que se utilizan con mucha frecuencia en esta etapa a través de ejemplos de oraciones.

La enseñanza de las palabras se realiza a través de vocabulario, palabras adicionales, léxicos en cada lección y un vocabulario general al final del libro. Además, con los ejercicios, las explicaciones de la gramática, se presenta una gran cantidad de palabras. Todas las palabras se introducen en un texto y se traducen a chino en el vocabulario, además, en los ejercicios, se exigen practicarlas a través de ejercicios.

Otro material didáctico que obtiene mucha popularidad en ciertas universidades también nos ha llamado mucha atención: *Sueña*. Elaborado durante los años 1999 y 2000 por un equipo de la Universidad de Alcalá para la enseñanza del ELE en los otros países, *Sueña* tiene como objetivo lograr que los alumnos alcancen una competencia lingüística que les permita desenvolver eficazmente en situaciones cotidianas. Los 827 vocabularios mostrados en *Sueña I* están traducidos en cinco idiomas, y "obviamente, no pretende ser un diccionario sino un instrumento de utilidad tanto para el profesor como para el alumno"②.

Como un libro diseñado por los hispanohablantes, es un material monolingüe. La enseñanza de las palabras depende de los textos, los ejercicios comunicativos y un glosario que recoge una selección de los términos aprendidos en cada lección.

Siendo un material que crea un ambiente nativo de español para los alumnos del ELE, *Sueña* ha conseguido mucho éxito en muchos países mientras que en China, el resultado no es tan

① Isabel Santos Gargallo, *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua de la Lingüística Contrastiva*, Editorial Síntesis, 1993, Págs 63–65.

② Citado de la presentación de *Sueña I*.

satisfactorio como se suponía al importarlo desde España.

4.2 La selección del material didáctico

De acuerdo con la hipótesis del *input* comprensible de Krashen, si la ***i*** es menor que ***1***, los alumnos no pueden entender las informaciones nuevas ni construir un sistema propio de LE, lo cual nos exige considerar la competencia lingüística de los alumnos. Para la enseñanza del ELE en china, nos exige introducir las palabras nuevas a medida que se desarrolla su competencia lingüística. En una enseñanza de lengua extranjera, para que se consiga resultados satisfactorios, el habla utilizada por el profesor debe partir de estructuras menos complejas y avanzar gradualmente de acuerdo con el nivel lingüístico de los alumnos. Obedeciendo esta hipótesis, *Español Moderno* contiene un sistema más comprensible que *Sueña*.

En *Español Moderno*, las palabras son introducidas en contextos fácilmente entendidos. El foco de la enseñanza de las palabras se encuentra en el mensaje, la forma y los ejercicios evalúan los conocimientos de las palabras nuevas en las disciplinas; El vocabulario contiene una traducción de las palabras en LM de los alumnos; La enseñanza se realiza principalmente de modalidad escrita. Todas estas características garantizan que la transposición sea comprensible. Por ejemplo, el concepto género y número son espacios vacíos en chino y en inglés tampoco existe la correspondencia exacta. Se nota evidentemente que *Español Moderno* presta más atención en introducir los conceptos al inicio. En primer tomo de *Español Moderno*, *es* y *son* se introducen como dos palabras nuevas. Esta forma de introducción está en base del nivel lingüístico de los alumnos chinos. Al contrario, *Sueña*, desde la primera lección, presenta más que 100 palabras nuevas. Mientras que los alumnos no han desarrollado una competencia lingüística de entender la conjugación, la pluralización, los conocimientos nuevos introducidos no son comprensibles para los alumnos chinos. En este sentido, *Español Moderno* es superior que *Sueña*.

Además, la selección de palabras muestra gran discrepancia entre *Español Moderno* y *Sueña*. La mayoría de las palabras explicadas en primer tomo de *Español Moderno* pertenece a la categoría de nivel básica. Las palabras se pueden clasificar en tres categorías: categoría superordinaria, categoría de nivel básico, categoría subordinada. Las palabras de nivel básico, con la forma morfológica simple, disfrutan la facilidad de entenderse, frecuencia de utilizarse. Durante la adquisición de un idioma, las palabras de nivel básico gozan de la prioridad de adquirir y en base de este corpus, de acuerdo con la necesidad lingüística, se desarrolla el conocimiento de palabras pertenecientes de categoría superordinaria y subordinada. Por ejemplo, *Sueña* eligen palabras como palabras de categoría superordinaria tales como *torrija*, *mazapán*, *turrón* en Lección 3 mientras que *Español Moderno* introduce palabras del nivel básico tales como *pan*, *postre* en Lección 15. En este sentido, su curricular de la enseñanza de palabras es más científico.

En conclusión, considerando la comprensibilidad del ***1*** en base de la ***i*** de los alumnos chinos,

Español Moderno aventaja a *Sueña* en la etapa inicial del aprendizaje por introducir los vacíos lingüísticos como conjugación, género y número poco a poco. Sin embargo, ni *Español Moderno* ni *Sueña* ha establecido una estructura didáctica determinada por las diferencias y correspondencias entre inglés y español. Por eso, se demanda a los profesores a introducir los análisis contrastivos de una forma complementaria.

4.3 La gradación del material didáctico

Mientras que los alumnos empiezan a aprender español, la ***i*** de ellos aumenta, lo cual significa que el método de introducir ***1*** cambia dependiente de la competencia lingüística de ellos. Como consecuencia, se exige una gradación de material didáctico.

Después de la etapa inicial, con todas las categorías morfológicas conocidas, el contraste entre inglés y español se manifiesta gradualmente y la transferencia lingüística se pone de relieve.

Sueña, preparando un glosario de palabras en cinco idiomas, inglés incluido, proporciona una posibilidad de comparar las diferencias y las correspondencias de las palabras inglesas y españolas. No obstante, *Español Moderno* no ha proporcionado ninguna oportunidad para desarrollar el análisis contrastivo después de la etapa inicial. En este sentido, el diseño didáctico de *Español Moderno* falta de gradación.

Cabe mencionar que ni *Sueña* ni *Español Moderno* ha prestado suficientes atenciones en introducir los resultados de análisis contrastivo para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Consecuentemente, piden a los profesores a aplicar otros recursos didácticos como material complementaria.

En conclusión, para mejor enseñanza de léxico español, se necesita aplicar análisis contrastivos de distintos niveles mediante la competencia lingüística de los alumnos, y el diseño didáctico se requiere avanzar de cierta gradación debido al aumento de la competencia lingüística de los alumnos. Con estos principios, la programación de material resultará apropiada.

Conclusión

Como Juan Carlos Moreno Cabrera menciona en su libro *Spanish is different*, para llegar a Buenos Aires, es preciso saber desde dónde se quiere llegar a esa ciudad. En definitiva, no basta con saber dónde está Buenos Aires para responder a esta pregunta, sino que hay que saber dónde está la persona que la hace o, al menos, desde dónde irá a esa ciudad.① Con la enseñanza de español a los chinos pasa algo parecido. El profesor conoce perfectamente el lugar de llegada pero muchas veces no conoce en absoluto el lugar de partida, en nuestro caso, la competencia lingüística basada en el conocimiento de chino e inglés. El profesor sabe dónde está la lengua española en ese espacio

① Moreno Cabrera Juan Carlos, *Spanish is different*, Editorial Castalia, S.A., 2010.

lingüístico y debe saber también dónde se sitúa inglés sin que sea obligado haber estado allí y menos aún, conocer inglés perfectamente. Además, para que los alumnos puedan llegar al punto final, el profesor tiene que indicar la manera más aceptable para los alumnos. En la metodología didáctica, un método comprensible garantiza que los alumnos consigan su meta.

Los errores de falsos amigos, las confusiones de anglicismos ocurren por las razones de las similitudes y diferencias entre inglés y español en sus evoluciones históricas y sus características lingüísticas. De acuerdo con la comparación en la morfología de las palabras chinas, inglesas y españolas, en la secuencia de distancia interlingüística, chino, como una lengua analítica y aislante y español, como un idioma flexivo, se hallan en los dos extremos, entre los dos cuales, está el inglés. La distancia nos inspira que en el camino de aprender español, los alumnos que conocen inglés tienen más facilidad de aproximarse a español.

Además, se observa que el inglés ha complementado unas categorías lingüísticas de español que ausenten en chino. De tal modo, el aprendizaje de inglés por tantos años enriquece la competencia lingüística intuitivamente de los alumnos del ELE. Aunque se ha enfocado con mucha frecuencia en este fenómeno, no se ha aprovechado esta base lingüística proporcionada por inglés en la elaboración de materiales didácticos.

En base de eso, se reflexiona la metodología didáctica aplicada en las aulas chinas del ELE.

Primera, es muy necesario que los profesores tengan un buen conocimiento de i de los alumnos como punto de partida para realizar la enseñanza del ELE. Según estadísticas del año 2010 (Información desde Encuentro Nacional de la Enseñanza de Español), 256 profesores se dedican a la enseñanza del ELE en china. Entre ellos, 163 tienen el diploma de máster o doctor, y 158 se graduaron de licenciatura después del año 2000. Estas cifras nos indican que más que la mitad de los profesores chinos del ELE tiene bastante conocimiento de inglés hasta que ellos mismos han sufrido de la transferencia lingüística traída de inglés durante su aprendizaje de español. Será bueno que al inicio de empezar a aprender español, los profesores con buen conocimientos ingleses se dediquen a introducir español a los alumnos considerando su competencia lingüística.

Segunda, es conveniente establecer un sistema didáctico basado en las características contrastivas de las dos lenguas y adecuado al aprendizaje de los alumnos chinos. Se analiza en el capítulo anterior que los materiales didácticos más preferidos en las aulas chinas del ELE aplican los contrastes lingüísticas entre inglés y español. Como consecuencia, los profesores se ven obligados de hacer conscientes a los alumnos de las semejanzas y las diferencias entre inglés y español con motivo de aprovechar las semejanzas y evitar los errores cometidos por las diferencias facilitando la adquisición de español como segunda lengua extranjera.

Tercera, es importante conseguir una manera didáctica comprensible como una estrategia de la enseñanza del ELE para los profesores. Para que los alumnos construyan un sistema lingüístico

de español bajo las indicaciones de profesores, se exigen que los profesores apliquen métodos didácticos de acuerdo con el desarrollo de la competencia lingüística. Se enfatiza un método integral combinando método gramatical al introducir conceptos nuevos, método directo para profundizar los contrastes lingüísticos.

Bibliografía

Brown, James (2002): *Reading Power*, Boston, Houghton Mifflin Company

Fang, Jingyi (1999): *Comparación de la formación de palabras entre español e inglés*, Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Gimeno Menéndez, Francisco y Gimeno Menéndez, María Victoria (2003): *El desplazamiento lingüístico del español por el inglés (Apéndices de Anglicismos Léxicos)*, Universidad de Alicante

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva. S.L.

Krashen, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language* Acquisition, Pergamon Press Inc

Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, University of Southern California

Lu Jingsheng (2010): "La lengua de Cervantes en tierra de Confucio", *Tinta China Educación*, (5)

Lu Jingsheng (1998): "Un estudio contrastivo del sistema morfológico entre chino y español — Reflexiones sobre la enseñanza del español a estudiantes chino", *Actas del Simposio Internacional* de Hispanistas, Beijing '98.

Marília Oliveira, Vasques (2004): "Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen — Un puente entre la teoría y la práctica", *Revista electrónica E/LE Brasil*, (5)

Moreno Cabrera, Juan Carlos (2010): *Spanish is different*, Editorial Castalia

Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo (2005): *I. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL

Santos Gargallo, I. (1994): *Análisis contrastico, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Ed. Síntesis

戴伟栋，王栋(2002)："语言迁移研究：问题与思考".《外国语》(6)

马联昌(1983)："西班牙语中的拉丁词源"，《现代外语》

束定芳，庄智象(1996)：《现代外语教学——理论实践与方法》，上海，上海外语教育出版社

许余龙(2005)：《对比语言学》，上海，上海外语教育出版社

周莉(2008)："由电影Spanish谈语言迁移问题——对西语教学的几点思考"，《中国外语教学法国际研讨会论文集》，上海，上海外语教育出版社

II. Didáctica de ELE: metodología y estrategias

MARIANNE AKERBERG
CELE, UNAM
con la colaboración de AÍDA ESPINOSA (CEPE, UNAM), FABIÁN SANTIAGO (LLF, Paris 7)

Manual de enseñanza de pronunciación

Resumen: Esta ponencia tiene como objetivo presentar un manual de enseñanza de la pronunciación que estamos por terminar en la Universidad Nacional Autónoma de México. Esta obra tiene como finalidad facilitar la enseñanza de la pronunciación de una L2 a docentes de diferentes lenguas. Como nuestro público es mayoritariamente hispanohablante y usamos muchos ejemplos de español como L2 para facilitar la exposición, pensamos que puede ser de utilidad para otros contextos también, como la enseñanza de español en países asiáticos.

La ponencia está organizada a partir del contenido del manual. Primero se dará información teórica sobre fonética y fonología, percepción auditiva, ortografía y pronunciación, y teorías de adquisición de los sonidos de una L2. En la segunda parte, se abordarán nociones generales sobre prosodia y se analizarán los resultados de investigaciones sobre la adquisición de estos fenómenos en L2, lo que fundamenta las propuestas didácticas del manual. La última parte está dedicada a la enseñanza de la pronunciación: una propuesta didáctica general seguida por diferentes tipos de ejercicios que servirán para 1. diagnóstico y sensibilización; 2. desarrollo de la percepción y la producción tanto de sonidos como de aspectos prosódicos y 3. evaluación.

Palabras clave: sistema fonológico, prosodia, adquisición de L2

Introducción

La pronunciación de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) siempre ha sido considerada difícil. Las ideas sobre la causa de esta dificultad han variado según los tiempos y las teorías o enfoques lingüísticos. La intención de este manual es ayudar a los profesores en ejercicio a enfrentar este aspecto de gran importancia.

En este trabajo presentaremos un manual de enseñanza de pronunciación que estamos por terminar en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta obra tiene como finalidad facilitar la enseñanza de la pronunciación de una L2 a docentes de diferentes lenguas. Los autores trabajamos en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE)① y en el

① Marianne Akerberg es profesora-investigadora del CELE y también forma parte del Posgrado de Lingüística de la UNAM. Fabián Santiago ha laborado como docente de francés L2 en la UNAM y realiza actualmente una tesis doctoral sobre la adquisición de la prosodia como L2 en París, Francia.

Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE)[①] de la UNAM. En el CELE se enseñan unas 15 lenguas extranjeras a los estudiantes de la UNAM, y en el CEPE se ofrecen cursos de español para extranjeros.

Los autores hemos realizado investigaciones relacionadas con diversos problemas de adquisición del sistema fonológico de una L2, lo que nos sirve como base para ayudar a colegas que se inician en este campo a desempeñarse de una manera adecuada en la enseñanza de la pronunciación. Por ejemplo, hemos estudiado problemas de percepción de vocales nasales y orales, de sibilantes en portugués por estudiantes hispanohablantes, la percepción de los sonidos líquidos y oclusivos por estudiantes que aprenden español como lengua extranjera, así como la entonación del francés por hispanohablantes. También tenemos experiencia en el enseñanza de una L2.

Como nos dirigimos a profesores mayoritariamente hispanohablantes, usamos muchos ejemplos de español como L2 para facilitar la exposición. Por eso pensamos que el libro puede tener interés para otros profesores que enseñan español en el mundo. Esto no quiere decir que el manual sea sólo sobre el español. En la parte teórica se muestran también ejemplos de otras lenguas para que se entiendan mejor diversos fenómenos fonéticos y fonológicos. No obstante, en la parte práctica, la mayoría de los ejemplos son en español, con la idea de que sirvan de inspiración para elaborar ejercicios similares en otras lenguas.

No es nuestra intención competir con muchos libros de fonética de varias lenguas. Sin embargo, pensamos que podría ser útil reunir información relevante para profesores en formación o en ejercicio. Por eso el manual incluye nociones básicas de fonética y fonología aplicables a varias lenguas. También hay una parte muy completa sobre prosodia y su enseñanza, y finalmente una serie de propuestas didácticas de pronunciación. A continuación se comentará sobre el contenido del manual y la justificación o explicación de lo que incluye.

Parte 1

La primera parte, que contiene seis capítulos, tiene información más bien teórica sobre las nociones básicas del tema: una introducción a la fonética y fonología con la clasificación articulatoria de las vocales y las consonantes, aspectos sobre la fonotaxis y la estructura silábica con ejemplos en varias lenguas. La intención es dar esta información de una manera sencilla y accesible. Existe también un capítulo sobre los sonidos de las lenguas del mundo con comentarios sobre el fenómeno de la marcación y de las diferentes maneras de pronunciar sonidos oclusivos dependiendo del *Voice Onset Time* (VOT) en muchas lenguas, es decir, el tiempo que pasa entre

① Aída Espinosa es profesora de español en el CEPE y realiza un doctorado en Lingüística sobre la percepción de las oclusivas del español como L2 en la UNAM.

el término de la oclusión y el inicio de la vibración de las cuerdas vocales. Hay variación entre las lenguas en este aspecto, y en el caso de chino es una distinción fundamental para entender la diferencia entre por ejemplo /p^h/ y /p/.

Para que los alumnos puedan adquirir los sonidos de la L2, es muy importante la percepción auditiva -lo que no parece haberse destacado suficientemente. Una percepción adecuada influye probablemente más que las explicaciones y ejercicios centrados en los detalles articulatorios. Por esta razón, en este manual dedicamos un capítulo sobre diferentes aspectos de la percepción auditiva, también llamada percepción del habla (*speech perception*), primero en el caso de una primera lengua (L1) y, después, en el de una L2. Con ello pretendemos que los profesores se den cuenta de que no percibimos o escuchamos todo igual cuando aprendemos otras lenguas. Los sonidos normalmente son percibidos según los mecanismos que hemos desarrollado para interpretar los rasgos importantes que sirven para reconocer las categorías fonéticas de nuestra primera lengua. Esto fue llamado hace mucho tiempo por Trubetzkoy (1939) el filtro fonológico (*crible phonologique)* de la primera lengua. Más recientemente se ha hecho un buen número de investigaciones que resaltan la importancia de la percepción del habla en la adquisición de una L2 (Flege 1987, 1995; Pisoni & Lively 1995; Rochet 1995). En particular, el modelo de Flege (*Speech Learning Model***)** nos ha servido de inspiración en la elaboración de este manual.

Se encuentra también un capítulo sobre la relación, a veces problemática en lenguas supuestamente fonográficas, entre la ortografía y la pronunciación. Se busca advertir al profesor que hay mucha influencia de la imagen de una palabra escrita sobre la pronunciación. Para eso se describe cómo diferentes lenguas tienen convenciones muy específicas para representar los sonidos. En el caso de algunas lenguas como el inglés y el francés, el sistema ortográfico se ha distanciado mucho del principio original de las lenguas fonográficas de que *una* letra debe representar *un* sonido. El sistema de escritura del inglés, en ese sentido, se acerca al de lenguas logográficas como el chino, ya que la forma escrita no necesariamente es suficiente para tener acceso a la pronunciación. Hay que buscar información adicional para saber cómo se pronuncia una palabra.

La relación es tan fuerte entre ortografía y pronunciación en las lenguas fonográficas que hay investigadores que proponen que la edad de la alfabetización a los 6-7 años implica una concientización fonológica, es decir, los niños toman mayor conciencia de la existencia de fonemas de la propia lengua, lo que después puede ser un factor que dificulta la adquisición de una L2 (Bassetti 2009, Cook & Bassetti 2005).

En el capítulo sobre las teorías y los modelos de adquisición del sistema de sonidos de una L2 ofrecemos un panorama de los cambios que se han dado desde fines del siglo XIX y el inicio del siglo XX, cuando hubo el surgimiento de fonetistas como Sweet, Passy y Viëtor. Ellos dieron inspiración al Movimiento de Reforma que proponía la adquisición de una L2 más parecida a

la que ocurre en una L1 y con más énfasis en la lengua hablada. Se comenta sobre los métodos audiovisuales o audiolinguales y la introducción del uso de laboratorios y de otros medios tecnológicos para facilitar la enseñanza de pronunciación y se termina con una discusión de las propuestas recomendadas hoy, según diferentes puntos de vista teóricos.

Parte 2

La segunda parte cuenta con dos capítulos sobre la prosodia. En el primero de ellos se definen los conceptos básicos de la prosodia para entender sus diferentes manifestaciones, desde un punto de vista tanto formal (acústico, fonético), como funcional (fonológico, lingüístico). Así vemos que el acento léxico o tónico (*stress*) está relacionado con la intensidad física de la onda sonora y el tono (*pitch*) es originado por la frecuencia fundamental y la duración provocada por las variaciones temporales. También se señala que todos estos fenómenos acústicos están interrelacionados, de tal manera que muchas veces percibimos el acento tónico no tanto por su mayor fuerza, sino más bien por una subida de tono o una mayor duración de la vocal. La entonación, la acentuación y el ritmo son las aplicaciones lingüísticas de estos fenómenos. Las funciones de la prosodia son frecuentemente más abarcadoras de lo que imaginamos. Estas funciones ayudan a distinguir diferentes palabras (p. ej. *término, termino, terminó*), diferentes modalidades (como una pregunta y una afirmación), a establecer fronteras prosódicas en los enunciados que indican constituyentes sintácticos, y a estructurar la información nueva frente a la conocida entre otros casos. Cada una de estas funciones se explica en apartados específicos. La finalidad es sensibilizar al lector acerca de la complejidad de la prosodia y sus relaciones con otros niveles lingüísticos.

En el segundo capítulo sobre la prosodia se hace una revisión sobre las últimas investigaciones acerca de la adquisición de la prosodia de una L2 en cuanto a la acentuación, la entonación y el ritmo. Se ofrecen a continuación propuestas didácticas basadas en los resultados de las investigaciones para que los profesores puedan ayudar a sus alumnos a mejorar la inteligibilidad de su habla. Un dominio de la acentuación de la L2, del uso de pausas y de una entonación adecuada mejora la fluidez y la cohesión en el discurso oral. Varias de estas propuestas didácticas son retomadas en ejercicios concretos en la parte práctica.

Parte 3

Esta última parte ofrece consejos para la enseñanza de la pronunciación tanto a nivel de segmentos como a nivel prosódico. Se busca vincular las investigaciones en el campo de la fonética y la fonología con la práctica pedagógica. El punto de partida constituye lo que se ha señalado al inicio del manual en el sentido de que los aprendientes de una L2 difícilmente perciben los nuevos sonidos, por lo que es necesario guiarlos y entrenarlos para que detecten rasgos que no sean

familiares para que logren una producción mejor.

En el primer capítulo de esta parte se presentan lineamientos generales de la propuesta didáctica para la enseñanza de la pronunciación. Después sigue un capítulo dedicado a ejercicios de diagnóstico y sensibilización. El profesor necesita darse cuenta de las dificultades principales que enfrenta su grupo de alumnos para poder ayudarles mejor. Como ya dijimos, hay que desarrollar la capacidad de percepción del habla de los alumnos por lo que el capítulo siguiente contiene diferentes propuestas de ejercicios para desarrollar la capacidad auditiva tanto de segmentos como de aspectos prosódicos. Es muy importante que el alumno se involucre en su proceso de aprendizaje de manera que hay que fomentar el uso de actividades lúdicas como, por ejemplo, trabalenguas, canciones y juegos. Para que se concentre en lo que queremos enseñarle, nos basamos en propuestas de Van Patten (1996) que señalan la importancia de sólo enfocar un elemento específico a la vez y proporcionar ejercicios tanto referenciales —aquellos que exigen una sola repuesta correcta— como afectivos —en los que cualquier respuesta es la correcta porque involucran al alumno con sus opiniones y gustos. También la metodología verbo-tonal (Renard 1979) aporta consejos valiosos para que se puedan elaborar ejercicios con los sonidos de una L2 en posiciones óptimas: se enseña mejor la *r* en español en combinación con vocales anteriores como *e*, *i* (*reza*, *risa*) mientras que para enseñar una *r* en francés conviene hacerlo con vocales posteriores *o*, *u* (*rose*, *rouge*) por la diferencia entre la realización dentoalveolar en español y uvular en francés. Además, se proponen actividades en las que el estudiante ponga en práctica lo aprendido con tareas en las que se enfrente al uso real de la lengua, en las cuales tendrá que poner a prueba sus avances en la pronunciación de la L2 con hablantes nativos.

Finalmente ofrecemos un glosario de los términos más usados y una bibliografía amplia sobre los temas tratados en el manual. También incluimos referencias a páginas de internet donde se puede encontrar un material muy variado de propuestas de ejercicios de pronunciación en diferentes lenguas.

Bibliografía

Akerberg, M. (2001): "A interpretação dos fonemas /s/ e /z/ em português por alunos falantes de espanhol", en *Anais do IV Congresso da SIPLE, PUC-Rio*, 2001 [CD-Rom]

Akerberg, M. (2004): "A importância da língua escrita para a pronúncia", en Simões & Carvalho (eds.), *Português para falantes de espanhol — Artigos selecionados escritos em português e inglês*, São Paulo, Ed. Pontes

Akerberg, M. (2006): "La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos en la L2", en Akerberg (ed.), *Adquisición de segundas lenguas: Estudios y perspectivas*, México D.F, UNAM

Akerberg, M. (2011a): "Aquisição da pronúncia: A entoação de afirmações e perguntas sim/não", *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (50:1): 153–167

Akerberg, M. (2011b): "La pronunciación en L2 y las teorías sobre la adquisición de un sistema fonológico", *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*. Beijing, Foreign Language Teaching

and Research Press

Bassetti, B. (2009): "Orthographic input and second language phonology", en Piske, T. & M. Young — Scholten (eds.), *Input matters in SLA*, Clevedon, Multilingual Matters

Cook, V. & B. Bassetti (2005): *Writing systems*, Clevedon, Multilingual Matters

Espinosa, A. (2009): *Ahorra ahora para comprar un carro caro*, La percepción auditiva en la enseñanza de la pronunciación de los fonemas líquidos del español por estudiantes chinos, coreanos y japoneses. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, México D.F., UNAM

Flege, J.E. (1987): "The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language. Evidence for the effect of equivalence classification", *Journal of Phonetics* (15): 47–65

Flege, J.E. (1995). "Second language speech learning. Theory, findings, and problems", en W. Strange (ed.). *Speech perception and linguistic experience*. Baltimore, York Press

Hardison, D.M. (2012): "Speech perception", en Gass, S. & A. Mackey eds. (2012). The *Routledge handbook of second language acquisition.* London, Routledge

Llisterri, J. (2003): "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia 4, (1): 91-114. Disponible en liceu.uab.es/.../Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf*

Pisoni, D.B. & S. Lively (1995): "Variability and invariance in speech perception: A new look at some old problems in perceptual learning", en W. Strange (ed.). *Speech perception and linguistic experience*. Baltimore, York Press

Renard, R. (1979): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Troisième édition entièrement refondue, Bruxelles / Centre Int

Rochet, B. (1995): "Perception and production of second language speech sounds by adults", en W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience*, Baltimore, York Press

Santiago, F. (2009): *La entonación en la producción de oraciones interrogativas en francés por estudiantes hispanohablantes de francés,* Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, México D.F., UNAM

Santiago, F. (2011): "La adquisición de la prosodia del francés como L2: producción de acentos tonales en oraciones interrogativas por hispanohablantes", *Revista Española de Lingüística Aplicada* (24): 193–210

Santiago, F. & E. Delais Rousserie (2012): "Acquiring phrasing and intonation in French as a second language: The case of Yes-No questions produced by Mexican Spanish-learners", en Ma, Q. Ding, H. & D. Hirst eds. *Proceedings of Speech Prosody 2012*, Shanghai

Strange, W. (ed.). (1995): *Speech perception and linguistic experience*, Issues in Cross-Language Research, Baltimore, York Press.

Trubetzkoy, N.S. (1939/1987): *Principios de fonología*, Madrid , Cincel.

Van Patten, B. (1996): *Input processing and grammar instruction*, Norwood, N.J.: Ablex

ANTONIO ALCOHOLADO FELTSTROM
Universidad Jaume I, España
Universidad de Nanjing, R. P. China

Necesidades en el desarrollo de la expresión oral en español como lengua extranjera

Resumen: Internacionalmente, la enseñanza de ELE presenta un vacío en cuanto a la teoría y la práctica de la naturalidad y la fluidez en el habla, lo que repercute en grandes dificultades para los alumnos a la hora de aplicar con propiedad la destreza comunicativa de la expresión oral.

En el caso concreto de ELE en China, las muy distintas características lingüísticas del chino y del español se suman a ese vacío, añadiendo dificultad a estudiantes y a profesores en sus tareas respectivas para cumplir el grado de exigencia del currículo universitario chino en lo que a la producción oral del español respecta.

Esta ponencia resume los rasgos esenciales y globales del habla en español, repasa su relación con los objetivos del currículo universitario, y plantea la idoneidad de publicar materiales que ayuden a los alumnos de ELE, tanto en China y Asia como en el resto del mundo, a optimizar y rentabilizar sus esfuerzos en el desarrollo de la destreza de expresión oral.

Palabras clave: ELE, enseñanza-aprendizaje, destrezas, expresión oral, normativa

Introducción

A partir del tema general del presente congreso, la finalidad de esta comunicación es señalar la necesidad de reforzar estrategias en el estudio del idioma que faciliten el acercamiento entre Asia y el mundo hispánico en un aspecto muy concreto: la adquisición y práctica de la expresión oral, que plantea dificultades tanto a alumnos como a profesores, sean estos hispanohablantes nativos o no. Entre ellas, destacan el problema de los rasgos esenciales de la pronunciación, dada la amplia variedad geográfica del español, y ciertas carencias con las que nos encontramos los profesores para satisfacer los objetivos de aprendizaje de nuestros alumnos.

1. Habla estándar del español: ¿Qué español enseñar?

Ante el reto de presentar modelos orales a los alumnos de español como lengua extranjera, el profesor afronta dificultades de variada índole para decidir qué *referencia, patrón* o *norma* de habla (según definen *estándar* la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española en su diccionario, RAE: 2001) debe ofrecer a los aprendices.

Erróneamente se ha dado en considerar que la norma que habrían de seguir todos los hablantes

se corresponde con determinadas variantes geográficas, o incluso una sola entre todas, ignorando el hecho de que toda variante diatópica del español, pese al prestigio que pueda tener o se le quiera otorgar, es siempre minoritaria en proporción con el total de hablantes de español en el mundo. Del mismo modo, constituye una irresponsabilidad identificar el estándar con una variante social, o una jerga profesional, o con antojos de personajes políticos o mediáticos: el español es la lengua de todos sus hablantes, independientemente de su origen, profesión, condición, raza, cultura, y relación con el poder (Blecua: 2001; Vargas Llosa: 2001).

Sin perder de vista conceptos esenciales en la enseñanza del idioma, tales como los de uso, corrección, y ejemplo (Mangado, 2006: 264–70), es preciso tener en cuenta que la *norma* lingüística está definida por lo que es *normal* en la lengua (RAE: 2001; Mangado, 2006: 264), lo que es común a todos sus hablantes; y que el punto de partida, cuando el profesor se disponga a ofrecer modelos de habla a sus alumnos, no puede consistir en la atención a rasgos particulares de variantes geográficas o sociales, sino a los rasgos comunes a todas ellas, que son los que en efecto constituyen la referencia, la norma, el estándar (Borrego, 2004: 1115–6).

Sin embargo, como consecuencia del escaso esfuerzo que se ha puesto en la enseñanza de los muchos aspectos que incumben a la expresión oral del español más allá de la realización de sonidos aislados (Cortés, 2002: 9; Alonso, 2012: 10; Alcoholado, 2013: 1), no todo el profesorado de ELE tiene conocimiento de estos rasgos o formación para trabajarlos en el aula, del mismo modo que no se les da el tratamiento apropiado en los materiales al alcance de profesores y alumnos.

Todo ello repercute en desequilibrio en la adquisición de destrezas y mayor dificultad para que el alumnado cumpla con objetivos académicos y requisitos de dominio lingüístico en exámenes y pruebas orales (Alcoholado, 2013: 30, 33–34, 41).

2. Rasgos estándares del habla española

Asociada al error conceptual sobre estándar y variantes señalado en el epígrafe anterior, se halla la confusión sobre qué fenómenos orales es oportuno que adquiera el aprendiz, lo que da lugar a interminables discusiones sobre seseo, yeísmo, entonaciones y tempo particulares de unas áreas u otras… Rasgos que no dejan de ser excluyentes, puesto que ninguno de ellos está presente en la totalidad de los hablantes.

Repasando fuentes de diversas épocas, procedencias, actitudes y criterios, tales como son las obras normativas de Antonio de Nebrija, Mariano José Sicilia, Andrés Bello, Tomás Navarro Tomás, la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, se constata que hay dos rasgos esenciales y comunes al habla española en sus muchas variantes: la resilabación, y las combinaciones vocálicas en interior de grupo fónico (Nebrija, 1492/1980: 135–6, 149, 214; Sicilia, 1832: 22–30; Bello, 1835: 45–62; Navarro Tomás, 1918/2004: 133–179; RAE,

2011: 326, 329–342).

Se trata de rasgos de habla constantes, independientemente de la variedad diatópica, diastrática y diafásica de cada hablante en cada acto de habla; son asimismo rasgos normativos (normales) de la dicción, y constituyen precepto para la composición literaria, el recitado y la declamación. Tanto por uso y presencia en todo registro y latitud, como por ejemplaridad y corrección, ambos rasgos conforman el estándar oral del español que ha de mostrarse a los estudiantes de dicho idioma; son característicos del habla particular del profesor nativo, sea cual sea su variante concreta, y se hallan en toda muestra de habla que pueda considerarse correcta y, por tanto, servir de modelo al alumnado.

Es preciso tener en cuenta que ambos rasgos se producen en la cadena hablada, sucesión ininterrumpida de palabras en la elocución, por lo que su estudio y ejercicio no tienen cabida en el trabajo de sonidos aislados o unidades léxicas. Asimismo, se trata de fenómenos determinantes en la expresión de matices de significado, de aspectos emotivos y psicológicos, y en la percepción de la fluidez oral por parte del oyente, por lo que resulta imprescindible su conocimiento y práctica en el proceso de adquisición de la lengua española (Alcoholado, 2013: 17–18, 31–33, 35–36).

3. Aplicación al desarrollo de la expresión oral en aprendices

Los programas curriculares de español como lengua extranjera contemplan el desarrollo de la destreza de expresión oral con la importancia que merece; en el caso concreto de la República Popular de China, el programa elaborado por la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, cuyos principios generales traduce Chang (2004), determina que las destrezas comunicativas han de ser desarrolladas en equilibrio y ajuste entre sí, sin descuidar ninguna de ellas (Chang, 2004: 2).

Pero, a pesar de ello, hallamos dificultades para ejecutar los contenidos de dicho programa; en el caso concreto de la expresión oral, establece los siguientes objetivos y requisitos: para el primer curso de grado universitario, dominio de “las artes rudimentarias de lectura en voz alta” y reconocimiento de “las reglas fonéticas”; para el segundo, “pronunciación correcta y acentuación natural” tanto en la lectura en voz alta como en el habla espontánea; para el tercero, control de la unión de palabras en la cadena hablada “sin obstáculos notables”; y para el cuarto, “acentuación natural y expresión fluida” (Chang, 2004: 5–6).

En su estudio pormenorizado de este programa, Sánchez (2008: 94–102) repara en que los contenidos quedan indeterminados en gran medida; tal como vienen presentados en Chang (2004), podemos preguntarnos qué diferencia cabe esperar entre la “acentuación natural” que se exige para el segundo curso y la que se exige para el cuarto; se trata solamente de un ejemplo de la ambigüedad con la que profesionales de la lengua española, tanto chinos como nativos, se enfrentan

a la hora de trabajar la expresión oral.

Por otro lado, apunta Sánchez (2008: 100) que en este programa se tratan las asignaturas de fonética y fonología como materias puramente teóricas, pese a su papel naturalmente práctico en la comunicación oral.

Con respecto a los materiales al alcance de profesores y alumnos, contamos con las excelentes aportaciones de Dong y Liu (2008), y Gu (2011), que comentamos a continuación.

El manual *Español Moderno*, volumen I (Dong y Liu, 2008), ofrece un trabajo pormenorizado de la fonética en sus primeras nueve lecciones (Sánchez, 2008: 103–6; Anglada y Zhang, 2012: 50, Alcoholado, 2013: 27); sin embargo, se centra casi exclusivamente en los sonidos aislados, dedicando apenas página y media a la explicación y práctica de resilabación y vocales en contacto en la cadena hablada.

El trabajo de Gu (2011), titulado *Fonética española*, atiende desde sus primeras páginas y audiciones al reconocimiento y práctica de la resilabación y las vocales en contacto en la cadena hablada; no atiende, en cambio, al estudio de límites y excepciones que han de tenerse en cuenta al tratar estos rasgos, sobre todo el segundo. Sería ideal que este trabajo se ampliase y dividiese en distintos niveles de aprendizaje, orientados, por ejemplo, a cada uno de los cuatro cursos universitarios, de acuerdo con las exigencias concretas del programa curricular para cada nivel, y que incluyese los aspectos teóricos que el alumno debe conocer y aplicar a la práctica para dominar la expresión oral del español.

Es necesario en definitiva, en el contexto universitario chino, aumentar la atención sobre estos rasgos estándares del habla española, tanto a nivel curricular como editorial, con contenidos y materiales más amplios y específicos para el desarrollo de la expresión oral de nuestros alumnos.

Conclusión

Dado el carácter estándar de la resilabación y las combinaciones de vocales en contacto en el habla española, su influencia en el significado y en aspectos pragmáticos del mensaje, los desafíos que plantea a los aprendices, no solo en el contexto chino sino también en Europa y Oceanía (Santamaría, 2007; Piñeros, 2012) y, sin duda, en el resto del planeta, y la complejidad que pueden llegar a presentar sus límites y excepciones (Alcoholado, 2013: 35–40, 54–60), sería idónea, junto con mayor especificación y tratamiento gradual en el currículo, la elaboración y publicación de materiales que trabajen en detalle, y de manera adecuada para cada nivel del aprendizaje, el funcionamiento de estos rasgos y su realización.

Con ello podrían suplirse ciertas carencias de formación y ejercicio que impiden a los alumnos alcanzar el nivel deseado en la destreza de expresión oral, fundamental para sus resultados académicos y sus perspectivas profesionales.

Bibliografía

Alcoholado Feltstrom, Antonio (2013): *Vocales en contacto en la expresión oral del español. Planteamientos teóricos y perspectivas de trabajo con estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera. SinoELE* Suplementos, 8, [En línea], Disponible en internet: http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Suplementos/antonio_alcoholado.pdf

Alonso, Encina (2012): *Soy profesor/a. Aprender a enseñar (volumen II)*, Madrid, Edelsa

Anglada Escudé, Mariona y Zhang, Xiaoxiao (2012): "El método Español Moderno (vol. I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical", En *SinoELE* 6 (47–70), [En línea]. Disponible en internet: http://sinoele.org/images/Revista/6/anglada-zhang_47–70.pdf

Bello, Andrés (1835): *Principios de ortología y métrica de la lengua castellana*, Santiago de Chile, Imprenta de La Opinión

Blecua, José Manuel (2001): "La norma y las normas. El español estándar", en Instituto Cervantes: *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid, 16–19 de octubre de 2001*, [En línea], Disponible en internet: http://congresosdelalengua.es/valladolid/default.htm

Borrego Nieto, Julio (2004): "Sobre norma y normas", en *Archivo de Filología Aragonesa* Vol. 59–60(2):1105–1118

Chang, Fuliang (2004): "¿Qué estudian los alumnos de español en China?" En *RedELE*, número especial diciembre 2004: *Actas del I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico (Manila, 2004)*, organizado por el Instituto Cervantes de Manila, Disponible en internet: http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/ Numeros-Especiales/Diciembre_asia.html

Cortés Moreno, Maximiano (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*, Madrid, Edinumen

Dong, Yansheng y Liu, Jian (2008): *Español Moderno, Volumen I*, Pekín, Foreign Language Teaching and Research Press

Gu, Hongjuan (2011): *Fonética española*, Pekín, Beijing Language and Culture University Press

Mangado Martínez, Javier (2006): "El concepto de *corrección* idiomática: lo *recto*, lo *usual* y lo *ejemplar* en la práctica del idioma", en *Contextos educativos* (8–9): 261–278

Navarro Tomás, Tomás (1918, ed. 2004): *Manual de pronunciación española*. Madrid, CSIC

Nebrija, Antonio (1492, ed. 1980): *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Editora Nacional

Piñeros, Carlos Eduardo (2012): "El reto de aprender a manejar los procesos antihiáticos del español", en Instituto Cervantes: *Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, [En línea], Disponible en internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/06_plenaria_02.pdf

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, [En línea], Disponible en internet: http://lema.rae.es/drae/

Real Academia Española (2011): *Nueva gramática de la lengua española, Fonética y fonología*, Barcelona, Espasa

Sánchez Griñán, Alberto (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, [En línea], Disponible en internet: http://www.tesisenred.net/handle/10803/10944;jsessionid=2CAF32F351B9177E128D93DDD5E95549.tdx2

Santamaría Busto, Enrique (2007): "Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa", *Interlingüística*, 17 (961–70). Disponible en internet: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317711

Sicilia, Mariano José (1832): *Lecciones elementales de ortología y prosodia*. Madrid, Imprenta Real

Vargas Llosa, Mario (2001): "La lengua de todos", en Instituto Cervantes: *Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid, 16–19 de octubre de 2001*. [En línea], Disponible en internet: http://congresosdelalengua.es/valladolid/default.htm

ALEJANDRO CASTELLANO MERINO
Universidad de Jaén

Posibilidades digitales para la superación de las barreras culturales y comunicativas en contextos sinohablantes

Resumen: Desde que el español comenzó a vivir su particular momento dorado en contextos sinohablantes, los intentos por adaptar su enseñanza al enfoque comunicativo han sido continuos, aunque los resultados no siempre han sido los esperados. La particular y alejada realidad cultural de China respecto de los patrones occidentales, la llamada "cultura china de aprendizaje" (Cortazzi y Jin, 1996) y los estereotipos creados a menudo desde Occidente sobre el aprendiente sinohablante y su forma de aprender lenguas extranjeras, siguen conformando aún hoy una serie de barreras culturales y comunicativas en el aula que a menudo el docente extranjero es incapaz de obviar. En el presente trabajo repasaremos someramente las causas tradicionalmente argüidas para justificar esta habitual problemática en clase, y detallaremos algunos de los factores culturales que podrían subyacer a toda la cuestión. Aunque se han planteado a lo largo de toda la bibliografía diversas formas de encarar estas dificultades, en nuestro caso valoramos la importancia real que en la actualidad nos brinda la tecnología y las nuevas corrientes digitales, por lo que repasaremos, analizaremos y compararemos algunas de las herramientas que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) nos ofrecen actualmente para integrar armónicamente la interculturalidad y afrontar con ciertas garantías un choque cultural que se antoja inevitable. Sin ánimo de universalizar conclusiones u ofrecer fórmulas definitivas, el presente artículo es un trabajo de compilación y análisis de recursos digitales para el profesor, un granito de arena más desde el que comprender mejor algunas de las situaciones problemáticas que pudieran aparecer en clase y afrontarlas con la herramienta más adecuada a cada caso y contexto.

Palabras clave: Interculturalidad, Comunicatividad, TIC, herramientas digitales, China

1. Introducción

El crecimiento exponencial del español como lengua extranjera en China está siendo en los últimos años un hecho. Ya avisaban de ello autores como Lu Jingsheng (2005) o Gómez Puy (2006), quienes hace no demasiado ya alertaban del interés creciente por la lengua de Cervantes en los contextos de China continental, Hong Kong y Taiwán. A menudo, muchos de los profesionales extranjeros de la enseñanza de español en China, encuentran ante sí una realidad cultural, social y educativa diferente a todos los esquemas occidentales preconcebidos previamente. Afrontar esta nueva realidad puede convertirse, en ocasiones, en un lastre para la efectividad del proceso de

enseñanza-aprendizaje, que puede desembocar en frustración y provocar interferencias culturales y comunicativas en el aula. Es preciso partir del principio de "no suposición" formulado por Blanco (2011: 65–66), según el cual todo extranjero en China debe tener cautela antes de formular cualquier tipo de principio general dada la enorme brecha cultural y conceptual entre ambos países, ya que, como señalaba Ling (2008: 11), es imposible evaluar los contextos sinohablantes según patrones occidentales, sino más bien de acuerdo a la propia tradición cultural, social y lingüística que toda China posee. Con cierta frecuencia, además, los profesores extranjeros se encuentran bloqueados ante la incapacidad de reconciliar en el aula paradigmas culturales y metodológicos tan distantes y de encontrar, en medio de la ingente cantidad de recursos de español para extranjeros de carácter general, los mejor adaptados a unos contextos tan específicos. Ante las limitaciones editoriales que a menudo aparecen en territorio continental para encontrar ciertos materiales occidentales en papel, la red y los recursos que la nueva web 2.0 ofrecen se convierten en una buena alternativa de búsqueda y explotación didáctica por parte del profesor.

Con esta premisa, a lo largo del presente trabajo describiremos en primer lugar y de manera general, de qué forma los valores culturales chinos quedan plasmados en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y en sus agentes principales: el aprendiente sinohablante, la figura del profesor y la tradición metodológica en China continental, relacionándolos con las interferencias que más frecuentemente se observan derivadas de ello.

A continuación, repasaremos brevemente el papel que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), vienen desarrollando en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente desde la irrupción en escena de la Web 2.0.

Este será el paso previo a la parte central de nuestro trabajo, donde valoraremos la implementación efectiva de la web 2.0 en el contexto sinohablante continental como instrumento de acercamiento cultural y, por qué no, como recurso de superación de algunas de las barreras comunicativas generalmente presentadas en el aula de lengua extranjera entre alumno y profesor. Tras una breve descripción de los tipos de recursos digitales más interesantes que como profesores podemos encontrar en la web, comentaremos algunas de sus posibles aplicaciones a contextos sinohablantes y resumiremos toda la información en tablas comparativas creadas *ad hoc*, donde consultar las cualidades de unos y otros, en un intento por compilar y reunificar recursos digitales dispersos y potenciar su aplicación a contextos sinohablantes.

2. Los valores culturales chinos y su influencia en el contexto educativo

2.1 Enfoque metodológico

Hasta antes de llegar a China continental, para un profesor occidental la utilización del método comunicativo en la clase de lengua extranjera es algo incuestionable, un estándar universal y eficaz

con unos presupuestos basados en la enseñanza por inducción, el aprendizaje cooperativo y la interacción comunicativa por encima de la atención a la forma. Lo cierto es que aunque autoridades como el profesor Lu Jingsheng (2005: 81) señalan la voluntad de las instituciones educativas para incorporar metodologías de enseñanza modernas, eclécticas y comunicativas en China, la verdad es que esta metodología está aún lejos de arraigar allí. Para autores como Méndez Marassa (2005: 15), la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras se sitúa "a medio camino entre los presupuestos básicos del método gramática-traducción y los principios del estructuralismo más rancio", y la implementación de un método comunicativo importado tal cual de se convierte, para Sánchez (2010: 3) en sinónimo de fracaso. Al respecto de la metodología, Sánchez (2010: 7) va más allá señalando que lo que realmente predomina en las universidades chinas es una especie de "simbiosis de gramática-traducción y método audiolingual […], donde el aprendizaje es consecuencia de la formación de hábitos lingüísticos de repetición constante, como un proceso consciente y deductivo alcanzado mediante reflexión, explicación y procesos de abstracción". Las causas de esta singular metodología de aprendizaje se han buscado, entre otras, en lo que Cortazzi y Jin (1996) dieron en llamar la *cultura china de aprendizaje*, es decir, los valores culturales, creencias y actitudes propias del país sobre lo que, históricamente, significa la forma óptima de enseñar. Para bastantes autores, la mayoría de estas creencias arraigan tanto en las milenarias enseñanzas ético-morales de Confucio, que han perdurado hasta nuestros días en el ámbito de la política y la educación con supuestos inquebrantables como el respeto al profesor, la aceptación incuestionable de las enseñanzas del maestro, la moderación y la reflexión para alcanzar un aprendizaje completo (Chen, J., 1990; Feng, 1966; Creel, 1976), como en los modelos de examen a funcionario de la China Imperial, que deparaban éxito social, trabajo y dinero y que consistían, entre otras cosas, en memorizar y recitar una serie de textos clásicos (Feng, 1966: 266). Este modelo, acorde con la tradición continuista china (Sánchez, 2010: 4) que se mantuvo desde la dinastía Han (s. III a. C.) hasta 1905 (Ling, 2008: 37-38), tiene hoy día su reflejo en el examen de acceso universitario o *gaokao*, que determinará el acceso o no a una universidad, y por ende, el aumento de perspectivas laborales, sociales y económicas del estudiante, como ya ocurriera en los exámenes imperiales. Aún hoy, el recitado repetido sigue siendo una práctica habitual en el sistema universitario chino, reconocido como un procedimiento eficaz de aprendizaje (Ding, 2007). Autores como Sánchez (2010: 3–4), llegan incluso a asegurar que "la enseñanza de lenguas extranjeras en China da por sentado que la posibilidad de comunicarse resultará automáticamente del aprendizaje repetitivo de estructuras lingüísticas, gramaticales y de vocabulario".

Pese a todo, trabajos como el estudio de contextos de enseñanza de *SinoELE* (2011) comienzan a mostrar un cambio de tendencia, pues "en más del 75% de los contextos investigados ya se utilizan materiales importados de algún país de habla hispana", lo cual representa una creciente

convivencia de la metodología comunicativa junto con la china, representada en su máximo exponente en la enseñanza de español: el *Español Moderno* (Dong Yansheng, 1985). En cualquier caso, la mayoría de autores coinciden en señalar que no se trata de imponer una u otra metodología, sino complementar ambas de forma ecléctica y de acuerdo a las necesidades de los alumnos (Fang, 2001; Sánchez, 2010).

2.2 El alumno sinohablante y el profesor extranjero: interferencias culturales y comunicativas

Al hablar del perfil del alumno sinohablante y su relación con el profesor dentro del aula, en los últimos tiempos se ha venido creando una imagen estereotipada de las actitudes de estos, a menudo demasiado simplista, de alumno memorizador e inhabilitado para la interacción comunicativa (Sánchez, 2010), pero dotado, eso sí, de gran diligencia, perfeccionismo, capacidad de trabajo y carácter en general afectuoso (Cortazzi y Jin, 1996). Autores como Chan (1999) o Kennedy (2002), describieron en su momento un alumno educado en el respeto al conocimiento que le brindan padres y maestros, lo que se traduce en clase en actitudes pasivas y complacientes (Kennedy, 2002). Como sostiene Tsui, "a los estudiantes no se los alienta a hablar en voz alta, ni a cuestionar o criticar, y ellos son reticentes al compromiso en las tareas por temor a equivocarse y perder la cara" (Tsui, 1996: 84). Pese a lo que pudiera parecer, los estudiantes chinos, japoneses o coreanos, de similar tradición educativa, obtienen mejores calificaciones que sus homólogos europeos y estadounidenses en materias como la física, química o matemáticas, lo que contradiría la teoría del modelo de aprendizaje mecánico, superficial y repetitivo (Biggs, 1994). En esta línea, Littewood (2000) o Sánchez (2010: 18) cuestionan los estereotipos creados sobre la figura del alumno sinohablante, justificando sus actitudes de acuerdo más al contexto educativo específico en que estos se inscriben (escasez de materiales comunicativos, presión de los exámenes etc.) que al peso de la tradición cultural, ya que de hecho, existen estudios que demuestran que multitud de estudiantes sinohablantes en el extranjero terminan adaptándose perfectamente a modelos educativos más comunicativos, tal y como sostiene, por ejemplo, Shi (2006). Voces tan autorizadas como Blanco (2011: 75) o Sánchez (2010: 16) recuerdan lo fundamental de conocer y comprender los elementos que conforman la cultura china y su extensión al aprendizaje en cada contexto así como adaptar nuestra metodología a las necesidades observadas en cada momento, de cara a suavizar el choque cultural entre el docente extranjero y las posibles actitudes del alumno que se puedan presentar en clase. Es obvio que el docente no puede pasar por alto, al enfrentarse a cualquier contexto sinohablante, factores[①] socioculturales chinos que pueden resultar

① Resulta interesante, a modo de ilustración, la serie gráfica creada por Yang Liu (2007), donde en forma de presentación, se observan algunos de los factores culturales chinos más prototípicos en comparación con los europeos. (ver bibliografía para enlace)

determinantes a la hora de crear o evitar situaciones de interferencia intercultural e incluso comunicativa:

> […] la importancia de las relaciones interpersonales (*guan xi)* en la comunicación social, la exposición de las causas y circunstancias antes del tema principal, el examen minucioso y exhaustivo antes de tomar decisiones, la evitación de las críticas en público, la preocupación por guardar la cara, la modestia cultural que obliga a no sobresalir individualmente y, en otro orden, un cierto temor a la franqueza, sonrisas que no manifiestan agrado sino vergüenza, silencios que denotan desacuerdo que nunca se hace explícito […]" Sánchez (2010: 26)

3. Web 2.0: herramienta de acercamiento intercultural

3.1 Las TIC y su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de lenguas

La aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y más concretamente Internet, al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas no es algo nuevo. Desde hace más de una década se ha venido incrementando de una manera exponencial su desarrollo y las ventajas de su utilización como herramienta de enseñanza-aprendizaje han sido de sobra destacadas en toda la bibliografía. Autoridades como Prensky (2001), señalaban hace ya algunos años la importancia que tendría —tiene— la aplicación de esta nueva fuente de recursos en una sociedad donde un nuevo perfil de usuario —"nativos digitales"—, se impone: acostumbrados a las transferencias rápidas de comunicación, al aprendizaje lúdico e interactivo, con un entorno de aprendizaje cada vez más cercano a lo virtual. Calzadilla (2001) o Sitman (1998), apoyan igualmente el uso de Internet como alternativa fiable y real, capaz de promover el desarrollo de las habilidades interpersonales y la superación de barreras culturales, a la vez que proporciona un "entorno conducente al aprendizaje de lenguas, porque propicia algunas de las condiciones claves para su adquisición, como […] el diálogo social, […], la inmersión en lengua meta y los materiales auténticos […] o la participación en comunidades de hablantes virtuales" (Sitman, 1998: 101). Pero cuando realmente se ha producido el verdadero fenómeno integrador entre usuario y recursos digitales aplicado a la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha sido tras la aparición del concepto de web 2.0. Es posible que desde su irrupción, estemos de hecho asistiendo a un progresivo cambio en los preconcebidos patrones de lo que significa-ha significado la enseñanza-aprendizaje de lenguas así como la relación entre sus miembros; como admitía Javier Echeverría (1999: 275), es posible que en el futuro, el verdadero espacio de aprendizaje sea "un aula distal, diseminada geográficamente pero interconectada por la tecnología". Y a esto es a lo que aspira precisamente la web 2.0 que, tal y como señalaba Castellanos (2011: 36–37), ha generado un sustancial cambio que afecta positivamente, creemos, al proceso de aprendizaje de lenguas:

> […] un cambio que ha transformado la Web de los datos en la Web de las personas. Un espacio de

integración entre los social y los tecnológicos, donde las nuevas herramientas y aplicaciones proporcionan servicios a los usuarios, y esos servicios generan contenidos, información y comunicación" Castellanos (2011: 36–37)

Es posible que este cambio de modelo de lo digital conlleve desde ya y como sostiene Rodríguez (2008) un cambio en el modelo educativo hasta la fecha, consistente en aplicar e integrar el "espíritu 2.0" a una nueva línea de enseñanza-aprendizaje "basada en la cooperación entre usuarios mediante el uso de las tecnologías sociales de información y comunicación" (Rodríguez, 2008: 3). En general, respecto de su predecesora web 1.0 se han señalado algunas características definitorias entre las que Moreno (2012) destaca: la interactividad, conectividad, aplicaciones dinámicas, carácter colaborativo y abierto, aplicaciones simples e intuitivas, su carácter gratuito y, en última instancia, su movilidad, al permitir al usuario acceder desde cualquier dispositivo portátil (teléfono, tableta, ordenador, etc.). Entre las ventajas aportadas al proceso educativo, Chenoll, A. (2009: 25–26) citado en Moreno (2012) enfatiza como claves: la eficiencia en el aprendizaje, el no requerir grandes conocimientos informáticos del usuario, la mejora de la comunicación entre usuarios de manera sincrónica, la optimización de los tiempos de organización de aprendizaje, el aumento en la motivación del alumno, el acceso inmediato a la información y la posibilidad de crear una nueva o editar la publicada.①

3.2 La implementación de la web 2.0 en China continental

Según datos del *China Internet Network Information Center* de 2012 citados en Fuentes (2012: 138) China es la mayor comunidad de usuarios de Internet del mundo, con 513 millones de personas, y el país con mayor número de horas de conexión por día. Según este mismo estudio, la mayoría de las webs consultadas se relacionan con las redes sociales, las descargas ilegales de contenido audiovisual, la pornografía y las noticias. De acuerdo a estas cifras, los chinos se presentan como uno de los principales consumidores activos de tecnología 2.0. Además, el acceso a contenidos sociales, interactivos, lúdicos y educativos sigue siendo alto. Fuentes (2012: 139,152–153) señala que China es además el segundo país, por detrás de Estados Unidos, en descargas de aplicaciones de carácter 2.0 y el primer mercado mundial en teléfonos y tabletas de última generación. No deja de resultar paradójico como, a pesar de lo halagüeño de las cifras de consumo tecnológico, la implementación de la web 2.0 y los recursos que ofrece en ámbito educativo se encuentra aún lejos de asentarse en China continental, tal y como repasamos anteriormente. Según se desprendió de las encuestas realizadas en nuestro estudio sobre el uso de comunidades virtuales en la enseñanza-aprendizaje de ELE a sinohablantes (Castellano, 2012), el estudiante

① Para una cuidada lista de recursos educativos digitales 2.0, visitar la extensa compilación que nos ofrece Chero, H. (2010) en la web del Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación de España, http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1060-la-web-20-recursos-educativos

sinohablante se encuentra, por lo general, abierto y motivado ante la utilización del espacio web para complementar su formación en español, pero la implementación por parte del profesorado sigue siendo escasa. Los datos son reveladores: respecto a la utilidad de la web, un 99% de los estudiantes encuestados creían que Internet era importante como herramienta de aprendizaje de lenguas; sin embargo, al repasar el uso en el aula, sólo un 13% de los mismos utilizaba Internet y sus aplicaciones habitualmente durante sus clases de español en China, y la web ocupaba aún el tercer lugar, por detrás del diccionario y el libro de texto, en orden de preferencias a la hora de consultar dudas gramaticales, lingüísticas o culturales, lo que muestra muy a las claras la actual situación vivida en China continental.

Sin embargo, no se debe olvidar que para que una implementación del recurso digital sea efectiva en términos de aprendizaje, no basta con introducirla aisladamente en las aulas; es preciso que esta tecnología sea filtrada y adaptada a las necesidades educativas, sociales y culturales de cada grupo meta, y que se inscriba dentro de un diseño instruccional adecuado y unas estrategias claras de evaluación (Brittain, 2006). Para autores como Zamarrazo (2011), una aplicación de la web 2.0 en el aula debe pasar, inevitablemente, por un cambio en el rol del educador, que debe adoptar un papel de "organizador y orientador, motivador y creador de conocimientos" adaptando su metodología y reciclándose en el manejo de recursos digitales, y del educando, que debe definitivamente adoptar un papel cooperativo, participe activo en su educación (Zamarrazo, 2011: 171–172). Es evidente que, conforme a los patrones culturales chinos y su reflejo en la educación visto anteriormente, estas pretensiones podrían parecer casi utópicas. Para el caso concreto de China continental, el acercamiento a esa postura metodológica ecléctica a la que se aspira debe pasar, pensamos, por la inclusión progresiva de recursos digitales en mayor medida a la que se viene produciendo. A las razones ya aducidas podría añadirse que la influencia de Internet y su efecto globalizador suavizarán, a la hora de enfrentarnos al aula, los posibles choques culturales que pudieran surgir. Para Wai Chung Ho (2009: 61), aunque el gobierno chino se esfuerza en mantener unos parámetros continuistas con su cultura y tradición, es evidente que la globalización producida tras la apertura de China al mundo y su contacto con Internet están cambiado las actitudes y comportamientos de los jóvenes estudiantes chinos debilitando, cada vez más, las interferencias culturales entre Oriente y Occidente. La inclusión de los recursos digitales 2.0 —en breve 3.0— a nuestro alcance y su adaptación para los fines didácticos en contextos sinohablantes puede ser un paso más en este acercamiento intercultural y, como sostenía Prensky (2001: 92), "abrir las fronteras de la comunicación entre naciones".

4. Recursos 2.0 en China continental: posibilidades y aplicación

En ocasiones, uno de los lastres señalados a propósito de la utilización de recursos 2.0

aplicados a la enseñanza de lenguas en el contexto de China continental, es, la ingente cantidad de material existente en la red, no siempre bien organizado, difuso y a menudo mal explicado en su utilización, tanto para profesores como para alumnos (Castellano, 2012). Con esto, creamos una tabla propia de contenido donde, por bloques, hemos analizado algunos de los principales recursos digitales 2.0 accesibles desde China continental y que, pensamos, pueden ser susceptibles de ser incorporados al proceso de enseñanza-aprendizaje de español en China. Asimismo, proponemos ejemplos de aplicación y señalamos qué ventajas podría aportar de cara a superar algunas diferencias culturales, el usuario al que se dirige, el soporte presentado y algunas webs del tipo de recurso.

Para el filtrado de todas las aplicaciones reseñadas a continuación —además de obviar directamente aquellas no accesibles desde China continental—, seguimos los criterios señalados por Moreno (2012) acerca de lo que debe ser un buen recurso 2.0, a saber: aquellos que permiten "publicar, mezclar, compartir, relacionarse y cooperar", base todo ello del imperante espíritu de modelo digital. Con la siguiente información, pretendemos abrir el abanico de posibilidades a profesor y alumno, recayendo en ellos la decisión última sobre cuál o cuáles escoger, la forma de adaptarlos —si fuera necesario— y cuándo o cómo hacerlo. Es necesario volver a incidir en que, como ya remarcamos anteriormente, la utilización de estos recursos debe ir, inevitablemente, ligada al hecho de adoptar una metodología que incorpore estos recursos de una manera activa y eficiente por parte de profesor y alumno, y que la utilidad de las herramientas propuestas no se garantiza de manera automática con su incorporación aislada al aula de manera eventual, sino que, por más decir, depende del grado de adaptación metodológica al que vayan asociadas.

En primer lugar, antes de plasmar todo en una tabla, sintetizamos los grandes bloques de recursos a los que nos referiremos y que hemos clasificado así:



Figura 1

HERRAMIENTA	CARACTERÍSTICAS	EXPLOTACIÓN	VENTAJAS	SOPORTE	USUARIO	RECOMENDADOS
BLOGS	-Publicación cronológica de entradas. -Autoría y edición única. -Posibilidad de comentarios. -Posibilidad de inserción de contenido multimedia.	-Diario de clases -Tablón de noticias y eventos -Publicación de trabajos de clase	-Feedback sobre lo publicado. -Fomento de las relaciones interpersonales	Web	Alumno-profesor	• blogger.com • blogsome.com • edublogs.org • blogari.net • es.wordpress.com
WIKIS	-Ampliación del concepto 1.0 -Sencillez de creación y edición -Publicación y edición inmediata de contenido en el web. -Múltiples autores/editores -Acceso a versiones previas a la modificación. -Inserción de contenido multimedia interno y externo.	-Realización de tareas de clase. -Componente lúdico: creación de juegos y tareas. -Exposición de contenidos, vínculos, recursos de interés común.	-Espíritu colaborativo: construcción compartida del aprendizaje. -Fomento de la autonomía del alumno -Feedback inmediato	Web/APP	Alumno-profesor	• pbwiki.com • wiki.com • wetpaint.com • wikispaces.com
FOROS	-Publicación cronológica de entradas por temática. -Autoría única. -Presencia de moderador/es -Inserción de enlaces limitada -Contenido multimedia limitado -Mensajes no en tiempo real	-Discusiones/debates de clase. -Moderar / Supervisar contenidos como actividad.	-Interacción más reflexiva -Fomento de la capacidad crítica. -Intercambio de ideas.	Web	Alumno / profesor	• phpbb.com/ • foros.net • esforos.com

Tabla 1: Herramientas Multitexto: WIKIS, BLOGS, FOROS

HERRAMIENTA	CARACTERÍSTICAS	EXPLOTACIÓN	VENTAJAS	SOPORTE	USUARIO	RECOMENDADOS
PODCASTS/VODCASTS	-Archivos de audio-vídeo grabados y subidos al web. -Posibilidad de suscripción y actualización automática. (RSS) -Libertad de espacio / tiempo. -Posibilidad de inserción en la web como enlace o reproductor integrado	-Creación de programas de radio-TV por los estudiantes. -Entrevistas -Análisis del discurso por parte del profesor o alumno. -Creación de debates y tertulias. -Muestras de habla auténticas con las que trabajar.	-Alta motivación -Trabajo colaborativo, fomento del trabajo en grupo. -Énfasis en la producción e interacción oral. -Superación del shock cultural a través de material real (noticias, programas radio) -Superación del bloqueo en la interacción oral.	Web/ APP	Alumno/ profesor	• podcast.es • ivoox.com • goear.com
STREAMING/EDITORES	-Emisión de contenido multimedia en tiempo real. -Creación y edición de canales propios desde los que emitir. -Edición del contenido -Suscripción RSS	-Creación de debates/ programas de TV en directo desde diferentes partes del mundo. -Edición de vídeos como recurso (subtitulados etc.) -Componente lúdico (canciones,videoclips)	-IDEM (ver arriba) -Contacto multicultural en tiempo real. -Espíritu colaborativo.	Web/ APP	Alumno/ profesor	• vimeo.com • ustream.com • livestream.com • tubechop.com • tudou.com • youku.com • dotsub.com

Tabla 2: Herramientas de audio y video: PODCASTS/VODCASTS, STREAMING/EDITORES

HERRAMIENTA	CARACTERÍSTICAS	EXPLOTACIÓN	VENTAJAS	SOPORTE	USUARIO	RECOMENDADOS
MAPAS / PPS	-Elaboración de viajes y rutas virtuales, con información sobre aspectos turísticos, geográficos, climáticos etc. del lugar consultado. -Intuitividad y facilidad de uso -Creación y publicación libre de presentaciones de diapositivas y gráficos editables. -Inserciones permitidas.	-Rutas virtuales para conocer más sobre un país. -Ilustración visual del contenido cultural en clase. -Preparación de clases por el profesor o exposición de trabajos por el alumno.	- Fomento del trabajo autónomo del estudiante, la independencia y el autoaprendizaje. -Despierta el interés por los aspectos culturales de otro país. -Trabajo activo individual con tecnología 2.0.	Web/APP	Alumo/ profesor	• Prezi.com • Slideshare.com • Scribd.com • Gliffy.com • map.baidu.com • creately.com
DOCS / IMÁGENES	-Creación y publicación libre de documentos e imágenes. -Posibilidad de comentarios -Posibilidad edición online. -Libertad de espacio/tiempo. -Posibilidad de insertar el contenido subido en el web.	-Envío de trabajos de clase/ casa a la nube. -Compartir fotos de actividades extraescolares. -Compartir ideas para la clase entre profesores. -Encontrar y compartir lecturas graduadas.	IDEM (ver arriba)	Web/APP	Alumno/ profesor	• pinterest.com • flickr.com • picasa.com • es.calameo.com • docstoc.com • box.net/files • oneeko.com
REDES SOCIALES / COMUNIDADES VIRTUALES	-Mapa de interrelación social basado en el individuo como agente social. -Comunicación sincrónica. -Publicación e inserción de cualquier contenido multimedia, en tiempo real. -Registro necesario; una vez hecho, suscripción, publicación y edición de contenidos libre.	-Creación de un perfil / grupo de clase o aula virtual, desde la que publicar contenido para alumnos o colegas, recibir tareas de clase o realizar tareas colaborativas online. -Tándemes lingüísticos.	-IDEM -Exposición a muestras reales de la lengua meta -Superación de barreras lingüísticas-culturales mediante contacto entre usuarios. -Mejor ejemplo del 2.0.	Web/APP	Alumno/ profesor	• renren.com • todoelecomunidad.ning.com/group/elechina • tuenti.com • edmodo.com • twiducate.com

Tabla 3: Herramientas variadas: MAPAS Y PPS, DOCUMENTOS E IMÁGENES, REDES SOCIALES

5. Conclusiones

Al finalizar nuestro trabajo, sintetizamos nuestras conclusiones al respecto. En los párrafos siguientes pretendemos resumir el contenido y concluir con las impresiones que han aflorado.

En primer lugar comenzamos planteando nuestro trabajo partiendo de una descripción del estado de la cuestión en cuanto a enseñanza de segundas lenguas en China; para ello, repasamos brevemente la metodología que se viene utilizando en China continental, destacando la importancia de implantar un eclecticismo metodológico más allá del intentar imponer una u otra metodología, para a continuación esbozar una descripción aproximada del perfil del estudiante sinohablante de español, conforme a los rasgos comunes más frecuentemente señalados en la bibliografía, de cara a entender las problemáticas que el docente extranjero puede generalmente encontrar llegado el caso de enfrentarse al aula china y que se originan en su mayoría por la distancia cultural y metodológica existente entre oriente y occidente.

Tras destacar las ventajas de la aplicación de las TIC en la educación, y más concretamente de la web 2.0, dirigimos nuestra mirada a la incorporación de esta tecnología en el ámbito de China continental —donde su implantación sigue siendo escasa y aislada—, justificando la idoneidad de implementar el 2.0 a la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas como un necesario complemento metodológico y una eficaz herramienta posibilitadora y reductora de interferencias lingüístico-culturales entre usuarios sinohablantes e hispanohablantes. Tras esto, además de contemplar metodología, tradición cultural y aprendientes, y teniendo en cuenta la singular condición de China continental en cuanto al acceso a la información, sintetizamos cuatro grandes bloques de recursos digitales accesibles allí, describiéndolos básicamente, caracterizándolos, ofreciendo modelos genéricos de explotación didáctica y recomendando, en cada grupo, una serie de recursos digitales concretos encuadrados dentro. En conclusión, pese a los esfuerzos por implementar aplicaciones 2.0 en China continental y el acercamiento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas, pensamos que es aún precisa una decidida apuesta por las posibilidades digitales que arranque, precisamente, por la formación digital y la información a profesores y alumnos de todas las posibilidades existentes en forma de aplicaciones 2.0. Nuestro trabajo no ha pretendido sino ser una punta de iceberg desde la que seguir profundizando y conociendo nuevos e interesantes recursos y aplicándolos de forma armoniosa, dentro de ese modelo ecléctico al que aspiramos en China continental.

Bibliografía

Biggs, J.B. (1994): “Asian Learners through Western eyes: An astigmatic paradox”, en *Australian and New Zealand Journal of Vocational Educational Research,* 2

Blanco Pena, José Miguel(2011): “Principios metodológicos de la enseñanza de ELE en contextos sinohablantes”,

en *SinoELE*, Suplementos nº5: *Actas IV Jornadas de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en China. Didáctica y materiales de ELE en China. Pekín, 24, 25 y 26 de Junio de 2011*

Blanco Pena, J.M. et alii (2011): "Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante". En nº 4 *Revista electrónica SinoELE* [consulta 12 Agosto 2011] Disponible en http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=121&Itemid =75&lang=es

Brittain S., ET Alii (2006): "Podcasting Lectures. Formative evaluation strategies helped identify a solution to a learning dilemma". [en línea] *Educause Quartely*, vol. 29–3. en http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/PodcastingLectures/157413

Calzadilla, M. E. (2001): "Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y comunicación", [en línea], *Revista Iberoamericana de Educación*, [Consulta 3 marzo 2013]. Disponible en www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf

Castellano, A. (2012): *Diseño de la Plataforma de Información del Español para Sinohablantes,* Memoria de Máster, Universidad de Jaén, Suplementos *SinoELE*, nº 6.

Castellanos, Jorge; et alii (2011): "Las TIC en la educación", Madrid, Ediciones Anaya Multimedia

Chan (1999): "The Chinese Learner — a question of style", *Education + Training* (41): 294–305

Chen, Jingpan (1990): *Confucius as a teacher*, Beijing, Foreign Languages Press

Cortazzi, M. y Jin, L. (1996): "Cultures of Learning: Languages Classrooms in China", en H. Coleman (ed.) *Society and the Language Classroom* (pp. 169–206), Cambridge: Cambridge University Press, Disponible en http://elechina.super-red.es/cortazzi.pdf

Creel, Herrlee G. (1976*): El pensamiento chino desde Confucio hasta Mao Tse-Tung*, Madrid, Alianza Editorial

Ding Y. (2007): *Text memorization and imitation: The practices of successful Chinese Learners of English*, System

Dong, Yansheng Liu, Jian (1985): *Español Moderno*, Beijing, Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras

Fang, Zhu (2001): *Actividades prácticas en el aula: Manual complementario del manual Español Moderno*, Memoria de máster en español como segunda lengua de la Universidad de Alcalá de Henares

Feng, Yulan (1966): *A Short History of Chinese Philosophy,* Nueva York, The Free Press

Fuentes, Ana (2012): *Hablan los chinos*, Madrid, Aguilar

Gómez Puy, Inmaculada (2006): "El español en China" en Centro Virtual del Instituto Cervantes. *Anuario 2006-2007* [en línea] [consulta 13 marzo 2013] Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf

Kennedy, P. (2002): "Learning cultures and learning styles: Myth-understandings about adult Chinese Learners", en *International Journal of Lifelong Education* 21 (5): 430–445

Ling, George Fusum (2008): *China Developing: Cultural Identity of Emerging Societies,* Singapur, World Scientific

Littlewood, W. (2000): "Do Asian students really want to listen and obey?" *ELT Journal* (54): 31–36

Lu Jingsheng (2005): "Enseñanza del español en China". En Ignatieva, N. y Victoria Zamudio (eds.), *Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante*. Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, [consulta 3 abril 2013] Disponible en http://elechina.super-red.es/lu.pdf

Méndez Marassa, E. (2005): "Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos", [Consulta 1 mayo 2013] Disponible en http://elechina.super-red.es/ mendez_marassa.pdf

Moreno, A. J. (2012): "La web 2.0: recurso educativo", Observatorio Tecnológico del Ministerio de Educación, cultura y deporte, [Consulta 2 mayo 2013], Disponible en http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1060-la-web-20-recursos-educativos

Prensky, H. (2001): "Digitals Natives, Digitals Inmigrants, Part I" [en línea] en *EA, Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, nº9. 2006, [consulta 12 Abril 2013].Disponible en http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Rodríguez, D. (2009): "Aula 2.0. Construyendo y compartiendo los aprendizajes en la web" [en línea]. II Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad "La educación en los nuevos escenarios socioculturales", 23 a 25 Abril 2009. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad La Pampa, Argentina, [consulta, 7 marzo 2013], Disponible en http://eprints.rclis.org/handle/10760/12341

Sánchez Griñán, Alberto (2010): "Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China", en Sánchez y Melo (coord.) *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos,* Buenos Aires, Ed. Voces del Sur

Shi, Lijing (2006): "The Successors to Confucianismo or a New Generation?" Culture of Learning English", en *Language, Culture and Curriculum* (19): 122–147

Sitman, R. (1998): "Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y el abuso de Internet en la enseñanza de ELE", *Espéculo. Revista de estudios literarios* 10: [consulta 20 Abril 2013] Disponible en: http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html

Tsui, A. (1996): "Reticence and axiety in second language teaching", en K. Bailey y D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom,* Cambridge University Press

Wai-Chung, Ho (2010): "La cultura popular en la educación china", en Sánchez y melo (coord.) *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos,* Buenos Aires, Ed. Voces del Sur

Yang, Liu (2007): *Ost trifft West.* Berlín, Bücher, [Consulta 1 de mayo 2013], Disponible en http://latrola.net/blok/diferencias-entre-oriente-y-occidente-24-imagenes

Zamarrazo, José Miguel; Amorós, Lucía (2011): "Las nuevas Tecnologías de la enseñanza de las Ciencias", Sevilla, Editorial MAD

MARTA BARALO OTTONELLO y MARÍA CECILIA AINCIBURU
Universidad Nebrija

Variación de las estrategias de aprendizaje léxico de estudiantes chinos de español según contextos formales y naturales

Resumen: El objetivo de este trabajo es indagar sobre las estrategias utilizadas por estudiantes chinos de español en China (Shen, Li, 2011) y en España con el propósito de comprobar si al variar los contextos de aprendizaje, varían también las estrategias utilizadas por los estudiantes chinos cuando aprenden ELE. En este trabajo se comparan los resultados obtenidos en investigaciones previas sobre las estrategias de aprendizaje del léxico utilizadas en una universidad china, en concreto en la Universidad de Shanghai, con las estrategias empleadas durante la permanencia en contextos de inmersión lingüística en Madrid. El foco está dirigido a la indagación de la influencia que pueda tener la variable del *input* y del *output* en situaciones de comunicación auténtica con nativos hispanohablantes, en el tipo de estrategias de memorización, de consolidación y de uso comunicativo. Esta influencia podría modificar las estrategias de manera cualitativa, no solo en la memoria a corto plazo o "de entrada", sino también en las estrategias de almacenamiento en redes semánticas, léxicas y fonológicas, así como en los procesos de recuperación cuando necesitan los ítems léxicos.

Palabras clave: léxico, estrategias de aprendizaje, español como lengua extranjera, competencia léxica, competencia estratégica

Cada vez se estrechan más las relaciones entre China y el mundo hispanohablante, por lo que resulta de gran interés poder intercambiar logros académicos y experiencias prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español como lengua no nativa o lengua extranjera (ELE) a estudiantes sinohablantes, en diferentes contextos. Nuestra contribución a este congreso tiene el deseo de compartir nuestras prácticas docentes e investigadoras con los especialistas asiáticos, con el propósito de poder adaptarlas, cuanto más, mejor, a la idiosincrasia y a las tradiciones de aprendizaje de los estudiantes chinos de español (Lu, 2011).

La competencia léxica, entendida como un conjunto dinámico e interrelacionado de ítems referenciales y gramaticales, constituye la necesidad prioritaria de adquisición de una lengua nueva para que pueda establecerse la comunicación con los miembros de su comunidad idiomática. Al mismo tiempo, la competencia estratégica es el recurso más eficaz para que el aprendizaje léxico se produzca de manera organizada y rápida (Baralo, 2005). El concepto de "estrategia" varía de un

autor a otro; asumimos, de forma genérica, que las estrategias son un conjunto de medios (técnicas, destrezas, habilidades, procedimientos) que utiliza el aprendiente para movilizar y equilibrar sus recursos, con el fin de completar con éxito una tarea de la forma más completa o más económica posible. La utilización de una estrategia de aprendizaje supone que el proceso está monitorizado, que se ejerce un control consciente del desarrollo de la tarea, de qué, por qué, para qué se realiza. El alumno controla su actividad cognitiva, social o afectiva e introduce cambios si lo considera necesario. De ahí que haya un gran componente individual, personal en el uso de estrategias de aprendizaje, ya que cada estudiante considera qué vocabulario le resulta relevante y significativo en cada situación de aprendizaje y de comunicación, y decide la manera de enfrentarse a ellas. Por estas razones consideramos importante que los profesores de ELE conozcan los estilos de aprendizaje y las estrategias que realmente usan o prefieren sus estudiantes, atendiendo a sus características y a su diversidad (Baralo 1997, 2005).

El objetivo de este trabajo es indagar sobre las estrategias utilizadas por estudiantes chinos de español en China (Shen, 2011) y en España con el propósito de observar si al variar los contextos de aprendizaje, varían también las estrategias utilizadas por los estudiantes chinos cuando aprenden ELE. Se trata de un trabajo de investigación incipiente, piloto, de carácter propedéutico, que pretende validar un instrumento de recogida de datos para conocer mejor qué estrategias utilizan los aprendientes de ELE con mayor frecuencia, cuáles son sus preferencias y cómo funcionan los cuestionarios al uso para la elicitación de los datos básicos. En concreto, y a muy pequeña escala, buscando solo una cierta validez ecológica de esta investigación, en este trabajo se comparan los resultados obtenidos en investigaciones previas sobre las estrategias de aprendizaje del léxico utilizadas en una universidad china, con las estrategias empleadas durante la permanencia en contextos de inmersión lingüística en Madrid. El foco está dirigido a la indagación de la influencia que pueda tener la variable del *input* y del *output* en situaciones de comunicación auténtica con nativos hispanohablantes, en el tipo de estrategias de memorización, de consolidación y de uso comunicativo.

El estudio que ahora presentamos parcialmente está en fase de realización y espera obtener resultados limitados, que podrán ser tomados solo como indicios orientadores. Nos encontramos en la primera fase del diseño de instrumentos para obtener datos que nos permitan conocer mejor cómo aprenden los estudiantes chinos de español el vocabulario. El objetivo más concreto es intentar probar un cuestionario que ofrece diversas limitaciones metodológicas: las propias de las respuestas a cuestionarios por informantes que no sienten ningún compromiso de veracidad con las respuestas dadas, además de las propias limitaciones de las escalas de Likert para valorar preferencias, actitudes, creencias sobre su utilidad y frecuencia de uso. Creemos que es necesario

elicitar una mayor cantidad de datos cuantitativos y cualitativos, mediante el diseño de otras herramientas diferentes a la de los cuestionarios que se utilizan habitualmente, para conocer mejor la manera más eficaz de enseñanza y aprendizaje del léxico en una lengua extranjera. El objetivo final tiene dos direcciones: una, aplicada a la didáctica de ELE, con resultados orientadores para los profesores y para los diseñadores de material didáctico que responda a la realidad de los procesos y estrategias de aprendizajes de los aprendientes chinos de español; otra, dirigida a la investigación en lingüística aplicada, con resultados que puedan complementar y comparar los obtenidos por otros investigadores y, fundamentalmente, que puedan mejorar la comprensión y la identificación de estrategias de aprendizaje léxico de manera más certera, con el diseño de nuevas pruebas más fiables.

1. La competencia léxica y las estrategias para adquirirla en lengua extranjera

Asumimos en nuestro trabajo que la competencia léxica constituye un aspecto esencial e intercompetencial en el aprendizaje y uso de una lengua, ya que sin palabras no es posible la comunicación lingüística, aunque sí lo sea sin marcas gramaticales explícitas. El conocimiento de las palabras implica, como bien ha explicitado Nation (1990: 26), reconocer su forma fonológica, su significado, su estructura interna, su registro, así como la capacidad para recuperarla oralmente o por escrito, en el momento del acto comunicativo, y combinarla adecuada y correctamente como parte del sintagma en el que se proyecta para constituir un enunciado. Las representaciones mentales del vocabulario son mucho más complejas que la simple idea tradicional que lo consideraba una lista de palabras que había que memorizar (Aitchison, 2003; Schmitt, 2010).

El lexicón nativo y el no nativo, más allá de la teoría sobre su estructura que el investigador asuma, está constituido por elementos sustantivos formantes, que metafóricamente podríamos denominar el almacén o diccionario léxico; elementos relacionales o reglas, que probablemente actúan de manera semejante al sistema computacional de la sintaxis; posiblemente, por principios abstractos que rigen la forma y el funcionamiento de esas reglas (Baralo, 1997: 60). En las últimas décadas se ha incrementado el interés por la investigación psicolingüística y didáctica del conocimiento léxico, sea concebido como un proceso cualitativo que implica la reorganización del lexicón mental (Meara, 1980), sea como eje del aprendizaje de una lengua nueva (Lewis, 1993), que se posiciona a favor de una enseñanza cualitativa del léxico. Estos enfoques destacan la necesidad de la enseñanza de estrategias que faciliten el aprendizaje del léxico a los aprendientes.

La clasificación y caracterización de estrategias más conocida que se centra en la base de partida de todos los estudios sobre estrategias de aprendizaje de lenguas de las dos últimas décadas pertenece a Oxford (1990), quien establece dos grandes grupos, el de las estrategias directas

(de memoria, cognitivas y de compensación) y el de las indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). Le han sucedido múltiples trabajos con diferentes taxonomías de estrategias de aprendizaje del vocabulario, de los que solo mencionaremos aquí la tipología propuesta por Schmitt (1997: 207–208), ya que es la base de nuestro estudio. Básicamente, agrupa las estrategias para aprender vocabulario en dos grupos: a) las que se usan para descubrir el significado de una palabra nueva y b) las que se usan para consolidar una palabra o expresión una vez que ha sido encontrada, con el propósito de almacenarla y mantenerla disponible para su reconocimiento y recuperación en el momento oportuno.

La metodología de investigación sobre las estrategias de aprendizaje léxico se ha basado principalmente en cuestionarios valorativos, junto a otros datos complementarios elicitados en diferentes estudios con entrevistas a los informantes, con diarios de aprendizaje y bitácoras de registro, así como técnicas de pensamiento en voz alta. Sin duda, son múltiples los factores que pueden influir en el uso de determinadas estrategias en el aprendizaje de una lengua. Ya Oxford (1994) identificó entre ellos la motivación, el sexo, la edad, el bagaje cultural, las actitudes y creencias, el nivel de dominio de la LE, el estilo de aprendizaje, el grado de tolerancia a la ambigüedad de los aprendientes.

2. Algunos estudios previos sobre las estrategias de aprendizaje léxico

Schmitt (1997: 207–208) estableció una taxonomía de estrategias de aprendizaje de vocabulario, en la que las agrupaba en 5 categorías: de determinación, sociales, de memoria, cognitivas y metacognitivas. A partir de esta clasificación y de las preguntas de un cuestionario desarrollado por este investigador, se realizaron varios trabajos sobre el uso de estrategias para el aprendizaje del léxico, entre los que destacaremos solo algunos, como el estudio de Cortazzi y Jin (1997: 47–48), quienes critican el hecho de que no se hayan tenido en cuenta factores tan importantes como las características de la cultura de aprendizaje donde se desarrolla la enseñanza. En su estudio sobre las expectativas de los estudiantes chinos sobre lo que es un buen estudiante, un 43% destaca que trabaje mucho (*hard)*, seguido de que preste atención al profesor (15.5%) y que sea sociable y aprenda con otros (18.5%).

La otra fuente importante para los estudios en esta área es el cuestionario de Oxford (1994), conocido como SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*). Entre los que han dirigido su estudio a estudiantes asiáticos, con algunas modificaciones a este cuestionario, añadiendo estrategias que se consideran frecuentes en este contexto, destaca el de Li Xiuping (2004), en su investigación enfocada a las creencias de los estudiantes chino de inglés como lengua extranjera sobre las estrategias de aprendizaje del vocabulario; sus resultados han comprobado que ellos

sostienen creencias muy positivas sobre el aprendizaje memorístico (*rote learning*), que lo consideran una buena tradición cultural y que estas estrategias no son solo mecánicas, sino que integran la repetición, la memorización, la práctica, la revisión y la comprensión. Entre otros varios investigadores, Oxford y Green (1995) relacionaron en su estudio el uso y la frecuencia de las estrategias de aprendizaje con las variables competencia lingüística y sexo, y concluyeron, aunque con varios matices que el mayor uso de estrategias de aprendizaje se da entre los aprendientes más exitosos, con nivel más alto de dominio, y entre las mujeres más que entre los hombres.

Los estudios que más nos interesa reseñar aquí, pues coinciden en gran parte con nuestros objetivos, son los de Sánchez Griñán (2009) y de Shen (2011). Sánchez Griñán aporta datos interesantes sobre las estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos de español, de tres grupos diferentes, dos en Shanghai y uno de 12 estudiantes chinos de la universidad de Tianjin, que cursan su tercer año de carrera en varias universidades de España. Shen (2011) investiga sobre "Las estrategias de aprendizaje del léxico de los estudiantes chinos", con 136 estudiantes de español de SISU, de tres niveles de dominio diferente de la lengua meta. Su investigación tiene también una finalidad didáctica, la de atender a las necesidades individuales de los estudiantes, ya que cada uno tiene su propio modo de aprender. El cuestionario utilizado para la elicitación de los datos está inspirado en el SILL de Oxford (1994), siguiendo la adaptación para el español realizada por Cervero y Pichardo (2000:111–118) e incluyendo algunos elementos de Schmitt (1997) y de Fernández Carril (2004). Shen organiza las estrategias en tres grupos fundamentales; las de memorización, las de interiorización y cognición y las de uso de las palabras para la comunicación. El cuestionario aplicado se basó en una escala de Likert de cinco opciones, que dio como resultado una media de frecuencia de uso en cada alumno que oscilaba entre 1,5 y 4,3, con una media general de 3,2[①]. La media de utilidad de la estrategia de cada informante también tuvo un amplio arco de oscilación entre 1,4 y 4,7, con un nivel general de 3.4. Su estudio ha confirmado relaciones entre variables que ya habían aparecido en estudios anteriores. Con relación al sexo, las mujeres usan más estrategias que los hombres. Con relación al nivel de dominio de la lengua meta, también demuestra que a mayor nivel de dominio se usa un mayor número de estrategias y se da una mayor incorporación de las estrategias orales, ya que usan más estrategias comunicativas, mientras que los estudiantes de menor dominio lingüístico prefieren las estrategias de memorización e interiorización (cognitivas).

① Este dato es frecuente en las escalas de Likert de números impares, ya que los informantes suelen moverse en el punto medio, sin tomar la decisión de mucha frecuencia o poca frecuencia de uso de cada estrategia.

3. El estudio de las estrategias de aprendizaje léxico en contexto de inmersión

Esta investigación tiene carácter exploratorio y ecológico, desde el punto de vista de la metodología de investigación y parte de dos supuestos, uno didáctico y otro, investigador. Desde la perspectiva didáctica asumimos que el proceso de enseñanza y aprendizaje del léxico a estudiantes chinos de ELE podría mejorar si se atendiera a sus necesidades y a sus estilos de aprendizaje, por lo que es imprescindible conocerlos mejor por parte de los profesores nativos de español que enseñan en contextos naturales, dentro de la comunidad hispanohablante. Desde la perspectiva investigadora, asumimos que resulta muy complicado elicitar datos empíricos que sean certeros y que permitan conocer de verdad las estrategias de aprendizaje que realmente usan cuando aprenden léxico.

Con estos objetivos en mente hemos comenzado un proyecto de investigación que en su primera fase pretende resolver el tema de qué tipo de cuestionario de estrategias de aprendizaje léxico podría ser más útil para la elicitación de los datos y de cuál sistema de valoración podría ser más eficaz para que los informantes valoren sus estrategias de aprendizaje, así como sus creencias y actitudes con respecto a la frecuencia con las que las usan y a su utilidad. Para ello hemos usado el cuestionario de Schmitt (1997) traducido al español, pero manteniendo su versión en inglés, para que pudiera ser entendido por estudiantes que tienen todavía un nivel bajo de dominio de español. Hemos decidido utilizar números pares en la escala de Likert, para evitar la tendencia al número central, con cuatro opciones sobre el uso de cada estrategia: nunca (1), pocas veces (2), bastante (3) y casi siempre (4). Las escalas de Likert son el instrumento más corriente para medir actitudes, opiniones y estrategias porque permiten ponderar datos de varias opciones en una sola variable; no obstante, la decisión del número de respuestas posible sigue siendo un debate metodológico (Ainciburu, 2010: 97). La elección de usar escala par o impar es una cuestión de gran importancia en este tipo de cuestionario (Dörnyei, 2010: 27–33). Muchos investigadores prefieren usar escalas de Likert pares para evitar que los informantes elijan la respuesta intermedia que les permite no comprometerse con una respuesta. A veces resulta más útil obligar a los informantes a elegir una actitud positiva o negativa y no ofrecerle la posibilidad de no expresar preferencia hacia una interpretación u otra con una posición intermedia.

El uso del cuestionario como método de toma de datos para estudiar la actitud y la opinión es un procedimiento usado y validado que permite acercar los pensamientos de los informantes que por naturaleza son intangibles. Sin embargo, esta herramienta tiene inconvenientes y limitaciones (Dörnyei 2010), entre los que podemos señalar el problema de la medición con escalas de valores que tienden a dar valores medianas poco significativas; la necesaria simplicidad de un cuestionario que limita la profundidad de una investigación; el hecho de que los informantes puedan

malinterpretar las preguntas; el hecho de que los informantes no se preocupen por el resultado de la investigación y la posibilidad que tienen de no contestar con veracidad de generalizar demasiado.

Este cuestionario ha sido respondido por 65 alumnos chinos de español de la Universidad Nebrija y de la Universidad de Alcalá, durante una clase corriente, a pedido de la investigadora y se ha cerrado con un agradecimiento a los informantes (una muestra gráfica del cuestionario en la Figura 1). Estos no habían recibido información sobre su contenido ni sobre los objetivos de la investigación, solo creyeron que se exploraba el tema con el propósito de mejorar los materiales didácticos para la enseñanza de ELE. Para realizar el estudio hemos utilizado el Cuestionario de estrategias de aprendizaje léxico de Schmitt (1997), que había validado su instrumento con 600 estudiantes japoneses de inglés. Para la elaboración del cuestionario, partió de la taxonomía de Oxford (1990), con la separación entre estrategias cognitivas y de memorización, y tomó de la taxonomía de Nation (1990) la distinción entre estrategias de descubrimiento inicial de una palabra (reconocimiento) y las estrategias de recuerdo (consolidación). El cuestionario cuenta con 59 estrategias agrupadas en 5 grupos: de determinación (1 a 9), sociales (10 a 17), de memorización (18 a 44), cognitivas (45 a 53) y metacognitivas (54 a 59). Cada ítem requiere una respuesta escalar de 1 a 4, según se use con menor o mayor frecuencia y un ítem, el último, de respuesta abierta, con el propósito de recoger el uso de otras estrategias que no estuvieran en la lista.

B. ¿Qué hace usted normalmente para consolidar el aprendizaje de una palabra después de descubrir su significado?
A. What do you usually do to discover the meaning of an English word that you do not know?



	Nunca *Seldom*	Pocas veces *Rarely*	Bastante *Frequently*	Casi siempre *Almost always*
15. Estudio y practico el significado en pares o en grupos en clase y fuera de la clase.. *I study and practice meaning in pairs/groups in class and outside Class*				
16. Guardo la palabra en una lista o en una tarjeta y el profesor controla que la aprendo. *I keep a word list/card and my teacher checks for learning*				
17. Intento usar la nueva palabra en interacciones con los hablantes *I try to use the new word in interactions with native speakers*				
18. Estudio la nueva palabra con un dibujo, una imagen o una foto de su significado. *I study the new word with a pictorial representation of its meaning: through images, photographs or drawings.*				
19. Estudio la palabra formándome una imagen de ella. *I study the word by forming an image of it*				
20. Relaciono el significado de la palabra con una experiencia personal. *I connect the word meaning to a personal experience*				
21. Asocio la palabra con sus palabras relacionadas, por ejemplo: manzana con melocotón, naranja, pera... *I associate the word with its word coordinates, for instance: apple with peach, orange . . .*				

Figura 1: Muestra del cuestionario utilizado

4. Discusión de los resultados de las encuestas sobre estrategias léxicas

Para visualizar mejor los resultados obtenidos, presentamos los porcentajes resultantes de A) las estrategias de descubrimiento y B) las estrategias de consolidación de las palabras nuevas, que

en el cuestionario utilizado tienen una distribución totalmente asimétrica, como se puede ver en el siguiente cuadro:

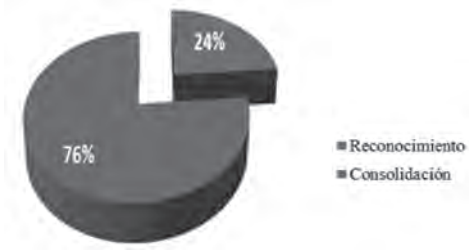


Gráfico 1: Proporción de las estrategias totales

En realidad, todos los grupos de estrategias son desproporcionados, ya que el grupo A), de estrategias de descubrimiento o reconocimiento de una palabra nueva solo tiene 14 estrategias, que constituyen el 24% del total, frente al grupo B), con 45 estrategias que constituyen el 76% de los ítems del cuestionario.

También hay una clara asimetría entre las estrategias intragrupales: en el Gráfico 2 se observa que, en A) Estrategias de reconocimiento de una palabra, predominan las estrategias de determinación (64%), frente a las sociales (36%). En el Gráfico 3, referido a B) Estrategias de consolidación de la palabra nueva, las estrategias de memoria (61%) sobrepasan ampliamente a las demás, que también constituyen grupos de diferentes tamaños: estrategias cognitivas (21%), mayor que las estrategias metacognitivas (11%) frente al menor, el de las estrategias sociales (7%):

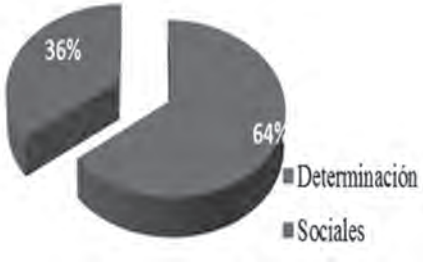


Gráfico 2: Estrategias de Reconocimiento

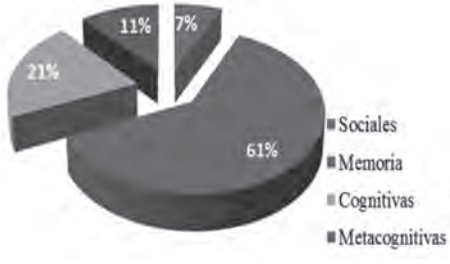


Gráfico 3: Estrategias de Consolidación

Estas diferencias y asimetrías no hacen posible la comparación entre los grupos de estrategias como equivalentes, por lo vamos a centrarnos en una evaluación cualitativa más que cuantitativa de los resultados. Por esta razón, presentamos el cuadro de las medias de valoración de cada estrategia por los estudiantes chinos participantes y luego unos gráficos donde no hay agrupaciones de estrategias, sino señalación por colores para las que tienen mayor y menor puntuación.

Estrategias y actividades de adquisición del vocabulario según Schmitt (1997):
Cuadro general de medias y desviación estándar por pregunta

Pregunta	Estrategia	Media	Desviación estándar
	A. Estrategias de Descubrimiento		
1.	Análisis de las partes del discurso	2,80	0,75
2.	Análisis de prefijos e infijos	2,88	0,96
3.	Comparación con los cognados de L1	2,80	0,99
4.	Análisis de imágenes o gestos	2,55	0,85
5.	Suposiciones ligadas al contexto	2,78	0,78
6.	Consulta de diccionarios bilingües	2,77	0,88
7.	Consulta de diccionarios monolingües	2,48	1,25
8.	Uso de listas de palabras	2,12	0,88
9.	Uso de imágenes asociadas	2,23	1,03
10.	Recurrir al profesor para obtener la traducción a L1 o a una L2	2,25	1,00
11.	Recurrir al profesor para obtener paráfrasis o sinónimos	2,63	0,86
12.	Recurrir al profesor para obtener una frase que incluya el término nuevo	2,69	0,86
13.	Preguntar a un compañero el significado o la definición	2,63	0,82
14.	Descubrir el significado a través de actividades grupales	2,54	0,89
	B. Estrategias de Consolidación		
15.	Práctica y estudio grupal	2,57	0,83
16.	El profesor controla las listas de palabras o el material de los estudiantes	2,74	0,97
17.	Actividades de interacción con nativos	2,83	0,84
18.	Uso de representaciones gráficas	2,65	1,05
19.	Iconización de los significados	2,45	1,06
20.	Conexión de las palabras con la experiencia personal	2,68	0,81
21.	Asociación con los correspondientes en LE	2,60	0,84
22.	Agrupación con sinónimos o antónimos	2,51	0,92
23.	Utilización de mapas mentales	1,91	0,93
24.	Uso de escalas de graduación semántica	2,40	0,95
25.	Métodos mnemotécnicos : *peg-word*	1,85	0,73
26.	Métodos mnemotécnicos : *loci*	2,28	0,84
27.	Agrupación por clase, significado o familia	2,63	0,82
28.	Recursos gráficos de agrupación de palabras	2,25	0,88
29.	Uso de palabras nuevas en oraciones L1	2,38	1,01
30.	Colocar palabras sobre una línea temporal	2,37	0,89
31.	Estudiar la ortografía y deletrear	2,86	0,95
32.	Observar la articulación por sílabas	3,11	0,92
33.	Repetir en voz alta	2,68	0,89
34.	Imaginar la forma	2,92	0,78
35.	Subrayar la primera letra	2,58	1,09

36.	Configurar una palabra	2,77	0,86
37.	Utilizar como “palabra clave”	2,25	0,88
38.	Recordar afijos y raices	2,55	1,02
39.	Relacionar con clase gramatical	2,80	0,94
40.	Parafrasear el significado	2,66	0,87
41.	Buscar un cognado	2,92	0,96
42.	Usar el término en frases idiomáticas	2,77	0,96
43.	Asociar la palabra a acciones físicas	1,92	1,04
44.	Integrarla en una red de rasgos semánticos	2,32	1,02
45.	Repetición oral	2,88	0,86
46.	Repetición escrita	2,74	1,00
47.	Listas de palabras	2,71	0,91
48.	Uso de imágenes	2,29	0,90
49.	Toma de apuntes	3,12	0,89
50.	Usar el glosario de un manual	2,75	0,95
51.	Escuchar grabaciones de listas de palabras	2,28	0,88
52.	Colocar etiquetas sobre objetos	2,18	0,92
53.	Llevar un diario de notas léxicas	3,02	0,98
54.	Exponerse a la radio, la TV y otros medios nativos	3,08	0,76
55.	Realizar test de vocabulario	2,20	0,92
56.	Utilizar las prácticas de vocabulario en autoaprendizaje	2,29	0,88
57.	Saltar la palabra nueva	2,05	0,80
58.	Continuar con el estudio de la palabra	2,68	1,03
59.	Asociar libremente la palabra	2,54	0,90

Las estrategias con medias más altas, como *32. Observar la articulación de la palabra por sílabas* (MEM), *49. Tomar notas sobre la palabra* (COG) y *54. Exponerse a mayor input oral usando grabaciones y otros medios nativos* (MET), según nuestro estudio, no coinciden con las preferencias demostradas en los estudios realizados en China donde aparecen mejor valoradas o usadas con más frecuencias otras estrategias, de memorización y cognitivas. La tesis de Li Xiuping (2004) resulta muy interesante por su temática sobre las creencias sobre el rol del aprendizaje memorístico, que parece reforzado por un factor cultural, basado en valores provenientes del Confucianismo. Sin embargo su excelente estudio presenta también limitaciones metodológicas cuantitativas, ya los valores asignados se concentran mucho, como ocurre en nuestro estudio. Salvo la estrategia de visualización mental, que tiene un valor muy bajo, las otras se sitúan en un valor tan central que el autor tiene que realizar una división entre estrategias más y menos utilizadas con un valor discriminante de 3,50 (en el medio y distante de 4 que indica la preferencia). Todas las estrategias que ocupan las primeras posiciones por ser las más usadas y las preferidas están relacionadas con la memorización, basadas en el *rote learning*. Por el contrario, las estrategias con mayor media de frecuencia en los estudiantes que se encuentran en Madrid se distribuyen en otros

tipos: memorización, cognitivas y compensatorias.

Los resultados obtenidos por Shen Yi (2011) le permiten afirmar que los estudiantes chinos sienten necesidad de incrementar el *input*, particularmente el visual, mediante la lectura, en los primeros niveles de dominio de ELE, mientras que cuando ya alcanzan un dominio más alto prefieren la incrementación del *input* auditivo y la charla con los nativos. Parece que los estudiantes chinos no utilizan estrategias nuevas para aprender español, prefieren las estrategias ya conocidas y consolidadas que les fueron útiles para aprender inglés (48% de los alumnos encuestados). Agradecen una programación y una presentación del vocabulario ordenada, jerarquizada, controlada, con explicaciones explícitas cuando lo necesitan y con estrategias memorísticas y cognitivas sencillas al comienzo, para ir incrementando luego las más complejas y las auditivas.

Como se puede observar en el Gráfico 4, los estudiantes chinos en situación de inmersión (en Madrid), cuando se trata de descubrir el significado de una palabra nueva tienen una percepción de mayor frecuencia de uso de las estrategias de determinación que de las estrategias sociales (*pedir ayuda a alguien*). La línea de tendencia (en azul), en el Gráfico 4, muestra un mayor uso de las estrategias de determinación, en las que se nota una ponderación puesto que "sobresalen". El caso más representativo es el de *2. Analizo las partes de la palabra (la raíz y los sufijos*, *6. Busco el significado de la palabra en un diccionario bilingüe* y *5. Intento adivinar el significado de la palabra por el contexto*.

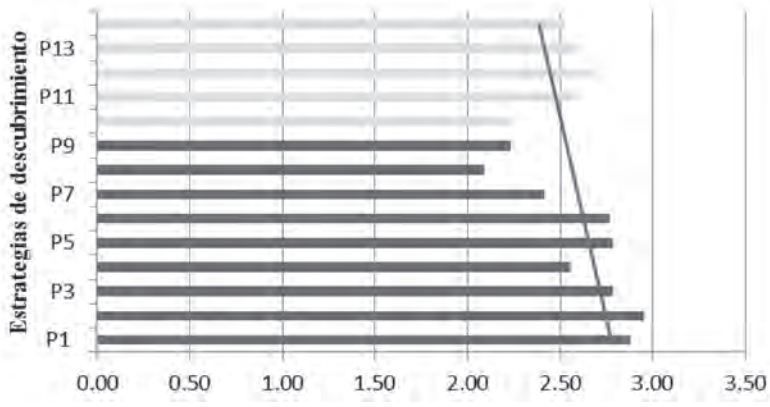


Gráfico 4: Estrategias de descubrimiento utilizadas en la muestra de aprendientes chinos en inmersión (n=65; en amarillo, las sociales y en rojo las de determinación)

Entre las estrategias de consolidación de la palabra una que vez que ha sido reconocida, encontramos que las estrategias sociales y las metacognitivas tienen una puntuación media algo inferior a la de algunas estrategias cognitivas y de memorización. Entre las estrategias de memorización destacan *32.Estudio el sonido de la palabra cuidadosamente, sílaba a sílaba*, *45. Repito verbalmente la palabra*, *31. Estudio cuidadosamente, letra por letra* y *41.Relaciono la palabra con un cognado*. Entre las sociales, destaca *17. Intento usar la palabra nueva en*

interacciones con los hablantes. Entre las cognitivas, destaca *49.Tomo notas sobre la palabra en clase*. Entre las estrategias metacognitivas, *58. Continúo estudiando la palabra durante un tiempo*, lo que constituye una práctica crucial para poder incorporarla definitivamente a su lexicón.

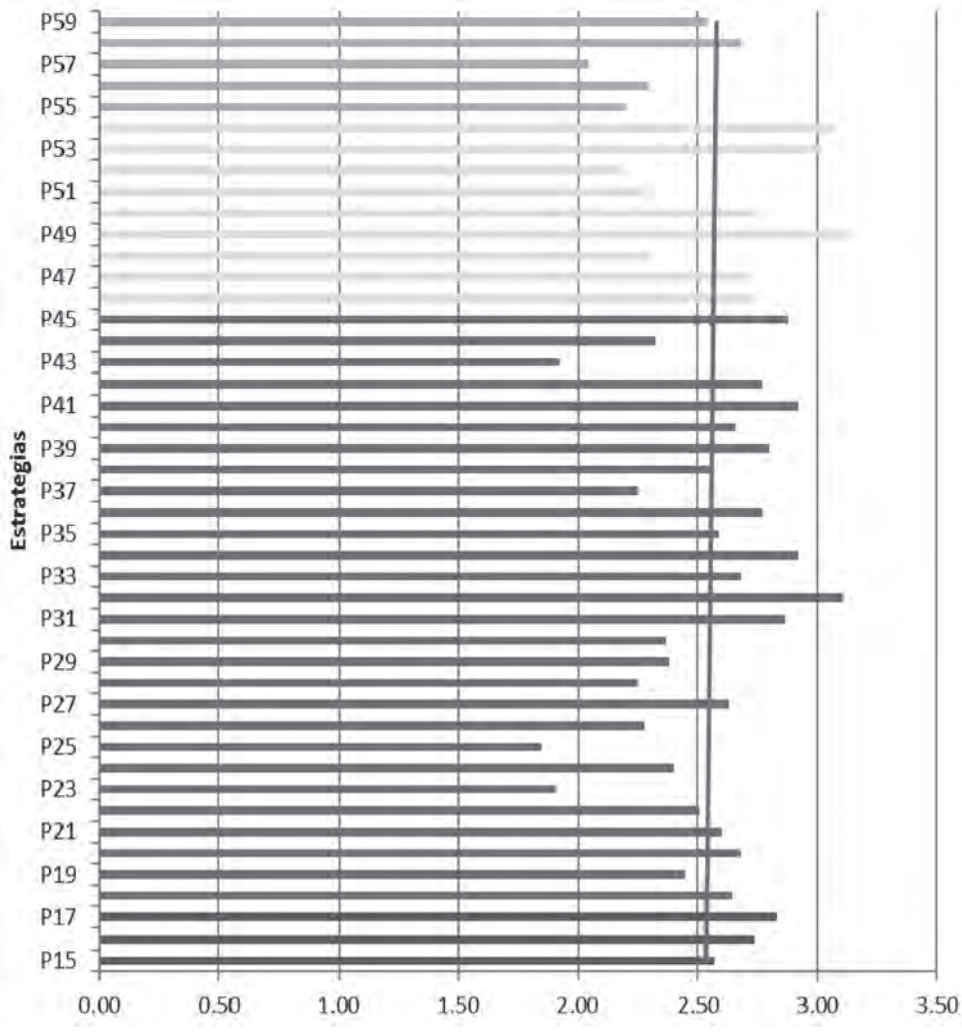


Gráfico 5: Estrategias de consolidación utilizadas en la muestra de aprendientes chinos en inmersión (n=65; en rojo, las sociales, en azul las de memoria, en amarillo, las cognitivas y en verde, las metacognitivas)

Comparando estos resultados con los obtenidos por Shen Yi (2011), elicitados en China, podemos observar que en ambos contextos los estudiantes chinos de ELE prefieren las siguientes estrategias:

— Para la memorización de las palabras: establecer asociaciones entre la nueva palabra y los conocimientos previos; analizar los sonidos, sus sílabas; representar visualmente la palabra y hacer revisiones periódicas de las palabras aprendidas.
— Cognitivas: marcar palabras con colores, subrayarlas; anotar palabras o conceptos claves en torno a un tema; descubrir y aplicar reglas.

— Comunicativas: inferir el significado a partir del contexto, adivinarlo por similitud con otras unidades y pedir ayuda cuando lo necesiten.

Resulta interesante la conclusión de Shen Yi sobre las estrategias que se consideran muy útiles, pero que no se usan, como es el caso de: agrupamientos de palabras, historias y utilización de tarjetas y cuadernos de vocabularios, que en nuestro estudio también resultan las estrategias menos usadas. También llama la atención la falta de interés que manifiestan por los mapas mentales, frente a la preferencia por las actividades de incremento del *input* a través de las lecturas, la confianza en la repetición de textos y frases modelo en los primeros estadios de dominio y la necesidad de hablar con los nativos en los estadios más avanzados para conseguir la consolidación del léxico.

Según los resultados de Sánchez Griñán (2009), la estrategia de memoria que más se usa y que más se ajusta al prototipo de enseñanza en China es la *importancia del repaso continuado*, que en su grupo de España baja considerablemente, pero en el nuestro, también en España, resulta la estrategia metacognitiva más valorada (2,68). En contraste, la estrategia de *relacionar los contenidos nuevos con lo que ya sé*, que implica una mayor conciencia de su uso, del valor de la recuperación de datos en la memoria, fluye más entre el grupo de estudiantes chinos en España que entre sus homólogos en China. Son cuatro las estrategias de memoria añadidas (en adelante, en sombreado en las tablas) más utilizadas en los grupos de China, mientras que sólo una se utiliza frecuentemente entre los estudiantes chinos en España. Comparada con la estrategia de *repaso de lecciones*, la del *repaso sistemático de vocabulario, textos y anotaciones antes de los exámenes* ofrece un mayor contraste entre el contexto chino y el español.

La interpretación de los resultados es compleja, debido a la multiplicidad de factores que deberían tenerse en cuenta, entre ellos los que apunta Sánchez Griñán (2009: 28):

> [...] la extensa práctica de memorización y recitado está relacionada, sobre todo, con la automatización de las formas, dada la enorme distancia interlingüística (Lu, 2008). Probablemente influyan las características propias del aprendizaje del chino (L1), siendo evidentemente un factor sociocultural, correspondiente a los procesos cognitivos desarrollados desde la infancia (alfabetización o, mejor dicho, ideogramización), y no tanto una serie de ideas ancladas en la tradición educativa confucianista.

5. Limitaciones del estudio y sugerencias para futuras investigaciones

Este estudio nos ha permitido avanzar un paso más en el camino de conseguir un mayor conocimiento de los estudiantes chinos de ELE, de sus estrategias de aprendizaje del léxico, como competencia esencial para acceder a la interacción comunicativa en español. El instrumento de recogida de datos ha resultado poco eficaz para poder comprobar qué papel cumplen los procesos de *input* auténtico, en situaciones reales de comunicación, así como los procesos de *output* a los que se ve obligado el aprendiente chino al estar en contexto natural. Intuimos que

estos procesos psicolingüísticos podrían tener su influencia en el desarrollo de nuevas estrategias sociales y compensatorias para mejorar su eficacia comunicativa, determinadas por su mayor exposición a las muestras de lengua auténticas, en situaciones reales, con una gran cantidad de información referencial y contextual, lo que podría facilitar las respuestas lingüísticas sin tiempo de monitorización de los aprendientes. Este cambio cualitativo de situación de aprendizaje de ELE se vería también complementado con el cambio del entorno de aprendizaje, en aulas de instituciones que reciben estudiantes de ELE de diferentes lenguas y culturas maternas y transnacionales, lo que pondría a los aprendientes chinos en situaciones de aprendizaje diferentes, con estrategias diferentes, probablemente más centrada en los aspectos comunicativos. En nuestro proyecto continuaremos con esta línea de investigación con la prueba y el pilotaje de otros instrumentos de recogida de datos más etnográficos, que permitan profundizar en la reflexión y la metacognición de los estudiantes, mediante entrevistas estructuradas y, en la medida de lo posible, tareas de introspección, estudios de caso, seguimientos longitudinales para incorporar la variable del tiempo de estancia y del nivel de dominio de ELE.

Consideramos imprescindible transferir los resultados de investigaciones de este tipo a los programas de formación docente de los profesores que imparten clases en comunidades hispanohablantes a estudiantes chinos.

Bioliografía

Ainciburu, M.C. (2008): *Aspectos del aprendizaje del vocabulario. Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*, Frankfurt am Main, Peter Lang

Ainciburu, M.C. (2010): "Algunas consideraciones respecto a la investigación en Lingüística Aplicada y la recogida de datos a través de cuestionarios", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (8–4): 96

Aitchison, J. (1987): *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford, Basil Blackwell

Baralo, M. (1997): "La organización del lexicon en lengua extranjera", *Revista de Filología Románica*, Madrid, UCM

Baralo, M. (2005): "Aspectos de la adquisición de léxico y su aplicación en el aula", FIAPE I Congreso internacional: El español como lengua del futuro, Toledo, Disponible en: http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103007359

Cervero, M. J. y F. Pichardo (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa

Cortazzi y Jin (1997): "Expectations and questions in intercultural classroom", *Intercural Communications Studies*. Vol. 7–2, 1997–1998, disponible en http://www.uri.edu/iaics/content/1997v7n2/04%20Lixian%20Jin%20&%20Martin%20Cortazzi.pdf

Dörnyei, Z. (2010): *Questionnaires in second language reserch: Construction, administration, and processing*, New York, Routledg

Fernández Carril, R. (2004): "Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Teaching", *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*, Frankfurt, Peter Lang

Lewis, M. (1993): *Lexical Approach: State of ELT and a Way Forward (LTP Teacher Training)*, London, Language Teaching Pub

Li, X. (2004): "Analysis of Chinese EFL Learners' Beliefs about the Role of Rote Learning in Vocabulary Learning

Strategies", disponible en http://www.asian-efl-journal.com/xiuping_11-05_thesis.pdf

Lu, J. (2008): "Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino", *México y la cuenca del Pacífico* (32): 43–54, disponible en http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/pacifico/Revista32/04%20LuJingsheng.pdf

Meara, P. (1980): "The classical research in vocabulary acquisition", disponible en http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1980.pdf

Nation, I.S.P. (1982): "Beginning to Learn Foreign Vocabulary: A Review of the Research", *RELC Journal* (13): 14–36

Nassaji, H, (2012): "L2 Vocabulary Learning From Context: Strategies, Knowledge Sources, and Their Relationship With Success in L2 Lexical Inferencing", *TESOL Quarterly* (37–4): 585–784

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know,* Boston: Heinle y Heinle Publishers

Oxford, R. y J. Green (1995): "A closer look at learning strategies, proficiency, and gender", *TESOL Quarterly (*29–2): 261–297, disponible en HTTP://TESOL.AUA.AM/TQ_DIGITAL/TQ_DIGIT/VOL_29_2.PDF#PAGE=36

Sánchez Griñán, A. (2009): "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español", *Suplementos marcoELE (*8), disponible en http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf

Shen, Y. (2011): "Las estrategias del aprendizaje de léxico de los estudiantes chinos", Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES), Instituto Cervantes

BI JINGLING（毕井凌）
Universidad Normal de Nanjing

Reflexiones sobre el aprendizaje del vocabulario del español como lengua extranjera en China①

Resumen: En el presente trabajo se intenta reflexionar sobre el aprendizaje del vocabulario en el marco de ELE, sobre todo en el contexto chino. El estudio desarrolla, basado en unas encuestas realizadas en unas universidades chinas, para conocer de cerca cómo aprenden el vocabulario del español los estudiantes universitarios de China. El análisis de los resultados nos revela que, a pesar de que la mayoría de los estudiantes encuestados consideran muy importante el aprendizaje del vocabulario, pocos principios metodológicos se aplican y faltan la autonomía y la iniciativa durante el proceso del aprendizaje. Muchos estudiantes no tienen sus propios métodos ni planes adecuados, ni utilizan positivamente la diversidad de los recursos didácticos, ni siquiera cuentan con técnicas efectivas en el aprendizaje del léxico. Por lo cual se desarrolla el artículo en espera de reflexionar sobre la problemática del aprendizaje del vocabulario y dar algunas sugerencias para los alumnos universitarios chinos de la lengua española. Mediante las efectivas estrategias metodológicas, los alumnos superan las barreras léxicas y se dedican bien motivados al aprendizaje del vocabulario.
Palabras clave: aprendizaje del vocabulario, Lengua Extranjera, China

Introducción

En los últimos años la lengua española es una carrera bien acogida por los alumnos chinos. Cada vez mayor cantidad de jóvenes chinos se dedican al aprendizaje del español. Como bien sabemos, es posible que cualquier estudiante de lengua extranjera se comunique muy bien si cuenta con una buena habilidad léxica pese a que suele cometer errores gramaticales. En este sentido, se destaca la importancia del vocabulario entre todos los aspectos del aprendizaje de la lengua extranjera, en nuestro caso, el español. Sin embargo, el aprendizaje del vocabulario plantea enormes barreras a los que estudian español. ¿Cómo aprenden el vocabulario español? Fijémonos en el chino, nuestra lengua materna. Cuando nos cuesta comprender una unidad léxica china, es natural que se nos ocurran métodos efectivos para la solución del problema, pero ¿será útil que se apliquen los mismos métodos al aprendizaje del vocabulario español? En el presente trabajo hablamos de las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos chinos, basándonos en una encuesta, con el fin de conocer, valorar y promover el aprendizaje del vocabulario del E/LE en el país.

① A Project Funded by the *Priority Academic Program Development of Jiangsu Higher Education Institutions* (Nº. 20110101)

1. Las estrategias de aprendizaje del vocabulario

Ya sabemos que las estrategias conducen a los alumnos al camino de aprendizaje del vocabulario, por lo cual debemos conocerlas un poco, sobre todo las teorías principales y su clasificación.

1.1 Las ideas principales sobre el aprendizaje del vocabulario

Aprender una palabra de la lengua extranjera supone generalmente conocer su significado, su forma y su uso. Primero, tenemos que saber qué significa la palabra y las connotaciones suyas; segundo, cómo se compone una palabra de los fonemas y cómo se pronuncia; y tecero, cómo se usa la palabra, sobre todo, sus funciones gramaticales. No cabe duda de que los tres aspectos se conectan estrechamente entre sí.

Para alcanzar a los tres puntos arriba mencionados, se debe emplear unas estrategias como herramientas para el aprendizaje del vocabulario. Teóricamente, las estrategias de aprendizaje se definan como "operaciones empleadas por el estudiante para adquirir, almacenar, retener sin olvidar y usar la información adquirida" (Oxford, 1990; citado en Ramos & Oviedo, 2012: 36). Se cree que cada alumno desarrollará técnicas específicas y personalizadas para memorizar una palabra que "serán efectivas sólo para él de acuerdo a su bagaje cultural, intelectual, afectivo y experiencial" (Vianco, 2001:180). Para él, son múltiples las opciones válidas para solucionar las barreras al aprender el vocabulario: "buscar el significado en el diccionario, preguntarle a algún compañero que sepa, o tratar de adivinarla por el contexto" (Nation, 1989: 25). De hecho, estos métodos específicos forman parte de las estrategias de aprendizaje. Mejor dicho, los alumnos desarrollan sus propias estrategias que les conducen a mejorar su aprendizaje del vocabulario, "para la búsqueda y producción de soluciones, mediante los sentidos, de lo que ellos consideran un problema por entender y resolver" (Oxford, 1990; citado en Ramos & Oviedo, 2012: 39).

1.2 La clasificación de las estrategias

Entre diversas maneras de la clasificación de las estrategias de aprendizaje, se destaca la de O'Malley y Chamot, quienes creen que las estrategias de aprendizaje se pueden clasificar en tres escalas: las metacognitivas, las cognitivas y las socioafectivas (O'Malley y Chamot, 2001), entre las cuales las metacognitivas toman control de las otras dos. Las estrategias metacognitivas consisten en la planificación, la autosupervisión, la autoevaluación, etc. Y las cognitivas cuentan con diversos elementos específicos: la repetición, la traducción, la lectura, la contextualización, el agrupamiento, entre otros. Las socioafectivas se relacionan más con los aspectos mentales, tales como la colaboración, la autoconversación o la motivación. Esa clasificación cubre casi todos los aspectos de dichas estrategias y se emplea bien ampliamente en el estudio de L2 o LE, por lo cual siguiendo los principios cognitivos, se aplica la metodología para comentar y valorar las estrategias de aprendizaje del vocabulario de E/LE que desarrollan los alumnos chinos.

2. La elaboración de la encuesta

De acuerdo con los especialistas en la Adquisición de L2 o LE, hay una variedad de métodos concretos que se puede medir las estrategias de aprendizaje que desarrollan los alumnos (O'Malley y Chamot, 2001; 文秋芳, 1996). Desde el punto de vista cognitivo, se ha diseñado una encuesta para los alumnos chinos de español de tal manera que mediante cada frase descriptiva, se puede conocer qué estrategias de aprendizaje utilizan en el vocabulario, si éstas son efectivas y cómo será la autoevaluación del aprendizaje del vocabulario. Desde luego, con los resultados obtenidos de la encuesta, podemos hacer análisis y reflexiones, que servirán tanto a los profesores de español para mejorar los métodos didácticos como a los alumnos para valorar y ajustar las estrategias y hacer progresos en el aprendizaje del vocabulario español, y más, la adquisición de E/LE.

2.1 Los encuestados

La Encuesta arriba mencionada se ha realizado en diciembre del año 2012 con la colaboración de las tres universidades chinas: la Universidad Normal de Nanjing (NJNU), la Universidad de Nanjing (NJU) y el Instituto Jinling (JL), ubicadas en la Ciudad Nanjing, Provincia Jiangsu. Repartimos la encuesta entre los alumnos de los primeros tres cursos[①], que son los cursos básicos de las especialidades de E/LE en China. Cada curso ocupa más o menos una tercera parte de las encuestas. Es que queremos saber, mediante una equilibrada distribución, en qué consiste la diferencia entre los primeros tres cursos en cuanto a las estrategias de aprendizaje de vocabulario de E/LE.

2.2 La estructura de la encuesta

La encuesta se divide generalmente en dos partes: los datos personales y las estrategias de aprendizaje de vocabulario de E/LE. En cuanto a los datos personales, se requiere rellenar el género, la ciudad natal y el curso actual. Y no hace falta escribir el nombre y otras más informaciones. Además, toda la encuesta se elabora en chino, porque tenemos en cuenta que los alumnos del primer curso, que han llevado meses aprendiendo español, se cuentan entre nuestros encuestados objetivos.

De acuerdo con la clasificación de O'Malley y Chamot, se ha elaborado totalmente 35 variables, con posibles respuestas de cinco escalas como desde *Apenas* hasta *Siempre* (*apenas*, *rara vez*, *algunas veces*, *frecuentemente*, *siempre*), siguiendo Método de Evaluaciones Sumarias, que también se domina más popularmente la Escala de Tipo Likert de 5[②] Puntos. Se requiere a los encuestados elegir una de las cinco respuestas que corresponda mejor a la situación verdadera de su propia experiencia del aprendizaje del vocabulario de E/LE. Sin embargo, cabe mencionar que en

① El primer curso encuestado ingresa en la universidad en 2012; el segundo, 2011; el tercero, 2010.

② En el presente trabajo, 1 punto = apenas; 2 puntos = rara vez; 3 puntos = algunas veces; 4 puntos = frecuentemente; 5 puntos = siempre

la Encuesta, hay una nota: [...], que no hay la respuesta verdadera y la falsa, para que los alumnos chinos contesten a la encuesta más relajados y aliviados.

2.3 La recogida y el análisis de los datos

Con la generosa ayuda de los profesores de esas tres universidades, al final tenemos total 130 encuestas, entre las cuales todas son válidas, distribuidas como la cifra siguiente: NJNU, 34; NJU, 7; JL, 89.

Cabe mencionar que, en la estadística de las encuestas, definimos la validez como responder por lo menos 90% de todas las 35 frases de descripción, es decir, más de 32. Y las informaciones de Género y Región, no las tomamos como variables obligatorias, es que como es sabido, en las escuelas superiores de China, quienes se dediquen a la carrera de lengua extranjera, en nuestro caso el español, en su mayoría, son femeninas. Por otra parte, las tres universidades se ubican en la misma ciudad y sus alumnos provienen principalmente de la misma Provincia Jiangsu. Por lo cual, creemos que no hay mucho sentido si se considera el Género y la Región como las variables de la estadística.

Para analizar los datos, se ha utilizado el *IBM SPSS Statistic*①. Gracias a él, obtenemos los datos analizados sobre las estrategias de aprendizaje de vocabulario de E/LE. Respecto a la distribución de los encuestados, véase la Tabla 1.

	Curso I	Curso II	Curso III	total
NJNU	0	17	17	34
NJU	7	0	0	7
JL	34	28	27	89
total	41	45	44	130

Tabla1: Distribución de los Encuestados

Ahora se presenta los resultados de las estrategias de aprendizaje de vocabulario de E/LE. Véase la siguiente Tabla 2.

*M=Media SD= desviación estándar

Estrategias	Métodos Concretos	Descripción	Curso I		Curso II		Curso III	
			M	SD	M	SD	M	SD
Estrategias Metacognitivas	Planificación	tengo mi propio plan de aprendizaje de vocabulario	2.41	1.07	2.87	0.92	2.60	0.82
	Atención Dirigida	repaso específico antes del examen	4.10	1.00	3.98	0.87	3.98	0.88
	Auto-evaluación	me parece de suma importancia	4.59	0.67	4.42	0.75	4.25	0.61

① Statistic Package for Social Science, Versión 19, software especializado en las estadísticas de la Ciencia Social.

Estrategias Cognitivas	Fuente de la Adquisición	Internet	2.27	1.10	2.57	1.09	2.66	1.06
		Libros de Texto (*Español Moderno*)	4.73	0.55	4.39	0.72	4.55	0.59
		Explicaciones adicionales	4.00	0.71	3.75	0.81	3.95	0.71
		Revisión de los errores	3.44	0.92	3.22	1.00	3.66	0.86
		lista de palabras desconocidas	2.83	1.34	3.02	1.16	2.84	1.29
	Diccionarios	español←→chino	3.51	1.33	4.11	1.19	4.28	1.08
		español←→español (papel)	1.27	0.74	1.73	0.97	2.41	1.13
		español←→español (en Línea)	1.30	0.85	2.07	1.05	2.73	1.28
		Diccionarios electrónicos (Rey de Español)	3.51	1.73	3.41	1.76	3.95	1.43
		Apps en móviles o tablets	3.07	1.66	3.13	1.70	3.45	1.34
	Memorización	sólo aprender de memoria	3.12	1.27	2.82	1.03	3.20	0.95
		leer por repetición	3.71	0.93	3.87	0.94	3.64	0.89
		Traducir al chino	2.95	1.38	3.00	1.33	2.91	1.22
		sufijo	2.95	1.12	3.50	0.98	3.20	1.09
		sinónimo/antónimo	2.70	1.02	3.24	0.96	3.14	0.95
		contar párrafos	3.33	1.25	2.75	0.99	2.41	0.92
		perífrasis	3.15	0.99	3.87	0.81	3.91	0.86
		subrayar palabras desconocidas	3.41	1.09	3.84	0.89	3.68	0.86
		primero deducir, luego consultar al dic.	3.12	1.00	3.11	0.88	3.00	0.91
		consultar al dic. una vez encontradas palabras desconocidas	3.20	0.98	3.16	0.95	3.66	0.89
		deducir mediante el contexto	3.32	0.69	3.31	0.76	3.23	0.78
		prefijo	3.37	0.92	3.82	0.78	3.77	0.86
		agrupamiento	3.10	1.14	3.40	0.99	3.14	1.10
		tengo métodos efectivos de agrupamiento	2.68	1.08	2.89	0.86	2.64	0.75
	Aplicación práctica	aplicar a la expresión oral	2.93	0.93	3.13	0.89	3.16	0.86
		aplicar a la redacción	3.12	0.87	3.51	0.84	3.48	0.70
		sustitución	3.66	0.73	3.98	0.66	4.00	0.53
		interpretar una palabra española en español	1.78	0.85	2.51	0.87	2.65	0.87
		también memorizar sintaxis, semántica de la palabra	2.80	0.90	3.09	0.97	2.98	0.95

Estrategias Socioafectivas	cooperación	revisión mutua con compañeros	2.12	0.93	1.98	0.87	1.98	0.73
	auto-estimulación	basta con las palabras dominadas para la vida cotidiana	2.10	0.97	2.47	0.88	2.81	0.96
		es necesario fortalecer el aprendizaje de vocabulario	4.41	0.74	4.36	0.83	4.43	0.73
		PROMEDIO	3.09	1.01	3.26	0.97	3.32	0.93

Tabla 2: Resultados de la Estadística de Estrategias de Aprendizaje de Vocabulario de E/LE

Por el análisis de los resultados, sacamos las reflexiones que se presenta en el siguiente apartado.

3. Las Reflexiones sobre los Resultados

De acuerdo con la Tabla 2, podemos ver los resultados de *M* y los de *SD*. Primero enfocamos en las coincidencias generales al revisar los resultados, y luego vamos a ver las diferencias basadas en la SD. He aquí el análisis.

3.1 Las situaciones generales entre los tres cursos

Valorando los resultados de *M* de la Tabla 2, se puede mediar múltiples puntos sobre las situaciones generales que comparten los tres cursos. En el presente vamos a ver las reflexiones basadas en la teoría de O'Malley y Chamot.

3.1.1 Estrategias metacognitivas

En las metacognitivas, la Auto-evaluación es la estrategia que emplean más que otras. Todos los tres cursos creen que, sin duda alguna, el aprendizaje del vocabulario es de suma importancia para la carrera. Y se presta mayor atención al vocabulario sobre todo antes de los exámenes. Lamentablemente, la Planificación es la estrategia que emplean entre el grado de *rara vez* y el de *algunas veces* todos los tres cursos. Eso significa que, aunque a los alumnos les parecen muy importante el aprendizaje de vocabulario, les faltan planes estructurados ni ganas de planificar.

3.1.2 Estrategias cognitivas

Respecto a las estrategias cognitivas, las frases descriptivas se dividen en varios aspectos: fuente del aprendizaje de vocabulario, utilización de diccionarios, métodos concretos para la memorización, aplicación práctica, entre otros.

En primer lugar, veamos la fuente de la adquisición del vocabulario, es decir, de dónde aprender las palabras generalmente. Podemos ver en la Tabla 2 que, los alumnos de todos los tres cursos aprenden los vocablos por los libros de texto, en este caso, el *Español Moderno*, la fuente principal del vocabulario para muchos. ¿Por qué los alumnos aprenden el vocabulario de manera

tan monótona? Primero, las tres universidades y la mayor parte de las escuelas superiores toman el *Español Moderno* como el material didáctico más importante. Segundo, los profesores se dedican a la enseñanza del *Español Moderno* en la clase sin estimular a los alumnos para una lectura amplia. Tercero, los mismos alumnos carecen de motivaciones para otros materiales.

En segundo lugar, entre los métodos concretos para la memorización de los vocablos, los alumnos desarrollan el procesamiento semántico. Mejor dicho, por medio de uso abundante de los conocimientos semánticos, se adquiere el vocabulario. Gran parte de los alumnos analizan la estructura y forma de las palabras para facilitar la memoria: sufijo, prefijo, etc. Puede ser un método útil, ya que "el almacenaje y recuperación de vocabulario se basa en dos elementos: por un lado el almacenamiento de las palabras como unidades completas, y por otro los afijos, raíces y las reglas de combinación entre ellos" (Aitchison, 1987: 117, citado en García López, 2000:62). Por otra parte, la Repetición es uno de los métodos más preferidos de los alumnos sinohablantes. Eso se debe probablemente a que ellos ya emplean mucho esa estrategia tradicional cuando estudian inglés en la escuela secundaria. Ellos creen que repetir tantas veces una palabra puede facilitar la memorización.

Otro método que tiene uso significativo es la Utilización del Contexto, cuya aplicación es tan frecuente como las estrategias arriba mencionadas. Eso será un poco por encima de lo esperado. Todos sabemos que, el contexto es la herramienta útil para el entendimiento, además es clave para el aprendizaje del vocabulario, es que este método es bastante eficaz "desde un punto de vista pedagógico ya que el aprendizaje léxico es paralelo al proceso de lectura y la variedad de contextos proporciona una aproximación más profunda a los usos y significados del vocabulario" (González & Sánchez, 2008:107). Por lo cual, podemos decir que, un contexto comprensible contribuye a que los alumnos adquieran el entendimiento en profundidad.

Resulta curioso que la Traducción se cuente entre los métodos menos acogidos. Se emplea ampliamente en las aulas de las escuelas chinas, pero de acuerdo con la Tabla 2, se trata de una estrategia poco usada contra lo previsto.

En tercer lugar, enfoquemos la aplicación de los diccionarios. Se puede ver claramente en la Tabla 2 que, los alumnos encuestados emplean mayoritariamente los diccionarios español-chino, además prefieren las herramientas de diccionarios más convenientes, como el tipo electrónico①, Apps② en móviles o tabletas. Mientras que apenas utilizan los diccionarios español-español, tanto en papel como en línea. Mejor dicho, la aplicación de este tipo de diccionarios es casi nula. Se cree que eso se debe primero a la conveniencia de diccionarios electrónicos y Apps, a los que se puede

① Aquí se refiere al *Rey de Español* (en chino, *Xi Yu Wang*), la marca del diccionario más popular entre los alumnos sinohablantes.

② Por ejemplo, el *Ayudante de Español* es una de las Apps que se instalan más popularmente.

consultar a cualquier hora en cualquier lugar sin la necesidad de llevar un diccionario en papel tan grueso y pesado. Segundo, ellos dependen en exceso de los diccionarios español-chino sin tener en cuenta los originales en español podrán ayudarles más en el aprendizaje. Tercero, los diccionarios español-español son menos fáciles de encontrar en librerías chinas, por eso algunos estudiantes optan por los español-chino.

En cuarto lugar, vamos a ver la situación de la aplicación del vocabulario a la práctica. Algunas veces los alumnos prefieren los vocablos recién adquiridos en la expresión oral o la composición.

3.1.3 Estrategias socioafectivas

Las estrategias socioafectivas son las que menos desarrollan los alumnos chinos. Tomamos la Cooperación como un ejemplo. En realidad, este método supone un excelente entusiasmo. Sin embargo, los datos no parecen tan optimistas. Es que los tres cursos encuestados lo emplean rara vez, aunque el aprendizaje cooperativo es esencial para ellos. En comparación con los alumnos extranjeros, los chinos prefieren un aprendizaje individual antes que en equipos. Tradicionalmente falta ambiente cooperativo entre el alumnado chino. Por otra parte, la mayoría de los encuestados consideran frecuentemente que es necesario fortalecer el aprendizaje del vocabulario. Es decir, ya saben su carencia y necesidad en este terreno.

3.2 Las diferencias entre los tres cursos

Desde el punto de vista de la Media de las estrategias de aprendizaje del vocabulario de E/LE, se presenta el fenómeno de una tendencia progresiva: Curso I (3.09) < Curso II (3.26) < Curso III (3.32). Eso podrá suponer que, con el tiempo, los alumnos sinohablantes desarrollan las estrategias efectivas. Cuando están en el primer año académico en la universidad, ellos tienen las estrategias de aprendizaje principalmente provenientes de la escuela secundaria, la mayor parte de las cuales son para el aprendizaje de la lengua inglesa. Cuando estudian español, como su carrera universitaria, ellos desarrollan, voluntaria u obligatoriamente en cierto sentido, las estrategias correspondientes al aprendizaje de inglés. Primero, las estrategias anteriores no pueden cubrir la demanda de una carrera universitaria, es que, como es sabido, el aprendizaje de inglés en secundaria es bien diferente al de español en universidad, que dan mayor importancia a la capacidad global: la expresión oral, la audiovisual, la lectura, entre otras. Segundo, los alumnos revisan y desarrollan en su mayoría las estrategias de aprendizaje a medida que llevan un año o dos años estudiando español.

Por otra parte, vamos a tener en cuenta la *SD*, que también se presenta el fenómeno de una tendencia progresiva: Curso I (1.01) > Curso II (0.97) > Curso III (0.93). Eso significa que, la diferencia de las estrategias de aprendizaje del mismo Curso I es más enorme que la del Curso II y Curso III. Creemos que tendrá varias explicaciones: frente a las nuevas tareas universitarias, los del primer curso no dejan de probar distintas estrategias de aprendizaje, de modo que no pueden persistir mucho en una estrategia específica hasta elegir algunas más adecuadas. Los alumnos

del segundo y tercer curso ya se adaptan gradualmente al aprendizaje de E/LE como su carrera universitaria, por lo cual forman unas estrategias de aprendizaje más estables y utilizan algunas específicas que correspondan a su nivel de aprendizaje. Podemos decir que esa estabilidad ayuda a la menor diferencia entre los alumnos del mismo curso, en este caso, el Curso II y el Curso III.

Conclusión

En este trabajo analizamos las estrategias de aprendizaje que los estudiantes sinohablantes desarrollan para aprender vocabulario de E/LE. Mediante la encuesta elaborada en las tres universidades de la Ciudad Nanjing, tenemos una mejor comprensión del proceso del aprendizaje en lo que se refiere al vocabulario. Y llegamos a las siguientes conclusiones:

Primero, el primer año académico es la mejor ocasión para formar estrategias para aprender bien el vocabulario. Y el segundo y el tercer año consisten en el período de la revisión y el mejoramiento de dichas estrategias. Por eso los profesores chinos de E/LE deben ayudar a los alumnos a desarrollar lo antes posible estrategias más significativas y efectivas.

Segundo, se necesita una mejor planificación para que los alumnos sinohablantes desarrollen las estrategias de aprendizaje más estructuradas. Gran parte de ellos ya están conscientes de la importancia del aprendizaje del vocabulario de E/LE, pero lamentablemente, no cuentan con un planteamiento adecuado y claro en la metodología de E/LE.

Tercero, hay que motivar a los alumnos a variar las estrategias de aprendizaje del vocabulario de E/LE. Por ejemplo, tenemos que motivarles a la utilización del diccionario español-español, o fortalecer su capacidad del uso del contexto. Además, para aprender y dominar los vocablos, los alumnos no deben limitarse a los materiales de texto, sino tienen que ampliar la lectura de todos aspectos.

En resumen, esperamos que, con el presente trabajo, los alumnos chinos puedan formar las estrategias de aprendizaje más estructuradas y efectivas para facilitar el estudio del vocabulario de E/LE, porque es sumamente clave tener un amplio dominio del vocabulario para la percepción y comprensión de la lengua española.

Bibliografía

Ellis, G. and Sinclair, B (1989): *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*, Cambridge, Cambridge University Press

García López, M. (2000): "Estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés utilizadas por los estudiantes de Secundaria", *Lenguaje y textos(15)*: 61–69
[en línea] http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8115/1/LYT_15_2000_art_6.pdf
[Consulta: 3 de enero de 2013]

González Rodríguez, L. M., & Sánchez Manzano, M. J. (2008): "Aprendizaje léxico de una lengua extranjera

mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos", *Revista de estudios ingleses* (9): 105–116

Hayas, K. M. (2006): "Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario", *actas del I Congreso se Español como lengua Extranjera en Asia-pacífico (CE/LEAP)*

Lúning, M. (1996): "Aprendizaje creativo del vocabulario". en C. Segoviano (Ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana

Nation, P., & Carter, R. (1989): *Vocabulary acquisition*, Amsterdam, Free University Press

O'malley, J. M. and A. U. Chamot. (2001): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press

Oxford, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston, Heinle y Heinle Publishers

Ramos, J. C., & Oviedo, K. C. (2012): "Análisis de estrategias de aprendizaje de vocabulario en inglés", *Revista Ciencias Básicas Bolivarianas Universidad Simón Bolívar* (13): 35–44

Reyes Salinas, A. (2004): "Utilidad del campo léxico para la enseñanza de vocabulario en lenguas extranjeras: El campo léxico para describir habilidad mental en inglés", *Relingüística aplicada* (2): 4

http://relinguistica.azc.uam.mx/no002/articulos/Reling-02_UtilidadCampoLexico.pdf

[Consulta: 4 de abril de 2013]

Sánchez Lobato y Santos Gargallo (Dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL

Segoviano, C. (Ed.) (1996): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid, Iberoamericana

Vivanco, V. (2001): "La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos", *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* (12), 177–187

文秋芳(1996)：《英语学习策略论》，上海，上海外语教育出版社

吴霞，王蔷(1998)："非英语专业本科学生词汇学习策略"，《外语教学与研究》(1)：53–57

张萍(2001)："硕士研究生基础英语和专业英语词汇学习策略研究"，《外语教学与研究》(6)

张烨，邢敏，周大军(2003)："非英语专业本科生英语词汇学习策略的调查"，《解放军外国语学院学报》(4)：44–48

周凤鸣(2006)："非英语专业大学生词汇学习策略的研究"，《江苏社会科学》(1)

PABLO ENCINAS ARQUERO
Universidad de Nottingham (Ningbo)

El papel de la L2 en la adquisición de una L3: consideraciones teóricas sobre el fenómeno de la transferencia lingüística en estudiantes sinohablantes de español (L3)

Resumen: Desde hace aproximadamente treinta años se han sucedido una serie de estudios que comienzan a cuestionar la paridad que durante un tiempo se establecía entre los procesos cognitivos que se desarrollan durante la adquisición de una L2 y una L3. La Adquisición de Terceras Lenguas se ha erigido como un campo de estudio autónomo dentro de la Lingüística Aplicada. Sin embargo, los estudios que centran su atención en la descripción y estudio del español como L3 no han sido todo lo numerosos que debieran. Uno de los puntos álgidos de la investigación en este sentido, es tratar de delimitar el distinto peso que cada uno de estos sistemas (L1 y L2) tiene en el desarrollo y adquisición de una L3. Distintos factores, como la distancia tipológica, el nivel de competencia en la L2 y la L3, la frecuencia de uso, por citar solo algunos, tratan de explicar o justificar los procesos de transferencia que se producen desde las lenguas previamente adquiridas hacia la L3. En la presente comunicación presentamos una introducción teórica a este campo de estudio y a continuación analizamos la producción escrita de dos grupos de estudiantes con distintos niveles de dominio lingüístico y tratamos de determinar el peso que estos niveles de competencia tienen tanto en la frecuencia como en la naturaleza de los elementos transferidos.
Palabras clave: español (L3), alumnos chinos, transferencia, nivel de competencia, inglés

1. Introducción

En las últimas décadas, las diferencias entre los procesos implicados en la adquisición de una L2 y las particularidades de los procesos de adquisición de una L3 se han hecho más evidentes. Esto ha dado lugar a una serie de modelos teóricos que, sobre la base de diferentes tipos de evidencia científica (lingüística, psicológica, neurocognitiva) han intentado dar cuenta de la forma en que el cerebro de alumnos de L3s procesa, almacena y recurre a los idiomas adquiridos anteriormente y al idioma que se está aprendiendo cuando se trata de adquirir un nuevo idioma.

En relación con esto, uno de los modelos que mejor describe la realidad del hablante multilingüe es el de De Bot (2005). Según esta autora, la intención comunicativa del hablante determina la elección de una lengua u otra, a un nivel conceptual. Esta intención comunicativa se transfiere a dos componentes diferentes, uno que comprende conceptos léxicos, y otro nodo

de lenguaje que comprende el nivel fonético-fonológico, el nivel sintáctico y el nivel léxico, lo que finalmente determina y supervisa las elecciones en estos niveles. Al mismo tiempo, dentro de estos dos componentes hay divisiones particulares para cada idioma que coexiste en el cerebro del hablante multilingüe. Estos subconjuntos particulares comparten una serie de similitudes y diferencias entre las lenguas que los integran.

De esta manera, en cada nivel, emerge un número de relaciones de semejanza, de modo que lemas de diferentes idiomas comparten rasgos semánticos, restricciones sintácticas, reglas de formación morfológica e incluso algunos rasgos fonéticos y fonológicos específicos. Teniendo esto en cuenta, podemos ver este proceso como si se tratara de un cable conductor de electricidad que se extiende a las zonas proximales de las lenguas en el cerebro. En el modelo de De Bot (2005), cuando los hablantes multilingües realizan búsquedas en su almacenamiento mental de la forma adecuada para que coincida con un concepto dado, hay una competencia en paralelo entre las diferentes formas allí almacenadas (bien propias de los diferentes idiomas adquiridos previamente o bien de aquellos en proceso de adquisición). Cada lengua de las que constituyen estos subconjuntos presenta un nivel diferente de activación, y este nivel varía con el tiempo. Un nivel más alto o más bajo de activación, según el modelo de De Bot, estaría determinado por una serie de factores, siendo uno de los más importantes el nivel de competencia lingüística. Este nivel de activación no es fijo, sino variable, y con frecuencia hay un conflicto cuando se activan uno u otro idioma.

Hammarberg (2009:119), a este respecto, añade que en el caso de los hablantes multilingües, se ha observado que la L2 es la más influyente en el uso de la L3. Haciendo referencia al modelo de De Bot (2005), Hammarberg señala que esto es así tal vez porque la red de alcance de la L1 es más fuerte, debido a un uso más intenso y repetido, lo que permitiría la desactivación más rápida, en contraste con lo que sucede con el sistema de la L2 y L3, que son inmaduros y no tan organizados. Sin embargo, tanto De Bot (2005) como Hammarberg (2009) ponen de manifiesto que existe una necesidad urgente de más estudios debido a la dificultad de determinar las diferentes limitaciones que rigen las condiciones necesarias para activar o desactivar un idioma.

Uno de los principales factores que se consideran responsables de la transferencia lingüística en la adquisición de una L3 ha sido el de la tipología lingüística (Cenoz, 2003), en particular con respecto a los aspectos léxicos y semánticos. La conclusión principal es que en aquellos idiomas en los que existe una relación tipológicamente más similar, la probabilidad de que se den casos de transferencia en el proceso de adquisición de una L3 es más alta, independientemente de otros factores tales como el orden de adquisición de las lenguas.

En el estudio actual, un primer objetivo es tratar de determinar el grado en que un idioma, como es el caso del inglés (L2), más similar desde un punto de vista tipológico al español (L3), puede influir en la adquisición de una lengua, y también, determinar el hipotético papel

desempeñado, en su caso, por el chino (L1), en la adquisición de la L3.

Otro factor que ha sido considerado central en estudios previos de adquisición de terceras lenguas ha sido el nivel de competencia. Ha habido muchos autores (Hammarberg, 2001; Odlin y Jarvis, 2004, entre otros) que han llegado a la conclusión de que un buen nivel en una L2 puede traer consecuencias importantes en el uso de una L3 en proceso de adquisición. Ringbom (2001) llega a sugerir que si el nivel de competencia es lo suficientemente alto, puede ser de vital importancia en la adquisición de la L3. Jarvis y Pavlenko (2008: 201) consideran que no hay ninguna duda sobre el hecho de que el nivel de competencia tanto en los idiomas adquiridos previamente (los autores se refieren a ellos bajo los términos "lengua de origen" y "lengua receptora") y en el idioma meta puede afectar a la naturaleza y a la cantidad de transferencias lingüísticas que puedan aparecer en el uso de la L3.

Esto conecta directamente con nuestro segundo objetivo, que consiste en determinar el efecto que el nivel de competencia, tanto en la L2 como en la L3, puede tener en el tipo de transferencia que se produce, y los efectos que esto puede conllevar en el uso de la L3. Por lo tanto, es necesario, en primer lugar, evaluar los efectos que los diferentes niveles de competencia en inglés (L2) pueden tener sobre el español (L3), y en segundo lugar, medir la influencia que los diferentes niveles de competencia en español (L3) pueden tener en el uso de la L3.

2. El papel de la tipología lingüística en la transferencia hacia la L3

Como Jarvis y Pavlenko (2008:176) ponen de relieve, este ha sido uno de los primeros factores en estudiarse, y ha sido sometido a una terminología variada que incluye términos como: "distancia idiomática, proximidad tipológica, psicotipología o similitud subjetiva entre lenguas" (2008: 176) que refleja los puntos de vista teóricos personales de los autores. Ringbom (2007) reconoce el hecho de que hay casos de transferencia entre lenguas tipológicamente distantes, sin embargo, la mayoría de los casos de transferencias lingüísticas tienen lugar entre lenguas que el hablante percibe como similares. Sin embargo, Jarvis y Pavlenko (2008) distinguen una serie de casos que explican este fenómeno recurriendo a una triple división de acuerdo a las diversas formas en que la transferencia lingüística puede afectar el proceso de comunicación.

En cuanto a los efectos de la similitud lingüística en el área de la comprensión, se ha observado (Gibson y Hufeisen, 2007) que los hablantes de lenguas que son más similares a la lengua meta que se está adquiriendo presentan índices más altos de comprensión con respecto a otros sujetos que han recibido una exposición similar a la lengua meta y en unas condiciones de enseñanza también similares. Parece que la aparición de asignaciones de significado de formas lingüísticas similares (*meaning to form mappings*) en idiomas adquiridos previamente puede desempeñar un papel importante en este sentido.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la conclusión es similar a la que se ha indicado anteriormente. Parece que existe una correlación entre la similitud de las nuevas formas encontradas en la L3 y las ya existentes, y una mayor tasa de aprendizaje, debido al hecho de que la comprensión es también más alta. Es decir, cuando los alumnos se encuentran con una nueva forma que se asemeja a otra que han aprendido previamente, la tarea de comprender y recordar la nueva forma se ve notablemente facilitada por el conocimiento previo, dado que la nueva forma es equivalente a una forma ya interiorizada.

Con respecto a la producción, es obvio que también hay una correlación entre unas tasas más altas de aprendizaje y de producción más fluida. A este hecho Jarvis y Pavlenko (2008: 177) añaden dos hallazgos importantes. En primer lugar, se ha documentado que en sujetos cuyo idioma meta es similar a su lengua materna, los casos de transferencia abierta son más numerosos que en aquellos sujetos cuyas lenguas están más alejadas. Una segunda conclusión tiene que ver con el hecho de que cuando el aprendizaje tiene lugar en un contexto diferente al lugar donde se habla el idioma, la brecha entre la producción y la comprensión es mayor en el caso de los alumnos cuya lengua está estrechamente relacionada con el idioma que se está adquiriendo. Para estos autores, esta diferencia podría ser debida al hecho de que con idiomas tipológicamente más próximos, los estudiantes superan significativamente en términos de comprensión a la producción, debido a lo limitado del input al que por lo general han sido expuestos, sobre todo en contextos académicos.

Otra cuestión clave señalada por los autores es la distinción entre, por una parte, la distancia tipológica objetiva, esto es, sobre la base de una comparación de las propiedades lingüísticas entre las lenguas adquiridas previamente y la nueva lengua en proceso de ser adquirida, y por otra parte, una distancia subjetiva, esto es, cómo los hablantes perciben la relación entre las lenguas previamente adquiridas y la nueva lengua. En este sentido, los autores, refiriéndose a Ringbom (2007), afirman que, si bien las similitudes objetivas son simétricas entre las lenguas, las similitudes subjetivas son asimétricas, es decir, una dirección se ve favorecida sobre la otra. Esta relación está directamente ligada a la naturaleza de la transferencia. Jarvis y Pavlenko (2008:179) afirman que el elemento clave en la determinación de la transferencia lingüística de una lengua a otra no son tanto las diferencias o similitudes de carácter objetivo, ni tan siquiera las diferencias de carácter subjetivo, como las similitudes de tipo subjetivo. En opinión de estos autores, los estudiantes enfocan su atención más hacia las similitudes que ellos creen que existen entre lo que están aprendiendo y lo que ya han aprendido, que en las diferencias. Por otro lado, las diferencias y similitudes objetivas desempeñan un papel importante como directrices para evaluar la transferencia, ya sea en términos positivos o negativos.

Jarvis y Pavlenko (2008: 179) precisan aún más la distinción dentro de las similitudes subjetivas, por un lado, lo que ellos denominan como similitudes percibidas, y por otro lado, las

denominadas similitudes asumidas. Las similitudes percibidas se definen como:

> Un juicio consciente o inconsciente de que una forma, una estructura, es decir, una función o un patrón que un usuario de una L2 ha encontrado en el input de la lengua meta es similar a la función correspondiente de la lengua de origen.

Similitud asumida se define en los siguientes términos:

> Una hipótesis consciente o inconsciente de que una forma, estructura, significado, función o patrón que existe en el idioma de origen tiene su contrapartida en la lengua meta.

Los autores consideran que no importa si los alumnos se han encontrado con una forma similar o incluso si esa forma existe en absoluto en la lengua meta.

Odlin y Jarvis (2004), aunque en relación con el proceso de adquisición de una L2 (si este es también el caso en la adquisición de una L3 o no, está todavía por ver), hacen hincapié en el hecho de que los usuarios de una L2 muestran una tendencia natural a favorecer ciertos tipos de similitudes, especialmente en lo que respecta a los tipos semánticos y pragmáticos de transferencia, independientemente de si éstos son idiomas tipológicamente distantes o no. Todo lo contrario sucede con otro tipo de transferencia, tales como las que afectan a las formas léxicas, que parece ocurrir sólo cuando los estudiantes han encontrado previamente estas formas en el input recibido.

Otro aspecto en el trabajo de Jarvis y Pavlenko (2007) en esta misma línea hace referencia al hecho de que en ocasiones el número de similitudes percibidas alcanza un cierto límite, entonces los estudiantes tienden a generalizar en exceso y asumir muchas otras similitudes, incluso si estas no están presentes en los idiomas en cuestión. Esta mezcla de semejanzas aisladas converge en una impresión global de la relación entre las lenguas adquiridas. En nuestro caso particular, hay suficiente evidencia en investigaciones previas para apoyar la hipótesis de que para los estudiantes chinos, el inglés (L2) será el idioma que va a desempeñar un papel más importante en la adquisición del español (L3), debido principalmente a su relación más estrecha con dicha lengua desde un punto de vista tipológico objetivo. Sin embargo, no se puede descartar que, si bien el chino (L1) es una lengua más lejana al español, y por lo tanto el número de transferencias que se espera debe ser más bajo, es inevitable que haya cierta influencia de la L1, especialmente en términos semánticos y conceptuales. Un ejemplo de esto es el verbo “玩”, que significa jugar, disfrutar, y se puede aplicar a un buen número de actividades de ocio, en general. Por lo tanto, cuando nuestros alumnos se refieren a actividades propias del fin de semana se utilizan los verbos “play” en inglés (L2) y “jugar” en español L3. Por esta razón, creemos que es interesante observar los efectos que los diferentes idiomas previamente adquiridos y en fase de adquisición pueden desempeñar en la adquisición de una L3, sobre todo a partir de los niveles más bajos de adquisición.

3. El papel de la competencia lingüística en la transferencia hacia la L3

Son varios los estudios que abordan la importancia del nivel de competencia en la L2 en relación con el efecto sobre la transferencia y el uso de una L3. Jaensch (2008), aunque desde una perspectiva teórica diferente a la que seguimos aquí, sugiere la posibilidad de recurrir a la hipótesis del umbral (*threshold hypothesis*) para dar cuenta de los diferentes beneficios y la influencia que el nivel de dominio variable de la L2 puede conllevar sobre la L3. Desde este punto de vista, (originalmente desarrollado con el hablante bilingüe en mente) es necesario alcanzar un nivel de competencia en la L2 para poder beneficiarse, en términos cognitivos, en la adquisición de una L3. Diferentes estudios en el área española ya han mostrado evidencia en esta dirección. Lasagabaster (2000) realizó un estudio sobre la adquisición del inglés (L3) por estudiantes españoles, vascos bilingües y monolingües españoles y obtuvo unos resultados que parecen indicar que un buen nivel en el caso de los estudiantes bilingües se convirtió en un factor predictivo para determinar un buen nivel de aprendizaje en la L3. Del mismo modo, Sanz (2000) con estudiantes catalanes llegó a la misma conclusión.

Estos estudios tienen en común el hecho de centrar su atención en el nivel de competencia como una característica general, más que observar cómo se adquieren las propiedades particulares de la L3. Por lo tanto, parece necesario obtener evidencia adicional con sujetos que presenten diferentes combinaciones de idiomas para tener en cuenta el papel del nivel de competencia en la L2 cuando se trata de explicar la adquisición de una L3. No hay tanta evidencia, a menudo contradictoria, en relación con el papel desempeñado por los crecientes niveles de competencia en la L3 y su relación con la adquisición de esta lengua en términos de medición de los efectos de la transferencia lingüística. Es decir, si conforme el nivel de competencia aumenta, también la cantidad de transferencia lingüística encontrada varía.

Jarvis y Pavlenko (2008: 203) coincide en que en cierta medida estos resultados aparentemente contradictorios pueden estar motivados por cuestiones metodológicas que afectan a los estudios relacionados con este tema y ofrecen una serie de razones para explicar esta discrepancia. En primer lugar, está la cuestión de cómo se mide el nivel de competencia, este ha sido el problema con varios estudios que han utilizado diferentes escalas de medición y pruebas. En segundo lugar, la falta de comparabilidad entre los diferentes estudios debido al hecho de que por lo general han centrado su atención en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje y el nivel de competencia. En tercer lugar, hay una variación de acuerdo con el componente lingüístico elegido para el estudio; esto es debido al hecho de que los efectos de los niveles de dominio no afectan de manera similar a los diferentes aspectos de la competencia lingüística.

Los autores mencionan el caso de transferencias léxicas o morfológicas que parece seguir una

tendencia curvilínea, frente a las transferencias de pronunciación que parecen ser más constante y uniforme.

4. Estudio sobre la transferencia de usos prepositivos

Durante el presente curso académico (2012–13) se llevó a cabo un estudio de naturaleza cualitativa debido a limitaciones de carácter teórico obvias en el campo de estudio que nos ocupa, es decir, no existen (en lo que conocemos al respecto) trabajos previos lo suficientemente detallados como para elaborar una teoría que prediga la tipología de transferencia esperable en el tipo de alumnado con el que nosotros trabajamos y específicamente en el uso de las preposiciones espaciales en español (L3). Siguiendo en esto a Van Lier (1988), nuestro objetivo es la obtención de un esbozo de teoría que nos permita en un futuro llevar a cabo trabajos de carácter cuantitativo a partir de una muestra representativa de la actuación de nuestros participantes.

A continuación detallamos las bases del trabajo que llevamos a cabo.

4.1 Participantes

Los participantes de nuestro estudio son dos grupos de alumnos chinos, un primer grupo de 18 estudiantes de la Universidad de Nottingham, en Ningbo (China), y un segundo grupo de 17 estudiantes de la Universidad de Nanjing, con edades comprendidas entre los 19 y los 21 años, y con un dominio de español aproximadamente de un A2. Todos ellos participaron de forma voluntaria. La Universidad de Nottingham es una universidad inglesa con presencia internacional en tres países, Reino Unido, Malasia y China. El plan curricular y el medio de instrucción es idéntico al seguido en el Reino Unido, por lo tanto, el nivel de los alumnos en su L2 es, al menos teóricamente, más alto que en otros centros en China. Esta fue una de las variantes consideradas a la hora de llevar a cabo nuestro estudio.

4.2 Instrumentos

La recogida de los datos tuvo lugar al final del curso académico, en mayo para los alumnos de Nottingham, y a finales de junio para los alumnos de la Universidad de Nanjing. En un primer momento, los alumnos recibieron un test de nivel para asegurarnos de que su nivel correspondía con el tipo de estudio que queríamos llevar a cabo, además de esto se cotejaron los resultados con las notas de los alumnos y con el nivel asignado por sus tutores, para una mayor precisión. Conjuntamente, los alumnos recibieron el *Oxford Quick Placement Test* a fin de determinar el nivel de competencia en su L2 (inglés). A continuación, los alumnos recibieron un cuestionario para evaluar su dominio lingüístico y su historia de uso, aprendizaje y actitud ante las lenguas que dominasen o hubieran estudiado.

En una segunda sesión, los alumnos recibieron una pequeña historieta con 6 viñetas y unas instrucciones para llevar a cabo la narración de lo sucedido en una hora de tiempo, sin ayuda de

diccionarios o materiales adicionales, y con un número de palabras no superior a las 250. La tarea consistía en una descripción y narración de los estímulos visuales presentados.

4.3 Proceso de codificación (*open coding*)

El proceso de codificación tuvo como objetivo la asignación de tres categorías a los usos preposicionales erróneos encontrados adición, omisión o permutación. Esto es, uso redundante de una preposición cuando en español no se necesita, omisión de una preposición cuando sí se necesita, y por último, cambiar una preposición por otra resultando en un uso erróneo o antinatural.

4.4 Discusión de los resultados

Los resultados fueron analizados cualitativamente a fin de buscar un patrón o marco formal que nos pueda ayudar en un futuro a configurar una teoría que prediga el tipo de transferencia y su relación con factores como la tipología lingüística y el nivel de dominio de las lenguas en uso por el hablante. De esta manera realizamos el análisis y recuento de los tags o temas elegidos para el análisis.

De acuerdo con los resultados de los tests de nivel tanto en español como en inglés, procedimos a dividir el conjunto de sujetos de estudio en dos grupos (debe entenderse que se trata de un análisis cualitativo, por tanto, no nos interesaba hacer un análisis estadístico riguroso de comparación intergrupal). En el primer grupo (19 estudiantes) estaban aquellos alumnos cuyo nivel de inglés era igual o superior a un B2 (no hubo ningún alumno con un nivel de inglés superior a un C1), y en el segundo grupo (16 estudiantes) aquellos estudiantes cuyos resultados en el test de inglés hubieran sido igual o inferior a un A2.

Podemos ver los resultados generales en las siguientes tablas.

Grupo	Omisión	Adición	Permutación
Inglés avanzado	45.4%	17.02%	37.58%
Inglés Básico	52.8%	35.09%	12.01%

Tabla 1: Porcentaje de casos encontrados

Grupo	Omisión	Adición	Permutación	Total
Inglés avanzado	64	24	53	141
Inglés Básico	110	73	25	208

Tabla 2: Número de casos encontrados

Aunque con mucha cautela, puesto que hace falta realizar más análisis y estudios al respecto, se puede concluir que los estudiantes cuyo nivel de inglés era significativamente superior lograron un menor índice global de errores, poniéndose así de manifiesto hipótesis de trabajo previas que señalaban el efecto facilitador de un nivel alto en una L2 cuando esta mantiene una relación tipológica cercana con la L3.

Sí es cierto, también, como se aprecia en el mayor número de errores por permutación, que el hecho de que haya dos sistemas lingüísticos en fase de desarrollo hace que la interlingua de los estudiantes esté en una evolución constante, causando esto vacilaciones en el uso de las preposiciones. De hecho, un análisis cualitativo indica que la mayor parte de los errores que presentan los estudiantes cuyo nivel de inglés es más avanzado se trata de calcos o transferencias de valor preposicional de usos presentes en inglés. Y esto sucedía también en la omisión de preposiciones, como por ejemplo a la hora de usar el verbo *gustar*, o con la preposición "en" en frases del tipo "en el fin de semana …", cuyo uso no está presente ni en la L3 ni en la L1.

5. Conclusión

En el presente artículo, hemos hecho una revisión de algunos trabajos previos que abordan la transferencia de estructuras, conceptos o usos de lenguas previamente estudiadas/adquiridas hacia una L3. Para ello hemos adoptado el presupuesto básico de considerar la adquisición de una L3 como un proceso diferente a la adquisición de una L2, aunque haya todavía cierta reticencia en admitir este hecho.

Nuestro estudio, de carácter cualitativo, analiza el tipo y frecuencia de transferencia a nivel inicial (A2) de estudio del español (L3) por parte de dos grupos de estudiantes chinos (L1) con nivel similar de español (L3) pero con un nivel diferente de inglés (L2).

Los resultados ponen de manifiesto una menor tasa de errores en aquellos estudiantes cuyo nivel de inglés era superior, al igual que una tipología de error motivada por el maleamiento de las interlinguas correspondientes. Por tanto, parece apropiado sugerir un mayor refuerzo de la enseñanza enfocada a subrayar las diferencias contrastivas entre la L2 y la L3 de los estudiantes, al igual que a fomentar el desarrollo del multilingüismo como un fenómeno claramente ventajoso en el aula.

Por último, nos parece vital insistir en la necesidad de más investigación con el español como L3 con alumnos sinohablantes, para poder, llegado el día, esbozar una teoría que nos ayude a comprender y utilizar la situación lingüística por la que atraviesan nuestros estudiantes en el proceso de aprendizaje del español.

Bibliografía

Cenoz, J. (2003): "Acquiring a Third Language: what role does bilingualism play?", *International Journal of Bilingualism* (71): 1–6

De Bot, K., Lowie, W. y Verspoor, M. (2005): *Second Language Acquisition: An Advanced resource book*, London, Routledge

Gibson, M. y Hufesein, B. (2007): "Metalinguistic processing control mechanisms in multilingual learners of English", *International Journal of Multilingualism* (3–2): 139–153

Hammerberg, B. (Ed.). (2009): *Processes in Third Language Acquisition*, Edinburgh, Edinburgh University Press

Hammarberg, B. (2001): "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition." In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycho linguistic perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008): *Crosslinguistic influence in language and cognition*, London: Routledge

Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2007): *Cross-linguistic influence in language and cognition*, N.J., Earlbaum

Lasagabaster, D. (2000): "The effects of three bilingual education models on linguistic creativity", IRAL, *International Review of Applied Linguistics* (38): 213–228

Odlin, T. & Jarvis, S. (2004): "Same Source, Different Outcomes: A Study of Swedish Influence on the Acquisition of English in Finland", *International Journal of Multilingualism (1–2)*: 123–140

Ringbom, H.(2007): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning.* Clevedon, Multilingual Matters LTD.

Ringbom, H. (2002): "Levels of transfer from L1 and L2 in L3-acquisition", J. Ytsma & M. Hooghiemstra (Eds.) *Proceedings of the Second International Conference on Trilingualism*, Leeuwaarden, Fryske Academie

Ringbom, H. (2001): "Lexical transfer in L3 production," In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycho-linguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters

Ringbom, H. (1987): *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters

Ringbom, H. (1985): *Foreign Language Learning and Bilingualism*, Abo, Abo Academic

Sanz, C. (2000): "Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia", *Applied Psycholinguistics* (21): 23–44

Van Lier, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*, London, Longman

BEATRIZ GRANDA
Universidad Nacional Autónoma de México

Categorías de análisis del discurso narrativo aplicadas a la práctica pedagógica de ELE[①]

Resumen: Como respuesta a la insuficiencia de un "modelo gramatical" que prevalece en la enseñanza de lenguas extranjeras, en este trabajo se muestra la pertinencia de tomar el discurso como unidad de enseñanza, ya que este contexto permite abordar el análisis de la lengua a partir de su uso en la comunicación. En este enfoque, el uso de los recursos lingüísticos se analiza y se explica como una posible actualización de las formas del sistema en contextos discursivos específicos.

Se refiere particularmente al discurso narrativo, para describir algunas categorías de análisis de las narraciones asociadas al uso de la morfología verbal del español, con énfasis en el subsistema del pasado. Se analizarán contextos narrativos específicos, provenientes de textos narrativos producidos por alumnos de niveles intermedio y avanzado de español como lengua extranjera (ELE) y hablantes nativos de español (HNE), a partir de los cuales se explicará: el uso distintivo de las formas simples del pasado, pretérito e imperfecto; su combinación con verbos de estado y el uso de la morfología en el discurso indirecto.

Palabras clave: análisis, discurso narrativo, ELE, HNE

1. Introducción

El "modelo gramatical" de enseñanza que se ha adoptado en la gran mayoría de los programas de lenguas extranjeras, aún en los enfoques comunicativos, se traduce en la presentación de reglas gramaticales, ejemplos representativos, generalmente a nivel oracional y práctica controlada de la lengua.

Para la enseñanza del pasado en español, por ejemplo, en la mayoría de los manuales y libros de texto, la morfología verbal del subsistema del pasado se presenta como un conjunto de categorías y relaciones sintagmáticas para expresar significados y relaciones temporales particulares. A partir de ejemplos, como los que siguen, los alumnos aprenden que el pretérito expresa un tiempo anterior al presente, y que el imperfecto, antecopretérito y pospretérito expresan un tiempo simultáneo (1), anterior (2) y posterior (3) al pretérito:

(1) Cuando llegué, ella preparaba la comida.

① Esta investigación fue patrocinada por el proyecto PAPIIT, Clave IN403112.

(2) Me dijo que ya se había casado.
(3) Me dijo que saldríamos muy temprano.

A partir de la concepción del tiempo verbal como categoría deíctica[①], se introduce a los alumnos en el "sofisticado engranaje de morfemas para la construcción de relaciones temporales" (Paris, 2007) que tiene el español. El siguiente ejemplo, tomado de un libro de texto, para un nivel intermedio (B2), ejemplifica el uso de formas flexivas para expresar una relación temporal compleja:

(4) El servicio meteorológico anunció que para cuando pasara el huracán, las personas ya habrían sido evacuadas.

En esta oración, se expresa un evento anterior (*habrían sido evacuadas*) a otro evento que es posterior (*pasara*) a un evento anterior (*anunció*) al presente.

No es poca cosa que los alumnos aprendan la morfología flexiva y puedan reproducir significados y relaciones temporales de este nivel de complejidad, pero lo hacen, generalmente, desligados de los procesos de comunicación y no tardarán (sobre todo en programas de inmersión) en verse enfrentados a usos de la lengua que ponen en entredicho los modelos y las reglas aprendidas en el salón de clases.

De igual manera, la distinción aspectual del pretérito e imperfecto que se presenta en los manuales de enseñanza es insuficiente y muchas veces confusa cuando se explica su uso asociado a ciertos adverbios o frases adverbiales, como en (5) o a partir de ciertas funciones, como "describir en el pasado" para el imperfecto, como en (6):

(5) En 1968 mis abuelos vivieron en Veracruz.
(6) Acapulco era el lugar preferido para vacacionar.

Ambos enunciados (5) y (6) pueden ser proferidos, con una u otra forma (pretérito o imperfecto) de acuerdo con la perspectiva del hablante, como en (5a) y (6a)

(5a) En 1968 mis abuelos vivían en Veracruz.
(6a) Acapulco fue el lugar preferido para vacacionar.

En algunos contextos, sin embargo, se restringe el uso de una u otra forma como en (7) y (7a):

(7) La semana pasada viajé a Acapulco.
(7a) *La semana pasada viajaba a Acapulco.

El alumno se encuentra con la dificultad de tener que usar de manera obligatoria una u otra forma, comprender que en algunos casos la selección dependerá de la perspectiva del hablante,

① El tiempo verbal como categoría deíctica expresa la "localización" temporal de un evento con referencia al presente de la enunciación.

pero que en otros, su uso está restringido, todo lo cual no está contemplado en los manuales de enseñanza.

Como respuesta a la insuficiencia de esta manera de enseñar la gramática de la lengua, en los últimos años ha surgido un creciente interés por tomar el discurso como unidad de enseñanza, bajo el entendido de que este contexto no sólo es el ámbito en el que se regula el uso de las unidades lingüísticas (Colombo, 2003) sino también la fuente a partir de la cual se forma o surge la gramática.

En las páginas que siguen, trataré de demostrar cómo el uso de la morfología verbal del español, especialmente las formas del pasado, puede ser cabalmente comprendido en el contexto del discurso narrativo, ya que nos permite enmarcar el análisis, de manera sistemática y controlada, a partir de las funciones que las formas cumplen en contextos narrativos específicos.

La narración es un tipo o modo discursivo que está constituido, por un lado, por el relato de la historia en la que personajes, sucesos y lugares se interrelacionan en un ámbito temporal que lo individualiza y lo circunscribe, y por otro, por el momento de la situación de enunciación narrativa, ámbito en que se ubica el narrador (Benveniste, 1986; Weinrich, 1968; Schiffrin, 1994).

Así concebido el discurso narrativo, en su condición de producción, es este artículo se analizan categorías narrativas y se proponen ejercicios y actividades para la aplicación de estas categorías en la enseñanza de las formas simples del pasado en español y del uso de la morfología verbal en el discurso indirecto.

2. El discurso narrativo

Los términos como *narrativa*, *discurso narrativo*, *narración*, *historia*, *relato*, etc. son usados con diferentes sentidos según criterios de análisis de variadas disciplinas y enfoques que abordan su estudio. Considerando la narración, en un sentido amplio, ésta puede albergar una serie de modalidades u subgéneros que la constituyen (diálogos, descripciones, etc.). Independientemente de los contextos en la que surge, las modalidades mediante las que se expresa y los géneros que integran una narración, todas las narraciones tienen en común que describen una transición temporal de un estado de cosas a otro, que se expresa lingüísticamente por una secuencia de dos o más cláusulas que están ordenadas temporalmente (Labov, 1972). El texto narrativo, de acuerdo con Dahl (1985) es aquel en el cual "el hablante relata una serie de hechos reales o ficticios en el orden en que tienen lugar" (citado por Bardovi–Harlig, 2000: 280).

De esta manera, un texto narrativo debe contener al menos dos cláusulas narrativas (Reinhart, 1984), como en:

(8) Tan pronto como José Arcadio cerró la puerta del dormitorio, el estampido de un pistoletazo retumbó en toda la casa.

El concepto de secuencialidad de las cláusulas del ejemplo anterior puede ser definido por la interpretación que se deriva del orden en que se presentan las cláusulas, “si un cambio en el orden de las cláusulas resulta un cambio en la interpretación de lo que sucede en la narración, entonces estas cláusulas pertenecen al primer plano” (Schiffrin 1981: 47).

La secuencia temporal de eventos es la característica que le da entidad propia al discurso narrativo y conforma el esqueleto temporal de la estructura básica narrativa: los sucesos, personaje y lugares que conforman el *mundo narrado* (MN).

2.1 Mundo narrado

El MN es un contexto autocontenido en el cual personajes, eventos y circunstancias se interrelacionan para componer una historia en un tiempo y lugar que lo circunscribe y lo individualiza. Dentro de este contexto, las formas del pretérito y el imperfecto, que codifican tanto valores temporales① como aspectuales②, son el “grado cero” (Weinrich, 1968) o la referencia temporal de la morfología que conforma este ámbito.

El pretérito es la forma que expresa el primer plano (PP) de la narración, lo sobresaliente del discurso, que se traduce en la secuencia cronológica de eventos que mueven el tiempo de la historia, como se observa en el siguiente ejemplo:

(9) Llegó el auto fúnebre, bajaron el ataúd y al dirigirse a la iglesia, salió una novia a la puerta, quien al ver el ataúd, se asustó y salió corriendo. (HNE)

Para expresar esta función el pretérito se combina generalmente con eventos télicos③. El significado aspectual perfectivo del pretérito, que muestra el evento como un todo completado, da lugar a la expresión de la secuencia cronológica narrativa o PP de la narración. En una serie de eventos, como el ejemplo anterior, *llegó el auto fúnebre*, *bajaron el ataúd*, el aspecto perfectivo se focaliza en el intervalo de tiempo en el momento inmediatamente posterior a *llegar* y al inicio del siguiente evento *bajar el ataúd* (Dietrich, *et al*, 1995), lo que habilita la expresión de la secuencia de eventos narrados, las unidades lingüísticas que mueven el tiempo de la historia.

En contraste con la función única del primer plano, el *plano de fondo* (PF) —tiene, muchas funciones individuales, que de manera conjunta sirven al propósito de dar soporte al primer plano (Bardovi- Harlig, 2000: 282).

---

① Para la Gramática Descriptiva de la Lengua Española (Bosque, *et al*, 1999), el pretérito expresa una localización en un momento anterior al origen y esta relación es representada como O-V; es una relación monovectorial, o con un primer nivel de escalonamiento del “Vector” (V) con el “Origen”(O). El copretérito, en contraste, tiene una relación bivectorial con el Origen, está localizado en un tiempo que es simultáneo a otro evento que es anterior al origen, que se representa como (O-V) oV.

② El aspecto perfectivo se manifiesta en el pretérito mostrando la acción como “completada” “cerrada”, mientras que el aspecto imperfectivo le imprime al copretérito una visión “parcial” de la situación; se enfoca a la duración o continuidad de la situación de manera “abierta” sin indicación de sus límites temporales.

③ Evento télico es aquel en que la terminación del evento está incorporado al significado aspectual inherente al lexema verbal.

El imperfecto es la forma verbal del español que generalmente describe las condiciones, el ambiente, los personajes y las acciones que conforman el escenario de las narraciones. Obsérvese el siguiente ejemplo:

(10) [...] salieron al entierro y en el instante que llegaron a la iglesia se soltó un aguacero tan fuerte, que mi abuela, que llevaba zapatos de tela, se mojó los pies al bajar del coche. (HNE)

La situación expresada en *llevaba zapatos de tela*, es coexistente en relación con los eventos que llevan la secuencia cronológica del relato. En contraste con el pretérito, si alteramos el orden de esta situación, dentro del párrafo, la secuencia de eventos sigue interpretándose de la misma manera:

(11) Salieron al entierro, mi abuela llevaba zapatos de tela y en el instante que llegaron a la iglesia se soltó un aguacero tan fuerte, que se mojó los pies al bajar del coche.

De allí que las situaciones expresadas por el copretérito, para el plano de fondo, se las denomine cláusulas o unidades "*no narrativas*" (Labov y Waletsky, 1967) en el sentido de que aceptan cierta movilidad dentro de las narraciones, sin alterar la secuencia temporal de los eventos y, por lo tanto, su interpretación semántica.

La descripción de los zapatos que llevaba la abuela es una situación abierta, enfocada en su duración, sin información sobre sus límites temporales, significado que proviene del aspecto imperfectivo codificado en la forma del copretérito. Es decir que, además la información temporal, relacionada con su localización con respecto al origen, o a otro tiempo de referencia (pretérito), el copretérito se enfoca en una parte de la constitución temporal interna de la situación, valor aspectual que hace que los eventos designados por el copretérito, simultáneos a otros eventos del pretérito, que son su referencia temporal en el nivel sintagmático de la narración, permitan la localización del evento designado por el pretérito en algún intervalo de su duración.

El imperfecto, se combina generalmente con verbos de estado① para expresar el PF narrativo, como en:

(12) Hace mucho tiempo, en el sur de Italia, vivía una viejita que se llamaba Strega Nona. […] y por cierto sabía hacer muchas cosas mágicas. A ella le encantaba la pasta. (ELE)

Puede combinarse también con actividades②, para describir acciones en progreso del PF, como en

(13) […] volvió a sentir que alguien arrojaba piedritas a su ventana. (HNE)

① Los estados son verbos que en su significado aspectual intrínseco, expresan situaciones estables, homogéneas, sin dinamismo.
② Las actividades son verbos que en su significado aspectual intrínseco expresan situaciones de naturaleza dinámica y temporalmente ilimitadas (atélicas).

Por otro lado, el PF es más complejo en término de los recursos gramaticales temporales que lo pueden constituir. Algunos ejemplos del significado con que pueden contribuir las cláusulas del plano de fondo son los siguientes:

Revelando un evento anterior, localizado antes del evento narrado en la línea del tiempo. (Bardovi- Harlig, 2000):

(14) [...] pensó que tal vez se había sentido mal porque sabía que no podía prestarme atención. (HNE)

Haciendo una predicción de un evento por venir, localizado después del evento en la línea del tiempo:

(15) Le dijo que el reto consistía en que el caballero verde se dejaría cortar la cabeza. (HNE)

As conformado el MN, las formas del pretérito y el imperfecto son el "grado cero o referencia "endofórica"[①] de este ámbito temporal.

Sin embargo, el discurso narrativo en su condición de producción involucra, además del MN, otro ámbito en el que se ubica el narrador y su audiencia en el momento de la *situación narrativa* (SN).

2.2 Situación narrativa

Todo discurso es emitido y se desarrolla en la coordenada espacio-temporal del "aquí" y "ahora" del hablante, sujeto deíctico de la enunciación, a partir de la cual se organiza la red de relaciones temporales del discurso.

La narración es parte de una situación comunicativa; así el modo narrativo implica una interrelación temporal entre los acontecimientos de la historia y el enunciador, narrador, que da cuenta de ellos. El acto comunicativo de la narración involucra un hablante y su destinatario y además del relato de la serie de eventos narrativos, encontramos comentarios, evaluaciones y otras funciones comunicativas que el narrador hace a su audiencia, en la SN, como en los ejemplos siguientes, que expresan situaciones vigentes en el presente enunciativo:

(16) Con frecuencia se dice ¡que pequeño es el mundo! y en verdad lo es. Resulta que en una ocasión fui a la biblioteca a buscar el significado de algunas palabras para concluir una traducción. Mientras estaba buscando en varios diccionarios, un muchacho se me acerc y me preguntó… (HNE)

(17) [...] les dijo a todos lo que había sucedido. Nadie le crey y nadie le cree hasta la fecha. (ELE)

(18) [...] con su borrego lleno y su corazón contento se durmi y el tercer cochino sali de su casa y lo vio. El puerco sac su rifle, como todos los que viven en los bosques deben tener, y mat el lobo. (ELE)

(19) Entonces mi hermana, que es dos años mayor que yo, sinti miedo y quiso regresar. (HNE)

Las formas subrayadas de los enunciados anteriores, se refieren a situaciones vigentes en

① La referencia endofórica constituye la remisión lingüística de una entidad o acción presentes "dentro del texto", por oposición a la referencia exofórica que alude a una entidad o acontecimiento de la realidad extralingüística, en la que el referente se encuentra "fuera del texto".

el momento de la enunciación y pueden encontrarse al principio de los relatos, para introducir la historia (como en 16) o al final de los mismos, para hacer un vínculo entre el epílogo o la resolución de la historia y el presente del narrador (como en 17). También pueden estar incrustadas en la secuencia de eventos narrados, en forma de comentarios (ejemplos 18 y 10).

La identificación del uso del pretérito para expresar el PP narrativo permite distinguir otros usos de esta forma, dentro de las narraciones, que están fuera del orden temporal de los eventos secuenciados. Se refieren a eventos completados con referencia al presente enunciativo, que encontramos en resúmenes, epílogos y evaluaciones de la historia (ejemplos 20 y 21), que pueden estar incrustadas en la secuencia del MN (22) y (23)

(20) El 26 de octubre fue un día que nunca voy a olvidar. Mi novio me invitó… (ELE)
(21) Fue un día inolvidable que guardo en mi memoria. (ELE)
(22) El coche que estaba conduciendo se puso casi debajo el camión y el muri minutos después […]. Fue un accidente terrible. Un amigo me llamó… (ELE)
(23) Y eso hice. Llegu a la estación, sub escaleras, observ que hacían las personas, compr mi boleto y ... (HNE)

Tanto en el MN como en la SN narrativa, la concordancia a nivel local de la oración se manifiesta cuando el tiempo de la oración principal exige determinados tiempos de la oración subordinada y rechaza otros, sin embargo, los ejemplos mostrados evidencian, al interior de las narraciones, una red de relaciones temporales que se dan tanto a nivel local, de la oración, como a nivel global del discurso, es decir que puede no haber una concordancia con el nivel local, como en los ejemplos (18) y (19), en los que las oraciones subordinadas se vinculan con la deixis situacional, el ahora de la enunciación, cuando el hablante quiere establecer de manera explícita la vigencia de una situación en el momento del habla.

3. Categorías narrativas aplicadas a la enseñanza de ELE

La identificación del uso de la morfología verbal en los contextos específicos analizados, provenientes de discursos auténticos en L1 y L2, nos proporcionan información relevante que podemos aplicar en la enseñanza de la morfología verbal del pasado en español.

Los siguientes son algunos de los ejercicios y tareas que se recomiendan tanto para la comprensión como para la producción del uso de la morfología verbal en diferentes contextos de la narración. Son ejercicios de un libro de texto del CEPE (Centro de Enseñanza para Extranjeros).

3.1 Distinción del pretérito y del imperfecto

Para enseñar el significado de las formas del pretérito e imperfecto, el alumno, al distinguir los planos narrativos[①], reconoce las funciones narrativas de esta morfología, que conforma la

① Algunos estudios sugieren que la distinción en planos es universal, por la tanto puede esperarse que este contraste se manifieste, de alguna manera, en el discurso narrativo de la mayoría, sino de todas las lenguas (Fleishman, 1985: 851).

estructura básica de este modo discursivo. Obsérvese una explicación y ejercicios enfocados a enseñar esa distinción, en una lección sobre “Historias de película”.

USOS DEL PRETÉRITO Y EL IMPERFECTO

En una narración, el **pretérito** es el tiempo que expresa la secuencia de acciones que llevan la trama del relato. El pretérito expresa acciones completas, acabadas.

*Un día el ejército **tomó** el pueblo e **instaló** allí su cuartel. La gente del pueblo y los rebeldes **huyeron** a la montaña.*

El **imperfecto** se usa para describir cosas, personas, lugares y costumbres en el pasado. Este tipo de descripción puede estar al comienzo de una narración para orientarnos sobre los personajes y las condiciones en las que se desarrolla la historia.

*Plutarco Hidalgo, su hijo Genaro y su nieto Lucio **vivían** en un pequeño pueblo en la falda de una montaña. El viejo y su hijo **llevaban** una doble vida: **eran** músicos y al mismo tiempo **ayudaban** a los rebeldes que **luchaban** por defender sus tierras.*

El **imperfecto** también se usa para expresar estados o acciones durativas (cuyo fin no se precisa) que son simultáneas al tiempo en que se desarrolla el relato.

*Un día, cuando Plutarco **tocaba** el violín, **escuchó** que el capitán **hablaba** con unos soldados sobre los planes para atacar a los rebeldes.*

Rescribe la historia en el pasado. Marca una X, de acuerdo con la función que corresponde a cada oración:
D (Descripción de las circunstancias de la historia) o
S (Secuencia de acciones de la historia)

	D	S
1. Ya es de día y los rebeldes ya están listos para partir. ……		
2. A una orden del jefe rebelde, el grupo parte a “Las Tres Cruces” para atacar desde allí al ejército. …… ……		
3. El mensajero llega una hora después con la advertencia de Plutarco. ……		
4. Los soldados llegan a “Las tres cruces” y se preparan para emboscar a los rebeldes. …… ……		
5. Cuando los rebeldes llegan, los soldados los reciben a balazos. ……		
6. Los soldados toman prisioneros a los rebeldes. ……		
7. Mientras tanto, don Plutarco llega al cuartel. ……		
8. El capitán, que ya sabe de sus actividades, lo está esperando. ……		

Ordena las siguientes oraciones de acuerdo con la historia de "El héroe" y rescríbelas en el pasado.



Pedro

_____ Baja las escaleras.
_____ Se para detrás de la línea amarilla.
_____ Sale de su casa.
_____ En ese momento ve a una muchacha a su derecha.
_____ Pasa por el torniquete.
_____ La muchacha se tambalea peligrosamente.
_____ El tren entra en la estación.
_____ Llega el metro.
_____ Se dirige al andén.
_____ Pedro avanza hacia donde está la muchacha.

……
……
……
……

3.2 Verbos de estado en las narraciones

La distinción de pretérito e imperfecto con verbos de estado es uno de los aspectos problemáticos de la adquisición de esta morfología①.

Una manera de mostrar esta distinción, al interior del discurso narrativo, es hacer un contraste entre el uso del imperfecto para descripciones en el momento de la historia narrada, en el MN y evaluaciones que el hablante hace en el momento de la enunciación, en la SN, como en:

(24) Era un día caluroso y fuimos a la playa. (Ámbito del MN)
(25) Fue un día inolvidable. (Ámbito de la SN)

Obsérvese una explicación y un ejercicio enfocado a enseñar esta distinción, en una lección sobre "Una mujer célebre".

USOS DEL PRETÉRITO Y EL IMPERFECTO

- **En imperfecto**

Desde niña a Evita le gustaba recitar, de adolescente, su gran pasatiempo **era** el cine; todos los domingos **iba** a la función de la tarde a ver las dos películas que se proyectaban en ese horario. **Tenía** una colección de imágenes de estrellas de cine y admiraba a Gloria Shearer, que en ese tiempo **era** famosa en Hollywood.

- **En pretérito**

"Muy temprano en la vida **me fui** de mi casa y de mi ciudad natal", relata Eva en sus memorias; a la edad de 16 años **se fue** a Buenos Aires en busca de su vocación artística. La vida en la gran capital de Argentina no **fue** nada fácil para Evita. **Tuvo** que luchar y pasar privaciones para conseguir papeles secundarios en radionovelas o en giras teatrales.

① La adquisición de la distinción del pretérito y el imperfecto, combinados con verbos estativos es de las más tardías en adquirir, sobre todo los usos no prototípicos (Granda, B. 2011, 2004).

En el primer párrafo, en imperfecto, el hablante se ubica en el pasado y describe lo que sucedía en ese momento. Se narran acciones habituales, repetidas o se describen situaciones en un momento en el pasado.

En el segundo párrafo, en pretérito, se relatan situaciones que ya sucedieron en un pasado terminado con referencia al presente del hablante. Se narran eventos completados o se describen situaciones terminadas, como una evaluación desde el presente.

Completa los enunciados con los verbos en pretérito o imperfecto según corresponda. Observa que algunos enunciados aceptan las dos opciones, ¿puedes explicar la diferencia entre los dos usos en estos contextos?

1. Evita llegaba de la escuela y de inmediato _____ (salir) a jugar a la calle con su hermano Juan. Le _____ (gustar) treparse en los árboles frutales que _____ (abundar) en esa región. (Ella) _____ (ser) feliz en esas tardes de "Los Toldos cuando _____ (compartir) los juegos con Juan.
2. Eva _____ (ser) feliz en Los Toldos, en cambio, nunca le _____ (gustar) vivir en la gran ciudad de Buenos Aires, donde _____ (estar) hasta su muerte.
3. En esa época su padre _____ (ser) un caudillo local. La gente de Los Toldos lo _____ (respetar), especialmente los trabajadores de la estancia. Lo _____ (llamar) "El Vasco".
4. Evita _____ (vivir) toda su vida adulta en Buenos Aires. Primero su vida _____ (ser) difícil, pero después cambió y _____ (ser) feliz de poder servir a su patria, hasta su muerte.
5. Evita murió en 1952. (Ella) _____ (ser) actriz y también _____ (ser) la esposa de Perón, presidente de los Argentinos, de 1946 a 1952. Nunca _____ (tener) un puesto político oficial, pero siempre _____ (estar) pendiente del bienestar de los pobres de su país. Ella _____ (ser) la responsable de la instauración del voto femenino.
6. Sus enemigos siempre la _____ (criticar) porque Evita _____ (gastar) mucho dinero en ropa y joyas, que _____ (lucir) en sus viajes y presentaciones.

3.3 La expresión del discurso indirecto en las narraciones

Para enseñar las posibilidades que tiene el hablante de expresar el discurso indirecto de las narraciones, obsérvese la siguiente explicación, tomada de una lección sobre "Las culturas originarias de México", que incluye la morfología usada al reportar un evento teniendo en cuenta la concordancia local de la oración subordinada con su oración principal y la su vinculación con el nivel global del discurso, con la coordenada temporal del "ahora" del hablante. Se incluye un ejercicio de aplicación de esta morfología.

ESTILO INDIRECTO

Cuando queremos reportar lo que alguien dijo, dentro de una narración, podemos usar las mismas palabras del hablante o hacerlo de manera indirecta. Observa ambos estilos de narrar:

— Estilo directo:

1. *El experto dice: "En la ciudad de México* ***existen*** *más de cien pueblos de origen prehispánico o colonial".*

— Estilo indirecto

1. a. *El experto* ***dijo*** *que en la ciudad de México* ***existían*** *más de cien pueblos de origen prehispánico o colonial.*

También se puede decir:

1. b. *El experto* ***dijo*** *que en la ciudad de México* ***existen*** *más de cien pueblos de origen prehispánico o colonial.*

La diferencia entre las oraciones en estilo indirecto es que :
En la oración 1.a, el segundo verbo – ***existían***- tiene como referencia al primer verbo – ***dijo***-, es decir que el segundo verbo es simultáneo al primero.
En la oración 1.b., el segundo verbo – ***existen***- tiene como referencia al momento de la enunciación, es decir al "ahora" del hablante.

— Estilo directo:
2. *El experto dice: "Muchos pueblos **resistieron** y **lograron** sobrevivir".*
— Estilo indirecto:
2. a. *El experto dijo que muchos pueblos **habían resistido** y **habían logrado** sobrevivir.*
También se puede decir:
2. b. *El experto dijo que muchos pueblos **resistieron y lograron** sobrevivir.*
La diferencia entre las oraciones en estilo indirecto es que :
En la oración 2.a., los verbos ***habían resistido*** y ***habían logrado*** tienen como referencia al verbo dijo, y son anteriores a éste.
En la oración 2.b., los verbos ***resistieron*** y ***lograron*** tiene como referencia al momento de la enunciación, y muestran a estos eventos como anteriores al presente.

— Estilo directo:
3. *El experto dice:"En un futuro **habrá** políticas más adecuadas para estos pueblos".*
— Estilo indirecto:
3. a. *El experto dijo que en un futuro **habría** políticas más adecuadas para estos pueblos.*
También se puede decir:
3. b. *El experto dijo que en un futuro **habrá** políticas más adecuadas para estos pueblos.*
La diferencia entre las oraciones en estilo indirecto es que :
En la oración 3.a., el verbo ***habría*** tiene como referencia al verbo dijo, y es posterior a éste.
En la oración 3.b., el verbo ***habrá*** tiene como referencia al momento de la enunciación, y muestra al evento como posterior al presente.

Aunque el hablante puede tener más de una opción para reportar en estilo indirecto, muchas veces el contexto obliga a usar ciertas formas.
Por ejemplo:
4. *El experto dice:"Mañana **se reunirán** para tratar una ley para las colonias originarias".*
Si esto se reporta una semana después, el hablante deberá decir:
4. a. *El experto dijo que al día siguiente **se reunirían** para tratar una ley para las colonias originarias.*
Si esto se reporta el mismo día, unas horas más tarde, el hablante puede decir:
4. b. *El experto dijo que mañana **se reunirán** para tratar una ley para las colonias originarias.*

Trabaja con un compañero. Transformen las siguientes frases que expresó el experto de la UNAM, al estilo indirecto.

"En la ciudad se puede ver, frecuentemente, el paso de las peregrinaciones①, que celebran a los santos patronos".

_____

_____

① Grupos de personas que van a un lugar sagrado generalmente a pie. La más conocida en México es la "Peregrinación a la Villa de Guadalupe".



Peregrinos de Chalma. José Guadalupe Posadas

"Sin ir más lejos, durante una reunión, el día de ayer, se escucharon los fuegos artificiales de la fiesta de un pueblo del sur de la ciudad".

_____

_____

"Muchas fiestas están relacionadas en su origen con los tiempos de siembra y de cosecha".

_____

"Los lazos familiares fueron determinantes en la consolidación de los pueblos".

_____

"Próximamente se realizará un censo para conocer el número de habitantes de estos pueblos en su conjunto".

_____

4. Conclusiones

Como parte de una propuesta de enseñanza de la morfología verbal del pasado que considera el uso de estas formas en contextos narrativos específicos, en esta presentación se analizaron: el *mundo narrado* y la *situación narrativa*, dos ámbitos temporales que marcan la frontera entre la historia narrada y el momento de la enunciación narrativa. Como parte del *mundo narrado*, se mostró la distinción en planos: el *primer plano*, que es la expresión de la esencia de la narración: la secuencia temporal de los hechos narrados y el *plano de fondo* que expresa el escenario de los relatos.

El análisis de las narraciones muestra la pertinencia de incorporar el nivel discursivo para la cabal comprensión del uso que hace el hablante de las formas que proporciona el sistema de la lengua y deja a la vista la insuficiencia de un "modelo gramatical" de enseñanza que no da cuenta de estos usos.

Con base en los contextos analizados, se presentaron ejercicios para la enseñanza de la distinción del pretérito y el imperfecto y su uso con verbos estativos y de la morfología verbal usada en el discurso indirecto de las narraciones, que son parte material de un material de texto del Centro de Enseñanza para Extranjeros.

Bibliografía

Bardovi-Harlig, K. (2000): "Tense and Aspect", *Language Learning*. Vol. 50

Benveniste, E. (1986): *Problemas de lingüística general I*, México D.F., Siglo XXI

Colombo, F (2003): *El subsistema de los tiempos pasados de indicativo en español: semántica y sintaxis*, México

D.F., UNAM

Dahl, O. (1985): *Tense and Aspect System*. Oxford, Basil Blackwell

Dietrich, R., Klein, W., Noyau (1995): *The acquisition of temporality in a second language*, Amsterdam, Benjamins

Granda, B. (2011): "La estatividad en las narraciones. Desarrollo de la interlengua en español por anglohablantes", *Decires*, Vol. 13, número especial, México D.F., Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM

Granda, B. (2004): "Adquisición de tiempo y aspecto en textos narrativos en español como segunda lengua", Akerberg, M. (ed.), *Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas*, México D.F., Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM

Labov, W. (1972): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia, University of Pennsylvania

Labov and Walesky, J. (1967): "Narrative analysis: oral version of personal experience", J. Helm (ed.) *Essays of the Verb and Visual Arts*, Seattle, University of Washington Press

Paris, L. (2007): "Eventos e intervalos en la semántica del Pretérito, Imperfecto y Progresivo", *Revista Signos* (40–65)

Reinhart, T. (1984): "Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts", *Linguistics* (22): 779–809

Schiffrin, D. (1994): *Approaches to Discourse*, Blackwell Publishers Inc

Schiffrin, D. (1981): "Tense Variation in Narrative", *Language* (57): 45–62

Weinrich, H. (1968): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos

TAKESHI KAKIHARA
Universidad Nanzan

El uso práctico de banco de datos en la clase de ELE①

Resumen: Aprender a conjugar los verbos es una de las tareas más costosas para los alumnos de ELE, pero es uno de los temas más importantes en la clase de gramática. Conforme el curso avanza, aparecen muchas tablas de conjugaciones de verbos regulares e irregulares de varios tiempos y modos y esto puede desanimar a los alumnos a seguir estudiando español. Con la generalización de la enseñanza superior, se han diversificado los estudiantes universitarios japoneses que empiezan a estudiar esta lengua, por lo tanto, no podemos seguir el mismo método tradicional de obligarles a memorizarlas. Para minimizar la carga de estudio de los alumnos y concentrar su atención es más efectivo si adoptamos nuevas tecnologías dinamizando las clases de gramática. Sin embargo, no todos los profesores de lengua extranjera tienen conocimientos suficientes de informática y muchas aulas no disponen de aparatos de última generación. El ponente va a explicar sus prácticas de utilizar un programa sencillo de informática para mostrar tablas de conjugación y formas conjugadas de verbos al azar. Este programa utiliza un archivo de Microsoft Excel al que podemos añadir cualquier verbo y conjugaciones que queramos. Así que podemos utilizar este programa como material auxiliar de un libro de texto convencional. También se expondrá un programa que genera preguntas de opciones múltiples que se puede utilizar con facilidad y que atrae la atención de muchos alumnos de ELE.

Palabras clave: conjugación de verbos, programas sencillos de informática, materiales auxiliares

1. Introducción

En esta sociedad informatizada y digitalizada utilizar ordenadores, consultar información en internet y escribir correos electrónicos son tareas casi imprescindibles. Cada vez más gente utiliza smartphones, teléfonos inteligentes, y tabletas para estar conectada a las redes sociales todo el momento.

Bajo estas circunstancias se ha considerado que la aplicación de las Tecnologías de la Informática y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de idiomas extranjeros es importante y necesaria. En la primera fase se desarrolló el sistema llamado Enseñanza de Lenguas

① Esta práctica y el desarrollo de los programas informáticos se realizan en un grupo de investigadores dirigido por el profesor Kenichi Kamiya del Instituto de Tecnología de Osaka, con el apoyo de la Financiación para las investigaciones científicas y tecnológicas de la Sociedad Japonesa para la Promoción de la Ciencia. (El número de investigación: La investigación básica (C) 24520675)

Asistido por Ordenador (ELAO) que iba a sustituir el laboratorio de idiomas. La mayoría de los primeros sistemas utilizaba ordenadores para distribuir materiales de imágenes y sonido, hacer a los estudiantes que hagan ejercicios a su ritmo y evaluar las respuestas de los alumnos automáticamente. En la segunda fase, debido a la generalización del acceso a internet, muchos profesores intentaron introducir materiales auténticos en formatos de texto, sonido e imágenes que se pueden encontrar en la web. Y en la actualidad varias empresas de educación y editoriales de libros de texto han desarrollado programas interactivos multimedia que se pueden usar como cursos virtuales, e-learning.

Para utilizar las metodologías basadas en la ELAO[①], se necesitan aulas de ordenadores. El sistema de e-learning ha solucionado este problema de infraestructuras y espacio porque los alumnos pueden estudiar desde cualquier lugar donde haya conexión a internet. Además, como uno de los conceptos principales de la ELAO es el fomentar el autoaprendizaje o crear un alumno autónomo, se ha cambiado el papel del profesor de docente a moderador o coordinador.

Sin embargo, no siempre disponemos de aulas equipadas de ordenadores para todos los alumnos y el ponente cree que el profesor sigue teniendo un papel muy importante como maestro en la enseñanza de un idioma. Así que vamos a repensar cómo se puede integrar las TIC a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en un entorno muy común en la educación superior japonesa.

2. Antecedentes

Para muchos japoneses la primera oportunidad de aprender y estudiar un idioma extranjero que no sea inglés llega cuando empiezan a estudiar en la Universidad u otras instituciones de educación superior. En Japón se estableció el nuevo sistema de enseñanza después de la Segunda Guerra Mundial y en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades japonesas, la versión revisada de la Norma de las universidades[②] de 1950 definió que las universidades debían ofrecer a los estudiantes dos o más lenguas extranjeras (Tanaka, 1994: 19) y la Norma para la creación de universidades[③] de 1956 siguió el principio de dos (o más) lenguas extranjeras y requirió para la graduación ocho créditos de cada lengua extranjera (Tanaka, 2003: 23). Esta política se mantuvo hasta 1991, cuando se promulgó la nueva Norma para la creación de universidades. Así que casi todas las universidades requerían a los estudiantes que estudiaran dos lenguas extranjeras por un período de dos años como requisito de graduación y ofrecían varias lenguas extranjeras además del inglés para que los estudiantes pudieran elegir.

① Las siglas inglesa CALL (Computer Assisted Language Learning) son más generalizadas.
② Daigaku Kijun 大学基準
③ Daigaku Secchi Kijun 大学設置基準

La nueva Norma para la creación de universidades de 1991 respeta la flexibilidad de cada universidad y dio más libertad a las universidades para desarrollar sus planes de estudios. Una de las medidas más destacadas definidas en la Norma de 1991 es la abolición del número mínimo requerido de créditos de asignatura de lenguas extranjeras. Esto significa que las universidades ya no tienen que obligar a todos los estudiantes a estudiar dos lenguas extranjeras. Algunas universidades han quitado las asignaturas de lenguas extranjeras excepto el inglés de los requisitos de graduación y otras han reducido el número de clases de esas lenguas. Así que lo que está pasando en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación universitaria en Japón es la concentración excesiva en el inglés.

Por otro lado, debido al envejecimiento de la sociedad japonesa, la población de los jóvenes está disminuyendo (Figura 1). No obstante, debido a la política de desregulación de las universidades, el número de universidades ha aumentado (Figura 2). Con esto se ha generalizado la enseñanza superior y se han diversificado los estudiantes universitarios.



Figura 1: fuente MEXT (2007)



Figura 2: fuente MEXT (2012)

Para adaptarse a esta situación, la enseñanza de idiomas distintos del inglés de las

universidades japonesas tienen que cambiar. Los profesores de estos idiomas tienen que mejorar sus metodologías de enseñanza para atraer a más estudiantes y defender la importancia de la existencia de varias lenguas en la enseñanza universitaria. Al mismo tiempo, tienen que cambiar los métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades de los estudiantes universitarios muy diversificados.

Aunque ya se ha discutido en muchas ocasiones la necesidad de introducir nuevos métodos en la enseñanza de idiomas extranjeros, la mayoría de las clases de idiomas extranjeros distintos del inglés, español entre ellos, por profesores japoneses sigue utilizando metodologías convencionales, gramática-traducción. Esto no se puede evitar en cierta medida debido al tiempo limitado①. Además, para la mayoría de los estudiantes universitarios japoneses, aprender un idioma distinto del inglés puede ser la primera experiencia. Así que es casi imprescindible y muy eficiente explicarles la estructura gramatical de la lengua meta en japonés, sin necesidad de citar la hipótesis de input comprensible de Krashen (1985).

Teniendo en cuenta esta situación, es importante y realista pensar en mejorar la didáctica convencional utilizando materiales y herramientas que puedan dinamizar la clase y atraer a los alumnos. Para este objetivo el autor presenta una práctica de didáctica de español en la clase convencional en que se utilizan unas herramientas digitales auxiliares.

3. La metodología y la práctica de la didáctica

Como hemos visto en el apartado 2, la mayoría de las clases de español impartidas por profesores japoneses se llevan acabo con los métodos tradicionales debido a muchas restricciones. Para mejorar estas clases, una de las soluciones más eficaces es introducir herramientas digitales en el aula porque con ellas los profesores podrán utilizar varios materiales audiovisuales y atraer a los estudiantes ya muy familiarizados con la tecnología digital en su vida cotidiana.

3.1 Problemas en la clase de gramática de ELE en las universidades japonesas

El primer problema de las clases de gramática de ELE en las universidades japonesas es cómo motivar a los alumnos diversificados para estudiar este idioma. Hay dos tipos de estudiantes que atienden a las clases de español: los que estudian filología hispánica en un departamento especializado y los estudiantes que cursan carreras de otras disciplinas. Muchos de estos estudiantes eligen el español como su segunda lengua extranjera② entre los varios idiomas disponibles en su facultad solo porque les parece un poco más interesante que los otros. Por eso, la mayoría de ellos no tienen tanto interés en el español como los estudiantes especializados en los estudios hispánicos. Así que después de pasar unas semanas, cuando aparecen conjugaciones de verbos, ya empiezan a

① En las universidades japonesas se dan clases de idiomas extranjeros solo una o dos veces a la semana.
② Casi todos los estudiantes universitarios japoneses tienen que estudiar obligatoriamente inglés como primera lengua extranjera.

tener dificultades y pierden la motivación.

El segundo problema que tienen los profesores de ELE es el tamaño de la clase. Las clases pequeñas sin duda son buenas para la enseñanza de idiomas. El número de alumnos de una clase no debe exceder de 30. Sin embargo, hay universidades que reducen el número de clases con lo que aumenta el número de alumnos por clase. A medida que aumenta el tamaño de clase, aumentarán los alumnos distraídos en la clase.

El tercer problema es la falta de equipo informático en el aula. La mayoría de las universidades ya disponen de aulas equipadas de ordenadores conectados a internet y equipo audiovisual. No obstante, no todos los profesores de ELE tienen derecho a utilizar estas aulas. Además, hay diferencias en cuanto a conocimientos informáticos entre los profesores.

Hay otros muchos problemas pero no debemos olvidarnos de señalar por último la falta de herramientas o programas preparados para la enseñanza de ELE comparado con inglés. En la enseñanza de inglés hay varios programas informáticos que apoyan la metodología llamada Enseñanza de Lenguas Asistido por Ordenador (ELAO). También existen muchos servicios de e-learning para realizar cursos de auto-didáctica de inglés que aprovechan al máximo las TIC.

3.2 El uso de programas que utilizan bancos de datos

Teniendo los problemas arriba mencionados en cuenta, el autor está realizando una práctica docente en que se combina un método convencional con el uso de las herramientas digitales. Se trata de una clase de gramática para los estudiantes de nivel inicial en que se usan un libro de texto y unos programas informáticos que utilizan base de datos basado en el libro de texto.

3.2.1 Las condiciones del aula

Esta práctica se realiza en clases de gramática y lectura de 3 grupos de unos 30 alumnos cada uno de nivel inicial y un grupo de 35 alumnos de nivel intermedio. Ellos estudian español como asignatura obligatoria y tienen dos clases a la semana, una clase de gramática y lectura y otra de conversación y composición. La mayoría de los alumnos estudian solo un año en la clase de nivel inicial y algunos siguen estudiando en la clase de intermedio. Tanto con los alumnos de nivel inicial como con los de intermedio, se usa un libro de gramática publicado en Japón. Normalmente en este tipo de clases los alumnos se aburren fácilmente y el ambiente de la clase puede resultar muy desanimado.

Las clases se realizan en una sala de aula equipada de dispositivo de audio, un proyector y una pantalla. No disponen de ordenadores para alumnos ni conexión a internet. Es un aula típica de las universidades japonesas. Debido a estas limitaciones, el autor tuvo que pensar en hacer las clases más dinámicas, amenas e interesantes utilizando solo un ordenador. Así que si esta práctica tiene éxito, se podrá aplicar a cualquier clase de gramática de ELE realizada en la misma situación.

3.2.2 Las herramientas

En esta práctica se han utilizado tres herramientas digitales. Son programas informáticos

muy sencillos y fáciles de manejar que utilizan bases de datos hechas por el propio usuario, el autor, profesor de español. Los tres programas son: uno para ayudar a los alumnos a aprender las conjugaciones de los verbos, uno para mostrar frases y uno para generar preguntas de opciones múltiples.

Todos estos programas los ha desarrollado el profesor Kenichi Kamiya del Instituto de Tecnología de Osaka, el director de nuestro grupo de investigación. Nuestro objetivo es crear herramientas digitales válidas para varios idiomas y fáciles de usar que puedan dinamizar las clases de lenguas extranjeras. Para este objetivo, los profesores de diferentes idiomas, inglés, alemán, francés, italiano, coreano, ruso y español, participan en este proyecto.

Para crear las herramientas utilizamos FileMaker①, aplicación de base de datos. Como las herramientas que creamos y proponemos utilizan archivos de Microsoft Excel como banco de datos, cada profesor puede crear su base de datos y agregar nuevos vocabularios y frases a sus bases de datos muy fácilmente. Todos los programas que presentamos se pueden usar tanto en Windows como en Mac.

(1) Programa para mostrar formas conjugadas de los verbos

Una de las dificultades que los alumnos japoneses de ELE suelen tener está relacionada con la complejidad de las conjugaciones verbales. Para aprender español es inevitable aprender las conjugaciones de memoria. Sin embargo, memorizar las conjugaciones es un trabajo muy duro y costoso para los alumnos. Por otro lado, las conjugaciones son un tema difícil de enseñar para los profesores porque no hay explicaciones teóricas. Además, si el profesor explica las conjugaciones escribiéndolas en la pizarra, tarda mucho y correrá el riesgo de equivocarse. Si el profesor prepara hojas con tablas de conjugaciones y las reparte entre los alumnos o usa solamente los libros de texto, desanimará a los alumnos y se aburrirán fácilmente. Para evitar estas situaciones, es necesario que inventemos ejercicios con que los alumnos puedan aprender las conjugaciones divirtiéndose.

La primera herramienta que presentamos es un programa que muestra los datos grabados en el archivo de Microsoft Excel en la forma de diapositiva (Figura 3). Con este programa se puede proyectar tablas de conjugaciones de verbos de una manera muy fácil. Este programa no solo puede mostrar una tabla con todas las formas conjugadas sino también puede mostrar una forma o varias formas conjugadas que el profesor quiere mostrar. Además, puede ocultar una parte de la tabla al azar (Figura 4) o puede mostrar un sujeto del verbo al azar también (Figura 5). Así que con esta herramienta el profesor puede hacer a los alumnos pronunciar oralmente una forma adecuada a un sujeto. Como los alumnos pueden contestar interactiva e instantáneamente a las preguntas del profesor, se espera que los alumnos puedan concentrarse en la clase y con esto se anime la clase.

① FileMaker es una aplicación informática de multiplataforma (Windows y Mac) de base de datos relacional de FileMaker Inc.



Figura 3



Figura 4

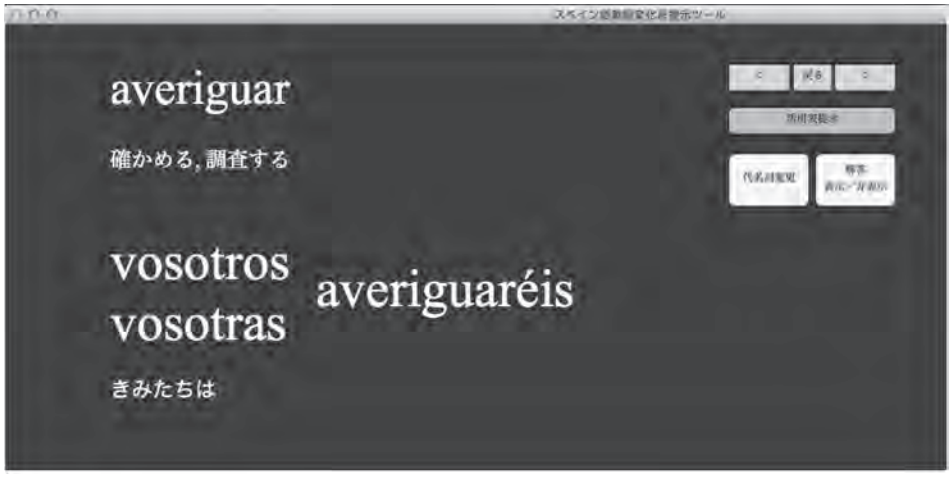


Figura 5

(2) Programa para generar preguntas de opciones múltiples

La segunda herramienta también es un programa que muestra los datos grabados en el archivo

de Excel en la forma de diapositiva. A diferencia del primer programa, este puede utilizarse para mostrar una frase con huecos (Figura 6). También puede generar preguntas con opciones múltiples (Figura 7).



Figura 6



Figura 7

Con este programa los alumnos pueden hacer ejercicios de varios temas gramaticales, tales como pronombres personales, demostrativos, concordancia de géneros y números y conjugaciones de verbos, por supuesto.

Una de las ventajas de utilizar este programa es la facilidad de crear diapositivas con preguntas y reusar los datos una vez introducidos en el archivo de Excel. Como este programa crea preguntas de opciones múltiples en orden aleatorio, se puede usar mismas preguntas varias veces. Además, se puede buscar preguntas propias según los tags y se puede añadir tags a cada pregunta libremente, tales como verbo regular, expresión de comparación, tiempo pretérito, modo subjuntivo…etc. Como utiliza la interfaz gráfica de usuario, GUI (Graphical User Interface), el profesor puede

manejarlo sin necesidad de conocimiento de programación.

Además de crear diapositivas, este programa apoya la creación de ejercicios en varios formatos (Figura 8). Si el usuario introduce las palabras clave, se seleccionarán las frases relacionadas y se crearán unas frases con huecos automáticamente y las publicarán en el formato de texto. Con esta función el profesor puede preparar exámenes en papel. Si el profesor puede utilizar un aula equipada de ordenadores o los alumnos pueden utilizar el sistema de e-learning, este programa puede generar preguntas en los formatos de HTML y GIFT/Moodle XML para que los alumnos puedan hacer ejercicios con su ordenador.



Figura 8

(3) Programa para mostrar frases de ejemplo

También hemos creado una herramienta para que los alumnos puedan hacer ejercicios de lectura y traducción en el aula. Esta herramienta también es una aplicación informática que muestra los datos guardados en el archivo de Excel en forma de diapositiva. Este puede mostrar una frase en español y su traducción a la primera lengua de los alumnos como se ve en la Figura 9. Con esta herramienta se puede mostrar solo una frase en español ocultando su traducción y viceversa. Con esto los alumnos pueden hacer ejercicios de traducción de una lengua a la otra.

Además, como este programa puede mostrar frases en español palabra por palabra, los alumnos pueden practicar la pronunciación en voz alta viendo la pantalla. En caso de hacer ejercicio de traducción el profesor puede mostrar una parte del texto de la respuesta como pista. Con esto pueden deducir la respuesta correcta.

Esta herramienta es útil para los profesores también. Si el profesor prepara las diapositivas para explicar estas cosas por su cuenta, hay que preparar de antemano las diapositivas con frases en orden que el profesor quiera mostrar en su clase. Y además, con el programa convencional de diapositivas el profesor no puede mostrar la frase y su traducción en un orden flexible que

corresponda al progreso de cada clase. También es difícil utilizar de nuevo las diapositivas con frases una vez utilizadas en otras clases porque cada clase avanza a su ritmo. Sin embargo, con esta herramienta, se puede utilizar cualquier frase en cualquier momento que quiera.

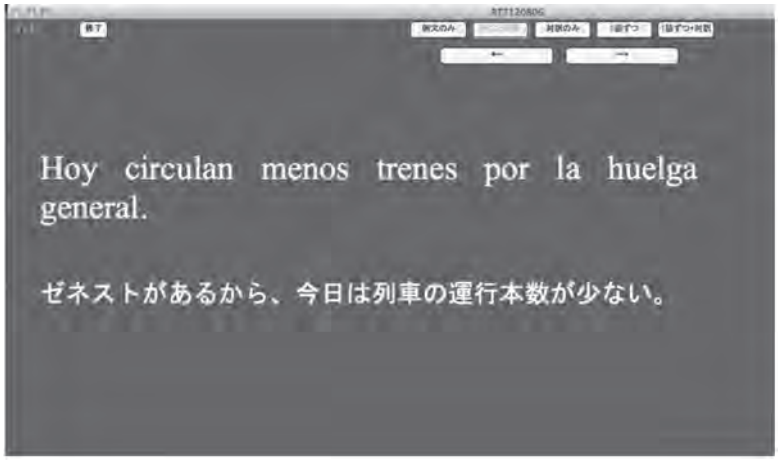


Figura 9

4. Resultados y análisis

Para conocer los efectos de esta práctica, el autor realizó una encuesta a los alumnos para obtener sus impresiones y opiniones sobre esta práctica. La mayoría de las metodologías de lenguas extranjeras que utilizan tecnologías digitales están destinadas a ayudar a los alumnos. Mientras tanto, las herramientas que creamos están destinadas a apoyar no solo a los alumnos sino también a los profesores. Así que vemos opiniones del autor como profesor de español, también.

4.1 Encuesta para los alumnos

Realizamos una encuesta a un total de 98 alumnos de dos grupos de primer curso y un grupo de segundo curso de ELE después de haber utilizado la primera herramienta en cinco clases. Muchos opinaron muy favorablemente a nuestra práctica. Un 99% declaró que eran “muy” o “bastante” fáciles de entender las conjugaciones de verbos con esta herramienta. Un 66% de alumnos opinaron que se podían concentrar en las clases con esta herramienta. Un 84% opinaron que eran adecuadas las frecuencias y la duración de uso de esta herramienta en las clases. Y un 52% opinaron que era “muy” o “bastante” eficaz. Si incluimos “eficaz”, todos tuvieron impresión favorable a esta práctica.

Aunque no pudimos hacer encuestas después de haber utilizado todas las otras herramientas, como se llevó a cabo una práctica similar con otras herramientas, estos resultados también se aplicarían a las prácticas con ellas.

Algunos alumnos encuestados comentaron el uso de esta herramienta. Las opiniones positivas son las siguientes: Como la herramienta utiliza imágenes proyectadas en la pantalla, es fácil de

memorizar. Son muy divertidos los ejercicios de repetición pronunciando en voz alta. Se puede disfrutar de las clases como si fueran concursos o juegos. Es muy eficiente aprender formas verbales conjugadas al azar. Las opiniones negativas son las siguientes: No hay muchas diferencias entre esta herramienta y el uso de la pizarra. La repetición de los mismos ejercicios les parece un poco excesiva a los alumnos de segundo curso, que ya saben bien cómo estudiar lenguas extranjeras.

4.2 Impresión de uso del profesor de ELE

Como profesor de español, el autor tiene una impresión de que se han animado bastante las clases de ELE gracias a esta práctica.

Para los alumnos de ELE, una cantidad grande de conjugaciones de verbos es una carga pesada. En la enseñanza tradicional de gramática, una vez terminada la introducción al español, cuando empiezan a aparecer muchas tablas de conjugaciones, las clases tienden a ser monótonas. Sin embargo, como estas herramientas usan pantalla del aula, los alumnos se concentran en mirarla y participan en la clase muy positivamente. Además, han aumentado los estudiantes que practican en voz alta. Como la mayoría de los estudiantes japoneses son muy tímidos, normalmente nos cuesta mucho animarles a practicar en voz alta. Así que el autor cree que esto es una ventaja muy importante de estas herramientas.

Como en este proyecto participan los profesores de italiano, francés, alemán, inglés, ruso y coreano además de español, intercambiamos opiniones contestando a una encuesta a los profesores. Como resultado, casi todos compartimos las impresiones arriba mencionadas. Aparte de estas, algunos profesores de otros idiomas comentaron como sigue: Es bastante eficiente en reducir el número de alumnos distraídos. Se puede reducir el tiempo de preparación de cada clase gracias a estas herramientas. Por otra parte, otros profesores indicaron desventajas de usar estas herramientas. Por ejemplo, se tarda un poco en conectar el ordenador con el proyector del aula y a veces surgen problemas técnicos debido a la incompatibilidad del ordenador con el equipo del aula. Hay aulas en que no se puede usar estas herramientas porque algunos alumnos no pueden ver las imágenes en la pantalla debido al tamaño de la pantalla o a la reflexión de luz. Estos problemas no son propios de estas herramientas sino de índole informática en general.

5. Conclusión

Como hemos visto en el apartado 3.1, la enseñanza de idiomas extranjeros en las universidades japonesas tiene muchos problemas. Debido a la excesiva concentración en el inglés, la enseñanza de otros idiomas está en declive. Para que sobreviva la enseñanza de lenguas extranjeras y se revitalice, los profesores tienen que mejorar su práctica docente desarrollando las metodologías.

El uso de herramientas digitales es una de las medidas efectivas para mejorar la docencia. Sin embargo, como hemos visto, hay muchas restricciones en introducir tecnologías digitales en las aulas convencionales. Así que la manera de combinar el uso de herramientas digitales y las metodologías tradicionales de enseñanza de lenguas es una solución muy realista y eficiente. En

este sentido, la práctica de nuestro equipo que hemos visto en el apartado 3.2 tiene un potencial muy grande y ha habido un efecto significativo para activar la clase de gramática como hemos analizado en el apartado 4.

No obstante, como ha quedado claro en el apartado 4, hay muchas cosas que deben mejorar con las herramientas que hemos presentado. Debemos mejorar estas herramientas para que no estén afectadas por las condiciones de las aulas. Hay que pensar en el uso más eficiente de estas herramientas, por ejemplo, la frecuencia del uso de las herramientas y ocasiones adecuadas para el uso de cada herramienta, etc. También es necesario desarrollar las versiones en otros idiomas para que estas herramientas sean más versátiles. Y además, hay que medir los efectos de esta práctica objetivamente utilizando los resultados de los exámenes, por ejemplo.

Bibliografía

Jiménez Gutiérrez, L. M. y Santander Stivalet, L. E. (2010): "Las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera", *Programa del XXI Encuentro Pedagógico Carmen*, Colegio Madrid, A. C., México, http://www.colegiomadrid.edu.mx/index.php/encuentro- pedagogico/las-tic-para-el-cambio-educativo

Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Torrance, CA, Laredo Publishing Company

MEXT (2007): "La población de 18 años de edad y el número de inscripción a la educación superior", Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan, http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/002/003/004/2_3_3.pdf

MEXT (2012): "School Basic Survey", Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan, http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001044883&cycode =0

Peres Torres, M. I. (2002): *"Apuntes Metodológicos acerca de la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO)", GRETA Revista para profesores de inglés* (10–1). 55–61

Tanaka, S. (1994): *Doko e iku? Daigaku no gaikokugo kyoiku (¿A dón de va la enseñanza de lenguas extranjeras de las universidades?)*, Sanshusya, Tokio

Tanaka, S. (2003) "Daigaku 'gaikokugo kyoiku' to 'Daigaku gaikokugo' kyoiku ('La enseñanza de lenguas extranjeras' de la universidad y la enseñanza de 'lenguas extranjeras de la universidad')", *Sangyo Tsushin*. Oberlin (56). 23–23

Programa de conjugación de verbos

https://dl.dropbox.com/u/14905265/spa/spanish_verbs_edutool_130303_mac.zip
https://dl.dropbox.com/u/14905265/spa/spanish_verbs_edutool_130303_win.zip
https://dl.dropbox.com/u/14905265/spa/spanish_verbs_edutool_130303.fp7

Archivo de Excel para el programa

Listado de verbos en presente de indicativo: http://goo.gl/V1tND
Listado de verbos en pretérito imperfecto de indicativo: http://goo.gl/vekZt
Listado de verbos en pretérito indefinido de indicativo: http://goo.gl/THV4Q

LEE YOON SEON
Universidad Nacional de Seúl

La voz pasiva en español y una estrategia didáctica eficiente destinada a los estudiantes coreanos

Resumen: El objetivo de este trabajo es presentar un análisis de la voz pasiva en español y ofrecer sugerencias didácticas eficientes para su enseñanza. El asunto principal es que la voz pasiva del español se expresa de manera diferente en coreano, lengua que tiene una forma específica y determinada. En base a esta diferencia, comprobaremos los rasgos de ambas lenguas y propondremos sugerencias a fin de distinguir las oraciones con sentido pasivo.

Palabras clave: voz pasiva en español, coreano, sugerencias didácticas

1. Introducción

Las oraciones pasivas en español se expresan de manera diversa, como puede apreciarse en los siguientes ejemplos con sentido pasivo:

(1) a. El barco fue hundido por el capitán. [pasiva perifrástica]
b. El barco se hundió.
b'. El barco se hundió para cobrar el seguro. [pasiva refleja]
b". El barco se hundió por sí solo. ["se" media]

(Mendikoetxea, 1999b)

(1) Representa las construcciones pasivas y medias en español. (1a) Corresponde a la llamada *pasiva perifrástica*, que se construye con el verbo ser (ser + participio), y la pasiva en (1b) se construye con el clítico "se". Entre ellos, (1b') corresponde a la llamada *pasiva refleja* (pasiva con "se") y (1b") corresponde a la llamada *"se" media* (media con "se"). Como vemos, la diferencia de las dos oraciones con "se" viene de la existencia de un agente. El primero tiene agente, mientras que, el último no. A pesar de esta diferencia, ambas pasivas son ambiguas, puesto que morfológicamente son iguales en el uso de "se". Además, en español las pasivas adquieren construcciones diversas. Por el contrario, en coreano todos los marcadores de las pasivas y de la "se" media son idénticos, como se ve en los siguientes casos:

(2) a. 배가선장에의해**가라앉았다**. [Corresponde a la pasiva perifrástica]
b. 배가**가라앉았다**.
b'. 배가보험금을탈목적으로**가라앉았다**. [Corresponde a la pasiva refleja]
b''. 배가저절로**가라앉았다**. [Corresponde a la "se" media]

Por esta razón, probablemente, para los estudiantes coreanos sea un trabajo difícil distinguir

y emplear las formas pasivas, ya que hay diferencia en las construcciones pasivas entre ambas lenguas. Por lo tanto, en este trabajo haremos una comparación de los sistemas de la voz pasiva en ambas lenguas. En adelante, discutiremos con respecto a la manera de distinguir los tipos de pasivas en español y, luego, propondremos una metodología de estudio.

2. Las oraciones pasivas en coreano y español

A pesar de que ambas lenguas distinguen entre oración activa y pasiva en la estructura superficial, en realidad consisten en una misma estructura argumental con un sujeto agente y un tema (receptor de la acción). Por lo que las dos lenguas indican las oraciones activas y las pasivas mediante los mismos constituyentes. Podemos comprobarlo a través del siguiente ejemplo (en coreano y español) que tiene el mismo sentido en ambas lenguas:

(3) a. 도시가정복자들에의해**파괴되었다**.
b. La ciudad fue destruida por los conquistadores.

Como vemos (3), en las dos lenguas aparece SN del tema (도시, la ciudad) en posición de sujeto. En cuanto al agente, tienen en común el uso de una partícula: el español usa la proposición "por", y el coreano emplea la partícula "-에의해". El siguiente cuadro muestra los sistemas de la pasiva y de la "se" media en esas dos lenguas:

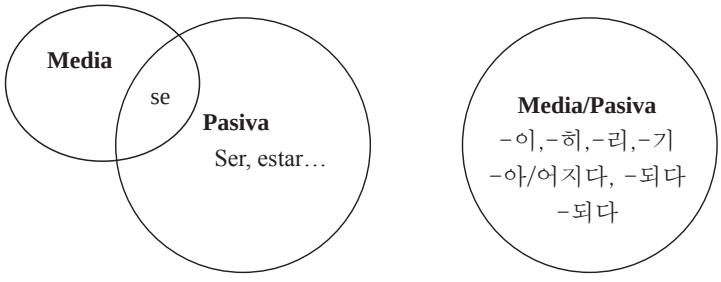


Figura 1: La oración media y pasiva en español y coreano

Como se muestra en la Figura 1, en español existen varios tipos de pasivas como la *pasiva perifrástica*, la *pasiva refleja*, y la construcción *estar + participio*. Como hemos señalado antes, el pronombre "se" puede aparecer en la pasiva refleja o "se" media. En otras palabras, la "se" media y la pasiva no tienen marcadores propios. En coreano, por otra parte, las dos construcciones tienen exactamente los mismos marcadores. O sea, no es posible distinguir morfológicamente esas dos categorías. Asimismo, es destacable el hecho de que en español el marcador de media y pasiva que se repite es únicamente "se", mientras que en coreano hay varios marcadores, pero que son iguales morfológicamente. De lo cual, podemos deducir que es más difícil distinguir la pasiva y la media en coreano que en español, debido a la diversidad de formas. Otra diferencia que podemos

tener en cuenta es que las pasivas en español se distinguen basándose en el carácter del agente (con diferentes propiedades semánticas), pero las pasivas del coreano se forman en función del léxico. Es decir, los verbos usados en forma pasiva no cambian morfológicamente, ya que no tienen relación alguna con el carácter del agente.

(4) a. 문이민희에의해닫혔다. (La puerta fue cerrada por Min-hee) [Pasiva perifrástica]
b. 파리가들어오지않도록문이닫혔다. (La puerta se cerró [por alguien] para que no entraran moscas) [Pasiva refleja]
c. 문이저절로닫혔다. (La puerta se cerró por sí sola) [“se” media]

En relación con el ejemplo (4) donde el verbo coreano no cambia, la traducción correspondiente en español en voz pasiva requiere que se transforme el verbo español “cerrar” en las formas verbales “fue cerrado” o “se cerró”. Por otra parte, el coreano emplea solo una forma pasiva “닫혔다”. Es decir, el verbo coreano se representa solo en una forma pasiva básica, sin relación ninguna con el sujeto agente. Este es un contraste con el español, el cual muestra varias formas devoz pasiva. Por eso, al comparar las estructuras pasivas del coreano y el español, se traduce con más facilidad del español al coreano debido a que este último tiene una única forma pasiva. Por el contrario, cuando se traduce del coreano al español, se cometen relativamente más errores porque hay que seleccionar una de las formas pasivas propias del español. Resumiendo, en coreano no hay división morfológica entre “se” media y las otras pasivas. La “se” media que se menciona en la gramática coreana es la que se clasifica desde un punto de vista semántico. Por consiguiente, debemos entender las pasivas en español como un sistema no equivalente al del coreano.

3. Sugerencias didácticas para el uso de las pasivas en español

En el capítulo anterior, hemos analizado los rasgos contrastivos de las pasivas en coreano y español. En este capítulo, presentaremos los rasgos de las pasivas en español (*pasiva perifrástica*, *pasiva refleja*) y las construcciones medias (*“se” media*).

Primero, hay que indicar que nos parece un tanto confusa la voz pasiva española a causa de la inexistencia de una norma clara sobre las diferencias entre las diversas pasivas.

(6) a. El barco fue hundido (por el capitán). > 배가 (선장에 의해) 가라앉았다
b. El barco se hundió. > 배가 가라앉았다

(Mendikoetxea, 1999b)

Probablemente los estudiantes distingan (6a) y (6b) con la aparición de SN de agente (“por agente”), pero tendrán dificultad para seleccionar en el caso de que se no se especifique el agente. Esta confusión afectará al aprendizaje, así como a la traducción o redacción en las dos lenguas. A fin de resolver este problema, podemos clasificar la voz pasiva en base a los rasgos semánticos, no

por la mención de un agente ("por agente"). La siguiente tabla describe los rasgos semánticos de sujeto agente de *la pasiva perifrástica* y *pasiva refleja*.

	Agente explícito	**Agente implícito**
Pasiva perifrástica	**Agente específico**	
	▪ La casa fue construida por todos nosotros. ▪ La reunión fue interrumpida por los miembros de oposición.	▪ La puerta fue cerrada. ▪ Mi hermano fue operado en el hospital.
Pasiva refleja	**Agente inespecífico**	
	▪ Este cuadro se pintó por algún retratista. ▪ Esta obra se escribió por un autor totalmente desconocido.	▪ Este problema todavía no se ha solucionado. ▪ Se pintaron casas de color verde.

Tabla 1: Comparación de agente entre *pasiva perifrástica* y *pasiva refleja*

Si "por agente" tiene un sentido específico, entonces se puede aplicar la *pasiva perifrástica*. Este tipo de pasiva se divide en agente explícito o agente implícito. El primero, en general, es un agente que se caracteriza por lo específico, y puede implicar a unas varias personas. Además, se incluyen en este grupo los cuantificadores (todos) puesto que tienen rasgos específicos. Por otro lado, en este último caso (agente implícito), aunque el agente no aparezca se considera como un rasgo específico inherente.

Por el contrario, el "por agente" de la *pasiva refleja* se caracteriza por lo inespecífico. Tanto si el agente aparece explícitamente como si no aparece, su sentido es abstracto y el objeto implica a una o varias personas inespecíficas.

Además de las pasivas en español, hemos visto la construcción media. Antes de aprenderla, se puede dudar sobre la necesidad de su aprendizaje. Por eso, nos surge una pregunta: dado que en coreano las pasivas y la "se" media tienen los mismos morfemas (-이, -히, -리, -기) o las mismas construcciones (-지다, -되다), ¿sería necesario distinguirlos? Contestaremos a esta pregunta comparando con un ejemplo en otra lengua:

(7) a. He opened the door. [Activa con verbo transitivo]
b. The door was opened by him. [Pasiva con verbo transitivo]
c. The door opened very easily. [Media con verbo intransitivo]
(8) a. Juan abrió la puerta. [Activa con verbo transitivo]
b. La puerta fue abierta por Juan. [Pasiva perifrástica]
c. La puerta se abrió para airear la habitación. [Pasiva refleja]
d. La puerta se abrió por sí sola. [Media con verbo intransitivo]
(9) a. 후안이문을열었다. [Activa con verbo transitivo]
b. 후안에의해문이열렸다. [Pasiva con verbo transitivo]
c. 방을환기시키려는목적으로문이열렸다. [Pasiva con verbo transitivo]
d. 문이저절로열렸다. [Media con verbo intransitivo]

Como vemos en el ejemplo (7)①, la “se” media no solo existe en español, sino también en inglés. En el inglés, las formas del verbotransitivo (7b) y el verbo intransitivo (7c) son distintas, aparentemente. En español, aparte del inglés, su forma pasiva con verbo transitivo usa las formas “fue abierta” (8b) o “se abrió” (8c), pero la pasiva refleja (“se abrió”) parece igual a la construcción media (“se abrió”). Así, se da un fénomeno en el que las formas pasivas del verbo transitivo e intransitivo parecen iguales, y en coreano ocurre del mismo modo. Como vemos en (9), la expresión “문이열렸다” configura la misma forma pasada con sufijo pasivo “-리” sin tomar en consideración la existencia de un agente.

De esta manera, al comparar la construcción media entre estas tres lenguas, esta se caracteriza por tener rasgos morfológicos distintos. A diferencia del inglés, la “se” media del español y el coreano es fácil de considerar en la categoría de voz pasiva por tener un marcador específico (se / -이,-히,-리,-기). Sin embargo, las pasivas necesitan dos argumentos (agente y tema), en cambio la “se” media toma solo un argumento (tema). Esto nos lleva a la conclusión de que son, evidentemente, diferentes construcciones. Por consiguiente, opino que es imprescindible dividirlas en dos grupos, dado que sintácticamente tienen una estructura profunda distinta. En el caso de que no las dividamos por semejanza morfológica, probablemente cometamos errores considerables al interpretar este tipo de oraciones.

De hecho, no está claro que el método didáctico de la construcción media no tenga efecto para los principiantes porque los estudiantes, acostumbrados a la voz activa o a la pasiva perifrástica, se confunden a causa del parecido entre la oración media y la oración pasiva refleja. Por lo cual, parece más adecuado enseñar estas últimas dos formas a los estudiantes de nivel intermedio o avanzado que ya han aprendido la gramática básica de la activa y la pasiva perifrástica. Con el fin de enseñar la oración media, hay una manera de explicarla basándose en la teoría de la gramática generativa.② Pero, esta teoría emplea términos complejos y, además, también es difícil de entender para los principiantes desde un punto de vista metodológico. Incluso si los estudiantes tienen un nivel avanzado, les puede parecer difícil debido a su complejidad y, al final, puede llegar a provocar desmotivación. Por eso, es indispensable encontrar un método didáctico a fin de entenderlas con más facilidad.③ Dicho de otro modo, los profesores deberían explicar que la voz

① Véase Kim (1997: 53).

② Noam Chomsky inició la gramática generativa en el año 1950, la cual trata de la competencia lingüístca conforme al racionalismo. Esta teoría apareció como crítica a la lingüística estructural basada en el empirismo. La lingüística estructual intenta analizar datos en función del habla individual y describir con objetividad la lengua, mientras que la gramática generativa se centra en explicar la competencia lingüística innata de los seres humanos sin depender de datos. Esta puede aprovechar datos diversos que ayudan a analizar no solamente los datos lingüísticos. Podemos decir que aparte de la lingüística estructural que trata del habla individual, la gramática generativa es una teoría universal, ya que trata del marco lingüístico común en toda la lengua.

③ Véase Kim (2004) y Shim (2004).

activa y la voz pasiva tienen la misma estructura y que se construyencon un verbo transitivo. En cambio, la "se" media tiene una construcción intransitiva (verbo inacusativo). Así, consideramos necesario explicar que las dos construcciones son estructuralmente distintas. Después de que hayan entendido la estructura argumental de la oración pasiva y media, sería eficiente dar una explicación sobre la diferencia de la pasiva perifrástica y la pasiva refleja. Por ejemplo, podría explicarse que la oración media es una construcción que expresa la propiedad de un objeto y que se asemeja morfológicamente a la pasiva refleja, pero que las dos oraciones se distinguen por medio de la existencia o ausencia de un agente. Y, además, se debería comentar la diferencia de tiempo y aspecto. La oración media se muestra con un aspecto imperfecto (tiempo presente), y en el supuesto de que aparezca en tiempo pasado tendrá un sentido incoativo.

Por último, la tabla siguiente presenta la diferencia entre la pasiva perifrástica, la pasiva refleja y la "se" media.

	Pasiva perifrástica	**Pasiva refleja**	**Media con "se"**
Tipo de verbo	Verbo transitivo	Verbo transitivo	Verbo intransitivo (inacusativo)
Estructura argumental	[Agente,Tema]	[Agente,Tema]	[_____, Tema]
Agente	específico	inespecífico	x

Tabla 2: Comparación entre pasiva perifrástica, pasiva refleja y media con "se"

4. Conclusión

En este trabajo hemos revisado las pasivas en español (*pasiva perifrástica*, *pasiva refleja*) y la construcción media con el objetivo de proponer una metodología en función de los rasgos constrastivos entre el español y el coreano. En suma, hemos propuesto distinguir la pasiva perifrástica y la pasiva refleja de acuerdo con el carácter semántico del agente. No obstante, la "se" media no pertenece al grupo de la voz pasiva, sino que es una construcción intransitiva (verbo inacusativo). Por tanto, aprender la "se" media no es parte de una nueva forma de entender la gramática, sino que es entender la diferencia entre una estructura transitiva y una intransitiva.

Suponemos que si los alumnos reconocen la diferencia entre las construcciones pasivas y medias, esto les ayudará a usarlas correctamente a la hora de traducir o redactar un texto. Además, deseamos que los enseñantes aprovechen en clase sus conocimientos de la voz pasiva española en contraste con su equivalente en coreano.

Bibliografía

De Miguel, E. (1999): “El aspecto léxico”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua española* (vol. 2), Madrid, Real Academia Española/Espasa

Hernando Cuadrado, L. A. (1997): “Fundamentos teórico-metodológicos para la didáctica de la pasiva”, *Didáctica* (9): 137–152

Kim, K. H.(1997):“On the image schema of the passive, middle verb and ergative verb constructions”, *The Discourse and Cognitive linguistics Society of Korea* (4–1): 45–59

Kim, Jun Han (2004):“La metodología de la enseñanza del a través de la Gramática Generativa”, *Revista Iberoamericana* (16): 25–42

Lee, M. K. (2013): *Sintaxis del español,* Seúl, HanKukmunhwasa

Mendikoetxea, A. (1999): “Construcciones con se: Medias, pasivas e impersonales”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2), Madrid, Real Academia Española/Espasa

Pérez-Rioja, J. A. (1968): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Tecnos

Sánchez López, C. (2002): *Las construcciones con se*, Madrid, Visor libros

Shim, S. W. (2004): “The application of Generative Grammar in learning of foreign languages”, *Journal of Language Sciences* (11–1): 87–110

LI BIYUN（李碧芸）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Estudio sobre la enseñanza de preposiciones que expresan causa para aprendientes de origen chino[①]

Resumen: En comparación con otras clases de palabras, las preposiciones forman un grupo relativamente cerrado. Pese a su forma limitada, desempeñan un papel fundamental en la sintaxis y cuentan con una alta frecuencia de uso. En los dos idiomas, el chino y el español, aunque existen similitudes en conceptos generales, las preposiciones muestran sus propios matices debido a los diferentes procesos del desarrollo de la lengua, las distintas estructuras y funciones gramaticales, lo que causa transferencias negativas en el aprendizaje para los aprendientes de otra lengua materna. Existen distintas clases y usos de preposiciones, sin embargo, en este artículo nos limitamos a enfocar las que expresan causa, las que cuestan mucho para los alumnos chinos, estudiando sus usos y funciones en la lengua espeñola, aplicando teorías anteriormente planteadas e investigando científicamente con las estadísticas sacadas de dos partes de una encuesta realizada, a fin de investigar las mayores dificultades que se les presentan a los aprendientes chinos en el aprendizaje de las preposiciones que expresan causa, procurar indagar los métodos y plantear consejos en la enseñanza de las mismas.

Palabras clave: preposición, metodología, aprendizaje LE

1. La preposición de la lengua española

Las preposiciones de la lengua española abarcan preposiciones simples, compuestas y grupos preposicionales. Según *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 2228), las simples son: *a*, *ante*, *bajo*, *cabe*, *con*, *contra*, *de*, *desde*, *durante*, *en*, *entre*, *hacia*, *hasta*, *mediante*, *para*, *por*, *según*, *sin*, *so*, *sobre*, *tras*, *versus*, *vía*, 23 en total. Las preposiciones de la lengua española tienen sentidos abstractos, pero al mismo tiempo cuentan con una presición en el uso concreto, y en la mayoría de los casos, su uso tiene que ver con la semántica.

Según investigaciones sobre la lengua china, hay más de 70 preposiciones simples en el chino. Sin embargo, existen discrepancias en cuanto a su clasificaición, las cuales se concentran en definir si son abstractas o concretas. Debido a que muchas de las preposiciones del chino provienen de verbos, muchos estudiosos plantean que cuentan con diferentes grados de abstracción. Li (1987: 17)

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai（上海外国语大学区域国别研究中心课题“全球化背景下西班牙语言教育战略研究”的阶段性成果）.

clasifica 128 preposiciones del chino en dos grupos según su grado de abstracción: uno completamente abstracto, que sólo ocupa una cuarta parte del total y el otro, parte abstracto y parte concreto, que es la mayoría.

En comparación con las preposiciones de la lengua china, hay menos preposiciones en el español. Las del español son más abstractas y cuentan con un sistema más cerrado que las del chino. Debido a su cantidad limitada, en muchos casos las preposiciones del español tienen varias acepciones y además, no se puede convertir otras clases de palabras en preposiciones mientras que, hay una abundante cantidad de preposiciones del chino, por lo que muchas sólo pueden expresar un significado, como "被", "比", "把", etc., que no tienen más que su significado gramatical, y las que cuentan con distintos sentidos son limitados. Por otra parte, la mayoría de las preposiciones del chino se han transformado de verbos, y en todo el sistema este proceso de transformación sigue funcionando, de modo que decimos que el sistema de la preposición del chino es más abierto.

Precisamente por las diferencias entre las preposiciones de los dos idiomas, los aprendientes extranjeros encuentran muchas dificultades al aprenderlas. Entre el chino y el español existe una distancia lingüística notable, lo que supone para los aprendientes mayor obstáculo debido a las transferencias negativas de la lengua materna.

Al referirnos a las preposiciones que expresan causa, normalmente usamos o pensamos en las tras preposiciones "por", "para" y "en". Sin embargo, en un estudio anteriormente realizado, hemos llegado a la conclusión de que no se limitan a estas tres. En dicho estudio hemos analizado 165 construcciones verbales con su correspondiente preposición o preposiciones, entre las cuales hemos sacado "por", "de", "con", "en", "a", "para", "según", "ante", que en total son ocho en vez de tres, lo que efectivamente causará suma dificultad para los estudiantes chinos cuando seleccionan preposiciones para construir una oración con las preposiciones que expresan causa. Con la transferencia negativa de la lengua materna, en la mayoría de los casos, los aprendices se inclinan a usar "por" en estos casos ya que creen que tienen el significado "idéntico" a la preposición del chino "因为, 由于", sin considerar el signidicado semántico que conlleva cada preposición y la influencia de los verbos sobre la elección de aquélla.

Hemos seleccionado de Lu y Xu (2002: 127) 165 construcciones verbales con su preposición o preposiciones que expresan motivo, a fin de clasificar el uso de las preposiciones y su respectiva jerarquía de dificultad.

2. Análisis de errores de los alumnos chinos en el uso de preposiciones

2.1 Análisis de errores (AE)

Cuando queremos comparar dos idiomas muchas veces utilizamos análisis de errores. Como señala Vázquez (1991) (citado de Alexopoulou, 2006: 1026), "el concepto de dificultad puede

analizarse desde por lo menos tres puntos de vista diversos":

1) de la persona que señala (enfoque adoptado).

2) de la persona que aprende (factores de tipo extralingüístico, pedagógico y psicológico).

3) de la lengua que se aprende (diferencias/contrastes entre L1 y L2, número de transformaciones que se deben realizar para llegar a la estructura de superficie, similitud entre dos sistemas).

En el capítulo anterior ya hemos partido desde el punto de vista 3 estudiando las diferencias y similitudes de los dos idiomas, o sea, la distancia lingüística, en el presente capítulo partimos desde el punto 2 analizando los errores que cometen los estudiantes cuando intentan elegir una preposición.

2.2 La primera parte de una encuesta y su resultado

Hemos realizado una encuesta (consulte el anexo) entre alumnos de español del segundo año de nuestra universidad, en que hemos recogido 25 respuestas debidamente rellenadas. En el presente trabajo hemos puesto 75 verbos (aprendidos y desconocidos, 5 de dos acepciones distintas) junto con sus significados en chino para que elijan sus preposiciones adecuadas los alumnos. Hemos abarcado palabras desconocidas con sus significados en chino porque queremos averiguar si los alumnos pueden agruparlas ellos mismos para encontrar la posible concordancia adecuada.

Al averiguar el resultado de la encuesta, podemos ver que elegir las preposiciones adecuadas efectivamente supone mucha dificultad para los alumnos ya que la media de los errores cometidos es de 32,32, que ocupa un 43,09% del total (75), casi la mitad. Y la mayoría de los alumnos prefieren usar "por" y "de" que otras preposiciones, lo que debemos a que piensan que corresponden las dos con la preposición del chino "因". Entre los que les son más difíciles hemos encontrado principalmente verbos desconocidos, aunque con las explicaciones en chino ya saben perfectamente qué significan, entre los cuales:

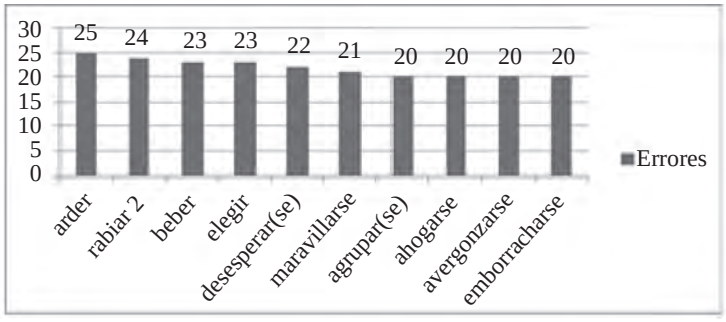


Gráfico 1: Verbos con más de 20 errores

Podemos ver que los diez verbos con que tienen más dificultades son los que no se han aprendido o los que se usan poco en el aula, por ejemplo, "arder", "rabiar (por)", "ahogarse",

"agrupar(se)", etc. Nos ha sorprendido el alto porcentaje de los alumnos que no aciertan con las preposiciones adecuadas, que es más de 80%. Nos llama la atención el caso de los dos verbos "arder" y "rabiar (por)", que van con la preposición "por". Casi nadie lo ha acertado, lo que nos ha conducido reflexionar si es porque los alumnos no han dominado bien los diferentes sentidos y matices de esta preposición y si podemos hacer algo para mejorar la situación ayudándoles manejar con precisión dicha preposición.

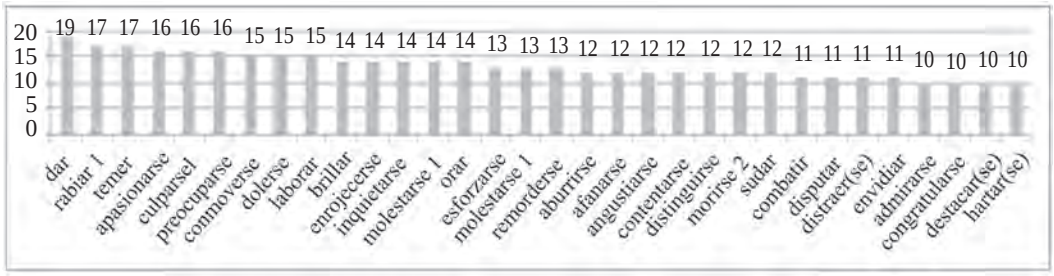


Gráfico 2: Verbos con más de 10 errores

En cuanto a los 32 verbos con más de 10 errores, nos hemos dado cuenta de que aunque algunas palabras son muy conocidas para los alumnos y repetidas muchas veces en el aula, muchos siguen teniendo dificultades en usarlas bien, entre las cuales, una gran parte son palabras relacionadas con emociones, que suponemos que son las más difíciles de recordar debido a que se pueden usar con distintas preposiciones y que son difíciles de distinguirse entre sí: "apasionarse", "preocuparse", "conmoverse", "dolerse", "molestarse", "aburrirse", "angustiarse", "remorderse", "contentarse", entre otras.

Y los cinco verbos con dos acepciones, "molestarse", "ocuparse", "procuparse", "rabiar" y "morir(se)", también nos han llamado la atención, porque se ha aprendido por lo menos una de sus dos acepciones desde el primer año de la carrera y la otra desconocida. Es de notar que tienen muchos problemas en distinguir las dos y muchos se confunden e incluso cometen errores en las ya bien conocidas. Esto también nos deja reflexionar si podemos ayudarles diferenciar las dos acepciones a través de introducir los matices del uso de las preposiciones distintas que van con ellas.

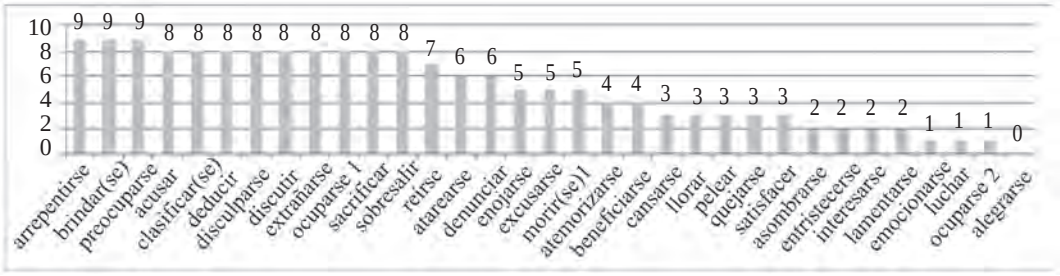


Gráfico 3: Verbos con menos de 10 errores

Entre los vebos con menos de 10 errores, que en total son 33, hemos visto que casi todos son ya conocidos para los alumnos y repetidos casi todo los días en el aula. Y otro fenómeno muy interesante es que muchos de éstos son verbos relacionados con emociones o sentidos negativos, que se usan con la preposición *de*: *arrepentirse*, *preocuparse*, *extrañarse*, *reírse*, *excusarse*, *enojarse*, *morir(se)*, *cansarse*, *quejarse*, etc., lo que indica que quizá ya tienen un concepto del matiz de la preposición *de*, que expresa un sentido negativo, aunque subconscientemente.

Con lo arriba mencionado, podríamos concluir que los alumnos tienen más problemas con los verbos desconocidos, los que expresan emociones (excepto los que se usan con la preposición *de*), los que van con *por* y los con dos acepciones. Sin embargo, dominan relativamente bien los ya muy conocidos y repetidos todos los días en el aula y los que expresan emociones que se usan con *de*.

En el siguiente capítulo veamos cómo ayudarles a superar los mayores obstáculos arriba mencionados en el aprendizaje de las preposiciones y cuáles son las soluciones.

3. Elevar la eficiencia de aprender la preposición

3.1 Los estudios realizados y unas instrucciones para el aprendizaje de la preposición

En los estudios anteriores, hemos concluido el uso de las preposiciones según análisis de estadísticas. Para tratar de elevar la eficiencia en el aprendizaje de preposiciones y dar algunas soluciones a los problemas arriba mencionados, hemos sacado algunas de las conclusiones conseguidas del uso de las preposiciones desde el punto de vista de los verbos para servir de instrucciones para los alumnos y luego realizamos la segunda parte de la encuesta para ver si les sirven. Las instrucciones son las siguientes:

— Los verbos que tienen que ver con el miedo suelen usarse con la preposición “por” para expresar motivos objetivos. Como tienen sentido negativo, también van con “de”. Los verbos que expresan un estado constante o estable se usa con “a”, que supone una inclinación, porque se diferencian de otros que expresan una acción de sólo una vez.
— Los verbos que tienen que ver con emociones negativas como la molestia, la tristeza y el aburrimiento se inclinan a usarse con la preposición “de” porque ésta también supone un sentido negativo. Aparte de usarse con esta preposición, a veces también van con “con”.
— Los verbos que tienen que ver con las emociones positivas, como la alegría, muchas veces se usan con “con”, que tiene un sentido positivo, y a veces también con “de”.
— Los verbos que expresan sorpresa o asombro muchas veces se usan con “de” o “con”.
— Los verbos que expresan una inmersión en un estado van muchas veces con “con”.
— Los verbos que requieren motivos objetivos, como por ejemplo del sentido de “destacarse” se usan a veces con “por”.
— Los verbos que expresan una urgencia o un deseo de conseguir algo o hacer algo en la mayoría de los casos van con “por”, ya que ésta supone una falta de hacer algo.

3.2 La segunda parte de la encuesta y el resultado

La *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 2724) señala: “La preposición seleccionada

y la palabra que la selecciona manifiestan a menudo significados muy próximos. En efecto, se ha observado que verbos que comparten aspectos de su significado toman régimenes introducidos por la misma preposición, semánticamente semejante a ellos".

Para ayudar a los alumnos percibir y entender dicha semejanza semántica entre el verbo y la preposición, el mismo día en que se hizo la primera parte de la encuesta, les dimos las instruccines arriba alistadas a los mismos alumnos y luego les pedimos hacer la segunda parte de la encuesta, que es la misma que la primera parte, para ver si las instrucciones sobre el uso de las preposiciones desde el punto de vista de los verbos les servirían.

Esta vez la media de los errores cometidos es de 24,96 (en comparación con el resultado de la primera parte, 32,32) , que ocupa un 33,28% del total (en comparación con la anterior 43,09%). Podemos ver que se han disminuido unos 10% de los errores cometidos en la segunda parte de la encuesta después de hacerles a los alumnos leer unas pistas que tienen que ver con el uso de verbos y preposiciones.

En cuanto a cada uno de los verbos, los alumnos cometen menos errores con los siguientes:

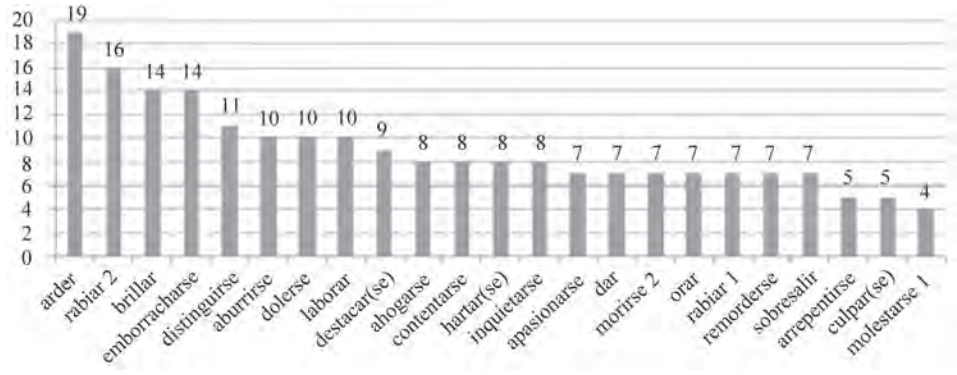


Gráfico 4: Verbos con mayor disminución de errores

Es de notar que cometen menos errores con los verbos que 1). se usan con "por", que expresan una urgencia y falta de hacer algo y un motivo objetivo, como "arder", "rabiar (por)", "laborar", "orar", "dar", "morirse (por)", etc.; 2). los con "de", que tienen un sentido negativo: "aburrirse", "dolerse", "ahogarse", "hartar(se)", "inquietarse", "rabiar (de)", "remorderse", "arrepentirse", "culpar(se)", "molestarse (de)"; 3). los que tienen que ver con el sentido de distinción, y que van con "por", que expresa un motivo objetivo: "distinguirse", "destacarse", "sobresalir", "brillar"; 4). los que expresan una emoción positiva y que se usan con "con": "contentarse", "apasionarse"; 5). el que indica una inmersión en un estado encantador, que se usa con la preposición que expresa un sentido positivo, "con": "emborracharse" .

Nos hemos dado cuenta de que todos son verbos que siguen las reglas que hemos concluido anteriormente, lo que supone que dichas pistas les han servido mucho en distinguir los matices

que transmiten algunos verbos a través de las emociones que expresan y las preposiciones, especialmente las tres preposiciones “por”, “de” y “con”, que son precisamente las tres que hemos destacado y que tienen características o positiva o negativa o objetiva. Todo esto indica que los alumnos tienen la capacidad de digerir conocimientos y experiencias dados y aplicar las reglas en el aprendizaje de la LE. Mientras tanto, las conclusiones que hemos sacado también son aplicables y factibles en la ELE, ya que en el aula muchas veces ponemos énfasis en el uso de cada verbo individual, sin darnos cuenta de que las reglas generales sobre los verbos y preposiciones elevarán en mayor grado la eficiencia del estudio de los alumnos, las cuales les ayudarán a formar un concepto general de los conocimientos de la LE.

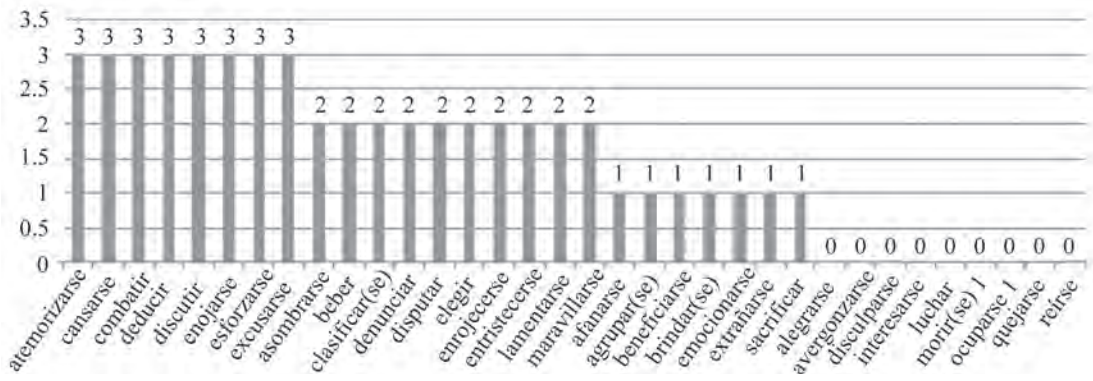


Gráfico 5: Verbos con relativamente menos disminución de errores

Al observar el Gráfico 5, no es difícil notar que los alumnos cometen casi la misma cantidad de errores con los verbos ya aprendidos y practicados con frecuencia en el aula. Podríamos deducir que ya han formado un concepto sólido y fijo de dichos verbos y los errores se han convertido fosilizados.

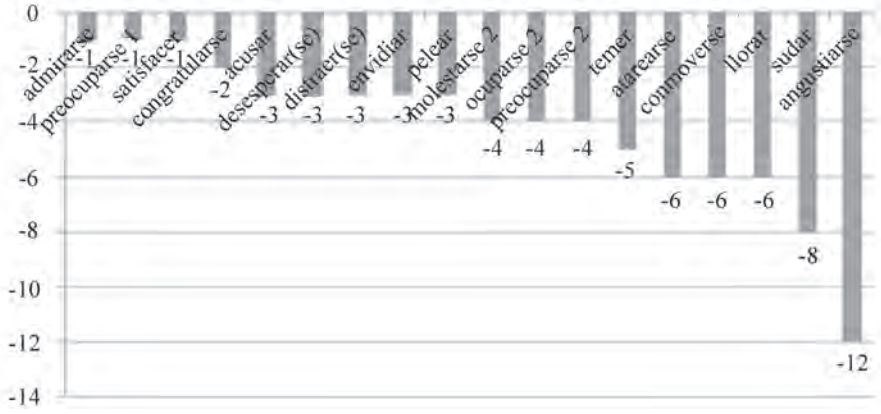


Gráfico 6: Verbos con aumento de errores

Al mismo tiempo que nos alegramos del positivo resultado arrojado de la aplicación de nuestras instrucciones dadas, también hemos notado un fenómeno que al principio nos parecía algo extraño: se cometen todavía más errores con una pequeña parte de los verbos.

No obstante, luego hemos notado algo común en estos verbos: 1). que no se usan con las preposiciones más solicitadas por parte de los alumnos, como por ejemplo "sudar (para)", "temer (a)", etc., 2). los pocos que son excepciones de las reglas que ya hemos concluido, por ejemplo los que expresan emociones positivas pero no se usan con *con* (*conmoverse*, *satisafacer*, *congratularse*, *admirarse*, etc.), o los que expresan un sentido negativo pero no van con "de" (*angustiarse*, *llorar*, *preocuparse*, *envidiar*, *distraerse*, *desesperarse*, etc.).

Eso nos advierte que aparte de orientarles a los alumnos a reflexionar sobre los matices de los verbos y preposiciones y aplicar las reglas generales en el aprendizaje, también tenemos que tener en cuenta la repetición y práctica constante del uso de cada uno de los verbos en el aula y la enseñanza de los conocimientos triviales, especialmente si son verbos en que no se aplican las reglas mencionadas.

4. Conclusión

Para concluir, el aprendizaje de la preposición presenta mucha dificultad para los aprendientes de origen chino ya que existe una enorme distancia lingüística entre los dos idiomas. A fin de indagar más profundamente las dificultades de los aprendientes de origen chino en el aprendizaje de la preposición, hemos hecho un análisis de errores realizando una encuesta de dos partes entre los alumnos de nivel intermedio del español. El resultado arrojado indica que los alumnos tienen dificultades en dar con la preposición adecuada de casi la mitad de los verbos, y especialmente con las palabras no aprendidas anteriormente (aunque saben qué significan en chino), las que van con las preposiciones "por", las que expresan emociones y las que tienen alternancias de presposiciones. Y encuentran menos problemas con los verbos muy conocidos, repetidos y practicados casi todos los días en el aula.

Podemos ver que sin orientaciones concretas, la mayoría de los alumnos no son capaces de percibir los matices de la semejanza semántica entre el verbo y la preposición, de modo que les hemos dado unas instrucciones de los estudios nuestros anteriormente realizados que explican el uso de las preposiciones desde el punto de vista del significado de los verbos y les damos otra vez la misma encuesta.

En la segunda parte de la encuesta hemos visto que se han disminuido unos 10% de los errores cometidos que en la primera parte, especialmente con los verbos que siguen las reglas que hemos concluido anteriormente, lo que supone que dichas instrucciones les han servido mucho en distinguir los matices que transmiten los verbos y las preposiciones. Nos hemos dado cuenta de que

los alumnos tienen la capacidad de aplicar los conocimientos y experiencias en el aprendizaje de la LE.

Sin embargo, también hemos observado errores fosilizados que se comenten con los verbos ya muy conocidos y una pequeña parte de verbos con que se cometen más errores en la segunda parte de la encuesta, que principalmente son verbos con preposiciones no tan solicitadas y las pocas palabras que son excepciones de las reglas que hemos concluido, lo que nos advierte que aparte de orientarles a los alumnos a reflexionar sobre los matices de los verbos y preposiciones y aplicar las reglas generales en el aprendizaje, también hemos de tener en cuenta la repetición y práctica constante del uso de cada uno de los verbos en el aula y la enseñanza de los conocimientos triviales.

Bibliografía

Alexopoulou, A. (2006): *Análisis de la evolución interlingüística y jerarquía de las dificultades en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego*, Atenas, RESLA19

Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española

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

李庭玉(2001)：《西班牙语前置词》，北京，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》(1)

陆经生，徐鹤林(2002)：《西班牙语介词》，台北，中央图书出版社

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

LIANG LIN（梁琳）
Universidad de Xiamen

Andanzas de *Don Quijote* y ELE en China

Resumen: *Don Quijote*, la obra maestra de Cervantes, se considera la perla de la literatura mundial. Disipando nieblas sedimentadas a lo largo de cuatro siglos, el impacto quijotesco logró abordar al continente de Confucio.

Al mismo tiempo en China, el lugar donde se produjeron fructíferamente las traducciones de obras extranjeras, a su vez ha venido viviendo cambios y reformas. Asimismo los estudios extranjeros, la educación de los idiomas extranjeros y especialmente, la del español inevitablemente han experimentado relativos auges y decadencias paralelamente con el desarrollo del país.

Aprovechándonos de las traducciones de *Don Quijote*, intentamos compartir unas reflexiones y propuestas en la enseñanza de traducción desde español a chino con el fin de hacer traducciones más precisas, naturales y traductores más periciales.

Palabras clave: traducciones chinas de *Don Quijote*, enseñanza de ELE en China, enseñanza de la traducción

Introducción:

> [...] el que más ha mostrado desearle ha sido el grande emperador de la China, pues en lengua chinesca habrá 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 fuese el de la historia de *Don Quijote*. Juntamente con esto, me decía que fuese yo a ser el rector del tal colegio.①

Don Cervantes, en aquel entonces, rechazó ese viaje al Oriente so pretexto de “no estoy con salud para ponerme en tan largo viaje; además que, sobre estar enfermo, estoy muy sin dineros” aborreciéndose en efecto, de que su Majestad no había propuesto “alguna ayuda de costa para él”. Este trampolín entre los dos lejanos continentes, con una duradera espera, alcanzó conectarse cuatro siglos después, hasta que el caballero valiente, orgulloso y energético, recorriendo miles de kilómetros, terminó llegar a pisar la tierra del misterio Oriente remoto en compañía de su fiel escudero, el Instituto y la Biblioteca que se deben su nombre al gran escritor Cervantes y “donde se leyese el castellano” ya llevan tiempo fundado en la China de hoy arraigándose tanto en Beijing, la ciudad que a lo largo de miles de años viene desempeñando el papel de la capital del antiguo imperio

① Cervantes: la segunda parte del *Ingenioso Don Quijote De La Mancha*, Dedicatoria al conde de Lemos

en el Oriente como en Shanghai, la metrópolis vanguardia del gigante asiático del siglo XXI.

Y su inmortal obra, *El Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* a su vez, se ha convertido en la auténtica *Biblia* entre tanto los alumnos de la filología española como todos los hispanistas por la China entera. Los traductores de chino-español, se esfuerzan por sacar a luz las versiones chinas de esta magistral novela de caballería, quienes vienen mostrando una impagable vocación en presencia de esta cumbre de la literatura hispánica como los peregrinos, quienes nunca se encogen bajo los azotes de la tormenta sino que siguen marchando en adelante con la fe encendida en el alma.

Presentamos la andanza quijotesca en China y el recorrido evolutivo del ELE y de particular, con enfoque en las características de la enseñanza de la traducción en los cursos universitarios de China. Al fin y al cabo quería compartir unas reflexiones y propuestas sobre la enseñanza de ELE y de la traducción en China.

1. *Don Quijote* y sus andanzas en China

Aprovechando de este capítulo quería perfilar brevemente esta magistral obra cervantina y sus andanzas *en la tierra de Confucio*.[①]

1.1 *Don Quijote*

Como es de sobra bien sabido, una de las obras literarias de mayor trascendencia creada por el hombre, sin lugar a dudas, es *Don Quijote* escrita por el escritor español Miguel de Cervantes Saavedra, su primera parte con el título de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote De La Mancha* vio la luz a comienzos de 1605. *La segunda parte del Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* vio la luz diez años después, en el año 1615 cuando la Primera Parte ganó tormentosos éxitos tanto en España como por Europa. Don Quijote y su escudero vuelven a las andanzas.

1.2 La primera versión china de *Don Quijote*

La traducción de Lin Shu hecha a través de la interpretación de la versión inglesa en corporación de Chen Jialin, se puede considera como la primera de *Don Quijote* en China, titulada《魔侠传》*Moxiazhuan* (Biografía del caballero loco). Fue publicada por Casa Editorial del Comercio de Shanghai en el año 1922, expresada por completo en el chino clásico, la lengua oficial de aquel entonces.

La traducción de esta obra tiene tres características: primera, ninguno de los dos traductores sabía el español; segunda, la cooperación de los dos traductores era muy particular, Chen Jialin, quien sabía el inglés, interpretó *Don Quijote* literalmente de una versión inglesa al chino, y al mismo tiempo Lin Shu anotó toda la interpretación de Chen, pero a la manera como él entendiera

① Lu Jingsheng, *La Lengua de Cervantes en la tierra de Confucio*, IV Congreso internacional de la Lengua Española

y quisiera; tercera, la lengua en que expresó Lin era el chino clásico. Además sólo llevó a cabo la traducción de la primera parte de *Quijote*, es que los intelectos chinos no sabían nada del segundo tomo de *Don Quijote* hasta que China entrara en los años cuarenta del siglo pasado.

Lin era ilustre de los estudios de la literatura clásica confuciana y se conocía por traducir e introducir las obras de la literatura occidental a China. Según las estadísticas, era bien productivo quien tradujo más de 213 novelas por toda la vida.① Lin por no saber español, tradujo con la interpretación oral de Chen "borraba e inventaba como él quisiera, e incluso se incorporaba en las traducciones anunciando sus opiniones personales"②. Lin no hizo nada más éxito que transmite parcialmente los argumentos de la novela, sin alcanzar a transportar con fidelidad a la obra original como la obligación de un traductor. Además las traducciones se tratan de la cooperación particular entre Lin y Chen. Así es que la calidad de sus traducciones estuviera estrechamente vinculada a las dos personas y la cooperación entre sí.

1.3 Las publicaciones chinas de *Don Quijote* hasta hoy en día

Según estadísticas inexactas hasta las medidas de los años noventa del siglo pasado, se habían publicado más de 2.000 *Don Quijote* en setenta lenguas.

En China ya tuvimos veintidós distintas versiones publicadas③ en total hasta el dicho año. Aquí tenemos enumeradas las obras publicadas de todos los traductores quienes han llevado a cabo la traducción de *Don Quijote* a lo largo de la historia china. Tales veintidós versiones pueden dividirse generalmente en dos: las de traductores no hispanistas e los hispanistas.

1.3.1 Las versiones de traductor no hispanista

Entre las de traductores no hispanistas cabe mencionar la traducción de Fu Donghua (Fu). La obra de Fu vino considerándose la más publicada en la historia china antes de que saliera a la luz la traducción de Yang Jiang. En el año 1939, 1954, 1959-1962 surgieron tres publicaciones cuyo traductor corresponde a la misma persona.

1.3.2 Las traducciones de traductores hispanistas

Numerosos traductores e hispanistas se dedicaban laboriosamente a esta obra cumbre de la literatura hispánica y mundial. La traducción de la maestra Yang Jiang se considera una clásica versión de *Quijote* en chino por muchos aficionados quijotescos. Ganó su fama y trascendencia por ser la primera versión directamente traducida del español al chino. Antes de ella, como hemos mencionado arriba todas las versiones publicadas eran traducciones de acuerdo con el *Quixote*.

Otras seis nos llaman la atención por cuyos traductores reconocidos que han ofrecido admirables esfuerzos para ELE en China.

---

① Zheng Zhenduo, *el Señor Lin Qinnan*, mensuario de novelas de noviembre, 1942

② Zhao Zhenjiang, el *Don Quijote* perpetuo y cuya extensión en China, Dong Yansheng, 2006 Editorial de Yangtsé, pág 3

③ Se ve la convocatoria completa de las 22 al final de del trabajo.

《堂吉诃德》(*Don Quijote*) del año 1995, cuyo autor es Dong Yansheng. Otra versión magistral y probablemente la otra que ha capturado más admiración excepto la de Yang. 《堂吉诃德》(*Don Quijote*) 2000, traducido por Tang Minquan. 《奇想连篇的绅士堂吉诃德・德・拉曼却》en el 2001 (*el Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*) fue traducido por Sun Jiameng. 《堂吉诃德》(*Don Quijote*) 2006, fue traducido por Zhang Guangsen. 《堂吉诃德》*(Don Quijote*) cuyo autor es Tu Mengchao 1995. 《堂吉诃德》(*Don Quijote*) de Liu Jingsheng 1995.

Todos llevan años dedicándose a la traducción de las obras literarias hispanohablantes. Tales traducciones, bien variadas y al mismo tiempo bien similares, nos dibujan las andanzas del Quijote en y ELE en China.

2. Recorrido evolutivo y retos de ELE en China y formación de traductor chino-español con la andanza de la traducción de *Don Quijote*

A lo mejor no nos apartamos mucho de la verdad mucho si decimos: la maestra obra cervantina que jamás se ha escapado de la atención pública al nivel universal viene interiorizándose y redondeándose entre los chinos a favor del desarrollo y el florecimiento didácticos del idioma en que hablan con Dios. Don Quijote, el personaje creado por Cervantes cuyo lucimiento no dejará ser tapado por los tiempos sino que viene relumbrando con lucido esmerado a lo largo de centenares de años. Como una representativa imagen de la cultura española capta cada día más aficionados quijotescos gracias a la profundización y difusión de la lengua y cultura hispánica en China.

2.1 Génesis y evolución del ELE en China

La enseñanza de lenguas extranjeras a nivel internacional se inició en el periodo de la civilización mesopotámica y dentro de China la enseñanza formal brotaba en el siglo xx, considerando el año 1862 como el símbolo de inicio debido a la apertura de la escuela de idiomas *Jingshi Tongwenguan* en Pekín, cuyos objetivos iban dirigidos a fomentar la traducción.[①]

La fundación oficial de la Filología Hispánica como especialidad en las universidades chinas recurre al año 1952 cuando Wang Xie, el ministro de Asuntos Extranjeros de aquel entonces, por encargo del primer ministro Zhou Enlai hizo el cargo del establecimiento de la carrera de español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (BFS)[②]. Sucesivamente la Universidad de Comercio y Economía Exterior (UIBE) en el año 1954, el Instituto de Radio de Beijing (UCU) 1959, la Universidad de los Estudios de Shanghai (SISU) 1960, la Universidad de Beijing (PKU) y otras tres universidades instalaron la especialidad de la Filología Hispánica. Antes del septiembre del año 2009 la totalidad de las instituciones de educación superior que están en posesión de carrera

① Zhang Zhengdong, 2000, *Teorías y géneros de la didáctica de lenguas extranjeras en China*, editorial de las ciencias, pág 1
② Li Chuansong, Xu Baofa, 2006, *Historia de la didáctica de la China moderna*, editorial de la educación de lenguas extranjeras de Shanghai, pág 210

hispánica han aumentado a 50.

Podemos perfilar su recorrido evolutivo como: génesis en la década cincuenta; desarrollo paulatino a lo largo de las cuatro décadas siguientes, en medida de aquellos cuarenta años dos cortos deshielos aparecidos a los principios de los años sesenta y mediados de los setenta; florecimiento desde los finales de los ochenta hasta los mediados de los noventa, renacimiento desde finales de los noventa hasta los comienzos del siglo XXI, desarrollo en plena flor treinta años después de la *Reforma y Apertura* (desde el año 1978) hasta la última década el auge. En la siguiente gráfica se ve claramente el desarrollo de ELE en China[①].

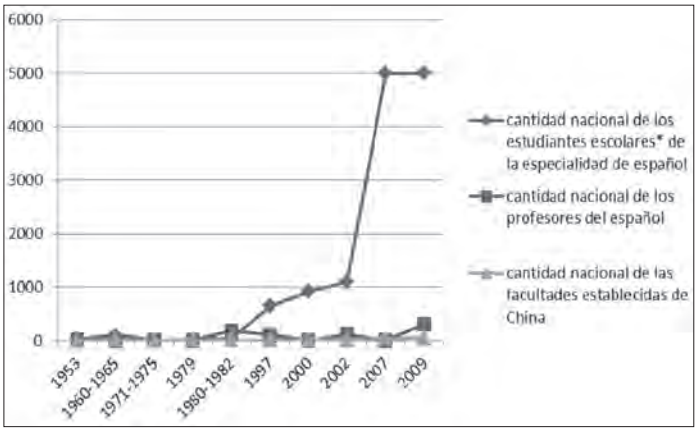


Figura 1: Cantidad del alumnado matriculado de especialidad hispánica en las universidades chinas (1953–2009)

*Estudiantes escolares se refieren a los de la diplomatura y licenciatura

De acuerdo con las cifras mostradas en la figura 1 el número de los estudiantes matriculados en las universidades viene aumentando esplendorosamente después de la década ochenta. Desde el año 1997 el auge económico viene acelerando el desarrollo de ELE, en comparación con la cifra del año 1979 los estudiantes universitarios se acrecentó hasta 332%. En la actualidad se estiman en 5000. Como hemos visto, a favor de la *Reforma y Apertura* que se han aplicado en China a partir de treinta años atrás, la enseñanza de español en China tras de intervalos de hielo, renacimiento y florecimiento ya penetra en la etapa del desarrollo rápido.

2.2 Formación de traductores de chino-español y traducción de *Don Quijote* en China

A mediados de la ampliación y profundización de la *Reforma y Apertura* como una fundamental política estatal, las demandas de los intelectuales cualificados del español se vienen recuperando para cubrir las necesidades de comunicaciones internacionales. Aparte de eso la educación superior del país está en aceleramiento, como una parte nada desdeñable la enseñanza

① Lu Jingsheng, *Los estudios sobre el desarrollo de la enseñanza del español como especialidad en China*, la investigación de la educación de los estudios extranjeros en China (1949-2009), editorial de la educación de lenguas extranjeras de Shanghai, 2009.

del español como especialidad se ve cada día más significante sea en la escala o importancia. La manera de clasificar el nivel del dominio y uso del idioma se trata esencialmente de las traducciones y composiciones, lo cual se forma de los elementos claves de la enseñanza de este idioma.

2.2.1 Manuales didácticos

El *Programa de enseñanza de cursos básicos de especialidad de lengua española en escuelas superiores Chinas* (1998*)* indica que la enseñanza en la etapa inicial para los estudiantes de base cero las tareas sustanciales se tratan de la "audición, habla, lectura y redacción". Hasta el año 2000 vio la luz el *Programa En Escuelas Superiores Chinas,* aparte de los cuatro elementos eludidos arriba, añadió "la implicación con destino a fortalecer la competencia de traducir".

Podemos tomar de referencias el orden perfilado arriba, la pericia de traducir es el avanzado objetivo de la formación, lo cual al mismo tiempo es la clave de las claves, la dificultad entre las dificultades sea para la enseñanza o aprendizaje. Traducir, como una actividad, comunica y posibilita las comunicaciones entre las sociedades humanas que conviven en la Torre de Babel. Se sirve de un indispensable medio y canal impulsando y difundiendo el intercambio de la cultura y civilización humanas. Técnicamente dicho no habría las altamente desarrolladas civilizaciones substanciales ni espirituales de fecha si no hubiera sido las actividades traductoras que les sirven de trampolín.

El traducir se considera un crucial contenido didáctico nada indispensable durante la enseñanza del idioma. La formación de esta habilidad se mezcla compatible con la enseñanza de otros elementos fundamentales como de la gramática, el léxico y la lectura etc. Es decir el traducir comprende fenómenos lingüísticos como el léxico, gramática, fonética y conocimientos culturales, etc. El conocido traductor Xu Yuanchong comenta "las mayores dificultades para la enseñanza de la traducción se tratan de la escasez de manuales ideales".① Clasificamos 59 manuales de español publicados entre 1978 y 2009②.

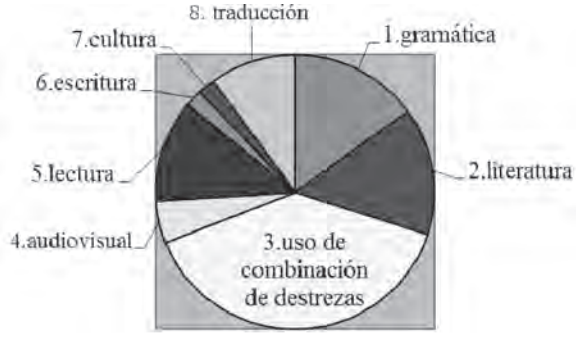


Figura 2: Componentes y porcentajes de los manuales didácticos del español publicados durante el periodo 1978–2009

① Xu Yuanchong, *Sobre la enseñanza de la traducción*, Educación de Lenguas Extranjeras de Shandong, 1989,IV, pág. 1

② Lu Jingsheng, "Los estudios sobre el desarrollo de la enseñanza del español como especialidad en China," *La investigación de la educación de los estudios extranjeros en China (1949-2009)*, editorial de la educación de lenguas extranjeras de Shanghai, 2009, pág. 360

Es evidente que durante los últimos treinta años los manuales elaborados para ELE se dediquen a las asignaturas principales, como el *Español Moderno* (volumen I-VI) para la lectura intensiva y el español comercial para el alumnado especializado en esta carrera, etc. Estos manuales llenaron la laguna de los manuales didácticos que se aplican en la enseñanza de la Filología Hispánica como especialidad en China.

En cuanto a los manuales de otras asignaturas como los para la cultura y sociología del mundo hispánico, los literarios y gramaticales resultan ocupar una proporción semejante. Los de la lectura y traducciones siguen el paso de estos mientras que los de redacción son mínimos. Los seis manuales dedicados a la enseñanza de la traducción se dividen en la traducción (español-china y al revés) y la interpretación oral. Cabe mencionar que la traducción de la primera parte de *Don Quijote* fue finalizado en el año 1965. En aquel entonces no contaba con nada más que dos diccionarios por consultar el *Diccionario español-chino* (1959) y el *Diccionario manual español-chino* (1965), a pesar de que la elaboración del diccionario había iniciado en la década de los cincuenta. Los dos dichos manuales disponen de 35.000 y 13.000 entradas respectivamente. Y el *Diccionario manual español-chino* (1981), *nuevo diccionario español-chino* (1982) y sobre todo *Nueva era gran diccionario español-chino* (2008) cuenta con 120.000 entradas, notando más detalles, explicaciones y paradigmas en las consultas de particular en el aspecto cultural y de modismos, lo cual ineludiblemente favorece y facilita a realizar los estudios para los estudiantes o investigadores del español.

2.2.2 El profesorado

Durante los últimos sesenta años emergieron unas generaciones de intelectos del estudio hispánico bien formados en China, los cuales por una parte son ilustres de sus especialidades del idioma por otra parte más trascendente se sirven de los vanguardias e impulsores del desarrollo de la didáctica del español en China. En comparaciones con el inglés, francés y japonés la formación especializada del español se demoró hasta el año 1953.①

El papel importante que juega el profesor en enseñanza es indiscutible, o más esencial de acuerdo al modelo chino "el aprendizaje del idioma es una práctica de simulación".② Entonces se destaca el papel central del profesor en clases, su control respecto a las actividades de intercambios, realizaciones de ejercicios o producciones ejemplares orales da prioridad a una comunicación significativa al uso lingüístico.

Echamos un recorrido a los autores quien llevaron a cabo la traducción completa de *Don Quijote*, desde Yang Jiang, la primera en traducir esta obra directamente del español hasta otros que

① Lin Yi'an, *Don Quijote,* la Casa Editorial de Literatura y Arte Yangtsé de China, Introducción II,2006

② Zhang Zhengdong, 2000, *Teorías y Géneros de La Didáctica De Lenguas Extranjeras En China*, editorial de las ciencias, pág. 64

forman parte del auge de traducción y publicación a partir de los mediados de los años 90 Dong Yansheng, Sun Jiameng, Zhang Guangsen, Tang Minquan, Tu Mengchao y Liu Jiangsheng sin excepción son destacados hispanistas de la literatura hispánica y líderes del campo educativo del español en correspondientes universidades de China. Sus intelectualidades profesionales determinan la cualidad de sus traducciones que se presentan al público.

En el año 1980[①] la Sección de Español la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, dirigió la elaboración del *Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas* (1998) y *programa de enseñanza para cursos superior* (2000) adaptándose al objetivo de formar la destreza combinada. Según las dos se requieren que definan correctamente los papeles de los profesores y estudiantes en aulas:

a) Todo sobre nuestros alumnos

b) Alentarles a estudiar

c) Formarles la capacidad de estudiar independientemente

d) Animar a alumnos que participen en la enseñanza y evaluaciones

e) Animar el intercambio con profesores y discusiones entre sí

f) La tutoría de maestros

g) Perfeccionar la competencia pedagógica y el dominio del idioma.

Según los ocho papales que juega todo el profesorado lingüístico en la enseñanza propuestos por Harmer[②], podemos especificar los objetivos formulados en el *Programa* como directo, organizado, apuntador, participante, fuente de información, evaluador, tutor y investigador.

2.3 Auges del ELE y el boom de la traducción de *Don Quijote* en China

Desde los mediados de la década de ochenta, en conformidad con los cambios políticos ocurridos en los países latinoamericanos y europeos y gracias a la política de *Reforma y Apertura* al exterior, se permite el renacimiento de las lenguas extranjeras en las escuelas chinas. Este cambio importante tuvo como consecuencia el rápido desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras. La enseñanza del español viene extendiendo en las instituciones chinas.

Al mismo tiempo junto con estudios y enseñanzas del español que están en avances, las actividades investigadoras sobre las traducciones de las obras literarias hispánicas han sido fomentadas por el intercambio entre el mundo hispanohablante y China. En el 46º Congreso de la Asociación de los Escritores Mundiales (Las Vegas 1983), la delegación china gozó de mucha

① Li Chuansong, Xu Baofa, *La educación de las lenguas extranjeras en edad moderna de China*, casa Editorial de la Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghai, 2006, pág. 21

② Chen Wencun, *El neutralismo* o *pedagógico de lenguas extranjeras*, editorial de la Universidad Suroeste Jiaotong 2004, pág. 51

atención y favorables comentarios con exhibición de centenares de literarias obras de América Latina traducidas y publicadas en China. Hasta hoy en día, veinte años después, el crecimiento cuantitativo y cualitativo de las traducciones chinas de las obras hispánicas es esplendoroso. Hasta *Don Quijote*, durante estas dos décadas vieron la luz 13 variadas versiones chinas de esta obra cumbre de la literatura española. Como dicen más grande la obra más traducción aparecerá.

3. Reflexiones y propuestas sobre los cursos universitarios de la traducción como especialidad

China, un país totalmente ajeno a la caballería sea en épocas antigua, medieval, o moderna, cuyo emperador de hace como cuatro siglos atrás "es quien más se ha interesado por este libro"[①]. De acuerdo con los datos concernientes en la actualidad se calculan por lo menos en 36 universidades que cuentan con el español como carrera especializada en la licenciatura y la cantidad de los novatos del ingreso del año 2006 duplica a la del año anterior.[②] En este sentido el boom del español perduraría gracias a las continuas permutas con el mundo hispanohablante.

Gran esperanza requieren gran esfuerzo. Nosotros, jóvenes hispanistas imbuidos en los deslumbramientos del auge de español explosionado en China, quienes se dedican a la enseñanza de este lindo idioma con afán y vocación, se ven obligatorios a ofrecerse a echar una mano a este oficio bello y duro. Teniendo en cuenta las causas de los problemas observados en las ocho traducciones chinas del *Quijote*, intentamos compartir unas reflexiones y propuestas en la enseñanza de traducción desde español a chino con el fin de hacer obras traducidas más precisas, naturales y traductores más periciales.

3.1 Para manuales didácticos

Destacamos el papel de los materiales didácticos, ya que en la enseñanza reglada, constituyen la fuente más importante de conocimiento. El profesor efectúa otras actividades didácticas en torno al contenido de los materiales didácticos y el alumno los toma como la referencia más confiable.

Por una parte los manuales existentes, de particular unos han gozado de magna popularidad, dejan de desear en la riqueza que contiene de los conocimientos de la cultura hispánica. Además los formatos de los manuales ya se ven obviamente estereotípicos, los cuales en gran medida serían difíciles de captar la atención del alumnado y dejarles impresionantes.

3.2 Para el profesorado

Siendo el sujeto activo en la enseñanza, el profesor desempeña un papel indispensable. En el aula moderna de china, se ve el papel del profesor como hemos concluido en los pasajes pasados

① Miguel de Cervantes Saavedra, *la Dedicatoria de la segunda parte del Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*

② Lu Jingsheng, *los estudios sobre el desarrollo de la enseñanza del español como especialidad en China*, la investigación de la educación de los estudios extranjeros en China (1949-2009), editorial de la educación de lenguas extranjeras de Shanghai, 2009.

de director, organizador, apuntador, participante, fuente de información, evaluador, investigador y tutor. Especialmente para los novatos el profesor les sirve de modelo para el aprendizaje. Este papel requiere especial formación y con una competencia de la lengua que enseñan a la de un nativo.

En cuanto al traducir, sea los profesores de traducir o los de otras asignaturas la enseñanza del español intensivo, fonética, conversaciones, relaciones sino-hispánicas, gramática, audiovisual, redacción, panorama cultural, prensa extranjera, lectura extensiva, historia de la literatura e historia de China van a alimentar a los alumnos para que se forjen como un traductor cualificado.

Además adoptando el método comparativo sería provechoso para impresionar a los alumnos las diferencias fónicas, léxicas, gramaticales y culturales. Valiéndose de las divergencias observadas en los estudios comparativos los estudiantes pueden lograr reconocimientos y formar a las reglas correspondientes del español, que en gran medida ayudar a ilustrarles hablar y pensar a la española. Y en el futuro cuando se enfrentan a divergencias al traducir, los obstáculos pueden reducirse.

3.3 Para el alumnado

El aprendizaje de una lengua extranjera está relacionado con teorías que explicitan los procesos cognitivos de un conocimiento nuevo y en él, el sujeto activo es el alumno, cuya misión consiste en intentar dominar —codificar y descodificar— la lengua[①].

Como el traducir no es una asignatura aislada sino una de otras que se alimentan entre sí. Para servir de un traductor cualificado formarse en calidad de hispanista se trata de ser primordial. Ser un hispanista significa que se interesa y se preocupa por lo todo hispánico. Eso requiere abriendo los ojos y ampliando el horizonte adquirir conocimientos innovados, antiguados en distintas facetas a través de numerales formas.

Bibliografía

Cervantes Saavedra, Miguel, (1958): *El Ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha I, II*, Barcelona Povenza, Ramón Sopena

Lu, Jingsheng, (2000): *Enseñanza e investigación del español en China*, ALSA

Sánchez Lobato (1991): Jesús y Marcos Marín, Francisco, *Lingüística aplicada,* Madrid, Ed. Síntesis

陈文存(2004)：《外语教学折中论》，西南交通大学出版社

李传松，徐宝发(2006)：《中国近现代外语教育史》，上海外语教育出版社

王铭玉(2008)：《新编外语教学论》，上海外语教育出版社

西班牙语专业教学大纲编写组(2000)：《高等学校西班牙语专业高年级教学大纲》，上海外语教育出版社

张正东(2000)：《中国外语教学法理论与流派》，科学出版社

中共中央文献编辑委员会编(1980)：《周恩来选集》，人民出版社

① Jesús Sánchez Lobato y Francisco Marcos Marín, *Lingüística aplicada*, Ed. Síntesis, Madrid, 1991, pág. 43

ISABEL SÁNCHEZ LÓPEZ
Universidad de Jaén

Pasado, presente y futuro de los diccionarios para el aprendizaje del español

Resumen: El aprendizaje y enseñanza de una lengua es un proceso complejo en el que participan diversos elementos. Las herramientas de apoyo son fundamentales: manuales, material complementario, diccionarios bilingües y monolingües.

La lexicografía pedagógica ha sido una de las grandes disciplinas en relación con el aprendizaje de lenguas. Si nos acercamos al mundo anglosajón los diccionarios de aprendizaje han sido uno de los grandes recursos para este proceso de enseñanza-aprendizaje del que venimos hablando.

El diccionario juega, por una parte, el papel de testigo de los diferentes estados de lengua por los que pasa y, por otro, la principal herramienta en el aprendizaje y enseñanza de la lengua, gran compilador de los datos de significado y uso de una palabra.

Nuestra lengua adopta muchos de los principios de la lexicografía didáctica para el inglés. El propio término de "diccionario de aprendizaje" surge de la traducción del inglés "learner's dictionary". Al tratarse de una parcela de la lexicografía que surge con posterioridad a la del inglés es natural que muchos de los preceptos y enseñanzas se tomen de ésta. Hay una distancia de década entre ambas, lexicografía didáctica del español y del inglés.

La lexicografía didáctica para el aprendizaje de nuestra lengua como lengua materna ha sido estudiada intensamente durante décadas y materializada en brillantes obras con vigencia en la actualidad. Sin embargo no podemos decir lo mismo de los diccionarios para el aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda lengua. Hemos dedicado nuestra investigación a corroborar este hecho.

El objetivo de nuestra ponencia es presentar el panorama de los diccionarios de aprendizaje del español invitando a la reflexión sobre las consecuencias para los estudios lingüísticos, el aprendizaje de nuestra lengua y la difusión de la misma en el ámbito internacional.

Palabras clave: lexicografía pedagógica, diccionario de aprendizaje

1. Introducción

La comunicación surge en la palabra. Hay quien afirma, fuera del ámbito lingüístico, que el mundo comienza en el verbo. La comunicación es la base de la sociedad y para nosotros la razón de

trabajo y estudio cada día.

El profesor de español se enfrenta a la ardua tarea de enseñar a caminar en el mundo del español a un ser humano con necesidades comunicativas de diversa índole, cuya primera y principal función es obtener el éxito personal y social de la comunicación como medio de integración en una nueva cultura.

El trabajo de este tipo de profesional le obliga a formarse, investigar, en definitiva prepararse para poder estar a la altura. A ello se le dedican grandes esfuerzos ya que de ello depende en gran parte el éxito académico del estudiante. Y los cimientos los compone la lengua. Su dominio y estudio pormenorizado será la base para enfrentarse a su enseñanza. El profesor de español es, ante todo, lingüista.

El trabajo diario de un lingüista al servicio de un estudiante de lengua no nativo, es decir, la labor como profesores de español como lengua extranjera nos hace enfrentarnos diariamente con retos diarios. Los años de trabajo en el aula junto con los años de estudio, formación e investigación nos condujeron a la reflexión sobre una de las áreas más necesarias en el conocimiento de una lengua: el vocabulario. Como venimos apuntando la palabra compone la base de la comunicación por lo que su conocimiento, estudio y dominio en todas sus facetas debe constituir la base de trabajo. La mejor herramienta en la que apoyar los principales argumentos de estudio del vocabulario será el diccionario.

La enseñanza de idiomas es un trabajo apasionante a la vez que vertiginoso. El alumno de idiomas demanda grandes frutos a corto plazo y la posibilidad de rentabilizar la lengua aprendida. Aprender una lengua comprende una empresa en la que el inversor demanda los mejores resultados con el menor esfuerzo y en el menor espacio de tiempo.

El binomio *profesor-libro* debe contribuir a encauzar el trabajo del alumno hacia el éxito. En el momento que uno de ellos yerra la estructura se debilita y el camino se empieza a llenar de trabas, de agujeros.

2. El vocabulario como esencia del aprendizaje de la lengua

> A finales de los setenta se admite que la competencia léxica está en el núcleo de la competencia comunicativa; este impulso provino del ámbito de la lingüística aplicada, en particular de los estudios lexicográficos, y desde la preocupación pedagógica por el desarrollo del vocabulario, reconocida y estudiada con amplitud en la actualidad (Cervero y Pichardo, 2000: 34).

La base de la comunicación lingüística reside en la palabra. Las palabras poseen el significado y los valores con los que desarrollamos el lenguaje. Una correcta selección junto con una adecuada combinación supondrá un discurso correcto, completo y coherente.

Dos son los principales apoyos bibliográficos que se emplean durante el aprendizaje: el manual

y el diccionario.

Las funciones de cada uno son diversas así como el rol desempeñado fuera del entorno académico. El manual facilita al estudiante y al profesor el desarrollo de la clase y la continuación del trabajo fuera de ella así como su progresión y evaluación básicamente gramatical. Por su parte el diccionario se convierte en un vademécum y un recurso al que el estudiante acudirá en numerosas situaciones, muchas de ellas fuera del entorno académico.

El estudio de la lengua y la relación vocabulario-diccionario nos acercan al segundo argumento que marca la línea de este trabajo: la interdisciplinariedad. La enseñanza y aprendizaje de la lengua debe ser un trabajo interdisciplinar. Para nosotros, en concreto, la lexicografía y la lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera deben ir de la mano en nuestro quehacer diario.

No sólo estas dos disciplinas componen las entrañas de este trabajo. Detenernos a enumerar las disciplinas lingüísticas que participan en el aprendizaje y enseñanza del español podría ocupar una parte importante de esta ponencia. Todos los expertos que aquí nos acompañan pueden, en este momento, extraer un buen número de ellas, desde la fonética hasta el análisis del discurso, desde la sociolingüística a la psicolingüística, desde la lingüística contrastiva hasta la sintaxis léxica.

Todo este compendio de áreas de estudio lingüístico constituye, de uno u otro modo, la estructura, los parámetros en los que basarse para la elaboración de la macroestructura y microestructura del diccionario.

He aquí el principal objetivo de nuestro trabajo: analizar, comprender y mejorar el diccionario como herramienta para el aprendizaje de la lengua.

3. El diccionario monolingüe de aprendizaje

Acercarse a un diccionario, dominarlo y sacarle el máximo partido no es una tarea fácil. Son cuatro las perspectivas desde las que se estudia cualquier proyecto lexicográfico:

— Editorial. Las valoraciones y estudio que se hacen desde esta perspectiva van encaminados a la inserción en un mercado editorial con cierta competencia y con un público que demanda un tipo de obra que cumpla sus expectativas. Al mismo tiempo los aspectos económicos condicionan el punto de vista de una editorial en relación con la publicación de una obra lexicográfica.

— Como autor. El autor o equipo de redacción de un diccionario debe llevar a cabo unas consideraciones previas con respecto a la obra que tiene entre manos. Aunque volveremos sobre el tema más adelante debemos adelantar que, entre dichas consideraciones, se encuentra la obligación de crear un producto que cubra las necesidades del público que demanda este trabajo.

— Desde su uso: profesor. Existen dos tipos de usuarios. El primero de ellos es el docente. No se trata del principal usuario del diccionario pero sí en el guía para la introducción de esta obra

en el complejo entramado del aprendizaje de la lengua. Su formación lingüística, metalingüística y pedagógica le permite afrontar la labor de acercar el diccionario a su principal usuario facilitándole su lectura, uso y posibilidades.

— Desde su uso: aprendiz. El destinatario del diccionario debe estar presente a lo largo de todo el proceso de redacción del mismo. Construir una máquina que no cumple su función o que no se adecua al destinatario de la misma supondría un fracaso como proyecto editorial para todo el equipo que compone la obra: autores y editores.

4. Llamada a la coherencia y a la interdisciplinariedad

A un profesional, en su valoración de las obras lexicográficas, le surgen dudas con respecto a la calidad de las mismas, a su contenido y redacción①. El primer síntoma de que la obra recomendada no satisface es la batería de preguntas que los alumnos tienen preparada para su profesor después de sus primeras consultas al diccionario.

¿Quién ha escrito esto, un español?

¿Estos autores saben cómo somos y lo que necesitamos? Hay cosas en el manual de español que aquí no encuentro.

¿Qué quiere decir este significado?, no lo explica bien.

¿Por qué no añade este diccionario un ejemplo claro para que pueda entender cómo se usa lo que busco?

¿Por qué hay tantos signos? No se entiende nada, etc.

El proyecto de un diccionario monolingüe de aprendizaje debe haber sufrido diferentes momentos, etapas en las que se han preguntado y respondido sobre:

— El destinatario (lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas)

— La lengua (estudios lingüísticos)

— El aprendizaje de la misma (metodología y didáctica)

Todo ello debe constituir la base del proyecto lexicográfico, que junto a la lexicografía constituyen las disciplinas que participarán en todo este entramado que denominamos “diccionario de aprendizaje”.

Equiparando lo que se ha avanzado en las investigaciones tanto en el ámbito de los estudios lingüísticos como en el área del español como lengua extranjera con lo desarrollado en la parcela lexicográfica y diccionarista de carácter pedagógico encontramos un evidente desequilibrio. Tal es así que llevamos más de una década esperando un nuevo diccionario monolingüe de aprendizaje.

Uno de los primeros retos ha sido delimitar conceptualmente este tipo de diccionario para así

① Véase Alvar, 1993 y Slagter 2004.

llevar a cabo la selección de repertorios con la que realizar nuestro trabajo[①].

Una herramienta es práctica cuando cumple su función. Su redacción debe ser un trabajo consciente en el que el destinatario está muy bien definido, sus peculiaridades y, sobre todo, sus limitaciones. Los recursos al alcance del estudiante de idiomas deben ser concebidos como obras para un público no docto en materia lingüística y menos aún metalingüística. Al mismo tiempo este sujeto pretende construir lengua por lo que el diccionario, dada su estructura textual y sus normas de redacción lexicográfica se sitúa lejos de la linealidad discursiva demandada por un hablante no nativo.

5. El usuario, ese gran desconocido

Numerosos investigadores de las diferentes disciplinas: adquisición de segundas lenguas, metalexicografía, didáctica, producción de materiales, etc. coinciden desde hace décadas en la importancia del destinatario de un trabajo[②].

Contrasta sobremanera la producción científica relacionada con este tema y las múltiples alusiones al mismo en numerosos trabajos. Sin embargo de nuevo teoría y práctica diccionarista se distancian en pos de la multifuncionalidad tan recurrente y obviando parámetros de análisis como:

— la latitud geográfica de la que proviene,

— el grupo social,

— la edad,

— la formación académica,

— la lengua materna y su distancia con la lengua de destino,

— el entorno de aprendizaje (LE o lengua extranjera vs. L2 o segunda lengua) etc.

No quería dejar pasar algunos testimonios concretos que apoyan este argumento y que han sido revelados a lo largo de nuestros años de estudio. La lectura de algunos prólogos e introducciones de algunos diccionarios para el aprendizaje del español manifiestan en relación con este tema:

> Este diccionario se dirige primordialmente a todos los estudiantes, sean o no extranjeros, que quieran mejorar su dominio de la lengua española, y a todos los profesores que se dedican a enseñar español (Introducción *Diccionario Salamanca*).

6. ¿Qué es un diccionario monolingüe de aprendizaje?

> Admitiendo el hecho, ya enunciado, de que cualquier diccionario puede ser aprovechable para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, comenzando por el benemérito Diccionario de la Real Academia, no deja de llamar la atención el estado actual de nuestros diccionarios para extranjeros. En este escueto ámbito lexicográfico encontramos un diccionario, el de SGEL, que se declara de español para extranjeros y que

① Azorín, 2000.

② Mederos, 1994 y Martínez Marín, 1990.

> específicamente no lo es; tenemos otro diccionario, el de Salamanca, que no se declara dirigido expresamente a los extranjeros y que lo es; finalmente, tenemos un diccionario, el de Alcalá, que se declara para extranjeros, que lo es, pero que no sirve para todo lo que necesitan los extranjeros. El panorama no deja de ser curioso, interesante y revelador (Moreno Fernández, 2001: 168).

Cada vez que hemos afrontado una tarea de investigación en relación con los diccionarios para el aprendizaje del español se nos han presentado determinados conflictos que nos han obligado a tomar nuestras propias decisiones. El primero de ellos, en relación con la obra a la que aludimos, ha sido determinar y calificar como diccionario monolingüe de aprendizaje diccionarios ofertados como obras multifuncionales.

Este recurso editorial puede funcionar cuando se agrupan otros destinatarios, otros objetivos, pero suscita serias dudas si consideramos potenciales usuarios de un diccionario sujetos tan dispares como:

— Docente / estudiante

— Hablante nativo/no nativo

— Escolar/adulto

En ocasiones una definición negativa facilita la delimitación conceptual del objeto de estudio. Por eso hemos querido establecer una comparativa entre diferentes tipos de repertorios y el diccionario monolingüe de aprendizaje. Hemos querido justificar que:

UN DICCIONARIO MONOLINGÜE DE APRENDIZAJE NO ES UN DICCIONARIO ESCOLAR

El usuario de un DMA parte de una lengua adquirida e intenta alcanzar un alto nivel interlingüístico en una segunda lengua por lo que su punto de partida difiere. La presentación de la información (temática de los ejemplos, léxico escolar, etc.) es diversa así como los propios lemarios, dado que el escolar se enfrenta a un español académico vinculado al estudio de las materias escolares y al conocimiento de una lengua nueva vinculada a conceptos nuevos, frente al DMA que refleja el significado mayoritariamente de vocablos o incluso conceptos que conoce en su propia lengua e intenta aprenderlos en español.

UN DMA NO ES UN DICCIONARIO GENERAL

Ni su nomenclatura, ni su información de uso, ni el nivel de complejidad lingüística de los ejemplos, ni la información gramatical o léxico-gramatical, etc. Un diccionario general carece de datos fundamentales para el conocimiento de la lengua y contiene una ingente cantidad de información innecesaria para obtener un alto grado de competencia comunicativa en español.

Alguna información que podría resultar redundante o innecesaria en un diccionario general resulta fundamental cuando se trata de obras para el aprendizaje de una lengua.

UN DMA NO ES UN DICCIONARIO DE USO

En este caso convendría completar el enunciado con un solo, es decir, un DMA no es sólo un diccionario de uso. La indiscutible validez de repertorios de este tipo como el diccionario de uso de María Moliner, cuya introducción alude al hablante no nativo lo convierte en una herramienta muy adecuada cuando carecen de un diccionario de producción para estudiantes de español. Sin embargo de nuevo se trata de repertorios incompletos y discutibles desde el punto de vista metalexicográfico.

7. El diccionario por niveles

Un nuevo testimonio de la falta de interdisciplinariedad entre la lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje de ELE y la lexicografía pedagógica del español lo encontramos en las obras que el mercado nos ofrece. A diferencia de los diccionarios escolares que, a grandes rasgos mantienen una clasificación según los niveles educativos, los DMA del español no presentan ninguna subclasificación.

Es totalmente incoherente concebir un diccionario monolingüe del español válido para todas las etapas (niveles del MCR), recordemos que son 6 los niveles que el MCR establece para las lenguas.

Los atrevidos intentos por situar el diccionario en un momento del aprendizaje, llegando incluso a justificar que los niveles superiores cuentan con un diccionario general de lengua confirman que los caminos de estas dos disciplinas de la lingüística aplicada han transcurrido en paralelo, sin llegar a encontrarse.

Las seis etapas que establece el MCR, la oferta editorial de manuales y herramientas bibliográficas para el aprendizaje de la lengua y la experiencia nos hacen entender que los primeros momentos, aquellos cuya constante comunicativa es la decodificación, la comprensión, pueden resolverse con un diccionario bilingüe. Sin embargo no tardará en producir lengua por lo que tendrá que acudir no muy tarde a un diccionario monolingüe. La pregunta es:

— ¿Es válido el mismo diccionario para dos estadios interlingüísticos como B1 y C2?

— ¿Es un hablante de C2 similar a un hablante nativo o estamos ante otro nivel de interlengua?

Convendría concienciar de esta realidad a los autores de diccionarios para, por fin, obtener este trabajo lexicográfico del español por niveles con el que alcanzar el máximo rendimiento. No hay más que mirar la lexicografía anglosajona para comprender que el proyecto es posible.

Entre las diferentes paradojas con las que nos hemos topado a lo largo de nuestros años de estudio encontramos, como ya apuntábamos, diccionarios que se ofrecen como posibles obras monolingües de aprendizaje y que se deberían revisar en profundidad al tiempo que podemos apreciar en otras un mejor rendimiento como diccionario pedagógico sin pretenderlo, al menos de

forma explícita. Ocurre con repertorios como el *Diccionario de uso del español* de María Moliner o los diccionarios REDES y *Diccionario práctico combinatorio* de la editorial SM.

Uno de aquellos expertos que Seco calificaba como teólogo y misionero, Humberto Hernández, que conoce muy bien las dos perspectivas lexicográficas, la metalexicográfica y la diccionarista, nos hizo hace más de una década una síntesis que nos ha servido de punto de partida para valorar y clasificar los diccionarios de aprendizaje.

a. Ciertas informaciones son innecesarias en un diccionario de aprendizaje porque el estudio de la lengua no lo requiere. Se refiere en concreto a la información etimológica.

b. Destaca la importancia de la acentuación restando validez a la pronunciación. Es verdad que una persona con conocimientos metalingüísticos básicos no puede afrontar la interpretación de la transcripción fonética pero ello no supone que, en ciertos sujetos de nacionalidades cuya lengua dista de la nuestra, no fueran necesarias ciertas noticias sobre pronunciación. El autor propone marcar la sílaba tónica.

c. El elemento distinguidor de este tipo de repertorios debe ser la información gramatical y su tratamiento. Según el profesor Hernández las particularidades gramaticales deben remitir a su vez a unos paradigmas con los que aprender la gramática en toda su extensión.

d. Estos datos deben venir acompañados de información sobre el uso de la misma y de cada una de sus acepciones. Unas notas sobre las principales dificultades y los errores más frecuentes mejorarían la interiorización del vocabulario.

e. Hace una llamada de atención a la definición y al valor primordial del ejemplo. Nos recuerda la escasa validez de la definición sinonímica, recomendando que se redacten a partir de un número cerrado de definidores.

f. Un ejemplo dice mucho más que una definición. Nos aconseja su cuidado ya que ofrece el lema contextualizado.

g. Por último nos sugiere una ordenación de las acepciones según la frecuencia de uso y, además, dedicar un espacio al final de cada artículo, para usos fraseológicos.

Con todo esto, nuestro propio análisis y lectura de las obras podríamos catalogar como diccionarios para el aprendizaje del español cinco repertorios publicados en nuestro país:

— Alvar Ezquerra, M., dir. (1995): *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española*, Alcalá de Henares, Vox-Universidad de Alcalá.

— Gutiérrez Cuadrado, J., dir. (1996): *Diccionario Salamanca de la Lengua Española*, Madrid, Santillana.

— Maldonado, C, dir. (1997): *Diccionario de Uso del Español Actual*, Madrid, S.M. [edición electrónica].

— Maldonado, C, dir. (2002): *Diccionario de Español para Extranjeros*, Madrid, SM.

— Sánchez, A., dir. (2001): *Gran Diccionario de Uso del Español Actual*, Madrid, SGEL.

La revisión de estos trabajos y su tratamiento como herramienta en clase, es decir, su experimentación en laboratorio de un modo aproximado a lo que se lleva a cabo en el mundo de la ciencia, sólo que nuestros sujetos no son ratones ni conejos, nos presenta unos resultados algo descorazonadores:

— La descomposición textual y codificación lingüística del diccionario supone una dificultad añadida al manejo de una obra monolingüe en otra lengua.
— La capacidad sintética del diccionario en ocasiones dificulta la comprensión de fenómenos tan necesarios e importantes como el género, la tipología verbal, la rección o las particularidades de uso.
— Los ejemplos no siempre favorecen la comprensión del lema.
— Las introducciones, que deberían ser las instrucciones de uso, están redactadas con una terminología y una sintaxis que se acerca más a un tratado metalingüístico que a un verdadero manual de instrucciones.

8. Tercer punto interdiciplinar: los estudios lingüísticos

Autores como Alvar nos han ayudado a constatar que un diccionario es un testimonio de un estado de lengua, que ofrece un tratado de manera ordenada y sometida al vocabulario y su ordenación alfabética. No sólo por lo que los autores, esos a los que Seco denominaba “misioneros”, deben conocer para poder sistematizar y someter a las reglas diccionaristas, sino porque el usuario se va a acercar generalmente con la intención de conocer algo más sobre la lengua que estudia.

No se exige que el lexicógrafo sea un magnífico lingüista pero sí que acuda a las fuentes necesarias para poder incluir todos aquellos fenómenos lingüísticos que precise el conocimiento completo de los vocablos que componen el diccionario.

El papel primordial de los estudios lingüísticos adquiere especial relevancia cuando llevamos a cabo obras en formato electrónico, dada la complejidad de convertir las normas lingüísticas y sus particularidades en lenguaje electrónico para posteriormente hacer llegar de nuevo al usuario todo el contenido como un artículo lexicográfico.

Esto es lo deseable y luego nos encontramos con la realidad. Mientras la metalexicografía insiste en la interdisciplinariedad con respecto a los estudios lingüísticos los diccionarios a veces no ofrecen los resultados esperados. He ahí el último objetivo de nuestro trabajo.

Aunque un buen número de años los hemos dedicado al estudio del verbo y a la revisión de una de sus modalidades, la rección, lo que nos motiva a hablar de este asunto en este congreso es la necesidad de conocer esta herramienta y realizar ciertas reflexiones con respecto a su papel en el aprendizaje del español para sinohablantes de manera breve y sintética.

9. ¿Léxico gramaticalizado o gramática lexicalizada?

La lengua se compone básicamente de un conjunto de palabras que combinadas y sometidas a unas reglas gramaticales, a unos parámetros discursivos y a diversos condicionantes comunicativos de tipo social, cultural, etc. forman lo que conocemos como enunciado. Hace décadas que autores como Lewis en 1993 y en 1997 admiten que la gramática está supeditada al léxico y no a la inversa. De ahí el concepto de *léxico gramaticalizado* y no *gramática lexicalizada*. Sólo así seremos capaces de entender el papel del diccionario en el aprendizaje de la lengua frente a la gramática.

Otros como Nattinger y Decarrico hace dos décadas, Coady en 1997 o Baralo en la última década hacen una llamada de atención con respecto a la necesidad de profundizar en el conocimiento de las combinaciones léxicas ya que así interiorizamos la lengua los hablantes y aprendientes, mediante *chunks* y así nos expresamos, con frases y no con palabras aisladas.

10. Conclusión. El diccionario para el estudiante sinohablante

Ya en 2008 el profesor Lu, reputado lexicógrafo y gran lingüista nos apuntaba que aquí hallamos uno de los puntos de distancia entre nuestra lengua y el chino. Mientras ésta realiza una delimitación a partir del morfema el español no hace desde la palabra

> El chino tiene la delimitación clara del morfema, mientras el español la tiene de la palabra. El español toma la separabilidad como criterio para delimitar la palabra. Este procedimiento no produce dificultad para que el estudiante chino distinga las palabras en español. Sin embargo, debido a la trinidad de sílaba, morfema y carácter en su lengua materna, el estudiante chino está acostumbrado a conocer una palabra empezando por el morfema (carácter) para luego entender la palabra, lo que significa en la práctica un procedimiento de morfemas a palabras. La palabra española se presenta ante el estudiante chino como un bloque entero. En el aprendizaje del español se suele empezar por conocer la palabra para extenderse luego a la frase y a la oración. (Lu, 2008: 49)

Esto nos conduce a la conclusión de que un repertorio lexicográfico debe proporcionar a un estudiante sinohablante un número adicional de datos con respecto a las características léxico-sintácticas de la entrada y sus particularidades de uso discursivas. Sin embargo la capacidad del estudiante sinohablante y la distancia de ambas lenguas nos hacen entender que la mejor herramienta para cubrir dichas necesidades interlingüísticas debería ser un diccionario semibilingüe. La mayoría de expertos, investigadores, docentes y autores de materiales coinciden en el papel de la lengua china en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en la relevancia de la traducción en los estudios lingüísticos en el ámbito sinohablante y en las diferencias contrastivas chino-español. Es por ello que, apelando a la coherencia que defendemos respecto de los diccionarios para aprendizaje del español como lengua extranjera, nos sentimos en la obligación de proponer un nuevo tratado lexicográfico para los alumnos sinohablantes. Y creo que no sería precipitado admitir en esta

reflexión los sinohablantes de los tres entornos: China, Taiwán y Hong Kong. Creo que, a modo de conclusión, podemos mantener esta puerta y propuesta abierta como un interesante proyecto futuro.

Bibliografía

Diccionarios:

Alvar Ezquerra, M., (1995): *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española*, Alcalá de Henares, Vox-Universidad de Alcalá

Gutiérrez Cuadrado, J. (1996): Diccionario Salamanca de la Lengua Española, Madrid, Santillana

Maldonado, C. (1997): *Diccionario de Uso del Español Actual*, Madrid, S.M. [edición electrónica]

Lu, Jingsheng Et. Alii (1999): *Nuevo diccionario Chino-Español*, Beijing, Shangwu

Sánchez, A. dir. (2001): *Gran Diccionario de Uso del Español Actual*, Madrid, SGEL

Maldonado, C. dir. (2002): *Diccionario de Español para Extranjeros*, Madrid, SM

Lu, Jingsheng Et. Alii. (2005): *Gran diccionario Español-Chino Nueva Era*, Beijing, Shanghwu

Lu, Jingsheng y Yu Man (2005): *Españolen 100 frases*, Shanghai, Waijiaoshe

Fuentes:

Águila Escobar, G. (2006): "Las nuevas tecnologías al servicio de la lexicografía: los diccionarios electrónicos", en *Actas del XXXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*, León, Universidad de León

Águila Escobar, G. (2009): *Los diccionarios electrónicos del español*, Madrid, Arco/Libros

Ahumada Lara, I. (2004): "Exigencias al diccionario monolingüe de aprendizaje", en S. Ruhstaller (coord.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Sevilla, Edinumen / Universidad Pablo de Olavide

Alvar Ezquerra, M. (1993): "Función del diccionario en la enseñanza de la lengua", en M. Alvar Ezquerra (coord.), *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Vox

Alvar Ezquerra, M. (1993b): "Enseñar, ¿con un diccionario?", en M. Alvar Ezquerra, *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, VOX, 177-180

Alvar Ezquerra, M. (2001a): "Los diccionarios y la enseñanza de la lengua", en C. Ayala Castro (*ed.*), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones

Alvar Ezquerra, M. (2001b): "Retos en la lexicografía del español", en S. Ruhstaller (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Huelva, Publicaciones de la Universidad

Atkins, B. T. (1985): "Monolingual and bilingual learners' dictionaries: a comparison", en R. Ilson (ed.), *Dictionaries, lexicography and language learning*, Oxford, Pergamon (British Council)

Azorín Fernández, D. (2000): "Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios", en *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* (14): 19–44

Baralo Ottonello, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros

Baralo Ottonello, M. (2000): "La construcción de léxico en español/LE: transferencia y construcción creativa", en *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüisticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zargoza 13-16 de septiembre de 2000

Cano Aguilar, R. (1999): "Los complementos de régimen verbal", en I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva*, vol. II, Madrid, Espasa

Cervero, M. J. y F. Pichardo Castro (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid, Edelsa

Coady, J y T. Huckin (eds.) (1997): *Second Language vocabulary acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press

Council of Europe (2002–2004): "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación", disponible en<cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Crystal, D. (1986): "The ideal dictionary, lexicographer and user", en R. Ilson (ed.), *Lexicography. An Emerging International Profession*, Manchester, Manchester University Press

Cuadros Muñoz, R. (2001): "A vueltas con las construcciones preposicionales", en A. Veiga (ed.), *Verba. Anuario galego de Filología*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago

Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press

Fernández García, J. (1998): "Lexicografía de la recepción: expectativas del usuario del diccionario para extranjeros", en *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá

Frawley, W. (1990): "Reading the dictionary", en *Lexicographica* (6): 141–161

Gelpí Arroyo, C. (2003): "El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios", en A. Medina Guerra (coord.), *Lexicografía española*, Barcelona, Ariel

Hartmann, R. R. K. (1979): *Dictionaries and their users. Papers from the 1978 B.A.A.L. Seminar on Lexicography (ITL, 45–46)*, Leuven, Afdeling Toegespaste Linguistiek-Katholieke Universiteit Leuven

Hernández Hernández, H. (1994): "El diccionario entre la semántica y las necesidades de los usuarios", en H. Hernández (coord.), *Aspectos de lexicografía teórica*, Barcelona, Biblograf

Hernández Hernández, H. (1996a): "Aspectos de lexicografía didáctica española: los diccionarios monolingües para estudiantes nativos y los diccionarios para usuarios extranjeros", en *Lexic, Corpus, Diccionaris. Cicle de Conferencies 96-97*, Barcelona, IULA

Hernández Hernández, H. (1996b): "El nacimiento de la lexicografía monolingüe española para usuarios extranjeros", en *Tendencias actuales en la enseñanza de ELE. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Servicio de Publicaciones Universidad de León

Hernández Hernández, H. (1998): "La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos", en M. T. Fuentes Morán (eds.), *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Madrid, Iberoamericana

Hernández Hernández, H. (2001): "Últimas tendencias en la lexicografía didáctica", en S. Ruhstaller (ed.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Huelva, Publicaciones de la Universidad

Maldonado González, C. (2001): "Criterios para elegir un diccionario", en S. Ruhstaller, (ed.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Huelva, Publicaciones de la Universidad

Martínez Marín, J. (1990): "El Diccionario y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera", en *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada

Martínez Marin, J. (1992): "Los diccionarios escolares del español: lo que son y lo que deberían ser", en I. Ahumada Lara (ed.), *Diccionarios españoles: contenido y aplicaciones. Lecciones del I Seminario de Lexicografía Hispánica*, Jaén

Moreno Fernández, F. (2001): "Diccionarios para el aprendizaje de lenguas extranjeras", en S. Rusthaller (ed.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Huelva, Publicaciones de la Universidad

Nattinger, J., y J. Decarrico (1992): *Lexical phrases and language teaching*, Oxford, Oxford University Press

Pastor Cesteros, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas,* Alicante, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante

Porto Dapena, J. A. (1992): *Complementos argumentales del verbo: directo, indirecto, suplemento y agente*, Madrid, Arco-Libros

Prado Aragonés, J. (2001b): "El diccionario y la enseñanza de la lengua", en S. Ruhstaller (ed.), *Tendencias en*

la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico, Huelva, Publicaciones de la universidad

Rodríguez Gallardo, A. (2001b): "El régimen preposicional en los diccionarios", en S. Rusthaller, *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Huelva, Publicaciones de la Universidad

Salvador Caja, G. (1989–1990): "Las solidaridades lexemáticas", en *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*

Santamaría Pérez, Mª. I. (2006): *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, Alicante, Universidad de Alicante

Slagter, J. P. (2004): "Para una nueva generación de diccionarios del alumno", artículo disponible en la revista electrónica REDELE: http://www.educacion.gob.es/redele/revista/slagter.html

Torres González, S. (1996): "Los diccionarios en el aula de español como lengua extranjera. Algunas actividades", en *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga

LU KAITIAN（陆恺甜）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Propuestas para reducir la ansiedad en alumnos chinos en la clase de comprensión auditiva[①]

Resumen: A lo largo de las últimas décadas, la ansiedad de lengua extranjera ha despertado cada día mayor atención en los estudiosos. Se ha comprobado que la ansiedad debilitadora produce efectos negativos en los procesos de aprendizaje y que la presencia de dicho estado es más preeminente en la expresión oral y comprensión auditiva de los aprendices. En esta monografía se realiza en primer lugar un resumen de las investigaciones sobre la ansiedad debilitadora en el ámbito de la comprensión auditiva para poder recopilar las potenciales causas y más adelante formular una serie de propuestas prácticas con el fin de reducirla tomando en cuenta el contexto chino donde se desarrollan las actividades didácticas y basándose en las experiencias profesionales de la autora.

Palabras clave: ansiedad, comprensión auditiva, *mianzi*

1. Introducción

A menudo hablamos de la ansiedad que nos acarrea la vida moderna con ritmo acelerado y estresante presión. Sin embargo, después de trabajar como profesora de español durante un periodo no tan considerable de tres años, me he dado cuenta de la presencia general de la ansiedad en las clases, y particularmente en las de comprensión auditiva, cuyos síntomas serían: perder la calma al percibir la dificultad del material de audición, ponerse a "copiar" la respuesta del compañero/a de al lado o la del solucionario antes de que le toque el turno de contestar, y responder secamente que no a las preguntas o quedarse callado/a frente a la infatigable inquisición del profesor. De ahí, me han surgido preguntas como: ¿cuáles son los factores causantes de dicha ansiedad?, ¿es posible aliviarla de alguna forma en nuestra práctica diaria? Con esta monografía, pretendemos indagar preliminarmente este tema.

En el primer apartado, se repasará la literatura acerca de la ansiedad nacida del aprendizaje de una lengua extranjera, prestando especial atención a la relación entre ésta y la comprensión oral. En la siguiente parte, se introducirá el concepto de *mianzi* para intentar explicar el porqué de tanta ansiedad en las aulas de idioma de China. Más adelante, se formularán unas propuestas didácticas

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai（上海外国语大学校级一般科研项目"语际距离理论框架下的汉西对比研究及应用"KX171307及"语言类型学视角下西汉语言共性研究"KX171312阶段性成果）.

con el objetivo de reducir esta ansiedad que tiene la pérdida de *mianzi* como su origen. Y al final se expondrán dos series de actividades con procedimiento diseñado para este fin.

2. Repaso de literatura

Los primeros investigadores que formularon una teoría acerca de la ansiedad a la hora de aprender una lengua extranjera dándole el término de "Foreign Language Anxiety" la definieron como lo siguiente:

> Un complejo distintivo de auto-percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de una lengua en un aula de clases que surge de la singularidad de aprendizaje de una lengua (Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986: 128).

Ellos surgieron que este tipo de ansiedad está vinculada con mayor frecuencia a las tareas de hablar y escuchar.

Más tarde, Macintyre y Gardener (1994: 284), adoptaron la siguiente definición del mismo concepto: un sentimiento de tensión y miedo asociado específicamente a contextos de segunda lengua, incluidos el habla, la escucha y el aprendizaje destacando la expresión y compresión orales como actividades que a menudo provocan ansiedad en los aprendices.

La ansiedad puede ejercer una influencia tanto positiva como negativa en el desempeño de los individuos durante el aprendizaje. Alper y Haber (citado en Scovel, 1978) establecieron una distinción entre la ansiedad facilitadora y la debilitadora. La primera motiva y estimula al aprendiente mientras que la segunda hace que él tome una actitud evasiva frente a una nueva tarea, es decir, debilita la motivación y da lugar a respuestas afectivas negativas.

A través de las definiciones anteriores y otros estudios (Young, 1992; Bacon, 1989; Gardener, Lalonde, Moorcroft y Evers, 1987; Lund, 1991) hemos notado una estrecha relación entre la ansiedad y la comprensión auditiva, en cuyo proceso, uno, desde el momento en que se transmite el mensaje, está sometido a la obligación de comprender y escuchar simultáneamente. Mientras se escucha, el mensaje se mueve sobre un eje de tiempo y el oyente normalmente no tiene control sobre el ritmo en que se habla y apenas cuenta con oportunidades de volver a escuchar el mensaje si éste le resulta difícil e incluso incomprensible, hecho que provoca alto nivel de ansiedad. Y como si fuera poco, la ansiedad a su vez impide la comprensión auditiva. El resultado de unos estudios (Elkhafaifi, 2005; Zhou, 2003) ha revelado una significante correlación negativa entre la ansiedad y las notas de comprensión auditiva, así como su evaluación final.

Para Oxford (2000: 80), la ansiedad se origina de los factores que van desde los muy personales hasta los de procedimientos, actividades y prácticas del aula. A continuación, intentaremos analizar una de las causas que nos parece determinante de la ansiedad en las aulas de compresión auditiva dentro del contexto chino.

3. El concepto del *mianzi* y la ansiedad

Hasta aquí nos parece oportuno introducir el concepto del *mianzi* que es omnipresente en China. De vez en cuando se oye hablar de, por ejemplo, dar *mianzi* a alguien, cuidar de su *mianzi*, hasta proyectos de *mianzi*. A pesar de que *mianzi*, que literalmente quiere decir rostro en español, es abstracto e intangible, y además, imposible de traducir o definir (Lin, 2008: 199-200), se considera la norma más delicada que rige el trato social en este milenario país. Casi todos tienen miedo a perder su *mianzi*, y esta pérdida, según Huang (1987: 73) va ligada al fracaso en estar a la altura de la autoestima de uno mismo o de las expectativas de los demás, casos que se registran inevitablemente en nuestra vida social, y lógicamente en el aula de lenguas extranjeras también.

El aprendizaje de una lengua extranjera supone una proposición psicológica profundamente perturbadora (Guiora, 1983: 8), porque representa una amenaza al auto-concepto del aprendiz, que posiblemente será sometido a evaluaciones negativas y que se verá debilitado en situaciones vulnerables. Y todo comportamiento en la segunda lengua entraña un reto para la auto-percepción del individuo como un comunicador competente y puede causar reticencia, auto-conciencia, miedo, e incluso pánico (Horwitz, Horwitz y Cope, 1991: 31), ya que éste puede ser evaluado según criterios lingüísticos o socioculturales inciertos o desconocidos. Por eso, estudios sobre la ansiedad de lengua extranjera demuestran que los estudiantes ansiosos tratan desesperadamente de evitar humillación, vergüenza, críticas y de guardar su autoestima (Tsui, 1996: 159), o dicho de otra manera, de perseverar su *mianzi*.

Por otra parte, se ha comprobado (Vogely, 1998: 73) que la ansiedad tiene mucho que ver con los atributos personales del instructor tales como las expectativas falsas o irreales, y éstas en cierto sentido determinan que el ambiente del aula sea algo tenso e inclusive hostil. Dado que la creencia del docente acerca del aprendizaje del idioma extranjero se refleja frecuentemente en su comportamiento, los profesores quienes esperan que todo sea impecable suelen apremiar o presionar a los alumnos, muestran la frustración abiertamente cuando no reciben una respuesta satisfactoria. Y precisamente son estas expectativas las que en realidad hacen que los estudiantes se sientan presionados o cohibidos, ya que ellos están expuestos al riesgo de defraudarlas, lo que equivale a la pérdida de su *mianzi*.

Con lo anteriormente dicho, vemos que en China, una debilitación del *mianzi* de alguien significa una pérdida de su autoestima e incumplimiento de las expectativas de los demás, dos casos que, entre unos cuantos, se pueden dar en las aulas y que como consecuencia producen ansiedad. De este modo, podríamos afirmar, que por lo menos dentro del contexto chino, el concepto del *mianzi* juega un papel crucial si queremos tratar la ansiedad de los alumnos de lenguas extranjeras. En la siguiente parte haremos algunas propuestas con el fin de perseverar su *mianzi* y consecuentemente paliar la ansiedad.

4. Propuestas para reducir la ansiedad a causa de la posible pérdida de *mianzi*

Se ha distinguido entre dos tipos de actividades en que los adultos participan en su intento de manejar una nueva lengua, las formales y las informales, y se cree que la ansiedad producida en la adquisición de lenguas tiene más que ver con la primera categoría (1976, citado en Socvel, 1978: 139). Una de las causas de este vínculo la vemos en las frecuentes evaluaciones tanto por el profesor como por un grupo bien reducido bien numeroso de compañeros en las aulas de lenguas extranjeras.

Si examinamos las prácticas tradicionales y extendidas que ejercemos los docentes en la clase de comprensión auditiva, descubrimos que estas evaluaciones forman parte de una constante: cada vez que los alumnos acaban de oír una audición, les pedimos que pongan en común su respuesta a los ejercicios del manual con el resto del grupo, o que contesten algunas preguntas relativas o que hagan un resumen frente a todos. De este modo, la ansiedad derivada del miedo a la evaluación①, particularmente evaluación negativa que causa la pérdida de *mianzi*, puede llegar a ser permanente en nuestra clase. Es más, cuando llamamos a los estudiantes en el aula audiovisual, pinchando sus números de asiento en la pantalla de la computadora, solemos emplear un orden predecible, por ejemplo, empezando desde el primer alumno de cierta fila hasta el último de la misma, o unas veces, utilizamos la selección aleatoria, es decir, al alumno que nos dé la gana. Comúnmente este procedimiento se considera necesario en las aulas chinas, ya que los estudiantes chinos tienen fama de ser reticentes a la hora de reaccionar o de interactuar y los profesores para no dejar escaparse el tiempo en un silencio embarazoso se ven obligados a recurrir a la indicación forzosa. Pero, lamentablemente, dicha práctica genera ansiedad también. Según una encuesta realizada por Williams y Andrade (2008, 181-191) entre 243 estudiantes universitarios japoneses que estudian inglés, casi 10% de los encuestados identifican el llamamiento del profesor y la espera de su turno como una de las fuentes de la ansiedad: por un lado, algunos estudiantes declaran que sienten ansiedad cuando se utiliza la selección aleatoria, quejándose de que se ponen muy nerviosos al no saber si los van a llamar o cuándo los van a llamar, y por otro lado, cuando lo hacen siguiendo un orden predecible, otros estudiantes demuestran creciente ansiedad mientras se acerca su turno.

Para reducir o minimizar, si no eliminar, estas evaluaciones reales o imaginarias a las que se muestran especialmente sensibles los alumnos, se ha recomendado ampliamente (Crookall y Oxford, 1991; Ortega, 2003, Omaggio, Krashen y Terrell, 1992) incorporar y fomentar el uso de actividades en pequeños grupos o tareas en parejas en la clase, o en el caso de que el ejercicio es individual, antes de nombrar a algún alumno para que diga su respuesta, se puede permitir una

① Se refleja en la aprensión sobre la evaluación de otros, el evitar situaciones evaluativas y la previsión de que los demás lo van a evaluar negativamente (Horwitz, Horwtiz y Cope, 1986: 128).

discusión o intercambio de opinión con sus compañeros de al lado, y de esta forma, éste adquiere más certeza o confianza o por lo menos obtiene la oportunidad de modificar o mejorar su propia respuesta.

Por añadidura, sería conveniente procurar que los alumnos cambiaran de papel, en concreto, que pasaran de ser evaluados a evaluadores, a través de planificar bien las actividades para adaptarlas a las necesidades afectivas de ellos. Tomemos en cuenta que estamos en una clase de comprensión auditiva, y contamos con la ventaja de que todo gira alrededor del material de input. En vez de preguntar específicamente sobre lo que han entendido del texto, se puede dejar que emitan sus opiniones o juicios acerca de cierto aspecto o detalle de lo que han oído.

Tal como hemos comentado anteriormente, la pérdida de *mianzi*, el que tanto cuidan los estudiantes chinos, también involucra el hecho de decepcionar las expectativas de los demás.

En el aula de comprensión auditiva, cuando pedimos que los alumnos digan qué es lo que han comprendido del texto, muchas veces topamos con un silencio absoluto o una resistencia a expresarse, no porque no hayan captado nada sino porque no se sienten capaces de reproducir la respuesta en la lengua meta y que tienen miedo de ser sometidos a una prueba extra de expresión oral. He observado personalmente que cuando pido que los alumnos cometen lo que han entendido con sus compañeros, lo hacen de una manera bastante animada y relajada, por una parte, no tienen que enfrentarse a un gran público en ese momento, y por otra, no están obligados a explicarse en español ya que en muchas ocasiones, la información se intercambia con más facilidad y eficacia en su lengua materna.

Habrá que reconocer que el output oral no se debe separar del input auditivo en lo que se refiere a la adquisición de una lengua extranjera, e incluso lo dice el nombre de la asignatura que imparto dentro del marco de la licenciatura en filología hispánica, que es el curso de comprensión auditiva y expresión oral. No obstante, la introducción de la lengua materna en ciertas tomas de nota, discusiones colectivas, puestas en común de respuestas o presentación del resultado final de la comprensión puede, a lo mejor, evitar excesivas evaluaciones (no sólo de su comprensión auditiva sino también de su producción oral) y, ajustar un pocos las expectativas, ya que para muchos (especialmente los de cursos no muy avanzados) expresar con adecuación y fluidez lo entendido supone demasiada exigencia y que en la vida real, la comprensión no necesariamente conduce a una reacción oral, en casos como oír boletines informativos de la radio, anuncios publicitarios en el supermercado, instrucciones para llegar a un destino en la calle, o mensajes cortos de información de servicio público, etc.

Otra propuesta consiste en proporcionar materiales variados y auténticos, variados en el sentido de que pueden escucharse voces y acentos de personas procedentes de muy diversos lugares del mundo. Con la palabra “mundo”, nos referimos no solamente al mundo hispánico sino

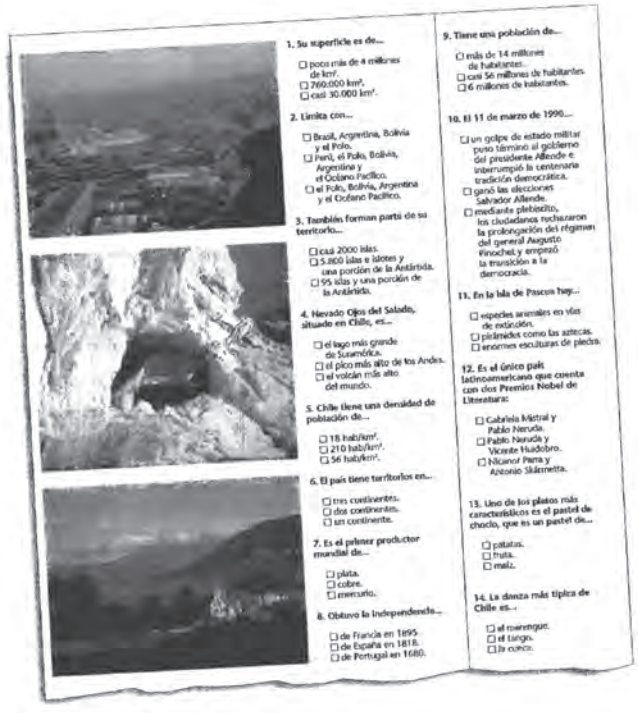
también a la zona no hispanohablante, donde la gente toma el español como una lengua adquirida. Así contribuimos para desarrollar expectativas más realistas en los alumnos concienciándolos de que no todos hablan de la misma forma y que a pesar de un acento marcadamente exótico, uno sí logra hacerse entender y comunicar sin sobresaltos con los otros. Además, son recomendables los fragmentos que recogen en toda su autenticidad los usos orales de la lengua, tales como las vacilaciones, repeticiones, autocorrecciones, frases inacabadas, etc., que le son propias. Si nos ceñimos a las audiciones "impecablemente" elaboradas en los laboratorios de multimedia, en las que no se percibe ninguna imperfección, los alumnos se pierden y se afligen pensando que en realidad los nativos hablan así y que les será imposible alcanzar el mismo nivel.

En el siguiente apartado vamos a exponer dos series de actividades que integran las propuestas arriba mencionadas, es decir, en primer lugar, promover la participación conjunta y cambiar el objeto de evaluación; y en segundo, aplicar el uso de la lengua materna y variar el tipo de materiales.

5. Actividades propuestas

Actividades serie A[①]: Gente sabionda

1. Respondan en grupo (de 2-4 personas) al test de conocimientos sobre Chile, si no coinciden en alguna respuesta, se expone y se compara la justificación de cada miembro para intentar llegar a un acuerdo.



1. Su superficie es de...
☐ poco más de 4 millones de km².
☐ 760.000 km².
☐ casi 30.000 km².

2. Limita con...
☐ Brasil, Argentina, Bolivia y el Polo.
☐ Perú, el Polo, Bolivia, Argentina y el Océano Pacífico.
☐ el Polo, Bolivia, Argentina y el Océano Pacífico.

3. También forman parte de su territorio...
☐ casi 2000 islas.
☐ 5.800 islas e islotes y una porción de la Antártida.
☐ 95 islas y una porción de la Antártida.

4. Nevado Ojos del Salado, situado en Chile, es...
☐ el lago más grande de Suramérica.
☐ el pico más alto de los Andes.
☐ el volcán más alto del mundo.

5. Chile tiene una densidad de población de...
☐ 18 hab/km².
☐ 210 hab/km².
☐ 56 hab/km².

6. El país tiene territorios en...
☐ tres continentes.
☐ dos continentes.
☐ un continente.

7. Es el primer productor mundial de...
☐ plata.
☐ cobre.
☐ mercurio.

8. Obtuvo la Independencia...
☐ de Francia en 1895.
☐ de España en 1818.
☐ de Portugal en 1680.

9. Tiene una población de...
☐ más de 14 millones de habitantes.
☐ casi 56 millones de habitantes.
☐ 6 millones de habitantes.

10. El 11 de marzo de 1990...
☐ un golpe de estado militar puso término al gobierno del presidente Allende e interrumpió la centenaria tradición democrática.
☐ ganó las elecciones Salvador Allende.
☐ mediante plebiscito, los ciudadanos rechazaron la prolongación del régimen del general Augusto Pinochet y empezó la transición a la democracia.

11. En la Isla de Pascua hay...
☐ especies animales en vías de extinción.
☐ pirámides como las aztecas.
☐ enormes esculturas de piedra.

12. Es el único país latinoamericano que cuenta con dos Premios Nobel de Literatura:
☐ Gabriela Mistral y Pablo Neruda.
☐ Pablo Neruda y Vicente Huidobro.
☐ Nicanor Parra y Antonio Skármeta.

13. Uno de los platos más característicos es el pastel de choclo, que es un pastel de...
☐ patatas.
☐ fruta.
☐ maíz.

14. La danza más típica de Chile es...
☐ el merengue.
☐ el tango.
☐ la cueca.

① Sacada y adaptada de la nueva edición del manual *Gente 2* (Martín Peris y Sans Baulenas, 2004: 112-113).

2. Escuchen una emisión radiofónica sobre Chile. Con los datos que oirán, podrán comprobar sus hipótesis y modificar las respuestas si es necesario.

3. Escuchen ahora las discusiones de los concursantes del programa de televisión "Gente sabionda" sobre algunas preguntas. Señalen los aciertos de cada grupo en el siguiente cuadro y presten especial atención a la forma de mostrar diferentes grados de seguridad, acuerdo, desacuerdo, etc.

Pregunta	***4***	***5***	***6***	***7***
Grupo A				
Grupo B				

En la primera actividad de pre-audición, los alumnos se familiarizan con el contenido de lo que van a escuchar posteriormente, activan sus conocimientos previos sobre el tema, plantean, argumentan, discuten y rectifican sus hipótesis.

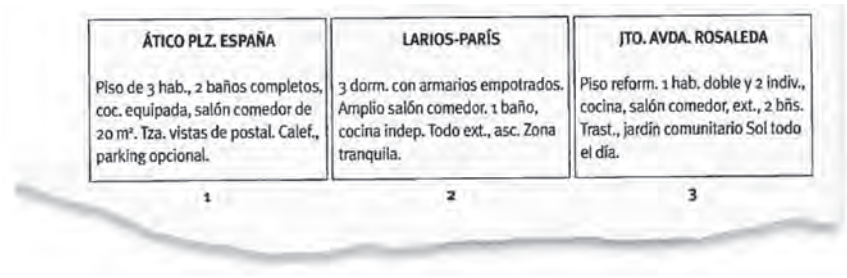
Ahora, los estudiantes tienen un propósito: comprobar sus hipótesis en la escucha. Cabe mencionar que ha de evitar exigir o insinuar la necesidad de entender exhaustivamente un texto o tomar nota de todo lo que oigan, además de ser poco probable, suele resultar sumamente ansiógeno. Por eso, aquí podemos recalcar la importancia de la selección de información que nos interesa, una de las estrategias más empleadas en la comprensión auditiva, especialmente cuando se encuentran en uso materiales auténticos como una emisión radiofónica.

Una vez corregidas las respuestas, se procede al tercer paso que consiste en evaluar el resultado de discusión de los dos grupos de participantes del concurso televisivo. Esta actividad provoca mucha risa en los alumnos, porque se ven identificados al escuchar la discusión de los concursantes en que después de muchas suposiciones y titubeos escogen la opción errónea, y con la clave del cuestionario ya en mano, son los alumnos quienes juzgan si los del programa contestan bien o no. Y al final, sería útil que como actividad de post-audición, el profesor, junto con todo el grupo, recogiera las expresiones que usan los hablantes de grados de seguridad, acuerdo y desacuerdo en la pizarra, a modo de resumen.

Actividades serie B[①]: Hanna busca piso

1. Lee estos anuncios de pisos. ¿Qué significarán las abreviaturas de los siguientes anuncios? Coméntalo con tu pareja.

① Sacada y adaptada de los manuales *Destino Erasmus Nivel inicial 1* (Ballester et al, 2009: 24) y *Todo oídos* (Martín Leralta, 2011: 30-31).



1	2	3
ÁTICO PLZ. ESPAÑA Piso de 3 hab., 2 baños completos, coc. equipada, salón comedor de 20 m². Tza. vistas de postal. Calef., parking opcional.	LARIOS-PARÍS 3 dorm. con armarios empotrados. Amplio salón comedor. 1 baño, cocina indep. Todo ext., asc. Zona tranquila.	JTO. AVDA. ROSALEDA Piso reform. 1 hab. doble y 2 indiv., cocina, salón comedor, ext., 2 bños. Trast., jardín comunitario Sol todo el día.

hab. = habitaciones _____ = _____ _____ = _____

_____ = _____ _____ = _____ _____ = _____

_____ = _____ _____ = _____ _____ = _____

2. Hanna, estudiante alemana que vive en España busca habitación en un piso compartido. Su amiga española Teresa la ayuda a entender los anuncios y a comparar las diferentes opciones. Escucha su conversación y toma nota sobre las características de los dos pisos que les interesan. Puedes utilizar palabras de chino si te resulta más fácil o rápido.

	Piso 1	***Piso 2***
Ventajas		
Inconvenientes		
Precio		

3. ¿Cuál de los dos le recomendarías a Hanna? ¿Por qué?

Con la primera actividad de pre-escucha, los alumnos, en parejas, trabajan para deducir el significado de las abreviaturas sobre las partes de una casa, y a continuación pasan a la corrección. De esta forma, tendrán su vocabulario preparado y una anticipación antes de ponerse a escuchar.

En la conversación entre Hanna y Teresa, se oirá por una parte un español con acento alemán y por otra un español peninsular. La española lee en voz alta los dos anuncios mientras la alemana plantea a su amiga dudas que le van surgiendo como: ¿qué significan las palabras como "céntrico" y "fianza"?, ¿qué son los "gastos"?, etc., repite algunas informaciones que acaba que obtener, y emite su opinión personal acerca de los dos anuncios. Los alumnos, tienen que, primero, distinguir los puntos decisivos de los secundarios y después colocarlos en tres categorías que son las ventajas, inconvenientes y el precio con la posible ayuda de la lengua materna.

Para que los alumnos procedan a hacerle a Hanna una recomendación final y argumentarla, se puede dejar unos minutos para que ellos entre sí comparen sus apuntes y completen mejor el contenido de la tabla en español o en chino. Y se aconseja advertirles de antemano que la respuesta es completamente abierta, ya que cada uno se fija en diferentes aspectos y como consecuencia tiene distintos puntos de vista.

Bibliografía

Ballester, P. et al. (2009): *Destino Erasmus Nivel Inicial 1*, Madrid. SGEL

Bacon, S. (1989): "*Listening for real en the second language classroom*", Foreign Language Annals (22): 543–551

Chen, I. J. y Chang, C. C. (2009): "Teoría de carga cognitiva: Un estudio empírico sobre la ansiedad y el rendimiento en tareas de aprendizaje de idiomas", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (7–2): 729–746

Crookall, D. y Oxford, R (1991): "Dealing with Anxiety: Some Practical Activities for Language Learners and Teacher Trainees", Horwitz, E.K. y Young, D. J., (eds.): *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*, New Jersey, Prentice Hall

Elkhafaifi, H. (2005): "Listening Comprehension and Anxiety in the Arabic Language Classroom", *The Modern Language Journal* (89–ii): 206–210

García Galindo, G. (2010): "La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua", *Revista de la Educación en Extremadura*: 42–54

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., MOORCROFT, R. y EVERS, F. T. (1987): "Second Language Attrition: The role of motivation and use", *Journal of Language and Social Psychology* (6): 29–47

Guiora, A. Z. (1983). "The dialectic of language acquisition", *Language Learning* (33): 3–12

Huang, S. F. (1987): "Two Studies on Prototype Semantics: Xiao 'filial Piety' and Mei *Mianzi* 'loss of Face'", *Journal of Chinese Linguistics* (15–1): 55–88

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., y Cope, J. A. (1986): "Foreign Language Classroom Anxiety", *The Modern Language Journey* (70–2): 125–132

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., y Cope, J. A. (1991): "Foreign Language Classroom Anxiety", *Language Anxiety. From Theory and Research to Classroom Implications*, Nueva Jersey, Prentice Hall

Lin, Y. T. (2008): *My Country and My People*, New York, Hesperides Press

Lund, R. J. (1991): "A Comparison of Second Language Reading and Listening Comprehension", *Modern Language Journal* (73): 32–40

Macintyre, P.C. y Gardner, R.C. (1991): "Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature", *Language Learning* (41–1): 85–117

Macintyre, P.C. y Gardner, R.C. (1994): "The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language", *Language Learning* (44–2): 283–305

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2009): *Gente 2 (Nueva Edición)*, Barcelona, Difusión

Martín Leralta, S. (2012): *Todo oídos*, Barcelona, Difusión

Muñoz Torres, M. (2010): "La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera", *Suplementos SinoELE* (2)

Omaggio, A., Krashen, S. y Terrell, T. (1992): *"Thoughts on Language Anxiety"*, *Foreign Language Annals* (25): 157–172

Ortega, C. A. (2003): "Learner's Anxiety in the Language Classroom", *Uso del inglés en el aula: Lengua, literatura y traducción*: 253–257

Oxford, L. R. (1993): "Research Update on Teaching L2 Listening", *System* (21–2): 205–211

Scovel, T. (1978): "The Effect of Affect on Foreign Language Learning: a Review of the Anxiety Research", *Language Learning* (28–1): 129–142

Silva Ros, M. T. (2005): "La reducción de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera en la enseñanza superior: el uso de canciones", *Intralingüística* (16–2): 1029–1039

Tsui, B.M. (1996): "Reticence and Anxiety in Second Language Learning" en Beiley, K.M. y Nunan, D. (eds.): *Voices From the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University

Vogely, A.J. (1998): "Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions", *Foreign Language Annals* (31–1): 67–80

Wang, N. (1998): "*Beliefs about Language Learning and Foreign Language Anxiety: A Study of University Students Learning English as a Foreign Language in Mainland China*", Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master Degree of University of Victoria

Williams, K. E. (1991): "Anxiety and Formal Second/Foreign Language Learning", *RELC Journal* (22): 19–28

Williams, K.E. y ANDRADE, M. R. (2008): "Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Causes, Coping, and Locus of Control", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* (5–2): 181–191

Young, D. J. (1991): "Creating a Low-anxiety Classroom Environment: What does Language Anxiety Research Suggest?", *The Modern Language Journey* (75–4): 426–439

Young, D. J. (1992): "Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin", *Foreign Language Annals* (25): 157–172

杨晋(2000)："英语学生焦虑感和听力理解得关系"，《外语研究》(63)：54–57

周丹丹(2003)："二语课堂中的听力焦虑感和情感策略"，《外国外语教学》(3)：21–30

CONSUELO MARCO MARTÍNEZ（马康淑）y ZHANG LINFENG（张琳丰）
Universidad Complutense de Madrid, Instituto Confucio Online de Hanban en Beijing

Análisis y comparación de tres manuales utilizados en China y en España

Resumen: En este artículo realizamos un análisis y comparación de tres manuales utilizados en España y en China para la enseñanza del español, de diferente enfoque y metodología: *Español Moderno* (el único oficial en las universidades chinas, creado por chinos y para los propios chinos); *Español 2000* (uno de los más utilizados en España, y que posee también una versión china) y *Sueña* (cuyo uso es habitual en ambos países). En cada uno de ellos realizamos primero una descripción y valoración general del manual y, luego, nos centramos en el tratamiento de la gramática y de la interculturalidad, en la contextualización o no de las actividades y en la información pragmática que aportan en algunos actos de habla ("dar órdenes", "invitar" y "hacer cumplidos"; aquí nos fijamos también en si se incluye o no la cortesía, vista como estrategia que puede ayudar a evitar malentendidos culturales). Establecemos conclusiones individuales o parciales y, al final, conclusiones generales, fruto de la comparación y del análisis crítico de los tres manuales. Terminamos con algunas propuestas didácticas para facilitar a los alumnos chinos el aprendizaje de la gramática y pragmática del español, tomando como referencia algunas actividades de los manuales seleccionados y que hemos comentado anteriormente.
Palabras clave: E/LE, España, China, competencia comunicativa, gramática, interculturalidad, contextualización, pragmática, actos de habla, cortesía, propuestas didácticas.

1. Análisis de los manuales

Para analizar y comparar los manuales utilizados en España y en China en la enseñanza del español, hemos elegido tres, de diferente enfoque y metodología: *Español Moderno, Español 2000* y *Sueña*. En cada uno de ellos realizamos primero una descripción y valoración general del manual y, luego, nos centramos en el tratamiento de la gramática y de la interculturalidad, en la contextualización o no de las actividades y en la información pragmática que aportan en algunos actos de habla ("dar órdenes", "invitar" y "hacer cumplidos"; aquí nos fijamos también en si se incluye o no la cortesía, vista como estrategia que puede ayudar a evitar malentendidos culturales). Establecemos conclusiones individuales o parciales y, al final, conclusiones generales, fruto de la comparación y del análisis crítico de los tres manuales. Terminamos con algunas propuestas didácticas para facilitar a los alumnos chinos el aprendizaje de la gramática y pragmática del

español, tomando como referencia algunas actividades de los manuales seleccionados y que hemos comentado anteriormente.

Queda claro que los manuales que se emplean en España son más de carácter comunicativo, mientras que los utilizados en China tienden a la metodología tradicional.

1.1 Criterios para la elección de manuales

Hemos seleccionado tres que consideramos más representativos: 1- *Español Moderno*, como representante de los manuales de español en China. Es el único manual oficial que se utiliza en las universidades de China y el primero publicado por lingüistas chinos, destinado, además, a los propios chinos. 2- *Español 2000*, uno de los más utilizados en España (existe también una versión china). 3- *Sueña*, cuyo uso es habitual en ambos países.

Además, para su elección hemos tenido en cuenta que todos ellos abarquen desde el nivel elemental hasta el superior. Tomamos como base de análisis las distintas etapas del proceso de aprendizaje que señala el *Marco Común Europeo de Referencia* -MCER- (Consejo de Europa 2002, 3.2, 25).

El tercer criterio para la selección de los manuales es la especificidad de los métodos utilizados, que se diferencien claramente unos de otros. Los que se emplean en España son más de carácter comunicativo, mientras que los utilizados en China tienden a la metodología tradicional. Cabe mencionar que, actualmente en España, tal como señalan los propios autores en las introducciones de sus libros de texto, se suele adoptar una actitud ecléctica y se intenta combinar lo mejor de los diferentes métodos, sin ajustarse exclusivamente a uno solo de ellos.

Otro requisito es que los manuales, publicados en el mismo período, adopten enfoques y presupuestos de acuerdo con sus diferentes finalidades y destinatarios. El quinto criterio es que los manuales seleccionados deben pertenecer a la misma década. Por último, con el objetivo de elegir manuales que recojan las últimas tendencias en la enseñanza de ELE en los dos países, China y España, nos hemos centrado únicamente en los publicados en los últimos veinte años**.**

1.2 Metodología para el análisis

En primer lugar, para analizar los diferentes métodos adoptados en los manuales, se necesita un esquema claro. Nosotros nos basamos en el de E. Martín Peris (2004) pero, para completarlo, añadimos dos aspectos más: el análisis del tratamiento de la gramática y de la interculturalidad en cada manual. Nuestro esquema final es, pues, el siguiente: a- descripción general del manual, b- contextualización de las actividades, c- tratamiento de la gramática, d- aspectos de interculturalidad, e- información pragmática en algunos actos de habla (“dar órdenes”, “invitar” y “hacer cumplidos”), f- conclusiones.

En el primer apartado, “Descripción general del manual”, realizamos una breve presentación: datos básicos, año de publicación, metodología, estructuración o programación general y

estructuración de las distintas actividades en cada unidad. En el segundo, "Contextualización de las actividades", comentamos qué tipo de actividades incluye cada uno de ellos y lo que está directamente relacionado con los principios del método que hayan decidido seguir los autores. Lo mismo sucede con el apartado "Tratamiento de la gramática", en donde analizamos cómo se presentan las reglas y estructuras morfosintácticas y cómo se integran con el resto de los contenidos. En el apartado "Aspectos de interculturalidad" hacemos un recorrido por todos los niveles del manual para comprobar si existe una progresión respecto a la competencia sociopragmática; analizamos qué tipo de "cultura" se enseña, si se trabaja o no con diferentes estrategias de manera integrada y si éstas facilitan al alumno las herramientas de análisis, comparación, contraste y reflexión acerca de realidades diversas. En el apartado "Información pragmática en algunos actos de habla" analizamos tres actos de habla ("dar órdenes", "invitar" y "hacer cumplidos"). Comprobamos si existe información pragmática, tanto pragmalingüística como sociopragmática, en los manuales. Vemos si en esos actos de habla se acude o no a la cortesía, en qué niveles aparece, si existe o no una progresión según se avanza en el proceso de enseñanza / aprendizaje y si su aparición en el manual va acompañada de una explicación pragmática o sociocultural. Hemos de aclarar que nuestro objetivo no es criticar el trabajo de los autores, sino comparar los métodos de enseñanza del español en China y en España a través de tres de los manuales más representativos, comprobar si realmente se lleva a la práctica las orientaciones metodológicas de que parten y, al mismo tiempo, intentamos buscar el mejor método para los alumnos chinos en el aprendizaje de las diferentes destrezas del español, lo que repercutirá en que éstos lleguen a adquirir la competencia comunicativa e intercultural.

2. Análisis de *ESPAÑOL 2000*

2.1 Descripción general

Autores: Jesús Sánchez Lobato, Nieves García Fernández. 1ª ed: 1981. Ed. utilizada: 2007

Editorial: Sociedad General Española de Librería, S. A.

Componentes: Libro del alumno, Libro de gramática, Cuaderno de ejercicios, Solucionario, CD

Con la gran diferencia que existe entre España y China, tanto en el sistema de la lengua como en la cultura, el aprendizaje del español para los chinos siempre ha supuesto una gran dificultad. Por eso la adopción de un manual adecuado posee gran importancia.

Español 2000, en esta edición de 2007 y tras un largo periplo de experimentación, se presenta a los estudiantes de español con renovada ilusión y con el contenido mejor ajustado para su fin primordial: proporcionar los mecanismos necesarios para acceder a la lengua española y, por ende, a su cultura; es, por tanto, una edición "totalmente renovada y actualizada". La serie posee

tres niveles: Elemental, Medio y Superior, y reúne diversas tendencias metodológicas. Según los autores, "*Español 2000* pretende ser un método ágil, en el que lo situacional, lo conversacional y los mecanismos de la lengua corran paralelos, pero perfectamente graduados según los niveles que lo componen". Cada uno de los niveles está programado de tal modo que, por sí mismo, cumple las exigencias de programación del año escolar de cualquier institución dedicada al quehacer de la enseñanza del español como segunda lengua.

El programa se divide en diez lecciones. En el índice, cada una de éstas se identifica por las "funciones comunicativas", "contenidos gramaticales" y "contenidos léxicos", los cuales se explican y se ejercitan en cada lección a través de diversas y variadas actividades. En cada lección se incluye también un texto de "Documentos", en donde se introducen conocimientos sobre la sociedad española actual.

2.2 Contextualización de las actividades

En *Español 2000* destacan, como elementos diferenciadores, la utilización en el nivel intermedio de fragmentos literarios para la práctica de la entonación y la puntuación, y la aparición de documentos reales en los que se reflejan situaciones de la vida cotidiana (especialmente artículos periodísticos y fragmentos de obras literarias contemporáneas). También hay breves recortes de periódicos, anuncios publicitarios, impresos y documentos cotidianos, tales como el D.N.I., pasaporte, carné de conducir, etc., que permiten al alumno ponerse en contacto con pequeñas muestras del español escrito e iniciarse en la lectura de textos reales. Sus principios metodológicos son: la gramática normativa como eje vertebrador de las lecciones y los ejercicios estructurales como actividades fundamentales.

Teniendo en cuenta los principios metodológicos de este manual, las actividades de cada lección aparecen contextualizadas e intentan tanto enseñar las reglas gramaticales como reflejar unas situaciones reales.

En el nivel elemental y en el nivel medio se proponen en todas las lecciones una serie de actividades que se pueden realizar, tanto en parejas como en grupos, para conseguir la interacción entre los alumnos, creando situaciones en las que deben utilizar las expresiones lingüísticas y los aspectos gramaticales vistos en cada lección. Tomamos la lección 10 (p. 94) de *Español 2000 Elemental* como ejemplo (primero se propone un diálogo en cada lección; en este caso, se trata de un diálogo entre dos hombres que preguntan y contestan utilizando el gerundio).

Se ve que con la repetición en la conversación cotidiana, los alumnos pueden estudiar el gerundio, tanto el uso gramatical como el comunicativo. Tras el diálogo, siempre hay unas preguntas acerca de la información que ofrece el diálogo, por ejemplo (p. 95).

Los contenidos gramaticales son "estar + gerundio", "estar + gerundio + pronombres", "posesivo", "conjugación irregular de la 1ª persona". Hay un esquema claro de cada uno de

los puntos gramaticales y, a continuación, se introducen una serie de ejercicios que se repiten mecánicamente, para que los alumnos puedan fijar la parte gramatical explicada.

En el nivel superior aparecen menos actividades que en el elemental y en el medio. Los textos son adaptaciones de una obra o entrevistas y, tras cada texto, hay una serie de ejercicios, lo que refleja una de las características típicas de la metodología audio-lingual.

2.3 Tratamiento de la gramática

Los aspectos gramaticales se introducen desde el principio hasta el final del manual. Cada lección presenta unos puntos gramaticales que corresponden al tema de la lección. En general, se proponen a través de un material auditivo o de una actividad. Después de la presentación se introducen las reglas gramaticales y, al final, se completa la enseñanza con unos ejercicios.

En el nivel elemental los contenidos gramaticales son los siguientes: conjugación verbal, perífrasis como *estar + gerundio*, *ir a + infinitivo*, *tener/haber que + infinitivo*, modo imperativo, pretérito indefinido y pretérito perfecto de indicativo. En el nivel medio se enseñan los usos del modo subjuntivo, los tiempos, el estilo directo e indirecto, la concordancia, etc. Y en el nivel superior se introducen los prefijos, sufijos, refranes y locuciones.

Al leer el programa del manual podemos observar que los contenidos gramaticales se enseñan según su función comunicativa, como expresión de la causa, de la condición realizable o irrealizable, etc. Es decir, se enseña la gramática más para la comunicación que para la traducción.

Veamos, p.ej., la lección 20 de *Español 2000 Nivel Elemental* (p. 213). El tema de la lección es "Una vuelta por la ciudad". Al principio se propone un diálogo entre dos amigos que hablan sobre los puntos turísticos. Después se presenta un esquema gramatical sobre los usos del pretérito imperfecto e indefinido. De cada punto gramatical se pone un ejemplo, pero no da explicaciones teóricas sobre cómo se usa. En las siguientes dos actividades, los estudiantes tienen que rellenar los huecos poniendo los verbos que están entre paréntesis en la forma adecuada. p. ej. (p. 214).

A través de dichos ejercicios los estudiantes practican el uso de los tiempos verbales. Siguiendo los ejercicios, aparecen unas oraciones con dibujos para explicar los usos de los tiempos del pasado. Después de la tabla, se propone un ejercicio de rellenar huecos. Se puede ver que se enseñan las perífrasis y el uso del imperativo a través de dibujos y materiales auditivos en vez de con la explicación de reglas gramaticales, ni en español ni en otra lengua. Por eso, lo que se utiliza aquí es el método situacional.

2.4 Tratamiento de la interculturalidad

Desde la primera lección del nivel elemental, *Español 2000* intenta crear entre los estudiantes chinos que estudian español una visión completa de España. Por eso hay una sección titulada "Documentos", que aparece al final de cada lección, con el fin de hacer reflexionar al alumno sobre los conocimientos de la sociedad española. Cada uno de los documentos suele estar relacionado

con el tema del contexto de la lección, pero es una sección muy amplia y variada. Por ejemplo, en la lección 3 (p. 23), hay un plano del centro de Madrid y se hace referencia a la organización tradicional de las ciudades españolas, que se suelen ordenar en torno a la Plaza Mayor; asimismo, la catedral y la calle Mayor suelen estar próximas a la Plaza Mayor.

Según va avanzando el proceso de aprendizaje, los conocimientos ofrecidos van siendo más amplios y profundos. En la lección 8 (p. 75), el tema es "En el restaurante". Los aspectos culturales son "el horario de comidas en España", "comida típica de España" y "comida típica en otros países hispanohablantes". Todos los textos llevan una explicación debajo en chino. Leyendo esto, los alumnos no sólo aprenden palabras nuevas, sino que también conocen una nueva forma de comer, que es completamente diferente a la de China.

En la segunda parte de esta sección aparece una carta "real" de un restaurante llamado "La Barraca" (p. 84). De esta forma, los estudiantes pueden aprender los nombres de los platos, y también es más fácil para el profesor organizar actividades de juego en clase.

Los temas culturales que aparecen en este libro son: el comercio, los países hispanohablantes, la ciudad y las autonomías, el tiempo, la comida y la educación de los jóvenes.

A lo largo del nivel elemental se presentan diferentes aspectos socioculturales como, por ejemplo, las costumbres españolas en las distintas franjas horarias del día y en las comidas. En cuanto al paso del nivel elemental al nivel medio, el tema de la interculturalidad también está presente en todas las lecciones, y los temas son más serios y concretos que los del nivel elemental. A partir de la lección 12, no aparecen diálogos en el texto y la cultura no se enseña como conocimiento añadido, sino que aparece directamente como un texto literario, es decir, el texto sirve de material tanto para la enseñanza de la lengua como para la cultura. p.ej., la lección 11 trata sobre "la despedida". En el diálogo el alumno puede descubrir cuáles son las costumbres españolas a la hora de despedirse. El tema de la lección 17 (p. 181) es "la emigración", y en él se presentan los movimientos migratorios, tanto en el interior como en el exterior.

En este nivel, los autores empiezan a introducir conocimientos sobre las variedades del español, tanto en España como en los países latinoamericanos. Por ejemplo, el texto de la lección 13 (p. 145), se titula "La lengua española: su difusión". Este tema trata de los dialectos que se hablan en España y de las variantes del español en los países latinoamericanos y en algunas zonas de Estados Unidos. Junto con el texto, se nos ofrece una lista de los idiomas que se hablan en dichos países y el número de hablantes.

En la sección de "Documentos" de esta lección, aparecen unos recortes de periódicos en distintos dialectos del español, como gallego, eusquera y catalán.

Otros temas culturales que se mencionan en este nivel son: ofertas de trabajo, tiempo de ocio, la vida en la gran ciudad, vida social, vida cultural, el turismo, la fiesta de los toros, etc.

Por último, en *Español 2000 Nivel Superior*, la sección de "Documentos" desaparece. La enseñanza de la cultura queda reflejada directamente en los temas de cada lección, de forma más profunda y teórica.

Por ejemplo, en la lección 1 (p. 8), el tema es "El lenguaje". Las fuentes del texto son periódicos y discursos. La primera parte está formada por textos sobre Camilo José Cela, Octavio Paz, Augusto Roa Bastos y Enrique Tierno Galván, y a cada texto le sigue un discurso dado por el escritor al recibir el premio de literatura. Además de los conocimientos de literatura, hay un texto sobre las lenguas y la moneda en Europa. Y entre los ejercicios, nos ofrecen una tabla de refranes españoles (p. 24).

Los estudiantes de nivel superior pueden adquirir una visión más amplia y acercarse a la lengua y la cultura españolas.

Otros temas de este nivel son: el entorno social, la vida hispánica, los medios de comunicación, etc.

2.5 Información pragmática en tres actos de habla

a) "Dar órdenes"

Esta función se trata en los dos primeros niveles. Primero, en la lección 8 del nivel elemental, aparece la perífrasis verbal *poder + infinitivo*. El diálogo tiene lugar en el restaurante y se enseña cómo pedir la carta y los diferentes platos (p. 75).

Los ejercicios se centran en preguntar las necesidades de los otros. También aparecen distintas estrategias para practicar con el mandato.

En las lecciones 12 y 14 encontramos algunos de los usos del imperativo (p. 117), pero las actividades que aparecen sirven para practicar el modo imperativo más que para ejercitar esta función comunicativa; p. ej., el ejercicio 2 del apartado gramatical (p. 119) en el que los estudiantes tienen que formar oraciones de modo imperativo siguiendo el ejemplo "¿Por qué no le regalas un CD a Juan? — Regálaselo." En este ejercicio el alumno practica la forma gramatical con repetición sin estudiar la diferencia en el campo de la cortesía entre las dos maneras de dar consejos, es decir, no se ofrece al alumno el uso concreto de cada fórmula. Los estudiantes pueden considerar las dos oraciones iguales en dicha función comunicativa.

En la lección 14, "Dar órdenes", ya se ve más el diálogo en forma de imperativo y con preguntas de cortesía (p.ej. p. 143).

En el esquema gramatical 2, las perífrasis *tener que + infinitivo*, *deber + infinitivo*, *poder + infinitivo*, *haber que + infinitivo*, nos muestran la diferencia entre obligación necesaria o impuesta y obligación menor, aspecto moral o consejo.

Sin embargo, no se enseña la diferencia entre los usos. En los ejercicios hay una equivalencia entre *tener que* y *haber que* (p. 147):

—Tenemos que reservar mesa
—Hay que reservar mesa

En nivel medio, el acto no descortés, no impositivo, aparece con usos del imperativo en el esquema gramatical 1 de la lección 20. p.ej.: "Salid de aquí" (p. 206, lección 20).

Como podemos observar, hay muchos recursos lingüísticos para dar órdenes, pero tenemos menos referencias al acto de habla de dar órdenes desde un punto de vista pragmático, es decir, cómo se estructura y qué tipo de estrategias pueden utilizarse para no dañar la imagen negativa de nuestro interlocutor.

b) "Invitar"

Este acto cortés y comisivo aparece por primera vez en la lección 5 de *Español 2000 Nivel Medio*; es decir, en el nivel elemental no se enseña formalmente esta función comunicativa. La lección 5, titulada "En la montaña", empieza con el siguiente diálogo (p. 55):

—¡Hola, Javier! ¿Por qué no has venido con nosotros a los Picos de Europa? Te habrías divertido mucho y habrías olvidado los exámenes y todas las demás preocupaciones.

De hecho, lo más habitual es que, junto con la invitación, aparezcan de forma explícita los motivos por los que se realiza dicho acto de habla. Esta es una estructura convencional en español que se emplea para modificar la conducta del oyente. Cuando la conducta se modifica en beneficio del oyente y sin recompensa aparente para el hablante, hablamos de una invitación.

Uno de los recursos para invitar es el uso del imperfecto de subjuntivo para expresar el deseo, como vemos en el esquema gramatical 4 (p. 63): "Me gustaría que vinieras con nosotros de excursión".

Aunque no hay mucha explicación sobre la estructura del acto en el libro, en esta actividad el alumno observará cómo aceptar la invitación según la fórmula lingüística mostrada para rechazarla.

En el texto, Javier responde así (p. 55):

—Me hubiera gustado ir, pero no ha podido ser. Si no hubiera tenido la gripe, seguramente habría ido. En fin, ¡mala suerte! ¿Qué tal lo habéis pasado?

Aunque la respuesta es negativa, se ve claramente que es un diálogo entre los dos amigos; aquí sólo nos explica la razón del rechazo. En una conversación real, es más difícil expresar el rechazo que la aceptación sin ofender a nuestro interlocutor.

En la lección 9 se enseña a los alumnos a invitar a amigos a una fiesta. En el diálogo (p. 100), Juan quiere invitar a Mercedes, Pedro y Lucía, así que habla con Mercedes por teléfono para ver si pueden venir. De esta manera se pone en contexto al alumno sobre qué estructura tiene el acto de habla "invitar",

En el nivel superior tampoco se encuentran frases ni oraciones especialmente dedicadas a esta función.

c) "Hacer cumplidos"

Este tipo de acto cortés y expresivo refuerza la cara positiva del interlocutor y "sirve para resaltar el componente social de la interacción verbal" (Haverkate, 1994: 82). Puede servir como estrategia de cortesía cuando se tiene intención de introducir a continuación un acto que amenace con algo negativo.

En *Español 2000* aparece muchas veces la función de hacer cumplidos. La estructura más frecuente que encontramos es la de *Qué + adjetivo*:

En el nivel elemental este acto de habla sólo aparece dos veces en el diálogo. En la lección 3, el diálogo empieza con el elogio "¡Qué bonita es esta plaza!" y en el diálogo de la lección 5, Carmen admira la casa de Juan, y éste responde "Sí, es bastante grande, pero antigua..." También se ve aquí una estrategia para mitigar el elogio.

En el nivel medio, en la lección 7, titulada "Visita a un museo", nos encontramos con que tras la visita a un museo, una turista llamada Consuelo dice: "¡Qué interesante! Creo que volveré otra vez al museo para poder contemplar más despacio todas estas obras de arte. ¡Merece la pena repetir la visita!"

Tenemos además otras expresiones para expresar satisfacción y complacencia (*me encanta*, *qué bien*, *muy bien*, *estupendo*…), y para expresar sorpresa (*¿de verdad?*). Éstas son expresiones que no sólo pueden utilizarse para "Hacer un cumplido", sino también para responder.

En el nivel superior, podemos ver más ejemplos de esta función, ahora utilizada de una forma más culta.

2.6 Conclusiones

En general este manual da mucha importancia al aspecto intercultural y presenta la sociedad actual, tanto de España como de otros países hispanohablantes.

La enseñanza de la gramática sigue un método audio-lingual. El programa gramatical enfoca las funciones comunicativas de la lengua. Las reglas gramaticales se explican claramente a través de unos esquemas, que siempre están acompañados por unos ejercicios para practicar los diversos usos. La mayoría de ellos son escritos, y tienen una repetición en la práctica de los contenidos gramaticales. De ahí que señalemos que se puede ampliar la tipología de los ejercicios añadiendo algunos orales, para realizar tanto en parejas como individualmente.

En cuanto a la parte de pragmática, los actos de habla se centran principalmente en los niveles elemental y medio. También se aporta información sociopragmática y pragmalingüística para contextualizar y poner en práctica adecuadamente los actos de habla analizados. El nivel superior es más teórico y ayuda al alumno a aprender una lengua más culta y profunda. Para mejorar, podrían

ofrecerse más ejercicios sobre los actos de habla contextualizados en una escena real de la vida.

El acto no cortés, no descortés, exhortativo e impositivo "Dar órdenes", aparece en todos los primeros niveles del manual. En el nivel elemental se dan estructuras lingüísticas para expresar este acto, como las perífrasis de obligación *tener/ deber/ poder/ haber que + infinitivo*, *me gustaría que + subjuntivo*, el imperativo, etc., teniendo en cuenta el nivel del alumno. Pero pocas veces encontramos referencias a las posibles estrategias de cortesía que se ponen en funcionamiento al utilizar estas fórmulas o, por el contrario, la mala imagen del interlocutor que puede ocasionar un mal uso de éstas. Es decir, se trata más bien de una lista de estructuras lingüísticas en las que la información sociopragmática es escasa. En los niveles medio y superior, esta información se amplía y se tratan más las estrategias de cortesía que pueden utilizarse en este tipo de actos de habla.

La función comunicativa "Invitar" se enseña en el nivel medio. En la lección 5 se da al alumno la posibilidad de reflexionar sobre este acto y de extraer las estructuras lingüísticas necesarias. Pero en los niveles elemental y superior casi no hemos encontrado un diálogo sobre la invitación, ni información sociocultural para evitar choques culturales.

Para finalizar, "Hacer cumplidos" se trata en los niveles elemental y medio. El manual nos muestra mucha información sociopragmática sobre este acto de habla, pues encontramos estructuras como "*¡Qué + sustantivo + tan + adjetivo!*" que sirven para halagar, y se ofrece al alumno modelos que sirven para mitigar el elogio. Es decir, se aporta mucha información sobre las estrategias y la cortesía de esta función.

3. Análisis de *Español Moderno*

3.1 Descripción general

Autores: Dong Yansheng (董燕生), Liu Jian (刘建). 1ª edición: 1999. Ed. utilizada: 2007

Editorial de Educación e Investigación de Lenguas Extranjeras de Beijing

Componentes: Libro del alumno, Libro del profesor, CD

Español Moderno es el único manual oficial que se utiliza en las universidades de China para la enseñanza de la Filología Española; también es el primer manual editado por los lingüistas chinos que se dedican a la enseñanza de español. Comparado con los manuales de origen español, es relativamente reciente, porque su primera edición es de 1999 y, por tanto, podemos decir que se desarrolla dentro del ámbito actual de la enseñanza de lenguas extranjeras a los alumnos chinos.

La serie consta de cinco volúmenes, pero sólo se utilizan los cuatro primeros en el programa de enseñanza universitaria; el quinto es para el autoaprendizaje cuando el alumno llega a un nivel más elevado. Por eso en este trabajo analizamos los cuatro libros empleados en la universidad. El programa del 1º y el 2º se divide en 24 lecciones, y el del 3º y 4º en 18 lecciones. La parte de fonética ocupa 12 lecciones y se practica más adelante. En este manual la explotación de las

actividades no se realiza exactamente igual, es decir, mientras que en *Español Moderno 1* y *2* los contenidos lingüísticos se centran en la enseñanza de la gramática, en el 3 y 4 se centran a la lectura.

Con la globalización del mundo actual, cada vez se desarrollan más intercambios, tanto económicos como culturales, entre los países hispanohablantes y China. Para conocer una nación y una nueva cultura, lo más normal es empezar por el aprendizaje de su idioma. Por eso, la finalidad de este manual es enseñar el español a los estudiantes chinos que estudian en China. Así, encontramos una gran diferencia con el objetivo de otros manuales de ELE, que es enseñar el español, como un instrumento de comunicación con personas y como una herramienta indispensable para integrarse en la nueva sociedad, a los estudiantes extranjeros que desean estudiar, trabajar o vivir en España.

En contraste también con los otros dos manuales, en éste no se hace una presentación del enfoque del libro, ni de la metodología utilizada. Podemos decir, sin embargo, que el método elegido para este manual sería una combinación del ecléctico y el tradicional. Con él los estudiantes no sólo aprenderán a interactuar en español, sino que también fijarán la gramática y el vocabulario a través de ejercicios de tipo estructural. Por otra parte, en el nivel superior, se utiliza el método tradicional para que el alumno pueda comprender la cultura y subculturas de los distintos países hispanohablantes.

3.2 Contextualización de las actividades

En este manual se encuentran actividades de todo tipo. En los primeros libros y niveles el apartado de "Texto" está formado por dos diálogos o un diálogo y un texto "real" que sirven para el aprendizaje de la gramática y el léxico. Después aparece el vocabulario, que es una lista de palabras nuevas que han sido mencionadas en el apartado anterior. A partir de la lección 18 surge un nuevo apartado importante, que es el llamado "Léxico", que sirve para el aprendizaje del vocabulario de una manera más profunda, y no una simple memorización de sus significados. En los niveles más altos, es decir, en los volúmenes 3 y 4, el texto suele ser una adaptación de una novela o una introducción a algún aspecto cultural.

En los apartados de "Gramática" y "Léxico", las reglas gramaticales se enseñan siguiendo el método tradicional, es decir, se trata de un modelo más bien descriptivo. La descripción de la lengua se organiza a través de grandes categorías formales.

Como podemos observar en los apartados, *Español Moderno* tiene unos contenidos gramaticales que se ejercitan a través de ejercicios puramente gramaticales, después se da paso a una serie de actividades más contextualizadas que las anteriores, que buscan la interacción con los alumnos. Cada lección contiene una división clara de tres destrezas: comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

El apartado de "Ejercicios" se compone de varias actividades para practicar individualmente la gramática y el léxico aprendidos, principalmente de rellenar huecos y de traducción español-chino. A partir de la lección 12, las unidades terminan con una actividad de expresión oral y escrita en la que se estudian las funciones comunicativas. Estas actividades, a diferencia de lo que veremos en el manual *Sueña*, no están muy relacionadas con el texto o el diálogo, aunque el tema sea semejante. El vocabulario suele hacer referencia a un solo campo léxico como, por ejemplo, el medio ambiente, la comida o el clima. De hecho, como podemos comprobar, las actividades están diferenciadas por destrezas y por contenidos gramaticales y léxicos, es decir, son específicas para practicar cada contenido y destreza por separado; no hay un contexto común que las englobe como en *Sueña*.

P.ej., en la lección 12 de *Español Moderno 1*, la parte de gramática trata de la concordancia gramatical, los numerales cardinales y la conjugación de los verbos irregulares *decir* y *conocer* en presente de indicativo. En el apartado de "Ejercicios" (lección 12: 188), se práctica la concordancia.

También hay ejercicios para practicar los contenidos gramaticales enseñados anteriormente, pero que tienen poca relación con el tema de la unidad (p.ej. lección 12: 190).

Obviamente este ejercicio es para practicar el uso del artículo y las preposiciones, que se encuentran en la parte gramatical de las lecciones 8, 10 y 11.

3.3 Tratamiento de la gramática

Los contenidos gramaticales ocupan la mayor proporción en este manual. Se presentan siguiendo criterios morfológicos y sintácticos: clases de palabras, tiempos verbales (pasado, presente y futuro), modo indicativo y subjuntivo, clases de oraciones (enunciativas, exclamativas e interrogativas / simples y compuestas) etc. Se organizan con una progresión adecuada al grado del nivel de dominio del idioma de los estudiantes. Igual que en la presentación de los contenidos fonéticos y léxicos en español, se añade la explicación en chino y en cada lección se incluyen ejercicios que corresponden a los aspectos gramaticales estudiados.

Como afirman los autores en la presentación del manual, la mayor parte de las reglas gramaticales se enseñan en los tres primeros libros o niveles. El 4º es más bien un resumen y una comparación de los usos gramaticales.

En el primer libro o nivel se presentan los contenidos gramaticales de los sustantivos, los adjetivos, los pronombres, los artículos, las preposiciones, los números cardinales, los ordinales 1–1000 y los de porcentaje, los adverbios, los verbos en indicativo, las oraciones simples, las subordinadas condicionales y las adjetivas. En el segundo nivel se trata el futuro de indicativo, el pretérito pluscuamperfecto de indicativo, los usos de *se*, los números 1.001–1.000.000.000, los múltiplos y las fracciones, los afijos, el subjuntivo, los acortamientos léxicos, la voz pasiva, las oraciones subordinadas concesivas, consecutivas y finales, las adverbiales propias y las

subordinadas sustantivas. Por último, en el tercer libro o nivel, se enseñan los numerales cardinales 1.000.000–1.000.000.000, el pretérito imperfecto y el perfecto de subjuntivo, el complemento mixto, las oraciones condicionales, el futuro imperfecto de indicativo, etc.

De todo lo anterior se deduce que *Español Moderno* sigue el método tradicional, pues el eje fundamental es la descripción gramatical:

a- Es muy fácil observar que las lecciones no están diseñadas para cumplir las funciones comunicativas, sino para enseñar con rigor las reglas gramaticales a los estudiantes. La programación de la gramática tiene, además, la característica de ser gradual.

Veamos la enseñanza de los usos del pretérito imperfecto de subjuntivo, que aparece por primera vez en la lección 2 del libro 3 (p. 33). En el apartado de "Gramática" se ofrece primero las reglas de la conjugación de los verbos regulares en las tres personas. Luego se explica cómo se conjugan los verbos irregulares más usados (*dar, decir, ser, ir*). A continuación se ofrecen cuatro usos del pretérito imperfecto del subjuntivo. Al estudiarlos, los alumnos tienen que leer la descripción en chino de cada uso, junto con unas oraciones como ejemplo. Los ejemplos quedan completamente descontextualizados, y sólo sirven para concretar el aprendizaje de las reglas.

A lo largo de la programación, se presentan más usos del pretérito imperfecto de subjuntivo (lecciones 3, 4, 5 y 11). En el libro 4, en el apartado de "Gramática" de la lección 9, hay un resumen de la diferencia entre el pretérito imperfecto de subjuntivo y el indefinido de indicativo. Es decir, la explicación resulta cada vez más completa y profunda según se avanza en el proceso de aprendizaje.

b- Las actividades que aparecen junto a las explicaciones gramaticales también son de carácter tradicional (anexo 1). Veamos también, p.ej., la presentación y contextualización de la parte gramatical de la lección 2 del libro 3: el ejercicio 1 (*Español Moderno 3*: 47) es la conjugación en futuro imperfecto de indicativo y en condicional simple (*saber, poder, decir, extenderse, convenir*...), en pretérito imperfecto de subjuntivo (*dar, ser, estar, traer, servir* ...), en pretérito perfecto y pluscuamperfecto de indicativo (*romper, descubrir, morir* ...) y en pretérito indefinido de indicativo (requerir, destacar, mentir...). Con el ejercicio, el alumno no sólo practica la gramática aprendida en esta lección, sino que también hace un repaso de las conjugaciones aprendidas con anterioridad. En los ejercicios 2 y 3 (*Español Moderno 3*: 47 y 48) los alumnos tienen que conjugar el infinitivo de cada oración en el modo, tiempo y persona adecuados.

c- Por último, este manual presta mucha atención a la práctica de la traducción, lo que también es típico del método tradicional. En cada lección hay por lo menos un ejercicio dedicado a la traducción del chino al español por escrito.

Resumiendo, en todas las lecciones de este nivel hemos visto que la contextualización de los contenidos gramaticales es muy similar a la de la mencionada anteriormente (lección 2 del libro 3).

Podemos decir que en este manual se presentan los contenidos de la gramática española de forma detallada, sistemática y completa.

3.4 Tratamiento de la interculturalidad

En todas las lecciones, desde la 1 a la 30, la mayoría de los diálogos que aparecen en cada unidad están contextualizados en una facultad de lenguas extranjeras de una universidad de China. Como hemos mencionado en el apartado "descripción general", este manual no va dirigido a los estudiantes chinos que estudian o trabajan en un país extranjero, sino a los que estudian o trabajan en China. De ahí que, respecto al tema de la interculturalidad, debemos decir que en los cuatro libros las reflexiones sobre los aspectos culturales son escasas. Solamente encontramos aspectos socioculturales muy generales, como las costumbres gastronómicas, la geografía de España y algunas actividades que hablan sobre países hispanoamericanos en los diálogos. Por ejemplo, en la lección 14, el tema es el horario. El texto es una descripción del horario normal de una universidad de China, y en el diálogo hablan de la diferencia horaria entre los dos países (lección 14: 212).

Sin embargo, de la lección 1 a la 8 de *Español Moderno 3*, los textos que hacen reflexionar a los alumnos sobre la interculturalidad son más abundantes. En primer lugar, se intenta explicar la situación actual de España y de toda Europa. La primera lección de *Español Moderno 3* se titula "La lengua española" y ofrece información sobre la lengua española y las variedades del español en América Latina. Otros temas de cultura en este libro son: Cristóbal Colón, las fiestas, los deportes, Diego de Velázquez y Francisco de Goya y, por último, Miguel de Cervantes Saavedra. También hace referencia a la cultura latinoamericana, por ejemplo, el Nuevo Mundo y sus alimentos, las civilizaciones precolombinas, la Independencia de Hispanoamérica, América Latina y su literatura moderna.

Hemos de mencionar que en este nivel también se introducen a los alumnos chinos conocimientos sobre la cultura occidental antigua. Por ejemplo, la historia de Numancia, el arca de Noé, la leyenda de Prometeo, etc.

En el libro 4, que es de nivel avanzado, los temas dedicados a aspectos socioculturales son menos que en el libro 3. En este nivel se dedica una unidad entera, la lección 15, a la variedad dentro de la cultura española, pero en el resto no encontramos ya referencias tan explícitas. Más adelante el texto aporta una explicación de los orígenes de cada uno de los sustratos culturales que constituye la cultura española.

3.5 Información pragmática en tres actos de habla

a) "Dar órdenes"

Esta función comunicativa aparece en la lección 8 (p.117) de *Español Moderno 1*, donde se aportan como recursos lingüísticos las perífrasis *tener que + infinitivo* y *poder + infinitivo* y las actividades gramaticales propuestas sirven para ponerlas en práctica. Pero aquí no hay

ninguna explicación de las estrategias para usar esta función comunicativa y se mezcla con la de obligación, es decir, se mezcla un acto no descortés impositivo con otro no impositivo; las expresiones lingüísticas que propone este manual son las perífrasis de obligación y, para responder negativamente a *poder + infinitivo* justificando la respuesta, se usan formas como "no, porque..."

También aparece en la lección 15 como uno de los usos del imperativo (p.228) pero, igual que en *Español 2000*, la mayoría de las actividades que encontramos sirven para fijar el imperativo, no para practicar esta función. p. ej., el ejercicio 2 del apartado "Ejercicios" (p. 235), en el que se tienen que poner los verbos en la persona correspondiente del modo imperativo; o el ejercicio 4, en el que el alumno debe sustituir la perífrasis verbal *deber + infinitivo* por la correspondiente forma del modo imperativo, sin tener en cuenta las diferencias sociopragmáticas.

En el libro 2, la lección 3 (p.49) se titula "No hagas eso", y en ella se enseña el imperativo negativo. En el diálogo la madre da varias órdenes a sus hijos utilizando el imperativo negativo, por lo que no utiliza estrategias de cortesía.

En el libro 3, nivel 4 de E.E.E.[①], se enseña el condicional simple en fórmulas de cortesía en la lección 8. En dicha unidad hacen una comparación entre el condicional simple y el presente simple para explicar el uso de la cortesía (p.214).

El ejercicio correspondiente (p. 220, ejercicio 6) se enfoca en la práctica de la conjugación gramatical, no en el empleo sociopragmático.

b) "Invitar"

En *Español Moderno 1* se incluye una lección entera para enseñar este acto de habla. La parte de gramática es sobre el imperativo, es decir, se considera el uso del imperativo como la herramienta principal para hacer una invitación. En la lección 17 hay dos diálogos contextualizados en una visita a la casa de un profesor (p.264).

Ahí podemos observar que el lenguaje que utilizan los interlocutores es formal y, por tanto, deben emplear más estrategias de cortesía para aceptar o negar una invitación apropiadamente.

En el apartado de "Ejercicios" encontramos una actividad: simular una conversación en las siguientes situaciones (p.281): 1. Cuando te visita un amigo muy conocido; 2. Cuando te visitan una o varias personas no muy conocidas; 3. Cuando visitas solo o acompañado de tus compañeros a algún profesor; 4. Cuando llegan a tu casa una o varias personas que visitan a tus padres.

De esta forma, los estudiantes pueden practicar esta función en situaciones muy diferentes y utilizar la estructura del acto y las diferentes estrategias de cortesía que le acompañan; pero en el libro no se aclaran cómo y cuándo se emplean. Al realizar esta actividad, el profesor podría haber introducido la costumbre española de enseñar la casa a los invitados, la de insistir para que coman

① Examen de Especialidad Española, un examen nacional para los estudiantes chinos.

más, etc. La actividad es interesante, porque los diálogos dan mucho juego respecto a las estrategias de cortesía. Y sobre la información sociocultural, es bueno que el alumno reflexione y extraiga por sí mismo las conclusiones y las fórmulas de cortesía.

c) "Hacer cumplidos"

Curiosamente, en este manual encontramos muy pocos recursos sobre este acto de habla. Sólo en el libro 1 hemos hallado una oración en un diálogo contextualizado en una visita. En la lección 17 (p. 264), cuando unos alumnos entran en la casa del profesor Li, dicen: "Bonita casa tiene usted", para hacer un cumplido a la casa que visitan. Por eso podemos decir que en *Español Moderno* no se enseña esta función comunicativa.

3.6 Conclusiones

En general, este manual presta mucha atención a la enseñanza de la gramática y del léxico. En los niveles elemental y medio se enseñan gradualmente la mayoría de las reglas gramaticales. La enseñanza de la gramática y del léxico sigue el método tradicional. Los ejercicios juegan un papel muy importante en la enseñanza de ambos, de ahí que ocupen una gran parte del libro. La contextualización de las actividades en cada lección es principalmente para la enseñanza de la gramática, y entre las actividades se presta mucha atención a la traducción. Existe la interferencia de la primera lengua en el aprendizaje porque todas las explicaciones de las reglas gramaticales son en chino.

Debido a que su finalidad es distinta respecto a los otros manuales de ELE que estamos analizando, en el nivel elemental de *Español Moderno* se incluyen menos aspectos sobre la interculturalidad. En los tres primeros niveles, la introducción de la cultura extranjera es mínima, mientras que se aporta más información sobre cómo introducir la cultura china a los extranjeros. En el nivel más avanzado, los textos se centran en la cultura occidental, es decir, no se limitan a la cultura española, sino que dan una visión más amplia.

En cuanto a la enseñanza de los actos de habla, éstos se enseñan junto con la gramática o, mejor dicho, se enseñan para practicar el uso de las reglas gramaticales; por ello a veces las actividades quedan un poco descontextualizadas.

Tanto la información sociopragmática como la pragmalingüística dedicada al acto de "dar órdenes" es escasa. Lo cierto es que sí hay una progresión en la presentación de las estructuras lingüísticas, que va desde las perífrasis de obligación hasta estructuras como *tener/ deber/ poder/ haber que + infinitivo*, *me gustaría que + subjuntivo*, pero no se explica cómo pueden utilizarse estas fórmulas como estrategias de cortesía. Las actividades son más bien para practicar las expresiones lingüísticas en cada unidad, pero no están explotadas de tal forma que el alumno pueda reflexionar sobre las estrategias de cortesía que deben utilizarse en este acto exhortativo, impositivo, para no dañar a nuestro interlocutor o no resultar agresivo.

La función comunicativa "Invitar" aparece en los niveles elemental y medio. En ellos casi no hemos encontrado información sociocultural para evitar choques culturales. En el nivel medio se da al alumno la posibilidad de reflexionar sobre este acto y de extraer las estructuras lingüísticas necesarias. Por eso podemos decir que podría mejorarse esta progresión.

"Hacer cumplidos" se trata principalmente en el nivel medio. El manual nos muestra información sociopragmática sobre este acto de habla, pues encontramos estructuras como *¡Qué + sustantivo + tan + adjetivo!,* que sirven para halagar, y también se ofrece al alumno modelos para mitigar el elogio.

4. Análisis de *Sueña*

4.1 Descripción general

Autoras: Ángeles Álvarez Martínez, Ana Blanco Canales, Luisa Gómez Sacristán, Nuria Pérez de la Cruz

Primera edición: 2000. Edición utilizada: 2006. Editorial: Universidad de Alcalá de Henares

Componentes: Libro del alumno, Libro del profesor, Cuaderno de ejercicios, CD

El manual *Sueña*, elaborado por el equipo de la Universidad de Alcalá de Henares, es un libro de enseñanza actual del idioma español. En este caso, el manual contiene material utilizado de forma comparativa, nueva y contemporánea. A diferencia del *Español Moderno,* conseguir que el alumno extranjero desarrolle la competencia comunicativa es el objetivo principal de *Sueña*.

Según se explica en la presentación del manual, desde que se publicó el *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza/ aprendizaje de lenguas* (MCER), las directrices europeas han cambiado, por lo que los niveles de *Sueña* se han adaptado a los establecidos por el *Marco*". En los libros se indican los diferentes niveles en la portada: *Sueña 1* (A1-A2), *Sueña 2* (B1), *Sueña 3* (B2) y *Sueña 4* (B2).

Cada libro se compone de diez lecciones. Según se muestra en el índice, las lecciones se dividen en 6 campos (léxico, gramática, funciones, escritura, fonética y cultura), que se distribuyen, a su vez, en 7 apartados: "Palabras, palabras", "Normas y reglas", "Bla, bla, bla", "Toma nota", "Suena bien", "A nuestra manera" y "Recapitulación".

Las actividades son muy variadas, para que el alumno practique y desarrolle las cuatro destrezas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita). Incluye actividades individuales y otras que se realizan en parejas o en grupo; de esta forma se da importancia a la participación del alumno en el proceso de aprendizaje.

Respecto a la metodología del manual, la materia se organiza de acuerdo con los contenidos nocio-funcionales y se busca la participación constante de los estudiantes para que el aprendizaje sea activo.

4.2 Contextualización de las actividades

Las actividades se adaptan en general a los contenidos gramaticales de cada lección, de acuerdo con el programa y la composición de las lecciones. De hecho, en todas ellas encontramos fichas gramaticales para hacer un resumen de las reglas gramaticales aprendidas. No obstante, comparado con el *Español 2000*, encontramos menos información cultural.

Respecto a la contextualización de las actividades, observamos que la mayoría de los ejercicios se enmarcan en una situación, y los estudiantes han de rellenar huecos o imitar diálogos con los que se practica el contenido gramatical. Es decir, en los ejercicios se ofrece la información pragmática necesaria para entender por qué se utiliza una estructura.

Veamos la lección 6 de *Sueña 1* como ejemplo. El tema es "¿Puedo ...?", y se trata de hacer una petición a otras personas. En la actividad 14 (p.85) encontramos primero un diálogo y, a continuación, los alumnos tienen que practicar siguiendo ese mismo modelo.

4.3 Tratamiento de la gramática

Al igual que en *Español 2000*, los contenidos gramaticales en este manual se enseñan a través de unos claros esquemas. No existe explicación ni en español ni en ninguna otra lengua por lo que, en niveles bajos, el profesor tiene que explicar los usos de cada regla gramatical.

Tomamos la parte gramatical de la lección 4 (p.60) del primer nivel como ejemplo para mostrar su presentación y contextualización (anexo 2). El punto gramatical presentado es *¡qué + sustantivo + tener! ¡qué + adjetivo + estar!* En la actividad 3 se exponen nueve dibujos junto con nueve frases.

El alumno tiene que observar los dibujos y escribir las frases correspondientes al lado de cada dibujo. En el manual no se encuentra ninguna explicación de cómo y cuándo se utiliza cada expresión. Como podemos observar, se han mejorado las técnicas en la utilización de dibujos para evitar el uso de la lengua materna y se asocian directamente las palabras de la lengua meta con los objetos. Por eso podríamos decir que la metodología de la enseñanza de gramática es el método audiovisual.

4.4 Aspectos de interculturalidad

En todos los niveles de *Sueña* se puede encontrar un apartado dentro de cada lección dedicado a aspectos culturales, denominado "A nuestra manera". En *Sueña 1* los temas son: personajes famosos del mundo hispánico, tipos de vivienda, la Navidad, ir de tapas, el tiempo libre, mujeres hispanas famosas, el valor de los gestos en la comunicación, lugares de interés turístico y cultural, etc.

En el apartado de "A nuestra manera" de la lección 4 (p.65) se introduce la costumbre de "ir de tapas". Primero enseñan siete fotos de diferentes tapas típicas y, a su lado, hay una lista de nombres de tapas. Los estudiantes tienen que observar las fotos y relacionarlas con sus nombres

correspondientes. En esta actividad los alumnos pueden divertirse mucho (anexo 3).

Luego se expone un texto que introduce el tema de qué hacen los españoles cuando salen de tapas, a dónde van, cómo pagan y cuándo tapean, así como el origen de la palabra "tapa". Después de leerlo, en la siguiente actividad el alumno tiene que juzgar lo verdadero y lo falso de unos detalles para ver si ha entendido bien el texto.

Esta actividad permite a los estudiantes conseguir una competencia intercultural. Sin embargo, cabe mencionar que no hay muchas actividades dedicadas a romper con los estereotipos y conocer los posibles malentendidos culturales en este nivel.

En la primera lección de *Sueña 2* aparece como contenido cultural la familia española, y en la actividad 16 (p.13) tenemos un ejercicio aislado y descontextualizado que pide al alumno comparar algunas costumbres españolas con las de su país natal, por ejemplo: comer tarde, la siesta, hablar en voz alta, trasnochar, tomar el sol, etc. Esta actividad podría servir para introducir el tema de los estereotipos que los alumnos posen sobre la cultura española y compararlos con los propios. Esta es la única actividad de este nivel que trata este tema.

Cabe mencionar que al final de la lección (p.22), hay un texto en el que se dice que "cada vez es más difícil encontrar en las grandes ciudades españolas familias que sigan el estereotipo heredado (abuelos, padres e hijos bajo el mismo techo)". Es decir, se presentan diferentes variedades culturales (o subculturas) en España; no es una introducción de la cultura española clásica.

A partir de *Sueña 3*, los apartados de contenido cultural de cada unidad incluyen información tanto de España como de Hispanoamérica. Este nivel se centra en la fauna y en la flora, la diversidad climática, la comparación de ciudades españolas e hispanoamericanas, las telecomunicaciones, la moda, el ocio, los sistemas políticos, la artesanía, etc.

Podemos encontrar aquí alguna actividad que trabaja aspectos socioculturales como, por ej., el ejercicio 23 de la lección 8 (p. 141), en el que encontramos un texto que trata de la impuntualidad de los españoles, pero no se explica en qué ocasiones los españoles suelen llegar tarde y en cuáles no.

En el último nivel, *Sueña 4*, el apartado cultural está dedicado exclusivamente a los países hispanoamericanos: culturas y lenguas indígenas, música y folclore, fiestas, gastronomía, arte, lugares turísticos, literatura y cine.

En este nivel se presta más atención a las interferencias y choques culturales. Por ejemplo, en la lección 5 (p.84) se introduce un texto titulado "Anécdotas", que cuenta algunos malentendidos culturales de estudiantes extranjeros. La actividad 25 de la lección 5 (p.97) es un cuestionario que expone diferentes situaciones para hacer reflexionar al alumno sobre si somos diferentes.

Este tipo de actividad que expone diferentes situaciones puede ayudar a los estudiantes a

reflexionar sobre las costumbres de la cultura española y a compararlas con las de sus propios países.

Para resumir, en *Sueña* se presta atención tanto a la cultura española general (la cultura nacional estándar, común a las diferentes geografías y clases sociales) como a las variedades dentro de ella (o "subculturas": según el sexo, edad, profesión, lugar, clase socioeconómica y cultural…), y también se compara la cultura española con otras. Los contenidos culturales se integran en todos los niveles de forma gradual.

4.5 Información pragmática en tres actos de habla

a) "Dar órdenes"

En la lección 4 de *Sueña 1*, esta función aparece en el ámbito 1 como uno de las tareas para hacer sugerencias. En el ámbito 2 se enseña cómo expresar obligación. Primero, en la actividad 4 (p.54), el alumno escucha y lee unas conversaciones en que se utilizan dos estructuras para realizar este acto de habla: el uso del imperativo y de la perífrasis *poder + infinitivo*. En la misma lección se presenta un esquema gramatical (p.58) donde se explica las formas del imperativo y, además, se añade la estructura *poder + infinitivo* para pedir un favor; *Sí, claro, ahora mismo* para aceptarlo y *No, no puedo, lo siento, es que*… para denegarlo. Estos ejemplos son muy buenos para mostrar que en el rechazo de un ruego el interlocutor debe disculparse y justificar por qué no lo hace. En otro esquema de la misma lección, en la página 64, se explica que, además del imperativo, para expresar obligación se puede emplear *hay que + infinitivo*, *tener que + infinitivo*.

En *Sueña 2* se presenta el imperfecto para hacer una petición de una manera más cortés (p.52). Esta estructura se practica a través de actividades puramente gramaticales. También se añade una audición en la actividad 11 de la lección 8 (p.128): el alumno tiene que contestar a una serie de preguntas después de escuchar una conversación telefónica para practicar el imperativo y los verbos de orden y mandato. Todas las actividades dedicadas a los mandatos y ruegos sirven para fijar las estructuras estudiadas como corteses (imperfecto, condicional) o como menos corteses (imperativo y verbos que indican orden y mandato).

Vemos que al pasar del nivel A1-A2 al B1 hay una progresión en las estructuras lingüísticas utilizadas en los actos exhortativos, impositivos. Las diferentes estrategias se muestran en los diálogos y en las actividades. Pero creemos que, al enseñarlas, el profesor tendría que dedicar más tiempo en los niveles bajos.

En *Sueña 3* no hemos encontrado en el índice esta función comunicativa. En la lección 3 de *Sueña 4* (nivel C1) se incluye como contenido funcional "expresar cortesía en casos de petición, orden, mandato y rechazo". Aquí se incluye un cuadro con la expresión de cortesía en contextos de petición.

Estas fórmulas expuestas aquí para conseguir peticiones corteses, también pueden utilizarse

para los mandatos. De hecho, en la actividad 39 (p. 62) se habla de la cortesía. En el primer apartado de esta actividad, los alumnos deben definir un contexto formal o uno informal, la cortesía o la descortesía y la persona educada o maleducada. Después de escuchar una serie de audiciones, deben señalar cuál es más formal, cuál expresa más cortesía, cuál es más descortés y en cuál los interlocutores son unos maleducados. Finalmente, tienen que clasificar los elementos que expresan cortesía, según el contexto formal o informal, y también las fórmulas utilizadas cuando se rechaza una petición o un mandato. Esta actividad puede hacer al alumno reflexionar sobre las estrategias utilizadas por los interlocutores de los diálogos y sobre la estructura de estos actos.

Para resumir, en el nivel superior se enseña más sobre las estrategias para expresar este acto de habla, tanto en el ámbito lingüístico como en el sociopragmático.

b) "Invitar"

Nos ha sorprendido que al leer el índice de los cuatro libros no hayamos encontrado ningún apartado dedicado a este acto de habla, es decir, no forma parte del contenido funcional del programa de *Sueña*. Sólo aparece una actividad en la lección 8 de *Sueña 4* que tiene como contenido funcional los actos de habla que hacen referencia a la invitación. En la actividad 23 (p.156), los alumnos tienen que reconstruir un diálogo en parejas siguiendo unas instrucciones. Se puede ver a través de este enunciado la estructura de la invitación. Pero no hay ninguna explicación sobre cómo se utiliza en la vida real.

Como podemos observar, en este manual no se aporta ninguna explicación pragmática de este acto, por lo que en esta parte se podría mejorar.

c) "Hacer cumplidos"

En la lección 5 de *Sueña 3* (p.89), hay unos esquemas de expresiones que se utilizan para enunciar diferentes tesituras: satisfacción y complacencia, admiración, sorpresa, etc.

Estas son expresiones que pueden utilizarse para "hacer un cumplido" y para responder. Por ejemplo, las expresiones para expresar satisfacción pueden usarse para emitir el cumplido, y las de sorpresa para restarle importancia a éste.

En *Sueña 4*, la actividad 26 de la lección 5 (p.98) es una comprensión lectora. El texto se titula "el cumplido o el arte de la mentira piadosa". En el mismo se explica que en España hacer cumplidos a veces significa mentir; p.ej., si una persona no es guapa, no se lo dirán nunca, o cuando alguien te pregunta si te gustan las nuevas gafas que acaba de comprarse, siempre hay que responder "sí" para que el interlocutor se sienta bien. En la audición de la actividad 27 (p.98), los alumnos escuchan a una mujer que responde a los cumplidos de un hombre. El alumno debe clasificar sus respuestas según indiquen agradecer el cumplido, devolverlo, elogiar la amabilidad del otro, añadir una explicación, desmentirlo, sacarle defectos, expresar sorpresa, exagerar para quitarle importancia, mostrar vergüenza…

En esta actividad se enseña muy detalladamente la estructura de este acto y las diferentes estrategias de cortesía que pueden utilizarse para mitigarlo, porque en España minimizar el halago y el elogio es una costumbre.

4.6 Conclusiones

En cuanto a la presentación de los contenidos lingüísticos, *Sueña* evita largas explicaciones de las reglas gramaticales y listados de palabras nuevas. Introducen la gramática y el léxico mediante las situaciones y las actividades. Se presenta la gramática a través de un cuadro o, incluso, en una conversación y luego se concluye con un cuadro. Las palabras nuevas se presentan, en muchas ocasiones, con dibujos y fotos. Con las ilustraciones los alumnos entienden las palabras sin necesidad de buscarlas en el diccionario. Después de presentar estas competencias, se consolidan junto con las perífrasis, en contextos habituales. Este método puede evitar el aburrimiento de los alumnos jóvenes y ayudarles a utilizar y a memorizar la gramática y el léxico de una manera más natural. La parte fonética en este manual tiene muy poca presencia. Sólo aparece un cuadro pequeño al final de cada dos lecciones. Casi siempre utiliza el método audio-oral para la consolidación de estos conocimientos.

Respecto a los contenidos culturales, éstos ocupan todos los niveles y se introducen de forma gradual. Se tratan aspectos diversos de la cultura española y también se la compara con otras, lo que supone un enriquecimiento.

Finalmente, en cuanto a la enseñanza de los contenidos comunicativos, se utiliza el método situacional y comunicativo. La introducción de las perífrasis y las expresiones comunicativas casi siempre está contextualizada en una situación cotidiana, ya sea familiar o escolar, y siempre se ilustra con fotos o dibujos para aclarar la situación y servir de escena a la actividad que van a realizar los alumnos. De esta manera, los estudiantes pueden disfrutar más del proceso del aprendizaje y saber utilizar las frases aprendidas en clase en situaciones reales.

Sobre el acto de "dar órdenes", vemos una progresión lingüística a lo largo de los distintos niveles, que van enlazando las expresiones de este acto de habla con las de pedir favores y ruegos. En cuanto a la información pragmática, ésta aparece principalmente en el último nivel. En *Sueña 4* hay varias actividades dedicadas a la explicación y distinción de las formas corteses y descorteses utilizadas para peticiones y mandatos, que pueden servir al alumno para reflexionar sobre las estrategias de cortesía positiva y negativa que se usan en este tipo de actos de habla.

Respecto a la invitación, solamente en *Sueña 4* tenemos una actividad en que se ve claramente la estructura de este acto. En la actividad se le da al alumno una serie de instrucciones para que componga un diálogo en el que se propone y se rechaza una invitación. Sin embargo, el libro no ofrece ninguna explicación sobre las diferentes estructuras de esta función, ni de las diferentes estructuras lingüísticas ni estrategias de cortesía que pueden utilizarse. Por tanto, podemos decir

que tanto la información sociopragmática como la pragmalingüística relacionada con el acto de habla "invitar" es escasa en este manual.

Por último, el acto cortés, expresivo, de "hacer cumplidos" se estudia en los dos últimos niveles. En *Sueña 3* se incluyen expresiones que se utilizan para hacer cumplidos. Y en *Sueña 4* aparece una comprensión lectora titulada "el cumplido o el arte de la mentira piadosa", donde se explican las pautas socioculturales de este acto de habla. Además, las actividades relacionadas hacen reflexionar al alumno sobre las diferentes estructuras lingüísticas y sobre las estrategias de cortesía que se emplean.

5. Propuestas didácticas

Como hemos mencionado, los manuales analizados y comparados poseen distintos objetivos y enfoques para la enseñanza del español, y utilizan diferente metodología. En este apartado presentamos algunas actividades didácticas para facilitar a los alumnos chinos el estudio de la gramática y la pragmática del español, tomando como referencia algunas actividades de los manuales seleccionados y que ya hemos comentado anteriormente.

En primer lugar, el español es muy diferente al chino (categorías y funciones gramaticales, estructuración sintáctica, orden de palabras, etc.), por lo que la presentación clara de las reglas gramaticales es esencial. El manual *Español Moderno* sigue el método tradicional en la enseñanza de la gramática, la cual explica siempre en chino y luego ofrece la regla seguida de los distintos usos, con ejemplos claros y representativos. Creemos que para los estudiantes chinos este método es más adecuado que los otros, que evitan explicaciones gramaticales. Pero, como *Español Moderno* no está muy bien visualizado, al aprender los esquemas gramaticales los estudiantes pueden aburrirse. Por ello creemos que se puede combinar los cuadros de gramática de *Español 2000* con las explicaciones en chino de *Español moderno*, para que los estudiantes puedan comprenderla y asimilarla mejor. p.ej., el uso del imperfecto de subjuntivo para expresar un deseo lo recoge *Español 2000* en un pequeño cuadro (p.63 de nivel medio).

Como no hay más ejemplo ni explicación, podemos poner la parte dedicada al mismo punto gramatical en *Español Moderno 3* junto con el cuadro (p.45): 如果主句动词表示愿望、祈使……等含义，而且是过去时态，又与从句的主语不同，从句中必须使用虚拟式过去未完成时.

Por otra parte, en la enseñanza de una lengua extranjera es muy importante dar información sociocultural a los alumnos. Sin embargo, el manual oficial de China, *Español Moderno*, dedica muy poco espacio a esta parte y, además, la cultura que se enseña es muy teórica (a veces "enciclopédica") y anticuada. Por eso, creemos que se puede utilizar la información cultural de *Español 2000* y de *Sueña* para completarlo y enriquecerlo.

Por último, en cuanto a la información pragmática, sería conveniente que los manuales

integraran en sus páginas cuadros con información sociopragmática, y no solamente pragmalingüística de los actos de habla o funciones comunicativas, pues la cortesía verbal en los manuales seleccionados no aparece todavía como estrategia. Así, el alumno podrá dirigirse a ella siempre que tenga una duda sobre la adecuación pragmática, de la misma manera que acude a la explicación gramatical.

A continuación vamos a ver los tres actos analizados en este trabajo.

Las actividades referidas a la función comunicativa de "dar órdenes" son abundantes en los tres manuales desde una perspectiva pragmalingüística. Sin embargo, la mayoría no ha tenido en cuenta cómo y cuándo utilizar cada estructura lingüística como estrategia de cortesía.

Así, al enseñar esta función comunicativa sería conveniente introducir unos diálogos más reales, en los que se tenga en cuenta la relación entre los interlocutores y la entonación con que se emite. También podríamos ir explicando a nuestros alumnos que las estructuras pueden interpretarse como mandato o ruego según la entonación. p. ej., la perífrasis *poder + infinitivo* y *tener / haber que + infinitivo*. Por supuesto, toda esta información debe practicarse con actividades muy bien contextualizadas.

Otra forma de ejercitar esta función comunicativa es dejar a los alumnos adoptar diferentes papeles, ya sea en parejas o en grupo, dentro de una situación contextualizada. El grado de familiaridad es mayor y, por tanto, las estrategias de cortesía pueden variar. De esta forma, utilizando este tipo de ejercicios en niveles de A2 a C1, cuando el alumno disponga de más recursos lingüísticos para expresarse, puede reflexionar sobre las estrategias y expresiones lingüísticas que se utilizan en español y evitar, así, expresiones e interpretaciones inadecuadas.

En cuanto a "invitar", la actividad 15 (p.281) de *Español Moderno* es una de las mejores para practicar esta función comunicativa en español. Por una parte, se utilizan todas las estructuras de este acto de habla y, por otra, se muestran las diferentes estrategias de cortesía que pueden utilizarse.

Según el MCER (2002:116), el alumno que alcance el nivel A2 "sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias", por lo que esta actividad podría presentarse en niveles más avanzados como el B1, punto de inflexión sobre la concepción negativa o positiva del alumno hacia la nueva cultura. En ese nivel podría incluirse información sobre algunas creencias de la cultura española que hagan reflexionar al alumno sobre por qué este acto sigue unas pautas y no otras.

El acto cortés de "hacer cumplidos", como hemos mencionado en las conclusiones, solamente se estudia específicamente en dos de los manuales analizados. Los textos de la primera lección de *Español 2000* nivel superior (pp. 9 y 17) están muy bien contextualizados. Teniendo en cuenta que estamos en un nivel superior, la comprensión lectora en la que se hacen cumplidos por escrito es muy importante. La comprensión lectora de *Sueña 4* (lección 5, p. 98), en la que se explica que en España hacer cumplidos a veces significa mentir, también es muy buena para introducir las

estrategias de este acto. Se trata de una audición en la que el alumno debe clasificar las reacciones con las que una mujer responde a los halagos de un hombre (el contenido concreto ya lo hemos mencionado en el apdo. 5.5). Así, con esta actividad los estudiantes pueden practicar las estrategias de cortesía que se utilizan para mitigar un cumplido y comprobar las diferencias que existen con su lengua materna, para evitar así posibles interferencias y malentendidos culturales.

6. Conclusiones generales

En este trabajo hemos analizado y contrastado tres manuales, con diferentes objetivos y orientaciones, que se utilizan en España y en China para la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE): *Español 2000*, *Español Moderno* y *Sueña*. Hemos comparado los diferentes métodos y demostrado la importancia de la competencia pragmática e intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En primer lugar, hemos analizado las características de *Español 2000*. En este manual el método audio-lingual desempeña un papel muy importante, a través del cual se introducen casi todos los contenidos comunicativos, lingüísticos y culturales. La presentación de perífrasis, aspectos gramaticales y nuevas palabras siempre está acompañada de una serie de ejercicios de sustitución. También utiliza el método situacional, pues el manual pretende presentar los significados de las palabras nuevas mediante ilustraciones y fotos. En cuanto a las actividades de consolidación, aplica el método comunicativo. En el nivel elemental y en el medio se proponen actividades como formar conversaciones, resolver problemas, preguntar direcciones, etc. En el nivel superior los contenidos son más teóricos, profundos y cultos. Las actividades para trabajar en parejas o en grupos son escasas. En este caso, los alumnos practican los contenidos estudiados mediante ejercicios mecánicos y por escrito. En este manual no se ha utilizado el método tradicional y también se evita el uso de la lengua materna de los alumnos. No se explican las reglas gramaticales ni fonéticas, ni se traduce el léxico. Tampoco existen ejercicios de traducción.

En segundo lugar, hemos sintetizado las características de *Español Moderno*. Teniendo en cuenta que se trata de un manual escrito por lingüistas chinos y dirigido a estudiantes chinos, la orientación y los tipos de actividades son distintas. Por una parte, el empleo del chino, lengua materna del estudiante, y la traducción chino-español constituye una parte importante. El método tradicional es el que vertebra todo el manual, y se utiliza en la mayoría de los ejercicios vinculados con la traducción, el léxico, la gramática, etc. Por otra parte, en cuanto a la pronunciación y a la práctica oral, aplica el método audio-oral y el situacional. Además, hemos visto que en algunos ejercicios de carácter cultural se combina el método audio-oral y el comunicativo. En suma, *Español Moderno* se publica con el objetivo de enseñar español a los chinos, se centra en la traducción chino-español y presta mucha atención a la destreza escrita. Así que se aplica el

método tradicional, el audio-oral y el comunicativo con frecuencia. Por tanto, no se basa sólo el más empleado en China (el tradicional) sino que también intenta completarlo con métodos más modernos (el audio-oral y el comunicativo), los cuales favorecen que el alumno llegue a adquirir una auténtica competencia comunicativa.

Por último, hemos visto las características de *Sueña*, que adopta especialmente el método comunicativo nocio-funcional. La presentación de los aspectos gramaticales y nuevas palabras siempre está contextualizada en una situación habitual y concreta. La gramática en este manual es un medio para lograr los fines comunicativos, pero no un fin en sí mismo, por lo que apenas aparecen explicaciones de las reglas gramaticales. También se aprecia el método situacional, pues el manual pretende presentar los significados de las palabras nuevas mediante fotos e ilustraciones. En cuanto a las actividades de consolidación, también se recurre al método comunicativo. La mayoría de las actividades se trabajan en parejas o en grupos, y siempre están contextualizadas en una situación real. En este caso, los alumnos practican los contenidos estudiados mediante conversaciones. También hay muchos ejercicios auditivos. Al igual que en *Español 2000*, en este manual se evita el uso de la lengua materna de los alumnos. No se explican las normas de gramática ni de fonética, ni se traduce el léxico. Tampoco existen ejercicios de traducción.

Los tres manuales se basan en diferentes métodos, aunque se introducen los contenidos de los mismos campos. Esa diferencia no sólo está motivada por las distintas finalidades, orientaciones y destinatarios, sino que también proviene de los diferentes presupuestos y mentalidad en la enseñanza de idiomas extranjeros en China y en España. Para hacer frente a las nuevas necesidades de este mundo globalizado, los docentes de España y de China cada vez van mejorando y completando la enseñanza con métodos más avanzados y eficaces.

Con respecto a la interculturalidad, los tres manuales adoptan también diferentes enfoques. En *Español 2000* encontramos una perspectiva intercultural desde el nivel inicial, que intenta sensibilizar al alumno de lo que significa aprender una lengua. En cada lección del manual existe una sección llamada "Documentos" en la que se reflexiona sobre la sociedad española, desde perspectivas muy variadas, mostrando la diversidad dentro de la unidad. A lo largo del nivel elemental se presentan diferentes aspectos socioculturales como, p.ej, las costumbres españolas en los horarios y comidas. En el nivel medio el tema de la interculturalidad también está presente en todas las lecciones, y los temas son más serios y concretos que en los del nivel elemental. Por tanto, podemos decir que los autores intentan crear, desde los niveles iniciales, una conciencia intercultural en el alumno.

Español Moderno es el manual donde la aparición del contenido sociocultural es mínima. De hecho, solamente encontramos en los niveles elementales los aspectos más generales de la cultura, como las costumbres gastronómicas y la geografía de España. Los textos que hacen reflexionar a los

alumnos sobre la interculturalidad son más abundantes en el nivel más alto, y también se introducen conocimientos sobre la cultura occidental antigua. Sin embargo, la información es para conocer mejor la nueva cultura, no para romper estereotipos. Es decir, en este manual los autores dedican muy poco espacio a la reflexión del estudiante sobre la superación de tópicos y sobre la conciencia intercultural. Tampoco existe una progresión del contenido sociocultural, cuyo conocimiento permita evitar interferencias y malentendidos.

En *Sueña*, se considera que los contenidos socioculturales son imprescindibles para conocer mejor la nueva cultura. Hemos encontrado algunas actividades como, p.ej., en la lección 5 (p.88) de *Sueña 2*, donde un alemán le cuenta a un amigo algunas costumbres "extrañas" de los españoles. En *Sueña 4* se introduce un cuestionario que se utiliza para relacionar la cultura materna con la que se está estudiando.

En conclusión, podemos decir que todos los manuales seleccionados, excepto *Español Moderno*, incluyen la nueva óptica adoptada en la enseñanza de lenguas extranjeras, recogida en el *MCER* y en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, en la que los conceptos de lengua y cultura están estrechamente relacionados; se parte de la base de que aprender una lengua es aprender una forma de vivir, unas costumbres, unas creencias y un sistema de valores. Es decir, la conciencia intercultural se considera necesaria para el completo aprendizaje de una lengua y, por tanto, el contenido sociocultural resulta imprescindible para que el alumno pueda llegar a comprender y asimilar la nueva cultura.

Por último, respecto a si existe progresión en la información sociopragmática de los tres actos de habla analizados, hemos podido comprobar que ésta varía según el acto de habla y el manual. En general, podemos decir que todos van incorporando a sus explicaciones gramaticales otras que tienen como finalidad que el alumno adquiera una adecuación pragmática para evitar malentendidos y choques culturales. Sin embargo, este tipo de información es escasa en la mayoría de los actos analizados pues, como ya hemos comentado, no se puede encontrar información pragmática clara sobre su estructura en ningún manual. Por eso, podríamos decir que las estrategias de cortesía y algunas pautas socioculturales en los tres manuales seleccionados podrían mejorarse en el futuro.

Bibliografía

Álvarez, Mª Ángeles (et al.) (2000): *Sueña 1* y *Sueña 2*, Madrid, Grupo Anaya Comercial

Álvarez, Mª Ángeles (et al.) (2001): *Sueña 3*, Madrid, Grupo Anaya Comercial

Blanco C., Ana (et al.) (2001): *Sueña 4*, Madrid, Grupo Anaya Comercial

Consejo De Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte -Instituto Cervantes*, Anaya. En internet: http://cvc.cervantes.es/obref/marco [Consulta: 10–7–2012]

Dong, Yansheng y Liu, Jian (2008): *Español Moderno 1, 2, 3* y *4*, Editorial des, Beijing Educación e Investigación de Lenguas Extranjera

Haverkate, Henk (1998): “Estrategias de cortesía. Análisis intercultural” en A. CELIS y J. R. Heredia (eds.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

Hightower, Holly (2001): “Consideraciones de las estrategias de cortesía en la cortesía intercultural” en J. Sánchez Lobato y J. Gómez Asensio (dirs.): *Interferencias, cruces y errores. Forma, Cuadernos de didáctica E/LE*, Madrid, SGEL

Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Biblioteca Nueva

Martín Peris, E.(2004): A*ctividades de aprendizaje en los manuales de ELE* http:// www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/MARTIN-P.html

Sánchez Lobato, J. y N. García (1981): *Español 2000*, *Nivel Elemental*, *Medio* y *Superior*, Madrid, SGEL

Sánchez Lobato, Jesús y N. García Fernández (2007): *Español 2000 Versión China, Nivel Elemental 1*, *Nivel Elemental 2*, *Nivel Medio 1* y *Medio 2*, Ed. Beijing Educación e Investigación de Lenguas Extranjeras

SUSANA PASTOR CESTEROS
Universidad de Alicante

La evaluación de las competencias del profesorado de segundas lenguas

Resumen: El mantenimiento y la mejora de las *competencias del profesorado de idiomas* requieren un proceso de autoevaluación, desde la perspectiva de la *evaluación formativa*, que se sirve de diversos instrumentos de los que trataremos en este trabajo. Nos referimos, por un lado, a los documentos básicos que establecen el perfil y las competencias clave del profesorado de segundas lenguas; y, por otro, a las herramientas que nos permiten revisar las ya adquiridas y planificar futuras necesidades de formación. En concreto, la recientemente presentada parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas, que, a partir de unos descriptores estandarizados, nos permite valorar el nivel de competencia docente actual, analizar las propias necesidades y, basándonos en ambos aspectos, elaborar un plan de actuación. A continuación, abordamos el modo en que el portafolio docente puede complementar a la anterior a través de muestras y evidencias. Hablamos, pues, de evaluación, pero desde el punto de vista del *desarrollo profesional*, siempre enfocado hacia un mejor aprendizaje de la segunda lengua, en este caso el español, por parte de nuestro alumnado.
Palabras clave: evaluación formativa docente, desarrollo profesional, competencias del profesorado

1. Introducción

Cuando nos movemos en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE, en adelante), hay determinados aspectos que son específicos de nuestra especialidad frente a otros que compartimos con el resto de profesionales de la enseñanza de lenguas. Entre los primeros, por ejemplo, se encuentra todo lo que tiene que ver con nuestra propia gramática, fonética o cultura, así como el proceso por el que se ha ido constituyendo e institucionalizando la enseñanza de la lengua española para estudiantes no nativos (en función de las circunstancias históricas y sociolingüísticas). Sin embargo, hay también otros factores que nos son comunes a todos cuantos nos dedicamos a enseñar una lengua extranjera. Y en ese sentido, desde el mundo de ELE debemos estar atentos a cuanto se innova en la enseñanza de otras lenguas, como el inglés, el francés o el propio chino, para trabajar conjuntamente.

Esto es lo que sucede, concretamente, en lo relativo a la formación del profesorado de segundas lenguas, a la determinación de cuáles son las competencias de un buen profesor de idiomas y a la evaluación de tales competencias (aunque sea con distintos fines). De todo ello tratamos en el presente trabajo, que tiene como objetivo presentar las principales herramientas

de las que actualmente disponemos para evaluar las competencias del profesor de español. El tema es fundamental si abogamos por la calidad de la enseñanza y por la profesionalización de la docencia. Y lo enfocamos, por tanto, desde una perspectiva didáctica, partiendo de la figura del profesor (quién y cómo enseña), frente a otro tipo de estudios que pueden centrarse en las otras dos dimensiones que entran en juego, todas ellas interrelacionadas: la psicolingüística, centrada en el alumnado (quién y cómo aprende) y la pragmalingüística (qué se enseña y se aprende).

Tras esta breve introducción, dedicamos un apartado a establecer las relaciones que se establecen entre evaluación y formación, con el fin de determinar el concepto de evaluación formativa docente con el que trabajamos como marco teórico. A continuación presentamos la parrilla del perfil del profesor de idiomas, un original y novedoso proyecto europeo en el que participa el Instituto Cervantes, que en estos momentos está siendo traducida al chino. El tercer apartado muestra de qué modo el portafolio docente puede funcionar como instrumento de evaluación complementario a la parrilla del perfil del profesor de idiomas. Por último, finalizaremos con unas conclusiones acerca de la utilidad de estas dos herramientas para el desarrollo profesional de los profesores de español y, consecuentemente, para la mejora del aprendizaje de nuestra lengua.

2. Evaluación del docente y formación del profesorado de español, dos realidades complementarias

Podemos comenzar a abordar este tema haciéndonos algunas preguntas: ¿Qué relación se establece entre la formación del profesor de español y la evaluación de sus competencias como tal? ¿Cómo han cambiado en la última década estos dos aspectos? ¿El desarrollo profesional constituye un deseo o una necesidad? A continuación intentamos responderlas.

Respecto a la primera de ellas, existe una relación directa. Si establecemos claramente qué debe saber y saber hacer un profesor de lengua, podremos determinar un plan de formación, a partir del cual podemos evaluar su actuación. Pero además, si como profesionales comprometidos con nuestro trabajo, nos autoevaluamos para ver en qué necesitamos o podemos mejorar, nos marcamos metas y nos preparamos para ello, entonces estamos nosotros mismos formándonos, en un concepto de formación continua que es el que prevalece hoy en día en cualquier ámbito profesional, el del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*, en inglés). Una buena formación del profesor de ELE no solo permite delimitar el campo de actuación (quién puede o no dedicarse a ello, con qué titulación, con qué requisitos), sino que contribuye también a dignificar la tarea docente y a que podamos exigir una profesionalización que es la que impera en otros ámbitos profesionales y que debemos exigir también para la enseñanza del español.

Muchas son las publicaciones que muestran esta visión amplia de la evaluación formativa docente, desde Sheila Estaire y Sonsoles Fernández (2012), hasta Olga Esteve *et al.* (2004. 2010),

y en todas ellas persiste esta necesidad de un ejercicio crítico y reflexivo de la docencia. Sobre el sentido de la reflexión en la práctica docente trata la siguiente cita de Vicenta González y Joan Tomàs Pujolà (2008b), dos de los profesores de ELE que mejor han trabajo sobre el portafolio docente:

> La enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar sus propias prácticas […] El objetivo es que el profesor aprenda tanto de su experiencia como de su reflexión sobre su propia experiencia (Farell, 2004) al enfrentarse primero a sus creencias y valores para luego poder cuestionarlas, redefinirlas, modificarlas o incluso cambiarlas. No hay nadie que no reflexione, pero la reflexión como objetivo en sí misma no tiene sentido, es por ello por lo que se necesita desarrollar una estructura que paute la reflexión para darle significado. Así pues, el portafolio sirve de pauta para guiar y orientar al docente durante su proceso reflexivo (González y Pujolà, 2008b).

Evidentemente, desde siempre ha existido reflexión entre los buenos docentes. Lo que ha cambiado hoy en día, y con ello entramos a responder la segunda pregunta, es el modo de llevarla a la práctica, los instrumentos de los que disponemos para ello. Porque es evidente que en una sociedad cambiante como la actual, en la que los códigos se renuevan constantemente, no podemos seguir funcionando como lo hemos hecho hasta ahora. Los docentes debemos saber incorporar las novedades que nos resulten operativas no solo a nuestras clases, sino a nuestra propia formación. Aquí entran, por supuesto, todas las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), indefectiblemente presentes en nuestro entorno cotidiano y en el de nuestros alumnos, y que tan bien han estudiado por lo que respecta al ámbito docente Álvarez *et al.* (2013). Pero no solo se trata de eso; nos estamos refiriendo también a un cambio de actitud del profesor:

> Si se asume que la idea de enseñanza ha cambiado, que se ha de capacitar al alumno para que sea capaz de reflexionar sobre lo que está aprendiendo, para que vaya descubriendo el funcionamiento de la lengua, para que sea autónomo en su proceso, para que sea capaz de valorar ese proceso y autoevaluarse, es de esperar que el docente sea capaz de asumir para sí mismo todo eso que está intentando transmitir a sus alumnos. Al igual que estamos experimentando en las aulas con modelos de portafolio para nuestros alumnos, parece coherente desarrollar también el portafolio del docente (González y Pujolà, 2008b).

En efecto, puede ser un portafolio docente, o puede ser cualquier otra iniciativa, lo importante es asumir, como docentes de ELE, nuestro desarrollo profesional no como una imposición burocrática o una necesidad imperante, sino como una manera de trabajar, un modo de estar actualizados y abiertos a los cambios que se producen en la enseñanza de nuestra lengua.

En ese sentido, si hiciéramos una lluvia de ideas sobre qué nos evoca el término evaluación del docente, probablemente surgirían términos como los que siguen, algunos con connotaciones negativas, otros positivas: inspección, acreditación, autoformación, autoevaluación, colaboración, desarrollo profesional y personal, colegas, práctica reflexiva, oficio, vocación, trabajo diario,

gestión del tiempo, trabajo en equipo, competencias docentes, actualización, instrumentos … De muchos de ellos ya hemos hablado hasta ahora, por eso nos centramos en el siguiente apartado en el último mencionado: de qué instrumentos o herramientas disponemos en la actualidad para ser evaluados. Por ejemplo, la parrilla del profesor de idiomas.

3. La parrilla del perfil del profesor de idiomas (*European Profiling Grid for Language Teachers*: EPG).

Antes de presentar qué es la parrilla del perfil del profesor de idiomas, quisiera mencionar algunos documentos básicos que han resultado de gran utilidad para la enseñanza de idiomas y sin los cuales aquella probablemente no existiría.

En primer lugar, el *Perfil europeo del profesor de lenguas. Un marco europeo (European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference)*, elaborado por un equipo de profesores de la Universidad de Southampton, coordinados por M. Kelly y M. Grenfell (2004), bajo los auspicios del Consejo de Europa.[①] Presenta un conjunto de 40 ítems que podrían ser incluidos en un programa de formación para profesores de idiomas con el objetivo de dotarlos con las destrezas y conocimientos necesarios, así como con otras competencias profesionales. ¿Con qué fin? Con el de incrementar su desarrollo profesional y para llegar a una mayor transparencia y equiparación de títulos (Kelly y Grenfell, 2004: 4). No tiene, en ningún caso, una voluntad normativa, sino que se presenta como una serie de propuestas que pueden ser útiles para quienes estén en cargos de responsabilidad formativa y tengan que diseñar asignaturas regladas o programas de formación de profesores de segundas lenguas (SL), adaptándolas a su contexto. Muestra, en definitiva, estrategias de aprendizaje independiente y permanente, en nuevos y diferentes entornos de aprendizaje, y parte de la convicción de que un profesor de idiomas está continuamente aprendiendo, dentro y fuera de contextos formales de enseñanza (Kelly, 2012).

Por su parte, el PEFPI (*Portafolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas*) (Newby *et al*., 2007) se presenta como un documento, también del Consejo de Europa, para estudiantes que se están formando como futuros docentes de segundas lenguas. Les permite reflexionar y autoevaluarse sobre las destrezas y conocimientos didácticos que necesitarán enseñar, así como registrar sus propias experiencias docentes durante su formación inicial. Su estructura es sencilla: un primer apartado de presentación, otro de autoevaluación (muy completo y pormenorizado) y

① Recordemos que el Consejo de Europa (a través de su *European Centre for Modern Languages*) está detrás de muchas de las innovaciones metodológicas de la enseñanza de idiomas: desde la publicación del *Threshold Level* en 1976, punta de lanza del enfoque comunicativo, hasta el diseño y promoción del *Marco Común europeo de referencia para la lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, en el que se ofrece una equiparación de niveles lingüísticos (A1, A2, B1, B2, C1, C2) que facilita la programación y certificación de las lenguas en toda Europa, con las consiguientes ventajas de cara a la movilidad estudiantil y profesional. De él se deriva también el *Portfolio Europeo de las Lenguas*, que fomenta el plurilingüismo y constituye un documento personal para la autoformación y acreditación lingüísticas.

un dossier donde pueden aportar muestras y ejemplos. Es útil, motivador y fácilmente aplicable[①]. Interesa destacar también que, aunque se trate de un documento europeo, puede ser práctico para todo futuro docente en cualquier parte del mundo, aparte de que está disponible de manera gratuita en la red, como todos los demás que venimos citando.

Siguiendo las propuestas anteriores, y ya en España, el Instituto Cervantes (2011) publicó, a partir de una investigación previa de corte cualitativo, el informe titulado *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* En él se recogen las creencias sobre buenas prácticas docentes por parte del profesorado, del alumnado y del personal directivo y técnico de la institución. A partir de los resultados del mismo, y teniendo en cuenta el estado de la cuestión, el I. Cervantes sac a la luz al año siguiente, en 2012, *Las competencias clave del profesor de lenguas segundas y extranjeras*, un referente "a la hora de desarrollar herramientas y procedimientos de evaluación del desempeño, de definir perfiles de profesores o de ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores (IC, 2012: 7). Con él no se pretende hacer un listado de todos los conocimientos o recursos que se necesitan, sino más bien definir al profesor a través de unas competencias básicas exclusivas del docente y otras que, aunque también debe poseer, son compartidas con otros profesionales.

Finalmente, disponemos ya de una *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* en versión electrónica[②]. As es como ha sido traducido al español el proyecto de la Comisión Europea *European Profiling Grid for Language Teachers, EPG*, desarrollado entre 2011 y 2013. Seguimos a Elena Verdía (2010, 2012, 2014), responsable académica de formación en el Instituto Cervantes y representante del mismo en este proyecto, as como a Marta Higueras (2012), para dar una idea más detallada de la parrilla. ¿Qué es lo que ofrece, pues? En esencia, unos descriptores estandarizados de profesores, con el nivel de logro de cada una de sus competencias en tres estadios, que equivaldrían al profesorado novel (1), autónomo (2) y experto (3). Cada nivel está a su vez subdividido en dos fases (1.1, 1.2. / 2.1., 2.2. / 3.1., 3.2.), siguiendo en cierto modo el esquema del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.[③] Los aspectos contemplados son los siguientes:

— Parte A: Dominio de la lengua, formación, evaluación de la práctica docente y experiencia docente.

— Parte B: Metodología: conocimientos y habilidades, evaluación, planificación de clases y de cursos, gestión del aula e interacción.

---

① Así lo hemos comprobado con nuestros propios alumnos en el *Máster de Inglés y Español como SL /LE* de la Universidad de Alicante.

② Fue presentada en el XXIII Congreso Internacional de ASELE, la *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (Universidad de Jaén, España, 2013), así como en la sede del Instituto Cervantes de Alcalá y de Madrid.

③ Presentamos en Anexo los contenidos de la parrilla, a pesar de que en la página web del proyecto (http://www.epg-project-eu) se puede acceder a toda la información.

— Parte C: Competencia intercultural, conciencia lingüística y competencia digital.

— Parte D: Comportamiento profesional y gestión administrativa.

Alguien podría preguntarse qué aportan estos descriptores respecto a los documentos anteriormente mencionados, que ya establecían un listado de competencias. La diferencia entre estas y los estándares es esencial, como explica Verdía (2012: 268):

> A diferencia de las competencias, que implican esa activación estratégica de saberes, capacidades y actitudes, los estándares son *patrones de medida* [la cursiva es nuestra] que concretan y constriñen las competencias desde el punto de vista de la actuación del profesor en el aula, con los alumnos, con el equipo, con la institución, con la comunidad ELE y consigo mismo. Así pues, se puede decir que los estándares sirven para describir lo que sabe y lo que sabe hacer el profesor, que son *unidades medibles* y que se expresan en un grado de concreción mayor que las competencias. [...] Estos estándares para profesores podrían usarse en el Departamento de Formación de Profesores como referente para el diseño de un currículo de formación, para establecer planes de desarrollo profesional de los profesores, para analizar las necesidades formativas, para diagnosticar el nivel formativo de los equipos, para desarrollar programas y actividades formativas, para establecer un perfil profesional del docente del Instituto Cervantes o para certificar la competencia docente. Para el personal de los centros, podrían servir como referente para el desarrollo profesional de los profesores del Instituto Cervantes, para la autoevaluación del profesorado, para el desarrollo de planes de formación, programas y actividades formativas en centros del Instituto Cervantes; como referente para la evaluación del desempeño de los profesores; para los procesos de selección, traslado y promoción de profesores.

Se trata, en definitiva, de una página web (que incluye una guía de uso y un glosario) mediante la que se accede de manera muy sencilla a la parrilla interactiva con todos los descriptores (disponibles en 11 lenguas), de manera que el usuario pueda ir marcando en qué estadio se encuentra en cada uno de los aspectos mencionados. Cuando acabas la autoevaluación, se genera un documento en pdf que puedes guardar o recuperar para próximas evaluaciones.

Aunque lo que importa es el resultado, la parrilla en sí, mencionaremos algunos detalles del proyecto, porque dan idea de su envergadura. En él ha participado el I. Cervantes en representación del español, junto con otras 10 instituciones de otras lenguas, bajo la coordinación de Richard Rossner y B. North (consultores educativos y ex directores ejecutivos de EAQUALS, *European Association for Quality Languages Services*[①]). En el pilotaje y validación de la herramienta intervinieron hasta 2000 profesionales, entre profesores, formadores y responsables académicos, que son los destinatarios potenciales de la parrilla. A cada uno de ellos le puede servir para objetivos distintos. Por ejemplo, y resumiendo la cita anterior, al *profesor de una segunda lengua* le permite:

— Autoevaluar su nivel de desarrollo profesional y competencia docente

— Certificar el nivel de formación (tanto del profesor nativo como no nativo)

① EAQUALS (*European Association for Quality Languages Services*) es una asociación europea que pretende garantizar la calidad de las instituciones socias dedicadas a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

— Detectar necesidades formativas y marcarse objetivos

Los *formadores de profesores*, podrán con ella establecer niveles formativos y organizar planes de formación atendiendo a la demanda. Y a los *responsables académicos* de un centro (academia, universidad, centro de idiomas …) les posibilitará hacer un diagnóstico de la plantilla, evaluar el trabajo de sus docentes, comparar titulaciones y poder seleccionar al profesorado de un modo más transparente. Estas son, por tanto, algunas de sus funciones más concretas.

Con esta *Parrilla del perfil del profesor de idiomas* (*European Profiling Grid for language teachers*, EPG) se persigue, en definitiva, la mejora de la calidad y la eficacia de la formación en lenguas extranjeras,

En estos momentos, la parrilla está en una etapa de difusión, para que los profesionales la conozcan y utilicen. Está siendo asimismo traducida a otras lenguas, entre ellas el árabe y el chino, lo cual puede ser muy útil para que su uso se amplíe fuera de las fronteras de la Unión Europea. Su vocación internacional queda patente y cada comunidad lingüística y educativa podrá sin duda sacarle el mejor partido, en función de su situación y necesidades.

Si nos damos cuenta, todos los documentos mencionados pretenden también contribuir a una mayor visibilidad e importancia social del profesorado de segundas lenguas. De ahí que estén tras ellos algunas de las instituciones más relevantes (al menos a nivel europeo) en el asentamiento de la profesión y la definición de las competencias docentes.

Sin embargo, respecto a la parrilla que hemos descrito, alguien podría apostillar que no deja de ser una declaración de intenciones por parte del interesado y que, como toda autoevaluación, pueda estar sujeta a un alto grado de subjetividad. En ese sentido, una herramienta que puede complementar la parrilla en su objetivo de reflexión y también de certificación es el portafolio del profesor, en la medida en que permite incluir muestras y evidencias de su trabajo, como veremos a continuación.

4. El portafolio docente como complemento a la parrilla del perfil del profesor de idiomas.

Comenzamos por definir el portafolio docente (Pastor, 2012), siguiendo el (excelente) *Diccionario de términos clave de ELE*: “En el contexto educativo, aplicado a la formación del profesorado, el portafolio se concibe actualmente como un producto elaborado por su titular con el objetivo de aportar muestras —también llamadas evidencias— de su labor docente y la consiguiente reflexión sobre las mismas, así como para marcarse objetivos de enseñanza-aprendizaje”. Justamente el elemento sobre el que incide esta definición es el que presentábamos como complemento de la parrilla.

Como ya explicaba la profesora Encarna Atienza (2009)[①], también podemos definir un portafolio docente partiendo de lo que no es: ni un currículum, ni un diario, precisamente. Frente a ellos, por el contrario, el portafolio docente sí que le permite al profesor, por un lado, a través de la reflexión, especificar y valorar qué tipo de actividades realiza, identificando problemas, sacando conclusiones y planteándose nuevas metas, lo cual contribuirá a su mejora como docente. Y, por otro, documentar de manera visible sus experiencias y resultados en la enseñanza, organizándolos de una forma personalizada. Esta última orientación es la que entronca esta práctica, en su dimensión acreditativa, con la parrilla del perfil del profesor, porque posibilita aportar pruebas de las características sobre las que el docente se ha podido autoevaluar previamente.

Por lo que se refiere a la estructura del portafolio docente, aunque puede ser variable, Atienza (2009: 9) propone la siguiente:



En el apartado de **presentación** se incluye información relativa a la formación académica, la experiencia docente, las creencias pedagógicas (incluyendo las opiniones sobre el rol del profesor y del alumno), los logros (en forma de premios o de reconocimiento de diversa índole), las necesidades que se advierten en el día a día del aula, las inquietudes profesionales…

Las **muestras** (que vendrían a equivaler al apartado del Dossier en el Portfolio Europeo de las Lenguas) pueden incorporar grabaciones dando clases o anotaciones de observaciones ajenas; materiales usados (propios o no); encuestas y valoraciones de alumnos; evidencias de aprendizajes (por ejemplo, con calificaciones o trabajos de alumnos); programaciones o evaluaciones originales, diseñadas por uno mismo; extractos de diarios, autoevaluaciones, reflexiones críticas; investigaciones y proyectos llevados a cabo; *podcasts*… Es conveniente que cada muestra (que podemos ir cambiando cuanto queramos, señal de nuestra evolución) vaya acompañada de una reflexión, para evitar que sea un mero repertorio de datos; y se recomienda también personalizarla de cara a quien vaya a leer el documento. Por otro lado, por lo que se refiere a qué pruebas seleccionar, como afirma Atienza (2009: 12):

> El portafolio pretende ser una ventana, una publicación (en el sentido de hacer público, de "hacer

① Aunque el artículo que ahora cito es del 2009, su origen está en una conferencia sobre este tema, pionera en el mundo de ELE, impartida en la edición de Expolingua de 2005.

> patente") —ante sí mismo y ante otros— aquello que se produce en la propia práctica docente y formativa. Hacer patente» significa aportar muestras —que puedan verificarse— de lo que el profesor hace en sus clases o de lo que significa para él enseñar-aprender. El fin es que el titular del portafolio recoja pruebas, muestras, evidencias de aspectos sobre los que quiera reflexionar con el objetivo último de tomar conciencia de su identidad y en caso de que lo considere oportuno, transformarla. Por tanto, tiene una proyección hacia el futuro, por cuanto sirve de base para que el titular del portafolio se marque objetivos en relación con un cambio o mejora o simplemente pueda tomar conciencia de su competencia docente. […] En cuanto a la selección de pruebas o muestras, no existe un formato específico al respecto, pero es importante que el bloque constituya una selección consciente y representativa de todo lo que constituye la práctica docente y formativa del titular. Ello significa que no se trata de incluir únicamente los aspectos más positivos ni tampoco, en el otro extremo, lo que no funciona, sino todo aquello que realmente documente la toma de conciencia de su competencia profesional, el desarrollo y el cambio.

Por último, las **metas** recogen los objetivos que nos marcamos, una vez vistos nuestros puntos fuertes y débiles, para mejorar nuestra actuación y el aprendizaje de la lengua por parte de nuestros alumnos. En una visión cíclica y dinámica de nuestro trabajo, podemos convertir estas metas en el punto de partida de un nuevo portafolio.

En la medida en que un portafolio docente se presenta la mayoría de las veces en formato electrónico, que permite hacerlo público y compartirlo, nos surgen algunas preguntas sobre su alcance. ¿Debería como docente hacerlo visible para todos? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene tal opción? Dependerá siempre de la motivación que nos haya llevado a ponerlo en práctica: si ha sido algo voluntario, impuesto, etc. Por ello será siempre una opción personal. Véanse, como ejemplos, los portafolios cuyos enlaces presentamos al final del trabajo, tras el apartado de bibliografía, creados por profesores de muy diversas lenguas.

No cabe duda, no obstante, de que esta misma función del portafolio puede ser asumida por otros formatos que, de hecho, se están revelando fundamentales e innovadores en el mundo de ELE. Me estoy refiriendo a los blogs, un espacio personal en internet donde el profesor comparte ideas, materiales para sus clases, recursos, información, reflexiones… Pueden llegar a ser fuente de inspiración permanente y un espacio crucial para la constitución de nuestra disciplina (Torres, 2007). Hemos de pensar que la información circula de modo diferente hoy en día, no está solo en los libros, ni tampoco en los encuentros personales, sino también en la red de profesionales que comparte de modo muy variado su experiencia. Actualmente hay muchísimos profesores que mantienen al día su propio blog, donde cuentan y muestran lo que hacen en sus clases, comentan sus lecturas y experiencia y ofrecen ideas, de modo que otros muchos colegas aprenden de lo que hacen sus compañeros; siempre ha sido así: aprender de lo que hacen otros. Solo que ahora es mucho más fácil, por la visibilidad que internet ofrece①. Algo similar, si bien desde otra dimensión

① He incluido tras la bibliografía un listado de blogs interesantes de profesroes de ELE que pueden ilustrar cuanto venimos diciendo.

comunicativa, porque el formato es distinto, ofrecen las redes sociales como Twitter o Facebook (Varo y Cuadros, 2013), que en el ámbito formativo, cumplen asimismo una función cada día más relevante, como explica el profesor de la Universidad Jaime I de Castellón Jordi Adell, precisamente desde su propio blog:

> Twitter juega, a mi entender, un papel clave en los procesos de reflexión-acción de un creciente número de docentes. La profesión docente es solitaria y no siempre es posible integrarse en un colectivo "físico", un claustro por ejemplo, con un proyecto docente que colme las aspiraciones de innovación y excelencia de muchos docentes. Muchos factores juegan en contra, pero no vamos a enumerarlos. ¿Qué funciones puede desempeñar Twitter en este caso? Diversas: informarse de novedades de interés, incluyendo experiencias y aprendizajes realizados por otros docentes, compartir ideas y sugerencias, por ejemplo sobre resolución de problemas técnicos, ayudarnos a gestionar nuestra información como sistema de recomendación de pares sobre actividades, herramientas y recursos relevantes, etc. Twitter funciona proporcionándonos interlocutores para reflexionar antes, durante y después de nuestra acción. Forma un "claustro a elección" que compensa el aislamiento intelectual, profesional y emocional en el que se encuentran muchos docentes.
>
> Efectivamente, no es solo racionalidad técnica o interlocución práctica lo que obtenemos de Twitter. Más importante en muchas ocasiones es el "feedback emocional", el refuerzo que nos confirma que no estamos haciendo algo sin sentido, que nos da una "palmadita virtual" en la espalda de parte de la comunidad virtual a la que seguimos/pertenecemos y que nos anima a seguir en la brecha, a continuar trabajando sabiendo que no estamos solos.
>
> Jordi Adell en http://bazarlocos2.blogspot.com.es/2013/10/no-es-solo-twitter-jordia-2010-bzl2. html

En definitiva, el componente afectivo es fundamental tanto para la formación como para la evaluación del docente. Redes y blogs constituyen hoy en día un elemento sustancial de la formación continua y ubicua del profesorado de español. El portafolio docente, tal como ha sido aquí presentado, establece un nexo entre la autoformación y la acreditación de nuestro quehacer como profesores ante una eventual certificación docente. Algunos de los riesgos que plantea tienen que ver con el hecho de que pueda llegar a convertirse en una mera "exhibición" (y existen, por otro lado, muchos profesores que se sienten incómodos ante la idea de "mostrarse" o que no son muy dados a la reflexión). También persiste el peligro de la trivialización (documentar cosas sobre las que no vale la pena reflexionar) y de que llegue a convertirse en un mero trámite sin alma (visión tecnócrata de la evaluación), aparte, por supuesto, del tiempo que requiere prepararlo y dotarlo de contenidos. En cualquier caso, el portafolio docente puede constituir un complemento idóneo de la parrilla del perfil del profesor de idiomas para la evaluación del profesorado.

5. Conclusiones

Entre todos cuantos nos dedicamos a la enseñanza del español como lengua extranjera estamos "construyendo" la profesión, que no puede desmarcarse de la labor de quienes hacen lo mismo con otras lenguas. De ahí la necesidad de desarrollar instrumentos comunes. En ese punto cabe encuadrar tanto los documentos que establecen el perfil del profesor y que hemos comentado en

detalle en este trabajo (el *Perfil Europeo*, el *Portafolio para futuros profesores*, las *Competencias clave*), como las herramientas que nos permiten calibrar y evaluar el punto concreto en que nos encontramos con respecto a ese modelo de referencia. La figura del profesor de español ha cambiado y también, por tanto, nuestra formación y el modo en que se nos puede valorar. En ese sentido, tanto la *parrilla interactiva del perfil del profesor de idiomas* como el *portafolio docente* pueden resultarnos extremadamente útiles. Hemos presentado sus objetivos, estructura y funcionamiento, y esperamos haber animado a ponerlos en práctica, pues ese será el mejor modo de comprobar su efectividad.

Bibliografía

Álvarez, D., Sánchez, J. y Fernández, F. (2013): "PLEs (*Personal Learning Environement*) en formación continua del profesorado", en Castañeda, L. y Adell, J. (eds.): *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*, Alcoy, Marfil, http://www.um.es/ple/libro/

Atienza, E. (2009): "El portafolio del profesor como instrumento de autoformación", *Marcoele*, (9) http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion/

Estaire, S. y Fernández, S. (2012): *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*, Madrid, Edinumen

Esteve, O. (2004): "Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas. Hacia un aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica": http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ELE/publicaciones_centros/PDF/Bremen_2004/02_esteve.pdf

Esteve, O., K. Melief y Ansina, A. (eds.) (2010): *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona, Octaedro

González, V. y Pujolà, J. T. (2008a): "El uso del portafolio reflexivo del profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua", en Pastor, S. y Roca, S. (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/SL. Actas del XVIII Congreso de ASLE,* Alicante: Universidad de Alicante, 290-298. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0290.pdf

González, V. y Pujolà, J. T. (2008b): "El uso del portafolio para la autoevaluación en la formación continua del profesor", *Marcoele* (7): 1–19: http://marcoele. com/descargas /evaluacion /09.pujola_gonzalez.pdf

Higueras García, M. (2012): "Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras RILE* (1): 101–128, http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/10/11

Instituto Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE,* http://cvc.cervantes.es/ ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

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

Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesor de segundas lenguas*, Madrid, IC

Kelly, M. & M. Grenfel (coords.) (2004): *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*, Southampton, University of Southampton / European Council, http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf

Kelly, M. (2012): "European documents and their implications for language teacher trainers: *The European Profile for Language Teacher Education —A Frame of Reference* (EPLTE)", en Diadori, P. (ed.), *How to Train Language Teacher Trainers,* Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing

Newby, D. *et al.* (2007): *PEFPI. Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas*, Strasbourg, Council of

Europe, European Centre for Modern Languages, http://www.ecml.at/epostl

Pastor Cesteros, S. (2012): "Portafolio docente y evaluación del profesorado de ELE", en E. Bartol y L. Chamanadjian (eds.) *Tinkuy. Boletín de investigación y debate,* Universidad de Montreal, (19) 5–27, http://www.littlm.umontreal.ca/documents/Tinkuy_19 CEDELEQ_ IV_2013_ 04_18.pdf

Torres, L. (2007): "La influencia de los blogs en el mundo de ELE", *Glosas didácticas*, (16), http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/03torres.pdf

Varo Domínguez, D. y F. Cuadros Muñoz, R. (2013), "Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua", *Redele* (25), http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html

Verdía, E. (2010): "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE", *Actas de los II Encuentros en Comillas El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula,* http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf

Verdía, E. (2012): "La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores", *Anuario del Instituto Cervantes 2012*, Madrid, Instituto Cervantes

Verdía, E. (2014): "Presentación de la parrilla EPG", *LdeLengua* (76), http://eledelengua.com/

Ejemplos de portafolios docentes en la red

Barnett, Marva, profesora de francés, Universidad de Virginia: http://faculty.virginia.edu/marva/Teaching%20Portfolio/teaching_portfolio.htm

González Martínez, Maribel, profesora de español: http://maribelele.wordpress. com/category/uso-portafolio-docente/page/2/

HANSON, Meredith, profesora de Adquisición de Segundas Lenguas, University of Hawai'i at Manoa: http://meredithhanson.wordpress.com/

Ho, Ying, profesora de chino, University of Hawai'i at Manoa: http://yingihu.wordpress.com/

JAENICKE, Alison, profesora de inglés, Penn State University: http://www.personal.psu.edu/acj137/blogs/techteachingportfolio/

Milman, Natalie B., profesora de Tecnología educativa, Georgetown University: http://home.gwu.edu/~nmilman/

Nogueroles Candel, Andrea, profesora de inglés de infantil y alumna del máster de inglés y Español como SL de la Universidad de Alicante: http://learninginfantil.wordpress.com/

Ejemplos de blogs de profesores de ELE

— *Profe de ELE* (*Daniel Hernández*):http://www.profedeele.es/

— *Diario Profe de ELE* (Daniel Hernández, editor. Coeditores: Maria Pilar Carilla,Tatiana Gunko, Mar Galindo, Lucía Martínez y María Méndez): http://diario.profedeele.es/ *De extranjis* (Fernando Trujillo): http://blog.fernandotrujillo.es/

— *JRamonELE* (José Ramón Rodríguez): http://jramonele.blogspot.com.es/

— *Mucha clase* (blog de aula de la profesora Beatriz Monreal): http://www.muchaclase.es/

— *Profesor de ELE en apuros* (Guillermo Gómez): http://profesorenapuros.es/

— *El blog de Daniel Varo*: http://danivaro.com/

— *Enseñando voy, aprendiendo vengo* (Concha Moreno): http://conchamorenogarcia.es/

— *Sinapsis ELE* (Elisa Hergueta): http://sinapsisele.blogspot.com.es/

— *Mundo ELE* (Laura Vázquez): http://mundoele.blogspot.com.es/

— *El blog de Miguel Ángel García Guerra*: http://www.magarciaguerra.com/

— *El rincón del profesor de ELE* (Ricardo Torres): http://rinconprofele.blogspot.com.es/
— *EcLEcTIC*: Blog del alumnado de la asignatura "Las TIC en la didáctica de ELE", impartida por Joan Tomàs Pujolà en el Máster de la Universitat de Barcelona: http://eclecticedu.blogspot.com.es/



Grupo de investigación
(*Adquisición y enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante*)
http://dfelg.ua.es/acqua/



http://www.aselered.org/

ANEXO: Tablas de descriptores de la parrilla del perfil del profesor de idiomas

MONOGRÁFICOS SINOELE | ISSN: 2076-5533 | NÚM. 20, 2020
VIII Congreso de Hispanistas de Asia, Shanghái 2013

FORMACIÓN, TITULACIÓN Y EXPERIENCIA

	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Dominio de la lengua	• Está realizando estudios superiores en la lengua meta. • Tiene un nivel de dominio B1 en la lengua meta.	• Está realizando estudios superiores en la lengua meta. • Tiene un nivel de dominio B2 en la lengua meta.	• Tiene un diploma oficial de nivel B2 de la lengua meta y una competencia oral de nivel C1.	• Tiene un diploma oficial de nivel C1 de la lengua meta o • tiene una titulación universitaria en estudios de la lengua meta y tiene un nivel de dominio C1 demostrable.	• Tiene un diploma oficial de nivel C2 de la lengua meta o • tiene una titulación universitaria en estudios de la lengua meta y tiene un nivel de dominio C2 demostrable.	• Tiene una titulación universitaria en estudios de la lengua meta o tiene un diploma oficial de nivel C2, además de tener un dominio natural de la lengua meta o • tiene una competencia de nivel nativo de la lengua meta.
Formación	• Está recibiendo formación inicial en la enseñanza de la lengua meta en un centro de formación de profesores, en la universidad o en un centro privado que ofrece un certificado de enseñanza de la lengua meta.	• Como parte de su programa de formación inicial, ha recibido formación sobre el uso de la lengua (competencia lingüística) y sobre metodología, lo que le permite comenzar a enseñar la lengua meta, aunque todavía no haya recibido un certificado.	• Ha obtenido un certificado de formación inicial tras completar un mínimo de 60 horas dentro de un programa de formación en enseñanza de la lengua meta, que incluye prácticas tutorizadas de enseñanza o • ha completado un determinado número de cursos o asignaturas sobre la lengua meta de su carrera y/o sobre didáctica de la enseñanza de idiomas, aunque todavía no ha finalizado sus estudios.	• Tiene estudios universitarios en la lengua meta que contienen un componente de didáctica de esa lengua, con prácticas tutorizadas de enseñanza o • tiene un certificado reconocido internacionalmente (de un mínimo de 120 horas) en enseñanza de la lengua meta.	• Tiene estudios universitarios en la enseñanza de la lengua meta o ha cursado alguna asignatura de enseñanza de la lengua meta, que incluyen prácticas tutorizadas de enseñanza o • tiene un certificado reconocido internacionalmente (de un mínimo de 120 horas) en enseñanza de la lengua meta **y también** • ha participado en programas de formación continua del centro durante un mínimo de 100 horas.	• Tiene un título de máster o una asignatura en didáctica de la enseñanza de idiomas o en lingüística aplicada, que incluyen prácticas tutorizadas de enseñanza, en caso de no haberlas realizado en cursos de formación previos o • tiene un posgrado o diploma profesional en enseñanza de idiomas (de una duración mínima de 200 horas). • Ha recibido formación adicional en un área especializada (p. ej. enseñanza de idiomas con fines específicos, evaluación, formación de profesores).
Evaluación de la práctica docente	• Está adquiriendo experiencia al impartir partes de una sesión y comparte su experiencia con un compañero que le proporciona retroalimentación.	• Ha sido supervisado, observado y evaluado positivamente mientras impartía sus propias clases. • Ha llevado a cabo actividades de clase con grupos pequeños de aprendientes o con otros profesores en formación («microenseñanza»).	• Durante su formación inicial, ha realizado un mínimo de 2 horas de prácticas tutorizadas de enseñanza en al menos dos niveles, que han sido documentadas y evaluadas positivamente. • En su actividad docente, ha sido observado durante 3 horas de clase y ha recibido retroalimentación positiva documentada.	• Durante su formación continua, ha realizado un mínimo de 6 horas de prácticas tutorizadas de enseñanza en al menos dos niveles, que han sido documentadas y evaluadas positivamente. • En su actividad docente, ha sido observado durante 6 horas de clase, en tres o más niveles y ha recibido retroalimentación positiva documentada.	• Ha sido observado y evaluado durante un mínimo de 10 horas tanto en sus prácticas tutorizadas como en su actividad docente, en diversos niveles y con distintos tipos de aprendientes, y ha recibido retroalimentación positiva documentada.	• Ha sido observado y evaluado durante un mínimo de 14 horas tanto en sus prácticas tutorizadas como en su actividad docente, y ha recibido retroalimentación documentada. • Ha sido evaluado como tutor o como observador de profesores con menos experiencia.
Experiencia docente	• Ha dado algunas clases o partes de una sesión de clase en uno o dos niveles.	• Tiene su(s) propio(s) curso(s), pero su experiencia se reduce a uno o dos niveles.	• Tiene entre 200 y 800 horas de experiencia docente acreditada no tutorizada. • Ha dado clase en varios niveles.	• Tiene entre 800 y 2.400 horas de experiencia docente acreditada en: - varios niveles - más de un contexto de enseñanza y aprendizaje.	• Tiene entre 2.400 y 4.000 horas de experiencia docente acreditada en: - todos los niveles excepto C2 - en varios contextos de enseñanza y aprendizaje diferentes.	• Tiene alrededor de 6.000 horas de experiencia docente acreditada. • Ha dado clase en muchos contextos de enseñanza y aprendizaje diferentes. • Tiene experiencia como tutor/formador de otros profesores.

©EAQUALS – Brian North, Galya Mateva, Richard Rossner
©EPG - 2011

COMPETENCIAS DOCENTES CLAVE

	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Metodología: conocimientos y habilidades	• Está aprendiendo acerca de diversas *teorías y métodos de aprendizaje de idiomas*. • Cuando observa a profesores con más experiencia, entiende por qué han elegido las *técnicas* y los materiales que utilizan.	• Tiene un conocimiento básico de las diferentes *teorías y métodos de aprendizaje de idiomas*. • Puede seleccionar nuevas *técnicas* y materiales con el asesoramiento de sus compañeros. • Puede identificar *técnicas* y materiales para diferentes contextos de enseñanza.	• Está familiarizado con las *teorías y métodos de aprendizaje de idiomas*. • Está familiarizado con las *técnicas* y los materiales para dos o más niveles. • Puede evaluar, desde una perspectiva práctica, la adecuación de las *técnicas* y de los materiales a los diferentes contextos de enseñanza. • Puede tener en cuenta las necesidades de determinados grupos a la hora de elegir qué métodos y *técnicas* utilizar.	• Tiene un sólido conocimiento de las teorías y de los métodos de aprendizaje de idiomas, así como de los *estilos* y de las *estrategias de aprendizaje*. • Puede reconocer los principios teóricos que subyacen a ciertas *técnicas* y materiales de enseñanza. • Puede utilizar de una manera adecuada un repertorio de *técnicas* y de actividades de enseñanza.	• Puede justificar teóricamente el *enfoque de enseñanza* adoptado, así como de una gran variedad de *técnicas* y de materiales. • Puede utilizar un gran repertorio de *técnicas*, de actividades y de materiales de enseñanza.	• Tiene un conocimiento preciso de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y lo comparte con sus compañeros. • Puede dar a sus compañeros una retroalimentación práctica y metodológicamente detallada para ampliar su abanico de *técnicas* de enseñanza después de haberlos observado. • Puede seleccionar y elaborar tareas y materiales adecuados para cualquier nivel para que los utilicen sus compañeros.
Evaluación	• Puede llevar a cabo y corregir las *pruebas* del final de la unidad del manual.	• Puede llevar a cabo y corregir *pruebas de aprovechamiento* (por ejemplo, fin de trimestre, fin de año académico) si le proporcionan el material necesario. • Puede realizar *pruebas* orales si le proporcionan el material necesario. • Puede diseñar y llevar a cabo actividades de repaso adecuadas.	• Puede llevar a cabo *pruebas de aprovechamiento* periódicas que incluyan un componente oral. • Puede identificar los aspectos que los aprendientes tienen que seguir trabajando, a partir de los *resultados* de las *pruebas* y tareas de evaluación. • Puede dar una retroalimentación clara sobre los puntos fuertes y sobre aquellos que deben mejorar para establecer prioridades en el trabajo individual.	• Puede seleccionar y llevar a cabo tareas de evaluación periódicas para comprobar el progreso de los aprendientes en el ámbito lingüístico y en el *uso* de la lengua (destrezas) • Puede utilizar un *sistema de corrección* acordado para identificar diferentes tipos de errores en el trabajo escrito de los aprendientes, para mejorar su *corrección lingüística*. • Puede preparar y coordinar *grupos de nivel*.	• Puede diseñar materiales y tareas, tanto orales como escritas, para la evaluación de progreso. • Puede utilizar grabaciones de vídeo de las interacciones de los aprendientes para ayudarlos a identificar sus puntos fuertes y aquellos que deben mejorar. • Puede utilizar los criterios del *MCER* para evaluar de forma fiable el dominio lingüístico, tanto oral como escrito, de los aprendientes.	• Puede elaborar tareas de evaluación del conocimiento y del *uso* de la lengua meta, para todos los niveles y destrezas. • Puede utilizar los criterios del *MCER* para evaluar de forma fiable el dominio lingüístico, tanto oral como escrito, de los aprendientes en cualquier nivel y puede ayudar en esta labor a compañeros que tengan menos experiencia. • Puede diseñar *pruebas* de evaluación formales para determinar con validez si los aprendientes han alcanzado un nivel determinado del *MCER*. • Puede dirigir *sesiones de estandarización* con el *MCER*.
Planificación de clases y de cursos	• Puede ordenar actividades para su plan de clase, si se le proporciona el material necesario.	• Puede encontrar actividades complementarias a las del manual. • Puede mantener la coherencia entre sesiones de clase, teniendo en cuenta los *resultados* del aprendizaje de la sesión anterior para planificar la siguiente. • Puede adaptar su plan de clase, teniendo en cuenta logros y dificultades de aprendizaje.	• Puede utilizar un *syllabus* y materiales específicos para preparar planes de clase equilibrados que cubran las necesidades del grupo. • Puede planificar las fases y la temporalización de las sesiones, en función de diferentes objetivos. • Puede comparar las distintas necesidades de los aprendientes y tenerlas en cuenta para planificar los objetivos principales y secundarios de la sesión.	• Puede planificar una sesión o parte de una sesión teniendo en cuenta el *syllabus* , las necesidades de los distintos aprendientes y el material del que dispone. • Puede diseñar tareas que aprovechan al máximo el potencial lingüístico y comunicativo de los materiales. • Puede diseñar tareas que respondan a las necesidades de cada aprendiente y que cumplan con los objetivos del curso.	• Puede realizar un minucioso *análisis de necesidades* para elaborar un programa de curso detallado y equilibrado que incluya actividades de reciclaje y de repaso. • Puede diseñar tareas distintas a partir del mismo material para usarlas con aprendientes de niveles diferentes. • Puede extraer líneas de actuación para las siguientes sesiones, a partir de los análisis de dificultades de los aprendientes.	• Puede diseñar cursos especializados para contextos distintos que integren los contenidos lingüísticos y comunicativos propios de la especialidad. • Puede orientar a sus compañeros para evaluar y tener en cuenta las diferentes necesidades individuales, al planificar clases y cursos. • Puede asumir la responsabilidad de revisar el *currículo* y el *syllabus* de diferentes cursos.
Gestión del aula e interacción	• Puede dar, con ayuda, instrucciones claras y organizar una actividad.	• Puede gestionar la interacción entre el profesor y los aprendientes. • Puede alternar el *trabajo en parejas*, en grupos o con toda la clase, dando instrucciones claras. • Puede hacer que los aprendientes trabajen en *parejas* o *en grupo*, a partir de las actividades del manual.	• Puede organizar y gestionar el *trabajo en parejas* y en grupos de una manera eficiente y finalizar agrupando de nuevo la clase. • Puede hacer un seguimiento del desarrollo de las actividades individuales y de grupo. • Puede dar una retroalimentación clara.	• Puede organizar una secuencia de *trabajo en parejas*, en grupos y con toda la clase que sea variada y equilibrada con el fin de alcanzar los objetivos de la sesión. • Puede organizar un *aprendizaje basado en tareas*. • Puede hacer un seguimiento eficaz de la actuación de los aprendientes. • Puede dar y obtener una retroalimentación clara.	• Puede llevar a cabo un *aprendizaje basado en tareas*, en el que los grupos realicen distintas actividades a la vez. • Puede hacer un seguimiento preciso y minucioso de las actuaciones individuales y de grupo. • Puede dar y obtener retroalimentación individual de diferentes formas. • Puede utilizar el seguimiento y la retroalimentación para diseñar futuras actividades.	• Puede organizar, hacer el seguimiento y apoyar a grupos y a aprendientes de diferentes niveles que trabajan en distintas tareas en la misma aula. • Puede utilizar una gran variedad de *técnicas* para dar retroalimentación y obtenerla.

©EAQUALS - Brian North, Galya Mateva, Richard Rossner
©EPG - 2011

COMPETENCIAS TRANSVERSALES

	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Competencia intercultural	• Comprende que la relación que hay entre la lengua y la cultura es un factor importante en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.	• Está descubriendo la importancia que tienen los aspectos culturales en la enseñanza. • Puede sensibilizar a los aprendientes hacia algunas de las diferencias de comportamiento y tradiciones culturales más relevantes. • Puede crear un ambiente de tolerancia y de entendimiento mutuo en clases en las que hay diversidad social y cultural.	• Comprende y tiene en cuenta *visiones estereotipadas*. • Puede utilizar su propia conciencia intercultural para ampliar el conocimiento de sus aprendientes sobre comportamientos culturales (p.ej. las normas de cortesía, el lenguaje corporal, etc.). • Puede darse cuenta de la importancia de evitar conflictos interculturales en el aula y promueve la inclusión y el respeto mutuo.	• Puede ayudar a los aprendientes a analizar *visiones estereotipadas* y prejuicios. • Puede integrar en sus clases aspectos clave de las diferencias en comportamientos interculturales (p.ej. las normas de cortesía, el lenguaje corporal, etc.). • Puede seleccionar materiales que se ajustan al horizonte cultural de los aprendientes y lo amplía con actividades adecuadas para el grupo.	• Puede utilizar búsquedas en Internet, proyectos y presentaciones para ampliar su propio conocimiento y su percepción, y los de los aprendientes, sobre aspectos interculturales. • Puede desarrollar la habilidad de los aprendientes para analizar y debatir semejanzas y diferencias culturales. • Puede anticipar y gestionar de forma eficiente áreas sensibles desde un punto de vista intercultural.	• Puede utilizar sus amplios conocimientos sobre aspectos interculturales para ayudar cuando procede a compañeros con menos experiencia. • Puede desarrollar la capacidad de sus compañeros para tratar aspectos culturales, sugiriendo *técnicas* para minimizar desacuerdos e incidentes, si surgiesen. • Puede elaborar actividades interculturales, tareas y materiales para su propio *uso* y el de sus compañeros y puede pedir retroalimentación sobre estos.
Conciencia lingüística	• Puede servirse de diccionarios, gramáticas, etc., como *obras de referencia*. • Puede dar respuesta a preguntas sencillas sobre la lengua que son frecuentes en los niveles que está enseñando.	• Puede dar *ejemplos de formas y usos correctos de la lengua*, adaptados al nivel de los aprendientes en los niveles del A1 al B1. • Puede dar respuesta a preguntas sobre la lengua que, aunque no sean completas, son adecuadas para los aprendientes en los niveles del A1 al B1.	• Puede dar *ejemplos de formas y usos correctos de la lengua*, adaptados al nivel que enseña, excepto en niveles avanzados (C1-C2). • Puede dar respuesta a preguntas sobre la lengua adecuadas al nivel, excepto en niveles avanzados (C1-C2).	• Puede dar *ejemplos de formas y usos correctos de la lengua*, en todos los niveles, excepto en C2, y en casi todas las ocasiones. • Puede reconocer y comprender el problema sobre la lengua que está teniendo un aprendiente. • Puede dar respuesta a preguntas sobre la lengua adecuadas al nivel, excepto en el nivel C2.	• Puede seleccionar y dar *ejemplos de formas y usos correctos de la lengua*, en todos los niveles y en casi todas las ocasiones. • Puede dar respuesta a casi todas las preguntas sobre la lengua de forma completa y con precisión, y dar explicaciones claras. • Puede utilizar una serie de técnicas para orientar a los aprendientes a que ellos mismos resuelvan sus dudas y a que corrijan sus errores lingüísticos.	• Puede dar siempre respuestas completas y precisas a preguntas sobre diferentes aspectos de la lengua y de su *uso*. • Puede explicar diferencias sutiles de forma, de significado y de *uso* en los niveles C1 y C2.
Competencia digital	• Puede utilizar un procesador de textos para escribir una ficha de trabajo, siguiendo unas convenciones estándar. • Puede buscar en Internet posibles materiales de enseñanza. • Puede descargar recursos de sitios web.	• Puede servirse de textos, imágenes, gráficos, etc., que descarga de Internet para sus clases. • Puede organizar archivos electrónicos en carpetas ordenadas de forma lógica.	• Puede utilizar cualquier programa estándar para Windows y Mac, incluidos reproductores de audio y de vídeo. • Puede recomendar materiales en línea adecuados tanto para aprendientes como para compañeros. • Puede utilizar un proyector en las clases en las que usa Internet, un DVD, etc.	• Puede proponer y supervisar actividades en línea para los aprendientes. • Puede utilizar programas para tratar imágenes, vídeos y archivos de audio.	• Puede enseñar a los aprendientes a seleccionar y a utilizar actividades en línea que respondan a sus necesidades individuales. • Puede editar y adaptar archivos de vídeo y de audio. • Puede enseñar a compañeros a utilizar los dispositivos electrónicos o los programas nuevos. • Puede coordinar un proyecto utilizando medios digitales (cámara, Internet, redes sociales). • Puede resolver la mayoría de los problemas técnicos que puedan surgir al utilizar los dispositivos electrónicos en el aula.	• Puede enseñar a los aprendientes a que usen los dispositivos electrónicos disponibles en el aula (la PDI, sus móviles, tabletas, etc.), de forma provechosa para su aprendizaje de idiomas. • Puede enseñar a sus compañeros a explotar el potencial pedagógico de los dispositivos electrónicos disponibles y de los recursos ofrecidos en Internet. • Puede diseñar módulos de *enseñanza semipresencial* utilizando *plataformas de aprendizaje* como, por ejemplo, Moodle.

©EAQUALS - Brian North, Galya Mateva, Richard Rossner
©EPG - 2011

PROFESIONALISMO

	Fase de desarrollo 1		Fase de desarrollo 2		Fase de desarrollo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Comportamiento profesional	• Pide retroalimentación sobre su forma de enseñar y sobre su trabajo. • Busca asesoramiento de sus compañeros y en los manuales.	• Actúa de acuerdo con la misión y la normativa de la institución. • Se coordina con otros profesores en lo que se refiere a los aprendientes y a la preparación de las clases. • Tras una observación de clase, incorpora la retroalimentación de su *tutor* a su práctica docente.	• Aprovecha oportunidades para enseñar en uno o dos niveles en colaboración con otros profesores (*enseñanza en equipo*). • Actúa teniendo en cuenta la retroalimentación que otros compañeros le han dado al observar sus clases. • Contribuye al desarrollo y a la buena gestión de la institución y afronta positivamente los cambios y los retos que surgen.	• Aprovecha oportunidades para que su responsable académico y sus compañeros lo observen y le den retroalimentación sobre su forma de enseñar. • Se prepara para actividades de *desarrollo profesional* y participa en ellas de una manera activa. • Contribuye de forma activa al desarrollo de la institución y de su sistema educativo y administrativo.	• Tutoriza a compañeros con menos experiencia. • Dirige sesiones de formación con el apoyo de un compañero o si se le facilita el material necesario. • Observa a compañeros y les da una retroalimentación útil. • Cuando surge la oportunidad, se hace cargo de proyectos relacionados con el desarrollo de la institución.	• Diseña módulos formativos para profesores con menos experiencia. • Es responsable de programas de *desarrollo profesional* para profesores. • Observa y evalúa a compañeros que enseñan en todos los niveles. • Fomenta la observación entre iguales.
Gestión administrativa	• Realiza tareas rutinarias como pasar lista, repartir materiales a los aprendientes, recogerlos y devolverlos.	• Entrega las planificaciones y cumplimenta correctamente el seguimiento de las sesiones y lo hace en el plazo establecido. • Corrige deberes y *pruebas* de evaluación de modo eficiente.	• Corrige *pruebas* de evaluación y elabora informes escritos de manera eficiente. • Realiza un seguimiento de sus clases de forma clara y organizada. • Entrega documentos y da retroalimentación en los plazos establecidos.	• Gestiona las tareas administrativas relacionadas con su trabajo de modo eficiente. • Planifica tareas previsibles pero poco frecuentes y las realiza en su plazo. • Gestiona de forma adecuada las preguntas, peticiones y sugerencias planteadas por los aprendientes.	• Coordina tareas administrativas con otros, recopila información, informes, opiniones, etc., si se le pide. • Se responsabiliza de algunas tareas administrativas como organizar reuniones de profesores, pasar cuestionarios de evaluación de fin de curso, analizar los datos e informar de los *resultados*, etc.	• Actúa como *coordinador de tareas* si se le pide. • Se relaciona con secretaría, administración, patrocinadores, padres, etc., como corresponde. • Contribuye de un modo activo al diseño o a la revisión de los procedimientos administrativos.

©EAQUALS – Brian North, Galya Mateva, Richard Rossner
©EPG - 2011

www.eaquals.org

CRISTINA POYATOS MATAS
Universidad de Griffith, Brisbane, Australia

Charla rápida: una técnica pedagógica innovadora para acelerar la inclusión social y la producción oral en la clase de español

Resumen: Distintos estudios de investigación muestran que la ansiedad tiene una influencia negativa significativa en el aprendizaje de idiomas extranjeros, especialmente durante la producción oral (Woodrow & Chapman, 2002; García Galindo, 2010). Debido a ello, el nivel de los estudiantes y el tipo de ansiedades que puedan llegar a experimentar se deben tener en cuenta en el diseño curricular y de actividades educativas que se diseñan para facilitar el aprendizaje de idiomas (Sila, 2010).

Esta ponencia defiende el papel tan importante que la inclusión del estudiante en la clase de español juega en su aprendizaje, e introduce una nueva técnica pedagógica llamada Charla Rápida, diseñada por la autora para fomentar la rápida inclusión social del estudiante de español y ayudarle a superar el miedo a hablar en español. También evalúa su impacto que tiene en el aprendizaje de un grupo de estudiantes principiantes aprendiendo español en una universidad australiana.
Palabras clave: Charla Rápida, hablar, inclusión del estudiante, ansiedad, aprendizaje del español

1. Introducción

La gran mayoría de la gente que estudia un idioma extranjero lo hace, principalmente, porque quieren conocer otras sociedades y sus culturas, y también porque se quieren dar a conocer y crearse nuevas oportunidades, ya sean personales o laborales. Para darse a conocer uno tiene que ser capaz de hablar, como Sócrates (470-399 a. C.) dijo: "habla para que yo te conozca". Es por eso que nadie debe subestimar la importancia de enseñar a hablar en la clase de idiomas, porque las puertas de otros mundos se abrirán para aquellos estudiantes que tengan éxito en esta contienda, mientras que se cerraran con tristeza para aquellos que no lo consigan. Sánchez Calvo (1996: 91) explica que:

> Partiendo del hecho de que un idioma es, ante todo, un sistema de comunicación a través de la palabra…. todo acto de comunicación exige, cuando menos, la participación de dos personas, una que habla y otra que escucha —el emisor y el receptor— es necesario que los alumnos se acostumbren cuanto antes a los sonidos, entonación, acento y ritmo de la lengua inglesa.

El mismo principio se puede aplicar a otras lenguas, no sólo al inglés. Todos aquellos involucrados en la enseñanza de idiomas saben que de todas las destrezas, que hay que adquirir para aprender una lengua extranjera, "hablar" es la más difícil de enseñar y, por supuesto, de

adquirir. No es un secreto. Es por eso que en muchas ocasiones, su enseñanza se posterga, sobre todo en entornos educativos tradicionales, dominados por métodos de enseñanza informada por la lingüística estructural (Sánchez Calvo, 1996).

Desgraciadamente, las expresiones "hablar en otra lengua" y "tener miedo a hacer el ridículo" se escuchan a menudo juntas. Si muchos hablantes nativos experimentan miedo a tener que hablar con otros en su propia lengua natal, la idea de tener que hacerlo en otro idioma les puede causar terror. El miedo a hacer el ridículo ante el profesor, otro estudiante, o la clase entera, es real para muchos estudiantes y puede llegar a afectar, en muchos casos de forma negativa, su uso de la lengua y su progreso de aprendizaje. Se ha demostrado que de todas las destrezas que los estudiantes tienen que adquirir, la que más ansiedad les causa es la de aprender a hablar (Horwitz& Young, 1991; Macintyre& Gardner, 1994).

El problema de la ansiedad que genera el hablar en otro idioma es un problema que desgraciadamente no mejora con los años, ya que conforme los niños crecen, su miedo a hacer el ridículo ante sus compañeros de clase aumenta. Algo que puede afectar la confianza y la actuación al hablar delante de otros durante el aprendizaje de español, como lengua extranjera (ELE) y que con el tiempo, y debido a la falta de progreso que los estudiantes experimentan al aprender a hablar otro idioma, puede llevar a que muchos estudiantes abandonen sus estudios. Como educadores e investigadores tenemos la responsabilidad social de explorar nuevos horizontes pedagógicos, e intentar desarrollar nuevas técnicas de enseñanza que, con un poco de suerte y mucha investigación, puedan llegar a abrir nuevos caminos e informarnos sobre cómo podemos llegar a facilitar el aprendizaje de español de nuestros estudiantes, y los de otros. Nuevas rutas pedagógicas que animen a los estudiantes a hablar en español en entornos de aprendizaje en los que se sientan seguros para tomar el riesgo de conversar sin miedo a cometer errores, para así poder llegar a aumentar su confianza como hablantes de ELE.

2. El contexto educativo del estudio

El curso universitario *Español para Principiantes 2* se ofrece durante el segundo semestre de cada año y tiene un enfoque comunicativo que asume que el uso de la lengua es un factor esencial para el aprendizaje de lenguas, también usa un enfoque socio-constructivista en que los estudiantes son vistos como recursos de aprendizaje, que pueden facilitar la construcción del aprendizaje. La asistencia al curso no era obligatoria. Este curso fue creado para estudiantes que habían completado anteriormente sobre unas 48 horas de aprendizaje en el curso de español *Español para Principiantes 1*, que se ofrece durante el primer semestre del año académico. Este fue diseñado para estudiantes sin previos conocimientos de español, o para aquellos que tuvieran un nivel equivalente a través de sus estudios en otra institución.

El curso *Español para Principiantes 2* tiene como objetivo ayudar a que los estudiantes desarrollen sus destrezas de comprensión y producción oral, ósea escuchar, hablar, leer y escribir en español, a través de involucrarlos en una práctica semanal continua. Además, el curso también se propone aumentar los conocimientos gramaticales y lexicales del estudiante. Las clases tienen lugar dos veces por semana, y cada clase dura dos horas. El curso consiste en trece semanas de clases, de las cuales dos se dedican a exámenes, entre ellos un examen oral con la profesora que siguen el formato de una charla, muy similar a las charlas que se practican en clase usando la técnica de Charla Rápida. El curso se impartió en un aula con mesas movibles, lo cual permia ajustarlas a las necesidades de la técnica de Charla Rápida. A veces las mesas se ponían todas unidas en un rectángulo y los estudiantes se sentaban en la parte interna y externa del rectángulo hecho y rotaban en direcciones distintas, tal y como se describe en el artículo que introduce la historia y el uso de la técnica de *Speed Networking* en el mundo académico (véase Muurlink y Poyatos Matas, 2011).

El contenido del curso *Español para Principiantes 2* se basa en el contenido del libro *Dos Mundos: Un Enfoque Comunicativo* (Terrell, Andrade, Egasse and Munoz, 2010). El libro sigue los principios metodológicos, y de enseñanza centrada en el estudiante, del *Enfoque Natural* de Krasheny Terrell (1983). Por lo cual proporciona oportunidades para que los estudiantes participen en interacciones abiertas sobre temas de la vida diaria, con el compañero que esté sentado a su lado, siguiendo los modelos que se presentan en el texto, que a la vez intentan incorporar los contenidos lexicales y gramaticales que se introducen en cada capítulo del libro.

Debido a ello, las oportunidades que los estudiantes tienen para interactuar con otros compañeros, de una forma más natural y libre, son bastante limitadas. Por este motivo, la autora decidió diseñar la técnica de Charla Rápida para contrarrestar las limitaciones encontradas y, también, para aumentar la confianza del estudiante en su capacidad para hablar en español, dándole más oportunidades para interactuar y tener que resolver distintos problemas comunicativos para hacer posible que la comunicación fluya en base a la transmisión efectiva de distintos mensajes entre emisor y receptor, que resulten en conversaciones significativas y motivadoras para el estudiante.

Para completar con éxito este curso, los estudiantes tienen que demostrar que pueden comprender español hablado a la vez que ser capaces de interactuar durante dos charlas, de cinco minutos cada una, con su profesora. El primer examen oral se hace durante la séptima semana del curso y el segundo durante la última semana. Los temas de estos dos exámenes orales, o entrevistas —nombre que se prefiere usar para describirlos de una forma menos intimidante, se basan en temas de la vida social diaria, tal y como se describen en el libro de texto *Dos Mundos.*

3. La técnica de conversación: Charla Rápida

La técnica de Charla Rápida fue diseñada por la autora con la esperanza de crear un espacio de aprendizaje que facilitara el desarrollo y adquisición del habla de forma interactiva, significativa, amistosa y motivadora. Más en concreto, se tenían en mente los siguientes siete objetivos: 1) Crear un entorno social amistoso en clase, en el que los estudiantes se sintieran seguros para conversar en español y usar lo que saben y lo que están aprendiendo. 2) Motivar a los estudiantes para que conversaran en español sobre temas específicos, interactuando con otros compañeros de una forma más real. 3) Crear una oportunidad de aprendizaje en la que los estudiantes pudieran mejorar su español hablado sin miedo a hacer el ridículo y pudieran tomar riesgos en sus interacciones orales en clase. 4) Hacer que los estudiantes crecieran como hablantes noveles de español y tuvieran más confianza en ellos mismos como usuarios de español, y en su habilidad de poder hablar con distintos interlocutores, o compañeros de clase, y de resolver posibles problemas de comunicación. 5) Ayudar a que los estudiantes pudieran mejorar su fluidez al hablar. 6) Ayudar al estudiante a consolidar conocimientos previos de vocabulario, gramática y sintaxis, a la vez que a utilizar nuevos conocimientos en un contexto comunicativo y aumentar su repertorio de español y pronunciación a través del intercambio social que tiene lugar en clase durante las distintas conversaciones. 7) Ayudar a que el alumno crezca como estudiante autónomo de la lengua, al invitarlo a escuchar de forma reflexiva y constructiva las conversaciones que tuvo en español sobre el mismo tema, con tres estudiantes distintos de la clase, durante una de las sesiones de Charla Rápida que fueron grabadas.

La técnica de conversación Charla Rápida se introdujo desde las primeras clases del curso de una forma estructurada, por lo que primero la profesora comentaba con los estudiantes la situación social y el contenido del tema de la vida real que se iba a comentar durante la sesión de Charla Rápida. Es más, también las preguntas de las que se iba a hablar durante cada sesión y las posibles respuestas a dichas preguntas se comentaban con la contribución de toda la clase. Este proceso de consulta con la clase proporcionaba la oportunidad perfecta para revisar lo que se había aprendido, y para recordar la importancia del uso correcto de los distintos elementos (léxico, gramática y sintaxis) en contexto, también proporcionaba una buena oportunidad para enfocarse en el uso de los conectores que pueden ayudar a construir la cohesión discursiva. Por consiguiente, el uso de Charla Rápida promueve el aprendizaje de los elementos que contribuyen al uso correcto de la lengua de una forma centrada en las necesidades del estudiante (véase Poyatos Matas, 2010 sobre cómo abordar la enseñanza gramatical para centrarla en las necesidades del estudiante).

Con el uso de la técnica de Charla Rápida se quería conseguir que los estudiantes pudieran interactuar con la misma finalidad tres veces, cada una de estas de una duración de 3 minutos, aproximadamente, y con un compañero de clase distinto, para así hacerlo más motivante, que se podían articular en cada interacción, enfatizando el uso correcto de la lengua.

Finalmente, hay que mencionar que se gravaron algunas de las interacciones que algunos de los estudiantes tuvieron en clase usando Charla Rápida, y se les dio una copia para que las escucharan, si así lo deseaban. Las grabaciones digitales contenían las tres interacciones que cada estudiante había tenido sobre el mismo tema, basándose en las mismas preguntas, con otros tres estudiantes de la clase, pero esta parte del estudio no se va a comentar aquí debido a las restricciones de espacio.

4. Objetivos del estudio, metodología de investigación y participantes

El estudio que se describe a continuación explora las experiencias que los estudiantes principiantes tuvieron al aprender a hablar en español usando la técnica Charla Rápida (Blaikie, 2000), en especial con respecto a los primeros siete objetivos enunciados en la anterior. Debido a la naturaleza educativa y el tamaño de la muestra de este estudio, se optó por usar una metodología de investigación de caso exploratorio, ya que esta metodología siempre se ha descrito como ideal para investigar los distintos fenómenos de forma holística que tienen lugar en contextos de la vida real (Feagin, OrumySjoberg 1991; Yin 1994). Es importante matizar, también, que este método de investigación de caso exploratorio no pretende, en ningún momento llegar a poder generalizar los resultados obtenidos per se con este estudio del uso de la técnica de Charla Rápida. Sino que por el contrario, lo que se pretende es poder llegar a ampliar nuestra evidencia con un estudio cualitativo que nos ayude a entender mejor la experiencia de aprendizaje del estudiante principiante de español. Algo que es fundamental porque los estudiantes principiantes en su primer año de estudio, mucho más que cualquier otro estudiante, se enfrentan con el reto de tener que hablar y superar por primera vez su miedo a hacer el ridículo. Es por ello que un estudio mixto (Punch, 2005) como este puede ser muy útil para iluminar nuestros conocimientos actuales en el área de lingüística aplicada con la esperanza de poder facilitar mejor la didáctica de ELE para que nuestros estudiantes lleguen a hablar con éxito en español.

Una encuesta y una entrevista semi-estructurada fueron usadas en este estudio. La encuesta se dividió en tres partes para recoger datos demográficos sobre los participantes, establecer si el estudiante había disfrutado de sus clases, y podido practicar y mejorar su español hablado, y ganar confianza para hablar en español como resultado de participar en las sesiones de Charla Rápida.

Los siete enunciados de la segunda parte de la encuesta fueron formuladas con un elemento de tipo Likert. El formato del elemento de Likert con 7 niveles de respuesta iba de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente en acuerdo), siendo 4 (Ni de acuerdo ni en desacuerdo). La última sección de la encuesta incluía tres preguntas abiertas, en las que el estudiante podía opinar sobre la técnica de Charla Rápida, comentando sobre los aspectos que no le habían gustado y los que podría mejorar.

Por otro lado, la entrevista ayudó a recoger las narraciones retrospectivas del grupo de 16 estudiantes universitarios de esta clase, los cuales se encontraban al final de su segundo semestre de español en una universidad australiana. Esta recogió información más profunda sobre las experiencias que los estudiantes habían tenido con el uso de la técnica de conversación, y sobre su posible impacto en su aprendizaje y uso del español. Los estudiantes fueron entrevistados en inglés, ya que esta era la lengua natal de 15 de ellos, pues eran australianos, y el estudiante internacional lo hablaba muy bien. Es importante notar que las citas de las entrevistas de los estudiantes que se incluyen en este comunicado han sido traducidas al español para lectores que hablan español. Además, el nombre de los distintos estudiantes ha sido cambiado para proteger su identidad de los participantes, hacer sus comentarios anónimos, y así responder a las expectativas del proceso de ética de investigación que informó este estudio.

5. Discusión de los resultados

La encuesta fue completada por dieciséis de los diecisiete estudiantes que usaron Charla Rápida en su curso de español. Diez de ellos eran mujeres y seis hombres, siete participantes tenían entre 17 y 20 años, y siete entre 21 y 25 años, solamente un participante tenía más de 25 años. Quince eran australianos y uno de origen internacional desconocido. A continuación se comentan los resultados de la encuesta en números reales debido al pequeño tamaño de la muestra.

Hay que subrayar que todos los estudiantes mencionaron en la encuesta que habían ganado mucha confianza en su español a través de hablar con otros en clase durante la sesiones de Charla Rápida. Quince de los 16 estudiantes encuestados dijeron que habían disfrutado de la clase de español. Fue interesante descubrir que el único estudiante que estuvo en desacuerdo con los enunciados de la encuesta, explicó en la sección de comentarios de su cuestionario que, desgraciadamente, había faltado tanto a las clases que por ello no se había beneficiado tanto de la técnica.

En cuanto al impacto que el uso de la técnica tuvo en el español hablado de los estudiantes, hay que destacar que 15 de los 16 dijeron que su español había mejorado interactuando con otros en clase, y que habían tenido muchas oportunidades para practicar su español hablado. Además, 14 de ellos también indicaron que habían aprendido mucho interactuando con otros compañeros. Por último, cabe destacar que muy pocos estudiantes, tan solo seis de ellos, se encontraban de forma regular con otros estudiantes de su clase para practicar su español fuera de clase. Este hallazgo, hace todavía mucho más relevante el uso efectivo del tiempo de clase por parte del profesor para promover la conversación e interacción del estudiante de ELE.

Durante las entrevistas los estudiantes compartieron sus experiencias como aprendices de español, y reflexionaron sobre el posible impacto que esta técnica podría haber tenido en su proceso

de socialización en la clase, su confianza para usar la lengua como hablantes principiantes de español, su aprendizaje y uso de los distintos elementos que hacen posible comunicarse en español. Los datos recogidos fueron analizados utilizando procesos de análisis cualitativos para identificar los distintos patrones temáticos en los datos recogidos y la frecuencia de las distintas respuestas (Miles y Huberman, 1994). Como resultado, un total de siete temas fueron identificados, los cuales se comentan a continuación, con ejemplos extraídos de las entrevistas.

5.1 Primer resultado: el uso de Charla Rápida ayuda al estudiante a integrarse socialmente en la clase y a sentirse miembro de un grupo social que tiene en común querer aprender español

Todos los estudiantes entrevistados mencionaron en las entrevistas que se sintieron conectados socialmente con su clase, y que esto fue fundamental para ayudarles a hablar, como Neil explica:

> El semestre pasado no hicimos Charla Rápida, y es por eso que casi no conocía a nadie de mi clase, así que no hablaba con nadie, pero ahora tengo nuevos amigos, e incluso una novia, que he conocido en la clase de español.

Algunos estudiantes compararon lo que estaban viviendo en la clase de español con otras clases de lenguas, y cómo el ambiente de aprendizaje era distinto, así Mary explica:

> En la clase de alemán uno no habla… bueno, uno casi no habla durante la clase, y cuando hablamos, que es algo que pasa poco, lo hacemos con la profesora. Es un ambiente de clase distinto, no es muy bueno, pero aquí, siempre uno se siente relajado.

Muchos estudiantes comentaron que se sintieron parte de una comunidad de aprendizaje, y que se sentían identificados con el grupo. Fue interesante ver como una de las estudiantes, Wendy usó la metáfora de "la pequeña familia" para describir a su clase y la experiencia de pertenencia que vivió:

> Noté que la clase es como una pequeña familia…bueno, todo el mundo bromea, todo el mundo se conoce, todo el mundo sabe el nombre de sus compañeros… es muy agradable, así que yo me sentí parte de este grupo.

Para resumir, se puede decir que es obvio que el uso de esta técnica ayuda a crear una comunidad de aprendizaje en la clase y un ambiente relajado para conversar en español.

5.2 Segundo resultado: el uso de la técnica de conversación Charla Rápida parece aumentar la motivación del estudiante para hablar en español y seguir aprendiendo esta lengua en un entorno cooperativo

Muchos de los estudiantes dijeron que se habían sentido motivados para conversar en español, y seguir aprendiendo español, porque esta técnica los hizo tener que hablar en español, lo cual hizo su aprendizaje mucho más natural, significativo y real para ellos. Muchos mencionaron que disfrutaban asistiendo a clase mucho porque la Charla Rápida hace que la interacción entre

estudiantes sea mucho más divertida. Otros mencionaron que les hizo tomar cierta responsabilidad para participar de forma activa en la creación de un entorno de aprendizaje interactivo. Así, Roger describe de la siguiente manera cómo se motivó para participar de forma más activa en la clase.

> La Charla Rápida era mi parte favorita de la clase por dos razones, primero porque es mucho más entretenido que simplemente leer a través del libro de texto. Lo que quiero decir es que captura tu atención mucho más… y uno se motiva y uno siente que tiene que hacer que los otros también disfruten de lo que están haciendo. Lo que quiero decir es que es divertido porque todo el mundo interactúa.

Mientras que algunos estudiantes encontraron motivante ser parte de un entorno de aprendizaje activo otros encontraron motivante el proceso de aprendizaje que la Charla Rápida creó para ellos, ya que les proporcionaba un contexto social para practicar lo que iban aprendiendo durante el curso. Este fue el caso de Melody que dijo:

> Con esta técnica aprendes mejor… puedo recordar lo que ha aprendido más fácilmente, ya que aprendo algo y entonces, de forma inmediata, lo uso. Así que este proceso me ayuda a recordar, ya que si lo dejo por un tiempo y vuelvo de nuevo a ello paras entonces ya lo he olvidado.

En general se puede ver que la técnica ayuda no sólo a que el estudiante practique lo aprendido sino que también a que lo consolide de esta manera. Por lo cual puede ver su propio progreso como hablante novel de español, y ello, como se puede ver en los comentarios hechos por los estudiantes, genera motivación para conversar en español y también para continuar estudiando esta lengua.

5.3 Tercer resultado: la técnica de Charla Rápida ayuda a reducir el miedo del estudiante a usar el español para comunicarse de forma oral

Muchos estudiantes mencionaron cómo el proceso de aprendizaje generado por el uso de la técnica hace que el alumno se sienta seguro y preparado para participar activamente en una conversación en español, así, por ejemplo, Sue explicó que:

> Me gusta ver las preguntas primero en la pizarra y las posibles respuestas, porque así tenemos la estructura correcta… está bien organizado, cuando empezamos a movernos todo el mundo sabe qué hacer, ¡es excelente!

Otra estudiante, Claire, mencionó cómo el carácter repetitivo de la técnica le ayudó para a poder conversar en español con otros:

> Primero, uno practica en su cabeza, y después cada vez se hace más fácil conforme uno va de persona en persona hablando en español.

Otros enfatizaron el elemento socioemocional, y explicaron como el conocer a todo el mundo hizo que se sintieran más relajados y con menos miedo al hablar en español y cometer errores. Uno de ellos fue Sam que dijo:

> Esta técnica ayuda porque uno la usa todo el tiempo… y porque uno conoce a la persona con la que uno está hablando, así uno se siente más cómodo, no importa si uno comete un error, y si uno comete un error, uno lo rectifica, todo el mundo comete los mismos errores, asi que no hay presión, y creo que eso es bueno.

Los datos analizados hicieron evidente que participando en las sesiones de Charla Rápida los estudiantes desarrollan un sentido de compañerismo, y pertenencia a su comunidad de aprendices, que les hace perder el miedo a cometer errores y los motiva a conversar en español con otros compañeros, como Lynda explicó:

> La Charla Rápida hace que uno se sienta más cómodo con todo el mundo porque todo el mundo está metiendo la pata tanto como uno mismo, y parece que no les importa mucho.

Fue interesante, también, descubrir que algunos estudiantes bromeaban durante las sesiones de Charla Rápida, y que esto había contribuido a la creación de un entorno de aprendizaje mucho más relajado, divertido y motivador para ellos. Es más, muchos comentaron que era un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes se ayudaban los unos a los otros, tal y como Roger describió:

> Uno puede decir algo y alguien te puede decir "oh, eso no está bien, esto es lo que se supone que tienes que decir". Así que pienso que esta es una manera excelente de aprender, es entretenedora, muy colaborativa e informativa.

Muchos estudiantes sintieron menos miedo al hablar debido al apoyo socioemocional que sintieron de otros compañeros. Se sintieron socialmente conectados. Por consiguiente, podemos decir que esta técnica puede ayudar a construir la fibra social de la clase, y como consecuencia hacer que sus miembros se sientan en un entorno de aprendizaje seguro, para practicar su español hablado, sin tener que tener miedo a recibir comentarios destructivos o ser evaluados.

5.4 Cuarto resultado: la técnica de Charla Rápida aumenta la confianza del estudiante como hablante novel de español

Todos mencionaron que su confianzá para hablar en español había aumentado por distintos motivos. El primer motivo fue el carácter repetitivo de la técnica, que permite tomar riesgos cuando uno llega a sentirse seguro, tal y como Caroline dijo:

> Cada vez es más fácil. La primera vez está todo desconectado y uno está todavía poniendo juntas las preguntas y, entonces, la segunda vez es más fácil, y después de la tercera vez, una puede cambiar lo que se está diciendo y decir cosas diferentes. Se hace mucho más fácil.

Algunos mencionaron que les ayudó a romper el hielo de tener que empezar a conversar en español con alguien, como Lynda explicó:

> (La técnica) Ayuda a superar ese momento en el que una piensa que una no puede decirlo en voz alta porque una no puede pensarlo en su cabeza ni escribirlo, es un verdadero reto, especialmente decirlo delante de otra persona.

Algo que no se anticipó y que apareció durante el análisis, fue que las sesiones de Charla Rápida ayudaron a muchos estudiantes a aumentar su confianza para participar con éxito en los exámenes orales, tal y como Mary afirmó:

> Cuando hago una entrevista o examen oral es sobrecogedor porque tengo que hablar con la profesora, pero poder hablar con otros estudiantes de la clase te ayuda a prepararte y a ganar más confianza ya que te acostumbras a hablar en español.

Todos dijeron que la técnica debería usarse en otros cursos de lengua porque con el uso de esta técnica uno no tiene más remedio que usar la lengua que está aprendiendo, ya que los fuerza a estar inmersos en ella. También, muchos enfatizaron el elemento social, pues fue una buena manera de hacer amigos en clase, lo cual hace que uno se sienta mucho más seguro al tener que conversar en español y con ganas de hacerlo, tal y como Sam mencionó:

> Hemos chateado tanto en clase que ya todo el mundo se ha hecho amigo, ya no hay problemas con no tener confianza al hablar…Yo me siento muy cómodo hablando con todo el mundo de la clase.

5.5 Quinto resultado: la técnica de Charla Rápida beneficia el aprendizaje de distintos aspectos de la lengua, especialmente, elementos discursivos, léxicos, gramaticales y sintácticos

Todos mencionaron que la técnica les ayudó a adquirir distintos elementos de la lengua al tener que usar la lengua para hablar con otros compañeros, como Iris menciona:

> Fue buena para probar nuevas cosas, con algunas personas repites lo mismo una y otra vez, pero eso también fue bueno porque te ayuda a recordar… pero necesito intentar decir algo diferente cada vez que hablo con una persona distinta, pero fue realmente bueno para practicar.

En general, se vio que les ayudó a mejorar su fluidez, su sintaxis y gramática, y su vocabulario. Muchos mencionaron que les ayudó a consolidar el léxico que ya tenían, a la vez que a utilizar vocabulario nuevo en un contexto significativo, y a adquirir nuevas palabras y expresiones léxicas de otros compañeros. De esta manera, algunos explicaron que el uso de esta técnica les ayuda a poner lo que saben en contexto y esto les ayuda a recordar mejor lo aprendido. Muchos dijeron que se animaron a usar más vocabulario porque estaban participando en conversaciones reales. Por lo que los resultados iniciales de este estudio son prometedores, porque muestran verdaderos beneficios para la adquisición y uso de vocabulario. Muchos estudiantes mencionaron que al conversar prestan más atención al uso correcto de su sintaxis y gramática para comunicarse, y que intentan poner las palabras en el orden correcto, y también usar frases más largas y elaboradas. De alguna manera el uso de esta técnica les hace usar el cerebro de forma distinta, como Roger explica.

> Te hace conectar todo en tu cerebro, en vez de simplemente estar ahí sentado meditando sobre lo que vas a escribir y haciendo lentamente, te hace que encuentres las palabras que necesitas más rápidamente porque

las tienes que usar en una conversación que está teniendo lugar en ese momento. Creo que es una idea genial para aprender idiomas. (Roger)

También, se hizo evidente que los motiva a probar cosas nuevas para mejorar su uso del español hablado.Tener que participar en conversaciones con sus compañeros los anima a tomar riesgos, quizás porque sienten su apoyo y pueden experimentar al poder participar tres veces en la misma conversación con tres compañeros distintos, también, durante este proceso, aprenden de otros que saben más que ellos, como Iris explicó:

Me ayuda con mi gramática porque tengo que poner los distintos elementos en el orden correcto, y la práctica es constante. He aprendido mucho de otros dos estudiantes, una que estudia italiano y la otra que es checoslovaca. He aprendido mucho de ellas y lo he apuntado en mi libreta.

En contraste, tan sólo un estudiante dijo que esta técnica fue buena para mejorar su pronunciación.

5.6 Sexto resultado: cuando se graba la participación del estudiante en la Charla Rápida para que lo escuche después, la escucha reflexiva puede ayudar a despertar su concienciación lingüística y metalingüística

En general se observó en las entrevistas que aquellos estudiantes que habían escuchado las grabaciones, de sus conversaciones rápidas, reflexionaban sobre cómo otros usaban la lengua para comunicarse y, también, sobre cómo ellos habían usado los distintos elementos que contribuyen a la corrección del discurso y su fluidez. También fue interesante ver que casi todos los estudiantes que habían escuchado sus grabaciones, comentaron algo sobre su uso de la pronunciación. Algunos estudiantes dijeron que encontraron la posibilidad de poder escuchar sus propias grabaciones muy útiles, como fue el caso de Mary que dijo:

Cuando uno habla con otra persona, uno se relaja y no presta tanta atención al uso de la gramática. Mientras uno habla, uno se concentra en hacer posible que la otra persona te comprenda. Pero, cuando uno tiene una grabación uno se puede escuchar a sí mismo y oír cosas que uno normalmente no oye mientras está hablando con otra persona…cuando escuchas la grabación es como si estuvieras escuchando a otra persona, uno lo puede oír desde una tercera perspectiva, por lo que es mucho más fácil notar los errores que uno cometió mientras hablaba.

Al escuchar las grabaciones de sus conversaciones, muchos estudiantes pudieron ver dónde necesitaban mejorar. Algunos notaron elementos estructurales, otros de pronunciación, como la experiencia de Melody, que mencionó:

No me gustó mucho escucharme a mí misma, ciertamente me hizo sentir que tengo que mejorar mucho, uno no se da cuenta de lo mucho que duda y titubea al hablar hasta que se escucha a sí mismo…al escucharme pensé que tengo que practicar más mi español hablado, tengo que mejorar mi pronunciación…

Entre aquellos que escucharon las grabaciones de sus conversaciones, la gramática, en especial

el uso de los tiempos verbales y las conjugaciones, fue el objeto más popular de reflexión. Algunos encontraron las grabaciones útiles para reflexionar sobre su uso de la pronunciación, como Sam describió:

> La experiencia de escucharme a mí mismo fue muy extraña. Uno normalmente no tiene la oportunidad de escuchar su voz mientras habla, así que fue divertido escucharme a mí mismo…si fue muy bueno…y me ayudo a identificar las áreas en las que no estaba pronunciando algo correctamente o cuando estaba titubeando mucho…quizás debería de intentar pronunciar las cosas más claramente…

La fluidez también fue objeto de reflexión, y a si algunos estudiantes encontraron útil escuchar sus conversaciones para evaluar el nivel de su fluidez en español y cómo escucharon que éste mejoraba con cada nueva interacción. Uno de los estudiantes también afirmó que este ejercicio le ayudó a evaluar su capacidad de escucha. También se observó en los datos recogidos durante las entrevistas, que aquellos estudiantes que escucharon las grabaciones de sus sesiones de Charla Rápida en casa, en su propio tiempo libre, y que reflexionaron sobre sus interacciones con sus compañeros de clase y sobre su uso de la lengua en cada interacción, aprendieron más de sus charlas rápidas que los que no lo hicieron: Estos también reflexionaron sobre el tipo de estrategias que estaban usando para comunicarse de forma eficiente.

El despertar del proceso de concienciación lingüística y metalingüística en los estudiantes fue obvio en el tipo de comentarios que hicieron durante sus entrevistas, los cuales mostraban que le ayudó a ver sus puntos fuertes y las áreas en las que tenían que mejorar, un buen punto de partida para crecer de forma más eficiente como nuevo usuario de español. Además, este proceso reflexivo les ayudó a evaluar su progreso, como Emma mencionó:

> La tercera vez fue mucho mejor, mucho más fluido y yo ya sabía que no tenía que pensar tanto sobre qué decir... Tan solo concentrarme en los verbos y escuchar lo que la otra persona estaba diciendo.

En resumen, podemos decir que la Charla Rápida tuvo buenos resultados. Aunque todos los estudiantes estaban satisfechos con su experiencia en general, algunos dieron algunas ideas para mejorar el uso de la técnica. Se sugirió que cada sesión de Charla Rápida debía ser limitada a tres interacciones (con tres personas distintas), que cada interacción se limitara a tres minutos de contacto. Por último, un estudiante dijo que sería bueno tener alguna sesión abierta en la que los estudiantes pudieran hablar sobre el tema que desearan.

Finalmente, tan sólo indicar que debido al tamaño de la muestra de este estudio los hallazgos de este estudio se deben considerar con mucho cuidado, ya que no se pueden generalizar a otros grupos de estudiantes. Debido a esto, se recomienda realizar estudios similares con poblaciones de estudiantes más grandes, y también con estudiantes de español de otros orígenes lingüísticos y culturales.

6. Conclusión

> Al principio estaba muy nervioso, hablar con gente me pone nervioso incluso cuando hablo en inglés, no soy bueno para hablar con gente que no conozco, pero la Charla Rápida me ayudó a tener más confianza en mí mismo, como persona, y también me ayudó muchísimo con mi confianza para hablar en español. (Neil)

Hablar en español como lengua extranjera es un viaje en el que muchos estudiantes embarcan pero, desgraciadamente, pocos llegan a su destino final, poder comunicarse de forma competente. A veces, los ciclones del miedo a hacer el ridículo a hablar con otros y la falta de práctica de conversación en la clase de ELE pueden contribuir a la falta de progreso, que muchos estudiantes principiantes experimentan. Como consecuencia, muchos de ellos abandonan.

Es por todo esto que tenemos que introducir más innovación pedagógica, como la que se describe en este comunicado, para así extender nuestros conocimientos sobre cómo hacer que los estudiantes aprendan a conversar de forma activa y significativa desde niveles principiantes. Por lo tanto, aquí se describe la técnica de conversación llamada Charla Rápida, y el estudio de caso que se hizo para establecer el impacto que tuvo en sus usuarios, un grupo de estudiantes en su segundo semestre de español, aprendiendo en una universidad de Australia.

Basándonos en el análisis de los datos recogidos a través de encuestas y entrevistas con los estudiantes de nivel principiante que la usaron, podemos llegar a siete conclusiones sobre dicha tenía. 1) Ayuda a que el estudiante se sienta identificado como un miembro de una comunidad de aprendices y socialmente conectado a sus compañeros de la clase de ELE. 2) Aumenta la motivación del estudiante para hablar en español y seguir aprendiendo esta lengua en un entorno de aprendizaje colaborativo y relajado. 3) Reduce el miedo del estudiante a usar el español para comunicarse de forma oral. 4) Aumenta la confianza del estudiante como hablante novel de español. 5) Beneficia el aprendizaje de distintos aspectos de la lengua, especialmente elementos léxicos, gramaticales y sintácticos. 6) Aumenta la concienciación lingüística del estudiante. 7) Aumenta su concienciación metalingüística (en especial para aquellos que escucharon las grabaciones de conversaciones rápidas).

Por lo cual se puede afirmar que el uso de la Charla Rápida crea un entorno social de aprendizaje enriquecedor para conversar en español que va más allá de lo que el profesor y el libro de texto puedan aportar a la clase. En este entorno de aprendizaje relajante y colaborativo cada estudiante se convierte en un recurso pedagógico para los otros, pero también en un fuente de apoyo socioemocional, que les ayuda a continuar con sus estudios. Cuando los estudiantes escuchan las grabaciones de sus charlas rápidas, ello crea otros beneficios ya que les ayuda a crecer como aprendices reflexivos y autónomos.

Es más, charlar rápidamente hace que los estudiantes principiantes de español activen lo

aprendido, de una forma que normalmente no se haría en una clase tradicional. Como consecuencia, se convierten en estudiantes activos que empiezan a participar de forma responsable, reflexiva y crítica en su propio proceso de aprendizaje y que empiezan a ver los resultados de sus esfuerzos, en cómo aumenta su capacidad comunicativa en su propia comunidad de práctica. Al presentarles el reto de tener que tomar parte en interacciones con otros de forma rápida, esto los lleva mucho más allá de donde normalmente irían en una clase tradicional, por si solos, ya que el miedo a hacer el ridículo en frente de la clase los frenaría.

La participación del alumno en charlas rápidas hace que su aprendizaje y uso de la lengua sea real, divertido, colaborativo y motivador. Ante todo hace que se sientan humanos, miembros orgullosos, de su pequeña comunidad, de su clase de español. Una comunidad de estudiantes en la que todos comparten sus aventuras y desventuras, en la que se bromea. Una comunidad de aprendices en la que todos tienen algo muy importante en común, el sueño de poder comunicarse un día de forma competente en español, un sueño que la técnica de conversación Charla Rápida les puede ayudar a alcanzar, empezando con la práctica en su pequeña comunidad de estudiantes, porque como Lao-tsé dijo: "Un viaje de mil millas comienza con el primer paso", y por supuesto, siempre es mucho mejor dar ese primer paso con el apoyo de otros, que solo.

Bibliografía

Blaikie, N. (2000): *Approaches to Social Enquiry*. Polity Press, Cambridge

Feagin, J., Orum, A. y Sjoberg, G. (Eds.) (1991): *A case for case study*, Chapel Hill, NC, University of North Carolina Press

Horwitz, E. y Young, D. (1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall

Macintyre, P. y Gardner, R. (1994): "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language", *Language Learning* (44–2): 283–305

Miles, M. y Huberman, M. (1984): *Qualitative data analysis: A source book for new methods.* Beverly Hills, CA, Sage Publications

Muurlink, O.& Poyatos Matas, C. (2011): "From romance to rocket science: Speed dating in higher education", *Higher Education Research and Development* (30–6): 751–764

Poyatos Matas, C. (2011): *Student Centre Grammar Learning and Teaching*, DVM VerlagDr. Müller

Sánchez Calvo, A. (1982): "La enseñanza del inglés y las cuatro destrezas: escuchar, hablar, leer y escribir", *Revista de Bachillerato* (23–1): 91–94

Yin, R. (1994): *Case study research: Design and methods*, Newbury Park, CA, Sage Publishing

NUNGHATAI RANGPONSUMRIT y PENPISA SRIVORANART
Universidad de Chulalongkorn, Tailandia

Creación de la conciencia moral y social en la Didáctica de ELE

Resumen: La situación actual de muchas sociedades en el mundo ha llegado casi a un extremo de materialismo y consumismo. Así se empieza a notar la preocupación por el deterioro de los valores de la nueva generación. Del mismo modo que diversas instituciones educativas, nuestra universidad, la Universidad de Chulalongkorn, es consciente de la responsabilidad del buen educador que no está limitada a enseñar conocimiento, sino también tiene que inculcar los valores a los alumnos porque serán la clave para dirigir la sociedad hacia un futuro mejor. Por tanto, la Universidad ha establecido la conciencia moral y social como una de las nueve cualidades que esperan que posean sus alumnos al graduarse. Consecuentemente, nuestra Sección de Español tiene la responsabilidad de poner dicha política en práctica. Es decir, debemos buscar un punto de equilibrio entre la incorporación de actividades con contenidos morales y la enseñanza de ELE, con el fin de que al terminar la carrera los alumnos puedan comunicarse en español con cierta eficacia y, al mismo tiempo, sean conscientes de su deber como miembro de la sociedad. Las actividades empleadas tienen dos objetivos principales: 1) estimular la reflexión y el pensamiento crítico y 2) inculcar los valores. Para tales objetivos, hemos implementado los siguientes tipos de actividades: 1) experiencia directa con los excluidos sociales; 2) uso de los materiales de apoyo (biografías de las figuras ejemplares, casos reales, prensa, libros, documentales, películas, etc.); 3) uso de los temas morales o sociales de la actualidad.

Palabras clave: conciencia moral y social, inculcación de valores, didáctica de ELE

1. Introducción

Hay que reconocer que la conciencia moral y social de los jóvenes es cada vez más preocupante y se está convirtiendo en un fenómeno prácticamente global. La era de la industrialización y del desarrollo científico-tecnológico en la que vivimos estimula el materialismo y consumismo al extremo. El bienestar material ha llegado a ser la prioridad de los seres humanos, lo que resulta en un mayor grado de individualismo de la población mundial. Cada individuo se centra solo en sí mismo y su círculo, sin importarle mucho los problemas de otros. No es tan difícil darse cuenta de este cambio en la nueva generación que nació con el deber de competir para lograr el éxito en la vida.

La familia y la escuela, tradicionalmente consideradas como instituciones responsables de la inculcación de valores y de normas sociales, se han relajado considerablemente y han cedido

paso al culto a la libertad y los derechos individuales de la sociedad moderna y no es de extrañar que paralelamente los jóvenes se sometan menos a cualquier autoridad. Por consiguiente, es comprensible el hecho de que cada vez los jóvenes se preocupan menos de los valores y tienen menos claro lo que realmente son y distinguen con mayor dificultad la línea que divide lo correcto de lo incorrecto.

Frente a esta situación, que puede ser clasificada como alarmante, una vez más las instituciones educativas han empezado a inquietarse por dicho deterioro de los valores de los jóvenes y a retomar seriamente su responsabilidad de crear graduados calificados tanto en el aspecto académico como en el moral. La Universidad de Chulalongkorn, del mismo modo que muchas otras instituciones, ha tomado en consideración la importancia del deber de crear graduados de calidad para la sociedad. Por tanto, recientemente en 2010 estableció "tener moralidad" y "tener sentido comunitario y las responsabilidades sociales" como unas de las *Nueve características deseadas de los graduados de la Universidad de Chulalongkorn*①. Según la versión aprobada por el Consejo de la Universidad de Chulalongkorn el 24 de junio de 2010, el alumno con estas cualidades es el que "tiene fe en la bondad y la rectitud; sentido de responsabilidad, moralidad y honestidad; habilidad de convivencia; disciplinas y respetar las normas y las éticas profesionales" y "posee conciencia y responsabilidad hacia la sociedad, el medio ambiente y las propiedades públicas; tiene sentido comunitario y espíritu voluntario para el bien de la sociedad".

2. El papel de la educación

Tras examinar la definición de la educación que ofrecen muchos teóricos, podemos afirmar que la educación no implica solo el desarrollo intelectual y la preparación para el mundo laboral sino que es también un proceso de socialización y concienciación moral. El *Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española* define *educar* como "desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos". El famoso filósofo-pedagogo estadounidense Dewey (1897; 1938) opina que la educación es un proceso social en el que los niños aprenden a desarrollarse para vivir en la sociedad. De Marrais and LeCompte (1995) señalan el objetivo social —el desarrollo de la responsabilidad social y moral— como uno de los cuatro objetivos principales de la educación, junto con los objetivos intelectual, económico y político. Otros académicos (Ausubel, Novak y Hanesian 1990; García-Gutiérrez Fernández, 2000) mencionan la transmisión de valores o el desarrollo moral como parte

① Las nueve características están compuestas por: 1. Tener conocimiento, 2. Tener moralidad, 3. Tener destrezas de pensamiento de alto nivel, 4. Poseer habilidades esenciales, 5. Tener una mente inquisitiva y saber cómo aprender, 6. Tener cualidades de liderazgo, 7. Mantener el bienestar personal, 8. Tener sentido comunitario y poseer responsabilidades sociales, 9. Sostener la cultura tailandesa en el mundo globalizado. Son establecidas en 2010 y sirven como requisitos que todos los currículos de la universidad deben cumplir.

principal en su definición de la educación.

Al igual que los académicos, el público en general espera de la educación más que la transmisión de conocimiento-contenido y habilidades vocacionales. Según Jennings (2013) durante los años comprendidos entre el 1996 y 1998 se celebraron varios foros de ciudadanos en todas las regiones de EE.UU. para que expresaran sus opiniones sobre cuáles deben ser las funciones básicas de la educación pública. Los participantes en todas las partes del país concuerdan en que existen dos propósitos principales de la educación pública: preparar a los estudiantes para el estudio más avanzado y para el empleo y prepararles para que sean buenos ciudadanos. Sin embargo, el autor lamenta que ahora las escuelas públicas se centren en el primer propósito, el de preparar a los estudiantes para los estudios más avanzados y para el empleo, y se pierde el segundo, el de preparar buenos ciudadanos.

Aunque el estudio arriba señalado fue en EE.UU., una realidad parecida puede encontrarse también en países asiáticos. En Tailandia, por ejemplo, muchas escuelas tienen el lema de "Conocimiento junto a la Moralidad", lo que significa que las escuelas tienen la filosofía de desarrollar a sus alumnos tanto en lo moral como en lo intelectual. En la práctica las escuelas primarias y secundarias tienen asignaturas como Ética, y/o Religión, además de actividades culturales y religiosas para desarrollar esos aspectos. En el nivel de educación superior, por otro lado, no se ve muy claro cómo se pueden incorporar estos elementos en el plan de estudio. Las asignaturas sobre la ética y la religión ya no son obligatorias como en la educación básica y muy pocas asignaturas tienen como objetivo inculcar valores éticos y morales, si es que hay alguna.

Dadas estas situaciones, los profesores universitarios debemos reflexionar sobre nuestro rol como educador y por eso queremos hablar de cómo incorporar los elementos éticos y morales en la enseñanza superior, concretamente en la enseñanza de lengua extranjera que en nuestro caso es el español.

3. La didáctica de ELE y la inculcación de valores

A primera vista, estos dos mundos no parecen relacionarse. Sin embargo, si consideramos que uno de los deberes de la educación es inculcar valores a los estudiantes, no cabe la menor duda de que es necesario integrar dicho aspecto en la enseñanza de todos los contenidos y en todos los campos de estudios. En este caso, el reto sería buscar un punto de equilibrio entre la responsabilidad de ayudar a que los estudiantes alcancen el nivel de español apto para su futuro profesional y de ayudar a que, al mismo tiempo, sean conscientes de sus compromisos como miembros de la sociedad mundial.

Antes de entrar en la manera de plasmar ambas responsabilidades en las actividades didácticas, sería oportuno conocer primero la realidad de la enseñanza de ELE de la Universidad de

Chulalongkorn. En la actualidad la Sección de Español, Departamento de Lenguas Occidentales, ofrece cursos de la especialidad de español para los alumnos de grado. Nuestra carrera de español comprende 72 créditos o 24 asignaturas que abarcan varios contenidos: lengua española, lingüística española, traducción, español para fines profesionales, literatura hispanoamericana, cultura hispanoamericana y civilización hispanoamericana. El objetivo del plan de estudios es que el alumno se gradúe con el nivel B2 como mínimo así como que posea conocimiento básico en materias de la literatura y cultura del mundo hispano.

Al pensar en cómo incluir actividades con componentes morales en esa variedad de asignaturas, deberíamos tener claro desde el principio cuáles son realmente los valores que creemos importantes por lo que deberían estar presentes en las actividades. En este mundo globalizado y moderno, no se puede negar que inculcar solo los valores tradicionales y espirituales ya no parece suficiente. La enseñanza directa también debería ser acompañada con la indirecta que permite la reflexión por parte de los alumnos acerca de los valores que creen primordiales para la convivencia pacífica y responsable dentro de la sociedad a la que pertenecen y cuáles son los que defienden personalmente. Wilson (1990) señala que, en vez de darles las respuestas correctas, sería más productivo animarles a adoptar sus propios valores morales, fruto de su propia reflexión y proceso de pensamiento. El otro académico de la Educación, Parra Ortiz (2003), también adopta la misma postura:

> En efecto, es legítimo y necesario que junto a los valores antropológicos y espirituales que dan sentido a la existencia humana y al destino personal del hombre y que son comunes a todos los educandos, la escuela transmita, asimismo, los valores democráticos que son exigidos por cada comunidad en respuesta a las necesidades propias de cada momento histórico, y promueva y desarrolle los valores diferenciales propios de cada educando que nacen de sus intereses y preferencias específicas. (Parra Ortiz, 2003: 78)

Para ser más concreto en cuanto al currículo de la educación moral, Alonso A. (2004: 95–96) establece unos objetivos muy interesantes y apropiados para la sociedad actual ya que se preocupan mucho más allá de los valores tradicionales o religiosos. Cualquier docente puede tener en cuenta dichos objetivos y ajustarlos a su propia realidad didáctica. Este autor sugiere que la educación moral englobe los siguientes objetivos:

Construir un pensamiento moral autónomo, justo y solidario. Esto supone lograr un óptimo desarrollo de los componentes que contribuyen a dar forma al pensamiento moral, como son: el conocimiento de los propios intereses-motivo, el conocimiento empático de los demás, la adopción de perspectivas sociales y de diálogo. Esta modalidad de juicio permite elaborar y justificar opiniones y razones, cada vez más autónomas, justas y solidarias, sobre temas cívico-morales controvertidos.

Adquirir las competencias dialógicas que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática. Dichas competencias son las habilidades para dialogar correctamente —intercambiar opiniones y razonar sobre el punto de vista de los demás, el uso del dialogo, su consideración como uno de los valores esenciales.

Comprometerse en la compresión crítica de la realidad personal y social. Este compromiso consiste en una tarea de conocimiento y de reflexión crítica respecto a la realidad personal y social. Lo anterior permite elaborar normas convivenciales, proyectos colectivos y valores morales justos y solidarios. Invita a comportamientos coherentes.

Conocer y estar familiarizado con toda aquella información que tenga una relevancia moral. Conocimientos que una persona moralmente madura debe poseer. Declaraciones y leyes aceptadas por la colectividad; así como conceptos de valor, términos morales y teorías filosóficas destacadas.

Reconocer y asimilar aquellos valores universalmente deseables, entre otros: responsabilidad, creatividad, solidaridad, convivencia, inculturación-interculturalidad e interioridad.

Desarrollar un adecuado conocimiento de sí mismo, que facilite la construcción voluntaria de la propia trayectoria biográfica. Construcción y valoración del propio yo, en el pasado, el presente y el futuro. Ámbito para elaborar los valores más personales y coherentes y, a su vez, abierto a la diferencia de una construcción de una trayectoria distinta de todas las demás.

Comprender, respetar y construir las normas de convivencia que regulen la vida colectiva. Adquisición de normas convivenciales necesarias para la vida colectiva.

Al fijarse en nuestro plan de estudios, las asignaturas de literatura, e incluso civilización, disponen de varios contenidos y recursos que permiten la reflexión y la creación de la conciencia moral y social. Por ejemplo, los valores de distintos personajes literarios o históricos, las decisiones que tomaron y sus consecuencias. En cuanto a las asignaturas que se ocupan principalmente del aspecto lingüístico, la mejor manera sería desarrollar destrezas comunicativas del idioma a través de actividades donde están integrados los contenidos con temas de valores morales y sociales. Es decir, usar el español como herramienta para aprender, reflexionar y expresarse acerca de la moralidad y la responsabilidad social.

4. Actividades para crear la conciencia moral y social en la didáctica de ELE

Después de los planteamientos teóricos y conceptuales en los apartados anteriores, aquí se pretende mostrar cómo hemos llevado dichos planteamientos a la práctica real en el aula o en las actividades extracurriculares. En primer lugar, se exponen los objetivos principales de las

actividades didácticas y luego se clasifican las actividades en distintos tipos, dando varios ejemplos de cada uno con el fin de lograr la mayor claridad posible.

4.1 Objetivos de las actividades

Antes de nada, es imprescindible que las actividades de ELE sirvan para desarrollar o reforzar el conocimiento y las destrezas comunicativas de los estudiantes. Si no cumplen con este objetivo primordial, tampoco son válidas a pesar de abarcar contenidos morales. Siempre hay que tener en cuenta este requisito.

Ahora bien, si hablamos solamente de los fines relacionados con la conciencia moral y social, se pueden clasificar los objetivos de las actividades en:

a) estimular la reflexión y el pensamiento crítico

b) inculcar los valores.

Es decir, hemos optado por las dos estrategias: enseñanza indirecta y enseñanza directa. Como ya hemos dicho antes, sería más rentable combinar las actividades que enseñan o inculcan directamente los valores con las que les dan la oportunidad a los alumnos a experimentar y reflexionar sobre la realidad que se les presenta. Confiamos en que nuestros alumnos ya son suficientemente maduros para poder darse cuenta de lo que intentamos despertar en ellos.

Además de los objetivos, es necesario fijar desde el principio cuál es el componente moral o qué valor se pretende incorporar en la actividad. Al tener la meta bien establecida, se puede pensar en cómo estructurar y desarrollar la actividad y cuáles son los componentes lingüísticos que se debería incluir.

4.2 Tipos de actividades

Las actividades que se han llevado a cabo en el aula de ELE de la Universidad de Chulalongkorn pueden ser clasificadas generalmente en los siguientes tipos: a) experiencia directa con los excluidos sociales; b) uso de materiales de apoyo; c) uso de temas morales o sociales de la actualidad. Sin embargo, no se trata de una clasificación estricta ni mucho menos, con lo cual cabe mucha posibilidad de que se combinen elementos de distintos tipos en la misma actividad.

4.2.1. Experiencia directa con los excluidos sociales

Los alumnos tienen la oportunidad de entrar en contacto directo con los desfavorecidos de la sociedad como los niños huérfanos, los pobres, los discapacitados, los inmigrantes. El acercamiento les permite conocer mucho mejor la realidad de esa gente y saber cómo piensan, cómo sienten y cuáles son sus necesidades o deseos. Dicha experiencia directa puede despertar en los alumnos la comprensión y, sobre todo, la solidaridad.

Ejemplo de actividades

Título de la actividad: *LA MIGRACIÓN*[①]

Valores morales o sociales: derechos humanos y solidaridad

Nivel de español: A2 a B2

Duración estimada: 6–10 horas

Estructura de la actividad:

Paso 1: Se concierta una visita a una escuela para hijos de los inmigrantes. Antes o durante el viaje, el profesor pide a los estudiantes que escriban lo que piensan de los inmigrantes. Los que tienen un nivel limitado de español pueden escribir tres adjetivos que asocian con los inmigrantes.

Paso 2: Durante la visita, los estudiantes traen regalos a los niños de la escuela y hacen actividades con ellos tales como enseñar una materia (lengua, matemática, higiene personal, manualidades, etc.), preparar juegos para los niños y escuchar la presentación del director de la escuela sobre los problemas que tienen los inmigrantes.

Paso 3: Después de la visita, el profesor reparte a cada alumno un muñeco de papel que representa un niño birmano (o camboyano, laosiano, pakistaní, etc.). Pide que decoren sus muñecos y que les pongan un nombre. También tienen que describir el carácter, los deseos y los sueños de este/a niño/a.

Paso 4: Al cabo de 20 minutos, cada alumno presenta su muñeco/a al resto del grupo. El profesor va escribiendo las características, los sueños y los deseos en la pizarra. Los sueños y deseos reflejan que los seres humanos tenemos las mismas necesidades y los mismos deseos básicos: seguridad, supervivencia, aceptación, felicidad, amor, etc.

Paso 5: El profesor pide que los alumnos reflexionen sobre los siguientes aspectos: ¿Por qué han venido a Tailandia? ¿Cómo se sienten siendo un inmigrante? ¿Cómo les trata la gente? El profesor va escribiendo las respuestas en la pizarra y se comparan las respuestas con las del Paso 1.

Paso 6: El profesor pide que los alumnos se pongan en el lugar de los inmigrantes. ¿Cómo creen que les tratarían en un país extranjero? ¿Cómo se sentirían?

Paso 7: Los alumnos reflexionan sobre lo que han aprendido de la actividad.

4.2.2 Uso de materiales de apoyo

Existe una gran variedad de posibilidades de realizar actividades utilizando como punto de partida materiales de apoyo. Por ejemplo, biografías de las figuras ejemplares, casos reales, artículos de prensa, libros, documentales, películas.

Ejemplo de actividades

Título de la actividad: *ÉRAMOS POCOS*

① Adaptada de una actividad de un taller celebrado por la ONG *Save the Children UK* en Tailandia.

Valores morales o sociales: preocupación por la gente mayor y abandono social

Nivel de español: B1 o B2

Duración estimada: 2 horas

Estructura de la actividad:

Paso 1: Se proyecta un cortometraje *Éramos pocos* (2005) que cuenta la convivencia entre el padre, el hijo y la abuela. Refleja el abandono y la soledad que sufre la gente mayor. Antes de la proyección, el profesor puede hacer una actividad previa acerca del vocabulario nuevo que aparecerá en el corto o puede pedir que discutan el posible significado de cada palabra y que lo adivinen luego a partir del contexto. Después de ver el corto, el profesor puede formular unas preguntas para comprobar la comprensión.

Paso 2: En grupos, hacen análisis sobre el carácter de los tres personajes principales y las razones detrás de sus comportamientos. Se puede terminar con la conclusión sobre el abandono que sufre la gente hoy en día, sobre todo, la situación de los ancianos.

Paso 3: Como deberes, cada uno tiene que entrevistar a una persona mayor que conoce. Se puede enfocar en algunos temas específicos como la mejor experiencia de su vida, las expectativas de la vida, el cambio en la sociedad, etc. Por lo menos, esta actividad ayuda a que las dos generaciones tengan algún tema común para conversar, lo que puede resultar en mayor comunicación y comprensión.

4.2.3. Uso de temas morales o sociales de la actualidad

El profesor puede llevar a cabo actividades de este tipo con o sin ningún otro material. Es decir, simplemente se pueden realizar lluvias de ideas, debates, reflexiones personales/grupales, o proyectos, seleccionando temas que resultan ser polémicos o problemáticos en la sociedad actual en la que vivimos.

Ejemplo de actividades

Título de la actividad: *¡A CREAR UNA FUNDACIÓN!*

Valores morales o sociales: solidaridad y conciencia sobre los problemas sociales

Nivel de español: B1 o B2

Duración estimada: 3 horas

Estructura de la actividad:

Paso 1: Se les ofrece a los alumnos un fragmento de una entrevista de Vicente Ferrer, un filántropo español que se dedicó casi toda su vida a mejorar la calidad de vida de mucha gente en la India. Esta entrevista sirve de introducción a los valores pensados para la actividad. Aparte de conocer la biografía de esta gran persona, los alumnos pueden entender las razones que le empujaban a Vicente Ferrer a pensar siempre en los demás y a hacer realidad tantos proyectos benéficos hasta el último momento de su vida. Después, los alumnos tienen que contestar una serie

de preguntas para comprobar su comprensión.

Paso 2: A continuación, se elige un par de temas de la entrevista que permiten la reflexión y, después, se realiza una puesta en común de las ideas.

Puntos para comentar:
¿En qué grado de importancia se encuentra "la compasión" en la sociedad actual?
¿Cuál es el problema social del país que necesita urgentemente la solidaridad de la población?

Paso 3: El último paso es la elaboración de la tarea final: ¡A crear una fundación! Los alumnos se dividen en grupos y cada uno tiene que elaborar un proyecto para crear una nueva fundación en Tailandia. Tiene que ocuparse de uno de los problemas sociales reflejados en el debate anterior. Para ello, por lo menos hay que tener en cuenta los siguientes puntos: el propósito, los destinatarios específicos (quiénes son, dónde viven, etc.) y el plan de acción. El proyecto les ayuda a ser conscientes de los problemas reales de su propia sociedad y, de alguna manera, a tomar responsabilidad como un miembro de ella.

5. Conclusión

Dados varios factores —entre todos están el papel y deber de la educación, la expectativa de la sociedad y la situación preocupante acerca de la moralidad en los jóvenes—, las instituciones educativas se ven obligadas a hacerse responsables del desarrollo moral, además del intelectual y del vocacional. Por tanto, los profesores de lengua de la educación superior estaremos en falta si solo pensamos en qué hacer para que nuestros alumnos hablen bien la lengua y sean competitivos en el mercado laboral. En realidad, los valores y el pensamiento moral pueden ser desarrollados al mismo tiempo que las competencias lingüísticas. Como hemos demostrado con ejemplos de actividades, la inculcación de valores y el desarrollo moral pueden realizarse de muchas maneras y pueden ser dirigidas tanto a los estudiantes de los niveles inferiores (A2) como a los de los niveles más avanzados (B2-C2) donde se trabaja en la comprensión y expresión de temas más abstractos y complejos.

Bibliografía

Alonso A., J.M. (2004): *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*, México D.F., Plaza y Valdés

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1990): *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, Méxicoo, Editorial D.F. Trillas

Dewey, J. (1897): "My Pedagogic Creed", *School Journal* (54): 77–80

Dewey, J. (1938): *Experience & Education*, New York, NY, Kappa Delta Pi

De Marrais, K. B., y Lecompte, M. D. (1995): *The way schools work: A sociological analysis of education (2nd*

ed.), White Plains, NY, Longman Publishers

García-Gutierrez Fernandez, C. (2000): "La intercooperación de las sociedades cooperativas en la actividad de la educación", *Revesco* (71): 173–195

Jennings, J. (2013): "The Neglected Purpose of Education", disponible en http://www.huffingtonpost.com/jack-jennings/the-neglected-purpose-of-_b_3206888.html

Parra Ortiz, J.M. (2003): "La Educación en valores y su práctica en el aula", *Tendencias Pedagógicas* (8): 69–88

Wilson, J. (1990): *A New Introduction to Moral Education*, London, Cassell

SHEN YI（沈怡）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Cómo tratar los errores articulatorios de español: factores causantes de error para los aprendientes chinos[①]

Resumen: En esta investigación nos dedicamos a averiguar los principales factores causantes de los errores articulatorios cometidos por los aprendientes chinos, con el fin de hallar "armas" eficaces contra los defectos pronunciados. Partiremos de las perspectivas del análisis de errores y llegaremos a nuestro planteamiento tras explorar el resultado de producción oral de dos alumnos chinos, de característica típica en su entorno de aprendizaje.

Palabras clave: Fonética articulatoria, análisis de errores, didáctica del español como lengua extranjera

La correcta pronunciación siempre se considera como la garantía de una comunicación exitosa entre los que se acercan a una cultura ajena y los miembros nativos de dicha cultura. Y dado que la buena pronunciación ayuda a reforzar la imagen personal del hablante y crear el ambiente facilitador en la interacción interpersonal, hablar español con una pronunciación deseable constituye parte de las estrategias de conocerse y estrecharse la relación entre Asia y el mundo hispánico. Por eso, dedicamos esta investigación a los profesores de español quienes se empeñan en la batalla de corregir los errores articulatorios cometidos por los aprendientes chinos, con el fin de identificar las fuentes de los errores y ofrecerles "armas" eficaces contra los defectos pronunciados. Partiremos de las perspectivas del análisis de errores y llegaremos a nuestro planteamiento tras analizar la producción oral de dos alumnos chinos, de característica típica en su entorno de aprendizaje.

1. Análisis de errores: una nueva concepción de los errores

El análisis de errores surgió como alternativa al estudio contrastivo. A deferencia de éste último, que parte de la comparación entre la lengua materna y la lengua meta y que predice la dificultad según la diferencia, el análisis de errores se fija en la producción real de los aprendientes. De este modo, surge una nueva visión del error: los errores dejan de ser el gran enemigo que tanto el profesor como el alumno intentan aniquilar; empiezan a considerarse como reflejo del funcionamiento del mecanismo de aprendizaje de los aprendices, lo que implica un proceso natural e inevitable entre el cero y el perfecto dominio del conocimiento. Este cambio de visión del error se puede observar en las siguientes aportaciones de esta corriente de investigación:

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai（上海外国语大学区域国别研究中心课题"经济危机背景下西班牙消费观念调查研究"的阶段性成果）.

— Los errores constituyen un paso ineludible en el camino de apropiación de la nueva lengua y son índices de los diversos estadios que el aprendiente atraviesa durante el proceso de aprendizaje. El estudio de los mismos errores revela el desarrollo de su interlengua y de ahí sabrá el profesor en qué etapa de aprendizaje se encuentra el alumno.

— Los errores son las huellas del uso de diversas estrategias de aprendizaje por parte del alumno. Al intentar entender o manejar un nuevo elemento lingüístico, el alumno supone, deduce, generaliza, asimila... Los errores, junto con los correctos conocimientos adquiridos, forman resultado de la operación del mecanismo interior de aprendizaje y por lo tanto, los investigadores y los profesores pueden adentrarse en las estrategias utilizadas por el alumno de lengua extranjera estudiando las causas de errores. Los errores, como Corder afirmó, nos demostrarán cómo se aprende la lengua extranjera e incluso nos permiten dispersar el misterio que envuelve la adquisición de la lengua en general①.

— El error es un continuum de desviación en la producción lingüística que va desde los descuidos más casuales, que pueden cometer incluso los nativos, hasta los errores más sistemáticos. Corder distigue entre los errores menos sistemáticos, llamados "falta" o "errores de producción", y los sistemáticos, que guardan el término "error".

2. Errores articulatorios de los estudiantes chinos

A pesar de que son limitados los estudios relacionados con la pronunciación de español de los alumnos chinos, es frecuentemente tratado el tema de los problemas que tienen los chinos cuando aprenden la pronunciación. Entre ellos varios autores parten de la comparación de los sistemas fonológicos de chino y español siguiendo la corriente del análisis contrastivo (Lu, 1991; Cortés Moreno, 2002; Cao, 2007, 2010; Zhang, 2011) e indican los siguientes errores auticulatorios como los más comunes al nivel segmental:

— Pronunciar [e] en español como los diptongos [ei] o [ai] en chino.

— Sustituir las consonantes oclusivas sordas por su fonema sonoro opuesto y viceversa.

— No producir suficiente ensordecimiento al pronunciar las oclusivas sordas ni suficiente sonoridad al pronunciar las sonoras.

— Pronunciar los alófonos aproximantes como las mismas oclusivas.

— Sustituir la interdental [θ] por [s].

— No distinguir entre [ɾ], [r] y [l].

— Pronunciar [r] sin vibración correcta.

① Corder cree que "algunas estrategias adoptadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser substancialmente las mismas que permiten la adquisición de la primera lengua" (Fernández, 1997: 27).

— Sustituir [ɲ] por [ni].

— Insertar una pausa o un golpe de glotis en la pronuniciación de diptongo, por ejemplo, [tuérto] como [tu-ˀérto].

— Insertar una vocal de apoyo en los grupos consonánticos o en las combinaciones consonánticas, por ejemplo, [traktór] como [tʰɾakʰtór].

Cortés Moreno (2001) y Chen (2011) presentan los errores articulatorios de los alumnos chinos después de analizar sus producciones. A Moreno (2001) le interesan especialmente las interferencias confluyentes de chino e inglés. Tras analizar grabaciones de dos estudiantes taiwaneses, alista una serie de características comunes en el componente fónico según su causa. Además de los errores antes mencionados, se cometen también la omisión de [l], [ɾ] y [r], la diptongación de [o] y [e], la pronunciación de [h] en lugar de [x], la *v* pronunciada como el sonido fricativo labiodental [v] y la omisión de grupos consonánticos. Chen (2011), centrándose más bien en la pronunciación de las consonantes, lleva a cabo una encuesta entre 51 alumnos cuyo resultado confirma que las oclusivas y las líquidas se cuentan entre los sonidos más difíciles para los alumnos chinos; también detecta el problema de la falta de nasalización en las nasales mal pronunciadas con un porcentaje relativamente alto.

3. Explicación de los errores

En las investigaciones relacionadas con la pronunciación de español de los alumnos chinos, el análisis contrastivo sirve tanto para predecir las dificultades en el aprendizaje como para explicar el por qué de los errores. Se comparte la idea de que la diferencia fonética entre chino y español es la causa principal de los errores. Es el caso de la mala pronunciación de [e] porque en chino sólo aparece combinando con [i] o [y] (Lu, 1991); la mala distinción entre las oclusivas sordas y sonoras se debe a que en chino las oclusivas se distinguen por la aspiración (Lu, 1991; Cao, 2010a; Chen, 2011); en cuanto a que no pronuncian bien los alófonos aproximantes, la interdental [θ], la vibrante [r] y [ɾ], los grupos consonánticos, y sustituyen [ɲ] por [ni] porque no existen equivalentes en chino; los diptongos sí existen en chino pero se articulan de una menera diferente①.

Sin embargo, cuando hablamos de la lengua materna de los aprendientes chinos, estamos refiniéndonos a un complejo fenómeno lingüístico, ya que en China abundan los dialectos y sub-dialectos incluso; el chino mandarín es la lengua de escolarización, pero muchos hablan el dialecto con sus padres de niño, posiblemente exista plurilingüismo dentro del mimo entorno familiar. De modo que el dialecto de la región proveniente del alumno pueda tener su percusión en la

① A diferencia de que los órganos articuladores se desplazan de una vocal a otra cuando se pronuncia el diptongo español, en chino la articulación de un diptongo decreciente impone que la lengua se desplace de una posición abierta hacia otra cerrada sin llegar a ésta última. (Cao, 2010a)

producción fonética española. Cao (2007, 2010) expone las posibles transferencias positivas del dialecto *Wu* en el aprendizaje del español tras comparar el sistema fonológico de este dialecto con el chino madarín y el español. Sus conclusiones se comprueban con la investigación de Chen (2011) en que los alumnos procedentes de dicha zona muestran más certeza en cuanto a la articulación de las consonantes oclusivas. Su colega en Guangzhou (Zhang, 2011) se fija en la interferencia del catonés, que es el dialecto mayoritario en el sur de China.

Cortés Moreno (2001) y Chen (2011) descubren también la interferencia del inglés en el resultado de aprendizaje puesto que hoy en día el inglés se ha convertido en la primera lengua extranjera para casi todos los jóvenes chinos. Además, Cortés Moreno (2001) menciona unos factores que son de carácter intralingüístico o de desarrollo, es decir, equiparables a los que surgen en la adquisición de la L1 mientras Chen (2011) observa la inflencia de la motivación y el esfuerzo en la pronunciación del español.

A pesar de que los estudios antes mencionados identifican varios factores causantes de los errores articulatorios de los alumnos chinos, como el de chino mandarín, el de dialecto, el de inglés y los factores intralingüísticos y extralingüísticos, tienen las siguientes debilidades:

— Primero, los autores no se ponen de acuerdo sobre el factor interviniente en cierto error. Por ejemplo, Cortés Moreno (2001) atribuye la confusión de las consonantes oclusivas y sus aproximantes a la interferencia conjunta de chino e inglés, Lu (1991), Cao (2007) y Chen (2011) la considera consecuencia de la "laguna fonológica" mientras que Zhang (2011) la debe a la transferencia negativa del cantonés.

— Segundo, entre los factores causantes antes expuestos la transferencia interlingüística, sobre todo la que es causada por la diferencia lingüística, es más reconocida que otros factores, y en consecuencia, en algunos análisis se toma por inercia①.

— Por último, en los estudios antes expuestos sólo se analizan los errores de alta frecuencia tomando los de poca repetición por errores no significativos, además, no se presta suficiente atención a éstos debido a que el estudio de un corpus de mayor cantidad no permite la penetración minuciosa en la causa de cada caso.

4. Factores causantes de los errores articulatorios: dos casos de los estudiantes chinos

El objetivo de nuestro estudio es identificar los posibles factores causantes de los errores articulatorios y conocer cómo afectan la producción oral de los estudiantes. Tomando en consideración los frutos y las debilidades de las investigaciones existentes, nos basamos en las

① En Chen (2011), se cree que más estudiantes sonorizan las oclusivas sordas que ensordecen las sonoras porque el chino carece de consonantes sordas, pero en realidad, entre las 21 cosonantes chinas 17 son sordas y todas las oclusivas son sordas.

siguientes hipótesis:

a) La lengua materna, el dialecto que habla en el entorno de comunicación y la primera lengua extranjera confluyen en el aprendizaje de español y tendrán su expresión en la producción fonética del alumno;
b) La diferencia interlingüística no implica necesariamente mayor dificultad en el aprendizaje de la pronunciación. Además de los sonidos "nuevos", es decir, sonidos de la lengua extranjera que no existen en la lengua materna, los confundibles (elementos similares pero diferentes) también causarán errores;
c) Entran en juego otros factores, como los factores de desarrollo mencionados por Cortés Moreno y la aplicación de estrategias de comunicación;
d) Para la producción de los sonidos, que es una serie de movimientos de los órganos articuladores, son significativas tanto la correcta realización como la consistencia, es decir, si la correcta realización es repetible.

Para comprobar los planteamientos anteriores, observamos los errores cometidos en la grabación de dos estudiantes. Seguimos el proceso general de análisis de errores, es decir, identificamos los errores, los decribimos y los analizamos de manera cuantitativa y cualitativa, los clasificamos según la causa y por último, buscamos un posible tratamiento.

Considerando los factores condicionantes del aprendizaje de la pronunciación planteados por Gil Fernández[①] (2007), escogemos a un alumno y una alumna del primer año en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai. Ambos son del nivel intermedio de su grupo, lo que implica una aptitud considerable en el estudio; su único contacto con la lengua española ha tenido lugar en un contexto escolar (en el aula, en la biblioteca, etc.) y no han visitado ningún país hispanohablante; ambos dominan el chino mandarín con un nivel de nativos y tienen el mismo nivel del dominio de inglés. No obstante, los dos varían en el dominio de dialectos, puesto que la alumna es de Shanghai y habla el dialecto de ese lugar con un nivel de nativa mientras que el alumno, proveniente de Beijing, no domina ningún dialecto. Además, el alumno lleva más tiempo estudiando español ya que fue su segunda lengua extranjera en el bachillerato.

La investigación se realiza en mayo de 2012 con un texto antes preparado, diseñado para examinar la pronunciación de los sonidos. Cada alumno lo lee y lo graba. Las grabaciones duran 4 minutos en total e incluyen todos los fonemas de la lengua española. Se observan los siguentes fenómenos en su pronunciación. (Véase la Tabla 1)

① Estos son la edad, los factores afectivos o psico-sociales, la aptitud para las lenguas, la experiencia de la lengua extranjera y la interferencia de la lengua materna. Véase el segundo capítulo de Gil Fernández (2007).

Tipo de error	Observación	Alumno	Alumna
Sustitución de una vocal por otra vocal o por un grupo de vocales①	(1) Sustitución de [e] por [ə]	5	
	(2) Sustitución de [e] por [a^{i}] o [e^{i}]	12	5
	(3) Sustitución de [o] por [ə^{u}]	12	3
	(4) Sustitución de [u] por [o]		2
	(5) Sustitución de [e] por [i]		3
Modificación del lugar de articulación de vocal	(6) Nasalización de [a]	1	
	(7) Posteriorización de [a] en *au*	1	
	(8) Pronunciación de [u] más anterior y más baja, hacia [ø]	1	
	(9) Desplazamiento incompleto de los diptongos [ei] [ai] [au]	4	1
	(10) Labialización insuficiente de [u]	1	
Sustitución de una consonante o su alófono por otra	(11) Sustitución de [β̞] por [v]	8	
	(12) Sustitución de [β̞] [ð̞][ɣ̞] por su alófono oclusivo	2	18
	(13) Sustitución de [b][d][g] por su alófono aproximante	2	1
	(14) Sustitución de[ɾ] por [r]	3	
	(15) Sustitución de[ɾ] por [l]		9
Modificación del lugar o el modo de articulación de consonante	(16) Pronunciación retrofleja de [t͡ʃ]	2	
	(17) Interdentalización de [ð̞]	1	
	(18) Falta de ensordecimiento de las consonantes sordas	11	6
	(19) Pronunciación retrofleja de [r]	3	2
	(20) Nasalización insuficiente de [n] en la posición postnuclear	11	5
	(21) Ensordecimiento de las consonantes sonoras		2
Inserción de un sonido delante de consonante	(22) Inserción de un sonido nasal delante de una oclusiva	8	
	(23) Inserción de una vocal de apoyo en grupos consonánticos	1	1
Omisión de consonante	(24) Omisión de [ɾ] en la posición postnuclear		6
	Total	89 en 19 ítems	64 en 14 ítems

Tabla 1: Errores observados en las grabaciones de los alumnos

① Con grupo de vocales nos referimos a diptongos, triptongos o hiatos.

El alumno comete más errores que la alumna pero sus errores están más concentrados. Ambos muestran una clara tendencia de diptongar las vocales /e/ y /o/, confundir las consonantes oclusivas sonoras con las sordas, reducir la nasalización de la /n/ postnuclear, también exclaman dificultades en pronunciar los alófonos aproximantes de las consonantes oclusivas y las vibrantes simple y múltiple.

La diptongación de /e/ (2) de los alumnos chinos se debe más bien a la similitud que a la diferencia absoluta, a una "laguna fonética" como dice Chen (2011), porque en chino mandarín sí existe el fonema /e/, pero aparece exclusivamente en un diptongo o triptongo (/e^{i}/, /ie/, /ye/, /ue^{i}/) mientras en español goza de más posibilidades de combinación. Lo mismo pasa con **la diptongación de /o/ (3)**: en chino mandarín la /o/ en sí sólo se agrupa con las consonantes labiales (/p//p^{h}//m//f/), por consecuencia, no se trata de la creación de una nueva categoría fonológica por parte de los alumnos chinos al aprender la /e/ y la /o/, sino de familiarizarse con las combinaciones concernientes. Sin embargo, notamos que la alumna comete menos errores que el alumno gracias a la posible transferencia positiva del dialecto de Shanghai que habla ella, porque en dicho dialecto la /e/ y la /o/ se pueden combinar respectivamente con 21 y 22 consonantes.

El resultado de la diptongación de /e/ y /o/ suele ser [a^{i}], [e^{i}] y [ə^{u}] por la interferencia del modo articulatorio de los diptongos chinos. En chino madarín, los órganos articuladores se desplazan de la posición de la primera vocal en el diptongo hacia la segunda sin llegar a ésta última, de modo que algunos investigadores conciban la idea de tratar los diptongos chinos como un conjunto, paralero al concepto de vocal simple y al de agrupación de vocal + consonante nasal①. Con este mismo motivo, a veces los alumnos **ignoran el debido desplazamiento completo de los diptongos de la lengua española (9)**.

La /n/ española también existe en chino pero cuando está en posición postnuclear, se pronuncia primero la vocal precedente de manera nasalizada, seguida de la consonante nasal sin que ésta cumpla la articulación completa②. Además, en comparación con la poca alteración de las vocales españolas en la secuencia fonosintáctica, en chino la vocal como núcleo silábico sufre mucho cambio (Véase la Tabla 2). En consecuencia, ambos alumnos investigados **no producen suficiente nasalización en la *n* postnuclear (20)**, y el alumno investigado **sustituye [e] por [ə] (1)**. Es por esta misma diferencia que en otras ocasiones el profesor de español también puede observar a menundo que los estudiantes chinos producen errores al decir *pan* como [páe^{n}] o *un vaso* como [úə^{n} báso].

---

① En el sistema fonético de chino mandarín (*Pinyin*), las vocales (*Yunmu*) se dividen en vocales estáticas y móviles. Las estáticas se refieren a las vocales simples como [i] [y], las móviles incluyen los diptongos, triptongos y las agrupaciones de vocal + consonante nasal. Véase Qian (2008: 77).

② [n] y [ŋ] son las únicas codas en chino. Al pronunciarlas, los órganos articuladores se desplazan de la posición del núcleo silábico, que suele ser nasalizado en la secuencia fónica, formando una leve oclusión sin producir la explosión final. Por ejemplo, *an* se pronuncia como [ã^{n}]. Véase Qian (2008: 78).

Español	an	en	in	on	un
Pinyin	an	en	in	ong(i)	uen(ii)
AFI	[æⁿ]	[əⁿ]	[iɪⁿ]	[ʊᵑ]	[uəⁿ]

Tabla 2: Transcripción de la agrupación vocal+nasal

Nota: i) no existe la combinación de *on* en *Pinyin*;
ii) en *Pinyin* cuando *uen* está precedido de una consonante, se escribe como *un*.

La distinción entre la oclusiva sonora y sorda (18) (21) sigue siendo un gran problema porque en chino mandarín las oclusivas se distinguen por la aspiración y no la sonoridad. A los aprendientes chinos siempre les cuesta asimilar un nuevo rasgo distintivo manteniendo el lugar y modo de articulación. Ellos muestran dificultad especial en dejar quietas las cuerdas vocales al pronunciar las oclusivas sordas cuando éstas se hallan en una sílaba inacentuada①. Cao (2007) y Chen (2011) cosideran que los alumnos con dominio del dialecto de Shanghai encuentran menos dificultad en este aspecto y eso se comprueba con el resultado de nuestra investigación. A lo mejor es por la misma razón que el alumno investigado **agrega un sonido nasal ([m] delante de [b], [n] delante de [d]) (22)** como apoyo para iniciar la vibración de las cuerdas vocales.

El alófono aproximante de las oclusivas sonoras (11) (12) (13) (17) es otro error persistente para ambos alumnos porque en chino no existe tal mecanismo. En español, las consonantes oclusivas sonoras y los alófonos aproximantes están en distribución complementaria: se produce [β̞] o [ɣ̞] cuando /b/ o /g/ no se halllan precedidos de pausa o de consonante nasal, y se pronuncia [ð̞] cuando /d/ no está detrás de pausa, de consonante nasal ni de /l/. Notamos que los errores cometidos en el caso (12) de nuestra investigación ocupan menos de dos tercios de la totalidad de los alófonos aproximantes del texto leído, lo que demuestra que ambos alumnos conocen bien la distribución de los alófonos. En el caso (13) y (17), el comportamiento de los alumnos parece más bien una desviación articulatoria con la baja frecuencia de error. No obstante, si consideramos la pronunciación de estos sonidos como cualquier actividad física que realizan los seres humanos, podemos decir que estos casos reflejan la falta de precisión y estabilidad de la función de los órganos articuladores, caso que se ve frecuentemente cuando un deportista es incapaz de garantizar la correcta realización de un movimiento en todas las ocasiones. Por lo tanto, en el plano que no sea lingüístico, entra en juego la cuestión de "entrenamiento". En nuestra investigación, el alumno **pronuncia la *v* intervocálica como [v] (11)** en todas las siete ocasiones e incluso lo hizo con la *b* en *debéis*. Cortés Moreno (2001) lo define como consecuencia de la interferencia del inglés, pero no la es, a nuestro parecer, porque el alumno investigado nunca confunde la pronunciación de la *v* precedida de una pausa o una consonante nasal. Es, a su vez, consecuencia del desconocimiento de la correcta pronunciación o, tal vez, resultado de la explicación errónea que ha recibido.

① Entre los 17 errores cometidos en nuestra investigación, 13 entran en esta categoría.

Se concibe también como uno de los retos mayores en el aprendizaje de español la pronuncación de la vibrante simple y la vibrante múltiple, cuya causa está arraigada en la falta de fonemas vibrantes en la lengua china. Ninguno de los dos alumnos investigados pronuncia perfectamente las vibrantes, pero el alumno, con más de tres años estudiando español, lo hace mejor que la alumna. Evidentemente ella no controla bien la vibración del ápice por lo que recompensa el efecto de la comunicación **omitiendo la vibrante simple (24) o sustituyéndola con [l] (15)**. Entre las 4 vibrantes múltiples en nuestra investigación más de la mitad **se pronuncian erróneamente como retrofleja (19)**, pero no está claro si es causa de este fenómeno el modo de articulación de [ɻ] en chino o en inglés. El hecho de que el alumno **convierta algunas vibrantes simples en múltiples (14)** comparte la misma causa con los errores (12) y (13), que es la falta de entrenamiento suficiente.

El resto de los errores observados en nuestra investigación no corresponde a una alta frecuencia. Sin embargo, igual que los errores antes expuestos, ponen de manifiesto la influencia de chino e inglés. Por ejemplo, el alumno **pronuncia la combinación de *ch* de manera retrofleja (16)** debido a su equivalente en chino mandarín; la alumna **sustituye la [e] por [i] (5)** en las dos preposiciones *en* y en *descansar* debido a los falsos amigos en inglés (español "en" — inglés "in"; español "des-" — inglés "dis-"); ambos **agregan una vocal de apoyo en grupos consonánticos (23)** porque no existe tales grupos en chino mandarín. Al mismo tiempo se puede ver un relajamiento muscular inadecuado en los casos **(4) (6) (7) (8) (10)**, siendo éstos la prueba del imperfecto control de los órganos articuladores en el proceso de desarrollo de la interlengua de los alumnos.

En breve conclusión, los factores causantes antes explicados se agrupan en tres dimensiones:

— En la primera dimensión están los factores lingüísticos que explican el mecanismo subyacente en el aprendizaje de pronunciación. Se refieren tanto a los "nuevos" elementos de español en chino mandarín como a los elementos confundibles interlingüísticos (chino-español, inglés-español) que provocarán una transferencia negativa en el aprendizaje. Cabe mencionar también el dialecto del entorno de comunicación del alumno, ya que puede dejar una influencia positiva o negativa en la producción oral del alumno.

— En el segundo plano se encuentran los factores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aprender la pronunciación de una lengua extranjera implica necesariamente el saber y el hacer. La correcta articulación no requiere sólo el conocimiento sobre cómo se debe pronunciar y cuándo se debe pronunciar así, sino también entrenamiento suficiente y eficiente para garantizar la consistencia de los movimientos articulatorios. Por eso, entran en esta categoría los factores cognitivos (por ejemplo, la explicación del profesor, el dominio de las reglas fonéticas, etc.) y factores de entrenamiento (suficiente tiempo, ejercicios eficaces, feedback apropiado, etc.).

— El tercer plano corresponde a la aplicación de algunas estrategias auxiliares en la comunciación. Normalmente estas estrategias sirven de recompensa de alguna debilidad fonética. En nuestra investigación, los casos (15) (24) se deben a la mala pronunciación de la vibrante simple y la dificultad en pronunciar las oclusivas y los grupos consonánticos es responsable de los casos (22) (23).

De lo más visible a lo más invisible, clasificamos los factores causantes de los errores articulatorios antes expuestos (Véase la Tabla 3):

Dimensión 3: aplicación de estrategias auxiliares		(15) (22) (23) (24)
Dimensión 2: factores del proceso de enseñanza-aprendizaje	Factores cognitivos	(11)
	Factores de entrenamiento	(4) (6) (7) (8) (10) (12) (13) (14) (17)
Dimensión 1: factores lingüísticos	Nuevos elementos de español en chino mandarín	(12) (13) (15) (18) (19) (21) (24)
	Elementos confundibles entre español y chino mandarín	(1) (2) (3) (9) (16) (19) (20)
	Interferencia de inglés	(5) (19)
	Zona dialectal	(2) (3) (18) (21)

Tabla 3: Clasificación de los factores causantes de los errores articulatorios

Nota: En nuestra investigación, se produce la transferencia positiva del dialecto de Shanghai cuando el chino mandarín provoca influencia negativa en el aprendizaje de la pronunciación española. En futuro, más estudio se puede hacer para explorar la influencia de otros dialectos. Así pondremos "zona dialectal" como un variable más para referirnos a la zona tradicional de la lengua oficial en nuestra investigación.

5. Conclusión. ¿Cómo tratar los errores articulatorios de los estudiantes chinos?

Hemos expuesto que los errores articulatorios de los estudiantes chinos son resultado de la interacción de tres dimensiones: factores lingüísticos, factores del proceso de enseñanza-aprendizaje y la aplicación de estrategias auxiliares. Planteamos las siguientes propuestas a base de la fuente de los errores:

— Prestar atención debida tanto a los "nuevos elementos" como a los elementos confundibles. Hemos visto que los elementos similares causarán no menos errores que los elementos nuevos. De lo contrario, nuevos elementos como /ɲ/ no producen tanta dificultad como se predice.

— Practicar la articulación en la secuencia fónica. Alguna interferencia del chino mandarín está condicionada al entorno fonético en el caso de /o/, /e/ y /n/ postnuclear, algunos sonidos, por ejemplo el ensordecimiento de las oclusivas sordas, resultan más difíciles en unas posiciones que en otras. Por eso, además de imitar la correcta pronunciación del sonido, han de practicarla en palabras, frases y oraciones.

— Conocer la experiencia lingüística previa del alumno y ofrecerle orientaciones persona-

lizadas. Algunos sonidos pueden ser más difíciles a estudiantes de cierta zona dialectal o a estudiantes con/sin dominio de cierta lengua extranjera. El profesor debe tener clara conciencia de la diversidad en su aula sin simplificar la causa de las desviaciones fonéticas.

— Explicar principios y coneptos básicos de la fonética en clase. Tomando en cuenta la diferencia entre la adquisición de la lengua extranjera y la lengua materna, siempre es de mucha utilidad el conocimiento de los principios y conceptos lingüísticos. En cuanto al caso concreto de la enseñanza de pronunciación, según nuestra experiencia, será más fructífera si el profesor presenta al principio la composición del organismo fónico humano y el funcionamiento de los órganos articuladores con medios apropiados. También es necesario que los alumnos conozcan la distribución de los alófonos.

— Entrenar los sonidos problemáticos. Cabe destacar la suficiente cantidad de ejercicios, el diseño adaptado a la peculiaridad del alumno y el feedback apropiado.

— Detectar las causas verdaderas si el alumno utiliza estrategias auxiliares.

Bibliografía

Cao, Yufei (2007): "Un estudio contrastivo de los fonemas oclusivos entre español y chino. Reflexiones sobre la enseñanza de la fonética española a estudiantes chinos.", *México y la cuenca del pacífico* (10–28): 91–98

Cao, Yufei (2010): "从汉西对比角度试议西班牙语语音教学",《全球化背景下的外语教学与研究：理论与实践》, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press

Chen, Zhi (2011): "Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas", *SinoELE*, (4): 54–67

Cortés Moreno, M. (2001): "Interferencia fónica, gramatical y sociocultural en español/LE: el caso de dos informantes taiwanesas", *Glosas Didácticas*. 7.

Cortés Moreno, M. (2002): "Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de E/LE", *Carabela 52*, Madrid, SGEL

Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Ed. Edelsa

Gil Fernández, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid, Ed. Arco/Libros, S.L.

Lu, Jingsheng (1991): "汉语和西班牙语语音对比——兼析各自作为外语学习的语音难点",《外国语》(6): 58–62

Qian, Nairong (2003):《上海语言发展史》, Shanghai, Shanghai People's Publishing House

Qian, Nairong (2008):《现代汉语》, Nanjing, Jiangsu Education Publishing

Quilis, A.(1999): *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid, Editorial Gredos

Zhang, Zhizhi (2011): "粤语和西班牙语语音特点对比分析",《广东外语外贸大学学报》(22–5): 97–100

Apéndice: texto grabado

1. chalé
2. apartamento
3. adosado
4. piso
5. buhardilla
6. ático
7. casa
8. caserío
9. dúplex
10. caravana
11. recibían
12. huida
13. salíais
14. hay
15. tío
16. piano
17. huevo
18. adecuáis
19. mío
20. baúl
21. veis
22. limpiéis

1. Ana va estar mañana por la mañana.
2. El dependiente respondió al cliente en inglés.
3. Los asiáticos tienen los ojos de color oscuro.
4. Lucho por el mundo de futuro.
5. Vienen los reyes de seis reinos europeos.
6. Juana, la viuda de Samuel, es muy guapa y tierna.
7. También después de comer podéis y debéis descansar.
8. Huisteis por el mismo sitio que huimos nosotros.
9. El señor Eloy vivió diecisiete años en Uruguay.
10. Si viajáis por autopista después de lluvia o nieve, conviene averiguar previamente la situación.

SHEN YIBING（申义兵）y LI MING（李明）
Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan

Interferencia lingüística del dialecto de Chongqing en el aprendizaje de la lengua española y contramedidas

Resumen: Transferencia, una terminología psicológica, significa que los conocimientos adquiridos influyen en el aprendizaje de los nuevos. Transferencia lingüística, es decir, durante el aprendizaje de la segunda lengua, los estudiantes siempre expresan sus sentimientos utilizando pronunciaciones, acepciones, o estructuras de la lengua materna. En los casos en los que los estudiantes transfieren de sus lenguas maternas o de otras lenguas, elementos iguales o suficientes similares entre la lengua terminal. Así, se puede facilitar su proceso de aprendizaje. Este tipo de transferencia se llama transferencia positiva. Mientras que en los casos en los que ambas lenguas difieran se producirá lo que entendemos por interferencia (o transferencia negativa). La interferencia lingüística, por su parte, se refiere a los casos en los que lo transferido por el estudiante de una lengua a otra no se coincide en ambas, ocasionando errores.

China es un país grande, la lengua china es el idioma más hablado del mundo y la familia de lenguas chinas está formado por siete dialectos: dialectos del norte, dialectos de Wu, dialectos de Xiang, dialectos Hakka, dialectos de Min, dialectos de Yue y dialectos de Gan. Pues, en China, el estudio de la transferencia lingüística ha ocupado y sigue ocupando un lugar relevante en el aprendizaje de la segunda lengua. Pero, en la actualidad, solo han escrito algunos expertos unos artículos relacionados con la interferencia lingüística de los dialectos chinos en la lengua inglesa. Pues, este trabajo, titulado “Interferencia Lingüística del Dialecto de Chongqing en el Aprendizaje de la Lengua Española y Contramedidas”, consiste en las interferencias lingüísticas en el aprendizaje del español como la segunda lengua por parte de los estudiantes de Chongqing y las contramedidas para promover la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en la práctica.
Palabras clave: interferencia lingüística, dialecto de Chongqing, contramedida

Fonética, conjunto de los sonidos de un idioma[①], es el portador del sistema sígnico de un idioma, es el fundamento de dominar los conocimientos de un idioma y adquirir las destrezas de un idioma, y también, la fonética correcta tiene una influencia muy importante en la lectura y escritura. Una persona, para aprender y hablar cualquier idioma, debe conocer casi el 100% de la fonética, mientras que solo el 50%–90% de la gramática y el 1% del vocabulario, y todo esto ya es suficiente

① http://lema.rae.es/drae/?val=fonetica

(Alfred Chales Gimson, 1980). Así, podemos conocer muy bien la importancia del aprendizaje de la fonética.

El dialecto se refiere al sistema lingüístico derivado de otro, normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin diferenciación suficiente frente a otros de origen común (Redacción del *Diccionario del Instituto de Idiomas de la Academia de Ciencias Sociales de China*, 2000: 354), es una variación de un idioma en los distintos lugares. Generalmente, las diferencias entre los dialectos solo se reflejan en las fonéticas. China es un país grande, la lengua china es el idioma más hablado del mundo y la familia de lenguas chinas está formada por siete dialectos: el dialecto del Norte, el dialecto de wu, el dialecto de xiang, el dialecto hakka, el dialecto de min, el dialecto de yue y el dialecto de Gan (Huang Borong, Liao Xudong, 2002: 5). Hoy en día, en China, el estudio de la transferencia lingüística ha ocupado y sigue ocupando un lugar relevante en el aprendizaje de una segunda lengua. Pero, en la actualidad, solo algunos expertos han escrito artículos relacionados con la interferencia lingüística de los dialectos chinos en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Transferencia, una terminología psicológica, significa que los conocimientos adquiridos influyen en el aprendiz de los nuevos aprendices. Transferencia lingüística, es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua materna).[①] En los casos en los que los estudiantes transfieren de sus lenguas maternas o de otras lenguas, elementos iguales o suficientes similares hacia la lengua meta, así, facilitando su proceso de aprendizaje. Este tipo de transferencia se llama transferencia positiva. Mientras que en los casos en los que ambas lenguas difieran se producirá lo que entendemos por interferencia (o transferencia negativa). La interferencia lingüística, por su parte, se refiere a los casos en los que lo transferido por el estudiante de una lengua a otra no coincide en ambas, ocasionando errores (Dai Pingping, 2009).

Pues, en esta ponencia, utilizando el análisis contrastivo, combinado con el fenómeno de la interferencia de la lengua materna, analiza las dificultades y problemas de los estudiantes de Chongqing en el aprendizaje de las fonéticas españolas para que se mejore el nivel fonético de los estudiantes de las áreas del dialecto de Chongqing y se promueva la enseñanza de la lengua española en la práctica.

1. Dialecto de Chongqing

El dialecto de Chongqing, uno de los idiomas oficiales del suroeste del dialecto del Norte[②],

① http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferencia.htm
② Se refiere al chino mandarín. Dicho dialecto es utilizado por los Han en el centro, noroeste, noreste y sureste de China.

una ramificación del dialecto de Sichuan[①], es el idioma representativo del municipio directamente subordinado al Poder Central, Chongqing. No se diferencia fonéticamente en exceso del chino mandarín y mucho vocabulario dialectal, estos son las dos características suyas, y lo más especial es que podemos descubrir la sabiduría de la gente por el humor del dialecto (Zhai Shiyu, 1996). A comienzos de la dinastía Qing, mucha gente de la provincia de Hubei, Hunan, Guangdong, Guangxi venía a esta zona vivir y trabajar, y así poco a poco, este dialecto moderno de Chongqing se fue formado, y a la vez que conservando mucho léxico y pronunciación de la dinastía Song y Yuan.

1.1. Fonemas consonánticos del dialecto de Chongqing

MA \ PA		Bilabial		Labiodental		Dental		Alveolar		Palatal		Velar	
		Sor.	*Son.*	*Sor.*	*Son.*	*Sor.*	*Son.*	*Sor.*	*Son.*	*Sor.*	*Son.*	*Sor.*	*Son.*
Oclusiva	NA	p						t				k	
	A	p^h						t^h				k^h	
Africada	NA					ts				tç			
	A					ts^h				$tç^h$			
Fricativa	NR			f	v	s				ç		x	
	R								z				
Nasal			m						n				ŋ
Consonante cero		φ											

Tabla 1: Fonemas consonánticos del dialecto de Chongqing[②]

(MA=Modo de Articulación; PA=Punto de Articulación; *Sor.*=Sorda; *Son.*=Sonora; NA=No Aspiración; A=Aspiración; NR=No Retrofleja; R=Retrofleja)

En el dialecto de Chongqing existen 19 sonidos consonánticos más el conocido como consonante cero[③] (véase Tabla 1). En comparación con el dialecto de Beijing[④], cuyas características son las siguientes (Zhai Shiyu, 1996: 9):

1) En el dialecto de Chongqing no existen los fonemas palatales africados retroflejos sordos no aspirado /tʂ/, el aspirado /tʂh/ ni el fricativo /ʂ/[⑤], tampoco existen diferencias entre los fonemas dentales africados y fricativos (/ts/, /tsh/, /s/) y los palatales, por eso, se pronuncian en el dialecto de Chongqing /ts/, /tsh/ y /s/ en vez de /tʂ/, /tʂh/ y /ʂ/, por ejemplo, 只 (/tsi/ por /tʂi/), 吃 (/tshi/ por /tʂhi/, y诗 (/si/ por /ʂi/).

① El dialecto de Sichuan es un subdialecto del dialecto del Norte.

② He tomado como base el *Dialecto geográfico de Chongqing*, escrito por Zhai Shiyu (1996: 9) y la *Comparación bilingüe entre el chino y el español*, escrita por Zhao Shiyu (1998: 7), donde modifico su descripción, especialmente en lo referente a los puntos de articulación de las consonantes.

③ En fonética china, se conoce como "sílabas que empiezan con consonante cero" a aquellas que comienzan por un sonido vocálico.

④ El idioma estándar chino es el llamado putonghua, que es la lengua común de la etnia han. Se basa en los sistemas fonéticos del dialecto de Beijing, en el léxico del dialecto del norte y las reglas gramaticales y la escritura modernos.

⑤ Según la opinión de Mateos Fernando (1977: XVII), estos tres fonemas son alveolo-palatales. Pero no estoy de acuerdo. En mi opinión, creo que son palatales, es que los pequineses enfatizan mucho el sonido retroflejo, llevando el ápice lingual hacia más atrás.

2) No se diferencian el alveolar nasal /n/ del alveolar lateral /l/, pronunciándose /l/ en vez de /n/[①], por ejemplo, 念 (/lian/ por /nian/).
3) Existe un fonema velar nasal /ŋ/ más. Se pronuncia el consonante cero /φ/ en el dialecto de Beijing como /ŋ/ en el dialecto de Chongqing, por ejemplo, 爱 (/ŋai/ por /ai/).
4) Existe un fonema alveolar fricativo /z/ más. Se pronuncia el fonema palatal retroflejo /ʐ/ en el dialecto de Beijing como /z/ en el dialecto de Chongqing, por ejemplo, 人 (/zən/ por /ʐən/).
5) Existe un fonema labiodental fricativo /v/ más. En el dialecto de Chongqing, /v/ solo va seguida de la vocal posterior cerrada /u/, por ejemplo, 伟 (/vuei/ por /wei/).

1.2. Fonemas vocálicos del dialecto de Chongqing

MA		Aspiración abierta	Aspiración dental	Aspiración cerrada	Aspiración hocicuda
Sencilla		ɿ	i	u	y
		a			
		o			
		ɛ			
Compuesta			ia	ua	
			io		
			iɛ	uɛ	yɛ
		ər			
					yu
		ai	iai	uai	
		ei		uei	
		au	iau		
		əu	iəu		
Nasal	Prenasalizada	an	ian	uan	yan
		ən	in	uən	yn
	Posnasalizada	aŋ	iaŋ	uɑŋ	
		oŋ	ioŋ		

Tabla 2: Fonemas vocálicos del dialecto de Chongqing[②]

① Según Zhai Shiyu (1996: 9), en el dialecto de Chongqing no existe el fonema alveolar lateral /l/, pero en realidad, los chongqineses siempre pronuncian /l/ en lugar de /n/. Por eso, en cuanto a este tema, todavía existen muchas discrepancias entre los expertos dialectales de Chongqing.

② He tomado como base el *Dialecto geográfico de Chongqing*, escrito por Zhai Shiyu (1996: 9-10), quiero indicar que he modificado su descripción, especialmente en lo referente a los modos de articulación de los sonidos vocálicos. Aspiración abierta se refiere a los fonemas vocálico /i/, /u/, /y/ o los que no empiezan por /i/, /u/, /y/. Aspiración dental se refiere al fonema vocálico /i/ o los que empiezan por /i/. Aspiración cerrada se refiere al fonema vocálico /u/ o los que empiezan por /u/. Aspiración hocicuda se refiere al fonema vocálico /y/ o los que empiezan por /y/.

En el dialecto de Chongqing existen 37 sonidos vocálicos, cuyas características son las siguientes (Zhai Shiyu, 1996: 9-10):

1) No existe el fonema posnasalizado /iŋ/. Se pronuncia el /iŋ/ en el dialecto de Beijing como el fonema prenasalizado /in/ en el dialecto de Chongqing, por ejemplo, /pin/ (滨, orilla) por /piŋ/ (兵, soldado).
2) No existe el fonema posnasalizado /əŋ/. Se pronuncia el /əŋ/ en el dialecto de Beijing como el fonema prenasalizado /ən/ en el dialecto de Chongqing, por ejemplo, /kən/ (根, raíz) por /kəŋ/ (更, más).
3) No existe el fonema posterior /ɤ/. Se pronuncia el /ɤ/ en el dialecto de Beijing como el fonema sencillo palatal /o/ o /uɛ/ en el dialecto de Chongqing, por ejemplo, /ko/ o /kuɛ/ (锅, olla) por /ke/ (歌, canción).

2. Lengua española

Lengua española o lengua castellana, lengua románica, derivada del latín vulgar que pertenece a la subfamilia itálica dentro del conjunto indoeuropeo; es el idioma de España y de las naciones hispanoamericanas, excepto Brasil, Haití y la Guayana; cuenta con unos cuatrocientos millones de hablantes, cuya característica típica es la palatalización. Tradicionalmente, en la lengua española existen 5 sonidos vocálicos y 24 consonánticos.

2.1. Fonemas consonánticos de la lengua española

MA / PA	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar	
	Sor.	*Son.*	*Sor.*	*Son.*	*Sor.*	*Son.*	*Sor.*	*Son.*	*Sor.*	*Son.*	*Sor.*	*Son.*	*Sor.*	*Son.*
Oclusiva	p	b			t	d							k	g
Fricativa		β	f			ð	θ		s	z		ʝ	x	ɤ
Africada											c			ɤs
Nasal		m								n		ŋ		
Lateral										l		ʎ		
Vibrante simple										r				
Vibrante múltiple										r̂				

Tabla 3: Fonemas consonánticos de la lengua española (Navarro Tomás, T. 1991)

2.2. Fonemas vocálicos de la lengua española

Sencilla		a	o	e	i	u			
Diptongo	VA+VC	ai	au	oi	ou	ei	eu		
	VC+VA	ia	io	ie	ua	uo	ue		
	VC+VC	iu	ui						
Triptongo	VC+VA+VC	uai	uei	iai	iei	ioi	uay	uau	uey

Tabla 4: Fonemas vocálicos de la lengua española (Dong Yansheng, Liu Jian, 2007: 1–74)
(VA=Vocal Abierta; VC=Vocal Cerrada)

3. Contraste entre la lengua española y el dialecto de Chongqing

3.1. Los sonidos vocálicos

Estos cinco fonemas vocálicos sencillos /a/, /e/, /i/, /o/, /u/ existen tanto en la lengua española como en el dialecto de Chongqing. El dialecto de Chongqing cuenta con todos los fonemas vocálicos de la lengua española y algunos más, pero la lengua española, no. Las vocales, fonológicamente, son capaces de formar núcleo silábico. Fonéticamente, estos cinco sonidos vocálicos de ambas lenguas disponen de las mismas características en su modo de articulación: abierta, semiabierta y cerrada; y su punto de articulación: anterior, central y posterior. En la lengua española no existen los dos sonidos vocálicos especiales del dialecto de Chongqing /ɿ/ y /y/.

3.2. Los sonidos consonánticos

Mediante Figura 1 y 3 arriba presentadas, podemos descubrir las siguientes diferencias entre los fonemas consonánticos de la lengua española y los del dialecto de Chongqing:

1) /ph/ es bilabial, oclusivo, sordo y aspirado; /th/ es alveolar, oclusivo, sordo y aspirado; /kh/ es velar, oclusivo, sordo y aspirado. Todos estos tres fonemas consonánticos no existen en la lengua española sino en el dialecto de Chongqing.
2) El bilabial fricativo sonoro /β/, el dental fricativo sonoro /ð/, el interdental fricativo sordo /θ/, el velar fricativo sonoro /ɤ/ y el palatal fricativo sonoro, todos estos cinco fonemas vocálicos solo existen en la lengua española. El labiodental fricativo sonoro no retroflejo /v/ y el palatal fricativo sordo no retroflejo /ç/ no existen en la lengua española sino en el dialecto de Chongqing.
3) Fonológicamente, el dialecto de Chongqing cuenta con cuatro fonemas africados que ninguno de ellos existen en la lengua española: /ts/ dental retroflejo sordo no aspirado; /tsh/ dental retroflejo sordo aspirado; /tç/ palatal africado sordo no aspirado; /tçh/ palatal africado sordo aspirado. La lengua española también dispone de dos fonemas africados que ninguno de los dos existe en el dialecto de Chongqing: /c/ palatal africado sordo; /ɤs/ velar africado sonoro.

4) En el dialecto de Chongqing no existe ningún lateral ni vibrante. La lengua española no tiene la consonante cero.

4. Interferencia lingüística del dialecto de Chongqing en el aprendizaje de la fonética española

Cualquier dialecto puede producir algunas influencias más o menos en el aprendizaje de una lengua extranjera, pues, el dialecto de Chongqing en el aprendizaje de la lengua española también es así. A través de analizar contrastivamente las características de pronunciación del dialecto de Chongqing, el dialecto de Beijing y la lengua española, se puede descubrir fácilmente los siguientes casos de la interferencia lingüística del dialecto de Chongqing en el aprendizaje de la lengua española.

4.1 Los fonemas /n/ y /l/

En la lengua española, el fonema /l/ es alveolar lateral sonoro, /n/ es alveolar nasal sonoro, pero en el dialecto de Chongqing, no existe el fonema /l/, y /n/ es alveolar nasal sonoro. Pero en realidad, en el dialecto de Chongqing, siempre se pronuncia /l/ en lugar de /n/. Por ejemplo, en el chino mandarín, /naınaı/ (奶奶, abuela), en el dialecto de Chongqing es /laılaı/. Por eso, con la influencia de la interferencia lingüística de la lengua materna, o sea, el dialecto de Chongqing, los alumnos siempre se descuidan la pronunciación de /n/ y /l/ en el aprendizaje de la fonética española, por ejemplo siempre leen /lele/ (lele) en lugar de /nene/ (nene), o /lolo/ (lolo) en vez de /nono/ (nono).

4.2 Los fonemas /s/ y /θ/

Tanto en la lengua española como en el dialecto de Chongqing existe el fonema /s/, los dos tienen el mismo sonido, pero su realización física es diferente. En la articulación de la lengua española, el ápice de la lengua se aproxima a los alvéolos, mientras que en la del dialecto de Chongqing, la punta de la lengua se acerca a los dientes superiores. Como el interdental fricativo sordo /θ/ no existe en el dialecto de Chongqing, ni tampoco existe el fonema palatal fricativo retroflejo sonoro /ʂ/, les resulta muy difícil pronunciar /θ/ a los alumnos que hablan del dialecto de Chongqing. En el estudio de la lengua española, con la corrección de los profesores, unos alumnos dan mucha importancia a sus pronunciaciones, pero también hay algunos que pronuncian /s/ en lugar de /θ/. Por ejemplo, ellos leen /seseo/ (seseo) en vez de /θeθeo/ (ceceo), o /seda/ (seda) en lugar de /θeda/ (ceda).

4.3 Los fonemas /f/ y /x/

Tanto en la lengua española como en el dialecto de Chongqing, /f/ es el fonema labiodental fricativo sordo, y /x/ es velar fricativo sordo. Pero en el dialecto de Chongqing, cuando el fonema consonántico /x/ se encuentra con el fonema vocálico /u/, se pronuncia /f/ en lugar de /x/, por ejemplo, se lee /fulu/ en vez de /xulu/ (葫芦, calabaza). Por eso, en el aprendizaje de la lengua

española, frecuentemente unos alumnos pronuncian /f/ en lugar de /x/, por ejemplo, /fuɤar/ (fugar) en lugar de /xuɤar/ (jugar), /fulo/ (fulo) en vez de /xulo/ (julo).

4.4 Los fonemas /p/ y /b/, /t/ y /d/, /k/ y /g/

/p^h/ es bilabial, oclusivo, sordo y aspirado; /t^h/ es alveolar, oclusivo, sordo y aspirado; /k^h/ es velar, oclusivo, sordo y aspirado, todos estos tres fonemas consonánticos no existen en la lengua española sino en el dialecto de Chongqing. La grafía de /p/ (bilabial, oclusivo, sordo) en el dialecto de Chongqing es *b*, pero en la lengua española es *p*. La grafía de /t/ en el dialecto de Chongqing (alveolar, oclusivo, sordo) es *d*, pero en la lengua española (dental, oclusivo, sordo) es *t*. La grafía de /k/ (velar, oclusivo, sordo) en el dialecto de Chongqing es *g*, pero en la lengua española es *c*, *k* o *q*. Pues, así en la práctica de pronunciación y la expresión oral, los alumnos de Chongqing siempre pronuncian /p/, /t/, /k/ en lugar de /b/, /d/, /g/, por ejemplo, se lee /papi/ (papi) en vez de /baβi/ (babi), /tos/ (tos) por /dos/ (dos), /kota/ (cota) en lugar de /gota/ (gota).

4.5 El fonema /in/

En el dialecto de Chongqing, no existe la vocal nasal /iŋ/ sino la /in/, los chongqineses siempre pronuncian /in/ en lugar de /iŋ/. En el aprendizaje de la lengua española, los alumnos quieren pronunciarlos bien estos dos fonemas, pero, desafortunadamente, siempre leen /iŋ/ en vez de /in/, por ejemplo, leen /piŋ/ (兵, soldado) en lugar de /pin/ (滨, orilla). Pues, con la influencia de la interferencia lingüística de la lengua materna, los alumnos de Chongqing no pueden pronunciar bien el fonema /in/ sino el /iŋ/, por ejemplo, leen /kalθetiŋ/ en vez de /kalθetin/ (calcetín).

5. Contramedidas y sugerencias

En el aprendizaje del idioma, la fonética es lo más fundamental y primordial. Una persona con una buena pronunciación puede comprender lo que dice otra persona, y también puede hacer a otra persona comprender lo que dice ella. Con dicha buena pronunciación, podemos reaparecer los materiales idiomáticos guardados de forma correcta en nuestro cerebro, así, cuando usamos el idioma correctamente, podemos reforzar el sentido de dicho idioma, conocer bien la gramática y el vocabulario efectivamente, y perfeccionar la capacidad del uso real. Aprender la fonética inglesa, debe dar mucha importancia siempre a la diferencia entre la lengua inglesa y la china, no puede sustituir la fonética de la lengua inglesa por la de la lengua china, ni tampoco sustituir la entonación de la lengua inglesa por la de la lengua china (Xu Guozhang, 1996: 44–45). Este punto de vista también es conveniente para el aprendizaje de la lengua española.

Sin duda alguna, el dialecto de Chongqing tiene una transferencia positiva al aprendizaje de la lengua española, pero, prestar atención a los efectos de la interferencia, nos es favorable aprender el idioma. Estas interferencias dan mucha influencia en la exactitud de la pronunciación de la lengua española, también en la confianza de los alumnos. Por lo tanto, es necesario orientar e instruir

exclusivamente la pronunciación de la lengua española a los alumnos para que ellos puedan vencer las dificultades actuales en la pronunciación. Por eso, propongo las siguientes contramedidas y sugerencias sobre la base de la experiencia de la enseñanza mía.

5.1 Escuchar más

La lengua española, un nuevo idioma que los alumnos aprenden después de ingresar en la universidad, pues, la primera parte más importante para ellos es la adquisición correcta de las fonéticas españolas. En cuanto a los materiales auditivos, les recomiendo a los alumnos utilizar una serie de libros de texto *Ejercicios de Fonética: Nivel Inicial*, *Medio*, *Avanzado* y *Superior* publicado por la Editorial ANAYA para adquirir las fonéticas españolas correctas. En clases, exijo a los alumnos que escuchen, por ejemplo, muchas veces, las pronunciaciones de las letras *p* y *b*, *t* y *d*, *k* y *g*, para que distingan muy bien las diferencias tanto entre los sonoros y los sordos como entre la lengua española y el dialecto de Chongqing. Solo a través de los abundantes ejercicios de escuchar y diferencias las pronunciaciones, los alumnos pueden tener una buena impresión sobre las fonéticas españolas estándares, así, ellos tendrán una base sólida en su pronunciación.

5.2 Imitar más

La imitación es el instinto natural de los seres humanos. El periodo de aprender a hablar para los seres humanos también es el periodo de imitación. El aprendizaje del idioma también es así, por eso, un alumno que tiene la base de las fonéticas maternas debe imitar las fonéticas de un idioma extranjero conscientemente, es decir, debe imitarlas sobre las base de comprensión. En la imitación, debemos distinguir bien las diferencias e igualdades de las fonéticas de las mismas letras entre el dialecto de Chongqing y la lengua española, y también las interferencias lingüísticas del dialecto en Chongqing a la lengua española para que podamos evitarlas fácilmente. Por ejemplo, siempre digo a los alumnos que escuchen las grabaciones de los libros de texto o las noticias de TVE o de CCTV[①] en español para que tengan una pronunciación y entonación muy española.

5.3 Leer más

"Leer" es una de las cuatro habilidades básicas (escuchar, hablar, leer, escribir) en el aprendizaje de un idioma, así podemos conocer claramente su importancia. Sobre la base de escuchar más e imitar más, también necesitamos leer más. La lengua española es un idioma que cuenta con un ritmo muy fuerte, esto lo tienen que controlar muy bien los alumnos. Cuando están leyéndola, deben prestar mucha atención tanto a la pronunciación de cada sílaba como al acento de cada palabra, y también conocer profundamente el ritmo de las fonéticas españolas, experimentar la elegancia y la fluidez de la lengua española, comprender su cadencia, para aumentar el interés por este idioma fantástico —la lengua española.

① Televisión Central de China.

5.4 Crear un buen ambiente para el aprendizaje

En el proceso del aprendizaje de un idioma, tanto el factor del sentimiento como el factor del conocimiento, ambos son más importantes para los alumnos (Gui Shichun, 1985: 167-168). Con la educación tradicional china, la mayoría de los alumnos son tímidos en clase y no se atreven a hablar en voz alta. Pues, en las clases, los docentes deben hacer todo lo posible ofrecer o crear un ambiente alegre para los alumnos y animarles a hablar en voz alta. Cuando los alumnos cometen algunos errores en las fonéticas, los docentes no deben criticarlos rigurosamente sino que les dan algunas sugerencias tortuosamente, o sea cuando tienen algunos progresos en las fonéticas, también los docentes los deben animar o elogiar. Así, con este ambiente bueno, se puede excitar a los alumnos para que ellos puedan tener más deseo para expresar sus pensamientos o ideas, y también puede despertar los intereses en el aprendizaje de la lengua española.

6. Conclusión

Cualquier dialecto puede producir interferencias en el aprendizaje de la lengua española. Esta ponencia, tomando el dialecto de Chongqing como sujeto, desde la perspectiva de la fonética, estudia concienzudamente la influencia del dialecto de Chongqing en el aprendizaje de la lengua española y propone algunas contramedidas y métodos. Se espera que el estudio de este tema pueda dar unas ilustraciones o ayudas a los alumnos provenidos de la zona del dialecto de Chongqing, llamar la atención a las fonéticas españolas de los docentes universitarios de español en la enseñanza-aprendizaje, para que los alumnos aprendan el español de una forma fácil y más conveniente.

Bibliografía

Dai, Pingping (2009): *Interferencia lingüística en la adquisición de español y contramedidas*: http://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-1018302009098393.htm

Dong, Yansheng, Liu, Jian (2007): *Español moderno*, Beijing, Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras

Feng, Wei (2006): *Psicología de la educación superior*, Chongqing, Editorial de Chongqing

Gimson, Alfred Charles (1980): *An introduction to the pronunciation of English*, 3rd edition, London, Edward Arnold

Gui, Shichun. (1985): *Psicolinguüística*, Shanghai, Editorial de Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghai

Huang, Borong Liao, Xudong (2002): *Lengua china moderna*, Tomo I, Beijing, Editorial de la Educación Superior

Mateos, Fernando, Miguel, Otegui e Ignacio, Arrizabalaga (1977): *Diccionario español de la lengua china*, Madned, Espasa

Navarro Tomás, T. (1991): *Manual de pronunciación española*, 25ª edición, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Redacción del Diccionario del Instituto de Idiomas de la Academia de Ciencias Sociales de China. (2000): *Diccionario de la lengua china moderna (revisada)*, Beijing, Commercial Press

Xu, Guozhang (1996): *Inglés de Xu Guozhang*, Beijing, Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas

Extranjeras
Zhai, Shiyu (1996): *Dialecto geográfico de Chongqing*, Chongqing, Editorial de la Universidad Normal de Suroeste
Zhao, Shiyu (1998): *Comparación bilingüe entre el chino y el español*, Beijing, Editorial de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras

MARÍA VICTORIA SOULÉ
Hankuk University of Foreign Studies

La Teoría de la Procesabilidad y la Hipótesis de la Enseñabilidad: implicaciones para el aula de ELE

Resumen: La Teoría de la Procesabilidad (TP), considerada una de las teorías más influyentes en la actualidad en el campo de las investigaciones sobre ASL, fue inicialmente formulada por Pienemann (1998). De fuerte base psicolingüística, la TP establece que el aprendiente de segundas lenguas solo puede adquirir aquellas formas y funciones lingüísticas que es capaz de procesar. En este contexto se analizarán las posibles contribuciones que la TP puede ofrecer a la enseñanza del español como lengua extranjera, especialmente a partir de la Hipótesis de la Enseñabilidad (Pienemann, 1984). Se discute el papel del input y del output en el aula de ELE desde de los postulados de la TP y se indicarán cuáles son las estrategias docentes que este modelo ofrece a aquellos que nos dedicamos a la enseñanza del español como lengua extranjera. Finalmente, tomando las aportaciones de la TP intentaremos dar una respuesta a la pregunta tantas veces suscitada entre los docentes: *¿Por qué en ocasiones los alumnos no llegan a aprender aquello que sus profesores les enseñan?*
Palabras clave: Teoría de la Procesabilidad, Hipótesis de la Enseñabilidad, atención a las formas, enseñanza del español como lengua extranjera

1. Introducción

En este trabajo nos proponemos examinar el papel del profesor a la hora de abordar la enseñanza de la gramática en la clase de ELE. Para ello presentaremos las aportaciones que en los últimos años ha tenido una de las teorías con mayor repercusión en el campo de las investigaciones sobre ASL, la Teoría de la Procesabilidad (*Processability Theory*).

Tras la revisión de los postulados de esta teoría, nos centraremos en la Hipótesis de la Enseñabilidad (*Teachability Hypothesis*), cuya importancia resulta fundamental para comprender por qué nuestra labor docente en ocasiones no parece producir los efectos esperados.

Por último, nos detendremos a evaluar las implicaciones que tanto la Teoría de la Procesabilidad como la Hipótesis de la Enseñabilidad suponen para la enseñanza del español como lengua extranjera. Para ello analizaremos las relaciones que se establecen entre esta hipótesis y una de las metodologías didácticas más utilizada en muchos países asiáticos: la atención a las formas (*Focus on FormS*).

1. La Teoría de la Procesabilidad

La Teoría de la Procesabilidad, formulada por Pienemann (1998, 2005, 2007), tiene sus orígenes en los postulados del modelo multidimensional del grupo ZISA[①]. Los principales objetivos de las investigaciones llevadas a cabo por este grupo eran dar cuenta de la adquisición del orden de palabras en el alemán como L2, como así también explicar por qué los aprendientes pasan por determinados estadios en el desarrollo de su interlengua (IL) (Meisel, Clashen y Pienemman: 1981). Es importante destacar que a diferencia de otros modelos analíticos anteriores, la adquisición de una forma era definida por este grupo como la primera aparición de dicha forma en la IL del aprendiente.[②]

Años más tarde Pienemann (1998) reelabora varios de los principios originarios del modelo multidimensional y propone su Teoría de la Procesabilidad en la que adquieren mayor relevancia los procesos psicolingüísticos de la adquisición/aprendizaje de una L2. Esta teoría va a partir de la siguiente premisa: "*a learner can acquire only those linguistic forms and functions which he or she can process*" (Pienemann, 2011: 28). De este modo, desde esta teoría se va a intentar explicar cómo se desarrollan dichos procesos en términos de la producción que realizan los aprendientes.

Para dar cuenta del procesamiento implicado en el proceso de producción, Pienemann recurre a la *Hipótesis de la Jerarquía de la Procesabilidad* (1998: 79). Esta hipótesis establece que la adquisición de los procedimientos de procesamiento del lenguaje seguirá una secuencia implicacional, esto es, se necesita procesar los niveles más bajos de la jerarquía para poder acceder al siguiente. Dicha jerarquía se representa del siguiente modo:

	Procedimientos de procesamiento	**Resultado estructural**
↑	5. Procedimiento de la cláusula subordinada	Cláusula principal y subordinada
	4. Procedimiento de la oración	Intercambio de información inter-fraseal
	3. Procedimiento de la frase	Intercambio de información de la frase
	2. Procedimiento de la categoría	Morfemas léxicos
	1. Acceso al lema	Palabras

Figura 1: Jerarquía de los procedimientos de procesamiento (Pienemann, 1998: 9)[③]

En la aplicación de esta jerarquía al español L2/LE, se destaca que en la etapa 1 los aprendientes tienen acceso al lema, pueden producir cadenas de palabras pero no pueden establecer

① *Zweitsprachenwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* (Adquisición de segundas lenguas por trabajadores italianos y españoles). Las investigaciones de este grupo se desarrollaron en la década de los años ochenta en la Universidad de Hamburgo bajo la dirección de Jurgen Meisel.

② Hay que recordar que hasta entonces la adquisición se definía por la distancia a la que se encontraban los aprendientes con respecto a la LO, lo cual se establecía mediante la tipología de errores encontrados en la IL.

③ La traducción es nuestra y se corresponde con los siguientes términos del inglés: *Processing procedures: (5) Sub.-clauseprocedure, (4) S-procedure, (3) Phrasalprocedure, (2) Categoryprocedure, (1) Word/lemma Access. Structural outcome: Main and sub clause, Inter-phrasal info. exchange, Phrasal info. exchange, Lexical morphemes, Words.*

una unificación entre dichas palabras. En la siguiente etapa, el aprendiente pasa a adquirir la morfología léxica, como la marca del plural *-s* para los sustantivos, por ejemplo, *libros*. En la etapa 3 es cuando comienzan a coincidir los rasgos morfosintácticos de los constituyentes en un sintagma nominal, por ejemplo en *unos libros*, esto es, la característica de la pluralidad de sustantivo ha de coincidir con el determinante. A partir de la cuarta etapa puede producirse una variación en el orden canónico SVO dándose estructuras del tipo SOV. De este modo, el aprendiente puede producir estructuras como: *Ana le regala unos libros a Juan*, donde el clítico *le* ha de preceder al verbo. Se trata, por consiguiente de una concordancia entre elementos de toda la frase. Finalmente, la quinta etapa se centra en las diferencias de orden de palabras entre oraciones principales y subordinadas. En esta etapa los aprendientes deben ser capaces de marcar, por ejemplo, el subjuntivo en cláusulas subordinadas, o establecer las concordancias necesarias entre la oración principal y la subordinada.

2. La Hipótesis de la Enseñabilidad

Una de las mayores aportaciones de la Teoría de la Procesabilidad a los docentes de segundas lenguas fue la incorporación de la Hipótesis de la Enseñabilidad (Pienemann, 1984), la cual establece que la enseñanza de un determinado elemento solo tendrá éxito cuando los aprendientes estén psicológicamente "preparados" para aprender dichos elementos, de lo contrario no se producirá adquisición. En palabras de Pienemann:

> A structure can only be learned under instruction if the learner's interlanguage has already reached a stage one step prior to the acquisition of the structure to be taught […] the teachability of L2 structures is constrained by the same processing restrictions that determine the developmental sequences of natural L2 acquisition: since the processing procedures of each stage build upon the procedures of the preceding stage there is no way to leave out a stage of the developmental sequence by the means of formal teaching (1984: 186).

Por consiguiente, como sugiere Pienemann, no es posible saltarse una etapa. Si un aprendiente se encuentra en la etapa 3, no podrá procesar de manera exitosa contenidos gramaticales correspondientes a la etapa 5 aunque reciba input de esta etapa.① Esto respondería a una de las preguntas que muchas veces nos hacemos los docentes de segundas lenguas: *¿Por qué los alumnos no aprenden aquello que sus profesores les enseñan?*

Ahora bien, siguiendo a Kebler *et al*. (2011: 149) también es posible revertir la pregunta y plantearnos la siguiente cuestión: *¿Por qué los profesores no enseñamos aquello que nuestros alumnos pueden aprender?* En efecto, si durante las últimas décadas numerosos estudios sobre la adquisición de determinados aspectos gramaticales han demostrado que los aprendientes siguen

① Sin embargo, también es importante recordar que Pienemann (1998: 250) nos previene de creer que el aprendiente adquirirá una determinada estructura por el simple hecho de que pueda procesarla, para que la adquisición se produzca tiene que haber una necesidad funcional por la cual dicha estructura aparezca.

un orden establecido de adquisición *¿por qué no orientamos nuestro proceso de enseñanza a las necesidades de nuestros aprendientes?*

3. Implicaciones para el aula de ELE

Cuando enseñamos una lengua extranjera, nuestra actividad docente debería estar orientada a organizar nuestras clases en función del grupo de aprendientes a las que van dirigidas; en otras palabras, sería lógico que el profesor organizara su curso en función de las necesidades comunicativas y lingüísticas de sus estudiantes, sin olvidar tampoco el estadio en que se encuentra la IL de los mismos.

Se ha analizado en varios lugares (Kwon, 2004; Cortés Moreno, 2009; García Santa Cecilia, 2009; Soulé, 2012) la reticencia del alumnado y/o profesorado asiático de ELE a seguir una metodología de corte comunicativo y la adopción, por otra parte, de una metodología centrada en *la atención a las formas*.[①] No vamos a discutir aquí los pros y contras de estas metodologías, no obstante, queremos señalar que una enseñanza reglada por la atención a las formas no necesariamente implica, como algunos sugieren (Long y Robinson, 1998) una desatención a las necesidades comunicativas y lingüísticas de los aprendientes.

En efecto, estudios recientes han demostrado que una instrucción basada en la atención a las formas y guiada por los principios de la Hipótesis de la Enseñabilidad favorece la adquisición de determinados elementos lingüísticos. Como ejemplo podemos citar la investigación llevada a cabo por Tracy-Ventura (2008) en la que se pudo observar que la adquisición de dos tiempos de pasado de indicativo se ve beneficiada cuando se realiza mediante la atención a las formas y en función de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los aprendientes.

Siguiendo la *Hipótesis del Aspecto* de Andersen, según la cual los aprendientes adquieren la distinción pretérito indefinido/ pretérito imperfecto de indicativo a través de etapas en las que interviene de manera decisiva el aspecto léxico, Tracy-Ventura comparó la instrucción ofrecida a tres grupos de aprendientes de ELE de nivel intermedio: uno bajo la enseñanza centrada en la *atención a la forma* y los otros dos según la *atención a las formas* pero diferenciados en cuanto a la

① Desde hace varios años se establece una distinción entre métodos de enseñanza comunicativos o centrados en la *atención al significado*, aquellos centrados en la *atención a la forma* y aquellos cuyo interés reside en la *atención a las formas*. La diferencia entre la *atención a la forma* y a *las formas* queda definida por Dougthy y Williams de la siguiente manera: "*Focus on form entails a focus on formal elements of language, whereas focus on formS is limited to such a focus […] focus on form instruction is that meaning and use must already be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistics apparatus needed to get the meaning across*" (1998: 4).

etapa temporal sobre la que recibieron instrucción.[①] Las etapas de adquisición de la temporalidad verbal pueden observarse en la siguiente figura:

	Estados	Actividades	Realizaciones	Logros
1	tiene	juega	enseña	se parte
2	tiene	juega	enseña	se partió
3	tenía	juega	enseña	se partió
4	tenía	jugaba	enseñó	se partió
5	tenía	jugaba	enseñó/enseñaba	se partió
6	tenía	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió
7	tenía	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió/se partía
8	tenía/ tuvo	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió/ se partía

Figura 2: Desarrollo de la codificación del tiempo y el aspecto para la morfología verbal de pasado a través de etapas (Andersen, 1991: 314)

Esta figura indica que la expresión de la temporalidad se realiza a través de etapas según el tipo de situación[②](Smith, 1997) enunciada. En el uso de la morfología verbal de pasado los aprendientes comienzan a utilizar primero el pretérito indefinido con logros, a partir de la etapa 2. En la etapa 3 comienzan a utilizar el imperfecto pero solamente con estados. En la cuarta etapa el uso del indefinido se extiende a las realizaciones y el imperfecto a las actividades; es decir, en las primeras etapas el indefinido se utiliza con situaciones télicas y el imperfecto con atélicas. La combinación de los cuatro tipos de situaciones con los dos pretéritos no se alcanza hasta la octava etapa.

Los resultados obtenidos por Tracy-Ventura con los tres grupos pusieron de relieve la importancia de una instrucción basada en la atención a las formas pero guiada por el conocimiento del docente sobre la etapa en la que se encontraban sus aprendientes y la consiguiente adecuación de una enseñanza orientada a las etapas sucesivas. Así lo describe la investigadora: "*those learners who received developmentally appropriate instruction more often increased in their stage development compared to those learners who received advanced instruction or no explicit instruction*" (2008: 155).

---

① El tratamiento aplicado a estos dos últimos grupos está basado en las ocho etapas de adquisición establecidas por Andersen (1991). La instrucción recibida por el segundo de estos tres grupos, al que Tracy-Ventura denomina "developmentally ready (DR)" (2008:153), correspondería a las etapas 5 y 6 de Andersen, mientras que el tercer grupo denominado "advanced (ADV)" (2008: 153) recibió una instrucción centrada en las etapas 7 y 8. Es importante destacar que los participantes seleccionados para esta investigación se encontraban en la tercera etapa de la clasificación propuesta por Andersen, de allí la denominación escogida para los dos grupos: "developmentally ready group", es decir, el grupo que está preparado para acceder a la siguiente etapa del desarrollo y el grupo que recibe una instrucción avanzada, esto es, saltándose algunas etapas del proceso de adquisición.

② Los cuatro tipos de situaciones poseen las siguientes características: los *estados* son situaciones no dinámicas, durativas y atélicas, las *actividades* son dinámicas, durativas y atélicas, las *realizaciones* son dinámicas, durativas y télicas, y los *logros* son dinámicos, de breve o casi nula duración y télicos. Es importante destacar que si bien Smith (1997) reconoce cinco tipos de situaciones, incluyendo los semelfactivos, la mayoría de los estudios dedicados a la adquisición de la temporalidad siguen la clasificación cuatripartita que hemos mencionado.

La investigación de Tracy-Ventura demostró la influencia que una instrucción basada en la atención a las formas y guiada por la Hipótesis de la Enseñabilidad puede ejercer en el proceso de adquisición/aprendizaje de elementos lingüísticos.

4. Conclusiones

A partir de lo expuesto y a modo de conclusión, podemos elaborar algunas directrices para los docentes de ELE. En primer lugar, para que nuestra labor sea productiva y tenga una repercusión real en el proceso de adquisición/aprendizaje, es necesario conocer la IL de nuestros aprendientes, de modo que podamos proporcionarles un input cuidadosamente seleccionado en función de la etapa de adquisición en la que se encuentran.

En segundo lugar, la enseñanza de elementos lingüísticos debería abordarse a partir de la elaboración de programas curriculares organizados de acuerdo con las necesidades comunicativas de los aprendientes, como así también apoyando el progreso lingüístico de los mismos a partir de la Hipótesis de Enseñabilidad. Esto implica que el profesor ha de utilizar aquellas estructuras que el aprendiente puede procesar según la etapa en la que se encuentre y no aquellas que sobrepasan su capacidad de procesamiento, como sucede en el uso de la morfología verbal de pasado. Ésta puede ponerse en práctica a través de ejercicios que vayan secuenciando el uso del tipo de situaciones con los pretéritos según una tipología de textos narrativos: comenzando por narraciones centradas en el relato de sucesos a través del indefinido, seguidas por descripciones que propician la aparición del imperfecto, para pasar finalmente a textos que contengan ambos pretéritos en todos los tipos de situaciones (Granda, 2009).

Por último, es conveniente destacar la necesidad de llevar a cabo un mayor número de investigaciones sobre otras áreas de la gramática del español, especialmente en el contexto de enseñanza/aprendizaje asiático,con el fin de obtener información relevante sobre el proceso de procesamiento de diversos elementos lingüísticos, información que seguramente nos ayudará a planificar de modo más adecuado nuestras clases.

Bibliografía

Andersen, R. (1991): "Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition", T. Huebner y Ch. Ferguson (Eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Amsterdam, John Benjamins

Cortés Moreno, M. (2009),"La motivación por el aprendizaje de ELE en China: propuestas para motivarla", en *MarcoELE*, 8. Disponible en red: http://marcoele.com/ descargas/china/ cortes_motivacion.pdf

Doughty, C. y Williams, J. (1998), "Issues and terminology", Doughty, C. y Williams, J. (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press

García Santa-Cecilia, A. (2009),"La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización", *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I congreso de español como*

lengua extranjera en Asia-Pacífico. Manila, CE/LEAP

Granda, B. (2009), "Gramática y discurso. El pasado y la configuración de la estructura narrativa", *TINKUY* (11): 53–69

Kebler, J., Liebner, M. y Mansouri, F. (2011), "Teaching", Pienemman, M. y Kebler, J (Eds.) *Studying Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins

Kwon, E. (2004),"El español en Corea: el porqué, cómo, cuándo y cuánto de su aprendizaje", Comunicación presentada en el *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*. Disponible en red: http://biblioteca.universia.net/autor/Kwon,%20Eunhee.html

Long, M. y Robinson, P. (1998), "Focus on form: Theory, research and practice", en Doughty, C. y Williams, J. (Eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press

Meisel, J., Clashen, H. y Pienemann, M. (1981), "On determining developmental stages in natural second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition* (3): 109–135

Pienemann, M. (1984), "Psychological constraints on the teachability of languages", *Studies in Second Language Acquisition* (6):186–214

Pienemann, M. (1998), *Language Processing and Second Language Development*, Amsterdam, John Benjamins

Pienemann, M. (Ed.) (2005), *Cross-Linguistic Aspect of Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins

Pienemann, M. (2007), "Processability Theory", VanPatten, B. y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum

Pienemman, M. y Kebler, J. (Eds.) (2011), *Studying Processability Theory*, Amsterdam, John Benjamins.

Smith, C. (1997): *The Parameter of Aspect*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers

Soulé, M.V. (2012), "Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la competencia conversacional en aprendientes de ELE surcoreanos", *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. Selección de artículos del II congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico,* Manila, CE/LEAP, Disponible en red: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/33_aplicaciones_13.pdf

Tracy-Ventura, N. (2008): *Developmental readiness and tense/aspect: An instructional study of L2 Preterit and Imperfect acquisition in Spanish*, Tesis doctoral inédita: Northern Arizona University

WANG YU（王钰）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura desde la perspectiva del posmétodo

Resumen: La lectura es una capacidad que uno comienza a adquirirse desde temprana edad y se mantiene por toda la vida. Se considera como la base del estudio y del autoaprendizaje. Para la ELE, la lectura también desempeña un papel muy importante. Sin embargo, los estudiantes no suelen dar debida importancia a la clase de lectura. ¿Cómo se puede mejorar esta situación y cuáles son las soluciones? En nuestro análisis se hace primero una revisión del status de la clase de lectura para precisar los problemas existentes y luego analizamos los objetivos, estrategias y metodología de la clase con prácticas del aula. En eso, recurrimos al posmétodo, una nueva perspectiva de la pedagogía de la ELE, y con dos ejemplos, queremos hacer un intento de practicar lo que han teorizado el posmétodo en el contexto concreto de la clase de lectura. En todo ese proceso, es preciso destacar la importancia de la autonomía y la autoreflexión, tanto para el alumnado como para los docentes. Esperamos que este marco ELE pueda dotar a los docentes una nueva perspectiva y un posible mecanismo para mejorar nuestro futuro trabajo.
Palabras clave: lectura, pedagogía del posmétodo, ELE, contexto, autonomía y la autoreflexión

1. Introducción

La lectura es una de las actividades más importantes y útiles del ser humano para alimentar el intelecto y esa capacidad comienza a adquirirse desde temprana edad y se mantiene por toda la vida. Se considera la lectura como la base del estudio y del autoaprendizaje, en cuanto al estudio y enseñanza de lenguas extranjeras, la lectura también desempeña un papel muy importante.

Aunque todo el mundo reconoce la importancia de la lectura, entre los objetivos de la ELE, o sea, las destrezas lingüísticas básicas que se comprenden como la de comprensión auditiva, la de expresión oral, la de lectura, la de escritura, etc, la destreza de lectura es considerada, por la mayoría de la gente, la más fácil de adquirir, por lo que los estudiantes no suelen dar debida importancia a la clase de lectura.

¿Cómo se puede mejorar esta situación y cuáles son las soluciones? Para responder a estas preguntas, se necesita hacer una revisión del status de la clase de lectura para precisar los problemas existentes y luego analizarlas para encontrar alternativas y soluciones. En eso, indudablemente hace falta recurrir a pedagogías de la enseñanza y métodos de la ELE, entre las cuales creemos

que cabe mencionar lo que llaman un "método ecléctico"[①]. Para conocerlo, comenzamos con una aproximación a la pedagogía del posmétodo.

2. Una aproximación a la pedagogía del posmétodo

El posmétodo, también conocido como la pedagogía del posmétodo, se refiere a las ideas pedagógicas surgidas a mediados y finales del siglo xx, a partir del estudios de la ELE, y que transcendió fundamentalmente los conceptos tradicionales de la pedagogía. Esa superación radica en la redefinición de profesores, alumnos, formadores de docentes y sus disciplinas nuevas sobre la formación docente para la ELE.

Su propuesta teórica se dispersa en obras y artículos publicados por estudiosos como Prabhu (1990), Stern (1983, 1997), Richards (1990, 1998, 2001), Pennycook (1989), Brown (1991), Freeman (1991, 1996), Kumaravadivelu (1992, 1994, 2001, 2003, 2006) y Bell (2003, 2007), entre los cuales se le considera como representante principal el catedrático de Linguísticas Aplicadas de la Universidad San José del Estado de Californa, el indio B. Kumaravadivelu.

A diferencia de las metodologías tradicionales de ELE, el posmétodo no se trata de una simple metodología pragmática, sino un sistema flexible, dinámico y abierto, un conjunto de principios y prácticas docentes, que tiene en cuenta la complejidad de las situaciones de ELE, y la importancia del contexto para la enseñanza, sobre todo, a las influencias sufridas por factores sociales, políticos y educativos, etc.

Para captar el panorama completo del "posmétodo", hace falta acudir a fuentes de artículos y libros de los estudiosos. Sin embargo, para ponerlo en síntesis basta con conocer lo que resume el propio Kumaravadivelu:

> El concepto de posmétodo, persigue el desarrollo de una pedagogía que a) es generada por los profesionales sobre el terreno; b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas; c) está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores y d) está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad. La primera comporta una verdadera comprensión de los factores lingüísticos, sociales, culturales, políticos y educativos que determinan el aprendizaje y la enseñanza en un conexto específico. En segundo supone una verdadera comprensión del conocimiento pedagógico que surge del aula, construido por la práctica docente. La tercera supone una comprensión inequívola de la conciencia sociopolítica que aprendeintes y profesores aprotan al aula para que ésta pueda funcionar como catalizador de una transformación personal y social[②].

Su fin es crear un marco amplio para la construcción de una pedagogía posmétodo sensible al contexto, ya que "cualquier pedagogía posmétodo actual debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución. En otras

① Stern, H. H. (1997), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Shanghai Foreign Language Education Press.
② "La palabra y el mundo. Entrevista con B Kumaravadivelu", *Marco ELE Revista de didáctica ELE*, núm. 14, 2012, p.2.

palabras, parafraseando a Antonio Machado, deben hacer su camino al andar[①].”

El posmétodo ha dado mayor énfasis en el cultivo de la autonomía y la autorreflexión, animando a los profesores a teorizar a partir de su práctica y a la viceversa, practicar lo que han teorizado. No se obstina por implementar una pedagogía específica, ni trabaja en busca de la mejor metodología de enseñanza. Lo que pretende es estudiar las ideas basadas del contexto del aula y lograr una serie de macro estrategias, así para dar apoyo a los profesores de ELE en la elección de las métodos didácticas.

Partiendo de esos conceptos, se ha iniciado una nueva era de la ELE, en la que “da lugar a que algunos profesores mantengan que se identifican más con un cierto enfoque ecléctico en su docencia[②]. ”

3. Estatus de la clase de lectura

3.1 Confusión de objetivos de enseñanza

Ha de reconocer que en la actual aula de lectura todavía tiene objetivos no muy definidos. Por un lado, los estudiantes consideran que la clase de lectura es la más fácil entre todas las asignaturas, y no se le concede debida importancia. Por otro lado, en los programas para la enseñanza, a diferencia de otras asignaturas que tienen muy claro su objetivo, la de la clase de lectura sólo tiene descripciones generales en cuanto a la cantidad de lecturas por semana, como por ejemplo, para cursos iniciales, 2000 palabras, y para cursos superiores 6000 palabras. Sin embargo, según nuestro entender, quizá la lectura puede tener más que un objetivo, que no sólo se busca fomentar la competencia lingüística, sino que también fomenta la motivación de lectura y la capacidad de reflexión y crítica.

3.2 Diversidad de métodos de enseñanza

Actualmente en la enseñanza de la lectura, dependiendo de los textos que se encuentren, puede surgir una gran diversidad de métodos de enseñanza. En la práctica docente de los profesores, puede haber algunos que recurren a métodos que se basan en poner mayor énfasis en fomentar la competencia lingüística, también puede haber profesores que dan énfasis en la competencia comunicativa. Todas estos métodos son necesarios en su caso concreto, pero ninguno de ellos son imprescindibles en todos los contextos. Por lo tanto, es importante conocer cuál es el criterio de la metodología de lectura y en qué contexto concreto podemos recurrir a estos métodos.

3.3. Falta de autonomía y autorreflexión dentro y fuera del aula

Normalmente se necesita que los textos de lectura sean previamente leídos antes de la clase,

① “La palabra y el mundo. Entrevista con B Kumaravadivelu”, *Marco ELE Revista de didáctica ELE*, núm. 14, 2012, p.1.
② Ibíd.,p.2.

para que con esa "prelectura", los alumnos tengan una idea global para identificar los apartados y las ideas más importantes. Sin embargo, en realidad, no todos los estudiantes tienen la iniciativa para esa prelectura, y entonces se les nota una pasividad en la participación de clase.

La lectura exige una participación activa y una actitud dinámica. El lector es protagonista de su propia lectura, nunca un sujeto paciente, por lo que nos plantean la cuestión a los profesores de encontrar las causas y la necesidad de encontrar soluciones.

3.4 Renovación de manual de lectura

Los manuales de lectura que se disponen para los estudiantes chinos son dos series de manuales, una anterior de cuatro tomos, publicada en 2000 por la Editorial de Enseñanza y Estudios de Lenguas Extranjeras; y otra también de cuatro tomos, publicada en 2009 por la Editorial de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Shanghai. La última es la que utilizamos en el aula en la actualidad.

En cuanto al diseño del nuevo manual, se nota que es diferente del manual anterior. El actual manual tiene espectativas desde las siguientes cinco esferas: a) ofrecer conocimientos lingüísticos; b) proporcionar conocimiento informático; c) ampliar los horizontes del individuo; d) da facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilitar la capacidad de pensar y e) proporcionar técnicas de lecutra. Se nota que el manual actual es diferente del anterior, ya que el anterior no ofrecía técnicas de lectura a los estudiantes. Aparte de eso, también se notan otras diferencias, tales como la cantidad mínima de lectura por semana, la selección de los textos, etc.

4. Objetivos de la clase de lectura

En vista de que los programas actuales ofrecen a los docentes poca orientación en cuanto a los objetivos de la clase de lectura, entonces, tal como lo que recomienda Kumaravadivelu, los profesores deben desarrollar su base de conocimientos profesionales y personales, analizando las necesidades, la motivación y la autonomía de los estudiantes y ejercer la docencia teorizando, al mismo tiempo de observar y controlar sus propias acciones educativas[①]. Por eso, según nuestro entender, los objetivos de la clase de lectura pueden clasificarse en los siguientes enfoques:

4.1 Enfoque de competencias (cultivar la autonomía de los alumnos en la lectura)

Resulta muy importante el cultivo de la autonomía de los alumnos en la lectura, o sea, es imprescindible lograr que la mayoría del alumnado descubra la lectura como una necesidad de satisfacer su curiosidad y un elemento de disfrute personal. Puesto que sólo el interés propio por la lectura es la base de formar costumbres de leer y también la motivación que les acompaña durante la lectura y el autoaprendizaje de toda la vida.

① "La palabra y el mundo. Entrevista con B Kumaravadivelu", *Marco ELE Revista de didáctica ELE*, núm. 14, 2012

4.2 Enfoque de conocimientos (relacionar conocimientos previos con nuevos desafíos)

Es cierto que la lectura ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Aumenta el vocabulario y mejora la ortografía. Pero también vale la pena reconocer que "el aula de idiomas no sólo consiste en sus complejidades lingüísticas sino también en todas las referidas a los histórico, político, social y cultural".[①] En este sentido, aparte de enfocarnos en la adquisición de conocimientos lingüísticos, también hace falta enfocarnos en pensamientos, lógicas y valores académicos o profesionales de los textos. Por eso, es necesario enriquecer los materiales de lectura, incorporando textos del día a día para ensanchar la visión de los alumnos.

4.3 Enfoque de actitudes (fomentar actitud reflexiva en los estudiantes)

La importancia de la lectura consiste en que puede desarrollar en el lector la capacidad de juicio, de análisis, de espíritu crítico. Entonces, los profesores han de fomentar en el alumnado, una actitud reflexiva y crítica ante las manifestaciones del entorno. Se exige una participación activa, una actitud dinámica en las actividades del aula y nunca como un sujeto pasivo que repite lo que otros consideran correctos. Así se forma una interacción benéfica entre todos los participantes.

5. Metodología y Estrategias

5.1 Tipología de la lectura

Obviamente, la lectura puede realizarse de muchas maneras y con muchos objetivos. Y existen múltiples criterios de clasificación, por lo cual resulta también muy variada su tipología. Concretamente, en nuestra aula de lectura definimos que hay cinco niveles de lecturas, que son respectivamente lectura para la comprensión literal, lectura creadora, lectura crítica, lectura temática y lectura de apreciación.

— Lectura para la comprensión literal: sirve para mejorar nuestra ortografía, proporciona información (instrucción);

— Lectura creadora y analítica: nos permite alentar nuestra imaginación, crear nuevos mundos en nuestras mentes;

— Lectura crítica: nos favorece a reflexionar sobre ideas o conceptos abstractos;

— Lectura temática: nos permite conocer más sobre determinados temas, etc;

— Lectura de apreciación: la lectura es fuente de disfrute, de felicidad, entretiene y distrae. Se espera que el lector se sienta "el placer de leer".

5.2 El método ecléctico y estrategias de enseñanza

Según el posmétodo, los métodos tradicionales son productos del conocimiento profesional de los expertos y "no responde a las necesidades y deseos de un grupo concreto de aprendientes,

① "La palabra y el mundo. Entrevista con B Kumaravadivelu", *Marco ELE Revista de didáctica ELE*, núm. 14, 2012, p.6.

ni tampoco se aproxima a las experiencias y expectativas de un grupo determinado de profesores. Ésta es la razón por la cual los profesores deben recurrir con frecuencia a lo que llaman un método ecléctico①." El factor determinante para la selección de métodos es el contexto del aula.

En cuanto al contexto de nuestra aula, pueden encontrar diversos contextos de enseñanza. Por ejemplo, los textos de lectura pueden resultar muy fáciles o al contrario, muy difíciles para los principiantes. En el primer contexto, se recomienda introducir lecturas auxiliares para facilitar la comprensión y luego organizar discusiones para estimular la dinámica. En el segundo contexto, el enfoque del profesor ha de pasar rápidamente del nivel lingüístico a otros niveles de lectura analítica y crítica, y al mismo tiempo se introduce también textos con nuevos enfoques para ampliar la visión.

El profesor puede recurrir a múltiples métodos para lograr esas finalidades, tales como leer y detenerse en párrafos específicos y analizarlos, responder a las preguntas relacionadas al texto, traducir frases al chino, hacer resumen, discusión, representación, debate, etc., pero siempre teniendo en cuenta que cada texto de lectura tiene su particularidad, los profesores han de estudiar y encontrar el carácter práctico del texto para desarrollar estrategias con diferentes enfoques.

6. Prácticas del aula con el método ecléctico

A continuación, ponemos dos ejemplos del aula con contextos diferentes, con dos textos de lectura sacados del nuevo manual de lectura.

6.1 Texto de lectura: *La nochebuena de 1836*

Dificultad del contexto: Con la prelectura, los estudiantes encuentran dificultad en la compresión del sentido figurado del texto y pierden el interés en la lectura. Eso motiva al profesor a reflexionar sobre a qué se debe esa dificultad.

6.1.1 Reflexión del texto de lectura y de características de los alumnos

El texto de *La nochebuena de 1836*, en cierto modo, autobiográfico de Mariano José de Larra, quien debe su fama a sus artículos periodísticos, refleja los pensamientos pesimistas y amargos del autor, que muy probablemente, le llevaron al suicidio en 1837. Un texto como éste que es relativamente denso en el sentido sociocultural.

Los alumnos aunque no encuentran muchas dificultades en la comprensión literal a nivel lingüístico, sólo se quedan satisfechos con entender el sentido explícito del texto, y les carece de interés para plantear preguntas sobre el sentido implícito del texto, por lo que el texto puede desmotivarles y resultarles aburrido. Entonces, la tarea del profesor debe enfocarse en la orientación hacia reflexiones sobre el terreno sociocultural.

① "La palabra y el mundo. Entrevista con B Kumaravadivelu", *Marco ELE Revista de didáctica ELE*, núm. 14, 2012, p.2.

6.1.2 Reflexión de objetivos de la enseñanza

Teniendo en cuenta esas características del alumno, se espera que el profesor les conduzca a cumplir tareas del aula desde tres enfoques: a) Para el enfoque de competencias, potenciar el pensamiento independiente y la capacidad de autoaprendizaje en el alumno; b) Para el enfoque de conocimientos, conocer a Mariano José de Larra, creador de periodismo moderno de España; c) Para el enfoque de actitudes, ir más allá del marco de aprendizaje de idiomas y reflexionar en el marco de ciencias sociales, concretamente, en temas de la responsabilidad de los intelectuales y su adaptabilidad social.

6.1.3 Reflexión de métodos de enseñanza y de la organización del aula

Para este caso, el profesor puede recomendarles a los estudiantes lecturas extras de la biografía del autor, del fundo histórico de la época y del periodismo moderno de España, con las cuales, les facilitan establecer conexión entre las palabras explícitas de la historia con el sentido implícito que se oculta por detrás de las palabras. Luego se puede hacer resumen de los párrafos en que se refleja la ironía, la crítica del autor hacia la sociedad y el mundo sentimental del Larra.

6.1.4 Reflexiones por parte de los alumnos

A parte de las reflexiones del profesor, en el aula también se espera reflexiones por parte de los alumnos en los siguientes tres niveles: a) A nivel de la comprensión literal, leer el texto y encontrar palabras y frases con que se refleja la crítica, la ironía del autor y de su pesimismo total; b) A nivel de la lectura creadora, buscar el significado de lo que se está leyendo y encontrar la relación entre el estilo de la narración y estado psíquico del autor, así como localizar en el texto cuáles son los malestares sociales y psicológicos del autor; c) A nivel de la lectura crítica, analizar críticamente el texto haciendo comentario de la importancia de la figura de Larra y la influencia de su inconformidad y su destino en la obra.

6.2. Texto de lectura: *El Nahual*

Veamos que para leer este material, la dificultad del contexto del aula consiste en que con la prelectura, la mayoría de los estudiantes cree que es fácil la comprensión, y al encontrarse con un fenómeno cultural que no tiene mucho que ver con su vida cotidiana y actual, no muestra mucho interés ni aún menos quiere seguir el tema en el aula. Eso motiva al profesor a reflexionar sobre el valor práctico de los textos y posibilidades de establecer conexión entre la palabra y el mundo actual.

6.2.1 Reflexión del texto y de características de los alumnos

Teniendo en cuenta que en el texto hablan de la tradición y la creencia de los indígenas guatemaltecos, que son situaciones completamente diferentes de las de China, y no ha podido motivar gran interés a los alumnos. Mientras que éstos, aunque son de nivel no muy avanzado, también tienen ansiedad por leer algo que les plantean diversos desafíos que se enfrentan en la

sociedad actual, siempre y cuanto que sean interesantes y atractivas.

El profesor debe reflexionar sobre el diseño y criterios para la selección de textos. Es imprescindible establecer el propósito de la lectura, que consiste en leer tanto obras clásicas como textos actualizados que les plantean diversos desafíos a los que se enfrenta en la sociedad actual.

Concretamente en este caso, según la nota del manual, el autor del texto es Rigoberta Menchú, premio Nobel de Paz de 1992. De eso, el profesor puede introducir nuevas lecturas en los siguientes tres aspectos: a) biografías de Rigoberta Menchú, para conocer a esa personalidad y su lucha por la justicia social y reconciliación etno-cultural basado en el respeto a los derechos de los indígenas; b) textos acerca del Premio Nobel de Paz para conocerlo y reportajes de su nuevo otorgamiento a la Unión Europea; c) en coincidencia de que en ese año el premio Nobel de Literatura se le otorga al escritor chino Mo Yan, se recomienda leer también reportajes de la prensa acerca de su otorgamiento.

6.2.2. Reflexión de objetivos de la clase de lectura

Teniendo en cuenta características del alumno, se espera que el profesor les conduzca a cumplir tareas del aula desde tres enfoques: a) para el enfoque de competencias, fomentar la capacidad y el juicio en la selección de materiales; b) para el enfoque de conocimientos, conocer los esfuerzos de pueblos latinoamericanos en lucha por los derechos indígenas; c) para el enfoque de actitudes, animar a los estudiantes en la búsqueda activa de informaciones.

6.2.3. Reflexión de métodos de enseñanza y de la organización del aula

Para este caso, el profesor puede recomendar lecturas extras de noticias y reportajes de la prensa sobre el nombramiento de premio Nobel de Paz y de Literatura, con las cuales, les orienta a mantenerse atentos a las tendencias sociales. Luego se puede hacer comentarios sobre las noticias, para iniciar una visión comparativa entre distintos reportajes y reflexionar la relación entre la retórica de la prensa y su postura política.

6.2.4. Reflexión por parte de los alumnos

A parte de las reflexiones del profesor, en el aula también se espera reflexiones por parte de los alumnos en los siguientes tres niveles: a) a nivel de la comprensión literal, entender las palabras nuevas de la prensa en el campo económico, literario y social; b) a nivel de la lectura creadora, reflexionar por qué existe diferencias entre dos reportajes del mismo tema pero con retórica diferente; c) a nivel de la lectura crítica, reflexionar sobre la postura de la evaluación y la postura política de los medios occidentales hacia China.

7. Conclusión

Con los dos ejemplos arriba mencionados, queremos hacer un intento de practicar lo que han teorizado en la pedagogía del posmétodo en el contexto concreto de la clase de lectura. Y en eso, lo

que más nos impresiona es la importancia del cultivo de la autonomía y la autorreflexión, tanto para el alumnado como para los docentes. Esperamos que este marco ELE pueda dotar a los docentes una nueva perspectiva y un posible mecanismo para mejorar nuestro futuro trabajo.

Bibliografía

Bell, D. M. (2003): "Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible", *TESOL Quarterly* (37–2): 325–336

Kumaravadivelu, B. (1994): "The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching", *TESOL Quarterly* (28–1): 27–48

Kumaravadivelu, B. (2001): "Toward a Postmethod Pedagogy", *TESOL Quarterly* (35–4): 537–560

Kumaravadivelu, B. (2003): *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching*, New Haven and London, Yale Universidad Press

Kumaravadivelu, B. (2006): "TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends", *TESOL Quarterly* (40–1): 59–81

Pennycool, A. (1989): "The Concept of Method, Interested Know ledge, and the Politics of Language", *TESOL Quarterly* (23): 589–618

Richards, J. y Rodgers, T. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*, second Edition, Cambridge University Press

Stern, H. H. (1997): *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Shanghai Foreign Language Education Press.

但巍(2004)："超越教学法：语言教学的宏观策略述评",《外语界》(2004–2):75–77

陶健敏(2006)："'后方法时代'语言教学观与对外汉语教学法体系构建",《暨南大学华文学院院报》(2006–3): 17–23

陶健敏(2007)："Kumaravadivelu'后方法'语言教育理论述评",《语言教育与研究》(2007–6): 58–61

WENG JIANMIAO（翁建淼）
Universidad de Salamanca

Propuesta de la aplicación de la transferencia lingüística positiva en la enseñanza de español como lengua extranjera

Resumen: La transferencia positiva es el fenómeno resultante de emplear con éxito comunicativo elementos propios de una lengua (mayormente, la L1; en nuestros casos, el chino), en otra lengua, por ejemplo, el español. Se considera que no sólo aparece entre las lenguas próximas, sino también entre las muy distintas. Esto constituye la base teórica de la presente propuesta. Existe en varios aspectos durante el aprendizaje del español, tales como la fonética (las vocales, unas consonantes, la entonación, etc.), la gramática (la contrastiva de *ser* y *estar*, el uso del subjuntivo de *aunque*, etc.), las funciones (las universales que se emplean sin mucha diferencia cultural al aplicarse en diferentes partes del mundo, etc.), el proceso de la comprensión y la producción, etc., así que el objetivo de aplicar la transferencia positiva en la ELE está en acelerar el estudio de los estudiantes. Según su misma definición y unas pruebas con otras lenguas como la L1 o la L2/E, un buen aprovechamiento de la transferencia positiva en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera hace el estudio más eficaz. Además, los profesores, con esta teoría psicolingüística, pueden decir, predecir o conocer desde este proceso de comparación entre la lengua materna y la lengua extranjera unos errores típicos cometidos por los chinos. Y como se realiza un aprendizaje significativo, se evita que la motivación sea el por qué del suspenso del estudio. Para poder aplicar esta propuesta, el profesor debe tener la capacidad de la lingüística para hacer el análisis interlingüístico y ser paciente en escuchar a los alumnos con motivo de lograr información de primera mano.

Palabras clave: transferencia positiva, ELE

1. Definición de la transferencia lingüística positiva y su influencia histórica en la enseñanza de español como lengua extranjera

La transferencia positiva se define, según Odlin (1989: 26), como "una influencia facilitadora tanto en vocabulario cognado como en otras semejanzas entre la lengua materna y la meta"①. Por ejemplo, un estudiante italohablante tardará menos tiempo que un estudiante chino en alcanzar un cierto nivel de español. La cercanía lingüística entre español e italiano le facilitará el aprendizaje del vocabulario, la gramática, la cultura, etc.

Sin embargo, tal ventaja ha sido frecuentemente ignorada a lo largo de la historia de la

① Versión original en inglés: "[…] facilitating influence of cognate vocabulary or any other similarities between the native and target languages."

enseñanza de lenguas extranjeras. En los años 50 y 60, en pleno auge del análisis contrastivo, se puso más énfasis en contrastar las diferencias entre las lenguas y en valorar la distancia interlingüística como predictores de la dificultad (Odlin 1989:15), en detrimento de aprovechas las semejanzas. La tarea principal del profesor de español era localizar las diferencias entre la lengua materna y la meta, y, a partir del contraste, desarrollar prácticas que fomentasen la adquisición de los nuevos hábitos lingüísticos. Los errores cometidos se destacaron como la consecuencia negativa de esta diferencia y su inmediata corrección se consideró como esencial. Las consecuencias facilitadoras de la semejanza interlingüística, por el contrario, quedaron más bien olvidadas.

Durante las décadas de 1960 y 1970 el análisis contrastivo y la teoría conductista que lo sustentaba sufrieron un duro revés como consecuencia de la revolución cognitiva iniciada por Chomsky. La investigación en adquisición de lenguas extranjeras viró entonces hacia una visión de corte más constructivista, en la que el concepto de interlengua (Yu, 2004:14), como sistema de transición adquiere la mayor relevancia. Fue en este momento cuando la primera lengua empezó a recibir atención en la investigación en la adquisición de segundas lenguas.

Este presente trabajo retoma la importancia del concepto de transferencia, porque las investigaciones actuales, a pesar de una oscilación que se ha experimentado, todavía reconoce la importancia de la influencia interlingüística en la enseñanza de la lenguas extranjera (Odlin, 1989: xi). En el presente artículo, tiene por objeto mostrar que cada estudiante, con intención o sin ella, experimenta un proceso parecido a la transferencia positiva durante su aprendizaje de un idioma extranjero, obteniendo un buen resultado en transferir el conocimiento de su lengua materna al nuevo idioma, lo cual es un recurso ideal para la eficacia del estudio. Como una propuesta sobre la metodología de la enseñanza de ELE, comparo el chino y el español desde una perspectiva de la similitud entre ellas y planteo su aplicación en la enseñanza de ELE. El grupo objetivo para el presente trabajo son estudiantes chinos adultos, que tienen el chino mandarín como su primera lengua y aprenden el español como lengua extranjera.

2. Ejemplos de la similitud entre la lengua china y la española y fenómeno de la transferencia lingüística positiva

La transferencia lingüística positiva existe frecuentemente entre dos lenguas que tengan mucha similitud en la morfología, sintaxis, semántica etc.; sin embargo, no podemos ignorar que teóricamente también aparece el mismo fenómeno en los hablantes que tienen su lengua y la lengua meta distantes, por ejemplo, el chino y el español. A continuación se presenta la similitud en algunos aspectos entre estas lenguas, que pueden promover el procesamiento de la comprensión y la producción de la segunda lengua de los alumnos, facilita el proceso de su aprendizaje y posibilita una adquisición lingüística más eficiente. Estos aspectos pueden ser exclusivamente fenómenos

entre el chino y el español, por ejemplo la fonética y la gramática; mientras que otros también se pueden aplicar a otras lenguas, como la semántica o las funciones, que también pasan entre otras lenguas, como entre el chino y el inglés.

2.1 La pronunciación

Desde el punto de vista fonético, pueden indicarse las siguientes similitudes:

En primer lugar, cuatro de las cinco vocales españolas (menos la *e*), se corresponden a cuatro de las seis vocales simples en mandarín (Gráfico 1).

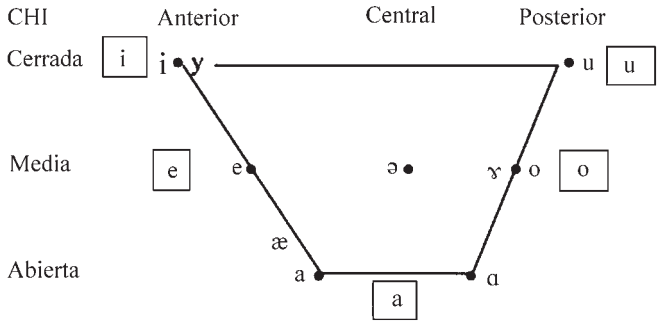


Gráfico 1: Alófonos vocálicos del español (en recuadro) y del chino
Planas Morales, Sílvia, *Análisis Contrastivo de las Vocales del Español y el Chino Mandarín: Reflexiones para el Profesor de ELE*

En consecuencia, la semejanza facilitará el proceso de articulación notablemente.

En segundo lugar, entre las consonantes encontramos identidades en los casos de /l/ (consonante lateral), /m/ (consonante nasal bilabial), /n/ (consonante nasal alveolar), /s/ (consonante fricativa alveolar sorda), /f/ (consonante fricativa labiodental), /ʦ/ (consonante africada palatal, con la ortografía de la *ch* en español y la *q* en *Pinyin*), etc. (Gráfica: fonética española. Véase el Anexo I A.)

En tercer lugar, en cuanto a la entonación，la investigación de Silvia Planas Morales y Xavier Villalba indica que “las similitudes entre el contorno entonativo de las palabras del chino mandarín y de los grupos fónicos del español permite establecer equivalencias entre los tonos chinos y las funciones de la entonación española”. (Planas y Villalba, 2007:12). Es decir, por ejemplo, el 2º y el 4º tono cumplen la función distintiva en los enunciados declarativo e interrogativo total. En consecuencia, los estudiantes pueden aprovechar esta ventaja de la lengua china para aprender a producir la entonación de la lengua española.

2.2 La semántica

Hay muy pocos ejemplos que se pueden ilustrar el contraste léxico entre estas lenguas, salvo algunas onomatopeyas, que se comparten tanto en el significado como en la forma lingüística oral. Por ejemplo, el maullido de un gato *miau*, que se parece a la forma china *miao* (Zhao, 1999:93).

A pesar de esto, con la diferente ortografía, es difícil dar con palabras homólogas en cada idioma. Sin embargo, si las vemos desde otra perspectiva, considerando que cada unidad semántica tiene, como dice Saussure (Saussure, 2001: 65), dos caras, una de las cuales es el significante y la otra, significado, el léxico cuyo significado se encuentra en ambas culturas, como "ordenador", se introducirá con más facilidad en una clase de ELE, porque antes de aprenderlo, los estudiantes ya tienen guardada la imagen del objeto que implica la palabra y la última tarea que realizarán será recibir una nueva forma que se relaciona con esta imagen, saltando una complicada comprensión de la abstracta definición del léxico.

2.3 La gramática

Aunque en la morfología y la sintaxis haya una gran diferencia en ambas lenguas, es posible encontrar algunos puntos gramaticales similares entre estas lenguas. Los ejemplos que planteo aquí son los verbos contrastivos *ser* y *estar* en los dos lenguas y el uso del subjuntivo en las oraciones concesivas con el conector *aunque*.

En *Gramática en contexto. Curso de gramática para comunicar* se ilustran las contrastivas entre los verbos *ser* y *estar*. En la primera tabla, encontramos que el *ser* en todos los usos se puede explicar en chino como "是", y en la tabla B, los primeros dos puntos, el *estar*, "在". (Véase Anexo III). Así podemos deducir que, además de diferenciarlos con si es "carácter" o "estado" o como colocaciones fijas con el resto de la tabla, la palabra correspondiente en chino también nos ayuda en la comprensión y la aplicación de estos dos verbos. Por ejemplo, cuando se enseña la indicación de una profesión, en vez de la regla del uso, ponemos el ejemplo chino como "我是学生" para que los alumnos lo transfieran al uso del *ser* español.

En el caso del conector concesivo *aunque*, su uso con el indicativo y el subjuntivo corresponden respectivamente a dos conectores chinos: 虽然 y 即使, que plantean contraste entre dos elementos como en el caso del español: el primero se refiere a acontecimiento verificado y el segundo, hipotético (Lu, 2010). Por ejemplo, en los siguientes enunciados chinos y su traducción literaria al español:

(1) 虽然天下雨了，我们还是出门了。Aunque llovió, salimos.
(2) 即使天下雨，我们还是出门。Aunque lloviera, salimos.

Tanto en español como en chino, en el primer caso el verbo *llover* indica una realidad y en el segundo, es posible que no lloviera o no les importó la lluvia. De esta manera, el uso del subjuntivo de *aunque* no será un gran dificultad para los estudiantes chinos, explicando con los conectores chinos correspondientes.

2.4 Las funciones

En la pragmática hay varias funciones universales que se usan en todas las culturas: el saludo, la despedida, dar gracias, etc. Aunque las formas de expresarlas son diferentes en diversas lenguas, el motivo de utilizar es lo mismo en situaciones comunicativas semejantes. Así en una clase de español, sin las presentaciones necesarias para interpretar la función misma, por ejemplo el saludo, el profesor hará que los estudiantes lo dominen simplemente con la memorización de la forma "¡Hola!", y los estudiantes saben responderlo con la misma forma, porque es lo que también pasa en su propia lengua.

2.5 La topicalización

Tomamos la topicalización como el fenómeno pragmático más típico entre todos los ejemplos de la contrastiva entre el español y el chino. La lengua china es un idioma de tema-rema, es decir, en una oración de esta lengua el tema suele preceder al rema en vez del sujeto al objeto. Dicho de otra manera, el cambio del orden de las palabras de una oración, manteniéndose en el mismo significado, ocasionará un nuevo tópico. El ejemplo que tomo aquí es el enunciado que se utiliza para la encuesta para el presente trabajo, 我认识这位先生 (Conozco al señor), en que 这位先生 (al señor) es el objeto, y la oración en general se enfoca en la acción que expresa el verbo, en este caso 认识. Mientras que el objeto se antepone al principio de la oración, formándola como 这位先生我认识 (Al señor lo conozco.), el significado se mantiene lo mismo pero el enfoque está transferido al objeto. Este fenómeno de la topicalización también se usa en español. (Véase el apunte de la encuesta en el Anexo IV). La coincidencia está en que hay chinos y españoles que han puesto el mismo ejemplo, a pesar de los diferentes idiomas que usan. Eso quiere decir que en este aspecto existe la similitud entre estas lenguas. Aprovechando de esto, a los profesores les facilita explicar el cambio pragmático en español que aparece al anteponer el objeto.

2.6 La comprensión de una metáfora o un refrán

Entender una metáfora o un refrán en una lengua extranjera es más que entender el significado literal de una oración: hay que imaginar la situación que ofrece la metáfora o el refrán, obtener el contexto en que se usa la metáfora o el refrán y poseer la capacidad de relacionar los dos elementos arriba mencionados. Si la imagen que crea la metáfora o el refrán también existe en otra cultura, y el lector conoce el contexto, resulta que no habrá ningún problema en su comprensión aunque sea de otra lengua. La encuesta sobre la greguería "Salamanca es un baúl escondido lleno de tesoros" ha sufrido un fracaso en la encuesta, quizá por el poco conocimiento sobre la ciudad y la falta del contexto en que lo utilizan, (los encuestados sólo han explicado el significado literal de la oración Véase el Anexo IIA.); mientras que en la de "The thought slipped my mind like a squirrel behind a

tree.”[①] casi todos los encuestados han reflexionado la comprensión de la imagen que esta oración de símil metafórica ha creado (la ardilla corre tan rápido que es difícil de alcanzarlo); la de la comparación entre el tenor y el vehículo (la ardilla escapa tan rápido como la idea transcurrida); y la de la oración entera (*De repente se me olvidó la idea*) (Véase el Anexo II B). Por lo tanto, se supone que los chinos son capaces de comprender tales oraciones a través de la habilidad lingüística de su lengua materna.

2.7 Las estrategias

Las estrategias son, según el *Marco común europeo de referencia* para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, “un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta (*Marco de Referencia*, pp. 60-61) En esta definición no se limita su aplicación a la primera lengua, sino también a las segunda lenguas, es decir, uno puede utilizar la misma estrategia de su lengua materna que en las lenguas extranjeras cuando le falta recursos lingüísticos. Por ejemplo, la petición de repetición se usa cuando uno no entiende a su interlocutor y es una estrategia conversacional universal. Un estudiante chino de español la utiliza sin conciencia en una conversación con un español porque la utilizará igual como cuando habla en chino, transfiriéndola de su lengua materna.

3. Las ventajas de la utilización de la transferencia lingüística positiva en la enseñanza y el aprendizaje de ELE

3.1. Los profesores ahorrarán tiempo en enseñar unas partes abstractas

Con la poca distancia entre las lenguas en estos aspectos arriba, los profesores pueden aprovechar los conocimientos que saben los estudiantes en su lengua materna para explicar los nuevos. Un ejemplo típico será la enseñanza del léxico. Si un objeto existe en ambas culturas, a un profesor no le hace falta mostrar la definición del objeto, sino que comparar la forma en las dos culturas, debido a que el concepto ya lo conocen los estudiantes.

3.2 Los estudiantes tienen más confianza y mantienen su motivación en el aprendizaje

Si un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones, lo que el teórico norteamericano David Ausubel (Ausubel, 2000:40) denomina aprendizaje significativo, le dará la impresión de que supuestamente lo manejará sin mucha dificultad. En comparación con los que reciben el aprendizaje mecanicista, los estudiantes con este tipo de aprendizaje tendrán más confianza y mantendrán mejor la motivación

① Como en el cuestionario se utiliza la versión traducida al chino, la lengua original, el inglés, que pertenece a la cultura europea, no afecta el resultado sacado de la encuesta.

en su estudio.

4. La limitación de la aplicación de la transferencia lingüística positiva en las clases de ELE a los estudiantes chinos adultos

4.1 La opacidad de la similitud entre estas lenguas

A pesar de las similitudes mencionadas arriba, la distancia entre el chino y el español todavía ha causado la dificultad de encontrar más similitud entre ellos, lo que necesita el apoyo de las investigaciones lingüísticas. Además, algunos términos son inaccesibles a los estudiantes, como la topicalización, y hay que adaptarse más pedagógica.

4.2 La influencia de los dialectos chinos

Con la diversidad dialectal en China, los estudiantes con su dialecto tendrán diferentes impresiones hacia una lengua extranjera, sobre todo en la fonética. Por ejemplo, la influencia positiva sobre los fonemas /l/ y /n/ no aparecerá en un estudiante de Nanjing, en cuyo dialecto no se distinguen estos dos fonemas, y entonces tiene más dificultad en adquirirlos que otros estudiantes.

4.3 La influencia de la primera lengua extranjera

Como el español todavía no es popular en China, en general los estudiantes aprenden inglés como su primera lengua extranjera. Es decir, antes del primer contacto con el español, poseen conocimientos lingüísticos de inglés, lo que afecta la adquisición y el aprendizaje de la tercera lengua, una influencia que puede ser positiva y muchas veces negativa en la pronunciación (la de los diptongos), la morfología (la *-s* que indica la tercera persona singular del presente de indicativo en inglés y en español, la segunda persona singular), la sintaxis (el orden de las palabra, más fija en inglés que en español), cultura (el horario) y muchos más aspectos.

4.4 Los efectos negativos en los puntos parecidos arriba mencionados

Los aspectos lingüísticos parecidos todavía no son totalmente iguales y contienen algunos matices diferentes, precisamente por los cuales de alguna manera engañan a los estudiantes. Sobre la pronunciación, en general creemos que la *a* del chino y la del español son similares, por eso a través de esta identificación los estudiantes manejará rápidamente el sistema vocálico español. Sin embargo, de acuerdo con la imagen de la fonética mecánica acústica, por la pequeña diferencia de la apertura de la boca y la influencia del tono que lleva la vocal china (véase el Anexo I B), si el estudiante toma la vocal suya directamente a la nueva lengua, llevará un obvio acento chino cuando habla en español; en cuanto a la topicalización, en español se exige un apoyo del pronombre personal de complemento directo o indirecto para poder realizar la anteposición del objeto, mientras que en la lengua china no es necesario; en el contraste de los verbos *ser* y *estar*, quedan algunos casos que no se pueden explicar con los conocimientos chinos, como la indicación del lugar (*¿Dónde es la película?* vs *¿Dónde está la película?*). Todos estos son unos de defectos, que

merecen más investigaciones lingüísticas, psicolingüísticas y metodológicas.

5. Conclusión

A pesar de la ignorancia durante un largo tiempo en la enseñanza de idiomas, la transferencia positiva actualmente va recibiendo más atención. Existen también similitudes entre las lenguas distantes como entre el chino y el español, en los aspectos lingüísticos como la fonética, la semántica, la gramática, las funciones, la pragmática, las estrategias, etc. Aprovechándola se ahorra mucha energía para los profesores porque ellos pueden saltar explicaciones abstractas, y también ayuda a los alumnos en el mantenimiento de la seguridad y la motivación del estudio. Sin embargo, se necesitan más investigaciones lingüísticas en los matices y los factores que afecten al aprendizaje.

Bibliografía:

Ausubel, David P. (2000): *The Acquisition and Retention of Knowledge,* Dortrecht, Kluwer Academic Publishers

Claudia Jacobi, Enrique Melone y Lorena Menon (2011): *Gramática en contexto. Curso de gramática para comunicar*, Madrid, Edelsa

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, MECD y Anaya. en http://cvc.cervantes.es/obref/marco, último acceso: 20 de octubre de 2013

De Saussure, Ferdinand (2001): *Course in General Linguistics*, Gerald Duckworth & Co.Ltd, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press

Lu, Zhuoqun (2010): La diferencia entre "Sui Ran" y "Ji Shi", *Chino de bachillerato* (2010–28), en http://wuxizazhi.cnki.net/Article/ZXYW201028027.html, último acceso: 20de octubre de 2013

Odlin, Terence (1989): *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press

Planas Morales, Silvia y Xavier Villalba (2007): "Las similitudes en el contorno entonativo de las palabras del chino mandarín y de los grupos fónicos del español", *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*,Vol.2: 901–914

Planas Morales, Silvia(2009) "Análisis contrastivo de las vocales del español y el chino mandarín: reflexiones para el profesor de ELE", *Revista Nebrija,* en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/PlanasSilvia.htm Último acceso: 20 de octubre de 2013

Yu, Liming (2004): *Language Transfer and Second Language Acquisition. Review, Reflection and Research*, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press

Zhao, Shiyu (1999): *Comparación bilingüe entre el chino y el español*, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press

Ejemplos fónicos en http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php, último acceso: 20 de octubre de 2013

Gráfico: fonética española en http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_esp/Quilis_Coment_Fonem.jpg, último acceso: 20 de octubre de 2013

Hànyǔ pīnyīn: Consonantes iniciales en http://www.sientechina.com/blog/hany%C7%94-pinyin-%E6%B1%89%E8%AF%AD%E6%8B%BC%E9%9F%B3-consonantes-iniciales/, último acceso: 20de octubre de 2013

WU YANG（吴恙）
Universidad de Sichuan

Estudio y métodos aplicados en la enseñanza de pronunciación de ELE para estudiantes sichuaneses

Resumen: En China, al comenzar a aprender español, muchos estudiantes hablan con acento de su dialecto. Entre ellos, los de la provincia Sichuan se destacan por su fuerte acento dialectal y su tozudez de quitar ese acento. En este trabajo, se analizarán las características fonéticas del dialecto sichuanés y se mostrarán unos métodos didácticos en la clase de fonética de ELE para los sichuaneses. Para ello, repasaré las teorías del aprendizaje de fonética del español a modo de introducción. Señalaré unas características fonéticas del sichuanés comparando con mandarín para facilitar el conocimiento de este dialecto. Luego, basándome en un análisis de errores que cometen en el dictado los alumnos sichuaneses de nuestra facultad, comentaré los puntos difíciles de fonética de español para ellos. Por último, presentaré un par de ejemplos de propuestas didácticas específicamente para los alumnos sichuaneses.

Palabras Clave: dialecto sichuanés, fonética, pronunciación, español como lengua extranjera, didáctica.

1. Introducción

La lengua española se habla por unos 500 millones de personas en el mundo como lengua materna. Es también idioma oficial en varias de las principales organizaciones político-económicas internacionales. Y es el segundo idioma más estudiado en el mundo tras el inglés, con al menos 17,8 millones de estudiantes distribuidos en 90 países. Pero en China, la ponemos en la categoría "lengua minoría" por su corta historia de existencia como lengua extranjera y la escasa cantidad de profesionales que estudian esa lengua.

No es un idioma como el inglés que se empieza a aprender por los chinos desde niño, ni tiene tanto contacto diario con la gente por cine o música. Para la mayoría de nuestros alumnos es un idioma casi totalmente desconocido antes de entrar en la facultad. Durante el proceso inicial fonético del aprendizaje de este idioma, muchos alumnos han mostrado distintos tipos de errores, de los cuales unos profesionales han sacado los puntos difíciles para todos los alumnos chinos. Y como una universidad situada en la provincia Sichuan, cada año entran entre 30% y 40% de estudiantes de esta región en nuestra facultad. Este grupo de alumnos se caracterizan por su fuerte acento cuando hablan en mandarín, en inglés e incluso en español. Nos interesa entonces encontrar los puntos difíciles para ellos a través de analizar los errores que cometen en los dictados. Y así

facilitamos la enseñanza y corrección fonética en el futuro.

2. Teoría de fonética y fonología de español

		Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar	
		sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.
Consonantes	Oclusiva	p	b			t	d							k	g
	Fricativa			f				θ		s			ʝ̌	x	
	Africada											t͡ʃ			
	Nasal		m								n		ɲ		
	Lateral										l		ʎ		
	Vibrante simple										r				
	Vibrante múltiple										r̂				

		Anterior	Central	Posterior
Vocales	Alta	i		u
	Media	e		o
	Baja		a	

Tabla 1: Clasificación articulatoria de los fonemas españoles

Para pronunciar bien las palabras o frases de cualquier idioma, siempre hay que prestar atención a su sistema fonético. “La transcripción del estudio y descripción de lengua pretende reflejar lo más exactamente posible el plano de la expresión o del significante, tanto en el nivel de la lengua como en el del habla. La transcripción fonológica es un medio importante que contribuye a analizar la constitución fonológica de una lengua. Y la transcripción fonética es imprescindible cuando hay que transcribir determinadas formas de la lengua en las que no se puede vislumbrar la regularidad de su estructura ni su sistema.”①

En español se usan un total de 29 letras, 5 vocales y 24 consonantes. De estas últimas, “ch” y “ll” fueron excluidas del alfabeto oficial del español desde 1994, pero siguen como grafías de los fonemas /t͡ʃ/ y /ʎ/. Además de saber las letras consonánticas y vocales, será mejor conocer también los fonemas que representan las letras y sus puntos y modos de articulación que ayudarán en la pronunciación apropiada de español. A través de esta tabla arriba (Tabla 1), entenderemos mejor las agrupaciones y funciones de los fonemas de español. Y podemos compararlos con los del sichuanés más adelante.

① Quilis, A. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid. Editorial Gredos, S.A. 1999. P.50.

3. Fonética y fonología del dialecto sichuanés

Los problemas fonéticos de todos los alumnos quienes estudian la lengua extranjera siempre existen. Se muestran por la mala pronunciación, el acento, la entonación e incluso la distinta costumbre de hacer y organizar frases. Todo se puede relacionar con su lengua materna. Aquí hablaré del sistema fonético del dialecto sichuanés para que entendamos mejor los errores fonéticos de los alumnos sichuaneses.

3.1 El sistema fonético de sichuanés

Las iniciales (声母) del dialecto sichuanés son 25 tipos consonánticos y la inicial silenciosa en total (Tabla 2).

Entre las distintas regiones de la provincia Sichuan, la mayoría de ellas tienen unos 20 tipos de iniciales, zonas como Du Jiang Yan, Xin Du tienen 26 tipos de iniciales, como máximo. Sólo hay 17 tipos de iniciales que se usan en todas las regiones de la provincia. Ellas son las siguientes 16 consonánticas: /p/, /p'/,/m/,/t/, /t'/, /ts/, /ts'/, /n/, /s/, /tɕ/, /tɕ'/, /ɕ/, /k/, /k'/, /ŋ/, /x/; y la inicial silenciosa (零声母).

Punto de articulación / Modo de articulación	oclusiva		africada		nasal	fricativa		aproximante lateral
	sorda		sorda		sonora	sorda	sonora	sonora
	no aspirada	aspirada	no aspirada	aspirada				
bilabial	[p]	[p']			[m]			
labiodental						[f]	[v]	
alveolar	[t]	[t']	[ts]	[ts']	[n]	[s]	[z]	[l]
retrofleja			[tʂ]	[tʂ']		[ʂ]	[ʐ]	
palato-alveolar			[tɕ]	[tɕ']	[ȵ]	[ɕ]		
velar	[k]	[k']			[ŋ]	[x]		

Tabla 2: Clasificación articulatoria de las iniciales sichuanesas

Las finales (韵母) del dialecto sichuanés se presentan en 42 tipos en total (Tabla 3).

En la gran parte de las regiones de Sichuan se usan unos 36 tipos de finales. Los lugares en que se usan menos finales son Pingshan y Ningnan: 31 tipos en total. Las finales que se aparecen en todas las regiones son 17 tipos: /a/, /o/, /ɿ/, /ai/, /ei/, /au/, /əu/, /ən/, /oŋ/, /i/, /ia/, /iau/, /in/, /u/, /ua/, /uai/, /uei/. Además, casi todos los lugares tienen completo el cuatro "hu" (categoría de las finales).

Cuatro “hu” — 四呼	Las finales vocálicas del sichuanés
Finales que empiezan con fonemas aparte de [i][u][y] — (开口呼)	[a] [æ] [ɔ] [o] [e] [ɿ] [ɚ] [ai] [ei] [au] [əu] [an] [ən] [aŋ] [oŋ]
Finales que empiezan con [i] — (齐齿呼)	[i] [ia] [iæ] [ie] [iai] [iau] [iəu] [ian] [in] [iaŋ]
Finales que empiezan con [u] — (合口呼)	[u] [ua] [uæ] [ue] [uai] [uei] [uan] [uən] [uaŋ]
Finales que empiezan con [y] — (撮口呼)	[y] [yu] [yæ] [yo] [ye] [yan] [yn] [yoŋ]

Tabla 3: Clasificación articulatoria de las finales vocálicas sichuanesas

3.2. Diferencias fonéticas típicas entre el dialecto sichuanés y el mandarín

3.2.1 Iniciales

a) Confusión de /n/,/l/

Los fonemas /n/, /l/ del mandarín, en el dialecto sichuanés los pronuncian todos como /n/, o /l/, o sea, no hay distinción estricta de los dos fonemas en el dialecto sichuanés, se las cambia libremente al pronunciar.

Por ejemplo: “篮裤” [lan]= “男裤” [nan], “大陆” [lu]= “大怒” [nu]. Estas palabras se pronuncian igualmente para muchos sichuaneses.

En la mayoría de los casos tienden a pronunciar /l/ en vez de /n/, pero también hay gente que según sus hábitos personales pronuncian /n/ en lugar de /l/. Es decir, el uso inclinado de /n/ o /l/ en el sichuanés no tiene una distribuición regional ni léxico muy clara dentro de la provincia.

b) /x/ →/f/

Las sílabas en que combinan /x/ y /u/ del mandarín, se cambian en /f//u/.

Por ejemplo: “二胡” [xu] → “二伏” [fu], “湖南”→ “服南”. Este fenómeno sólo se aparece cuando se pone /x/ con la final vocálica /u/.

c) Desaparición de iniciales retroflejas /tʂ/, /tʂ’/, /ʂ/

Al hablar el dialecto sichuanés, las iniciales retroflejas /tʂ/, /tʂ’/, /ʂ/ del mandarín se cambian en iniciales alveolares /ts/,/ts□/, /s/.

Por ejemplo: “私人”= “诗人”, “阻力” =“主力”, “池” “迟”= “词” “辞”. No hay diferencias fonéticas entre estos grupos de palabras en el sichuanés. Hay pocas zonas tales como Zigong y Neijiang en las que se usa las iniciales retroflejas.

d) El uso de la inicial /ŋ/

En el mandarín no existe la inicial /ŋ/, pero en el sichuanés de las ciudades Chengdu y Suining, al pronunciar sílabas “ai” [ai], “an”[an], “ou”[əu], “ao”[au] (por ejemplo “爱”, “安”, “藕”, “澳”), normalmente se añade la inicial /ŋ/, y se dice [ŋai], [ŋan], [ŋəu], [ŋau]. Este fenómeno también se ve en el carácter “我” [ŋo], pero no en otras palabras de la misma sílaba.

3.2.2 Finales

① Falta de la coda silábica nasal (鼻音韵尾) /ŋ/

En el dialecto sichuanés, sólo se usa la coda silábica nasal /n/ después de las vocales nucleares /ə/, /i/. Es decir, las finales [əŋ], [iŋ] de mandarín, se pronuncian como [ən], [in] en sichuanés.

Por ejemplo, "正"= "阵", "灵"= "林".

Se pierde en todos casos la coda silábica nasal /ŋ/ en varios lugares de Sichuan, por eso a veces se puede oír: "张" →"詹"; "床"→ "船";

② Debilitamiento de la coda silábica nasal /n/

En zonas como Chengdu y Leshan, la coda silábica nasal /n/ después de la vocal abierta "a", siempre no se pronuncia muy clara, o mejor dicho se la quita. Y la pronunciación de la vocal "a", se transforma en /æ/.

Por ejemplo: "饭" [fan] → [fæ], "酸" [suan]→[suæ]

③ Falta de final "e" /ɣ/, y la "uo"

En sichuanés no existe la fonema /ɣ/, y la final vocálica "uo", algunos caracteres que se pronuncian con /ɣ/, o "uo", normalmente se los cambia en /o/; y a veces en unas otras fonemas.

Por ejemplo: "饿" [ɣ]→[o], "鹅"[ɣ]→[o], "锅"[kuo]→[ko], "国"[kuo]→[ko]/[kue]

4. Análisis de errores que cometen en los ejercicios de dictado

Hemos hecho diez cuestionarios con los alumnos sichuaneses de nuestra facultad (en total son 22 de los tres cursos) sobre diez ejercicios de dictado que hemos hecho en clase. Y basando en estos cuestionarios analizamos los errores que comenten y encontramos los siguientes problemas principales fonéticos de la mayoría de estos alumnos (Anexo).

4.1 Consonantes

4.1.1 Confusión entre fonemas:/l/- /n/- /r/

El consonante "r", cuando se sitúa en el inicio de una palabra o después de "n", "l" o "s", se pronuncia como vibrante múltiple. Aquí el /r/ se refiere a la vibrante simple.

① Sílabas iniciadas por "l", "n" , "r"

Como he mencionado antes, muchos estudiantes sichuaneses no pueden distinguir /n/ y /l/ debido a su hábito lingüístico dialectal. Y para los alumnos cuya lengua materna no tiene el sonido vibrante, es difícil reconocerlo. Pero, comparando los dos tipos de vibrantes, la múltiple les cuesta menos trabajo a pronunciar y distinguir por su característica más clara. Así que en los ejercicios de dictado, encontramos los siguientes errores relativos al presente apartado:

> parece — *palece, Bolivia — *Borivia, noticia — *loticia, luego — *nuego, palabra — *parabla, literatura — *literatula, nariz — *naliz, nieto — *lieto

② Sílabas terminadas por “l” y “ r”

En casos de unas palabras terminadas por “l”, muchos alumnos escriben “r” por “l”. Por ejemplo:

Nepal — *Nepar, oral — *orar, mal — *mar;

Y en casos de “l” y “r” en la fase final de la sílaba, una parte de los alumnos pierdan la consonante, por ejemplo:

persona — pe*sona, garganta — ga*ganta, urgente — u*gente.

Y otra parte de ellos confunden la “r” y “l” , por ejemplo:

pulpo — *purpo, bolso — *borso, corta — *colta.

4.1.2 Confusión entre fonemas:/p/- /b/; /t/- /d/; /c/-/g/

A diferencia de las seis consonantes españolas sordas y sonoras /p/, /b/; /t/, /d/; /c/, /g/, en el sistema consonántico sichuanés del mismo modo de articulación oclusivo existen seis iniciales consonánticas iguales como las del mandarín. Que son todas sordas y están divididas en tres parejas de oposición entre aspirada y no aspirada. Así que los alumnos sichuaneses también encuentran dificultades en pronunciar y distinguir estas consonantes sonoras oclusivas españolas. Por ejemplo:

vestido — *pestido, ves*dido, secundario — se*gundario, beso — *peso

4.1.2.1 El grupo consonántico

Para los alumnos que tienen dificultades en los puntos arriba mencionados, es muy natural que tampoco reconozcan la distinción entre las parejas de grupos consonánticos. Ya que tienen que distinguir al mismo tiempo no sólo los sonidos oclusivos sordos y sonoros, sino también las consonantes /l/ y /r/. Por ejemplo:

gritar — * critar, clima — *grima, drama — *trama, breve — *prebe

4.1.2.2 Las letras homófonas

Las letras homófonas es una cuestión de memorización. Así que los errores que provocan los menos esfuerzos en memorizar palabras no están incluidos en esta parte de nuestro análisis.

4.2. Vocales

En los dictados pocos alumnos sichuaneses muestran dificultades en identificar las cinco vocales españolas. Pero en los prácticos fonéticos diarios sí que aparecen errores en la pronunciación de las vocales, lo cual voy a presentar en otro apartado del trabajo.

4.3. Diptongos

Los principales errores relacionados con los diptongos son:

“ ei” → “e” : seis — ses, veintitrés — ventitrés, reino — reno, peinar — penar
“ uo” → “o” : antiguo — antigo, continuó — continó, duodécimo — dodécimo

Como he mencionado antes, en el dialecto sichuanés no hay la final vocálica “uo” , así que para los alumnos sichuaneses, por la influencia dialectal, les costará reconocer el diptongo “uo” de español, y lo cambian naturalmente al “o” .

La pérdida de la letra “i” y “u”, no es un error típico de los sichuaneses, sino un fenómeno notable y extendido en la articulación de diptongos de español. Sobre todo cuando los enfrentan los alumnos chinos, ya que existe una diferencia entre las secuencias vocálicas chinas y españolas: el curso del desplazamiento entre las posiciones abierta y cerrada. “Para los diptongos decrecientes, en español el desplazamiento llega hasta la posición cerrada mientras en chino se dirige hacia la posición cerrada sin llegar al final, lo cual hace que el diptongo chino parezca más compacto que el español, como se nota entre ‘ley’ , ‘hay’ y ‘雷[lei]’ , ‘挨[ai]’”①.

5. Otros problemas de pronunciación en los ejercicios diarios fonéticos

Hay alumnos que no cometen tantos errores en los dictados pero cuando hablan en español, se nota el acento sichuanés. Y a veces pronuncian tan incorretamente que nos empuja a buscar las causas. Pues, además de los errores que encontramos en el análisis de los dictados, hemos cogido también unos otros problemas de pronunciación por los cuales se ve muy clara la influencia del dialecto sichuanés.

/x/ →/f/

Algunos al empezar a aprender la pronunciación de español, confunden “j” y “f” antepuestos de la vocal “u”. O mejor dicho, pronuncian /x/ por /f/. Por ejemplo:

jugo→*fugo, justia→*fustia, Juan→*f(u)an

/an/→/æ/

Por la influencia del dialecto, en el campo de vocales, se aparecen errores de pronunciación de la combinación de letras “a” y “n” . Por ejemplo:

Sandra→*[sændra], pan→*[pæn], fantástico→[fæntástiko]

/iu/→/iəu/

En los ejercicios fonéticos del grupo de diptongos, además de los errores que he mencionado en el apartado de dictados, algunos alumnos pronuncian /iəu/ por /iu/, o sea el diptongo “iu”. Por ejemplo:

① Miao Jianhua. Análisis de problemas de pronunciación y escritura a través de los errores del dictado. Actas del simposio internacional de hispanistas de Beijing. 2005. P.423

ciudad[θiuðáð]→[θiəuðáð], tiufado[tiufáðo]→[tiəufáðo]

Hay que indicar que estos errores fonéticos son muy singulares, y sólo aparecen en la etapa incial del aprendizaje de la pronunciación española. Ya que los alumnos sí que tienen la capacidad de distinguir entre los sonidos /x/ y /f/, /a/ y /æ/, /u/ y /əu/. Los confunden por la costumbre dialectal, y para que ellos hablen correto en español es sólo una cuestión de adaptación a esta nueva lengua.

6. ¿Cómo resolvemos los problemas de pronunciación de los alumnos sichuaneses?

No sólo los alumnos de primer curso sino también los de segundo, tercero y cuarto, tienen más o menos unos u otros problemas fonéticos. Aunque pensamos en cambiar y enriquecer métodos del curso de fonética, los ejercicios de repetición de palabras y de frases sencillas nunca se retirarán ya sea de las clases de primer y segundo curso, o de las de tercero y cuarto.

La corrección fonética se debe basar en la plena explicación de articulación de los fonemas. O sea, hacemos primero que los alumnos entiendan dónde deben poner sus lenguas y cómo sale el aire, luego notarán la diferencia entre el modo articulatorio apropiado y el suyo. De todo modo, añadir un poco de materia literaria nos traerá efectos inesperados en la corrección de pronunciación. "Los modelos orales, refranes y dichos e incluso canciones que aportan amenidad y elemento cultural constituirán un valioso apoyo o una herramienta eficaz para un curso de fonética."①

En cuanto a los problemas de pronunciación de los alumnos sichuaneses, lo que viene primero será la confusión de consonantes alveolares sonoras "n" (nasal) y "l" (lateral), que representan los fonemas/n/ y /l/.

Para sus articulaciones, veamos las siguientes descripciones de realización:

/n/: "Los rebordes de la lengua se adhieren a los morales superiores y el ápice de la lengua cierra con los alvéolos la parte central y anterior de la cavidad bucal. El velo del paladar se separa de la pared faríngea. Y las cuerdas vocales vibran."②

/l/: "El ápice o la región ápicopredorsal de la lengua toca los dientes, los alvéolos o la zona alveolo prepalatal, impidiendo la salida del aire por la parte central del conducto vocal. Y las cuerdas vocales vibran."③

Afortunadamente, en el plano fonético de mandarín tenemos también estos dos fonemas. Así que para los alumnos iniciales, unos trabalenguas chinos les ayudarán a distinguir /n/ y /l/. Y como ellos entienden lo que significan las frases en chino, les traerán amenidad también. Por ejemplo:

① Yu, Man. Apoyo literario en la enseñanza de la fonética. *Actas del simposio internacional de hispanistas de Beijing*. 2005. P. 472

② Quilis, *A. Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid. Editorial Gredos, S.A. 1999. P.226

③ Ibíd. P.309

1) 来了两队篮球运动员，男运动员穿了蓝球衣，女运动员穿了绿球衣。
不怕累，不怕难，男女运动员努力练习投篮。
2) 有个面铺面朝南，门上挂着蓝布棉门帘，
摘了蓝布棉门帘，面铺面朝南；
挂上蓝布棉门帘，面铺还是面朝南。

Luego, para diferenciar consonantes alveolares sonoras vibrantes /r/ y /rr/ , propongo otros trabalenguas en español:

1) El amor es una locura, que sólo el cura lo cura, pero el cura que lo cura, comete una gran locura.
2) Un burro comía berros y el perro se los robó, el burro lanzó un rebuzno, y el perro al barro cayó.

De otro problema que no sólo pertenece a los sichuaneses, sobre la diferencia entre las articulaciones sorda /p/, /t/, /k/ y las sonoras /b/, /d/, /g/, además de enseñar los métodos articulatorios de las consonantes sordas y sonoras. También podemos usar unos trabalenguas para la práctica. Por ejemplo:

1) Pedro Pablo Pereira pobre pintor portugués, pinta paisajes por poca plata para pagar pasajes para pasear por París.
2) Cabral clavó un clavo ¿qué clavo clavó Cabral?
3) Compré un plato completo de plata. Pagué poca plata por el plato completo de plata.
4) Tres tristes tigres, trigo tragaban en tres tristes trastos.
5) Habrán muchos Abrahames, pero como Abraham, no habrá ninguno.
6) Andes lo que andes, nunca andes por los Andes.
7) No diga almóndiga. Diga albóndiga alhóndiga, alhóndiga albóndiga diga.
8) La amiga del galante Eugenio gusta de las gemas y de guardar en un guacal pollos y patos gordos y gruesos que luego degusta, por eso Gema es una amiga gordita amiga jonadita.

De estos trabalenguas podemos ver también la práctica de grupos consonánticos tales como: “dr”, “bl”, “br”, “ pl” , “cl” , “pr” y “tr” .

Hasta aquí, con estos trabalenguas como ejemplos de práctica, quería mostrar una propuesta de modelo que está compuesto de las siguientes partes para la corrección fonética:

a. Explicación de método articulario

b. Comparación entre la pronunciación correcta y la incorrecta

c. Escuchar y repetir palabras y frases cortas

d. Agregación de materia literaria a la práctica

De la última parte, tenemos opciones tales como trabalenguas, dichos, refranes, poemas y letras de canciones que se pueden aplicar en nuestra clase. Pero hay que tener en cuenta de los diferentes niveles de alumnos. En mi opinión, los trabalenguas para alumnos de niveles intermedio y avanzado podrían ser demasiado fáciles desde el punto de vista cultural. Que el contenido no sería tan interesante y fresco como para los alumnos de nivel inicial. En los textos poéticos siempre

aparecen palabras complicadas, y se utilizan a menudo retóricas. Estos empujan a los alumnos a hacer mucho trabajo de investigación tanto de las palabras nuevas como de la estructura y sentido del poema. De esa manera, los textos poéticos no serían tan apropiados para todos niveles de alumnos, especialmente para los novatos. Pero es seguramente una herramienta fortalecedora para el curso avanzado de fonética.

7. Conclusión

En la enseñanza de pronunciación de español, aunque ya hemos tenido distintos métodos clásicos y modernos, existen todavía imperfecciones en los efectos, que los alumnos pronuncian con faltas y errores de uno u otro tipo. Para que podamos corregir estos problemas fonéticos, pensamos encontrar el origen por su lengua materna. En China, los jóvenes recorren por todo el país para estudiar en las universidades. Así que en las facultades tenemos alumnos de todas partes. Ellos no sólo tienen distintas culturas de vida, sino que también hablan de diferentes maneras, en sus dialectos. Entre los siete dialectos principales chinos, el sichuanés pertenece al de la parte oeste del país. Es decir este dialecto se habla por mucha gente en China. Los sichuaneses además de ser muy trabajadores, comen picante y hablan con fuerte acento.

En mi trabajo intento ayudar a conocer el dialecto sichuanés por explicar sus características fonéticas y la diferencia entre él y el mandarín, así como relacionar unos puntos de errores fonéticos que cometen los alumnos sichuaneses con su hábito lingüístico de la lengua materna a fin de poder reducir y eliminar estos errores y lograr óptimo rendimiento en el proceso didáctico. Pero como sólo he analizado materiales de 22 alumnos, es posible que existan otros tipos de faltas y errores de los estudiantes sichuaneses y ellos no aparecen en mi trabajo. Así que he puesto casi todos los puntos en el apartado de la diferencia fonética del sichuanés y mandarín. Espero que puedan ser útiles para la corrección fonética de los sichuaneses en otras partes.

Bibliografía

Martínez, M.A.A .王磊编译. (2008):《走遍西班牙》(学生用书1)，北京，外语教学与研究出版社

Quilis, A. (1999): *Tratado de fonología y fonética españolas,* Madrid, Editorial Gredos, S.A.

Quilis, A. (2009): *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arco Libros, S.L.

董燕生，刘建(2010)：《现代西班牙语》(第一册)，北京，外语教学与研究出版社

邓英树，张一舟(2010)：《四川方言词汇研究》，北京，中国社会科学出版社

缪建华(2006)：“Análisis de problemas de pronunciación y escritura a través de los errores del dictado,”《2005年北京西班牙语国际研讨会论文集》，北京，外语教学与研究出版社

于漫(2006)：“Apoyo literario en la enseñanza de la fonética,”《年北京西班牙语国际研讨会论文集》北京，外语教学与研究出版社

Anexo

Análisis y cuestionario de ejercicios de dictado

Datos: — 22 personas
— 10 ejercicios de dictados (4 de palabras y frases；6 de textos)
— número de palabras: 1180 (palabras y frases: 400；textos: 780)
— número de errores: en total 1359 (incluye todos tipos de errores)；los fonéticos: 498

	Contenido de errores		Cantidad de errores Total: (1359)	Porcentaje		
				de los errores fonéticos		de todos los errores
Errores fonéticos ↓ consonantes (367)	清浊音 fonemas sordos y sonoros	/p/, /b/	39	11%	31%	27%
		/t/,/d/	41	11%		
		/c/,/g/	32	9%		
	Confusión de /n/, /l/		56	15%	53%	
	Confusión de /l/, /r/		57	16%		
	Confusión de /r/, /rr/		31	8%		
	Confusión de /x/, /f/		2	1%		
	Grupo consonántico		46	13%		
	同音异形 letras homófonas	b, v	24	7%	18%	
		g, j	18	5%		
		s, c, z	21	6%		

	Contenidos de errores		Cantidad de errores Total: (1359)	Porcentaje		
				de los errores fonéticos		de todos los errores
Errores fonéticos ↓ vocales (131)	vocales	a, o, e	11	8%	10%	10%
		i, u	3	2%		
	diptongos	ai	0	0	88%	
		ei	39	30%		
		oi	13	10%		
		au, eu	5	4%		
		ua, ue, ui	0	0		
		Confusión de iu, io	28	21%		
		uo	32	24%		
	triptongos	uai, uei	0	0	0	

YANG JINGYUAN（杨婧媛）
Universidad de Jilin

Adquisición de la concordancia de género en la clase de ELE

Resumen: En este artículo se estudia la cuestión de la concordancia de género gramatical, cuya adquisición resulta difícil y complicada para cualquier alumno chino de ELE debido a la carencia de tal fenómeno morfosintáctico en su lengua materna. Normalmente la regla de la concordancia de género (sustantivos con artículos, determinantes y adjetivos) se considera como una de las fáciles, en las que no hace falta insistir en clase. Sin embargo, este problema ignorado forma parte de los errores gramaticales más cometidos en las producciones orales y escritas diarias. Tomando en consideración su gran importancia para el aprendizaje de ELE, creemos que sí debe investigarse y enseñarse en el aula. Por lo tanto, el motivo de este trabajo de investigación consiste en diseñar, mediante la observación del procesamiento del *input* de ELE y la forma en que los niños hispanohablantes dominan y automatizan la marcación lingüística, un nuevo método y una gramática pedagógica que faciliten su adquisición. En primer lugar se analizarán respectivamente los dos procesos mencionados, en los cuales se destaca la necesidad de trasladar la atención enfocada de la semántica a la información morfosintáctica y morfofonológica. A continuación, también intentaremos hacer comparaciones entre estos dos aspectos con el fin de descubrir posibles similitudes, diferencias y conexiones. Y por último, se presentarán unas sugerencias didácticas según los estudios realizados. En fin, deseo que este trabajo pueda contribuir tanto a la enseñanza de ELE como a las futuras investigaciones relacionadas con la lingüística cognitiva.
Palabras clave: concordancia de género, adquisición, procesamiento del *input*

La concordancia de género gramatical constituye uno de los errores más cometidos tanto en la producción oral como en la escrita de los estudiantes chinos de ELE y sobre todo les resulta bastante difícil y complicado a los de nivel inicial. Como se supone, a medida que se avanza el proceso de aprendizaje, se verá reducido el número de errores en relación a la concordancia gramatical que, en la mayoría de los casos, se produce entre el artículo y el sustantivo, así como el de éste con determinantes y adjetivos. Igual que para cualquier otro conocimiento gramatical, cuya adquisición requiere tiempo y esfuerzo, el dominio de la concordancia, en realidad, se retrasa mucho más que lo que se espera**.** Por lo tanto, cabe preguntar a qué se debe que las reglas consideradas como las más fáciles provoquen tantos problemas.

1. Introducción

Según las explicaciones más ampliamente aceptadas, una de ellas consiste en que tal fenómeno gramatical de la lengua meta no tiene su correspondencia en la lengua materna de los aprendices, en nuestro caso, el chino. Es decir, a más diferencias existan entre dos idiomas, más difícil será dominarla correctamente. En chino, sí que distinguimos el género de los sustantivos animados por medio de ciertos recursos léxicos, tales como "男", "女", "公", "母", "雌", "雄", es decir, adjetivos que se colocan delante de los sustantivos. Como consecuencia, el concepto de género se reduce a su sentido biológico y natural. Por eso, es natural que antes de que un alumno chino se enfrente al género gramatical, nunca se le haya ocurrido la necesidad de tomar el género como una característica propia de los sustantivos de una manera consciente. No obstante, con eso no podemos quedarnos contentos, porque lo mismo ocurre con la conjugación de verbos, el uso del subjuntivo, etc.; conocimientos gramaticales que no se corresponden en nada con gramática china.

Otra explicación hace hincapié en la carencia de significado del género gramatical cuando se aplica a los sustantivos inanimados y a los adjetivos. La concordancia se representa a través de una opción de forma, la terminación de las frases nominales.

2. Observación de la concordancia de género según el modelo de adquisición de L2 de Van Patten

El motivo de este trabajo no es negar ni poner en duda los estudios ya realizados, sino ver este asunto desde otro punto de vista y descubrir posibles soluciones didácticas que podrían ser útiles para futuras investigaciones. Si se trata de un problema aparecido en el *output* (la producción oral y escrita), que seguro que tiene mucho que ver con el procesamiento de su *input*, o mejor dicho, la manera en la que se procesa el *input*, transformándose en el *intake*. El investigador estadounidense Bill Van Patten, que trabaja en esta línea, propone el siguiente modelo de adquisición de L2.

INPUT > INTAKE > SISTEMA LINGÜÍSTICO > OUTPUT
PROCESOS I. PROCESOS II. PROCESOS III.

Van Patten afirma que la instrucción gramatical debe enfocarse hacia los Procesos I cuando, durante el procesamiento del *input*, se obtiene el *intake*, que más tarde puede formar parte del sistema lingüístico mental del alumno. Muchos investigadores insisten en que el *input* rendirá más sólo cuando él mismo sea comprensible y mejor interpretado. Al mismo tiempo que está expuesto al *input*, uno descodifica las señales acústicas y literarias, estableciendo conexiones entre el significado y la forma según las reglas básicas gramaticales ya adquiridas. De esta manera se lleva a cabo la transmisión y la interpretación de información, que forma parte importante del valor comunicativo. En situaciones reales, el fin comunicativo reduce mucho la atención e importancia de

otras funciones del *input*, siempre y cuando existan formas que sobresalen y llaman más atención. Imaginamos que, siempre que la recepción del mensaje no se interrumpa, uno se ve obligado a procesar sin parar la descodificación de las señales, ignorando las formas que tienen poco o ningún valor comunicativo. Es así como la vinculación entre el significado y la forma se realiza de una manera incompleta. Por todo ello, deducimos que si la concordancia ha sido ignorada desde el principio en los Procesos I, ¿cómo podremos esperar que el *output* de la misma sea completo? A continuación, nos enfocamos en unos principios del procesamiento del *input* de Van Patten (2002), los cuales están relacionados con lo que acabamos de presentar.

2.1 Significado y forma

Los aprendices procesan el *input* por el significado antes que por la forma. Es decir, al encontrarse con el *input*, uno recurre a las palabras significativas de una manera inconsciente y se fija sólo en las que le ayudan a cubrir la necesidad comunicativa sin tomar en consideración los recursos gramaticales que sí contienen significado. Lo mismo ocurre con la terminación de las palabras. Tomamos estas tres oraciones como ejemplo:

Ese hombre alto y guapo está nervioso.
Esa mujer alta y guapa está nerviosa.
*Esa mujer alta y guapa está nervioso.

El mensaje que se transmite en las primeras dos oraciones trata de que dos personas determinadas de sexo masculino y femenino, de gran estatura y buen aspecto físico, tienen muchos nervios. Como la forma, en nuestro caso, la falta de concordancia de género en la tercera oración, no afecta a la recepción de la información, todas indican las mismas características compartidas y el mismo estado de ánimo en que se encuentran. Así pues, la diferencia semántica se reduce a los sexos opuestos de los referentes. Mientras que las características con las que cuenta una persona están vinculadas semánticamente con la misma persona, cuyo género gramatical debe corresponderse con el sujeto.

2.2 Atención a la forma

Para procesar formas no significativas, los aprendices deben ser capaces de procesar contenido informativo o comunicativo prestando la menor atención posible. Este principio se basa en que la atención disponible para procesar el *input* es limitada. Cuánto más atención se preste al contenido, menos se distribuirá para la forma. Por lo tanto, la perspectiva que se define como la Atención a la Forma consiste en destinar más atención posible al contenido, precisamente a la forma. El hecho de que en el procesamiento del *input* la atención se preste tanto al significado como a la forma no significa que la práctica de esta competencia no se pueda llevar a cabo por separado. Por ejemplo, el profesor puede presentar a los alumnos oraciones sencillas tanto a nivel gramatical como léxico

y, una vez que los alumnos lleguen a entender de qué se trata, deberían centrar la atención en la concordancia de género, olvidando por un momento el significado que representa cada palabra. En cuanto a las prácticas pedagógicas que se pueden desarrollar en clase, detallaremos algunas de ellas posteriormente.

De acuerdo con lo que se menciona arriba, parece que hemos encontrado algunas razones por las que la concordancia de género resulta tan difícil y complicada a numerosos aprendices. Hasta aquí el problema de género nos ha conducido a preguntarnos cómo adquieren el mismo conocimiento los niños nativos de español: ¿habrá alguna similitud o diferencia durante su desarrollo?

3. Adquisición de la concordancia de género en L1 y estudios comparativos

Mientras que los alumnos chinos cometen frecuentemente errores de género, los niños, cuya lengua materna es el español, llegan a dominar la distinción lingüística de una manera natural sin que aparentemente se les planteen dificultades. Según los estudios realizados, existen dos tipos de explicaciones sobre la forma en que los niños adquieren el género.

3.1 Teoría del género natural en L1

El primero es lo que se define como la teoría del género natural, cuya idea principal consiste en que es el género natural de los seres animados el que, en un principio, ayuda y guía a los niños a formar esa distinción lingüística del género de los nombres correspondientes. El concepto de género natural, o mejor dicho, de sexo, se establece cuando el niño empieza a conocer a su papá, mamá, abuelo, abuela, etc., y a identificarse como niño o niña. A medida que su competencia cognitiva va desarrollándose, los niños aprenderán a trasladar el género natural al gramatical y extender esa diferenciación a otros nombres inanimados. Los defensores de la primera explicación sostienen que los niños no prestan atención a la información intralingüística, como los sufijos y los determinantes (artículos, demostrativos, ordinales, etc.), sino que se fijan primordialmente en la extralingüística, la base semántica.

3.2 Importancia de los recursos intralingüísticos en L1

Existe, por el contrario, otra explicación que pone de relieve que los niños, al llegar el momento de aprender a hablar, también prestan atención a las propiedades formales del lenguaje llegando, incluso a veces, a ser ésta muy intensa, razón por la que son capaces de captar regularidades en los contextos lingüísticos en los que aparecen las palabras (Maratsos, 1983, 1988; Maratsos y Chalkely, 1980; Karmiloff-Smith, 1983, 1986). Es decir, por medio de la información extralingüística y la intralingüística, los niños se fijan en cuál es el género de un nombre y en su concordancia con otras palabras de la oración. Entre los investigadores que dan importancia a los recursos intralingüísticos, cabe destacar Miguel Pérez (1990), cuyo estudio experimental da apoyo

a esta misma perspectiva. Es, desde aquí, desde donde voy a enumerar unas conclusiones extraídas de su experimento realizado sobre el desarrollo de género con 160 niños hispanohablantes de 4 a 11 años de edad, y que más tarde servirán para establecer comparaciones en relación con la adquisición de género en el proceso de aprendizaje de ELE:

a) Los niños muestran una tendencia a atribuir el género masculino a los nombres desconocidos.
b) Los niños prestan más atención a las claves intralingüísticas que a las extralingüísticas.
c) En situaciones en las que las reglas morfofonológicas contradicen las reglas sintácticas, los niños prestan más atención a las últimas.

Otros estudios también han aportado argumentos a favor de la segunda explicación: errores de sobremarcación y sobrerregulación de los sufijos cometidos por niños muy pequeños indican que éstos cuentan con una gran sensibilidad frente a las claves intralingüísticas, lo cual se podrá observar, en muchos casos, antes de que la distinción de género natural se forme. Desde mi punto de vista, a pesar de que la teoría de género natural tenga cierta razón, no podemos negar que con cada frase nominal que se le transmite al niño, éste debería asimilar cierta información morfofonológica y sintáctica proporcionada por el propio sistema lingüístico, puesto que ante todo los niños son "oyentes nativos". Además, no se puede ignorar lo importante que es el estímulo morfofonológico en una primera etapa para el futuro desarrollo. Por eso, hasta ahora, resultará muy complicado deducir cuál de estos factores ejerce una primera influencia sobre el otro. Pero a fin de cuentas al llegar a cierta fase de desarrollo, ha sido la competencia intralingüística la que predomina en la atribución de género.

3.3 Comparación

En el caso de los aprendices de ELE, como hemos mencionado arriba, según una gran cantidad de manuales, el concepto de género gramatical se forma primero sobre el de género natural y más tarde, de éste, deriva el último. Siguiendo este argumento, vemos cómo este proceso se parece mucho al de la teoría de género natural. En el aprendizaje de ELE la atención se concentra en la descodificación de los signos lingüísticos, estableciendo relación semántica entre el mensaje descodificado y los conceptos en su lengua materna mediante las reglas gramaticales integradas. Este proceso del *input* se realiza con el motivo de cubrir la necesidad más urgente, que es el fin comunicativo. Mientras que durante la adquisición natural, sea la competencia extralingüística o la intralingüística la primera que se haya puesto en marcha, existe un tipo de mecanismo muy curioso que en cierta fase del desarrollo hace a los niños prestar atención a las claves extralingüísticas, o mejor dicho, las claves morfofonológicas y sintácticas necesarias para que un día sean capaces de realizar correctamente su reproducción. Este mecanismo podrá formar parte de la competencia lingüística y juega un papel muy importante, pero no hay cifra que indique exactamente a partir de cuándo empieza a afectar la atención de los niños. Solamente sabemos que todo el proceso de

adquisición de una lengua se efectúa a muy corta edad. Según las observaciones comparativas, el problema consiste en que dejamos de avanzar y se produce un estancamiento a nivel semántico, pero no formal. Esta es la razón principal por la que dejamos de progresar en la adquisición de tal conocimiento. Y también es porque es necesario cambiar de punto de vista y poner énfasis en la Atención a la Forma. Espero que este trabajo pueda servir de reflexión para futuras investigaciones.

3.4 Sustitución equivocada de la forma femenina por la masculina en L2

Del mismo modo que los niños nativos de español muestran una tendencia a atribuir el género masculino a las palabras desconocidas, los aprendices chinos de nivel inicial cometen más errores en cuanto a la concordancia de género femenino que la de género masculino. Es decir, cuando se trata de la concordancia de género femenino, suelen reemplazarla por una forma equivocada de género masculino.

En una colección de los deberes por escrito de 16 alumnos del primer curso, se detectan en total 93 faltas de discordancia de género. Para analizarlas de una manera estadística, las hemos dividido en dos grupos: En el grupo A con sustantivos y pronombres masculinos, que obligatoriamente deben estar acompañados por sus correspondientes formas masculinas, se observan 19 faltas, que ocupan un 20,43% del total, mientras que en el grupo B con sustantivos y pronombres femeninos, existen 74 faltas (el 79,57% del total), cuyas formas deben sustituirse por las femeninas. Es bastante notable el uso excesivo y equivocado del género masculino. En ambos grupos las faltas están divididas en 2 casos, que son: a) discordancia de sustantivos regulares con determinantes, adjetivos y pronombres, etc. b) discordancia de sustantivos irregulares con determinantes, adjetivos y pronombres, etc. (Aquí los sustantivos regulares se refieren a los que siguen la tendencia de terminación. Los sustantivos acabados en- o tienden a ser masculinos y los acabados en -a, femeninos). El resultado indica que dentro de las 19 faltas del grupo A, 3 de ellas tienen sustantivos masculinos acabados en “o” y las restantes 16 tienen que ver con la excepción de las terminaciones, tales como lápiz, idioma, origen, etc. Al contrario, dentro de las 74 faltas del grupo B las dos cifras que se corresponden con las del grupo A son, respectivamente, 46 y 28, lo cual significa que los alumnos comenten más errores de concordancia de género con sustantivos femeninos acabados en “a” que con aquéllos que tienen otras terminaciones. Ahora bien, si nos fijamos solamente en el artículo que le acompaña a cada sustantivo, en el grupo A se encuentran 6 faltas dentro de las 19, y en el grupo B, 16 dentro las 74. En ambos grupos los sustantivos regulares acabados en “o” y “a” representan muchos menos errores que los de otras terminaciones (con 0 a 6 en el grupo A y 3 a 14 en el B). El artículo, por un lado, constituye una herramienta gracias a la cual deducimos si los alumnos atribuyen bien o no el género. Y por otro lado, podemos ver que, a más lejos estén situados los adjetivos y pronombres, más errores de concordancia de género se cometen.

La información presentada a continuación proviene de 48 alumnos de ELE que se encuentran,

en su totalidad, en el último trimestre del segundo año académico. Cuando hace aproximadamente un año, se realizó la primera prueba en la que ellos necesitaban utilizar la palabra "planeta" para hacer una traducción del chino al español. Entre los 44 alumnos que usaron el vocablo, 24 de ellos (54,54%) cometieron errores con el artículo que lo acompañaba. Esta vez la misma prueba se ha repetido con los mismos estudiantes. Entre los 42 alumnos que se presentan al examen, todos utilizan la palabra y el porcentaje de errores de género se reduce notablemente hasta el 4,87%. Es decir, con constante atención, práctica y énfasis, sí que somos capaces de solucionar este problema. A continuación, nos enfocamos en unos ejemplos pedagógicos que nos ayudarían a acelerar la adquisición de la concordancia de género.

4. Perspectivas didácticas

Las siguientes actividades están destinadas a los alumnos del nivel A1 para que ellos presten más atención de una manera consciente a la terminación de las palabras, es decir, su morfología. Por supuesto, éstas también podrán ser adecuadas para niveles más avanzados con ciertas modificaciones en cuanto al vocablo y a la estructura sintáctica. A continuación, vamos a tomar el texto de la lección 4 de *Español Moderno* 1 como ejemplo para explicar cómo el mismo texto puede adaptarse según nuestras necesidades:

> Est***e*** señor es Paco. Es maestr***o***. Es un hombre joven y simpátic***o***. L***a*** escuel***a*** de Paco es grande.
> (Paco) (Paco)
> Ema, l***a*** espos***a*** de Paco, es funcionari***a***. Es un***a*** señor***a*** amable. Su oficina es pequeñ***a***.
> (Pensando en los referentes) (Ema) (Ema)
> L***a*** cas***a*** de Paco y Ema es bonit***a***. En ella hay un***a*** mes***a***, un***a*** cam***a***, cuatro sillas y ***un*** estante. En ***el*** estante
> (la casa)
> hay much***o***s libr***o***s nuev***o***s e interesantes. En l***a*** mes***a*** hay plumas, lápices, periódicos y revistas. Ahora Paco está en su habitación. Está mal.

Según el análisis de errores realizado anteriormente, cuánto más lejos se encuentren del sustantivo los adjetivos y pronombres, más errores se producen. Por lo tanto sostenemos que para todos aquellos casos que se ven afectados por la concordancia de género, sea cual sea su naturaleza morfológica, hemos de recordar a los alumnos que se fijen en ellos no sólo en el momento de interpretar la oración semánticamente, sino también al elegir el género gramatical. El poner las letras en negrita no equivale a generalizar las reglas de terminación, pero sí que sirve como un estímulo visual que centra la atención de los alumnos a medida que se procesa el *input*. Este ejercicio resultará más eficaz si los alumnos lo leen en voz alta mientras están atentos a esta diferenciación. Y poco a poco, los alumnos llegarán a ser "sensibles" a la concordancia de género.

Actividad 1

Se les reparte a los alumnos un par de fichas en las que aparecen fotografías de varios personajes famosos. Los que tengan la ficha deberán poner en ella la nacionalidad, la profesión de esta persona y tres adjetivos para describirla. Y posteriormente se lo leerán al resto de sus compañeros sin mecionar el nombre del personaje para que ellos adivinen quién es, de modo que se verán obligados a prestar atención a la terminación de los sustantivos y adjetivos. Por ejemplo, con Penélope Cruz:

Es español***a***.
Es ac***triz***.
Es una chica guap***a,*** joven y simpátic***a***.

Desde mi punto de vista, el uso excesivo y equivocado de género masculino que hemos observado en el análisis anterior tiene mucho que ver con la forma en la que se presentan los sustantivos, adjetivos y pronombres en el vocabulario. En la mayoría de los manuales de ELE podemos observar que los vocablos sólo aparecen en su forma masculina, dejando la femenina omitida o incompleta, tales como:

chino, na m., f. 中国人
amigo,ga m., f. 朋友 (Lección 1, *Español Moderno 1*, Libro del alumno)
cocinero, ra m.,f. 厨师
éste, ta pron. 这个，这位 (Lección 2, *Español Moderno 1*, Libro del alumno)
vuestro adj. 你们的
mucho adj. 很多 (Lección 3, *Español Moderno 1*. Libro del alumno)
aburrido, da p.p. 无聊的
bajo, ja adj. 低，矮 (*Sueña 1*, Libro del alumno)
viejo adj. 老的，年纪大的 (*Así me gusta 1*, *Curso de español*, Libro del alumno)

Si a lo largo del aprendizaje de ELE, a los alumnos se les transmite mucho más el *input* de forma masculina que el de forma femenina, no nos resultará difícil comprender la sobrerregulación del género masculino. Y claro que no nos basta con esta carencia de aparición de las formas femeninas. Por lo tanto, como profesores, lo que podemos intentar en clase es aumentar el uso de las formas femeninas tanto en el *input* como en el *output*. ¿Por qué no enseñamos los vocablos nuevos mostrándoles a los alumnos formas de ambos géneros?

Actividad 2

Hacer a los estudiantes que construyan oraciones usando los adjetivos más apropiados de los siguientes para describirse a sí mismos o a otros.

minucioso/minuciosa	impulsivo/impulsiva	cariñoso/cariñosa
melancólico/melancólica	soñador/soñadora	atrevida/atrevido

valerosa/valeroso antipática/antipático metirosa/mentiroso

A continuación, invitaremos a un alumno y a una alumna para que cuando la alumna se describe con uno de los adjetivos, el alumno repita el mismo adjetivo en su forma correspondiente si tiene el mismo carácter, y si no, que construya la oración con su antónimo. Luego la alumna presentará a su compañero al resto del grupo y, a continuación se intercambiarán los papeles, con lo cual, los alumnos tendrán oportunidad de no sólo recibir alternativamente el *input* de ambos géneros, sino también producirlos de la misma manera.

La finalidad de tal ejercicio es exponer a los alumnos a un cambio constante de género, y que se habitúen lo más rápido posible a tal cambio. Una vez que el alumno llegue a dominar el concepto de género gramatical, el grupo de sustantivos animados podrá extenderse a los sustantivos inanimados.

Bibliografía

Lee, J. y B. Van Patten (1995): *Making Communicative Language Teaching Happen,* Nueva York, McGraw-Hill

Mariscal, Sonia (2008): "Early acquisition of gender agreement in the Spanish noun phrase: starting small", *Journal of Child Language* (35): 1–29

Pastor Cesteros, Susana (2001): "La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera", *Estudios de Lingüística* (2001–19): 5–27

Pérez-Pereira, Miguel (1988): "La atención a factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje", *Estudios de Psicología* (34/35): 211–227

Pérez-Pereira, Miguel (1990): "¿Cómo determinan los niños la concordancia de género?: Refutación de la teoría del género natural", *Infancia y Aprendizaje* (1990–50): 73–91

Pérez-Pereira, Miguel (1991): "The acquisition of gender: what Spanish children tell us", *Journal of Child Language* (18): 571–590

Van Patten, B (2002): "Processing Instruction: An Update", *Language Learning* (52–4): 755–803

YU MAN（于漫）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

EEE-4 como herramienta de efecto colateral: ¿es beneficioso o dañino?[①]

Resumen: En este artículo se hace un estudio empírico del Examen del Español como Especialidad-Nivel 4 (EEE-4) organizado por el Comité Nacional de Español del Ministerio de Educación de China. Como una prueba estatal de competencias genéricas en español desarrollada por las universidades chinas, EEE-4 ha tenido 15 años de historia desde 1999. Con el creciente número de participantes, la mayor influencia y el adicional impacto social, su función de evaluar la docencia universitaria la hace una de las pruebas cada vez más importantes en el dominio de español. ¿Cómo se puede promover efectos beneficiosos de ella? ¿Cómo se logra evitar consecuencias negativas o mitigar su impacto dañino? ¿Si existen máximas para alcanzar o monitorizar su impacto? En vista de la doble función de una prueba estandarizada, el análisis se basa en un marco teórico holístico y tiene en cuenta factores y conceptos clave como: el concepto y los modelos de "efecto colateral", la validación de evaluación y el papel que pueden jugar los diseñadores de prueba. Si los educadores y los proveedores de examen podemos recopilar los datos estadísticos según sea necesario, estudiar y analizar todos los resultados relevantes con motivo de explorar sus efectos colaterales positivos, sería sumamente provechoso para el aprendizaje y la enseñanza, así como el establecimiento de un sistema de evaluación de castellano en China.

Palabras clave: análisis empírico, EEE-4 (1999–2013) , efectos colaterales

1. Introducción

Cuando deseamos conocer cómo transcurren los procesos de aprendizaje en cualquier área curricular es necesario evaluarlos. En este sentido, la evaluación se convierte en una actividad educativa que consiste en recoger datos, valorarlos y tomar decisiones para intervenir en el currículo y cambiarlo en la dirección que se considere oportuna.

Por otra parte, desde hace tiempo se ha afirmado, en una amplia gama de contextos, que las pruebas ejercen una influencia potente sobre los principiantes que se disponen a tomar estos exámenes y en los profesores que tratan de ayudarles a prepararlos. Las siguientes afirmaciones son las típicas reclamaciones:

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai（上海外国语大学区域国别研究中心课题"全球化背景下西班牙语言教育战略研究"的阶段性成果）.

> There is a natural tendency for both teachers and students to tailor their classes to the demands of the test, especially when it is important to the future of the students and pass rates are used as a measure of the teacher success.
>
> (Buck 1988: 17)
>
> It is common to claim the existence of efectos colaterales (the impact of a test on teaching) and to declare that tests can be powerful determiners, both positively and negatively, of what happens in classrooms.
>
> (Wall & Alderson 1993: 41)

En este trabajo quisiera centrar en las reflexiones sobre los trabajos que llevamos 15 años realizando para hacer un estudio empírico del Examen del Español como Especialidad-Nivel 4. Es una prueba estatal, diseñada, desarrollada y organizada por el Comité Nacional de la enseñanza de Español del Ministerio de Educación de China con motivo de evaluar las competencias genéricas en español de los alumnos universitarios chinos después de dos años de estudio. A partir de 1999, EEE-4 ha tenido 15 años de historia hasta la fecha. El número de participantes del examen va aumentándose, su influencia se hace cada año mayor y su adicional impacto social sigue creciendo. Su función de evaluar la docencia universitaria la hace una de las pruebas cada vez más importantes. La situación nos llevó a indagar sobre la relación entre la prueba oficial y los procesos de enseñanza — aprendizaje del español como lengua foránea. ¿Cómo se puede promover efectos beneficiosos de ella? ¿Cómo se logra evitar consecuencias negativas? O ¿cómo se mitiga su impacto dañino? ¿Si existen máximas para alcanzar o monitorizar su impacto?

En vista de la dualidad de una prueba estandarizada, la investigación se basa en un marco teórico holístico y tiene en cuenta factores y conceptos clave como: el concepto y los modelos de "efecto colateral", la validación de prueba y el papel que pueden jugar los diseñadores de prueba. Si los educadores y los proveedores de examen podemos recopilar los datos estadísticos según sea necesario, valorar los resultados relevantes con motivo de explorar sus efectos colaterales positivos, sería sumamente provechoso para el aprendizaje y la enseñanza. Sería favorable para el establecimiento de un sistema de evaluación de español en China.

Para desarrollar el contenido vamos a centrar en las recientes investigaciones sobre el impacto de una prueba de lengua extranjera, primero compilando definiciones de efectos colaterales y construcciones relacionadas. A continuación, usaremos un modelo propuesto por Hughes (1993) e impreso en Bailey (1996) como un trampolín para hablar de los participantes, los procesos y los productos implicados en el efecto colateral. Finalmente, comentaremos sobre métodos de investigación potenciales para investigar fenómenos asociados con efectos colaterales y sugeriremos la investigación que se podría hacer, usando EEE-4 como ejemplo de una prueba en gran escala - cuya aplicación proporciona una oportunidad ideal para investigar el posible efecto colateral. A manera de cierre, presentaremos unas conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis, teniendo en cuenta el interrogante en el título.

2. Efecto colateral e impacto: definiciones

En este apartado se describen los modelos y conceptos antes mencionados, que servirán de fundamento para el análisis de EEE-4 que se hará posteriormente. Iniciamos con el modelo propuesto por Cohen (1994), ya que a la luz de este modelo, nos interesa examinar cuáles son los propósitos generales y cuáles son las razones específicas que fundamentan y justifican la aplicación de dicho examen.



Figura 1: El Propósito de la evaluación: Adaptado de Cohen (1994: 23)

El efecto colateral o secundarios, podemos definirlo, en términos generales, como las consecuencias que tiene la evaluación en los procesos y en los productos del aprendizaje y de la enseñanza. Tales efectos pueden repercutir en las actitudes de los directivos, los docentes, los educandos y los padres de familia entre otros. También pueden tener repercusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el currículo, los contenidos, la metodología y en los productos que se derivan de estos procesos.

Algunos autores han analizado estos efectos, han mostrado cómo funcionan, han destacado los efectos positivos y negativos. Aún otros han llegado a considerarlos como uno de los principios más importantes de la evaluación. Según Bachman y Palmer (1996) estos efectos actúan en dos niveles: un nivel micro, cuando el efecto recae directamente en los estudiantes y los docentes; y un nivel macro, cuando el efecto actúa sobre la sociedad y el sistema educativo. En el primer caso, los efectos ya sean positivos o negativos se manifiestan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De manera particular, éstos pueden generar cambios en los contenidos, en las metodologías y en las formas de aprendizaje o pueden causar una reducción en el currículo. En el segundo caso, los efectos pueden incidir en las políticas educativas a nivel nacional, cuando a partir de los resultados de las evaluaciones se puede controlar y velar por la calidad de la educación, definir los perfiles de los futuros profesionales y asignar recursos económicos según los niveles de desempeño para

el caso de las universidades públicas. A nivel social, los efectos pueden crear expectativas en la comunidad, en la familia, en los empleadores, entre otros.

De acuerdo con Messick (1996:241-256), los efectos colaterales de la evaluación pueden ser o positivos o negativos. Él describe estos efectos como "las pruebas que miden exclusivamente la competencia gramatical, el léxico, la sintaxis, las expresiones de referencia, entre otros, pueden producir efectos negativos en los profesores y en los estudiantes que interactúan en clases con una orientación comunicativa". En efecto, esta situación trae como consecuencia, al menos, un debilitamiento y una reducción tanto del currículo como de los contenidos, por cuanto el énfasis que se le da a los aspectos formales de la lengua restringe de manera desfavorable su uso en situaciones reales de comunicación. En el caso contrario, cuando la evaluación indaga sobre la competencia comunicativa, teniendo en cuenta de manera integrada sus dos componentes: la competencia organizativa y la competencia pragmática, los efectos que se producen son positivos, pues dependiendo de los resultados de tal evaluación, el profesor y los estudiantes pueden saber si el currículo, los contenidos y los objetivos se ajustan a las orientaciones comunicativas.

Brown (2004) por su parte, incluye el efecto colateral entre los cinco principios de la evaluación según las siguientes definiciones:

> *Viabilidad*: se refiere a los medios que se usan en la evaluación y a las circunstancias que la hacen posible; por ejemplo, los aspectos administrativos y económicos, los procedimientos usados y los tiempos asignados para la misma.
>
> *Validez*: es el punto de correlación entre lo que la evaluación mide en la realidad y lo que pretendía o intentaba medir.
>
> *Confiabilidad*: se entiende como la correspondencia entre la evaluación y los resultados obtenidos por los evaluados.
>
> *Autenticidad*: se define como la consistencia que existe entre el éxito o el fracaso del trabajo asignado en la evaluación al momento de ponerlo en práctica o replicarlo en el mundo real como tal.
>
> *El efecto colateral*. Este autor considera que este principio es el más importante y lo concibe como la influencia que tiene la evaluación en la enseñanza y en el aprendizaje.

Para apreciar mejor la importancia atribuida por Brown al efecto colateral y sus múltiples influencias, presentamos en la siguiente figura un modelo que describe de manera integrada las repercusiones de una evaluación sobre los participantes, los procesos y los productos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este modelo nos permitirá, más adelante, analizar en el caso que nos ocupa el alcance que tiene el examen EEE-4.

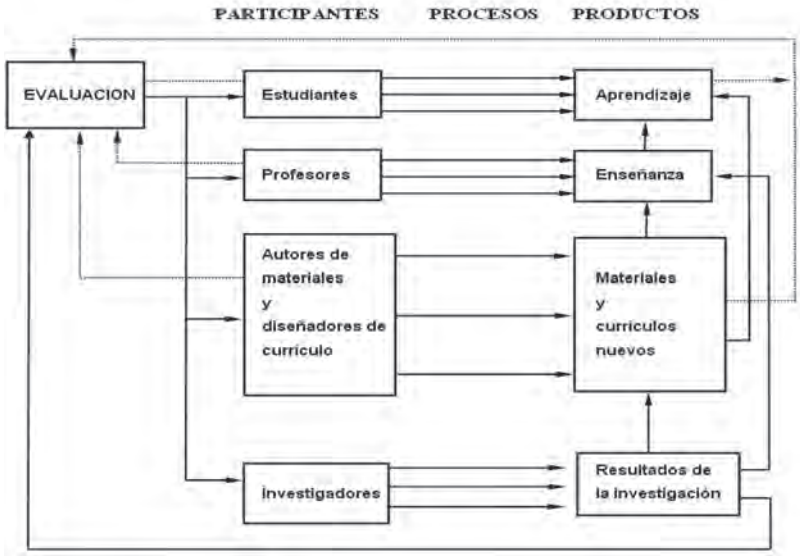


Figura 2: Modelo básico de las 3Ps de efectos colaterales (reimpreso de Bailey, 1996a, p. 264)

Este modelo debe su nombre a la letra inicial de cada una de sus categorías principales, en su versión original en inglés, que coincide con los nombres en español: participantes, procesos y productos. El modelo facilita la comprensión de los efectos que un fenómeno tan complejo como es la evaluación produce en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.

De acuerdo con el autor de esta propuesta, Bailey (1996) describe cada una de las categorías y la forma como éstas se engranan. La categoría *participantes* incluye a los estudiantes y profesores de lenguas, administradores, diseñadores de materiales y editores, de manera general "a todas las personas cuyas percepciones y actitudes hacia su trabajo pueden ser afectadas por la evaluación". El *proceso* cubre cualquier acción emprendida por los participantes que puede contribuir al desarrollo del aprendizaje. De acuerdo con Hughes (1993), tales procesos incluyen la elaboración de materiales, el diseño, cambios en los métodos o contenidos de la enseñanza, las estrategias de aprendizaje y las técnicas para resolver los exámenes. El *producto* se refiere a aquello que se aprende y a la calidad del aprendizaje.

La naturaleza de la evaluación puede afectar las percepciones y actitudes de los participantes hacia su enseñanza y las tareas de aprendizaje. Estas percepciones, a su vez, pueden afectar aquello que los participantes hacen cuando realizan los procesos, incluyendo las preguntas que se van a encontrar en la evaluación; y estos procesos afectarán los resultados del aprendizaje, el producto de ese trabajo.

3. La competencia y modelo de múltiples perspectivas

Por otra parte, como se aprecia en la Figura 2, sobre la competencia del lenguaje Bachman (1990) la divide en dos grandes componentes: la competencia organizadora y la competencia

pragmática. La primera consta de dos subcomponentes: la competencia gramatical y la competencia textual. La competencia gramatical incluye el léxico, la morfología, la sintaxis y la fonología, mientras la competencia textual contiene la cohesión, las referencias, la elipsis, la conjunción, la cohesión léxica u organización retórica.

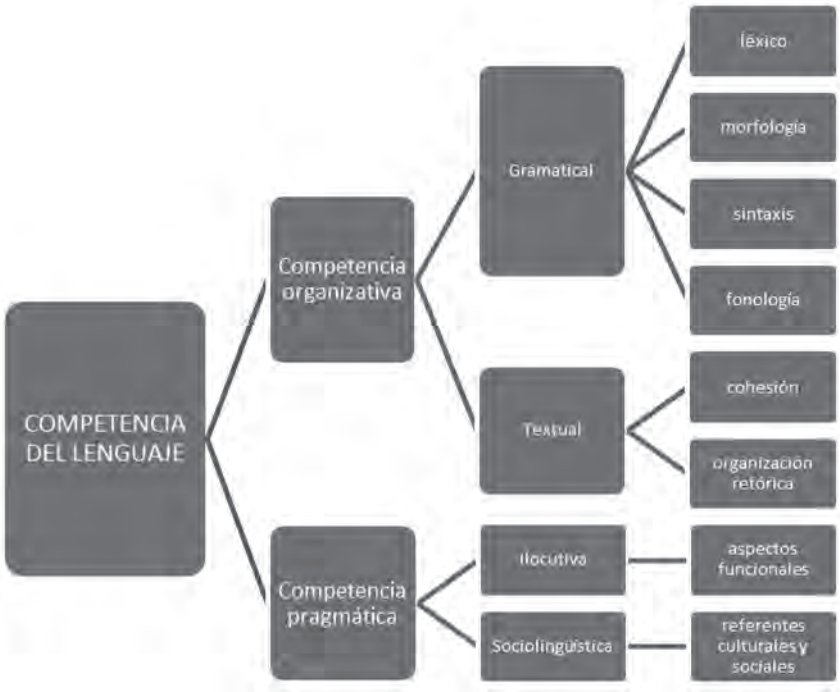


Figura 3: Competencia del lenguaje

La segunda, competencia pragmática, está relacionada con el uso funcional que hacemos de la lengua en situaciones reales de comunicación. A su vez, esta competencia se subdivide en competencia ilocutiva y competencia sociolingüística. La primera abarca aspectos funcionales del lenguaje tales como expresar ideas o sentimientos, entre otros, y la segunda abarca aspectos relacionados con los referentes culturales y sociales, los dialectos y registros, para mencionar algunos de ellos.

Además de las dos competencias generales ya mencionadas, Bachman también hace alusión a una tercera competencia general, la estratégica, que actúa en el uso de la lengua como un componente externo a la competencia del lenguaje. Para este autor la competencia estratégica, más que una competencia del lenguaje, es una habilidad general, que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea determinada. Dicha competencia se define como la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras

condiciones que limitan la comunicación.

El modelo propuesto por Bachman es un desarrollo de los modelos de Canale & Swain (1980, 1983) y en ambos modelos se ha conservado su carácter integral que nos permite de manera simultánea una aproximación en conjunto a la competencia del lenguaje y a partir de esta competencia hacer una valoración de EEE-4, en particular.

Los anteriores aportes de Bachman, si bien giran alrededor de la competencia del lenguaje en general, presentan algunas coincidencias con el trabajo desarrollado por Bhatia (2002), más focalizado desde la perspectiva del análisis del universo del discurso y del género aplicado, desde múltiples perspectivas. El artículo "Análisis de género aplicado: modelo de múltiples perspectivas" de Bhatia (2002), nos permite llevar a cabo un análisis sobre los tipos de texto o géneros usados en el examen EEE-4 y su pertinencia en las comunidades profesionales. En este trabajo el autor primero describe las propiedades características del "universo del discurso" desde cuatro perspectivas diferentes, pero interrelacionadas: la perspectiva del mundo real, la perspectiva socio-cognitiva del escritor, la perspectiva del analista del discurso y la perspectiva pedagógica. Luego, para moderar las tensiones o traslapos que se presentan entre las perspectivas mencionadas, Bhatia propone un modelo de análisis de género desde tres perspectivas: el discurso como texto, el discurso como género y el discurso como práctica social.

Para Bhatia, las cuatro perspectivas, que describen el complejo, dinámico y variado universo del discurso, producen tensiones y problemas que se traslapan e interactúan. Por ejemplo, la construcción social e individual del discurso presenta una tensión entre las formas discursivas socialmente aceptadas y su manipulación en favor de los intereses personales; el mundo real y el pedagógico nos plantea el siguiente interrogante: ¿Hasta qué punto las prácticas pedagógicas deberían reflejar o dar cuenta de las realidades del mundo del discurso? y el mundo real y analítico, este otro interrogante: ¿Hasta qué punto los análisis deberían dar cuenta de todas las realidades del mundo del discurso?

Las tres perspectivas anteriores sobre el discurso se deben interpretar como elementos que guardan una relación de complementariedad y reciprocidad. Además de ser un modelo integrador, se constituye en uno de los fundamentos de ELE.

La Tabla 1 sintetiza y muestra los alcances de estas tres perspectivas del análisis de género, a través de una pregunta clave, que para cada caso se plantearían desde la perspectiva de la evaluación, en el caso particular del presente trabajo.

Discurso como	**Práctica Social**	*¿Cómo las prácticas sociales, las identidades y las estructuras sociales constriñen el discurso?*	**Contexto:** *configurado de manera amplia en términos de las realidades socioculturales*
	Género	*¿Por qué las personas elaboran el discurso de la forma en que lo hacen y qué hace posible esta elaboración?*	**Contexto:** *configurado de manera limitada en términos de los vínculos textuales.*
	Texto	*¿Qué rasgos del léxico y la gramática se pueden caracterizar estadística y/o funcionalmente?*	**Contexto:** *configurado de manera más específica en términos de las culturas de las disciplinas.*

Tabla 1: El discurso: múltiples perspectivas. Adaptada de Bhatia V. K. (2002)

4. Investigando el impacto: el enfoque de EEE-4

EEE-4 es una prueba oficial diseñada, desarrollada y organizada por el Comité Nacional de la Enseñanza de Español del Ministerio de Educación de China con motivo de evaluar las competencias genéricas en español de los alumnos universitarios tras dos años de estudio. En primer lugar, examinaremos, apoyados en el modelo de Cohen, los objetivos de la prueba. Luego, a partir de los dos últimos modelos descritos: "La competencia del lenguaje" propuesta por Bachman y "El modelo de múltiples perspectivas", sugerido por Bhatia, por su carácter integrador y por la virtud de mostrar de una manera comprehensiva la competencia del lenguaje y del discurso; haremos un análisis de qué y cómo se evalúa. Es preciso señalar que los dos modelos en los que se basa el análisis tienen un aspecto fundamental en común: conciben la lengua no sólo como un sistema cerrado, aislado e independiente que tiene una estructura y unos componentes, sino también como un sistema que sirve para expresar funciones comunicativas en el ámbito social, cultural y académico en situaciones reales de interacción. Después de esto, con los resultados del análisis presentaremos, a manera de conclusión, los efectos colaterales que EEE-4 puede producir en los participantes, en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua extranjera y en los resultados de estos procesos. Finalmente, las recomendaciones formuladas como cierre del artículo están orientadas a producir efectos positivos.

De acuerdo con las características de la enseñanza universitaria de español en China, en el documento oficial de EEE-4, define que dicho examen es "un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la Educación Superior". Se hace alusión a la responsabilidad de cumplir funciones de inspección y vigilancia y, además, proporcionar información para el mejoramiento de la calidad de la educación. Para probar con eficacia la capacidad genérica de los estudiantes de usar todas las capacidades básicas, EEE-4 utiliza tareas tanto opcionales como fijos, con ejercicios de rasgo subjetivo principalmente, mientras que los de carácter objetivo son complementarios. Sus tareas están confinadas a la competencia gramatical, la textual y la pragmática del lenguaje.

En el Guía de Orientación de EEE-4 también establece los siguientes objetivos:

> Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a culminar dos años de estudio que ofrecen las instituciones de educación superior.
>
> Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo.
>
> Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

Según Cohen (1994), la evaluación cuenta con tres propósitos generales: el administrativo, el educativo y el investigativo. El examen EEE-4 se centra principalmente en el propósito educativo y administrativo y esto se puede constatar en los aspectos específicos como el control y la certificación. Los canales de comunicación de la gama nacional después del examen entre los resultados y los participantes (directivos, docentes, investigadores y estudiantes) permiten una retroalimentación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua. En cuanto al propósito investigativo, ésta es una de las mejores oportunidades para conocer e indagar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de español en nuestro contexto social, cultural y académico y como consecuencia una articulación y fortalecimiento de la relación entre docencia e investigación. Por tanto, puede producir un efecto que aporta beneficios al sistema educativo. Estos propósitos de la evaluación se articulan, se interrelacionan y se cohesionan, pueden lograr ideas innovadoras, transformaciones reales y propuestas de cambio tanto en los marcos conceptuales como en las metodologías usadas para la enseñanza de español.

Dadas estas condiciones, se plantea en el documento de referencia, “evaluar la competencia de español de los estudiantes para comunicarse efectivamente”. Es posible “clasificar a los evaluados” de una manera confiable y de conformidad.

Aquí mencionamos solamente uno de los resultados más interesantes que hemos sacado: el Alfa de Cronbach de EEE-4 en los últimos 14 años. En psicometría el Alfa de Cronbach es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, y cuya denominación Alfa fue realizada por Cronbach en 1951. Cuando un investigador trata de medir una cualidad no directamente observable, el Alfa de Cronbach permite cuantificar el nivel de fiabilidad. Cuanto más se aproxime a su valor máximo “1”, mayor es la fiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala. En la tabla siguiente se observa la fiabilidad de EEE-4 de los 14 años pasados:

Año	Alpha de Cronbach	N. de tareas	N.de casos
1999	.854	14	124
2000	.879	15	210
2001	.850	15	244
2002	.920	14	312
2003	.876	13	352
2004	.892	12	473
2005	.899	13	448
2006	.906	14	395
2007	.913	13	739
2008	.927	13	1079
2009	.914	13	1259
2010	.913	13	1705
2011	.928	12	2025
2012	.920	13	2615

Tabla 2: Alpha de Cronbach de EEE-4 (1999–2012)

Al revisar tanto los textos como las preguntas de la prueba, notamos que corresponden a situaciones auténticas de uso que los participantes van a encontrar en el mundo real y logren una alineación real con los descriptores del examen.

Además, a la luz de la perspectiva de Bhatia del mundo real, EEE-4 se caracteriza por su dinamismo y fluidez, propósito que evidentemente se cumple en EEE-4.

5. Conclusiones y recomendaciones

A partir de los fundamentos teóricos planteados y el análisis realizado a la prueba de EEE-4, se pueden derivar las siguientes conclusiones y recomendaciones:

El propósito de la prueba de competencias genéricas es predominantemente educativo y administrativo, puesto que cumple funciones tales como la de inspección y la de vigilancia; además, la presentación de la prueba EEE-4 se exige como requisito de grado y ofrece incentivos a los estudiantes que ocupen los primeros lugares en la prueba, entre otros. El propósitos investigativo debe ser fortalecido. La prueba EEE-4, de manera concluyente, aparece alineada con las habilidades lingüísticas, y con los descriptores, y con los tipos de texto. Y finalmente aparece alineada con los avances teóricos de la lingüística del análisis del discurso y de género.

De manera categórica, EEE-4 produce un efecto positivo en las creencias y actitudes de los participantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje por las siguientes razones: Esta prueba tiene una concepción de la competencia comunicativa y de la comprensión de lectura, por cuanto la naturaleza de la lengua y de la competencia comunicativa, de una parte, y la complejidad de la comprensión de lectura, de otra, aparecen conceptualizadas de manera holística. Así mismo,

la concepción del currículo, la metodología, los objetivos y los contenidos del área de lengua extranjera no quedan determinados completamente por los alcances de la prueba. Por ejemplo, en el caso de las habilidades lingüísticas, éstas se circunscriben a la comprensión de lectura, aunque en un nivel muy básico por cuanto los tipos de texto y el tipo de actividades corresponden a la perspectiva del mundo real del discurso sugerida por Bhatia.

Finalmente, cualquier acción intencionada producirá consecuencias no deseadas o efectos secundarios. Los efectos colaterales pueden ser de modo positivo o negativo. El objetivo inicial de estas reflexiones era conocer el estatus, los fundamentos teóricos, los objetivos, los contenidos y el tipo de preguntas usados en EEE-4. A través de las investigaciones fueron surgiendo distintas reacciones que, de manera consciente o inconsciente, remitían a la relación existente entre la evaluación oficial y los procesos del aprendizaje y enseñanza de la lengua española, en las universidades de China. A la luz del análisis previo y con el propósito de promover los efectos beneficiosos de ella, y lograr evitar consecuencias negativas o mitigar el impacto dañino de una prueba estandarizada, una de las recomendaciones que podrían ser consideradas fue, tener en cuenta EEE-4 en su estado actual, como un referente de la docencia, pero no transformar los cursos en clases cuyo objetivo principal fuese la preparación de los estudiantes para presentar dicho examen; Es decir, NO enseñar para "aprobar el examen".

Bibliografía

Alderson, C. & Curtis A. (2004): *Washback in Language Testing: Research Contents and Methods*. Mahwah, Lawrence Erlbaum

Alderson, C. & Wall D. (1993): "Does washback exist?" *Applied Linguistics* (14): 120–121

Alderson, C. Clapham C. & Wall D. (2000): *Language Testing Construction and Evaluation*, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press

Bachman, L. & Palmer A. (1996): *Language Testing in Practice*, Oxford, Oxford University Press

Bachman, L. (1990a): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press

Bachman, L. (1990b): "Habilidad lingüística comunicativa. *Competencia comunicativa*," *Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa

Bailey, K. (1996): *Working for Washback: A review of the Washback concept in language testing*, *Language Testing*

Bhatia, V. K. (2002): *Applied genre analysis: a multi-perspective model* (Consultado en enero 2009 en www.aelfe.org/documents/text4-Bhatia. *)*

Brown, G & Yule (1983): *Teaching the Spoken Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press

Brown, H. Douglas (2004): *Language Assessment Principles and Classroom Practices*, NY, Pearson Education

Buck, G. (1988): "Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations," *JALT Journal* (10): 15–42

Canale, M. (1983): "On some dimensions of language proficiency," *Issues in Language Testing Research*, Rowley, Ed. Oller J. W.

Canale, M. & Swain M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing," *Applied Linguistics* (1): 1–47

Centro Virtual Cervantes Instituto Cervantes. Competencia comunicativa. Consultado en octubre de 2009 en (http://

cvc.cervantes.es/ensenanza/ biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario)
Cohen, A. D. (1994): *Assessing Language Ability in the Classroom*, Boston, Heinle & Heinle
Hughes, A. (1989): *Testing for Language Teachers*, Cambridge University Press
Hughes, A. (1993): *Backwash and TOEFL 2000,* University of Reading
Messick S. (1996): "Validity and Washback in language testing," *Language Testing,* (13–3): 241–256
丁黎明(2009)："主、客观测试对英语专业教学反拨效应解析"，《外语学刊》(1)
韩宝成(2002)："语言测试理论、实践与发展"，《外语教学与研究》(4)
黄大勇、杨炳钧(2002)："语言测试反拨效应研究概述"，《外语教学与研究》(4)
孔文、李清华(2009)："TEM4阅读能力构成成分研究"，《现代外语》(3)：287–295
李筱菊(1997)：《语言测试科学与艺术》，长沙，湖南教育出版社
刘润清(1992)：《语言测试和它的方法》，北京，外语教学与研究出版社
全国高等学校西班牙语专业基础阶段教学大纲编写组(1998)：《高等学校西班牙语专业基础阶段教学大纲》，上海，上海外语教育出版社
全国高等学校西班牙语专业四级考试大纲编写小组(2011)：《全国高等学校西班牙语专业四级考试大纲》，上海，上海外语教育出版社
杨惠中(1999)：《语言测试与语言教学》，外语界(1)：16–25
邹申(1998)：《英语语言测试》，上海，上海外语教育出版社

ZHENG JINGJING（郑菁菁）
Universidad Autónoma de Barcelona

El diccionario visual como recurso para el aprendizaje del léxico de ELE[①]

Resumen: El diccionario visual como un instrumento de carácter práctico lleva implícita la necesidad del aprendizaje del léxico para su correcto empleo. Entre las funciones que posee el diccionario visual se encuentra la onomasiológica, que permite al usuario establecer relaciones entre las palabras y sus significados, en este caso, las imágenes, distintas a la información que encontramos en un diccionario convencional. Estos repertorios siempre presentan una ordenación temática. En este trabajo vamos a analizar las características del diccionario visual español dirigido a usuarios chinos tomando como ejemplo el *Diccionario visual español-inglés-chino* y a través de un cuestionario indagaremos el uso y el aprovechamiento del diccionario en el aprendizaje del léxico de ELE.

Palabras clave: Diccionario visual, el uso y el aprovechamiento del diccionario, aprendizae del léxico.

1. La ilustración lexicográfica y el diccionario visual

La ilustración consiste en un elemento semiológico muy atractivo, dado que de los cinco sentidos, la vista juega un papel dominante en el desarrollo cognitivo y lingüístico de la mente humana (Stein, 1991:99). Por lo tanto, como señala Francesc Rodríguez (2010:3), se trata de un recurso que "adquiere gran protagonismo en aquellos diccionarios que aspiran a un fin didáctico en el conocimiento y aprendizaje de una lengua".

Normalmente en los diccionarios lingüísticos, las ilustraciones constituyen un apoyo visual para las definiciones, pero sólo aparecen cuando las explicaciones no sean capaces de describir las unidades léxicas con suficiente precisión, completitud o claridad.

Mientras en los diccionarios visuales, especialmente dirigidos a aprendices extranjeros, las ilustraciones se han convertido en el protagonista de la macroestructura donde los esquemas y dibujos representan una organización de agrupamientos semánticos. Al hablar del *Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española*, Vox (1945), Alvar Ezquerra (1983:194) ya sugirió este

① Quisiera expresar mi agradecimiento a la Facultad del Español de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai donde pasé cuatro años de licenciatura, especialmente al prof. Lu Jingsheng, la profa. Tang Wen y la profa. Wang Yan, por su invitación a participar en este evento internacional, a los profesores de la facultad por su ayuda en la recogida de datos de la encuesta, a los estudiantes con quienes realicé el cuestionario. También agradezco mucho a mi tutor doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona, prof. Cecilio Garriga Escribano, por su apoyo y estímulo.

tipo de organización con las siguientes palabras:

> Las ilustraciones, y es un hecho importante, ya que puede servir al lector como conducto codificador, no se presentan aisladas, sino que se agrupan las de palabras que mantienen algún tipo de relación.

En la microestructura, según Rey-Debove (1970:14), las ilustraciones hacen el papel de la definición ofreciendo un acceso más fácil a los significados, porque en la mayoría de los casos, los usuarios ya tienen conocimiento previo de los conceptos, pero no de la lengua.

En el cuerpo de un diccionario visual, las ilustraciones constituyen el método de consulta más original y la característica más relevante de la obra, ya que permiten a su usuario hallar una palabra aunque sólo tenga una vaga idea de a qué hace referencia. En este sentido, el diccionario visual posee un modo de consulta única que lo distingue de otros diccionarios tradicionales, en el cual el usuario necesita tener conocimientos previos de la palabra consultada. Por añadidura, la presencia de ilustraciones cumple una función didáctica e informativa importante en los diccionarios visuales, especialmente para los términos científico-técnicos.

Además de la consulta a partir de las ilustraciones, el usuario puede acceder a la palabra deseada de dos maneras. La primera es acudir al índice de materias en las páginas introductorias donde incluye los temas con que se relaciona la palabra consultada y la segunda, empezar por los índices que se adjuntan al final del libro donde se ordenan alfabéticamente los términos con la página o las páginas correspondientes[①].

2. Descripción de la obra

Dentro del panorama de la lexicografía del español en China, la ilustración aún no ha sido un recurso integrado en los diccionarios bilingües español-chino de lengua, sólo aparece en los monolingües introducidos desde España[②]. En la encuesta que hice hace dos años sobre el uso de diccionarios bilingües español-chino de lengua, el resultado comprobó dicha carencia. A la pregunta sobre los inconvenientes más notables que encuentran en el diccionario, 50% de los encuestados dieron respuestas a la falta de ilustraciones que consiste en uno de los cuatro deficiencias mayores que detecta esa investigación.

Ese hueco lexicográfico no se ha colmado hasta que salieron a la luz los diccionarios visuales en China, concretamente el *Diccionario visual español/inglés/chino* (2007) y el *Diccionario visual temático español-chino* (2011). El primero que vamos a estudiar en el presente trabajo se generó sobre la base del *Spanish English Visual Bilingual Dictionary* publicado por la editorial inglesa Dorling Kindersley en el año 2005. La primera edición vio la luz en el 2007 y se convirtió en uno

① Los usuarios eligen la última manera cuando ya tienen la palabra y quieren conocer su traducción a otras lenguas y su imagen.

② Por ejemplo, el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española:español para extranjeros* (2007), el *Diccionario didáctico básico*, SM (2009).

de los favoritos de los aprendices chinos de lengua española e inglesa.

Como se apunta en el prólogo de la obra, este diccionario está dirigido a "todo aquél que esté interesado en los idiomas por motivos de trabajo, placer o para preparar sus vacaciones al extranjero", sean estudiantes o profesionales.

2.1 Nomenclatura y selección del léxico

El diccionario contiene más de 1600 ilustraciones fotográficas de factura delicada y más de 5000 entradas con su correspondiente traducción al inglés y al chino, las cuales han sido cuidadosamente escogidos y se clasifican en 15 apartados temáticos abarcando la mayoría de los aspectos de la vida cotidiana. Los temas empiezan por "la gente" y todos los apartados siguientes se parten de las actividades sociales y culturales de los hombres, desde la casa al lugar del trabajo, pasando por los alimentos, el transporte, el ocio, el medio ambiente, etc.

El diccionario visual, aparte de ser onomasiológico, es decir, toma como punto de partida el significado para llevar a cabo la clasificación de carácter conceptual y agrupa las palabras por temas o campos semánticos (Gómez de Enterría, 2000). Es también una obra de carácter especializado y pluridisciplinar. Lo que forma parte de la nomenclatura, por lo general, son palabras de áreas especializadas como anatomía, biología, geografía, botánica, sociología, economía, ingeniería, etc. En especial, la parte de estas voces que ya es del dominio común o muy difundida en nuestra vida cotidiana.

Además, es interesante observar el desarrollo tecnológico del ser humano reflejado en los diccionarios y es importante para los diccionarios visuales informar a sus usuarios de los equivalentes españoles del léxico de "nuestra civilización actual". Por ejemplo, palabras relacionadas con la Informática como *navegador*, *bajar*, *ventana*①, máquinas como *escáner*, equipamiento como *capazo* para referirse a la espuerta acondicionada como cuna.

Son también recurrentes extranjerismos como las voces relacionadas al ámbito de deporte: *ring*, *K.O.*, *set*, *taichi*, *aikido*, otros como *bidé*, *chef*, *baguett*, *wok*, *aftershave*, etc.

Otras palabras con cabida en el diccionario se denominan "palabras culturales". Se trata de términos que designan comidas y bebidas típicas, bailes y canciones populares, festivales culturales y costumbres, etc. Por ejemplo, bajo el subtema "las celebraciones" se encuentran términos como *Semana Santa*, *carnaval*, *Navidad*, *Día de Halloween*, etc., o comidas como *pincho moruno*, *taco*, *torrija*, *gofre*.

2.2 Ilustraciones

Las ilustraciones no sólo constituyen una definición mostrativa e icónica, sino también

① Las definiciones del uso informático de las primeras dos palabras aún no han sido recogido en el DRAE, pero aparecen en la tercera versión de DVD del DUE. La palabra *ventana* que se refiere a la área rectangular de la pantalla de un ordenador no ha sido actualizado por la RAE hasta que salga la 22ª edición del Diccionario.

presentan una organización gráfica de la realidad aparente y sin duda alguna, tienen una función didáctica.

De acuerdo con la tipificación de Bo Svensén (1993) y el estudio de Francesc Rodríguez (2010), las ilustraciones en el diccionario analizado se pueden clasificar bajo las siguientes categorías:

— Ilustraciones de objetos individuales o partes de un objeto, p.ej. las partes de la cara.
— Varios objetos de una misma clase, p.ej. nombres de los diferentes tipos de alubias y guisantes.
— Ilustración de un objeto o elemento en su contexto, p.ej. la pajita en un vaso de zumo.
— Ilustraciones de objetos en funcionamiento, p.ej. el peine.
— Objetos propios de una situación, p.ej. objetos de piscina en un concurso de natación.
— Objetos y conceptos básicos de un área temática, p.ej. las diferentes formas geométricas.
— Datos enciclopédicos, p.ej. nombres de los países en el mapamundi.

Las ilustraciones del diccionario visual no sólo se aplican a cosas físicas sino también a lo abstracto que se puede representar icónicamente, p.ej. profesiones, tipos de lesión, relaciones personales.

2.3 Información gramatical

En cuanto a la categoría gramatical de las palabras recogidas, principalmente son sustantivos, en particular, los que indiquen objetos concretos. Además, da cabida a adjetivos y verbos, tales como adjetivos para expresar emociones, adjetivos de colores de pelo, verbos de acción en la cocina, verbos que se refieren a actividades en clase, etc., lo cual también constituye una novedad entre los diccionarios de esta clase.

Los sustantivos en español se presentan con sus artículos definidos reflejando el género y el número. No obstante, los artículos, en algunos casos, no pueden mostrar el género exacto de las palabras, por ejemplo, para los sustantivos femeninos que comienzan por la a tónica como *asma, aula, águila, hacha*, la anteposición obligatoria del artículo masculino *el* en estos casos podría causar mal entendimiento en el uso.

2.4 Información adicional

Otra novedad que subyace en la obra estudiada es la inclusión de palabras y frases adicionales que permiten a sus usuarios ampliar el vocabulario de cierto tema formando una situación mental en que se puede utilizar las palabras.

3. Estrategias metodológicas del aprovechamiento del diccionario visual en el aprendizaje del léxico

3.1 Método de investigación

Una de las tareas más importantes de esta investigación se centra en el análisis de las respuestas que los estudiantes chinos de lengua española, destinatarios principales del objeto que

nos ocupa, han dispensado a la encuesta sobre el uso del diccionario visual de la lengua española. Intentamos indagar, entre otras cuestiones, las motivaciones de uso de los diccionarios, los defectos que encuentran en éstos y las posibilidades de estrategias eficaces para el aprovechamiento de la obra en el aprendizaje del léxico. Para ello, partimos de la interpretación de los datos arrojados por un cuestionario que hemos realizado entre 157 estudiantes de la Facultad de Español de La Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai. Entre ellos 45 personas del primer curso, 53 del segundo curso, 29 del tercer curso y 30 del cuarto curso, máster y doctorado.

El sondeo contiene siete preguntas:

— La primera destinada a recabar el tiempo de aprendizaje que nos sirve como referencia para reflejar el nivel del dominio lingüístico que tienen los encuestados.

— La segunda y la tercera están con respecto al uso actual del diccionario. Se intenta, por un lado, detectar cuál es el diccionario visual que usan actualmente y, por otro, cómo saben de la obra.

— La cuarta se persigue averiguar las motivaciones y cuáles son las más urgentes con que los estudiantes acuden a este tipo de diccionario para resolver sus dudas.

— La quinta y la sexta intentan identificar las posibles estrategias que utilizan y su eficacia a la hora de aprender vocabulario.

— La última indaga qué defectos o inconvenientes, desde el punto de vista de sus usuarios, son más presentados en el diccionario.

La cuarta y la séptima preguntas de la encuesta fueron elaboradas teniendo en cuenta tanto las distintas informaciones que suele proporcionar un diccionario visual, como los defectos o carencias que la crítica lexicográfica y la intuición de los usuarios señalan como más comunes en este tipo de obras.

Por consiguiente, respecto a las seis finalidades que se proponen en la cuarta pregunta, se corresponden con unas utilidades presentes en el diccionario. Desde el punto de vista de las funciones, las informaciones que ofrecen dichas utilidades se ocupan de aspectos como información sobre los significantes, información morfológica, información semántica, traducción e imagen gráfica. Los participantes deben valorar la frecuencia de uso para cada objetivo con puntos de 1 a 5.

En lo que concierne a las estrategias que se postulan en las opciones de la quinta pregunta, se basan en la teoría de Rebeca Oxford (1990) y el estudio de Alberto Sánchez Griñán (2009) quien desarrolló el cuestionario de Oxford teniendo en cuenta varios estudios centrados en aprendices chinos. El trabajo de Oxford distingue entre estrategias directas (de memoria, cognitiva y de compensación) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales), pero en la presente encuesta

sólo contemplamos las de memoria y cognitivas[①] adaptándolas y añadiendo unas implicadas al contexto del diccionario visual, puesto que la obra estudiada se usa más para memorizar, almacenar o recuperar vocabulario y como suele ser bilingüe o multilingüe, activa la comparación entre las nuevas lenguas y la equivalente en la lengua propia.

3.2 Resultados e interpretación

3.2.1 El uso actual del diccionario

En lo concerniente al uso actual del diccionario, constatamos que el diccionario visual aún no está comúnmente extendido entre el colectivo encuestado. Los resultados de las primeras preguntas indican que, sólo un 23% de los participantes tiene experiencia en el manejo de la obra. Entre ellos los del nivel intermedio y superior de la lengua tiene más necesidad de consultar el diccionario (ocupa un 39% en los del tercer año y un 60% en los de cursos superiores), lo cual confirma que, por un lado, cuanto mayor dominio lingüístico tienen los estudiantes, mayor es la motivación y frecuencia de uso del diccionario; por el otro, tienen mayor intención de integrar en la vida cotidiana de los hispanohablantes y mayor necesidad de ampliar vocabulario de campos de especialidad.

El *Diccionario visual español/inglés/chino* que analizamos logra más usuarios que otros (ocupa un 80,6%). Estimamos que este resultado se debe tanto a su nomenclatura útil y moderna como a sus ilustraciones bien presentadas.

Los resultados de la pregunta por la fuente de recomendación ponen de manifiesto que, a diferencia de los diccionarios descriptivos, el diccionario visual no ha sido un recurso muy utilizado en el aula sino en el autoaprendizaje, ya que la respuesta “me lo recomiendan mis profesores” sólo ocupa un 13.9%, mientras los compañeros (un 33,3%), las bibliotecas y las librerías (un 41,7%) constituyen buenas vías para informarse de la presencia de este tipo de diccionario.

3.2.2 Las finalidades de uso

La búsqueda de vocabulario temático o de especialidad, palabras que sólo conozcan la idea y palabras relacionadas con cierto concepto figuran en los primeros lugares (véase el Apéndice I), ya que una de las funciones más básicas y prototípicas de los diccionarios visuales, como comentamos antes, es precisamente la de clasificar las palabras de carácter conceptual y agruparlas por temas o campos semánticos. Otra necesidad inmediata que ven los usuarios se centra en actividades como la traducción, especialmente de palabras técnicas. Por consiguiente, es lógico que la consulta por traducción obtenga un punto alto en la encuesta. Además, la finalidad para conocer la imagen de una cosa que no existe en China ha conseguido el mismo punto como la anterior, porque el

① El límite entre los dos tipos de estrategias es muy impreciso. De hecho, en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, el almacenamiento en la memoria forma parte de una función de las estrategias cognitivas (vid. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratcog.htm).

diccionario también sirve como un instrumento de carácter enciclopédico y los estudiantes lo consultan para conocer objetos o especies nuevos junto con su imagen como las variedades de verduras mediterráneas, las comidas típicas del mundo occidental, etc. La búsqueda del género figura en el último lugar, puesto que la función morfológica no es la más destacada en la obra y por lo tanto, no llama mucha atención a los usuarios.

3.2.3 Las estrategias de uso

Es muy significativo, a nuestro juicio, pretender obtener respuestas a interrogantes como: ¿Qué estrategias aplican los encuestados a la hora de aprender vocabulario con el diccionario visual? ¿Han explorado, realmente, todas o la mayoría de las posibilidades que el diccionario brinda? ¿Hasta qué punto son útiles el diccionario visual desde el punto de vista de quienes los usan habitualmente como instrumento de aprendizaje de léxico?

A dichas preguntas proponíamos siete estrategias de aprendizaje que se asocian con las utilidades presentes en un diccionario visual y vienen acompañadas por una escala valorativa a completar por los participantes, entre 1 (muy utilizada) y 5 (nada empleada). Posteriormente los encuestados valoran la eficacia de las estrategias con 1–5, desde 1 como de menor eficacia hasta 5 como de mayor.

En los resultados, la valoración de frecuencia coincide con la de eficacia, es decir, la estrategia más utilizada es también la más eficaz entre los estudiantes. De acuerdo con el método de investigación en el trabajo de Shen Yi (2012) que nos inspira, dividimos las estrategias en tres clases (véase el Apéndice II):

a) Las más utilizadas y eficaces. Clasificamos los enunciados que obtienen puntos de promedio más de 2.5 tanto en la frecuencia como en la eficacia de uso. Las estrategias de esta clasificación demuestran que el diccionario visual puede abrir más posibilidades para el aprendizaje del léxico y los usuarios son conscientes de sacar provecho de sus funciones principales. La alta frecuencia y eficacia de *relacionar una palabra con su imagen correspondiente en el diccionario para recordarla* afirma que las ilustraciones en el diccionario visual prestan un buen apoyo para fomentar la retención de la memoria. Otras estrategias destacadas son *aprender las palabras nuevas aprovechando las palabras conocidas que aparecen en su grupo* y *crear un mapa semántico con las palabras agrupadas en el diccionario para recordarlas*. Por una parte, los alumnos que usan el diccionario visual habitualmente no se limitan a utilizar estrategias como la repetición de listas de palabras, sino aplican técnicas más avanzadas como el mapa semántico[①]; por otra parte, las agrupaciones de palabras en el objeto diccionario como una escena de casa, de trabajo o de un deporte ya ofrecen a los estudiantes una representación gráfica para establecer relaciones entre las

① Un mapa semántico es un esquema gráfico de una palabra o idea, rodeada de palabras relacionadas.

palabras y de este modo, les motivan a utilizar esta estrategia.

b) Las menos utilizadas pero eficaces. Las estrategias de puntos de promedio más de 2 y menos de 2.5 corresponden a esta clase. Las similitudes entre el inglés y el español motivan el aprovechamiento de las traducciones inglesas en el diccionario, dada la convivencia de la lengua inglesa que se aprende simultáneamente con el español en la universidad. Otra estrategia que no se contemplan como una de uso frecuente es la de *construir frases con las palabras agrupadas en el diccionario para recordarlas*. Se trata de una técnica que se necesita más orientaciones de profesores. Además, la mayoría de las palabras en el diccionario visual son sustantivos y faltan verbos como núcleo de una oración.

c) Las poco utilizadas ni eficaces. No resulta sorprendente que la estrategia de *recordar las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página* sea de uso bajo, ya que sólo es un "truco" que no tiene mucho que ver con el diccionario.

3.2.4 Los defectos

Las deficiencias más notables que arrojan en la encuesta son *la palabra que busco no está bajo el tema que me imaginaba* y *no está en el diccionario la palabra que busco*. Eso se debe a que el criterio de selección y clasificación de léxico varía de un libro a otro, por ejemplo, la palabra *ambulancia* podría localizarse bajo el tema de servicios, el hospital o el medios de transporte, la *bombilla* se clasificaría en el subtema de las instalaciones internas o herramientas de electricidad. La única solución sería acudir al índice alfabético, pero solamente en el caso de que conozcamos su nombre chino.

Algunos estudiantes reclaman una organización más clara de ilustraciones para facilitar la búsqueda. Otros defectos que encontramos son: a) traducciones erróneas, por ejemplo, la palabra *jamón serrano* se traduce al chino como jamón italiano (意大利熏火腿); b) la baja frecuencia de uso de algunas palabras. Un buen ejemplo de este caso es que recogen la palabra *almanaque* en vez de *calendario*, según el Corpus del Español de Mark Davies, la última tiene el uso mucho más extendido que la primera (492 vs.33 en la frecuencia de uso en el siglo xx).

La mejora de estos problemas no sólo necesita el esfuerzo de los lexicógrafos chinos sino también la orientación por parte de los profesores.

4. Conclusión

A lo largo del presente estudio, hemos ofrecido una aproximación hacia el diccionario visual español-chino más representativo, presentando aspectos relevantes tanto en la nomenclatura y selección del léxico como en el tratamiento de ilustraciones e información gramatical. Hemos visto hasta qué punto los alumnos chinos sacan provecho del diccionario para aprender el vocabulario. Se han propuesto varias estrategias pero las posibilidades son innumerables.

Además, pretendemos llamar la atención de los lexicógrafos para que mejoren el diccionario en aspectos como la selección de léxico, la clasificación de palabras, la traducción, etc.

A través de dicha presentación y los resultados obtenidos de la encuesta, podemos concluir las siguientes ventajas de trabajar con este tipo de diccionario:

— No sólo sirve como un instrumento de consulta sino también presta un apoyo mnemotécnico a los alumnos para fomentar la memorización de vocabulario y la recuperación de palabras olvidadas.

— Ofrece una manera más sencilla y directa de entender el significado de las palabras, sobre todo, las llamadas "culturales" y los neologismos en campos específicos.

— Explora y motiva más posibilidades de estrategias para el aprendizaje del léxico, como la de crear un mapa semántico y asociaciones de palabras, la cual no se valora lo suficiente en estudios de Shen y Sánchez Griñán pero presenta una frecuencia alta y el uso más activo y eficaz en nuestra investigación.

— Es capaz de provocar distintos temas de conversación para el desarrollo de las destrezas de expresión oral y escrita. Las palabras que la obra recoge se clasifican por campos semánticos y están intensamente relacionadas con aquellas situaciones comunicativas cotidianas. En consecuencia, sirve de un material complementario para los estudiantes chinos, quienes generalmente siguen manuales enfocados en la gramática sin ilustraciones atractivas y necesitan un enfoque comunicativo en el aprendizaje del ELE.

Los diccionarios visuales no sólo deben aprovecharse por los estudiantes de manera autónoma sino también deben introducirse por los profesores en el aula, especialmente en clases dirigidas a alumnos del nivel básico quienes aún no se han familiarizado con el uso de este tipo de diccionario.

En el aula, con la ayuda de las ilustraciones y léxicos temáticos en los diccionarios visuales se pueden realizar actividades que se proponen en varias investigaciones, por ejemplo, ejercicios de asociogramas (Hayas, 2009: 355), plantillas para la meronimia (Morante, 2005:8), relacionar y asociar imágenes y unidades léxicas, etc., las cuales ayudarán a los alumnos a elaborar relaciones semánticas de las palabras en el lexicón mental. Asimismo, la orientación de profesores hacia un manejo adecuado del diccionario fomentará el uso de las estrategias que comentamos en el trabajo. En resumen, un buen aprovechamiento del diccionario visual favorecerá tanto el interés de los estudiantes por ampliar el vocabulario como la autonomía en el aprendizaje del léxico.

Bibliografía

Alvar Ezquerra, Manuel (1983): *Lexicología y lexicografía: guía bibliográfica*, Salamanca, Almar

Bajo Pérez, Elena (2000): *Diccionarios: introducción a la historia de la lexicografía del español*, Gijón, Trea

Gómez De Enterría, Josefa (2000): *Los diccionarios especializados y la enseñanza de ELE*, ASELE, Actas XI

Hayas, Kasma Mohd (2009): "Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico para un mejor

tratamiento del aprendizaje del vocabulario", en *I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, Manila

Morante, Roser (2005): "Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico", en *Revista REDELE*, n.º4 (versión pdf)

Oxford, Rebecca (1990): *Language learning estrategies: What every teacher should know*, Boston, Heinle

Rodríguez, Francesc (2010): "Ilustraciones de la técnica en la lexicografía española", en IV Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona

Rey-Debove, Josette (1970): "Le domaine du dictionnaire", en *Langages*, 19, Paris, Didier/ Larousse

Sánchez Benítez, Gema (2009): "El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita", en *Suplementos de marcoELE*

Sánchez Griñán, Alberto (2009): "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español", en *Suplementos de marcoELE*

Shen, Yi (2012): "Las estrategias de los estudiantes chinos en el aprendizaje del léxico", en *El español: lengua y cultura 2012*, Beijing, Editorial de enseñanza e investigación de lengua extranjera

Stein, Gabriele (1991): "Illustrations in Dictionaries", en *International journal of lexicography*, Vol.4 No.2, Oxford-New York, Oxford University Press

Svensén, Bo (1993): *Practical lexicography: principles and methods of dictionary-making*, Oxford-New York, Oxford University Press

Referencias lexicográficas

Corpus del español, Mark Davies, Brigham Young University, http://www.corpusdelespanol.org/x.asp .

Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm .

Diccionario de uso del español, María Molíner, Madrid, Gredos, 3ª edición en DVD.

Diccionario visual español/inglés/chino, Jia Wenbo, Che Yuping, Beijing, Editorial de Enseñanza e Investigación de Lengua Extranjera, 2007.

Diccionario visual temático español-chino, Cecilia Campos, Patrizia Faggion, Liang Anqi, Editorial Universidad de Lenguas y Culturas de Beijing, 2011.

Diccionario de la lengua española, Real Academia Española, 22ª edición, http://www.rae.es/rae.html .

Mini visual español/inglés, Jean-Claude Corbeil, Ariane Archambault, Barcelona, Larousse, 2007.

Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española, Real Academia Española, http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle .

APÉNDICE I

	Las Finalidades	Promedios
1	Para conocer palabras de cierto tema o terreno.	4.1
2	Para averiguar cómo se dice una palabra de la que sólo conozca el concepto.	3.2
3	Para conocer las palabras relacionadas con cierto concepto.	3.0
4	Para saber la traducción de una palabra de la que conozca la forma y el significado.	2.9
5	Para conocer la imagen de una cosa que no existe en China.	2.9
6	Para averiguar el género gramatical de una palabra.	1.9

APÉNDICE II

		Las Estrategias	Frecuencia	Eficacia
1	Las estrategias más utilizadas y eficaces	Relacionar una palabra con su imagen correspondiente en el diccionario para recordarla.	3.6	3.8
2		Aprender las palabras nuevas aprovechando las palabras conocidas que aparecen en su grupo.	3	3.1
3		Crear un mapa semántico con las palabras agrupadas en el diccionario para recordarlas.	2.9	2.8
4	Las estrategias menos utilizadas pero eficaces	Aprovechar traducciones a otras lenguas como inglés para recordar las palabras.	2.4	2.7
5		Construir frases con las palabras agrupadas en el diccionario para recordarlas.	2.3	2.1
6	La estrategia poco utilizada ni eficaz	Recordar las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página.	1.7	1.8

APÉNDICE III

ENCUESTA SOBRE EL USO DEL DICCIONARIO VISUAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA

— Versión española —

El siguiente cuestionario mejorará nuestro conocimiento sobre el uso del diccionario visual de la lengua española entre los estudiantes chinos y las estrategias que se aplican para su aprovechamiento en el aprendizaje del léxico. Teniendo en cuenta la efectividad de los resultados, a la hora de responder las preguntas, **te recomendamos usar siempre** como referencia el diccionario que seleccionas al inicio, **sin ninguna ayuda** de otros libros o de otras personas. ¡Muchas gracias por tu tiempo y colaboración!

1. ¿Cuánto tiempo llevas aprender español? _____

2. ¿Qué diccionario visual de lengua española usas con más frecuencia?
   a. *Diccionario visual español-inglés-chino* (Editorial Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras)
   b. *Diccionario visual temático español-chino* (Editorial Universidad de Lenguas y Culturas de Beijing)
   c. Otro_____
   d. No uso diccionario visual (los que eligen esta opción no necesitan seguir la encuesta).

3. ¿Cómo saber de ese diccionario?
   a. Me lo recomiendan mis profesores.
   b. Me lo recomiendan mis compañeros.
   c. Lo vi en una biblioteca o librería.
   d. Lo vi en un artículo académico.
   e. Lo vi en los portales de aprendizaje del español en la Red.
   f. Otros_____

4. ¿Con qué frecuencia usas el diccionario visual para las siguientes finalidades? Valora la respuesta con 1-5, desde 1 como de menor frecuencia hasta 5 como de mayor. Los ejemplos entre paréntesis sirven para mejorar la comprensión de lo que se pregunta.

a. Para averiguar cómo se dice una palabra de la que sólo conozca el concepto.(¿cómo se dice el recipiente que se usa para tirar papeles inservibles?) 1 2 3 4 5

b. Para conocer las palabras relacionadas con cierto concepto.(¿cuáles son las palabras relacionadas con *cama*?) 1 2 3 4 5

c. Para conocer palabras de cierto tema o terreno. (quiero conocer los nombres de verduras.) 1 2 3 4 5

d. Para conocer la imagen de una cosa que no existe en China.(¿cómo es la alcachofera?) 1 2 3 4 5

e. Para saber la traducción de una palabra de la que conozca la forma y el significado. (¿cómo se traduce *ron* al chino?) 1 2 3 4 5

f. Para averiguar el género gramatical de una palabra.(¿la palabra *cajón* es masculina o femenina?) 1 2 3 4 5

g. Otras finalidades_____ 1 2 3 4 5

5. ¿Qué estrategias aplicas a la hora de aprender vocabulario con el diccionario visual? Valora la frecuencia con 1–5, desde 1 como de menor frecuencia hasta 5 como de mayor.

a. Relaciono una palabra con su imagen correspondiente en el diccionario para recordarla. 1 2 3 4 5

b. Aprovecho las imágenes en el diccionario para crear una situación mental en que se puede utilizar la palabra. 1 2 3 4 5

c. Aprendo las palabras nuevas aprovechando las palabras conocidas que aparecen en su grupo. 1 2 3 4 5

d. Aprovecho traducciones a otras lenguas como inglés para recordar las palabras. 1 2 3 4 5

e. Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página. 1 2 3 4 5

f. Creo un mapa semántico con las palabras agrupadas en el diccionario para recordarlas. 1 2 3 4 5

g. Construyo frases con las palabras agrupadas en el diccionario para recordarlas. 1 2 3 4 5

h. Otras estrategias_____ 1 2 3 4 5

6. Valora con 1–5 la eficacia de las estrategias anteriores, desde 1 como de menor eficacia hasta 5 de mayor.

a. Relaciono una palabra con su imagen correspondiente en el diccionario. 1 2 3 4 5

b. Aprovecho las imágenes en el diccionario para crear una situación mental en que se puede utilizar la palabra. 1 2 3 4 5

c. Aprendo las palabras nuevas aprovechando las palabras conocidas que aparecen en su grupo. 1 2 3 4 5

d. Aprovecho traducciones a otras lenguas como inglés para recordar las palabras. 1 2 3 4 5

e. Recuerdo las palabras nuevas por el lugar donde aparecen en la página. 1 2 3 4 5

f. Creo un mapa semántico con las palabras agrupadas en el diccionario para recordarlas. 1 2 3 4 5

g. Construyo frases con las palabras agrupadas en el diccionario para recordarlas. 1 2 3 4 5

h. Otras estrategias_____ 1 2 3 4 5

7. ¿Con qué frecuencia encuentras los inconvenientes siguientes en el diccionario? Valora la frecuencia con 1-5, desde 1 como de menor frecuencia hasta 5 como de mayor.

a. La palabra que busco no está bajo el tema que me imaginaba.	1 2 3 4 5
b. No está en el diccionario la palabra que busco.	1 2 3 4 5
c. No entiendo bien las instrucciones de uso de mi diccionario.	1 2 3 4 5
d. La organización de las ilustraciones me dificulta la búsqueda.	1 2 3 4 5
e. Otros _____	1 2 3 4 5

ZHENG SHUJIU（郑书九）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

La enseñanza del idioma español en China: oportunidades y desafíos

Resumen: El primer departamento de español en China se fundó en 1952 en mi universidad, y hasta 1999 se enseña en 12 instituciones superiores. Con la entrada en WTO y el desarrollo de relaciones políticas, económicas, comerciales y culturales con los países hispanohablantes, la demanda de estudiantes del español ha aumentado rápidamente en los últimos veinte años.

Desde 2000 hasta 2013, casi 50 departamentos nuevos de español se han establecido en distintas universidades, cuadriplicando el número de los ya existentes. Actualmente habrá entre 8.000 y 10.000 alumnos curriculares en estos departamentos, sin incluir una gran cantidad de los que estudian en cursos no curriculares. De entre 31 provincias y ciudades de administración central, más de 20 ya tienen fundados sus departamentos de español, y habrá más provincias dispuestas a establecerlo. Pero se observa una concentración de departamento en ciudades grandes.

Ante este boom de desarrollo de español en China nos enfrentamos a una serie de desafíos:

— Por falta de una planificación macroscópica y ordenada, la calidad académica de la enseñanza viene hacia abajo.

— A consecuencia del acelerado desarrollo, se nos surge una escasez inevitable del profesorado calificado en lo que se refiere al número total, calificación profesional, currículo académico, título profesional, edad de trabajo y porcentaje de sexo.

— Hace falta establecer un nuevo programa global y científico de enseñanza de español a escala nacional que corresponda al desarrollo socio-económico de China.

— Hay que redactar una o varias series de manuales de enseñanza de español conforme a la nueva situación.

Palabras clave: Boom de español en China, oportunidades, desafíos

Desde el año 2008 venimos haciendo una investigación sistemática sobre la enseñanza de español en los centros universitarios de China, investigación que abarcó cinco partes: a) el estado actual de las asignaturas de español y el proyecto de reforma; b) problemas enfrentados por el profesorado de español; c) el desafío del Examen de Español como Especialidad nivel 4 (EEE-4), d) el perfeccionamiento del Examen de Español como Especialidad nivel 8 (EEE-8) y e) el estado actual de los estudiantes de español.

En esta ponencia sólo tratamos de resaltar las consecuencias, por una parte, de la distribución de las universidades chinas que han establecido su departamento de español a finales del siglo xx

y del rápido desarrollo de la enseñanza de español en el nuevo milenio; y por otra parte, ofrecer estadísticas acerca del profesorado de español en China, con unas observaciones preocupantes, y poco optimistas, aunque no somos de ninguna manera pesimistas frente a la perspectiva de la enseñanza de español en China.

1. Breve recorrido de la historia de la enseñanza de español en China

En China suele considerarse al español como "lengua pequeña (secundaria) extranjera" comparándolo con el inglés, francés, e incluso con el japonés, en lo que se refiere a la cantidad de usuarios chinos. Sin embargo, la realidad es que el español ya pasa a ser la segunda lengua más importante después del inglés con más de 400 millones de hispanohablantes como lengua materna, y llegarán a ser 535 millones para el año 2030 (*Enciclopedia del español en el mundo*, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007). En total, 21 países tienen el español como su lengua oficial ocupando una superficie de 12.210.000 de kilómetros cuadrados, y actualmente el cuarto puesto después del inglés, el francés y el ruso.

El español como lengua extranjera se enseña como una carrera universitaria en China desde el año 1952 después de la fundación de la República (1949) en mi universidad (se denominaba entonces el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing), convertida en la cuna de diplomáticos chinos, pues más de 400 embajadores se han graduado en esta universidad. El año pasado celebramos ya el 60 aniversario del departamento de español.

Dos sucesos históricos internacionales han causado el auge del desarrollo de la enseñanza de español en China: primero La Revolución Cubana en 1959, y el establecimiento de relaciones diplomáticas con una buena parte de los países de habla hispana en los años 70 del siglo pasado; desgraciadamente tras el desarrollo siempre sigue una decadencia, y para el año 1999, el español sólo se enseñaba en 12 universidades. (Tabla 1)

En el mismo año de 1999 tuvo lugar el primer examen de español como especialidad nivel 4 (EEE-4) en que participaron 125 alumnos de seis universidades, que seguramente era un examen nacional de menor escala. Se calcula que había en total unos 500 estudiantes de español en todos los cuatro años de la carrera de especialidad de español a finales del siglo pasado.

Nº.	INSTITUCIONES	FECHA
1	Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing	1952
2	Universidad de Economía y Comercio Exterior	1954
3	Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai	1960
4	Universidad de Beijing	1960
5	Instituto de Lenguas Extranjeras del Ejército	1960
6	Universidad Normal de la Capital	1960

7	Universidad de Lenguas de Beijing	1964
8	Universidad de Nanking	1964
9	Universidad Nº. 2 de Lenguas Extranjeras de Beijing	1964
10	Universidad de Lenguas Extranjeras de Xi'an	1965
11	Universidad de Lenguas Extranjeras de Guangzhou	1965
12	Universidad de Lenguas Extranjeras de Tianjin	1974
13	Instituto Municipal de Beijing	1999

Tabla 1: Departamentos de español establecidos hasta 1999

2. Estado actual de la distribución de la enseñanza de español en China

Con la entrada de China a la WTO (*World Trade Organization*) y el desarrollo de las relaciones políticas, económicas, comerciales y culturales con los países hispanohablantes, la demanda de idioma español ha aumentado de una forma increíble durante los últimos veinte años. Conforme a nuestra investigación, el 100% de los alumnos de unas universidades de buen nivel académico como la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, donde trabajo, la de Estudios Internacionales de Shanghai, la Universidad de Beijing, entre otras, fácilmente pueden conseguir trabajo relacionado con el español, ocupando el primer lugar en comparación con los alumnos de otras lenguas como el inglés, el francés o el alemán.

En esta situación, por una parte, el aumento de alumnos en los departamentos de español ya existentes muestra una tendencia inevitable; por otra parte, una gran cantidad de Universidades chinas han estado estableciendo su departamento de español desde el nuevo milenio. Según estadísticas incompletas, desde el año 2000 hasta la fecha, unos 50 departamentos de español se han establecido en distintas universidades, cuadriplicando el número de los ya existentes. (Tabla 2). Sin ninguna exageración, podremos decir que en China se ha registrado una *erupción*, o un *boom* de la enseñanza de español en estos últimos trece años.

El ritmo anual de aumento de departamentos de español es entre tres o cuatro, con casos extraordinarios de seis y ocho en un solo año, además de una cantidad de escuelas primarias o colegios donde ahora se enseña el español como lengua extranjera.

N.º	INSTITUCIÓN	FECHA	CIUDAD / PROVINCIA
1	北京外国语大学	1952	Beijing
2	对外经济贸易大学	1954	Beijing
3	北京大学	1960	Beijing
4	上海外国语大学	1960	Shanghai
5	首都师范大学	1960	Beijing
6	洛阳解放军外国语学院	1960	Henan
7	北京第二外国语学院	1964	Beijing

8	北京语言大学	1964	Beijing
9	南京大学	1964	Jiangsu
10	广东外语外贸大学	1965	Guangdong
11	西安外国语大学	1965	Shanxi
12	天津外国语大学	1974	Tianjin
13	北京城市学院	1999 I.F.S.	Beijing
14	吉林大学	2000	Jilin
15	中国传媒大学	2001	Beijing
16	四川外国语大学	2003 / 1965	Chongqing
17	大连外国语学院	2003	Liaoning
18	黑龙江大学	2003	Heilongjiang
19	黑龙江师范大学	2003	Heilongjiang
20	吉林华桥外国语学院	2005	Jilin
21	四川外语学院成都学院	2005	Sichuan
22	中国传媒大学南广学院	2005	Jiangsu
23	南京大学金陵学院	2006	Jiangsu
24	青岛大学	2006	Shandong
25	山东大学	2006	Shandong
26	山东师范大学	2006	Shandong
27	上海外国语大学贤达经济人文学院	2007	Shanghai
28	天津外国语大学滨海外事学院	2008	Tianjin
29	安徽大学	2009	Anhui
30	长春师范学院	2009	Jilin
31	广东外语外贸大学南国商学院	2009	Guangdong
32	河北师范大学	2009	Hebei
33	兰州交通大学	2009	Gansu
34	山东女子学院	2009	Shandong
35	中山大学翻译学院	2009	Guangdong
36	南昌大学	2010	Jiangxi
37	南京师范大学	2010	Jiangsu
38	四川大学	2010	Sichuan
39	苏州大学	2010	Jiangsu
40	北京交通大学	2011	Beijing
41	常州大学	2011	Jiangsu
42	临沂大学	2011	Shandong
43	上海杉达学院	2011	Shanghai
44	浙江越秀外国语学院	2011	Zhejiang
45	中南大学	2011	Hunan
46	山东青年政治学院	2012	Shandong
47	西南科技大学	2012	Sichuan
48	浙江外国语学院	2012	Zhejiang
49	湖南涉外经济学院	2012	Hunan

50	江苏师范大学	2012	Jiangsu
51	湘潭大学	2012	Hunan
52	北京理工大学	2013	Beijing

Tabla 2: Departamentos de español establecidos hasta 2013

Con estos esquemas podemos ver el acelerado desarrollo de la enseñanza del español en los últimos años. Y haciendo un análisis de la distribución de los departamentos de español encontramos las siguientes características:

a) Distribución más dispersa

Hasta el año 1999, la mayoría de los departamentos de español se encontraban en las ciudades más importantes de China, como Beijing, Shanghai, Tianjin, Guangzhou (sólo en seis ciudades), pero ahora se distribuyen en la mayor parte del país. Entre las 31 provincias y ciudades de administración central como la capital, 20 provincias o ciudades ya tienen fundados sus departamentos de español, y hay más provincias dispuestas a establecerlos.

En las tres provincias del Noreste de China no había ningún departamento de español, ahora, ya se han establecido seis departamentos.

En la parte noroeste, zonas económicamente menos desarrolladas, también se han abierto departamentos de español, como el caso de la provincia Gansu.

b) Concentración mayor en pocas ciudades grandes

La concentración de la enseñanza de español en varias ciudades o provincias grandes todavía se evidencia debido a su desarrollo económico y cultural, así como por el intercambio con el extranjero en estas zonas.

En Beijing había siete departamentos de español hasta el año 1999, y ahora llegan a diez, gracias a su posición relevante como capital del país. No faltan todavía universidades dispuestas a poner sus propios departamentos dentro de poco tiempo.

Las provincias de Jiangsu y Shandong tienen respectivamente siete y seis departamentos, tal vez por el aumento de los intercambios con los países hispanohablantes debido a su situación costeña oriental de China, zonas económicamente más desarrolladas.

Shanghai y la provincia Guangdong como regiones más abiertas hacia el extranjero, que cuentan respectivamente con tres departamentos, tienen la tendencia de contar con más instituciones de enseñanza de español y con un gran número de cursos de formación no curriculares.

c) Intervención de capitales privados en la enseñanza de español

Entre las universidades con departamentos de español, una quinta parte son de inversiones privadas, con una admisión de alumnos más numerosa en comparación con las universidades estatales, pero con un nivel académico relativamente bajo, aunque no faltan instituciones privadas con un nivel considerable, como el caso del Instituto Jinling de la Universidad de Nanking.

d) más relevantes de China sin departamentos de español

A pesar del acelerado desarrollo de la enseñanza de español en casi todo el país, nos hemos dado cuenta de que unas universidades relevantes y de fama internacional todavía no han establecido sus departamentos de español, como el caso de la Universidad Fudan, la Universidad Jiaotong de Shanghai, la Universidad Zhejiang, y la Universidad Nankai, entre otras. Esto se debe a las exigencias más estrictas de su profesorado. Por ejemplo, según los reglamentos de la Universidad Zhejiang, se requiere como mínimo de cinco profesores de formación académica suficiente, como el de doctorado, condiciones que incluso dentro de cinco años no se podrán satisfacer.

Este año 2013 se cuenta con 3.148 alumnos de 34 instituciones que participaron en el Examen del Español como Especialidad-Nivel 4 (EEE-4), equivalentes a 25 veces del número de alumnos de 1999, cuando se llevó a acabo el primer examen nacional con 125 alumnos de seis universidades. Se calcula que en la actualidad habrá entre 10.000 y 12.000 alumnos curriculares de la lengua española, sin incluir una gran cantidad de los que estudian en cursos no curriculares en distintas instituciones tanto chinas como extranjeras en China, como el caso del Instituto Cervantes en China.

3. La situación actual y preocupante del profesorado de español en China

Desde el año 2009 hasta la fecha hemos hecho una investigación sobre el estado actual del profesorado de español en China en 38 universidades y 248 profesores, y hemos podido obtener conclusiones poco alentadoras a partir de las estadísticas, sobre todo en la distribución de profesores por sexo.

El Ministerio de Educación de China nos encomendó elaborar en 2009 un código denominado REQUERIMIENTOS DE LA ESPECIALIDAD DE ESPAÑOL COMO CARRERA UNIVERSITARIA DE LOS CENTROS DOCENTES SUPERIORES, el cual usaremos como referencia de comparación para hacer un breve análisis en los siguientes aspectos tratando de precisar los problemas existentes:

(a) Sexo

De entre 248 profesores, el 77% son mujeres (191), mientras que sólo el 23% son hombres (57). De las instituciones establecidas en el nuevo milenio, el profesorado de 14 de ellas está exclusivamente formado por mujeres.

(b) Título o Grado académico

La cantidad y tipo de grado académico que conforman la estructura del profesorado son el elemento primordial para juzgar el nivel académico y la capacidad didáctica del profesorado. El Código establece que los profesores menores de 35 años (nacidos después de 1978) deben de tener,

como requisito mínimo, su maestría.

Sin embargo, de la totalidad de los profesores el 27% (68) no cuenta sino con su licenciatura, el 62% (154) tiene maestría, y sólo el 10% (24) de los profesores han obtenido su doctorado, los cuales se distribuyen entre 9 instituciones. Afortunadamente se espera el crecimiento del porcentaje de profesores con el grado de doctor, puesto que entre los que han conseguido su maestría hay 35 profesores que están haciendo su doctorado, y 13 de los licenciados están terminando su maestría.

(c) Categoría académica en la institución

El Código exige que en cada instituto el profesorado deba estar constituido por al menos un 20% de catedráticos titulares y, una cierta cantidad de ellos deba ser de menos de 45 años de edad.

Sin embargo, la estructura de cargo o categoría profesional constituye un problema grave en los profesores de español. Los de cargo de nivel más bajo o asistentes, son el 46,4% (115), los profesores conferencistas son el 35,1% (87), los profesores titulares el 7,7% (20), y los catedráticos solamente el 8,5% (21), y de entre estos últimos, 11 profesores son los retirados y recontratados por instituciones recién establecidas. La edad promedio de éstos últimos sobrepasa los 70 años, lo que implica que no pueden trabajar mucho tiempo. Solamente hay una profesora catedrática menor de 45 años.

Hay que tener en cuenta que el porcentaje mayor de profesores corresponde al de cargos menores lo que significa un desequilibrio en la estructura de formación por el bajo nivel académico y falta de experiencia didáctica de ellos. También nos damos cuenta de que las universidades que establecieron su departamento de español el siglo pasado, los profesores titulares y catedráticos eran el 25,2% de la totalidad de los profesores, mientras que en los departamentos recién establecidos es sólo el 15,8%, y los catedráticos con experiencia y grado académico alto son exclusivamente recontratados después de jubilarse. En estas universidades, los profesores asistentes (o auxiliares) ocupan el 61,8% constituyendo la fuerza fundamental, cuyo nivel académico y capacidad de enseñanza difícilmente pueden mejorar sin un mayor grado académico.

(d) Edades

Se encuentra entre los profesores una distribución desequilibrada en cuanto a la edad, incluso con algunas “discontinuidades”:

Edad, años	No. de profesores	%	Nota
21 a 25	21	8	
26 a 30	91	37	
36 a 40	24	10	
41 a 45	14	6	
46 a 50	3	1	
51 a 55	0	0	Vacío de edad
56 a 60	12	5	
61 a 70	8	3	Jubilados y recontratados
71 a 80	6	2	Jubilados y recontratados

Tabla 3: Edades de los profesores

Los jubilados son recontratados por instituciones recién fundadas. No tenemos ningún profesor entre los 51 a 55 años de edad y los profesores entre 21 y 35 años son una mayoría absoluta de la totalidad del profesorado chino de español.

Entre los profesores chinos de español se encuentran fuertes contrastes en cuanto a sus edades: por una parte tenemos profesores mayores de 70 años, recontratados todos, que no podrán estar en su puesto mucho tiempo más; por otra parte, un buen número de profesores son recién graduados, incluso de licenciatura, casi sin experiencias para su trabajo didáctico. De estos profesores jóvenes hay que esperar mínimo 5 años con "paciencia china" para que puedan trabajar tranquilamente como profesores capacitados y bien formados.

(e) Antigüedad en la academia

De una forma equivalente a la estructura de edades físicas de los profesores, la estructura de la antigüedad de trabajo también presenta un desequilibrio.

Antigüedad años	No. de profesores	%	Nota
0 a 2	58	24	
3 a 5	62	26	
6 a 10	60	25	
11 a 15	24	10	
21 a 30	3	1	
31 a 35	6	3	
36 a 40	6	3	
41 a 55	7	3	Jubilados y recontratados

Tabla 4: Antigüedad en la academia

Estas cifras demuestran que casi un cuarto de los profesores de menos de 2 años de antigüedad de trabajo casi no cuentan con experiencias didácticas, más los que llevan 3–5 años de trabajo, en total llegan a ocupar la mitad de la totalidad. Los que tienen unas experiencias didácticas apenas suficientes para el trabajo (de 6–15 años) no pasan de 35%. Los profesores bien formados y calificados con experiencia de más de 20 años no ocupan sino un 10%. De ninguna manera podemos sentirnos conformes con el estado actual de la capacidad académica del profesorado chino de español.

(f) Endogamia académica

Un tema muy interesante y preocupante que hemos estudiado es la depresión académica endogámica que consiste en cierto parentesco académico o experiencia profesional limitada a un solo contexto. Los 164 profesores han conseguido su maestría en 14 universidades nacionales y 20 instituciones extranjeras. En las nacionales son 109 personas (66%), mientras que los formados en el extranjero son 55 personas (34%), en 13 universidades españolas se han formado 46 profesores

incluyendo la Universidad Complutense, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Autónoma de Madrid. El dato curioso consiste en que 11 profesores se han graduado de una universidad poco conocida en España, la Universidad Rovira i Virgili establecida en 1991, que se encuentra en el penúltimo puesto en la lista de las 45 Universidades españolas, una lista establecida por su nivel académico.

Los profesores doctores formados en el País se han graduado en Beiwai, Shangwai y Beida, manifestando un evidente parentesco académico cercano, porque casi su totalidad han estudiado, tanto la licenciatura, la maestría, como el doctorado, en la misma universidad donde trabajan ahora, provocando un "incesto académico" o "depresión académica endogámica" y creando círculos viciosos.

(g) Número de profesores por institución

Conforme al Código, el número mínimo de profesores para un curso de español debe ser no menos de 8 personas. En realidad la mayoría de las nuevas instituciones no cumplen estos requisitos, y solamente tienen entre 2 ó 3 profesores para establecer un curso de español. Incluso hay casos extraordinarios que empiezan a admitir estudiantes cuando todavía no cuentan con ningún profesor de tiempo completo.

Una estadística muy importante y significativa consiste en la demanda de profesores de las universidades que llegará hasta unos 120 dentro de tres años, lo que significa un aumento de 50% de la totalidad del número actual de profesores chinos de español.

(h) Profesores para el postgrado

Hasta la fecha, 11 universidades cuentan con cursos de postgrado del ciclo de maestría con 27 profesores de postgrado, y 3 universidades con un programa de doctorado con un total de 5 directores del doctorado. De los cinco profesores, cuatro ya sobrepasan los 60 años de edad y deberían de retirarse. Nos enfrentamos igualmente a desafíos en lo que se refiere al postgrado de filología hispánica en China.

Por falta de profesores calificados, no pocas universidades tienen que mandar a sus alumnos a estudiar al extranjero durante uno o dos años, en países como España, Cuba, México entre otros. Esas medidas implican, por una parte la escasez del profesorado, y por otra, un aumento fuerte de los gastos de educación pagados por los padres.

4. Oportunidades y desafíos de la enseñanza de español en China

Frente a un desarrollo acelerado de la enseñanza de español y una sobredemanda apremiante de profesionales que hablen esa lengua, nos encontramos ante una serie de problemas y desafíos surgidos de esta situación y un dilema difícil de enfrentarse, puesto que un desarrollo no bien planteado hará daño al desarrollo de la enseñanza de español en China. Estamos conscientes de los

desafíos surgidos en esta situación:

— El boom de español hace que una cantidad de universidades se apresuren a poner sus departamentos de español a pesar de la falta de condiciones elementales e indispensables, y de una planificación científica y razonable, causando, de esta forma, una desnivelación de la calidad de enseñanza de español en China.

— Siguiendo ese mismo ritmo de desarrollo, habrá entre 75 y 80 departamentos de español para el año 2015, seis veces más en comparación con los de 1999. El número de alumnos (de cuatro años de la carrera) será de 16.000–18.000, entre 32 y 36 veces más que el de 1999.

— La situación de los cursos de postgrado se enfrenta con el mismo problema: desde 1999 hasta 2013 el número de cursos de postgrado ha aumentado de 5 a 14, y la calidad de enseñanza también ha sufrido una caída evidente en vista de los resultados logrados por los estudiantes y graduados, sobre todo de los cursos recién establecidos.

— Nos enfrentamos a una situación preocupante del profesorado de español en China a causa de una serie de problemas en lo que se refiere a su número total, su calificación, su currículo académico, su título profesional, edad de trabajo y la proporción de profesores y profesoras, cuyas consecuencias negativas en la calidad de enseñanza han causado una caída de la calificación promedio del Examen de Español como Especialidad Nivel 4 (EEE 4). En la Tabla 5 se nota la evolución de la caída del nivel de la enseñanza reflejada en el examen.

Fecha	Promedio examen completo (150/90 puntos)	Promedio examen por escrito (100/60 puntos)	Promedio examen oral (50/30 puntos)
1999	108.33	76.23	32.10
2000	105.09	73.04	32.05
2001	103.56	73.73	29.82
2002	96.48	67.55	29.59
2003	91.09	67.58	23.51
2004	110.04	78.63	31.41
2005	102.66	73.04	29.43
2006	104.36	72.16	32.19
2007	97.06	70.17	26.89
2008	93.05	65.95	27.10
2009	80.66	58.40	22.26
2010	89.86	63.81	26.05
2011	83.42	61.13	22.42
2012	81.35	57.39	23.96

Tabla 5: Calificación promedio del examen de español como especialidad nivel 4

A través de esta investigación nos damos cuenta de que en el desarrollo de la enseñanza de

español en China no nos faltan oportunidades y condiciones favorables en el nuevo milenio. Sin embargo también debemos ser conscientes de que enfrentamos problemas graves en lo que se refiere al planteamiento sistemático de instituciones de enseñanza de español y su distribución razonable, al establecimiento del sistema de asignatura correspondientes al rápido desarrollo social, político y económico de China en el nuevo milenio, a la formación de profesores calificados, y también a la redacción de una o varias series de manuales de enseñanza de español.

Todo esto significa grandes esfuerzos de nuestra generación, pero especialmente de las venideras. Estamos convencidos y con esperanza de un mejor desarrollo de enseñanza del idioma español en China.

Bibliografía

安德森.L.W.等人(2001/2009):《布卢姆教育目标分类学修订版: 分类学视野下的学与教及其评测》(*A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*),蒋小平、张琴美、罗晶晶译,北京,外语教学与研究出版社

常福良(2011):《高等院校西班牙语专业八级考试真题与解析》,上海,上海外语教育出版社

戴炜栋,胡文仲(2009):《中国外语教育发展研究(1949–2009)》,上海,上海外语教育出版社

高校外语专业教学指导委员会西班牙语组(2005):《高等院校西班牙语专业四级考试真题与解析》,上海,上海外语教育出版社

高等院校西班牙语专业四级考试大纲编写小组(2011):《高等院校西班牙语专业四级考试大纲》,上海,上海外语教育出版社

王克非等(2012):《国外外语教育研究》,北京,外语教学与研究出版社

西班牙语专业教学大纲编写组(1998):《高等院校西班牙语专业基础阶段教学大纲》,上海,上海外语教育出版社

西班牙语专业教学大纲编写组(2000):《高等院校西班牙语专业高年级教学大纲》,上海,上海外语教育出版社

郑书九(2010):"墨西哥基础外语教学的理念和方法——从《教育基本法》到《外语教学大纲》",《外语教学与研究》第1期

郑书九,刘元祺,王萌萌(2011):"全国高等院校西班牙语专业本科课程研究:现状与改革",《外语教学与研究》第4期

III. Literatura española e hispanoamericana

RUBÉN CARRILLO
IN3-Universitat Oberta de Catalunya

La génesis de Sacheofú

Resumen: En su celebérrima obra *El Periquillo Sarniento*, Joaquín Fernández de Lizardi creó una utopía inspirada en China que llamó Sacheofú. Publicada íntegramente en 1831, la obra ha sido considerada la primera novela hispanoamericana. Esta comunicación tiene como objetivo explorar la génesis del *Periquillo* para identificar los textos novohispanos influidos de manera directa o indirecta por la ruta comercial transpacífica conocida como el Galeón de Manila. Esta ruta comercial, que unió Manila con Acapulco entre 1573 y 1815, ha sido objeto de numerosos estudios académicos. Los estudios sobre los aspectos comerciales del Galeón han demostrado su importancia en la vertebración del primer sistema económico mundial al permitir la entrada en China de toneladas de plata mexicana y peruana. Otros especialistas han demostrado el impacto cultural de este comercio. La conexión directa con Asia supuso en Nueva España la aparición de nuevas formas artísticas como los biombos, la incorporación de estilos chinos en la producción de cerámica y textiles o la producción del género pictórico de los enconchados. Mediante el estudio de la tradición literaria novohispana vinculada al tráfico del Galeón, esta comunicación se plantea completar este panorama de influencia cultural añadiendo la dimensión literaria para proponer que el influjo cultural asiático en Hispanoamérica se manifestó no solamente en la cultura material, sino también en las letras. El argumento central es que *El Periquillo Sarniento* es el último eslabón de una cadena de obras que comienza con la *Historia del Gran Reino de la China* de Juan González de Mendoza. De esta forma, la comunicación concluye que existe una vinculación más estrecha de lo que parece entre Asia e Hispanoamérica en el ámbito de la historia de la literatura, un terreno donde la cooperación entre especialistas de ambas regiones puede dar sorprendentes resultados.
Palabras clave: literatura novohispana, Galeón de Manila, *Periquillo Sarniento*

A pesar de que cada vez queda más clara la importancia económica que tuvo el galeón de Manila, la historiografía sobre su influencia cultural al margen de la cultura material, ha quedado un poco rezagada en dos aspectos. Primero, la ruta transpacífica supuso la llegada, por primera vez desde la última glaciación, de personas de origen asiático al continente americano (y viceversa). Esta comunidad habitó en diversas zonas del centro de la Nueva España (México) y ocuparon un lugar singular en el orden jerárquico-racial de la colonia, con ciertos privilegios sobre la mayoría de los indígenas mexicanos. En segundo lugar, la idea de Asia se sintió en México a través de la introducción de nuevas costumbres, culinarias y adivinatorias, y, el caso que ahora nos ocupa, en

las páginas de algunos de los principales escritores que produjo el virreinato.

En su celebérrima obra *El Periquillo Sarniento*, Joaquín Fernández de Lizardi creó una utopía inspirada en China a la que llamó Sacheofú. Publicada íntegramente en 1831, la obra ha sido considerada la primera novela hispanoamericana. Esta comunicación tiene como objetivo explorar la génesis del *Periquillo* para identificar los textos novohispanos influenciados de manera directa o indirecta por la ruta comercial transpacífica conocida como el Galeón de Manila. Esta ruta comercial, que unió Manila con Acapulco entre 1573 y 1815, ha sido objeto de numerosos estudios académicos. Los estudios sobre los aspectos comerciales del Galeón han demostrado su importancia en la vertebración del primer sistema económico mundial, al permitir la entrada en China de toneladas de plata mexicana y peruana. Otros especialistas han demostrado el impacto cultural de este comercio. La conexión directa con Asia supuso en Nueva España la aparición de nuevas formas artísticas como los biombos, la incorporación de estilos chinos en la producción de cerámica y textiles, o la producción del género pictórico de los enconchados.

Mediante el estudio de la tradición literaria novohispana vinculada al tráfico del Galeón, esta comunicación se plantea completar este panorama de influencia cultural añadiendo la dimensión literaria para proponer que el influjo cultural asiático en Hispanoamérica se manifestó no solamente en el mundo de los objetos, sino también en las letras. El argumento central es que *El Periquillo Sarniento* es el último eslabón de una cadena de obras que comienza con la *Historia del Gran Reino de la China* de Juan González de Mendoza. La idea que puede desprenderse es que existe una vinculación más estrecha de lo que parece entre Asia e Hispanoamérica en el ámbito de la historia de la literatura, un terreno donde la cooperación entre especialistas de ambas regiones puede dar sorprendentes resultados.

Al contrario de lo que los expertos en la materia han estimado, el último viaje del famoso Galeón de Manila no discurrió sobre las olas del Pacífico en 1815, sino en 1831 en las páginas de la primera edición íntegra de la muchos consideran la primera novela latinoamericana, *El Periquillo Sarniento*, de Joaquín Fernández de Lizardi.[①] En esta obra picaresca, didáctica y costumbrista, Pedro Sarmiento, apodado el Periquillo Sarniento, describe a sus hijos sus vivencias para advertirles sobre las consecuencias de la mala conducta. Salida de la pluma de Lizardi, periodista comprometido con el mejoramiento de su sociedad, poco antes de la independencia de México, la novela es una crítica a la sociedad colonial novohispana. Por eso es considerada precursora del nacionalismo mexicano. En ningún momento se hace más palpable esta crítica social que en el cuarto libro, donde Lizardi sitúa al protagonista dentro de una sociedad ideal, basada en China, que sirve de espejo de Nueva España y a la que llama Sacheofú. A continuación se traza la

① La edición utilizada es la de Carmen Ruiz Barrionuevo.

genealogía de esta utopía, o más correctamente heterotopía[①], con la mirada puesta en mostrar cómo el tráfico transpacífico entre Asia y América en los siglos XVI, XVII y XVIII, influyó de tal manera, que su impronta pudo verse en la Nueva España central, no sólo en el ámbito económico y en la cultura material, sino también, en la vida intelectual del virreinato. Una larga serie de obras que fueron escritas, publicadas o que circularon en Nueva España fueron llenando el pozo de ideas y concepciones sobre Asia de la que bebió Lizardi al escribir la novela fundacional de la literatura mexicana.

El establecimiento del Galeón de Manila, la ruta comercial que unía Manila con Acapulco, a partir de 1571–73 es un momento clave de la historia mundial, ya que significó la unificación de los sistemas económicos del Nuevo Mundo y Asia. La vertebración de la economía global a través de una red de intercambios, de la cual el Galeón era uno de los hilos cruciales, ha sido descrita como un proceso de globalización de la edad moderna o una protoglobalización. Especialmente en el ámbito de la historia económica abundan los trabajos que se refieren a este proceso.[②] La razón de esta especial atención radica en el enorme consumo de plata americana que hubo en China desde finales del siglo XVI hasta bien entrado el siglo XIX, y lo que este fenómeno supuso para la economía global. Los cambios en la política fiscal introducidos por los Ming requirieron al campesinado chino pagar su tributo en plata y no en especie como había sido costumbre. Esto produjo una gran demanda del metal, primero provista por las minas japonesas y, más tarde, las americanas.[③]

El Galeón de Manila fue una de las principales vías de suministro de plata para China. Seda, porcelana, laca y muchos otros productos de lujo se adquirían a cambio de la plata y revendían en América y Europa, generándoles enormes beneficios a los comerciantes involucrados en este intercambio. Esta ruta transoceánica duró casi 250 años, desde el descubrimiento de la ruta de tornaviaje de Filipinas a Nueva España en 1565, hasta su abolición en 1815. Por esta razón, ha sido llamada la ruta comercial transoceánica más longeva de la historia (Schurz). El comercio y los intercambios que ocurrieron a través de esta vía tuvieron una influencia constante y duradera en los diferentes lugares del globo a donde llegaron los productos, personas e ideas que viajaban a bordo de los galeones.

Este proceso provocó una presencia notable de China, Japón, Filipinas y otros lugares de Asia-Pacífico en los sermones, descripciones y protonovelas elaboradas en el virreinato de la Nueva España. Esto no es de extrañar ya que las Filipinas, el nexo de la monarquía Habsburgo con Asia, dependía administrativa, misional y económicamente de la Nueva España central, desde donde

① Foucault, Michel. (1967) "Des espaces autres", *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, pp. 46–49, 1984. Versión online (http://foucault.info/documents/heteroTopia/foucault.heteroTopia.fr.html) (Consulta 10/06/2013)

② Los autores más citados son Flynn y Giráldez (1995).

③ Para una historia económica de la dinastía Ming véase Brook, Timothy, *The Confusions of Pleasure*.

partía la mayor parte del esfuerzo colonizador y evangelizador. Pero antes de explorar la presencia del Galeón en la literatura novohispana, cabe hacer unos apuntes sobre el desarrollo de la literatura en la hispanoamerica colonial.

Raquel Chang-Rodríguez argumenta que el gusto literario de las colonias se veía fuertemente influenciado por "las últimas novedades peninsulares importadas a las Indias por libreros ansiosos de rápidas y pingües ganancias (1978: 5)". La autora describe la producción literaria virreinal en prosa como un "amplio campo donde, como en cajón de sastre, encontramos cartas, relaciones, memoriales, crónicas, obras en que predomina lo histórico, junto a protonovelas, novelas y cuentos" (6). La falta de desarrollo de la novela en Hispanoamérica, se explicó durante mucho tiempo con la prohibición en América de "libros de entretenimiento", más tarde se argumentó "el escaso desarrollo urbano, la carencia de una burguesía y la idea de que los españoles estaban muy ocupados viviendo sus propias aventuras para escribir sobre otras."① En las narraciones de los escritores americanos, "lo histórico, lo anecdótico y lo autobiográfico le imparten al relato una particular tensión y una estructura *sui géneris*. Dignas de seria consideración al trazar el desarrollo de la prosa narrativa hispanoamericana."②

La existencia de esta ruta, argumenta Luke Clossey, convirtió a la ciudad de México en un punto clave de recolección, edición y publicación de información sobre China dirigida tanto al público americano como al europeo.③ Según Clossey, el proceso de transformación de la ciudad de México en un centro de recopilación y difusión de informaciones sobre China comenzó a consolidarse apenas unos años después del establecimiento de Manila. En 1573 y 1574 los jesuitas de Nueva España escribieron reportes donde describían la "exuberante recepción" que tuvieron los galeones en el centro del virreinato y señalaban las grandes oportunidades que este comercio representaba tanto comercial como misionalmente.④

Juan González de Mendoza (1540–1617) recopiló en ciudad de México la información para su *Historia del Gran Reino de la China*, una de las obras sobre China que más circularon por Europa. El texto incluye una de las alusiones más tempranas al viaje de asiáticos a la Nueva España central.

---

① Chang-Rodríguez, 1978: 7. La autora cita el trabajo de Irving A. Leonard como refutador de la idea de que la prohibición de "libros de entretenimiento" inhibió el desarrollo de la novela: "Light Reading in Sixteenth Century Spanish America," *Bulletin of Panamerican Union*, LXXVII, No 9, 493–499. Para los defensores de las otras hipótesis cita Arturo Torres Ríoseco, La novela en la América Hispana (Berkeley, University of California Press, 1949), pp. 170–173; Germán Acieniegas, Continente de siete colores (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1965), pp 119–121; Luis Alberto Sánchez, Proceso y contenido de la novela hispanoamericana (Madrid: Gredos, 1953), pp 84–86; y Pedro Henríquez Ureña, "Apuntaciones sobre la novela en América," Obra crítica (México: Fondo de Cultura Económica, 1960).

② Chang, 8.

③ Clossey, Luke. (2006) "Merchants, migrants, missionaries, and globalization in the early-modern Pacific", *Journal of Global History*, 1, pp. 41–58, p. 54.

④ Félix Zubillaga, ed. *Monumenta Mexicana*, Roma: Monumenta Historiac Soc. Iesu, 1946, vol. I, pp. 83–94, 157. Citado en Clossey p. 42.

Mendoza afirma que ochenta y cinco mercaderes chinos viajaron a México llevando consigo curiosas mercancías[①]. A pesar de no haber puesto pie jamás en China, su presencia en Nueva España le acreditaba de manera suficiente, ya que pudo contar con testimonios directos sobre China, de parte de Jerónimo Marín, miembro de una embajada que salió desde Filipinas a Fujian en 1575.[②]

En el siguiente siglo, la presencia en Nueva España continuó confiriendo a los autores una cierta autoridad para escribir sobre Asia. Así, el célebre obispo de la Puebla de los Ángeles, Juan de Palafox (1600–1659) argumentó que su proximidad (imaginada) a China le confería la potestad de ser obispo de ese reino.[③] Ciertos sucesos de China ocuparon la mente de Palafox. El dominicano se opuso a los jesuitas durante la controversia de los ritos —una disputa teológica que planteaba la conveniencia o no de permitir a los chinos convertidos al cristianismo que continuaran venerando a sus ancestros (Cummings, 1961). Palafox también escribió una historia de la invasión manchú que provocó la caída de la dinastía Ming y el establecimiento de la Qing en 1644. Para escribir el texto, Palafox se basó en información recopilada en México, recurriendo probablemente a informantes chinos residentes en la ciudad[④] (Busquets, 2010: 456).

El virreinato era paso obligado para aquellos que se dirigieron a Asia. Tal fue el caso de Alonso Sánchez, quien dirigió el seminario de San Jerónimo en la misma ciudad de Puebla antes de convertirse en autor de "tres extensas relaciones descriptivas de China nutridas en su mayor parte por las percepciones recogidas en territorio chino tras sus dos embajadas a Macao (1582-1584)"[⑤]. En poesía, los productos que llegaban a través del Galeón de Manila se aparecieron para glorificar la riqueza de la ciudad de México en *La Grandeza Mexicana*, poema de Bernardo de Balbuena escrito en 1604. La presencia en ambas bandas del Pacífico fue también parte de la experiencia de Antonio de Morga (1559–1636), autor de *Sucesos de las Islas Filipinas*, obra publicada en ciudad de México en 1609.

Pero los sucesos asiáticos no se circunscribieron a las plumas de españoles. El cronista San Antón Muñón Chimalpáhin (1579–1660), descendiente de los gobernantes del reino mexicano pre-hispánico de Chalco, escribió en su *Diario* sobre la rebelión de los chinos de Manila en 1605 (Gruzinski 2004, 146) y describió a los miembros de la embajada japonesa llegada a México en 1610 (Oropeza, 2007: 108). Los miembros de esta embajada representan la primera presencia

① Mendoza 1585, cap. III, fol. 7.
② Ollé, 2000: 48
③ Clossey, 43. Ver también: J.S. Cummins, "Palafox, China, and the Chinese rites controversy", *Revista de Historia de América*, 52, 1961, p. 399. Clossey proporciona otros ejemplos donde se observa la extensión de la idea de la proximidad de América a China.
④ Busquets, 2010: 456
⑤ Ollé 2000, 51

japonesa en el continente americano de la que haya noticia. La migración asiática a través del Galéon de Manila también estuvo registrada por el viajero inglés Thomas Gage, quien escribió sobre la presencia de orfebres asiáticos en ciudad de México (Gage 1648, cap. XII) y el también viajero Gemelli Careri (1651–1725) italiano quien describió una Cofradía de *indios chinos*, seguramente filipinos, que participaba en la celebración del corpus en la ciudad de México (Careri, 1709: cap. I).

Otra obra importante es *Los infortunios de Alonso Ramírez*, escrita en 1690 por Carlos Sigüenza y Góngora, famoso autor novohispano emparentado con Luis de Góngora. A medio camino entre la realidad y la ficción, la obra recoge el relato, supuestamente fidedigno, de Alonso Ramírez, un naufrago que, llevado ante el virrey en 1687 bajo sospecha de contrabando, dijo que había sido capturado por piratas ingleses frente a las costas de Luzón. Según él, pudo desprenderse de sus captores con algunos compañeros, entre ellos un chino y un sangley, o chino residente en Manila, y arribar a las costas de la península de Yucatán en la Nueva España. Por tratarse de un posible recuento de hechos reales, *Los infortunios* no es considerada unánimemente una novela. No obstante, hay algunos autores que sustentan esta idea. Es notable que los dos candidatos al título de "primera novela hispanoamericana", *El Periquillo* y *Los infortunios*, tengan sendos nexos al Galeón de Manila.

También los autores religiosos publicados en Nueva España prestaron atención a Asia Pacífico. La idea de que la obra misional en Asia y la Nueva España central estaban ligadas se ve reflejada en la *Historia de la Compañía de Jesús en Nueva España*, escrita después de la expulsión de la orden en 1767. Su autor, el jesuita mexicano Francisco Javier Alegre (1729–1788), creyó relevante la inclusión de una extensa descripción de las Filipinas y una breve mención sobre Taiwán. Además, resumió la historia de la región desde la colonización a partir de 1565 hasta la captura de Manila por parte de los ingleses en 1762 (Alegre, 1841).

Pero la actividad misional en Asia pudo haber tenido una influencia más directa en la composición de la primera novela mexicana. El recuerdo de los Mártires de Japón y, en concreto el martirio de Felipe de Jesús, nativo de la ciudad de México, pudo inspirar a Lizardi en la composición del *Periquillo*. Aquí es importante apuntar que las hagiografías y sermones panegíricos formaban gran parte de la prosa publicada en Nueva España.

Felipe de Jesús, franciscano, y el jesuita Francisco Xavier fueron los santos más populares en las imprentas novohispanas, de acuerdo al catálogo de impresos novohispanos preparado por Guadalupe Rodríguez.[①] La primera obra sobre Felipe fue obra de Marcelo de Ribadeneyra, inserta en una descripción de diversas regiones de Asia. Ribadeneyra explicó que el mexicano había

① *Catálogo de impresos novohispanos (1563–1766)*, Universidad Veracruzana. (2012).

pasado a Manila a instancias de su padre. Allí ingresó en un convento franciscano. Cuando llegó el momento de ordenarse sacerdote, se le ordenó regresar a la ciudad de México porque no había obispo en Manila. A su regreso, su galeón naufragó frente a las costas de Japón. Al emprender junto con sus compañeros la evangelización de ese país, Felipe fue apresado y martirizado junto a otros veinticinco cristianos españoles y japoneses en Nagasaki en 1597, bajo las órdenes del daimio Toyotomi Hideyoshi.

Sobre todo a partir de su beatificación en 1627, se multiplicaron las obras sobre la vida de Felipe de Jesús durante los siglos XVIII y XIX. Precisamente Fernández de Lizardi fue autor de un panegírico al mártir mexicano. Es interesante notar que, según la tradición en torno al santo, tal como el personaje principal del *Periquillo*, San Felipe de Jesús tuvo una juventud descarriada. Su adopción de un estilo de vida moral y dedicada a Dios empieza con su viaje a Manila. Puesto que se ha argumentado que Periquillo inicia su camino a la rectitud también en Manila, ¿podría tratarse la vida del santo una fuente de inspiración para la creación del protagonista de su novela? Después de todo, el público al que estaba dirigida la obra, los criollos, conocía y se identificaban con la historia de San Felipe de Jesús, también criollo. En este sentido, probablemente no es coincidencia que Agustín de Iturbide, consumador criollo de la independencia, fuera enterrado en la capilla de San Felipe de Jesús de la catedral de México.

La tradición literaria que se ha descrito ayuda a explicar por qué en torno a un 15% del relato de *El Periquillo Sarniento* ocurre en Filipinas y en la ficticia isla de Sacheofú, sobre la que se entra en detalle a continuación.

Como se ha dicho, *El Periquillo* es considerada la primera novela latinoamericana y una novela de construcción nacional (Anderson, 1991). Se trata del punto de partida de muchas de las tradiciones literarias que se desarrollarían en el siglo XIX. Al haber sido escrita durante el proceso de independencia, la obra es considerada una pieza clave en la historia intelectual del periodo. La inclinación costumbrista de la novela, la convierte de asimismo en una fuente interesante para explorar la historia social y cultural de los últimos años del virreinato novohispano. El carácter fuertemente didáctico, la multiplicidad de sus fuentes han sido objeto de múltiples análisis académicos, como lo ha sido también la heterotropía china que el autor construye para criticar la sociedad novohispana en el libro IV. Para elaborar su utopía china Lizardi bebió de una larga tradición literaria novohispana y del interés y trato favorable que en general recibió China durante la Ilustración. La representación positiva de China es contraria al imaginario negativo que dominaba en la época, cuando estaba a punto de estallar la Primera Guerra del Opio (1839–1842).

El conocimiento de Lizardi de las crónicas españolas sobre China del siglo XVI es evidente. El nombre mismo del protagonista, Pedro Sarmiento, es el de uno de los participantes en la embajada que visitó Fujian desde las Filipinas en 1575, misma en la que participó Jerónimo

Marín, el informante de González de Mendoza. Edgar Knowlton demostró que Mendoza es la principal fuente utilizada por Lizardi al crear Sacheofú (Knowlton, 1963). De acuerdo con él, los títulos de los funcionarios chinos que aparecen en el relato de Lizardi *chaen* (visitador), *loitia* (caballero) y *tután* (virrey), están tomados directamente de la Historia de Mendoza, aunque admite pequeñas diferencias en la ortografia (Knowlton, 340). El autor también propone, a partir de las investigaciones de Kammerer, que el nombre que Lizardi da a su isla idílica devino de una corrupción castellana del siglo XVI para referirse a Shantou (汕头), en la provincia de Guangdong y recalca que Mendoza describe esta ciudad que "a una parte de la [cual] esta una isleta, llena de gran recreación". Esta descripción, propone Knowlton, pudo darle a Lizardi la noción de que Sacheofú era una isla (342).

El autor también especula que el nombre del confidente y eventual amigo del protagonista, Limahotón, pudiera estar inspirado en Limahón, nombre por el cual los españoles de Filipinas llamaron al pirata Lin Feng, a raíz de cuyo ataque se produciría la primera embajada española a China (343). De hecho, Limahotón, al regresar con Periquillo a la Nueva España central, se convirtió en el último migrante asiático a México a bordo del Galeón de Manila en términos de ficción.

Knowlton también advierte que el nombre del protagonista de la novela, Pedro Sarmiento, coincide, acaso por mera coincidencia, con el de un personaje histórico que participó en esta expedición a China, concretamente a Fujian (344). Otro punto a destacar de Knowlton es que Lizardi construyó las partes del relato que aluden al funcionamiento de la justicia en Sacheofú a partir de las descripciones de Mendoza, particularmente, la centralidad de las ejecuciones públicas (345–346). Dolors Folch ha estudiado en detalle como los autores de las relaciones que fueron las fuentes de la *Historia* de Mendoza mostraron especial interés en la manera en que la justicia se aplicaba en China. En particular se vieron sorprendidos por lo expedito de los procesos y la ejecución de las sentencias, especialmente los azotes. Knowlton advierte que, de nuevo, Lizardi hace eco de Mendoza al describir como a los sentenciados de Sacheofú "los azotaban cruelísimamente en las pantorrillas" (346).

Lizardi fue influenciado por el pensamiento de la Ilustración. Concretamente, el pensador español Benito Jerónimo Feijoo (1676–1764). Este filósofo fue autor de varios escritos que idealizan la cultura, la historia y la organización político-judicial de China. Feijoo basó sus puntos de vista sobre China en obras escritas por misioneros jesuitas franceses. Estas mismas obras influyeron en Voltaire, el sinófilo ilustrado por excelencia. En tiempos de Voltaire, la visión positiva de China entre los europeos era la norma. Pero estos sentimientos positivos se fueron diluyendo a medida que entraba el siglo XIX. Entonces dejaron de escribirse en Europa obras de este tipo. La heterotopía china del *Periquillo* fue en este sentido excepcional, puesto que continuó

alabando China de manera muy tardía. Debido a que contenía pasajes subversivos, concretamente antiesclavistas, la novela apareció en 1816 sin los pasajes sobre Manila y Sacheofú. No fue sino hasta 1831, cuando *El Periquillo* se publicó íntegro póstumamente, a escasos ocho años de que estallara la Primera Guerra del Opio, en que vio la luz esta exultación de China, acaso la última escrita en occidente en el siglo XIX. Esta obra tuvo una influencia tremenda en la creación de la identidad mexicana. Pero es importante ver que esta identidad, a través del *Periquillo*, a su vez le debe mucho a la influencia cultural del Galeón de Manila, y la globalización a la que esta ruta contribuyó.

Bibliografía

Alba-Koch, B. (2000): "'Enlightened Absolutism' and Utopian Thought: Fernández de Lizardi and Reform in New Spain", *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos,* (24–2): 295–306

Alfonso, M.; MARTÍNEZ, C. (2000): *Galeón de Manila: Catálogo*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Alvarez, L. (1994): *Ilustración, educación e independencia: las ideas de José Joaquín Fernández de Lizardi*, México, UNAM

Anderson, B. (2006 [1983]): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Nueva York y Londres, Verso

Bernabéu, S.; Martínez, C. (2013): *Un océano de seda y plata: el universo económico del Galeón de Manila*, Sevilla, CSIC

Busquets, A. (2010): "La entrada de los manchús en China y su eco en España", A: SAN GINÉS, P. (ed.), *Cruce de miradas, relaciones e intercambios, Colección Española de Investigación sobre Asia Pacífico*, No. 3, Granada, Editorial Universidad de Granada

Caamaño, M.A. (2005): "Heterotopías: Francia y China", Salina, *Revista de Lletres*, (19): 105–114.

Calvo, T. (2005): "Soberano, plebe y cadalso bajo una misma luz en Nueva España," A: GONZALBO, P. (Coord.) *Historia de la vida cotidiana en México*, Vol. III: El siglo XVIII: entre tradición y cambio, México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica

Chang-Rodríguez, R. (1978): *Prosa hispanoamericana virreinal*, Barcelona, Borrás Ediciones

Clossey, L. (2006): "Merchants, Migrants, Missionaries, and Globalization in the Early-Modern Pacific", *Journal of Global Histoy* (1–1): 41–58

Cummings, J. (1961): "Palafox, China and the Chinese Rites Controversy", *Revista de Historia de América* (52):395–427

De Solano, F. (1994): *Las voces de la ciudad: México a través de sus impresos (1539–1821)*, Madrid, CSIC

Donahue-Wallace, K. (2004): "El grabado en la Real Academia de San Carlos de Nueva España, 1783–1810", *Tiempos de América* (11): 49–61

Elizalde, D. (ed.) (2002): *Las relaciones entre España y Filipinas. Siglos XVI–XX*, Madrid-Barcelona: Casa Asia, CSIC

Elizalde, I. (1967): *San Francisco Xavier en la literatura española*, Madrid, CSIC

Flynn, D.; Giráldez, A. (1995): "Born with a 'silver spoon': The origin of world trade in 1571", *Journal of World History* (6–2): 201–221

Folch, D. (2011): "Crime and Prejudice: Ming criminal justice as seen in XVIth Century Spanish sources", *Paper presented at the 20th Annual World History Association Conference*, Beijing, China, July 7th-July 10th, 2011

Foucault, M. (1984): "Des Espace Autres. Hétérotopies", *Architecture, Mouvement*, Continuité. (5): 46–49

García, L. (1967): *Los murales de la catedral de Cuernavaca, afronte de Mexico y oriente*, México, Charias Christi

Gruzinski, S. (2010): *Las cuatro partes del mundo: Historia de una mundialización*, México, Fondo de Cultura Económica

Hagimoto, K. (2012): "A Transpacific Voyage: The Representation of Asia in José Joaquín Fernández de Lizardi's El Periquillo Sarniento", *Hispania* (95–3): 389–399

Hsu, C. (2010): "Writing on behalf of a Christian empire: gifts, dissimulation, and politics in the letters of Philip II of Spain to Wanli of China", *Hispanic Review* (78–3): 323–344

Hsu, C.. (2010): "La imagen humanística del gran reino chino de Juan Gónzalez de Mendoza", *The Bulletin of Hispanic Studies* (87–2): 187–202

Hunn, J.M. (1977): "China in the political thought of the French Enlightenment: Montesquieu, Voltaire, and Rousseau", Tesis doctoral en Vanderbilt University, Nashville

Insúa, M. (2008): "Aventura y Rebeldía en El Periquillo Sarniento". A: CORTÉS, H.; GODOY, E.; Insúa, M. (eds.), *Rebeldes y aventureros: del Viejo al Nuevo Mundo*, Madrid, Iberoamericana

Insúa, M. (2011): "La falsa erudición en la Ilustración española y novohispana: Lizardi", *Estudios filológicos* (48): 61–79 [online article] [Date of query: June 11, 2013]

Knowlton, E. (1963): "China and the Philippines in El Periquillo Sarniento", *Hispanic Review* (31–4): 336–347

Kuwayama, E. (1997): *Chinese Ceramics in Colonial Mexico*, Los Angeles, Los Angeles County Museum of Art

Lach, D. (1945): "Leibniz and China", *Journal of the History of Ideas* (6–4): 436–455

León-Portilla, M. (1981): "La embajada de los japoneses en México, 1614. El testimonio en náhuatl del cronista Chimalpáhin", *Estudios de Asia y África* (SVI-2): 215–241 Vol. SVI, No. 2

López, F. (2011): "Introductory Study", *3–98 The Misfortunes of Alonso Ramírez. The True Adventures of a Spanish American with 17th-Century Pirates*, Austin, University of Texas Press

Martínez, C.; Alfonso, M. (2007): *La Ruta española a China*, Madrid, El Viso

Obregón, G. (1964): "Influencia y contrainfluencia del arte oriental en Nueva España", *Historia Mexicana* (14–2): 292–302

Ollé, M. (2000): *La invención de China. Percepciones y estrategias filipinas respecto a China durante el siglo XVI. South China and Maritime Asia*, 9, Weisbaden, Otto Harrassowitz

Ollé, M. (2002): *La empresa de China: de la Armada Invencible al Galeón de Manila*, Barcelona, Acantilado

Ollé, M. (2013): "El imperio chino ante los ibéricos de Asia oriental", A: RUIZ, J. (ed.), *Las vecindades de las Monarquías Ibéricas*, México, Fondo de Cultura Económica

Ollé, M. (2013): "La proyección de Fujian en Manila: los sangleyes del parián y el comercio del la Nao de China", A: BERNABÉU, S.; MARTÍNEZ, C. (ed.), *Un océano de seda y plata: el universo económico del Galeón de Manila*, Sevilla, Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Oropeza, D. (2007): "Los 'indios chinos' en la Nueva España: la inmigración de la Nao de China, 1565–1700", Tesis doctoral en El Colegio de México, México

Oropeza, D. (2011): "La esclavitud asiática en el virreinato de la Nueva España, 1565–1673", *Historia Mexicana* (61–1): 5–57

Ota, M. (1981): "Un mural novohispano en la catedral de Cuernavaca: los veintiséis mártires de Nagasaki", *Estudios de Asia y África* (16–4): 675–697

Ramos, J. (2011): *Los delincuentes de papel, Inquisición y libros en la Nueva España (1571–1820)*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Fondo de Cultura Económica

Ruíz, C. (2007): "Introducción", A: FERNÁNDEZ DE LIZARDI, *J. El Periquillo Sarniento*, Madrid, Cátedra

Relinque, A. (Coord.) (2008). "¿Perros o demonios? China en la Historia Chinesca de Forner", *Studi Ispanici* (33): 89–102

Rowbotham, A. (1932): "Voltaire, Sinophile", *PMLA*. (47–4): 1050–1065

Rowbotham, A. (1945): "The Impact of Confucianism on Seventeenth Century Europe", *The Far Eastern Quarterly*

(4–3): 224–242

Rodríguez, G. (2012): *Catálogo de impresos novohispanos (1563–1766)*, Xalapa, Universidad Veracruzana (Biblioteca Digital de Humanidades; 12) [e-book] [Date of query: February 22, 2013]

Sánchez, B. (1986): *Marfiles cristianos del Oriente en México*, México, Fomento Cultural Banamex

Sánchez, J. (2006): "Heterogeneidad y fuentes literarias de El Periquillo Sarniento, de José Joaquín Fernández de Lizardi", *Espéculo. Revista de estudios literarios* (34) [Date of query: June 11, 2013].

Schurz, W. (1992 [1939]): *The Manila Galleon*, Madrid, instituto de Cooperación Iberomericana, Ediciones de Cultura Hispanoamericana

Spell, J. (1956): "The Intellectual Background of Lizardi as Reflected in El Periquillo Sarniento". *PMLA*. (71): 427–428.

Taiano, L. (2011): "Infortunios de Alonso Ramírez: consideraciones sobre el texto y su contexto", *Bibliografía americana: Revista interdisciplinaria de estudios coloniales* (7): 180–200

Van Kley, E. (1973): "News from China: Seventeenth-Century European Notices of the Manchu Conquest", *The Journal of Modern History* (45–4): 561–582

Vogeley, N. (2001): *Lizardi and the birth of the novel in Spanish America*, Gainesville, University of Florida Press

Yuste, C. (2013): "De la libre contratación a las restricciones de la permission. La andadura de los comerciantes de México en los giros iniciales con Manila", A: BERNABÉU, S.; MARTÍNEZ, C. (ed.), *Un océano de seda y plata: el universo económico del Galeón de Manila*, Sevilla, Consejo Superior de Investigaciones Científicas

CHEN DANNA（陈旦娜）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Técnicas narrativas en *La sombra del viento* de Carlos Ruiz Zafón

Resumen: El presente trabajo pretende hacer un análisis profundizado sobre las técnicas narrativas de la obra maestra titulada *La sombra del viento* escrita por el autor español contemporáneo Carlos Ruiz Zafón. La novela ha sido uno de los libros mejor vendidos del mundo, la cual fue traducida a 36 idiomas diferentes, despertando el interés de la crítica a nivel mundial y ha recibido una gran cantidad de premios en el ámbito global. El adorable éxito de *La sombra del viento* no sólo se debe al suspense argumental, la intensidad rítmica y el ambiente místico, sino también a la variedad de técnicas narrativas tales como la policiaca, la epistolar, la de geminaciones, la de aprendizaje, etc. Tras el análisis de nuestro trabajo, los lectores se darán cuenta de las distintas técnicas narrativas que aparecen en *La sombra del viento* y de allí les presentamos un panorama más claro en la creación literaria de la obra.

No basta con que expongamos simplemente las maneras narrativas de Zafón. Seguiremos el camino de estudio, guiados por nuestro análisis, explorando con más profundidad el argumento de la novela con el objetivo de encontrar la intención con la que el autor empleó dichas técnicas y, de esta manera, procuramos descifrar las enigmáticas neblinas que envuelven *La sombra del viento* para enfrentarnos al corazón del autor y buscar el pensamiento y el deseo personal de Zafón escondidos tras las letras.

Palabras clave: técnica narrativa, *La sombra del viento*, Carlos Ruiz Zafón

1. Introducción

Recomendada por varias figuras conocidas en el campo literario y en el mundo político, traducida a 36 idiomas, *La sombra del viento*, escrita por el novelista español contemporáneo Carlos Ruiz Zafón, ha sido un gran éxito de ventas y ha llamado la atención de las críticas en el ámbito mundial. El adorable éxito de *La sombra del viento* no sólo se debe al suspense argumental, la intensidad rítmica y el ambiente místico, sino también a la variedad de técnicas narrativas tales como las de la novela policiaca, epistolar, de geminaciones, de aprendizaje, etc.

El presente trabajo pretende hacer un análisis especializado en las técnicas narrativas de la obra maestra de Carlos Ruiz Zafón con el objetivo de que los lectores puedan apreciarlas y tengan una vista más clara en la creación literaria de la obra.

No basta con que expongamos simplemente la técnica y el estilo narrativo del autor. Seguiremos en nuestro análisis, explorando con más profundidad el argumento de la novela para

encontrar la intención con que el autor empleó dichas técnicas y, de esta manera, procuramos descifrar las neblinas que envuelven *La sombra del viento* para enfrentarnos al corazón del escritor y buscar el pensamiento y el deseo personal del literato escondidos tras su prosa.

2. Novela epistolar

La novela epistolar está constituida por una serie de documentos que suelen ser cartas, aunque a veces también se utilizan diarios, manuscritos y otros documentos. Gracias a los avances tecnológicos, hoy en día, la novela epistolar no se limita a contar historia en forma de cartas escritas sino también de documentos electrónicos tales como grabaciones, radio, blogs y correos electrónicos. Esta forma de narración puede agregar más veracidad y verosimilitud a un relato, principalmente porque la primera persona parece, en cuanto al formato, próxima a la narración oral y puede crear la ilusión de una comunicación inmediata. La innovación de la novela epistolar es que el escritor presenta como el fundamento de la verdad que el narrador anuncia.

En *La sombra del viento,* se aplica una técnica tradicional de la novela epistolar, es decir, narrar a través del manuscrito de Nuria. Las memorias de la señora Monfort, que van aclarando el misterio sobre la suerte y el destino de Carax, tienen notorias características de la novela epistolar. Es una de las partes más importantes y claves de la novela, así que con la destreza espistolar, la novela que analizamos muestra su cualidad realista. Nuria, al contar el secreto a Daniel, revela con su discurso realista la historia de la época antes del nacimiento del protagonista y la realidad de la sociedad en que vive ella.

> Me es imposible describirte aquellos primeros días de la guerra en Barcelona, Daniel. El aire parecía envenenado de miedo y de odio. Las miradas eran de recelo y las calles olían a un silencio que se sentía en el estómago. Cada día, cada hora, corrían nuevos rumores y murmuraciones. Recuerdo una noche, volviendo a casa, en que Miquel y yo descendíamos por las Ramblas. Estaban desiertas, sin un alma a la vista. Miquel miraba las fachadas, los rostros ocultos entre los postigos escudriñando las sombras de la calle, y decía que podían sentirse los cuchillos afilándose tras los muros.①

Lo que cuenta a Daniel es una enseñanza de historia, con otros relatos enseña al chico los acontecimientos en la sociedad y la esencia de la amistad y del amor. El autor opta por la forma epistolar para desarrollar la parte más importante de su novela con la intención de expresar más subjetivamente y vívidamente lo ocurrido pidiendo la pluma de Nuria. Con el relato de Nuria, los lectores seguimos todo el secreto como si fuéramos la misma narradora.

3. Geminaciones

La geminación o duplicación es un recurso literario que prepara situaciones o personajes

① Zafón (2009: 474)

parecidos a los protagonistas. Generalmente se refiere a una figura literaria que consiste en la repetición inmediata de una misma palabra (o corta secuencia de palabras) en cualquier posición (inicial, final o interna) de un verso o cláusula sintáctica. "Se puede atraer la atención sobre un objeto o sobre una situación: Auxilio, auxilio, me estoy muriendo; ay Dios mío, Dios mío. Grita alguien que necesita ayuda médica urgente." ① Quisiéramos profundizar en este concepto a nivel textual para referirnos a un género literario que cuenta con una repetición más complicada que se trata de la duplicación de personajes e incluso de generaciones. Para conocer esta técnica sería conveniente leer a Juan José Millás en su obra *El desorden de tu nombre*. Y *La sombra del viento* también es un ejemplo óptimo, cuya geminación resulta fascinante debido al profundo sentido y las variadas representaciones que se esconden tras las palabras.

La principal geminación consiste en la trayectoria vital de Julián Carax y Daniel Sempere. Esta geminación es un símbolo de dos aspectos:

1) Daniel representa la corrección de las faltas de Julián.

2) Daniel representa la herencia de la vida de Julián.

La corrección se refleja en la relación amorosa y el servicio militar mientras la herencia se enfoca en:

1) El trato con su padre

2) La sociedad sin Fumero

3) El destino final de la amistad

La anhelada pluma de Víctor Hugo es una geminación evidente. Nuria se la regala a Julián y el señor Sempere se la da a Daniel como un regalo de su cumpleaños. Aunque en este sentido la relación entre los dos parece una relación de herencia, en realidad no es así. Al final Daniel no se hace escritor sino librero, quien desempeña mejor el papel del guardián de la pluma que un heredero. La pluma es el símbolo del sueño con literatura de Julián Carax. Cuando él lo pierde, Daniel lo recoge. El niño ayuda al escritor a encontrar de nuevo su sueño que aparece en la novela en forma de una pluma.

En cuanto al amor, la corrección se refleja en la valentía que Daniel muestra cuando se encuentra con un estorbo familiar. Ésa es la que le falta a Julián en su amor y al mismo tiempo es el mayor error que comete. El amor que Julián siente por Penélope no cuenta con suficiente valentía pero en el momento en el que Daniel encuentra a Beatriz en el caserón, el chico corrige el error de su antecesor con valentía. En este sentido Daniel encuentra la fuerza del amor y la felicidad que Julián pierde. Julián no logra casarse con Penélope pero Daniel consigue estar con Beatriz. El resultado final de Daniel en el amor es un complemento de la vida de Julián.

① Pujante (2003: 240)

En cuanto al servicio militar, debemos conocer que éste es un fenómeno injusto y severo de la sociedad porque el ejército ya no sirve para proteger al pueblo sino para mantener los intereses de la clase gobernante. Hacer el servicio militar significa rendirse a la violencia. Frente a esta injusticia y explotación, Julián opta otra vez por la huida pero Daniel resiste con la lucha (contra Fumero) para cambiar su destino. Resulta que el chico no puede hacer el servicio militar por la herida que tiene, aunque no lo hace con intención, es un premio que merece una persona valiente.

Hay una geminación de la imagen repetida del padre que lleva a su hijo al Cementerio de los Libros Olvidados por primera vez: la del padre Sempere con Daniel y la de Daniel adulto con su hijo Julián, al cierre de la novela. Acerca de la relación con el padre, el amor profundo entre Julián y el sombrerero nos toca el corazón, pero ninguno de los dos tiene la oportunidad de seguirlo hasta el final porque ambos sufren demasiadas injusticias y las heridas del pasado. Sin embargo, a Daniel le da la coyuntura para vivir juntos felices con su padre aunque el mayor es más callado y viejo que antes. Del cuento de Julián, Daniel ha aprendido cómo apreciar el amor entre padre e hijo. Además, ha aprendido de su propio padre la manera de ser un buen padre, así completa la continuación de la vida y del amor paternal.

La sociedad en que vive Julián está repleta de conflictos. Es una época de choques entre el individuo y la violencia. Fumero representa el mal de aquella etapa que ha de terminar. En la última parte de la novela, en la sociedad de Daniel ya no existe este mal, de modo que el mundo empieza a volver a la apertura y el orden. Este cambio social es el fruto de los esfuerzos de las dos generaciones de Daniel y Julián. La generación de Daniel hereda el fruto y lo protegerá.

En cuanto a la amistad, los amigos de Julián lo aman pero sus destinos son trágicos porque tienen que luchar con él contra la cruel verdad y ampararlo de ella. Julián es luchador y sus amigos son compañeros fieles, quienes sacrifican sus vidas para defender la amistad y el sueño que persiguen. Los amigos de Daniel igual tienen virtudes como los de Julián, pero en comparación con la generación anterior, ellos aprecian más la vida. Son más felices y pueden crear y sentir los sentimientos variados entre amigos. Es decir, la amistad alrededor de Julián es la de combate mientras que la amistad con Daniel es la de vida. La amistad de vida es la continuación de la amistad de lucha.

4. Novela de aprendizaje (Bildungsroman)

El método narrativo de *La sombra del viento* en torno a la madurez de Daniel Sempere en primera persona nos recuerda la obra clásica de la literatura española, el *Lazarillo de Tormes*[①]. Es

① Mendoza (1945)

un término de origen alemán inventado por el filólogo Johann Carl Simon Morgenstern[①], también se denomina como *novela de formación*. En novelas de este género se muestra el desarrollo físico, moral, psicológico o social de un personaje, generalmente desde la infancia hasta la madurez.

En la historia de literatura, las características de novelas de aprendizaje no sólo existen en obras clásicas o medievales sino que también se puede situar en el Renacimiento, especialmente en novelas picarescas. Así, el *Lazarillo* muestra el proceso por el que el protagonista, Lázaro, aprende a defenderse en la vida al servicio de muchos amos. *La sombra del viento* puede considerarse la obra de formación del siglo XXI.

4.1 Daniel: una salvación

En *La sombra del viento* se presenta la trayectoria de la vida del protagonista Daniel Sempere desde niño hasta adulto con sus experiencias familiares, amorosas, amistosas y sociales. El resultado de este aprendizaje es el amor por los familiares, la comprensión entre los amigos y los valores sociales.

Daniel goza de una relación muy buena con su padre desde niño. Debido a la ausencia de una mujer en la familia, el señor Sempere cuida al chico con más abnegación que otros padres y nos da la impresión de que los dos están muy unidos. Cuando Daniel llega a la adolescencia, por primera vez discute con su padre y se va de casa en la noche de su cumpleaños cuando su padre le compra la pluma que anhelaba desde niño, aunque en aquel tiempo Daniel ya no la recuerda. El conflicto entre el padre e hijo se deberá a la adolescencia y la rebelión hormonal del pequeño. Cuando se hace mayor, conoce la importancia de los familiares. Al casarse con Beatriz, como adultos, Daniel y su padre llevan una relación más independiente. Igual se quieren pero como personas adultas, no como padre e hijo, quienes se apoyan mutuamente durante toda la vida.

La amistad con Fermín también experimenta una evolución. Cuando Fumero les detiene después de la visita a Jacinta, durante los golpes a Fermín, Daniel no es capaz de salvar a su amigo, de modo que le causa gran sentido de la culpabilidad. Con el paso de tiempo, la amistad con Fermín le enseña los principios morales por los que se guía la sociedad en la que vive y por fin consigue luchar contra Fumero.

Según la teoría acerca del tema de madurez en las novelas, "como la salvación de la 'actualidad malvada', La Teoría de la Novela opina que el núcleo temático de las novelas modernas es la madurez de la humanidad" [②]. El núcleo de *La sombra del viento* es precisamente la madurez del protagonista Daniel y el proceso de crecer es también considerado como la salvación de su mundo repleto de tristezas.

① Johann Carl Simon Morgenstern, (1770–1852), filólogo alemán. Él acuñó el término Bildungsroman.

② 李茂增(2008: 141)原文为中文：作为"罪恶的现代"的救世方案，《小说理论》认为现代小说最核心的主题是人的成长。

La salvación es reflejada por una serie de experiencias que Daniel encuentra y se hace el personaje clave de librar a Julián, Fermín y Beatriz a través de la lucha contra Fumero. Además, es la esperanza de Julián al impedirle convertirse en Laín Coubert; refugia a Fermín y lo ayuda a deshacerse de su pesadilla; anima a Beatriz a escoger su propio amor y la ampara del peligro; trata con amabilidad al relojero Don Federico.

Julián, Fermín, Beatriz, Don Federico e incluso el padre de Daniel, todos estos individuos forman un mundo necesitado de socorro. El conjunto de las tragedias del individuo constituyen la tristeza colectiva de la sociedad, por eso el socorro del individuo representa la esperanza cuyo proceso toma forma con la madurez del protagonista.

Podemos considerar la Barcelona en *La sombra del viento* el origen de "la actualidad malvada" donde se ve por todas partes la silueta horrorosa del dictador, el malicioso Fumero, el asilo oscuro y triste, y las calles sin vigor. Al final de la novela, presenciamos la vuelta de la alegría a Barcelona tras el caos de la Guerra Civil y de la dictadura. Es la demostración del cumplimiento de la salvación.

4.2 Clara: una búsqueda

La sorprendente experiencia que Daniel ha tenido con Clara y Neri es la causa principal de la madurez amorosa del protagonista con el resultado de que se enamora de Beatriz y logra casarse con ella al final. Clara, para Daniel, es un proceso de búsqueda del sentido de la existencia y de crecimiento personal.

> La gente moderna, como criatura "lanzada al mundo", ya no tiene la conciencia congénita de la integridad, ni la percepción del hogar ni la perfección innata, las cuales el universo le concede trascendencialmente. La gente moderna tiene que buscar el sentido de la existencia y el cumplimiento de la vida él mismo. De modo que el tema de "crecer" se convierte naturalmente en la cuestión primaria de la gente moderna.①

El equivalente en la novela es la exploración de Daniel en su camino de madurez, especialmente cuando se enamora de una chica mucho mayor que él y el amor termina en una ilusión rota. La razón principal por la que tiene afecto a Clara es el complejo de Edipo y el ansia de proteger las cosas que quiere.

El complejo se origina del tema de las novelas modernas que se refiere a la falta de "la perfección innata", es decir, el mundo no es perfecto ni seguro y a la gente le escasea el sentido de la seguridad. Los frecuentes peligros hacen que el hogar se convierta en un lugar lleno de amenazas potenciales. Uno está destinado a perderlo todo. De modo que el protagonista a quien le falta el

① 李茂增(2008: 141), 原文为中文：现代人作为"被抛入世"的存在物，世界不再先验地为他提供总体性和家园感，他也不再具有先天给定的完满性。现代人必须自行去寻求生存的意义和生命的完满，"成长"问题也就自然而然地成了现代人的根本性问题。

amor de la madre se interesa por Clara a pesar de la diferencia de edad para lograr el cumplimiento de sus ilusiones en la vida.

El ansia de proteger las cosas preciosas representa la búsqueda de Daniel en torno al significado de su propia existencia. Sólo el comportamiento de amparar a los demás y defender lo que admira puede mostrarle el sentido de la existencia.

Aunque el amor insubstancial entre Daniel y Clara tiene como resultado la crueldad, la experiencia de estar enamorado a primera vista, tener citas ambiguas y finalmente despertarse en dolor para Daniel es el proceso de ser maduro. Esto nos ha enseñado el sufrimiento, la aflicción y la reflexión en el camino del crecimiento personal. Con todos los dolores, la gente consigue dar sentido a su vida, así encontramos la esencia de crecer: la búsqueda del significado de la existencia y la del cumplimiento de la vida.

4.3 Barcelona: una preparación

Nacido después de la Guerra Civil, Daniel tiene una actitud diferente de su padre con respecto a la guerra. Su padre se esfuerza por olvidar las tristezas pero Daniel, con su propia meditación, piensa en ella cuando apenas tiene diez años aunque todavía no cuenta con un concepto concreto y claro sobre el acontecimiento histórico. A edad corta Daniel no conoce la complejidad social creyendo que Fumero es una figura inventada, para él lo que presencia en su alrededor sobre la sociedad es normal:

> Yo había crecido en el convencimiento de que aquella lenta procesión de la posguerra, un mundo de quietud, miseria y rencores velados, era tan natural como el agua del grifo, y que aquella tristeza muda que sangraba por las paredes de la ciudad herida era el verdadero rostro de su alma. Una de las trampas de la infancia es que no hace falta comprender algo para sentirlo. Para cuando la razón es capaz de entender lo sucedido, las heridas en el corazón ya son demasiado profundas. Aquella noche primeriza de verano, caminando por ese anochecer oscuro y traicionero de Barcelona, no conseguía borrar de mi pensamiento el relato de Clara en torno a la desaparición de su padre.①

Esta imagen dura años hasta que el mismo Fumero tiene su presencia impactante frente al chico. De allí despierta en Daniel el temor al hombre. Al tratar con Fermín, quien le ha ampliado el horizonte y le ha enseñado el amor y los valores, Daniel logra vencer su miedo y también a Fumero.

> La madurez real debe basarse en el desarrollo histórico y mundial, uno crece junto con el universo y refleja su progreso histórico. No se encuentra en el interior de una época sino en el cruce de dos periodos cuando uno se está convirtiendo en el otro [...] El problema de la perfección y la madurez individuales, de la perfección (y la madurez) de la humanidad, de la inmortalidad en el mundo humano, de la educación del hombre, de la juvenilización cultural de la adolescencia de la nueva generación — todos estos problemas se plantean en una relación estrecha. Es inevitable la consecuencia de exponer más profundamente problemas

① Zafón (2009: 49)

históricos ...[①]

La madurez de Daniel en la novela justamente se acompaña del periodo de transición española desde la Guerra Civil hasta una época nueva, el periodo en que Barcelona va de la oscuridad a una modernidad llena de colorido.

Al principio el protagonista es amenazado por Fumero, luego refugia a escondidas a Fermín. Pero cuando Fumero y su compañero pegan al "narizón", Daniel está todavía temeroso y cobarde, hasta el final, el joven logra vencer a Fumero con Julián.

> Leí hasta donde decía «Inspector jefe Francisco Javier Fumero Almuñiz».
>
> —Joven, a mí hábleme con respeto o les meto a usted y a su padre un paquete que se les va a caer el pelo por vender basura bolchevique. ¿Estamos?
>
> Quise replicar, pero las palabras se me habían quedado congeladas en los labios. [...]

> La visita del infausto inspector y el eco de sus palabras me incendiaron la tarde. Después de quince minutos de corretear tras el mostrador con las tripas estrechándoseme en un nudo, decidí cerrar la librería antes de la hora y salir a la calle a caminar sin rumbo. No podía quitarme del pensamiento las insinuaciones y las amenazas que había hecho aquel aprendiz de matarife.[②]

> Contemplé cómo el inspector Fumero destrozaba a Fermín a puntapiés bajo la luz sesgada de una farola. Durante todo el episodio fui incapaz de abrir la boca. Recuerdo el impacto sordo, terrible, de los golpes cayendo sin piedad sobre mi amigo. Todavía me duelen. Me limité a refugiarme en aquella conveniente presa de los policías, temblando y derramando lágrimas de cobardía en silencio.[③]

> Fumero alzó el arma lentamente. Le temblaba la mano y el revólver brillaba, reluciente de sangre. Carax retrocedió paso a paso, buscando la sombra, pero no había escapatoria. El cañón del revólver le seguía. Sentí que los músculos del cuerpo se me incendiaban de rabia. La mueca de muerte de Fumero, que se relamía de locura y rencor, me despertó de una bofetada. Palacios me miraba, negando en silencio. Le ignoré. Carax se había abandonado ya, inmóvil en el centro de la sala, esperando la bala.[④]

Este proceso de desarrollo supone el crecimiento del mismo mundo y de los numerosos seres humanos que se hallan en él. La gente se atemoriza por el oscuro sistema pero con el paso de tiempo va luchando contra él y al fin lo derrota. Es la madurez del mundo representada por Daniel, quien se encuentra en el cruce de dos épocas. La novela ha interpretado exitosamente el instante del cambio a través de los comportamientos positivos del protagonista.

> Fumero nunca llegó a verme. Para él sólo existía Carax y aquella mano ensangrentada unida a un

---

① 李茂增(2008: 143)原文为中文：真正的成长应该是以世界，历史的成长为基础的成长，他与世界一同成长，他自身反映着世界本身的历史成长，他已不在一个时代的内部，而处在两个时代的交叉处，处在一个时代向另一个时代的转折点上……个人独自的完善和成长问题，人类的完善(和成长)问题，人世上的不朽问题，人类的教育问题，新一代的青春期文化年轻化的问题——所有这些问题是在紧密的相互联系中提出来的。它们不可避免地会导致更加深刻地提出历史时间的问题……

② Zafón (2009: 167)

③ Ibid. Pag. 339

④ Ibid. Pag. 546

revólver. Me abalancé sobre él de un salto. Sentí que mis pies se levantaban del suelo, pero nunca llegué a recobrar el contacto. El mundo se había congelado en el aire.①

Por otro lado, la adoración de Daniel por su padre y su dependencia tienen su origen en su estado psicológico infantil, sin embargo, cuando se hace adulto y llega a ser la fuerza principal de la familia y la sociedad, es el padre el que necesita cuidado y amparo. Esto supone una transición exitosa del mundo (o de Barcelona) en cuanto a la cultura adolescente, es decir, se ha establecido la cultura de la nueva generación. También podemos ver este cambio en la geminación entre los visitantes del Cementerio de los Libros Olvidados: desde el padre, "yo", hasta "mi hijo". En el proceso de hacerse maduro del protagonista, la sociedad ha cumplido la herencia de su cultura.

Para Daniel, Barcelona es una preparación para ser adulto, mientras, la novela con la madurez de Daniel, para los lectores jóvenes también es una preparación psicológica para que aprendan a reflexionar sobre el valor de la vida.

5. Novela policiaca

La ausencia de un protagonista policial no puede negar el hecho de que en *La sombra del viento* hay un hilo invisible pero de suma importancia que enlaza a todos los personajes y todos los argumentos: la búsqueda del autor de *La sombra del viento,* Julián Carax. La principal causa de la novela policiaca es la resolución de un caso. Entre todas las técnicas narrativas de que dispone la novela, la policiaca será la más destacada.

No pretendemos decir que la novela sea de género policial, sólo queríamos prestar atención a la intención con que el autor utilizó esta técnica literaria, que nos ha permitido dejarnos llevar por la corriente argumental y perdernos en las olas de mitos. La ventaja de la aplicación de esta técnica es evidente: despertar una enorme curiosidad en el lector para que efectúe una lectura seguida hasta el final de la novela. Normalmente en la novela policiaca, al terminar el suspense tras una investigación, o una búsqueda, el caso se cierra. De modo que este tipo de escritura cuenta con una estructura novelística cerrada. Sin embargo, la técnica policiaca que aplica Carlos Ruiz Zafón en *La sombra del viento* no nos lleva a un fin cerrado. La última parte de la novela sería, más que un final, un inicio de la vida de los protagonistas, lo que nos enseña lo especial que es esta obra que cuenta con una mezcla muy interesante de estilos literarios y técnicas narrativas.

6. Conclusión

Como el mismo autor ha manifestado, todas estas técnicas que se han aplicado en *La sombra del viento* nos permiten conocer su motivación de crear esta obra, una motivación sencilla pero

① Zafón (2009: 546)

grande al mismo tiempo: atraer a los jóvenes lectores y despertar en ellos el interés por la lectura. Podemos decir que Carlos Ruiz Zafón ya ha conseguido su meta con la cantidad de ejemplares vendidos de esta novela y a la vez, sabemos que esta ambición de enganchar a los jóvenes a un libro e impulsar su madurez psicológica será la misión eterna de todos los escritores. Con *La sombra del viento,* el escritor ha conseguido un triunfo reconocido por el mundo literario y esperemos que siga escribiendo más obras tan cautivadoras y embelesadoras como ésta. Así la lectura ocupará más tiempo de ocio de los jóvenes que la televisión y la computadora y consiguientemente, disfrutarán del placer de leer.

Esperamos que así sea.

Bibliografía

Bernasocchi, Augusta López. Abiada, José Manuel López De (2007): *A vueltas con la memoria: calas en La sombra del viento de Carlos Ruiz Zafón*, Werner Altmann — Ursula Vences (Hrsg.): Por España y el mundo hispánico, Festschrift für Walther L. Bernecker, Berlin, Edition Tranvía — Verlag Walter Frey

Dávila, Gonzalo Valdivia (2008): *Claves para la lectura de La sombra del viento de Carlos Ruiz Zafón,* http://www.leergratis.com/literatura/

Iberletras. Lengua castellana y Literatura. http://www.iberletras.com/37.htm.

Leergratis.Com. http://www.leergratis.com/literatura/

Mendoza, Diego Hurtado De (1945): *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, Buenos Aires, Sopena Argentina

Millás, Juan José (1988): *El desorden de tu nombre*, Madrid, Santillana Ediciones Generales, S.L.

Profesor En Línea. *Figuras literarias o retóricas*:
http://www.profesorenlinea.cl/castellano/figuras_literarias.htm

Pujante, David (2003): *Manual de retórica,* Madrid, Editorial Castalia

Serrano, Alejandro (2009): *La sombra del viento, de Carlos Ruiz Zafón*

Fantasymundo http://www.fantasymundo.com/articulos/2247/sombra_viento_carlos_ruiz_zafon. 02/09/2009

Vila-Sanjuán, Sergio (2003): *Las Cuatro Vidas de Carlos Ruiz Zafón*, Magazine de la Vanguardia

Wikipedia. http://es.wikipedia.org/wiki/

Zafón, Carlos Ruiz (2009): *La sombra del viento,* Barcelona, Editorial Planeta, S.A.

Página Oficial. http://www.carlosruizzafon.com/

村上春树(2003):《海边的卡夫卡》，林少华译，上海，上海译文出版社

蒋承勇(2008):《世界文学史纲》，上海，复旦大学出版社

李茂增(2008):《现代性与小说形式》，上海，东方出版社

南帆，刘小新，练暑生(2008):《文学理论》，北京，北京大学出版社

卡洛斯·鲁依斯·萨丰(2006):《风之影》，范湲译. 北京，人民文学出版社

王阳(2002):《小说艺术形式分析：叙事学研究》，北京，华夏出版社

吴晓东(2002):《20世纪外国文学专题》，北京，北京大学出版社

张德明(2008):《世界文学史》，杭州，浙江大学出版社

CHEN JINMEI（陈金梅）
Universidad de Lengua y Cultura de Beijing, University of South Carolina

Una interpretación intertextual de *La exportación de cerebros* y *Míster Taylor* de Augusto Monterroso

Resumen: El escritor guatemalteco Augusto Monterroso es conocido por sus producciones de microcuentos, cuya longitud más pequeña llega a ser sólo de una frase y 7 palabras. Sus obras son aparentemente sencillas pero se llenan de referencias culturales. El autor encuentra una fascinación especial al desarrollar historias sobre la cultura y los intelectuales, lo cual se manifiesta de forma concentrada en el escrito *La exportación de celebros.* Respecto a este problema el autor se preocupa principalmente de los tres aspectos: la razón "económica" para la producción de la pérdida de "inteligencia", una revisión histórica del resultado causado por la fuga de celebros y la dictadura política en Hispanoamérica que constituye un motivo peculiar para promover desgraciadamente la expulsación de los intelectuales en esta región. El último de los tres planteamientos de Monterroso nos llama mucha atención y por casualidad notamos que ha sido mencionado en otra obra suya, el cuento *Mr. Taylor*. El cuento Mr. Taylor retrata a un estadounidense, ilusionado con ser rico, caza cabezas en la selva amazónica para montar el negocio de exportar cabezas reducidas, aprovechándose de un gobierno local interesado. Sin ser consciente del problema de pérdida gradual de recurso humano, el gobierno local vivía en la fantasía creada por el desarrollo esponjoso y seguía el asesino de los ciudadanos para exportar más cabezas a fuera. Como consecuencia, tiene toda la población asesinada y el gobierno local colapsó. En este trabajo, a través de un análisis intertextual entre el escrito y el cuento, intentamos proponer la alusión del tema de "exportación de cerebros" en *Mr. Taylor*. Y en base de este análisis y teniendo en cuenta al marco histórico de la creación literaria y la experiencia de exilio en México del Monterroso, esperamos hacer una reflexión sobre el nacionalismo literario y la globalización contemporánea.
Palabras clave: la intertextualidad, el posnacionalismo, el exilio

El escritor guatemalteco Augusto Monterroso nació en Honduras pero desarrolló su profesión literaria en México, donde vivió entre 1944 y 1953 y luego allí fijó su residencia desde 1956 hasta su muerte. Es conocido por sus producciones de cuentos y microcuentos, cuya longitud más pequeña llega a ser sólo de una frase compuesta de 7 palabras. También se considera como uno de los pocos escritores con voluntad de clásico no sólo por su producción breve, sino más bien por su reflexión sobre la intelectualidad en sus obras. Éstas son chicas pero concisas e intensas, lo cual hace su creación cautelosa pero sensacional. Durante toda su vida publicó once obras, entre las cuales lo

que llama más la atención son el cuento (*Obras completas*, 1959), la novela (*Lo demás es silencio*, 1978), la fábula (*La oveja negra*, 1969), la entrevista (*Viaje al centro de la fábula,* 1981), el ensayo (*la palabra mágica* 1983) y los textos híbridos (*Movimiento perpetuo*, 1972). Son aparentemente sencillas pero están llenas de referencias culturales. Como señaló Alberto Barrera Tyszka señaló en el prólogo "Cómo acercarse a Augusto Monterroso", "Una de las pasiones temáticas de la narrativa de Monterroso sea el territorio intelectual", y a su opinión, Monterroso "parece encontrar una fascinación especial al desarrollar historias sobre los escritores y la cultura" (*Sinfonía concluida y otros cuentos* 9). Barrera Tyszka tiene mucha razón ya que entre los personajes de la producción literaria de Monterroso, encontramos a la dama que insiste en recitar un poema de Rubén Darío en un acto público (*La primera dama*), al viejito organista guatemalteco quien logró descifrar dos movimientos finales de una obra de Schubert (*Sinfonía concluida*), a la cantante que se aprovecha de la fama de su padre para organizar conciertos (*El concierto*), al maestro de un círculo literario y al escritor que jamás ha escrito nada, etc. Su inclinación a la descripción de los intelectuales se manifiesta especialmente en el escrito *La exportación de cerebros*.

El breve ensayo incluido en *Movimiento perpetuo* demuestra la atención que Monterroso presta a la pérdida de la inteligencia en Hispanoamérica. Por una parte, el autor reconoce que el fenómeno de la exportación de cerebros "empieza a ser considerado en nuestros días como un problema" aunque lleva tiempo existiendo (109). La exacerbación de dicho problema causará un efecto paranoico ya que la "inteligencia" de un país constituye el recurso más importante para el desarrollo social. Por otra parte paradójicamente, Monterroso también resalta los resultados benéficos que trae el Brain Drain ocurrido en Latinoamérica. Aunque todo cerebro que en verdad vale la pena se va, "en cuanto un cerebro existe, se encuentra expuesto a beneficiarse" (Monterrso, "EC" 109). Respecto a esta cuestión, Monterroso se preocupa principalmente de los siguientes tres aspectos: la razón económica para la producción de la pérdida de la "inteligencia", una revisión histórica del resultado causado por la fuga de cerebros y la dictadura política en Hispanoamérica constituyen motivos peculiares para promover desgraciadamente la expulsión de los intelectuales en ésta región. El último de los tres planteamientos de Monterroso nos llama mucha la atención y notamos que ha sido aludido también en otra obra suya, el cuento *Míster Taylor*.

El cuento *Míster Taylor*, coleccionado en *Obras completas,* retrata a un estadounidense, ilusionado con ser un rico caza cabezas en la selva amazónica para hacer un negocio de exportación. Aprovechándose de un gobierno local interesado, consiguió montar el negocio de exportar cabeza reducida. Son tan acogidas las cabezas en Estados Unidos que finalmente no se satisface la demanda. A la vez ese gobierno local tiránico, sin ser consciente del problema de pérdida gradual de recurso humano, vivía en la fantasía creada por el desarrollo esponjoso y seguía el asesino de los ciudadanos para exportar más cabezas a fuera. Como consecuencia, con toda la población asesinada

y llevada de cabeza a Estados Unidos el gobierno local colapsó finalmente.

Se considera como el más famoso trabajo de Monterroso, *Míster Taylor* ha despertado mucha discusión. Especialmente por la salta a la vista de la palabra "Estados Unidos", este famoso cuento ha sido objeto del estudio poscolonial de los críticos. Entre ellos cabe mencionar Van Hecke, profesora de español en Antwerp, Bélgica, que ha dedicado largo tiempo estudiando a Monterroso. Ella interpreta este cuento como un texto "anti-neocolonial". Asumió que "en muchos de sus textos —*Míster Taylor*" es uno de los ejemplos más conocidos— Monterroso se manifiesta tajantemente como escritor "anti-neocolonial". Al mismo tiempo se podría considerar a Monterroso también como autor de "postcolonialidad" ("Desubicaciones geográficas y fantásticas en Augusto Monterroso" 77). Si la argumentación de Van Hecke se basa en el ataque imperialista de la creación literaria de Monterroso, quiero añadir otro enfoque para el estudio poscolonial de Monterroso: el posnacionalismo. Porque toda la cultura occidental ha sido tocada por el imperialismo pero el nacionalismo es algo distinto al imperialismo (pero) expuesto de tan gran manera como éste. Y el prefijo "post" del postnacionalismo, según Berent Castany, indica el carácter destructivo como el "post" del estudio postcolonial, e implica al mismo tiempo un carácter constructivo al significar "más allá de" o "superar" el solo nacionalismo para ser un nacionalismo más amplio, regional o continental (74-75). En este trabajo, intento interpretar el postnacionalismo de Monterroso manifestado en su literaria analizando la intertextualidad entre el cuento *Míster Taylor* y el escrito *La exportación de cerebros*.

El análisis intertextual, según Martínez Fernández, abarca primero la intratextualidad, que supone las implicaciones entre diferentes textos. Y luego por el diálogo entre textos se construye el universo textual, lo cual amplia la esfera del estudio hasta "la extratextualidad que tiene que ver con lo que es exterior a la obra: referencias histórico —culturales, detalles biográficos…" (79). Este método sirve como buen instrumento para analizar las producciones literarias de Monterroso, caracterizadas por la brevedad respecto a su longitud y por la diversidad en cuanto a sus géneros. Van Hecke lo ha utilizado como el método principal para el estudio sobre Monterroso ("México, lugar de encuentro de literaturas de migración", np) al enfatizar en la citación de otros autores en las obras de Monterroso, y voy a valerme de éste método a continuación para estudiar el postnacionalismo literario manifestado en *La exportación de cerebros* y *Míster Taylor*. Con esta propuesta nuestra está de acuerdo Jorge Ruffinelli, Profesor de cultura ibérica y latinoamericana de la Universidad Stanford. El profesor realizó entrevistas con Monterroso, publicada luego en *Viaje al centro de la fábula* y declaró, su ensayo *Angusto Monterroso, un escritor para todas las estaciones*, lo siguiente:

> *Míster Taylor* alude a un tema en que la sociología latinoamericana y norteamericana han tratado en ensayos y artículos: el "brain drain", expresión que en lengua española tiene un equivalente en sí mismo humorístico si se la interpreta literalmente — "exportación de cerebros", "fuga de cerebros" —, la cual durante mucho tiempo se equiparó a la situación básica de la exportación de materiales primas característica de la economía dependiente. Más tarde, en otro libro (*Movimiento perpetuo*) Monterrroso volvería a este tema que es, a la vez, una broma privada dirigida a los intelectuales que presumen de tener un valor de mercado (84).

La alusión que indica Rufinelli, a mi humilde parecer, se debe a dos razones. La primera es la relación entre la cabeza reducida y el cerebro para referirse a una parte corporal a pesar de que uno indica el cráneo, la estructura exterior y el otro, la parte interior. Y la segunda podrá consistir en la intertextualidad entre los dos trabajos se observa por el impulso ciego de la industria de las cabezas reducidas y la expulsión de intelectuales por parte del gobierno tiránico.

En *Míster Taylor*, aunque la intervención imperialista para la industria de cabezas reducidas es exponente como lo afirman las críticas postcoloniales, la crítica irónica del gobierno local resulta exagerada. Mr. Taylor, por tener "los ojos azules y un vago acento extranjero" fue tratado por el Presidente del Ministerio de Relaciones Exteriores de la Administración local "con singular respeto" porque estos temen "provocar incidentes internacionales" (Monterroso, "MT" 8). Y dentro de poco Taylor notó el "mercado potencial" de la exportación de las cabezas reducidas hispanoamericanas a Estados Unidos, además fácilmente "obtuvo de las autoridades no sólo el permiso necesario para exportar, sino, además, una concesión exclusiva por noventa y nueve años". Si en efecto, Mr. Taylor y su tío representan la fuerza imperialista, su sueño imperialista de sacar provecho de la exportación de cabezas reducidas no habría sido realizado sin la indulgencia y hasta la colaboración por parte del gobierno local, representado por el guerrero Ejecutivo y los brujos Legislativos. Estos sirven como ayudantes para cumplir con la ambición de Míster Taylor y su tío, quienes "desean" las cabezas reducidas para lograr un beneficio económico. Gracias a la gran ayuda del gobierno local el negocio marchó muy bien. "Cuando los miembros de la Cámara, después de un breve pero luminoso esfuerzo intelectual, se dieron cuenta de tales ventajas, sintieron hervir su amor a la patria y en tres días promulgaron un decreto exigiendo al pueblo que acelerara la producción de cabezas reducidas" (Monterroso, "MT" 8). Ofrecieron el apoyo tan generoso porque estaban convencidos de la propuesta planteada por Taylor: sería un negocio de beneficio mutuo y conllevaría ventajas para la riqueza nacional y "estarían todos los sedientos aborígenes en posibilidad de beber (cada vez que hicieran una pausa en la recolección de cabezas) de beber un refresco bien frío, cuya fórmula mágica él mismo proporcionaría" (Monterroso, "MT" 9). Empujada por la doble esfuerza, "la industria" experimentó un desarrollo tan acelerado que ocurre la escasez de suministros. Y es por allí donde se nota más la alusión del maltrato de intelectuales por parte de las autoridades locales. Para resolver ésta escasez empezó a "tomar medidas heroicas y se estableció la pena de muerte en

forma rigurosa; a los enfermos graves se les concedían veinticuatro horas para poner en orden sus papeles y morirse; pero si en este tiempo tenían suerte y lograban contagiar a la familia, obtenían tantos plazos de un mes como parientes fueran contaminados" (Monterroso, "MT"11). En cuanto a los médicos que siempre se consideran como importantes cerebros, según la legislación "por primera vez en la historia fue reconocida su importancia (hubo varios candidatos al premio Nobel) que no curaban a nadie. Fallecer se convirtió en ejemplo del más exaltado patriotismo, no sólo en el orden nacional, sino en el más glorioso, en el continental." (Monterroso, "MT" 11)

La obsesión por la producción de las cabezas y el establecimiento de las políticas ridículas nos crean irónicamente la imagen de una administración cruel y autocrática, a la cual no le importa la humanidad ni la intelectualidad. Se imagina que con esa horrible orientación social de que si curas a alguien, no vas a ser buen médico, ¿las cabezas importantes como médicos y abogados se quedarían en esa tierra si pudieran emigrar? La muy posible respuesta es que si tienen oportunidad ellos se irán indudablemente según Monterroso. Él comentó que la exportación de cerebros se compone de tres alternativas: se van por su cuenta, se los llevan o los expulsan. Y entre todas esas formas cuando "nuestros cerebros simplemente se van, en la mayoría de los casos porque su consumo en Hispanoamérica está aún lejos de ser importante" (Monterroso, "EC" 111).

Otro ejemplo representativo para la alusión del maltrato de los intelectuales consiste en que un periodista "quien en cierta ocasión emitió un lluvioso estornudo que no pudo justificar, fue acusado de extremista y llevado al paredón de fusilamiento" (12). Y después de su abnegado fin "los académicos de la lengua reconocieron que ese periodista era una de las más grandes cabezas del país" a pesar de que "una vez reducida quedó tan bien que ni siquiera se notaba la diferencia" (Monterroso, "MT" 12).

La reacción de las autoridades locales nos parece tan increíble; sin embargo, Monterroso recuerda que esta historia no es inventada por él sino contada como un hecho por "el otro". De esta forma reafirma su crítica hacia el poder tiránico: lo que el gobierno dictatorial ha hecho por esta región es nada más la tercera forma de exportación: el expulsar cerebros. (Monterroso, "EC" 112). Añadió que

> A veces se equivocan de buena fe y expulsan a muchos que no lo merecen; pero cuando aciertan y destierran a un buen cerebro están haciendo más por su país que los Benefactores de la Cultura, que convierten a los talentos de la localidad en monumentos nacionales incapaces de decir una frase o dos que no se parezcan peligrosamente al lugar común o, en el mejor de los casos, al rebuzno, que, viendo bien, no ofende nunca a nadie y a veces puede incluso embellecer la caída de la tarde (Monterroso, "EC" 112).

El destierro que menciona en este párrafo, de acuerdo con McClennen, puede interpretarse como el exilio, una realidad histórica que empujó la creación literaria de Monterroso, quien desarrolló su trayectoria de escritor fuera de su tierra. El exilio del autor se ve simbolizado por la

acción de la exportación, un viaje que experimentaron las cabezas abandonando el lugar de origen para llegar al nuevo mercado, donde esperaban ser bien aprovechadas ya que "su consumo" en su tierra "está lejos todavía de ser importante" (Monterroso, "EC" 111). La fábrica de manufacturación de las cabezas es donde se pulen los cerebros, sin embargo, no pueden ser consumidos en su tierra natal sino ser exportados. De esta forma se nota el diálogo intertextual entre *Míster Taylor* y *La exportación de cerebros*, lo cual expresa el postnacionalismo del Monterroso, irónicamente en el cuento y directamente en el ensayo. A pesar del matiz fantástico de su creación, Monterroso insistió en creerse como escritor realista. La realidad política ha sido un tema que aborda con frecuencia en su literatura y puede considerarse como un texto integral y externo para la producción de *Míster Taylor* y *La exportación de cerebros*. Porque según la intertextualidad literaria, "mediante la conjunción de los dos niveles, el profundo y el superficial, un texto representa una realidad extralingüística, cuya existencia pertenece al mundo real o a uno de los mundos posibles (soñado, deseado, imaginado, etc.)" (Martínez Fernández, José Enrique 24).

En el mundo real representado por los dos textos de Augusto encontramos que la producción de la fuga de cerebros se debe al defecto de ambiente social, especialmente, la dictadura. Para comprobar esta intertextualidad entre la literatura y la realidad extralingüística, Monterroso hasta citó su propia experiencia de exiliarse en dos ocasiones y fue durante su segundo exilio cuando escribió *Míster Taylor*. En su juventud Monterroso colaboró en la fundación de la Asociación de Artistas y Escritores Jóvenes de Guatemala, y en la revista literaria *Acento*. Poco después de su fundación, la asociación dejó de ser puramente literaria y los jóvenes escritores "tomaron posición política denunciando a la dictadura del presidente Ubico" (Rufinelli 83). La consecuencia no fue tan grave hasta que en 1944 Monterroso firmó, junto con sus compañeros, el "Manifiesto de los 311" que exigía la renuncia del dictador. Como resultado, se vio expulsado de su país en 1944 mudándose a México. El exilio, como un viaje, se presenta en *La exportación de cerebros*, simbolizado por la expulsión. En este ensayo Monterroso declara que los dictadores realizan la expulsión o causan el exilio de los intelectuales como el autor cuando "convierten a los talentos de la localidad en monumentos nacionales incapaces de decir una frase o dos que no se parezcan peligrosamente al lugar común o, en el mejor de los casos, al rebuzno, que, viendo bien, no ofende nunca a nadie" (Monterroso, "EC" 112).

La figura de dictador, el actor de la expulsión de cerebros, es frecuente en la obra de Monterroso. Esa imagen tiránica aparece representada por el padre violento en el cuento *Diógenesis también* y el Presidente autocrático en otro cuento, *Primera Dama*. Para hacer un resumen de los dictadores representados en la literatura, Monterroso, incluso dedicó un ensayo titulado "Novelas sobre dictadores." En el último, Monterroso dice que "entre las muchas cosas que Hispanoamérica no ha inventado se encuentran los dictadores; ni siquiera los pintorescos y mucho menos los

sanguinarios. Los dictadores son tan antiguos como la historia" (*Palabra Mágica* 48). Ante todo hace falta resaltar su importancia para formar la perspectiva de postnacionalismo literaria del autor, enfoque relacionado estrechamente con la interpretación del exilio de los intelectuales, del que se preocupa en *Míster Taylor* y *La exportación de cerebros* Monterroso, un escritor exiliado. Como McClennen expone, "el nacionalismo cultural juega un papel importante para la producción cultural de los intelectuales exiliados. Durante ese proceso los intelectuales están desafiando la cultural oficinal de su nación… El desafío se manifiesta en dos formas importantes: describen una cultura alternativa/oponente, y/ o critican el concepto de la cultura nacional" (29). Como analizamos a través de la intertextualidad de los dos textos, Monterroso optó por la segunda forma, que supone una crítica de la cultura nacional de su patria y una postura posnacional.

Con base en el análisis intertextual, nos damos cuenta que en el mundo imaginario de la literatura de Monterroso, la dictadura produce fuga de cerebros y posibilita la exportación de las cabezas reducidas dirigida por Mr. Taylor. Y hablando de la realidad histórica, el exilio forzado de Monterroso inspiró su creación literaria. Su postnacionalismo se ve relacionado estrechamente con su exilio. Poco después de su exilio en México cuando Jacobo Arbenz asumió la presidencia, Monterroso se desempeñó como diplomático guatemalteco en México y en Bolivia. Nueve años después a la caída del gobierno de Arbenz, tuvo que exiliarse otra vez en Chile durante 1954 y 1956. Cuando sirvió de secretario de Pablo Neruda en La Gaceta de Chile y el periódico *El Siglo* publicó su cuento "Míster Taylor", con el cual respondió al poder político guatemalteco y la United Fruit Company de Estados Unidos, cuya intervención en Guatemala obligó a que Monterroso se exiliara otra vez. Confesó que:

> *Míster Taylor* es mi respuesta a ese hecho y por cierto me creó una cantidad de problemas de orden estético. Yo necesitaba escribir algo contra esos señores, pero algo que no fuera reacción personal mía, ni porque estuviera enojado con ellos porque habían tirado a mi gobierno, lo cual me hubiera parecido una vulgaridad. Pero el enojo no tenía por qué verse en un cuento. Precisamente en los días de los bombardeos a Guatemala, cuando lo escribí, tuve que plantearme un equilibrio bastante difícil entre la indignación y lo que yo entiendo por literatura (*Viaje al centro de la fábula* 25).

Ese equilibrio lo expresa con una crítica satírica que reina en el cuento. A causa de la obsesión ridícula de las autoridades locales los ciudadanos sacrificaron y Mr. Taylor, "para ese tiempo ya había sido designado consejero particular del Presidente Constitucional". En cuanto a los ciudadanos, "el fallecer es la mejor forma de patriotismo" (Monterroso, "MT" 11). Aunque se benefician de momento de esta industria tanto los burócratas como los capitalistas, Taylor y su tío, finalmente terminaron a morir todos los involucrados a este negocio, tanto los imperialistas como las autoridades locales.

Si *Míster Taylor*, escrito en 1954, fue la prueba inicial entre la literatura y la política

manifestando con burla su perspectiva posnacional hacia Guatemala, *La exportación de cerebros*, escrito en 1972, transmite un mensaje mucho más neutral de Monterroso donde no se nota muchas penas ni quejas. Al contrario, la mención directa hacia el exilio resulta más positiva. Considera que el exilio, sea de forma forzada o voluntaria de la exportación de cerebros, funciona como una buena oportunidad para el desarrollo tanto personal como del país. Asume que "el cerebro es una materia prima como cualquiera otra", y que mandarlo afuera para que esté más preparado y elaborado siempre es beneficioso. Y luego, el autor hace una comparación entre la exportación de plátanos y la exportación de cerebros para formular que merece más la pena dedicarse al último trabajo que al primero. Añadió un análisis de los casos exitosos de los exiliados afirmando:"¡Qué diferencia cuando se exporta un cerebro! Es evidente que la exportación del cerebro de Miguel Ángel Asturias le ha dejado a Guatemala beneficios más notables, un premio Nobel incluido" (Monterroso, "EC" 110). De este modo es aconsejable para un país estimular la exportación de cerebros ya que la inteligencia es una inversión razonable que tarde o temprano beneficiará a la nación. Como la historia ha comprobado,

> en buena medida que la fuga de determinado cerebro beneficia mayormente al país que lo deja marcharse que su permanencia en 'este.' Por ejemplo, Joyce logró más 'éxito al trabajar con la literatura irlandesa desde Suiza que desde Dublín; y desde Rusia, Marx no fue tan útil para los obreros alemanes que desde Londres; posiblemente Martí no gozaría de tanta popularidad e influencia para la Revolución cubana sin haber pasado un tiempo en los Estados Unidos y en otros países; Rubén Darío se destacó en el área literaria desde Francia en vez de en Nicaragua; Andrés Bello no transformó la gramática española en España sino en Inglaterra. (Monterroso, "EC" 111)

El tema de los intelectuales es frecuente en las obras de Monterroso, que suelen ser breves y cuentan con una diversidad en cuanto al género. Para su interpretación el método intertextual nos ayuda para conocer a Monterroso y entender su literatura. Un análisis intertextual entre *La exportación de cerebros* y *Míster Taylor* explica la preocupación del autor por la formación de inteligencia en Hispanoamérica. Considera que "el temor de que además se lleven nuestros cerebros resulta vagamente paranoico" porque "la verdad es que no contamos con muchos buenos" (Monterroso, "EC"109). Además, la intertextualidad entre los dos textos nos recuerda su perspectiva nacional, reflejada en su preocupación por la exportación de cerebros. Por una parte manifiesta su postnacionalismo criticando con sátiras la política y la dictadura en *Míster Taylor*, que causó su exilio; y por otra, con un nacionalismo más amplio hacia toda Hispanoamérica, aboga por el beneficio que implicará la exportación de cerebros. Como en otro ensayo suyo, "Vivir en México" Monterroso dice:

> Yo no vine a México por mi voluntad; pero por mi propia voluntad sigo aquí, el sitio que considero el mejor para vivir, trabajar y soñar, conservada, como la conservo, esta 'ultima capacidad, y cerradas las puertas

de mi patria Guatemala, envuelta hoy en crímenes más atroces que los que me empujaron al exilio en 1944; y en 1954, hasta el día de hoy (Monterroso, *La Vaca* 132).

Con esta declaración postnacional se puede decir que Monterroso rinde homenaje a los literatos hispanamericanos quienes realizaron literatura fuera de sus patrias reflexionando la identidad: José Martí publicó *Nuestra América* en New York, Octavio Paz escribió *El laberinto de la Soledad* durante su estancia en Francia.

Mientras que el postnacionalismo en *La exportación de cerebros* refleja el carácter constructivo del sufijo "post" de la palabra "postnacional", en *Mr. Taylor* comprueba que el carácter destructivo del sufijo "post" del postnacionalismo. El diálogo intertextual entre los dos explica de forma complementaria el postnacionalismo cultural de Monterroso. Por una parte, enriquece la crítica postcolonial del cuento *Míster Taylor* y por otra, evoca a la exportación de cerebros que sigue existiendo, travesando la esfera nacional y presentándose cada vez más popular hoy en día bajo el contexto de globalización.

Bibliografía

Bhabha, Homi K (1990): *Nation and Narration*, London, Routledge

Castany, Bernet (2007): *Literatura Posnacional*, Murcia, Ediciones de la Universidad de Murcia *Google books*. Web. 14 de junio de 2013

Corral, Wilfrido Howard (1985): *Lector, Sociedad y Género en Monterroso*, Xalapa, México, Universidad Veracruzana

Lazarus, Neil (2004): *The Cambridge Companion to Postcolonial Literary Studies*, Cambridge, Cambridge University Press

Martínez Fernández, José Enrique (2001): *La intertextualidad Literaria*, Madrid, Cátedra

McClennen, Sophia A (2004): *The Dialectics of Exile: Nation, Time, Language, and Space in Hispanic Literatures*, West Lafayette, Indiana, Purdue University Press

Monterroso, Augusto (1986): *Cuentos*, Madrid, Alianza Editorial

Monterroso, Augusto (1991): "La exportación de cerebros", *Movimento perpetuo*, México, Ediciones Era

Monterroso, Augusto (1998): *La Vaca*, México, Alfaguara

Monterroso, Augusto (1986): "Míster Taylor", *Cuentos*. Madrid, Alianza Editorial

Monterroso, Augusto (1983): *Palabra mágica*, México, Ediciones Era

Monterroso, Augusto (1989): *Viaje al Centro de la fábula*, México, Ediciones Era

Paz, Octavio (2004): *El Laberinto de la Soledad*, México, Fondo de Cultura Económia

Ruffinelli, Jorge (2001): "Un escritor para todas las estaciones", *La Palabra y el Hombre*, Veracruz, Universidad Veracruzana, Web. 4 de junio de 2013

Van Hecke, An (2006): "Desubicaciones geográficas y fantásticas en Augusto Monterroso", *Revista de Estudios Hispánicos*. Tomo XXXX (1): 75–99

Van Hecke, An (2000): "Entre el paraíso perdido y el infierno: el exilio de Augusto Monterroso", *Crossing boundries: Spanish across cultures*. Eds. N, Serrano, B. Wharton, Limerick: U. of Limerick Press Web. 5 de junio de 2013

Chen Xiang（陈祥）
Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing

Una aproximación sociocrítica de la novela *No pasó nada*

Resumen: El exilio no es un fenómeno nuevo en América Latina. Respecto a este tema, muchos escritores han elaborado sus ficciones, y entre ellos, cabe mencionar al escritor chileno Antonio Skármeta, cuyas obras han sido acogidas ampliamente en muchos países.

Este trabajo estudiará su novela *No pasó nada*, una obra significativa relacionada con el tema de exilio. Recurriremos al análisis sociocrítico, sobre todo a la teoría del crítico francés Pierre Bourdieu, basándonos en las tres nociones básicas: campo, capital, habitus, con el fin de conocer con profundidad la vida de los exiliados.

En cuanto a los tres conceptos básicos, el campo es el espacio social que se crea en torno a la valoración de hechos sociales tales como el arte, la ciencia, la religión, la política... Esos espacios están ocupados por agentes que compiten tanto por los recursos materiales como simbólicos. Según Bourdieu, dichos recursos pueden entenderse como capitales, aparte del capital económico, están el capital cultural, el capital social y el capital simbólico. El habitus consiste en las formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social. En fin, estas tres nociones están creadas para emplearse en una forma sistemática.

Partiendo de esta perspectiva, estudiaremos minuciosamente las luchas de los chilenos atrapados forzosamente en el campo social alemán, procurando encontrar lo que quiere expresar el autor con esta novela. Trataremos de investigar los diferentes exiliados en la novela. Los padres del protagonista Lucho nos muestran el dolor de expatriación para los adultos. En los primeros días son incapaces de vivir en el limbo entre un país real que no aceptan y un país fantasma que no los acepta a ellos. Pero poco a poco, comienzan a esforzarse con el fin de tomar su posición adecuada en el campo social alemán, y de esta manera, siguen luchando para la libertad del pueblo chileno. Respecto a nuestro protagonista, frente a las dificultades, el chico siempre tiene un estado de ánimo positivo. Al final de la novela, mediante la pelea con Michael, Lucho cumple un proceso de triple madurez: el paso de la niñez a la adolescencia, aprender resolver los problemas él mismo; encontrar su identidad chilena y conseguir una posición adecuada en el nuevo campo social; comenzar a formar la función proselitista y su propio compromiso social. Además, a través del análisis sociocrítico, se percibe que este proceso simbólico demuestra el planteamiento esperanzador de Skármeta sobre el futuro de Chile.

Palabras clave: exilio, *No pasó nada,* sociocrítica

1. Introducción

El golpe de Estado acaecido en Chile el 11 de septiembre de 1973 trajo bastante dolor al pueblo chileno, y muchos intelectuales se vieron obligados a partir de su patria para escaparse de las persecuciones políticas. Entre ellos, se encuentra el escritor Antonio Skármeta, cuya fecundidad literaria ha sido mundialmente apreciada.

En este trabajo nos proponemos a estudiar su novela *No pasó nada*, desde la perspectiva de la sociocrítica, en particular, con la teoría de los campos planteada por Pierre Bourdieu. Para entender la lógica interna de esta breve pero significativa novela, se tomarán como herramientas teóricas las nociones de campo, capital y habitus, que conforman un sistema de relaciones, como dice el propio Bourdieu, "...los conceptos sólo pueden tener una definición sistemática y son creados para emplearse en una forma sistemática."① Basándonos en estos conceptos básicos, nuestro trabajo tiene como propósito entender con profundidad las prácticas de los personajes en diferentes espacios sociales, conocer desde otra perspectiva la vida de los exiliados y revelar lo que quiere expresar Skármeta a través de la novela. Con el fin de facilitar el análisis de la novela *No pasó nada*, vamos a hacer una breve presentación del argumento de esta obra:

Antonio Skármeta nos narra las vicisitudes de una familia chilena exiliada forzosamente en Berlín, a través del punto de vista de Lucho, un chico de catorce años, exiliado con sus padres y su hermano menor. El nombre de la novela *No pasó nada* es la expresión que el muchacho utiliza cuando juega al fútbol, "...yo me abría de brazos y miraba al delantero caído y decía: No pasó nada. Siempre decía eso. Entonces me pusieron de sobrenombre Nopasónada" (*NPN*, p.20)② . Siendo una novela de personaje, Lucho nos habla, en primera persona, sobre los primeros días con forcejeo en el nuevo campo social que debe vivir, el proceso de adaptarse al nuevo ambiente: las dificultades en el aprendizaje del alemán, las nuevas relaciones en el colegio y la amistad con sus colegas, sobre todo con los hermanos griegos, quienes sufren también la melancolía del exilio, los días de hambre por falta de dinero, y luego, su primer amor con Sophie.

Como dice el propio protagonista "es que les cuento todo revuelto y a saltos" (*NPN*, p.44), consideramos que la vida exiliada de Lucho en Berlín puede dividirse en dos partes. La primera, sobre las alegrías en el proceso de adaptarse a una sociedad muy distinta a su país de origen y al mismo tiempo, conservar su identidad chilena, es decir, aunque en los primeros días existen problemas, generalmente *no pasó nada*. La segunda, después de conocer a Sophie, su primera novia alemana, ya vienen todos los desastres. Para protegerla, con una patada pega a Hans —un miembro

① Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic J.D. (1995: 63)

② Skármeta, Antonio, (2007: 20) En adelante se citará directamente en el texto como *NPN*, seguido de su correspondiente paginación.

de una patota— quien luego tiene que estar en el hospital muchos días. A raíz de eso, viene su hermano Michael por la venganza. Como narra el protagonista que "desde ahora en adelante se había acabado la niñez para nosotros, que las cosas iban a ser muy duras, y que teníamos que portarnos desde ya como hombres" (*NPN*, p.44). El pobre Lucho se ve obligado a tomar toda la responsabilidad del asunto él solo, sin decir nada a sus padres y aceptar la pelea con Michael por amor propio. Finalmente, a través de esta pelea, consigue el respeto del chico alemán por su valentía.

2. La lucha de Lucho

Según las palabras de James Hardin, para una novela de personaje, el protagonista puede ser así: "enters into life in a blissful state of ignorance, seeks related souls, experiences friendship and love, struggles with the hard realities of the world and thus armed with a variety of experiences, matures, finds himself and his mission in the world"①. Sin embargo, en la novela *No pasó nada*, debido al golpe militar y el exilio, nuestro protagonista Lucho se ve obligado a sufrir un rápido cambio de las estructuras objetivas y encontrar su propia ubicación en el nuevo espacio social. Además, como se encuentra en el umbral de la adolescencia, sus prácticas y estructuras mentales también tienen que transformarse para esta nueva etapa de la vida, como dice él mismo: "... desde ahora en adelante se había acabado la niñez para nosotros. Que las cosas iban a ser muy duras, y que teníamos que portarnos desde ya como hombres" (*NPN*, p.44). En el campo social alemán, Lucho tiene una doble preocupación, tanto la del exilio como la de su adolescencia.

2.1 Los primeros meses de exilio

Igual que muchos emigrantes, para Lucho los primeros días son difíciles. Conforme a la falta de capitales económicos y sociales, el cambio de ambiente, sin saber hablar la lengua, tiene inconveniencia tanto de comunicación como de participación en la nueva sociedad. No obstante, existe la posibilidad de que "la realidad de la inmigración muchas veces se nos oculta bajo la irrealidad de primeras impresiones, estereotipos, juicios superficiales e infundados, etc."② En esta parte, se trata no sólo de las desventajas en el nuevo campo social para Lucho, sino también de los logros, de los capitales adquiridos tales como el manejo de la lengua, los nuevos amigos en Alemania, aficiones a la música popular, las novias, etc.

Generalmente, los conceptos como "inmigración", "exilio" están muchas veces dotados de

① "[...] entra en una vida feliz de ignorancia, busca almas relacionadas, experimenta la amistad y el amor, lucha contra duras realidades del mundo y por lo tanto armado con una variedad de experiencias, y madura, encuentra él mismo y su misión en el mundo". Véase en P.xiv. de Hardin, James (1991) La traducción es nuestra.

② Véase Tornos, A, Aparicio, Rafael y Labrador, Jesús (1996: 19)

algún sentido negativo, como describe Edward Said:

> Exile is one of the saddest fates. In premodern times banishment was a particularly dreadful punishment since it not only meant years of aimless wandering away from family and familiar places, but also meant being a sort of permanent outcast, someone who never felt at home, and was always at odds with the environment, inconsolable about the past, bitter about the present and the future.①

A nuestro juicio, las palabras de Said sobre la difícil situación del exilio son adecuadas para los padres de Lucho, igual como escribe Skármeta en el prólogo de la novela. Sin embargo, el caso de Lucho puede ser distinto debido a su edad, su ignorancia y la falta de experiencia de la vida. Pues siendo un adolescente, se le nota la diferencia de sus prácticas y estructura mental comparadas con sus padres en este nuevo espacio social, igual como dice el propio autor: "Es sabido que los adolescentes miden todos los valores del mundo con la vara de su espontaneidad. Sus egos no son más pequeños que las espinillas de su acné" (*NPN*, p.15). Además, esto tiene mucho que ver con la noción de habitus, la cual nos da una manera más adecuada para explicar la lógica real de sus prácticas. Es que si no fuera por el golpe militar, el protagonista podría quedarse todavía en Chile, disfrutando una vida de clase media.② No obstante, debido al exilio, el chico está atrapado forzosamente en un espacio social totalmente desconocido. Respecto al efecto del exilio para el protagonista en el campo social de nuevas posibilidades, basta citar palabras de Bourdieu: "... cada individuo tiene sus 'contrapartidas' en otros mundos posibles bajo la forma del conjunto de los hombres que habría existido si el mundo hubiese sido diferente."③ Y creemos que Skármeta quiere mostrar el tema del exilio desde otra perspectiva para poner el enfoque de las experiencias personales de Lucho en el campo social de acá. Es que salvo los problemas para el avance hacia la madurez, tiene que preocuparse por la individualidad chilena y encontrar su propia posición dentro del campo social. En otras palabras, el protagonista se halla frente a más dificultades en comparación con otros niños de su edad y tiene que hacer más esfuerzos.

Al hablar de las dificultades, la diferencia entre dos campos sociales, sobre todo los enormes contrastes (ambiente, cultura, costumbre, clima, etc.) puede ser una de las razones principales. Con respecto a los contrastes, el escritor recurre al uso de comparaciones entre acá (Berlín) y allá (Chile), para rescatar la memoria y la vida que experimentó en el campo social perdido: "Aquí en

---

① "Exilio es uno de los destinos más tristes. En épocas premodernas, el destierro fue un castigo particularmente espantoso, ya que no solamente significó años de vagar sin rumbo fijo, apartado de la familia y de los lugares familiares vagando sin rumbo fijo, sino también un tipo de permanente marginalidad. El exiliado nunca se sentía como en casa, y siempre estaba incomodado con su entorno, inconsolable por el pasado, resentido por el presente y el futuro." Véase Said, Edward (1996: 47)

② Como hemos analizado anteriormente, que sus padres eran profesores universitarios, y tenían una casa grande allá en Chile. En Berlín dan clases particulares de español y no a otros trabajos físicos que son empleos típicos para los exiliados pobres.

③ Bourdieu, Pierre, (1995: 348)

invierno oscurece muy temprano. [...] En Chile la noche es corta, hay más pájaros que en Berlín, una cordillera muy linda que siempre tiene nieve en la punta, hay muchos insectos, perros sueltos, y moscas. Aquí en Alemania se ven muy pocas moscas. La gente es muy higiénica" (*NPN*, pp. 29–30). "Además allá en Chile hay muchos terremotos" (*NPN*, p.31) . Encima de estas diferencias naturales entre los dos campos, hace falta mencionar la ignorancia de sus compañeros de acá sobre el mundo de allá. "En el colegio antes ninguno de mi clase sabía dónde quedaba Chile. Yo después se lo mostré en el mapa. Muchos se reían porque no podían creer que hubiera un país tan flaco. ... Me preguntaban que cuánta gente cabía allá dentro. Cuando yo les dije que cabían como diez millones, creyeron que les estaba tomando el pelo" (*NPN*, pp.27–28). Y los estudiantes alemanes ni pueden imaginar lo que sufre la gente en el otro espacio social: "Aquí los niños no saben lo que es un país pobre. No han visto nunca una casa hecha con cartón y latas. A mí no me creen que se venían abajo cuando había viento fuerte o lluvia" (*NPN*, p.31).

Con estas descripciones, se nota que en los primeros día, el habitus de Lucho tiene una tendencia de perseverar en su modo de ser del campo social chileno. Cada vez que encuentra nuevas cosas acá, se pone a recordar el tiempo pasado de allá, porque "la mente humana es socialmente limitada, socialmente estructurada, ya que siempre permanece, quiérase o no, encerrada"①. Además, estas disposiciones perdurables del pasado explican la razón de su inadaptación en el nuevo campo social, igual como dice el mismo Lucho: "En el colegio al comienzo no tuve amigos. En los recreos me juntaba con mi hermano chico y nos dedicábamos a comer el sándwich y a tomar el sol contra la pared" (*NPN*, p.31) . A través de esta situación tan embarazosa, podemos ver que, como sus padres, los niños también tienen dificultades de comunicarse con otros agentes en el nuevo campo.

Para evitar ese sentido de desamparo, cabe analizar la reacción del habitus de Lucho en el nuevo ambiente. Como tiene que ir a la escuela todos los días, se ve obligado a tener contactos directos con otros agentes del campo, y en primer lugar, tiene que aprender la lengua para la comunicación y la participación en el campo. Sobre los esfuerzos que hace el protagonista con el fin de manejar la lengua, creemos que por lo menos hay cuatro medidas.

Primera, participar en las actividades deportivas con sus compañeros. Como el fútbol es deporte preferido, y en ese juego no hace falta hablar mucho y mientras tanto puede compartir la alegría y conocer nuevos amigos en el campo, es buena manera para aprender la lengua. Además, nuestro protagonista recibe su sobrenombre *Nopasónada* jugando al fútbol, el cual también es el título de esta novela:

> Comencé a aprender alemán jugando fútbol en los recreos. Me ponían de back centro y allí metí tanto fierro que aprendí distintas palabritas: "desgraciado", "cabrón", "pata de mulo". Yo me abría de brazos y

① Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic J.D. (1995: 87).

> miraba al delantero caído y decía: "No pasó nada." Siempre decía eso. Entonces me pusieron de sobrenombre *Nopasónada*. Todavía cuando algunos me ven, levantan las manos así y me dicen: "Hola, Nopasónada." (*NPN*, pp. 35–36)

En segundo lugar, el chico está enamorado de una compañera de clase, y quiere manejar el alemán con el fin de brindarle palabras dulces. "... me paso horas tendido contra las murallas tomando el sol y pensando en la Edith. Pienso cosas que me gustaría decirle cuando la vuelva a ver otra vez, que me salgan bien en alemán. Me fijo bien cómo se dicen, en el diccionario. Hay que aprender a decirle cosas lindas a la Edith en alemán, porque es muy linda, y si me quedo callado, seguro que puede quitármela algún otro" (*NPN*, p.32). Como Lucho no quiere equivocarse frente a ella, todo el tiempo está rodeado de las palabras lindas en alemán, y con ese tipo de prácticas, aprende muy rápido.

En tercer lugar, aprende el alemán con sus primeros amigos. La anécdota con los hermanos Kumides, quienes sufren la tristeza del destierro debido a la dictadura griega, nos muestra que el exilio no es el único fenómeno en el campo social chileno, o latinoamericano, sino tiene una dimensión mundial. Por el mismo infortunio, Homero y Sócrates se hacen los primeros amigos de Lucho en Alemania. Y los dos "hablaban bien el alemán, porque llevaban más de cinco años" (*NPN*, p.37). Como nuestro protagonista no sabe hablar el griego y los dos, tampoco el español, para poder comunicarse y jugar juntos, ayudan a Lucho a aprender el alemán: "Me llevaron a su casa, me enseñaron a tomar vino, a bailar como Zorba y, lo más fundamental, a hablar el alemán" (*NPN*, pp.37–38) .

Además de estos contactos directos con los compañeros del mismo campo social, también aprende la lengua con la música:

> Cuando me convertí en un fanático de la radio portátil ... Tenía esa cosa para meterse en el oído, y pronto me supe las melodías de todos los Schlager de la semana. Paseaba por Kudamm con el cable en la oreja, y cuando agarraba una palabra, abría el diccionario, y la iba repitiendo hasta aprenderla. Al mes sabía las obras completas de la estupidez humana (*NPN*, p.49).

En cierto sentido, con esta manera uno aprende la lengua y la cultura popular a través de las canciones y de lo que hablan en la radio, lo cual le facilita el manejo de alemán.

Sobre las preocupaciones personales de Lucho, debido a la falta de los capitales necesarios en el nuevo campo, se ve obligado a enfrentar a las dificultades. Por falta del capital económico, Lucho y su hermano no tienen buenos vestidos como otros niños. Como dice él: "La mami siempre les pone unos lindos parches de cuero a los pantalones. Mi hermano y yo somos los únicos en Berlín que andamos con esos parches" (*NPN*, p.100); ni tienen dinero para gastos menudos:

> Todo esto sin un peso, los bolsillos planchados como camisa de milico. Si me hubieran agarrado y sacudido, jamás hubiera sonado ni una monedita. Ahora que lo pienso bien, yo creo que no era el niño más

> triste de Berlín, sino de Europa, porque estar triste en Berlín no se lo recomiendo a nadie. Y estar triste y sin un pfenning, es para ponerse a llorar a gritos. (*NPN*, p.46)

Para explicar todo lo que padece el protagonista, podríamos utilizar los siguientes planteamientos de Bourdieu sobre el porvenir y los poderes en el campo social:

> El porvenir probable del campo está inscrito, en cada momento, en la estructura del campo, pero cada agente hace su propio porvenir — contribuyendo con ello a hacer el porvenir del campo — realizando las potencialidades objetivas que se determinan en la relación entre sus poderes y los posibles objetivamente inscritos en el campo.①

Y en el caso de Lucho, para su mejor porvenir en el campo social, el chico elabora reglas propias haciendo esfuerzos, y al mismo tiempo también ayuda a sus padres con las prácticas positivas. Trabaja después de clase, acumula el dinero y entrega alguna porción a sus padres: "Después de clase voy dos horas al Albrecht del barrio y ordeno las cajas de cartón, y barro todas las porquerías que quedan tiradas... les paso algo de plata a mis viejos y a mi hermano chico" (*NPN*, pp.43–44). Para evitar el hambre, el chico puede meterse en un centro comercial, donde regalan comidas como promoción: "Siempre hay señoritas que ofrecen cosas de propaganda en la sección comestibles, y yo agarraba de esto y lo otro. Un pedazo de queso, después una galleta, después un chocolate, un vasito de vino, un camarón cocido. Si uno hacía la vuelta completa, podría darse por almorzado" (*NPN*, p.46). Esto aparece en la obra como estrategias de supervivencia que el protagonista pone en práctica con el fin de sobrevivir, y que comparte con su familia, conforme lo expresa con alegría casi infantil: "Ese día lo pasé muy bien con el papi" (*NPN*, p.47).

2.2 La pelea con Michael

Dice René Wellek que "Respecto a la vida, se puede hacer una parodia, una comparación y un mejoramiento. En todo momento la literatura está seleccionada de la vida de propósito."② Pues en el caso de la novela *No pasó nada*, creemos que Skármeta elige la escena de la pelea entre Lucho y Michael a propósito para expresar algo en sentido simbólico detrás de las prácticas de los exiliados dentro del campo social alemán. Para hacer análisis sobre esta pelea, la cual representa a nuestro juicio el clímax de la novela, se tratará de investigar el ambiente social de aquel entonces, las posiciones sociales de Lucho y Michael dentro del campo social, sus ventajas y desventajas, preocupaciones, poderes y capitales apropiados. Con estos elementos podríamos adivinar el resultado de este hecho tan significativo en la obra. Sin embargo, dentro de ese campo de luchas y de competencia, lo que escribe Skármeta para el final es un poco inesperado. Por eso, se

① Bourdieu, Pierre (1995: 403)

② "生活可以被提高，被滑稽地模仿或对照。文学在任何时候都是为了某种特殊目的而从生活中选择出来的东西。" 韦勒克，艾伦：《文学理论》，刘象愚等译，南京，江苏教育出版社2005年版，P. 247. La traducción es nuestra.

analizará ese proceso de cambio de la posición social de Lucho para lograr lo que propone el autor, correspondiendo a la toma de posición de los agentes por su situación actual y potencial.

2.2.1. La pelea

Antes de comenzar esta pelea, Lucho destaca la complicada situación de su desamparo y soledad: "Miré alrededor y me di cuenta que no tenía amigos ni siquiera para que me echaran una mirada de lástima" (*NPN*, p.98). Esta descripción también coincide con su condición de refugiado político en este campo social totalmente desconocido. Al llegar el sitio escogido para el enfrentamiento, "un lugar donde hay un montón de basuras y piedras y carrocerías de autos viejos" (*NPN*, p.102). Lucho se arrepiente mucho y el decadente ambiente refleja su posición en el campo social, de frustración, desesperanza, pues parece que va a perder todo con esta pelea: "De puro ver eso me sentí igual a todas esas porquerías" (*NPN*, p.102). Debido a este estado de ánimo y tantas desventajas, claramente al comienzo Lucho intenta evitar la pelea. Para producirle rabia, el chico alemán lo insulta: "¿Todos los chilenos son tan cobardes como tú?" (*NPN*, p.104) Y por amor propio y su identidad chilena, Lucho le responde que "los chilenos son muy valientes," (*NPN*, p.105) poniendo como ejemplos a Bernardo O'Higgins, José Miguel Carrera, Arturo Prat y Salvador Allende, hombres famosos por defender el valor del pueblo chileno. Podríamos considerar esta acción como el despertar de su valentía chilena heredada en el viejo campo social, es decir, basándose en el habitus formado anteriormente para enfrentar al insulto y el desafío.

Durante la pelea, el pobre protagonista casi está en guardia todo el tiempo, sólo aguantando las palizas y patadas de Michael. Por fin, cuando el corpulento alemán le aprieta el cuello y Lucho casi no puede respirar, sufre una especie de alucinación que lo remite a sus vacaciones de infancia en Antofagasta, y en la que se recrea en una tierna y jubilosa visión de sus padres: "Me había separado de mi propio cuerpo. Me sentía flotando en el mar de Antofagasta, azulito, en vacaciones en el norte, vi a mi papi y a mi mami hechos una llamarada, vi que me lamían suavecito, que yo salía del cuerpo de mi mami y todo era un incendio" (*NPN*, p.109).

Con esta evocación al campo social de allá y su patria lejana, Lucho nos expresa su fuerte deseo de un "viaje a la semilla", en búsqueda de los momentos agradables en el paraíso perdido, donde vivía mucho mejor que el campo social de acá. Debido a que esta reacción es un producto del habitus de Lucho, y según la teoría de Bourdieu, la noción de habitus tiene mucho que ver con el pasado-presente-futuro:

> La actividad práctica, … generada por habitus ajustados a las tendencias inmanentes del campo, trasciende el presente inmediato por medio de la movilización práctica del pasado y la anticipación práctica del futuro inscrito en el presente en un estado de potencialidad objetiva.①

① Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic J.D. (1995: 95)

En este sentido, quizás sea conveniente considerar que el recuerdo al pasado ofrece fuerza al protagonista, y para él, esa sensación de quemadura por el fuego podría simbolizar el paso de la infancia a la adolescencia, que a través del "incendio"①, su carácter está refinado y reforzado para poder adaptarse mejor a este campo social. Es lo que explica su reacción para asumir una posición activa, digna y a la vez agresiva, con lo que responde a su agresor para vencerlo. Además, con esta imaginación poética, la pelea termina abruptamente, con el Michael tirado inconsciente en la tierra. Cuando el chico alemán despierta, ambos se acuerdan no seguir peleando y parece que el resultado de la pelea es un empate.

Consideramos que Lucho ha logrado una doble victoria en esta pelea: por un lado, experimenta el paso de la niñez a la adolescencia, y aprende resolver los problemas personales sin acudir a sus padres; por otro lado, el protagonista reencuentra su identidad chilena, la cual le da fuerza para enfrentar la realidad y las dificultades. Además, desde la perspectiva de Bourdieu, podemos considerar la pelea como un proceso de la toma de posición, con que Lucho encuentra su posición adecuada en el nuevo campo social y le ofrece potencialidad objetiva para el futuro.

Otro punto relacionado con este asunto es la dimensión significativa que tiene la lluvia al terminar la pelea, pues es evidente que la conciliación tiene así mismo un sentido simbólico, ya que ambos están "renovados" o "resucitados" después del enfrentamiento violento. Han cambiado sus estrategias dentro del campo, pues pasan de ser enemigos a convertirse en amigos, en una demostración, además, de fragilidad adolescente. Esto puede confirmarse en la repentina y sincera solidaridad de Michael, que visita a la familia de Lucho y le pregunta "si había algo que él podía hacer para joder a Pinochet" (*NPN*, p.123). Es decir, con este bautizo de la lluvia, ambos han transformado su rol en el campo social. Sobre todo, para Lucho, esta transformación es más ingente.

Antes de la pelea, cada vez que saben las malas noticias de Chile, sus padres se ponen tristes, pero Lucho no puede sentir esa nostalgia tan profunda, como dice él mismo: "Antes, cuando la mami y el papi se encerraban a llorar con las noticias de Chile, a mí me daba pena por ellos, y como soy medio sentimental" (*NPN*, p.110). Y cuando su padre le pregunta por qué llora, la respuesta es muy sencilla: "Porque sentí que ustedes estaban llorando" (*NPN*, p.110). Respecto a esta reacción del protagonista, según Bourdieu, "los cuerpos sociales tienen sus rutinas, tendencias inmanentes a perseverar en su ser, algo semejante a una memoria ..."② Es decir, por su edad, Lucho no tiene tanta memoria y experiencia relacionadas con las actividades de izquierda y su visión del mundo todavía

① En el Diccionario de Real Academia Española, la palabra "incendio" tiene dos significados: fuego grande que destruye lo que no debería quemarse; pasión vehemente, impetuosa, como el amor, la ira, etc. A nuestro juicio, aquí el "incendio" abarcaría ambos: mentalmente le ofrece fuerza a Lucho y simbólicamente por la prueba de fuego, él pasa la etapa de infancia y se convierte en adolescente.

② Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic J.D. (1995: 96)

está formándose. Para comprobar esta deducción, podemos encontrar otros indicios en la misma novela.

Sobre las consignas de la marcha para la solidaridad de la resistencia chilena, dice el protagonista con sinceridad que "no entiendo bien la letra. Por ejemplo no sé lo que es el crisol de la historia, ni quién el soldado valiente. Me dio vergüenza y me propuse preguntarle al papi qué significaba y aprendérmela bien para la próxima marcha" (*NPN*, p.88) . Por otro lado, a lo largo de la novela, también sabemos que Lucho recibe toda información relacionada con el compromiso social de su padre, pero no tiene un conocimiento claro sobre la realidad de las actividades de la izquierda chilena. Se puede entender que las preocupaciones fundamentales del protagonista consisten en problemas personales. Pero esta vez, con la aparición de Michael en la reunión del Chile Comité, se puede decir que Lucho tiene una actitud muy positiva con el fin de apoyar a la resistencia chilena. Se nota que el protagonista está más consciente de su raíz y su identidad chilena, aunque se ubica en un campo social muy remoto a su tierra natal. Y según la opinión de su padre, él se ha convertido en un *proselitista*.

2.2.2 Aspectos intertextuales: "Relaciones públicas"

A lo mejor muchos de nosotros tenemos la experiencia de releer una obra literaria, y respecto a este punto, dice René Wellek:

> Al volver a leer la misma obra una y otra vez, nos damos cuenta de algo nuevo que se descubre en cada lectura, generalmente, este "algo nuevo" no se refiere a la misma cosa, sino al significado de un nuevo nivel, una nueva manera de asociación…①

En este sentido, nos gustaría considerar la lectura de la pelea entre Lucho y Michael en la novela como una lectura nueva de "Relaciones públicas", que es un cuento del libro *Entusiasmo* del propio autor, donde es evidente que se trata de una versión original de la pelea entre Lucho y Michael.

"Relaciones públicas" relata la vida de un chico exiliado chileno que vive en una pensión argentina, quien rompe la cabeza de Quique y lo envían al hospital. Por ello, tiene que trompearse con su hermano mayor Miguel, quien viene por venganza. La anécdota entre Lucho y Michael en *No pasó nada* es una versión casi textual de "Relaciones públicas", y lo que sí merece atención es la forma como Skármeta amplía esa anécdota revelando la tristeza y las vicisitudes de los latinoamericanos en el campo social económicamente muy desarrollado de Europa, sin dejar de lado la problemática individual del protagonista adolescente, reñido con el medio y envuelto inconscientemente en el mundo de sus padres, un espacio de lucha y lleno de esperanzas. El final

① "当我们一次又一次地重新阅读一部作品并且认为我们'每读一次都在其中发现了新的东西'时，我们通常所指的并不是发现了更多的同一种东西，而是指发现了新的层次上的意义，新的联想形式。"韦勒克，艾伦：《文学理论》，刘象愚等译，南京，江苏教育出版社2005年版P.290. La traducción es nuestra.

de ambos textos es similar: después de la pelea y totalmente empapados por la lluvia los personajes inician una amistad sazonada con pizzas, helados o vino. En *No pasó nada* Skármeta no se copia a sí mismo, sino acentúa lo que sufren los exiliados en el nuevo campo, describiendo los detalles de su lucha para la toma de posición y todos los esfuerzos. Por un lado ha logrado describir la situación de los padres de Lucho, quienes pueden ser prototipo de los exiliados adultos, sobre su añoranza a la patria perdida, su preocupación política, sus dificultades para adaptarse al nuevo campo. Todo esto se narra a través de un tono neutral, de un niño no ideologizado mirando el mundo adulto desde fuera. Por otro lado, el escritor ha ampliado las preocupaciones individuales del protagonista, quien, debido a la "desubicación" causada por el golpe militar, tiene que esforzarse más para ese paso de niñez a adolescencia en un campo social totalmente desconocido.

Otro punto interesante que *No pasó nada* difiere del cuento "Relaciones publicas" es el final. Pues en ese último, se termina con: "Tres meses después en un zaguán de Belgrano hice el amor con la primera muchacha de mi vida. No me importó haber gastado el dinero aquella tarde ni haber dejado de visitar a la chica de la calle Zabala. El dinero que gasté lo pasé al rubro de relaciones públicas"①. Con este final, se nota que el enfoque todavía se queda en las preocupaciones personales del protagonista, aunque su condición actual es exiliado. No se nota ningún indicio del compromiso político del propio autor. No obstante, a través del final abierto de *No pasó nada*, con la participación de Michael para la solidaridad a la resistencia chilena, junto con el elogio de su padre diciendo *proselitista*, se puede vincular las relaciones dinámicas entre pasado-presente-futuro, y es razonable deducir un futuro brillante para el protagonista. Por las razones expuestas, consideramos que Skármeta ha extendido este incidente con mayor profundidad en la novela *No pasó nada*, pues no sólo es un auto-plagio, sino algo que también refleja toda la lucha de los exiliados en un campo social desconocido, igual como el nombre de Lucho que es la forma en sustantivo del verbo luchar, que indica el esfuerzo para adaptarse y encontrar su posición adecuada en el campo.

3. Conclusión

En *No pasó nada,* con cierto humor, el protagonista Lucho nos cuenta su desarrollo personal en el campo social alemán. En nuestro criterio, este personaje sirve como una bisagra entre el pasado, el presente y el futuro. Podemos considerar que en la narración, el pasado se representa en lo que se ha denominado, desde la sociocrítica, el campo social chileno: a través de su punto de vista, se nos muestran las acciones nostálgicas de sus padres y otros adultos; también el chico recuerda las costumbres típicas de Chile cuando se encuentra con nuevas cosas en Alemania. Relacionado

① Skármeta, Antonio (2003: 141)

con el presente, Lucho hace todo el esfuerzo con el fin de adaptarse al nuevo ambiente. Y al final de la novela, el protagonista parece haber cerrado su etapa como niño, en una especie de ritual simbólico, despúes de la pelea con Michael: encontrar el amor, la amistad y una posición positiva en el movimiento político. Se percibe que el autor, con todas estas acciones de los personajes, nos deja un futuro esperanzador. Por ello, consideramos que este hecho violento de enfrentamiento a puños con su rival, podrá ser visto como un proceso de triple madurez para Lucho: el paso de la niñez a la adolescencia, y el aprendizaje para resolver los problemas él solo; el encuentro con su identidad chilena y la obtención de una posición adecuada en el nuevo campo social; y finalmente, el comienzo de una actividad proselitista con su propio compromiso social. A través de este proceso simbólico, se nota que Skármeta intenta atraer el enfoque del público lector para reivindicar la libertad del pueblo chileno en su lucha contra la dictadura de Pinochet.

Respecto al marco teórico que utilizamos para este análisis, creemos que los tres conceptos básicos (campo, capital, habitus) de la teoría sociocrítica de Pierre Bourdieu nos facilitan entender con profundidad el tema de exilio. Debido a la falta de capitales necesarios, los exiliados pasan sus primeros meses en el nuevo campo social con muchas dificultades. Por ello, mentalmente, tienen tendencias a perseverar el pasado, algo semejante a una memoria de las conductas en el campo social donde vivían. Y luego, como el habitus es "el principio generador de estrategias que vuelve a los agentes capaces de enfrentar situaciones imprevistas y siempre cambiantes,"① los exiliados tienen que aprender a actuar de una manera más adecuada con el fin de encontrar su posición en el nuevo ambiente.

Bibliografía

Barrera, Trinidad (2008): *Historia de la literatura hispanoamericana*, Tomo III. 1 ed., Ediciones Cátedra, Madrid

Bhabha, Homi K (2002): *El lugar de la cultura*, traducción de César Aira, Buenos Aires, Editorial Manantial

Blanc, Mario A (1989): "La obra cuentística de Antonio Skármeta," *La chispa* (10)

Bourdieu, Pierre (1987): *Choses dites*, París, Ed. de Minuit

Bourdieu, Pierre (1987): "Habitus, code, codification", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (64)

Bourdieu, Pierre (1992): *Réponses*, París, Seuil

Bourdieu, Pierre (1993): *Cosas dichas*, Gedisa, Barcelona

Bourdieu, Pierre (1995):*Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*, Editorial Anagrama, Barcelona

Bourdieu, Pierre (2002): *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic J.D. (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, Grijalbo

Campos Fuentes, María C (2008): "*No pasó nada* de Antonio Skármeta: exilio, identidad y adaptaciones de un texto", *Céfiro: A Journal of the Céfiro Graduate Student Organization*

Colvile, Georgiana M. M. (1992): "An interview with Antonio Skármeta," *Latin American Literary Review* (20–39)

Cortázar, Julio (1981): "La condición del exilio," En *Cambio 16*: 489

① Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loic J.D. (1995: 91)

Dorfman, Ariel (1984):. “Antonio Skármeta: la derrota de la distancia”, En: *Hacia la liberación del lector latinoamericano*, Ediciones del Norte, Hanover

Flores, David (1997): “Nupcia: Sentido y forma en su contexto literario” en *Revista Chilena de Literatura*

Foucault, Michel (1996): *De lenguaje y literatura*, Barcelona, Paidós

García-Corales, Guillermo (1993): “Entrevista con Antonio Skármeta: de *El entusiasmo* a *Match ball*.” *Chasqui* 22.2

González, Francisco Colom (2001): *El espejo, el mosaico y el crisol*, Barcelona, Anthropos Editorial

Hardin, James (1996): *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*, Columbia, University of South Carolina

Kohut, Karl (1983): *Escribir en París*, Frankfurt, Vervuert/Barcelona, Hogar del libro

Kohut, Karl y Saravia, José Morales (2002): *Literatura chilena hoy: La difícil transición*, Frankfurt/Main, Madrid

Le Goff, Jacques (1994): “Memória”. En: íd. *História e memoria*. Trad. de Bernardo Leitão e Irene Ferreira. 3ª ed. São Paulo, Editora da UNICAMP

Pagni, Andrea (1987): “Entrevista con Antonio Skármeta.” *Discurso literario* 5.1

Rojo, Grinor (1984): “Notas. Explicación de Antonio Skármeta.” *Hispanoamérica* 13.37

Said, Edward (1986): *Literature and Society*, Baltimore, Johns Hopkins University Press

Said, Edward (1996) “Intellectual Exile: Expatriates and marginals” en *Representations of the intellectual: The 1993 Reith lectures*, First Vintage Books Edition

Seco, Manuel, Andrés Olimpia, Ramos Gabino (1999): *Diccionario del español actual*, Aguilar, Madrid

Shaw, Donald L (1994): *Antonio Skármeta and the Post-Boom*, Hanover, Ediciones del Norte

Shaw, Donald L (1998): *The Post-Boom in Spanish American Fiction*, Albany, State University of New York Press

Silva Cáceres, Raúl (1983): *Del cuerpo a las palabras: la narrativa de Antonio Skármeta*, Literatura Americana Reunida, Madrid

Skármeta, Antonio (1981): “Al fin y al cabo, es su propia vida la cosa más cercana que cada escritor tiene para echar mano.” *Texto crítico* 7.22–23

Skármeta, Antonio (1981): “Testimonio. Perspectiva de ‘los novísimos’,” En: *Hispanoamérica* 10.28

Skármeta, Antonio (2003): *El entusiasmo,* Barcelona Random House Mondadori, S.A.

Skármeta, Antonio (2007): *No pasó nada*. 3ª. ed., Barcelona Random House Mondadori, S.A..

Tornos, A, Aparicio, Rafael y Labrador, Jesús (1996): *Inmigrantes, integración, religiones: un estudio sobre el terreno*, España Universidad Pontifica Comillas de Madrid

Valdés, Mario J. & Djelal, Kadir (2004): “Exile in the narrative of the Spanish American diaspora in the twentieth century” en *Literary cultures of Latin America: a comparative history*, Editores

Hernández Haro, Reyna Guadalupe (2007): “Entrevista inédita a Skármeta (enero 7 de 2005, Santiago de Chile)”, En: *Tres novelas de Antonio Skármeta: del libro a la lectura*, Tesis, Santiago de Chile Universidad de Chile

布迪厄(2003)：《实践感》，蒋梓骅译，南京，译林出版社

布迪厄(1997)：《文化资本和社会炼金术》，包亚明译，上海，上海人民出版社

布迪厄(2001)：《艺术的法则：文学场的生成和结构》，刘晖译，北京，中央编译出版社

布迪厄等(1997)：《自由交流》，桂裕芳译，北京，三联书店

陈太胜(2008)：《西方文论研究专题》，北京，北京大学出版社

戴维·斯沃茨(2006)：《文化与权利：布迪厄的社会学》，陶东风译，上海，上海译文出版社,

高宣扬(2004)：《布迪厄的社会理论》，上海，同济大学出版社

张意(2005)：《文化与符号权力：布迪厄的文化社会学导论》，北京，中国社会科学出版社

赵一凡等主编(2006)：《西方文论关键词》，北京，外语教学与研究出版社

赵一凡(2009)：《从卢卡奇到萨义德：西方文论讲稿续编》，北京，三联书店

GUI YI（归溢）
Universidad de Suzhou

Las escritoras de la Generación del 27 de España y las del Cuatro de Mayo de China: estado de los estudios sobre sus obras

Resumen: En España, es bien sabido que la Generación del 27 ha jugado un papel importante en la historia literaria del siglo xx, pero durante mucho tiempo, sólo se ha prestado atención a los escritores varones, y poca gente ha tenido en cuenta la emergencia de un grupo de mujeres escritoras en esa época. El movimiento del Cuatro de Mayo de 1919 en China fue un fenómeno de gran significado tanto en el campo político como en el literario, y es considerado una gran revolución literaria del siglo xx. En el seno de dicho movimiento aparecieron muchos escritores que se han convertido en referencia en el escenario de la literatura china. Sin embargo las mujeres escritoras que aparecieron en este mismo movimiento han sido ignoradas prácticamente hasta hoy. Si bien las mujeres han tenido menos acceso a la escritura que los hombres, nadie puede negar que estas mujeres han aportado su esfuerzo y su talento al florecimiento de la literatura de su época. La ponencia toma como objetivo investigar el estado de los estudios sobre las obras de las escritoras de la Generación del 27 de España y las del Movimiento del Cuatro de Mayo de China. Primero se analiza separadamente los fenómenos fundamentales y los problemas que existen en dichos estudios para conocer la marginalización que han experimentado tanto estas mujeres como sus obras. Luego se investiga las causas de estos fenómenos y problemas, partiendo de la sociología y la historiografía. Y al final se pretende hacer una comparación entre dichos estudios de ambos países.

Palabras clave: escritoras de la Generación del 27, escritoras del Movimiento del Cuatro de Mayo, literatura comparada, marginalización

1. Introducción

En las historias de literatura de todos los países, el espacio reservado para las obras escritas por mujeres ha sido siempre muy reducido. Los casos de China y de España no son una excepción. Basta echar un vistazo a los índices de los manuales de historias literarias tanto chinos como españoles para reparar en que los nombres de las escritoras son escasísimos. Si bien a lo largo de la historia las mujeres han tenido menos acceso a la escritura que los hombres, nadie puede negar que ellas han aportado su esfuerzo y su talento a los cambios culturales que se han producido.

En España, es bien sabido que la generación del 27 ha desempeñado un papel importante en la historia literaria del siglo xx, pero durante mucho tiempo, sólo se prestó atención a los escritores

varones, y poca gente tuvo en cuenta la emergencia de un grupo de escritoras en esa época. El movimiento del Cuatro de Mayo de 1919 en China fue un fenómeno muy significativo tanto en el campo político como en el literario, y es considerado la gran revolución literaria del siglo XX. En el seno de dicho movimiento aparecieron muchos escritores que se han convertido en referencia en el contexto de la literatura china. Sin embargo las escritoras que aparecieron en este mismo movimiento han sido ignoradas prácticamente hasta hoy.

Según Julia Escobar, las escritoras de la Generación del 27 eran "una serie de mujeres que tuvieron una actitud rompedora en la sociedad de su tiempo y que desarrollaron una actividad constante y destacada como escritoras, pintoras [...] y a las que se les ha escamoteado sistemáticamente su papel protagonista y puntero en la gestación y floración de dicha generación."① Entre todas estas mujeres figuraban Concha Méndez (1898–1986), Rosa Chacel (1898–1998), María Teresa León (1903–1988), Ernestina de Champourcín (1905–1999), Carmen Conde (1907–1996), Josefina de la Torre (1907–2002), que sobresalieron en los campos de poesía y de otros géneros literarios. Durante los años 20 y 30, Concha Méndez publicó seis libros de poemas②; Champourcín, cuatro poemarios y una novela③; Josefina de la Torre, dos libros de poemas④; Carmen Conde, dos poemarios⑤; Rosa Chacel, una novela (*Estación, ida y vuelta,* 1930) y un poemario (*A la orilla de un pozo*, 1936) ... Todas estas obras han contribuido al florecimiento de la literatura femenina de la época.

En su *Historia de la literatura española*, Valbuena Prat ha mencionado a Josefina de la Torre, Champourcín y Concha Méndez para elogiar "su extenso estudio sobre la creación poética en la generación"⑥. Más comentarios positivos se leen en libros como *El 27 como generación*⑦.

Debido a distintos motivos, las escritoras permanecieron marginadas durante largo tiempo, pero al final sus éxitos literarios fueron reconocidos: en 1967 a Carmen Conde le concedieron el Premio Nacional de Poesía, y en 1978 llegó a ser la primera académica de la Real Academia Española; en 1987 Rosa Chacel ganó el Premio Nacional de las Letras Españolas. Además, a partir de los 80 y 90 del siglo pasado, se han publicado antologías de las obras de casi todas estas escritoras.

En cuanto a las escritoras del Movimiento del Cuatro de Mayo, ellas han sido "a lo largo de la

---

① Julia Escobar, *Las alegres muchachas del 27*, en http://revista.libertaddigital.com/articulo.php/1173.

② *Inquietudes* (1926), *Surtidor* (1928), *Canciones de mar y tierra* (1930), *Vida a vida* (1932), *Niño y sombras* (1936), *Lluvias enlazadas* (1939)

③ *En silencio* (1926), *Ahora* (1928), *La voz en el viento* (1931), *Cántico inútil* (1936), *La casa de enfrente* (1936)

④ *Versos y estampas* (1927) y *Poemas de la isla* (1930)

⑤ *Brocal* (1929), *Júbilos* (1936)

⑥ Angel Valbuena Prat, *Historia de la literatura española,* 9. ed. ampliada y puesta al día por María del Pilar Paloma, tomo VI, Barcelona: Gustavo Gili, 1983, pp. 124–128. (citado en Emilio Miró, "Introducción" de *Antología de poetisas del 27*, 1999, p.11.)

⑦ Juan Manuel Rozas, *El 27 como generación,* Santander: La Isla de los ratones, 1978, p.29, pp.33–34.

historia de la literatura china, las primeras que, como grupo, han expresado los sentimientos de las mujeres en un plano de igualdad”①. En la lista de las escritoras del Cuatro de Mayo, se encuentran Chen Hengzhe (1890), Lu Yin (1899), Bing Xin (1900), Feng Yuanjun (1901), Shi Pingmei (1902), Ling Shuhua (1904), Ding Ling (1904), etc … La producción de las escritoras del Cuatro de Mayo abarca diferentes géneros y una multiplicidad de temas. Chen Hengzhe y Bing Xin escribieron tanto poemas como narrativa (ensayos y relatos); Lu Yin, Feng Yuanjun, Ling Shuhua y Ding Ling prestaron más atención a la creación de relatos cortos; la obra de Shi Pingmei abarca textos en ensayos, relatos, poemas, teatros y crítica literaria. En su intento de convertir a las mujeres en sujetos activos en la sociedad, muchas de estas escritoras focalizaron su producción literaria en temas como “el grito por la emancipación individual, la reivindicación de la libertad para contraer matrimonio, el desahogo de su angustia vital”②, etc.

Decir que durante las primeras dos décadas del siglo xx las escritoras del 27 llevaron a su apogeo la creación literaria femenina con sus trabajos no supone que se les haya concedido la importancia que merecían. Las escritoras chinas tuvieron experiencias similares.

A continuación, vamos a analizar los fenómenos fundamentales y los problemas que existen en los estudios críticos acerca de las escritoras de ambos países así como su creación literaria para luego investigar las causas de estos fenómenos y problemas, partiendo de la sociología y la historiografía. Dividimos los estudios en dos campos③: la crítica inmediata o periodística (artículos y reseñas sobre los textos) y la crítica extensa y distanciada de las obras (libros, tratados, tesis e investigaciones más profundas).

2. Análisis sobre los problemas surgidos en los estudios acerca de las obras de ambos grupos

En lo concerniente a los estudios sobre las obras de las mujeres del 27, tras la consulta de un alto número de antologías, historias de la literatura española así como las críticas al respecto, observamos los siguientes fenómenos y problemas.

1. En las historias de la literatura española y las antologías de poesía española u otros géneros de literatura editadas a lo largo de más de medio siglo, escasean los nombres de las mujeres escritoras. Una rápida mirada a la bibliografía confirma este hecho. Según Emilio Miró, en 1930 Angel Valbuena Prat publicó *La poesía española contemporánea,* cuyo último capítulo menciona un único nombre de mujer, Josefina de la Torre. En 1941 se publicó *Antología de la poesía*

① Li Ling, “Qingchun nüxing de dute qinghuai —Wusi nüzuojia chuangzuo yanjiu” (“Sentimientos particulares de jóvenes mujeres— Estudio sobre la creación de las escritoras del Cuatro de Mayo”)，en http://www.dastu.com/2004/9-25/182719-9.html

② Qiao Yigang, *Duocai de xuanlü: Zhongguo nüxing wenxue zhuti yanjiu* (*Melodías multicolores: estudio acerca de los temas de la literatura de mujeres de China),* Tianjin: Nankai daxue, 2003, p.45.

③ Tomamos como referencia la manera de división empleada por Raquel Conde Peñalosa en su obra *La novela femenina de posguerra (1940–1960)*, Madrid : Pliegos, 2004.

española contemporánea (1900–1936), en la que entre treinta autores, sólo dos eran mujeres: Ernestina de Champourcín y Concha Méndez. Ejemplos similares se encuentran en la "Introducción" de *Antología de poetisas del 27* de Emilio Miró.

2. Escasean obras (libros, tratados, tesis y investigaciones más profundas) dedicadas a las escritoras del 27.

Tras la revisión de gran cantidad de datos y materiales no hemos encontrado ninguna obra centrada en las escritoras del 27 como grupo, a pesar de que se han publicado algunas tesis sobre determinadas escritoras, son escasas las tesis doctorales: hasta el año 2004, en toda España sólo había tres tesis sobre las obras de Rosa Chacel①; dos sobre las obras de Ernestina de Champourcín②; una sobre las obras de María Teresa León③; dos sobre Carmen Conde④ y ninguna sobre Concha Méndez, ni sobre Josefina de la Torre. Además, se han publicado un libro sobre María Teresa León⑤; uno sobre Concha Méndez⑥ y uno sobre Rosa Chacel⑦. Entre 2006 y 2008 salieron a luz dos libros de estudio sobre Champourcín⑧ y una sobre Rosa Chacel⑨.

3. En cuanto a las críticas (artículos y reseñas sobre los textos publicados en periódicos, revistas, actas de conferencias y en los últimos años, internet), se hallan pocas críticas que tratan del conjunto de las escritoras, entre las cuales, la única revista que dedica un volúmen monográfico a este grupo de escritoras es *Ínsula*, en la cual los artículos se limitan a recordar a los lectores las experiencias vitales de estas mujeres.

En lo que concierne a las críticas centradas en alguna escritora, se encuentran muchas de diferentes épocas. Debido a los limitados materiales que hemos encontrado, tomamos como ejemplo las críticas sobre Champourcín, Méndez y Chacel para poner de manifiesto ciertos fenómenos significativos: las críticas sobre Champourcín y Méndez así como sobre sus obras se publicaron

---

① Isabel Foncea Hierro, *Memoria e imaginación de un tiempo enigmático*, Málaga: Centro de Ediciones de Diputación Provincial de Málaga , 1999; Ana Rodríguez Fernandez, *La obra novelística de Rosa Chacel*, (tesis doctoral, 1986); Cora Requena Hidalgo, *La poética de las ideas en la narrativa de Rosa Chacel. La unicidad de un universo poético autobiográfico* (tesis doctoral, 2000)

② Julia Rodríguez Bernal, *Ernestina de Champourcín: vida y obra* (tesis doctoral, 1991); Rosa Sanza Hermida, *El silencio creador de Ernestina de Champourcín* (tesis doctoral, 1991)

③ Juan Carlos Estebanez Gil, *María Teresa León: Trayectoria vital y obra literaria* (tesis doctoral, 1993).

④ M.Victoria Martín González, *La Huella de Murcia en la producción literaria de Carmen Conde Abellan*, (tesis doctoral, 1993); María Carmen Sánchez Gil, *La obra poética de Carmen Conde*, (tesis doctoral, 1993).

⑤ Gregorio Torres Nebrera, *Los espacios de la memoria: la obra literaria de Maria Teresa Leon*, Madrid: Ediciones de la Torre, 1996.

⑥ *Una mujer moderna. Concha Méndez en su mundo (1898 -1986)*, actas del seminario internacional celebrado en la Residencia de Estudiantes en mayo de 1998, Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2001.

⑦ *Rosa Chacel(1889–1994)*, Cora Requena Hidalgo, Madrid: Ediciones del Orto, 2002.

⑧ María Cristina C. Mabrey, *Ernestina de Champourcín, Poeta de la generación del 27, en la oculta senda de la tradición poética femenina*, Madrid: Ediciones Torremozas, 2007; Rosa Fernández Urtasun y José Ángel Ascunce Arrieta (ed.), *Ernestina de Champourcin: mujer y cultura en el siglo XX*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

⑨ Carmen Morán Rodríguez, *Figuras y figuraciones femeninas en la obra de Rosa Chacel*, Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga, 2008.

principalmente en las décadas de los 20 y 30 y la época después de los años 70. Las críticas sobre Rosa Chacel y su obra son casi ausentes antes de la década de los 60 del siglo pasado en España.

Si dividimos las críticas en dos tipos, crítica general y crítica feminista, observaremos que casi todas las críticas publicadas antes de la década de los 80 del siglo pasado son críticas generales, mientras que a partir de los años 80 van apareciendo las feministas, sobre todo al entrar en el siglo XXI.

4. Como se expuso arriba, se han encontrado no pocas críticas y artículos sobre las obras de las escritoras. Pero si nos fijamos en estas críticas nos daremos cuenta de que la mayor parte de dichas críticas se publicaron debido a los siguientes motivos: a) para hacer promoción cuando una obra nueva sale a luz. b) debido a ciertos premios que obtienen las obras. Por ejemplo, en el año 1987 Rosa Chacel recibió el Premio de Letras Nacionales Españolas. En los siguientes años se publicaron seis revistas o volúmenes monográficos dedicados a la escritora, cinco en 1988 y uno en 1990[①], los cuales constituyen los únicos en su clase dedicados a la escritora. c) para celebrar aniversarios del nacimiento de las escritoras. Por ejemplo, se publicó el libro *Una mujer moderna. Concha Méndez en su mundo (1898–1986)* con motivo del centenario del nacimiento de la escritora. Para citar otro ejemplo, en 2007, se publicaron varias críticas sobre Carmen Conde y su obra con el mismo motivo, y antes de 2007, no se encontraban muchos comentarios sobre su obra.

5. También hemos notado que varios críticos no prestaron suficiente atención a las obras de las mujeres, incluso las despreciaron.

En *Homenaje a María Teresa León*[②] José-Carlos Mainer menciona que Angel Valbuena Prat explica con las siguientes palabras el motivo de incluir varios nombres femeninos en su *Historia de la literatura española* (edición de 1937): "La galantería —y la justicia— obligan a este apartado para las poetisas"[③]. De estas palabras el mismo José-Carlos Mainer considera que "aquella generosidad (de Prat de incluir los nombres femeninos en su libro) quizá tenía que ver con la galantería más que con la reflexión"[④]. Ejemplos similares los omitimos debido al limitado espacio del texto.

6. Contempladas varias antologías de poesías, historias de la literatura española o críticas sobre ciertas escritoras, nos damos cuenta de que si las escritoras no eran completamente ignoradas, sus nombres solían estar vinculados con los de sus familiares varones. En *Panorama crítico de*

---

① *Anthropos*, Suplemenos, Barcelona, nº 8, mayo de 1988; *Anthropos,* Barcelona, nº 85, junio de 1988; *Barcarola*, Albacete, nº 30, junio de 1988; *Catálogo de la Exposición Rosa Chacel: Premio Nacional de las Letras Españolas,1987,* Madrid: Ministerio de Cultura, 1988; *Rosa Chacel, premio nacional de las letras españolas 1987* , Barcelona: Anthropos, y Madrid: Ministerio de Cultura, 1990; *Un ángel más,* Valladolid, nº 3–4, invierno y primavera de 1988

② *Homenaje a María Teresa León*, Madrid: Universidad Complutense, 1990, pp.13–39. (citado en Emilio Miró, "Introducción" de *Antología de poetisas del 27*, 1999, p.16.)

③ Angel Valbuena Prat, *Historia de la literatura española*, tomo VI, ed. Cit., p.124.

④ *Homenaje a María Teresa León*, Madrid: Universidad Complutense, 1990, p. 13.

la generación del 27, el profesor F. Javier Díez de Revenga hacía una brevísima referencia a una única escritora del 27 al final del capítulo titulado "Otros poetas del 27": "... finalmente, Ernestina de Champourcín, la mujer de Domenchina, autora de *El silencio* ..."①. Por citar otro ejemplo, Juan Manuel Rozas menciona a dos escritoras del 27 en *El 27 como generación*: "Josefina de la Torre, [...] Hermana de un miembro de la generación, Claudio de la Torre ...". Las frecuentes ocasiones en que se leen tales presentaciones sugieren que las escritoras, a pesar de ser personas independientes, no podían vivir alejadas de la luz brillante de los hombres. La luz las oscurecía.

A continuación, echamos un vistazo a las escritoras del Cuatro de Mayo. Valiéndonos de los mismo métodos de investigación, y consultando gran cantidad de historias de la literatura moderna china, antologías de obras de la misma época y las críticas relativas a las obras de las mujeres del Movimiento del Cuatro de Mayo, observamos los siguientes fenómenos y problemas:

1. Entre las numerosas historias de la literatura moderna de China, en pocas aparecen los nombres de las mujeres escritoras, y por supuesto, están casi ausentes las escritoras del Cuatro de Mayo. Aunque los nombres frecuentes son Ding Ling y Bing Xin, ocupan muy poco espacio en las numerosas páginas de las historias. Y los nombres de otras escritoras casi no han dejado rastro en ninguna historia literaria. Por ejemplo, *Historia de la literatura moderna china: 1917–1997*② se limita a incluir a dos escritoras, Bing Xin y Ding Ling, en la nómina de los escritores del Cuatro de Mayo; en la *Historia general de la literatura china del siglo* XX③, entre los escritores de dicho movimiento, sólo se repite la presencia de las dos autoras anteriores; en *Historia de la literatura china del siglo* XX④, libro recomendado por el Ministerio de Educación de China como manual empleado por las facultades de Filosofía y Letras en China, se limita a hacer constar las obras de cuatro escritoras, y sólo las dos citadas del Cuatro de Mayo.

En cuanto a las antologías, tras revisar las antologías de la literatura moderna china y las del Movimiento del Cuatro de Mayo, advertimos que pocas han incluido obras de las escritoras de dicho movimiento. *Las novelas del Cuatro de Mayo y la literatura humanística*⑤ en sus 381 páginas dedica sólo 10 páginas a las obras de Bing Xin y Lu Yin.

Y no se ha encontrado ninguna antología dedicada exclusivamente a las escritoras del Cuatro de Mayo.

---

① F. Javier Díez de Revenga, *Panorama crítico de la Generación del 27*, Madrid: Castalia, 1987, pp. 275–276. (citado en Emilio Miró, "Introducción" de *Antología de poetisas del 27*, p.16.)

② *Zhongguo xiandai wenxueshi: 1917–1997 (Historia de la literatura moderna china: 1917–1997),* editor: Zhu Donglin, Pekín: Gaodeng jiaoyu, 1999.

③ Tang Jinhai, Zhou Bin, *Ershi shiji zhongguo wenxue tongshi (Historia general de la literatura china del siglo xx),* Shanghai: Dongfang, 2003.

④ *Ershi shiji Zhongguo wenxueshi (Historia de la literatura china del siglo xx)* , Editor: Huang Xiuji, Guangzhou: Zhongshan daxue, 1998.

⑤ Huang Jian, *Wusi xiaoshuo yu ren de wenxue (Novelas del Cuatro de Mayo y literatura humanística),* Pekín: Zhongguo kuangye daxue, 2004.

2. En cuanto a las críticas acerca de dichas escritoras, faltan tesis, obras (investigaciones profundas) y antologías de críticas. Si aparecen algunos, casi ninguno se publicó antes de los años 80 del siglo pasado.

Además, hay un desequilibrio entre las críticas sobre Ding Ling y Bing Xin y las otras escritoras de la misma época. Es decir, no son pocos los estudios sobre Ding Ling y Bing Xin, pero son escasos los estudios sobre otras escritoras. En China, a partir de 1978, se han publicado cerca de 50 libros sobre Ding Ling o sobre sus obras；entre ellos, figuran más biografías que críticas sobre sus obras. También hay una tesis sobre esta escritora. Pero el enfoque se fija en la vida de Ding Ling y en el conjunto de las obras, y escasean análisis profundos sobre sus obras. En lo que concierne a las críticas sobre Bing Xin y sus obras, en China, en los últimos 30 años, se han publicado unos veinte libros, entre ellos, unas diez biografías y cuatro autobiografías. En ninguno de estos veinte se han hecho investigaciones profundas sobre sus obras.①

3. En lo que se refiere a las críticas publicadas en periódicos y revistas, no se puede negar que son abundantes. Pero la mayor parte de ellos no son de buena calidad.

Además, las publicaciones de estos artículos se centran fundamentalmente en dos periodos: los años 20 y 30 del siglo pasado y los últimos 30 años. Los puntos de vista desde los que se escribieron las críticas durante el primer periodo tendían a ser políticos o ideológicos. Y aunque los del segundo periodo empezaron a prestar atención al tema feminista, pocos profundizaron lo suficiente. Muchos se dedicaban a la vida de las escritoras sin prestar atención al análisis sobre sus obras. Por ejemplo, entre todos los artículos sobre Shi Pingmei, un tercio se fijaba en sus experiencias amorosas.

En cuanto a la perspectiva política o ideológica, es un fenómeno muy frecuente en las críticas literarias chinas en ciertas épocas. Por ejemplo, Ling Shuhua, con la ayuda de la escritora inglesa Virginia Woolf, publicó en 1954 en versión inglesa su obra *Melodía antigua* en Inglaterra. Debido a que en esa época en China se consideraba malo cualquier vínculo con los países occidentales, los críticos chinos de la misma época calificaban lo que escribió Ling de capitalista y deprimente.

Las mismas obras suelen recibir distintos estilos de críticas en diferentes épocas. Al igual que el ejemplo arriba mencionado, en los años 50 del siglo pasado, las obras de Ling Shuhua recibieron malas críticas por motivos ideológicos. En los últimos 20 años, debido al cambio de mentalidad y perspectivas de los críticos y a la demanda del mercado, las mismas obras de Ling son bien acogidas en China y han recibido elogios por parte de los críticos.

4. Investigando los motivos por los que se publicaron las críticas sobre las escritoras, observamos el mismo fenómeno que el de España, es decir, pocas se publicaron con la voluntad

① Se han encontrado tres libros sobre Lu Yin, seis sobre Shi Pingmei, uno sobre Feng Yuanjun y seis sobre Su Xuelin.

de estudiar las obras, sino por muchos otros motivos. Por ejemplo, en los años 20 del siglo pasado, surgieron varios artículos en memoria de Ding Ling. Eso se debía al asesinato de su marido por el Partido Guomingdang①, y su desaparición por la misma causa. Otros ejemplos con Shi Pingmei y con otras escritoras se omiten aquí.

5. Igual que existe una tendencia entre la crítica española a vincular a las escritoras del 27 con los nombres varones en España, los críticos chinos también suelen prestar atención a las relaciones entre las escritoras y los colegas o familiares varones. Por ejemplo, en vez de estudiar sus obras, los críticos se han fijado en la relación entre Ling Shuhua y el sobrino de Virginia Woolf. En caso de Shi Pingmei y Ding Ling, la gente se interesaba por lo que ocurrió entre las escritoras y sus amantes.

3. Los puntos coincidentes de los estudios sobre ambos grupos de escritoras

Con todo lo arriba analizado, advertimos unas coincidencias que surgieron entre los estudios sobre ambos grupos de escritoras:

1. En ambos países, las historias de literatura y las antologías de obras literarias del siglo xx ignoran a las escritoras de ambos grupos. Si no han marginalizado a todas las escritoras, se limitan a prestar la atención a ciertas escritoras, por ejemplo, Rosa Chacel del 27, y Ding Ling y Bing Xin, del Cuatro de Mayo.

2. Escasean los estudios profundos sobre las escritoras de ambos grupos, tanto libros como tesis doctorales.

3. Son abundantes las críticas relativas a algunas escritoras de ambos grupos, publicadas en periódicos y revistas, pero no son profundos y los temas son limitados.

4. Se han publicado las críticas con diferentes motivos, sea por comemorar a las escritoras, sea por el requerimiento de la política, etc. Pocas veces su publicación obedece a un interés académico, aunque se ha reconocido el valor de muchas obras de estas escritoras.

5. Las críticas suelen enfocarse en las escritoras en vez de sus obras. Y los nombres de las escritoras se vinculan frecuentemente con los de sus familiares varones.

6. Las críticas sobre ambos grupos se centran en dos periodos: los años 20 y 30 y la época después de los años 70, en el caso de España y de la década de los 80, en el caso de China. Además, en ambos países la mayor parte de las críticas feministas sobre las obras de estas escritoras surgieron después de la década de los 80.

① Su marido Hu Yepin era comunista y fue perseguido y asesinado por el Partido Guomingtang, que estaba contra el Partido Comunista de China. Después de la muerte de Hu, desapareció Ding Ling. Mucha gente sospechaba que también había sido asesinada. De modo que los escritores en pro del Partido Comunista escribieron artículos para conmemorar a esta escritora.

4. Análisis de causas de fenómenos existentes

1. Desde el punto de vista feminista, los fenómenos mencionados en los puntos 1, 4 y 5 reflejan la influencia del machismo en los estudios literarios.

El primer paso al realizar un estudio literario consiste en la selección de las lecturas. De acuerdo con las teorías de la recepción, la elección de la lectura de las obras literarias de ciertos escritores depende de varios elementos, entre otros, "el momento y el espacio en los que se asienta dicha persona, los valores de su grupo social, la cultura de la que participa..., también su sexo y las tendencias y opiniones sobre los distintos géneros"①, en fin, varios factores sociológicos, "afectados por todos los problemas que articulan nuestra sociedad y, por tanto, afectados por las tendencias y valoraciones sexistas que presiden la cultura."②

La reflexión sobre el canon (o lo dominante), el cual en cierto sentido sirve para orientar la lectura de la gente, también nos ayuda a analizar la cuestión. Iris M. Zavala ha dicho: merece la pena "preguntarse qué significan los monumentos culturales, qué cultura se monumentaliza y quién la convierte en texto maestro o canon"③. Según Raquel Conde Peñalosa, "lo dominante en una época depende siempre de los parámetros utilizados para percibirlo, y éstos, a su vez, están condicionados por la cultura en la que se ubica el objeto de análisis y el crítico. Si en dicha cultura rigen unos valores y unos intereses, lo dominante se establecerá en relación con ellos"④.

Tanto en China como en España regía y rige el machismo, lo que indudablemente ejerce influencia en la selección de textos y en la determinación del canon.

2. La prosperidad y la caída de los estudios literarios sobre las obras femeninas obedecen a factores históricos y políticos.

De acuerdo con lo mencionado en el punto 6 del apartado anterior, los estudios literarios sobre las escritoras de ambos grupos se centran en dos periodos: los años 20 y 30 y la época después de la década de los 70 del siglo pasado. Entonces deberíamos sacar la conclusión de que la prosperidad y la caída de los estudios literarios sobre las obras femeninas obedecen a factores históricos y políticos.

A principios del siglo xx, la lucha por los derechos de las mujeres en España y en China tuvo éxito. Las condiciones de las mujeres de esa época en ambos países mejoraron, lo que contribuyó por una parte a la prosperidad de la creación literaria femenina de ambos países, y por otra, a la gran atención que prestó la crítica a dichas escritoras y sus obras.

La fundación de la Segunda República en España promovió el desarrollo de la causa feminista.

---

① Raquel Conde Peñalosa, *La novela femenina de postguerra (1940–1960)* , Madrid: Editorial Pliegos, p.74.
② Ibidem, p.67.
③ Iris M. Zavala, 1993:29
④ *La novela femenina de postguerra (1940–1960)* , pp.67–68.

Además, durante el periodo desde finales de los años 20 hasta mediados de los años 30 del siglo pasado, las publicaciones extranjeras fueron introduciéndose en España, y las mujeres españolas "toman conciencia de su identidad y su esencialidad como personas, toman conciencia de sus derechos, de los que tienen y de los que perdieron, de sus situaciones vitales, de su educación y de los papeles que desempeñan en la sociedad y en la familia..."①. Todo esto ha contribuido al desarrollo tanto de la narrativa femenina como de los estudios literarios correspondientes.

Con el estallido de la Guerra Civil, la creación literaria femenina española entró en decadencia.

> En la postguerra, el régimen dictatorial instaura una cultura patriarcalista, especialmente represiva para la mujer, que echa por tierra todos los progresos feministas que se habían logrado a lo largo del siglo xx y, especialmente, durante la república. Dicha cultura androcéntrica favorecerá que se enjuicien a las mujeres y a los hombres y a sus respectivas creaciones literarias con criterios sexistas arraigados en la tradición, la moral católica y en los discursos de género que difunde el régimen de Franco.②

Esta situación no cambió hasta la muerte de Franco. A partir de los años 80, con la introducción de la teoría feminista en España, tanto la literatura femenina como los estudios literarios relacionados vuelven a florecer.

La literatura femenina de China también ha experimentado alteraciones durante diferentes épocas. El Movimiento del Cuatro de Mayo de 1919 favoreció el surgimiento del grupo de escritoras. Durantes los siguientes diez años, tanto la creación literaria de las escritoras como los estudios literarios emergieron con fuerza. Sin embargo, al entrar en los años 30, debido a la atenuación de la influencia del Movimiento del Cuatro de Mayo y la fundación de la Liga de Escritores de Izquierda③, la creación literaria de las mujeres experimentó cierta decadencia. Luego estallaron la Guerra Antijaponesa (1937–1945) y la Guerra Civil (1946–1949). Estas hicieron que tanto la literatura como las críticas literarias se convirtieran en propaganda y arma de lucha. Dicho fenómeno perduró hasta finales de los años 70. Así que durante el periodo desde mediados de los años 30 hasta los 70, salvo las críticas sobre Ding Ling④ y sobre sus obras, casi no se leía nada sobre las otras escritoras del Cuatro de Mayo⑤. En los años 80 del siglo pasado, con la aplicación de la Reforma y la Apertura en China, las nuevas corrientes literarias se introdujeron en el país. La teoría feminista va ejerciendo influencia tanto en la literatura femenina de China como en las

① *La novela femenina de postguerra (1940–1960)*, p.282.
② Ibidem, p.68.
③ La Liga de Escritores de Izquierda es un grupo de intelectuales afines al Partido Comunista Chino. Se fundó en 1930 y se disolvió en 1936. Insistía en convertir la literatura en la revolucionaria al servicio del proletariado, y enfatizaba la relación entre la literatura y la revolución.
④ Debido a que Ding Ling era miembro de la Liga de Escritores de Izquierda en los años 30 y durante muchos años, su creación literaria se vinculaba con la política y cumplía la tarea de servir para la revolución.
⑤ La ausencia de las críticas literarias sobre otras escritoras tiene también otros factores, por ejemplo, Shi Pingmei y Lu Yin fallecieron muy jóvenes, respectivamente en 1928 y en 1934.

críticas sobre dicha literatura. Un fenómeno parecido al de España.

3. Las ideologías que dominan en la sociedad y las tendencias de las corrientes artísticas también ejercen influencias sobre los estudios literarios.

En el caso de España, entre el final de la primera década y el comienzo de la segunda década del siglo xx, "la vanguardia española estaba cobrando forma"①. Por una parte, la vanguardia aspiraba a la liberación del individuo, lo que favorecía a la buena posición de las mujeres; por otra parte, la aparición de *La deshumanización del arte* de Ortega y Gasset, menoscaba la importancia que se daba a la creación de las escritoras. Según un análisis feminista de Raquel Medina, "la deshumanización en realidad acarreó la masculinización de la voz poética"②. "El arte nuevo definido y defendido por Ortega y Gasset en su ensayo *La deshumanización del arte* propugnaba no sólo un arte dirigido a las minorías intelectuales, sino al mismo tiempo un arte cuyo eje fuera la ausencia de anécdota, del sentimiento y subjetividad. Esta circunstancia estética en sí misma marginalizaba lo femenino en su mera formulación:

> [...] la misma exclusión de la anécdota y de la subjetividad resultaban en un rechazo de lo que se venía considerando, en lo literario, el ámbito de lo femenino, siempre asociado al sentimentalismo de corte romántico— elemento que conformaba el eje del ataque orteguiano. [...] esta "deshumanización" que la nueva poesía promovía, si bien es cierto que afectó al sujeto poético, perpetró en el objeto de la poesía, la mujer metaforizada, una "deshumanización" de consecuencias extraordinarias para lo femenino.③

En el caso de China, como se ha mencionado arriba, la fundación de la Liga de Escritores de Izquierda afectó a la creación literaria femenina. Luego ésta recibió una gran influencia del discurso hecho por Mao Zedong en el Foro de Yan'an sobre la Literatura y el Arte, celebrado en 1942. La creación literaria china siguió durante más o menos cuarenta años las ideas fijadas en este discurso. Según éste, la literatura debía basarse en hechos reales y servir para los trabajadores, y debía mantener una estrecha relación con la política. Por una parte, este discurso ha tenido consecuencias positivas en la historia china. Por otra, ha impedido la diversidad de la creación literaria femenina. Como consecuencia, la literatura femenina, salvo la relacionada con la política, desapareció de la escena para permanecer en silencio hasta los años 80 del siglo pasado.

Tanto *la Deshumanización del arte* de Ortega y Gasset como lo que planteó la Liga de Escritores de Izquierda sobre la creación literatura y el discurso en el Foro de Yan'an afectaron a la creación literaria femenina y a los estudios literarios correspondientes.

En fin, los fenómenos culturales de diferentes países a veces disponen de ciertos puntos

---

① Susan Kirkpatrick, *Mujer, modernismo y vanguardia en España (1898–1931)*, Madrid: Cátedra, 2003, p. 263.

② Raquel Medina, "Emancipando la voz: Ernestina Champourcín y la desexualización del sujeto poético en el 27 femenino", en *Sexualidad y escritura: (1850–2000)*, Raquel Medina y Bárbara Aecchi (eds.) , Barcelona: Anthropos, 2002, p.164.

③ Raquel Medina, "Emancipando la voz: Ernestina Champourcín y la desexualización del sujeto poético en el 27 femenino", en *Sexualidad y escritura: (1850–2000)*, Raquel Medina y Bárbara Aecchi (eds.) , Barcelona: Anthropos, 2002, pp.164–165.

comunes, sin importar si existen relaciones directas o no. Explorar los puntos comunes para analizarlos puede servir para promover la comunicación entre las culturas de los distintos países.

Bibliografía

Conde Peñalosav, Raquel (2004): *La novela femenina de postguerra (1940–1960)*, Madrid, Editorial Pliegos

Kirkpatrick, Susan (2003), *Mujer, modernismo y vanguardia en España (1898–1931)*, Madrid, Cátedra

Medina, Raquel y Bárbara Aecchi (2002): *Sexualidad y escritura: (1850–2000)*, Barcelona, Anthropos

Zavala, Iris M. (1993): *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)*, *I Teoría Feminista: discursos y diferencia*, Barcelona, Anthropos

HUANG XUNYI（黄训祎）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Raquel en *Santiago Cero*: el hipertexto de Raquel bíblica

Resumen: Como una obsesión en las obras literarias de América Latina, el tema de la maternidad aparece constantemente y se inserta de manera natural en las novelas latinoamericanas. La maternidad es una sensación accesible a todos, sea para un tonto o un delincuente. En *El túnel*, Ernesto Sábato nos presenta también un amor materno que impone una influencia oculta pero irresistible en el protagonista Juan Pablo Castel. Aquí esta maternidad no solo constituye la obsesión del autor, sino también del protagonista Castel. La tesis pequeña concluye cuatro partes. La primera parte es la maternidad como la memoria pasada; la segunda parte es la búsqueda de la maternidad perdida, la tercera parte es la recuperación ilusoria de la maternidad y al final es la conclusión: en el amor entre Castel y María ninguno podría satisfacerse y sería un amor imposible destinado a desflorecer.

Palabras clave: maternidad, amor, incomunicación, soledad

El escritor argentino Julio Cortázar ha dicho en una entrevista: "creo… que mis libros, al proponer más de un plano de lectura como posible lectura del texto, provocan la necesidad de pensar en libros como objetos abiertamente intertextuales".[①] La intertextualidad la encontramos en muchas obras literarias. Una de ellas es la novela *Santiago Cero* del escritor chileno Carlos Franz. En esta obra, la suerte de la protagonista Raquel constituye una alegoría del destino de Raquel bíblica que era la esposa preferida de Jacob.

1. Marco teórico: la intertextualidad

El término *intertextualidad* lo creó la crítica literaria francesa Julia Kristeva que había recibido una influencia importante del dialogismo de Bajtín y usó por primera vez esta palabra en 1966 en su artículo *La palabra, el diálogo y la novela*:

> […] el eje horizontal (sujeto-destinatario) y el eje vertical (texto-contexto) coinciden para desvelar un hecho capital: la palabra (el texto) es un cruce de palabras (de textos) en que se lee al menos otra palabra (texto). En Bajtín, además, esos dos ejes, que denomina respectivamente diálogo y ambivalencia no aparecen claramente diferenciados. Pero esta falta de rigor es más bien un descubrimiento que es Bajtín el primero en introducir en la teoría literaria: todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad…[②]

① "Julio Cortázar, lector: conversación con Julio Cortázar", *Cuadernos hispanoamericanos*, núm. 364–366, pp. 34
② Semiótica I, pp. 190

En 1967 Kristeva definió este término con más precisión en otro artículo *El texto cerrado*: "… una permutación de textos, una intertextualidad: en el espacio de un texto varios enunciados, tomados a otros textos, se cruzan y se neutralizan".①

Otros críticos franceses de la misma época expresaron sus ideas sobre la intertextualidad con diferentes palabras. Por ejemplo, en la opinión de Roland Barthes②, el texto es un tejido de citas sacadas de los innumerables centros culturales. Él plantea "la muerte del autor", que supondrá la liberación de los lectores de la autoridad del autor. Por la naturaleza intertextual de obras literarias, el autor no puede restringir los múltiples sentidos que puedan descubrir los lectores, porque el sentido no procede del autor sino del lenguaje interpretado desde la perspectiva intertextual. Dicho de otra manera Barthes sostiene que la intertextualidad es una percepción del lector sobre las relaciones entre una obra y otras que la han precedido, lo cual es una de las características más importantes de la intertextualidad.

Además, debemos de tener en cuenta el hecho de que no todos los escritores crean sus obras conscientes de la influencia intertextual de otras obras. En su tesis doctoral, Antonio Arreguín Bermúdez nos da un ejemplo de eso. El 27 de marzo de 2002 se entrevistó con el escritor chicano Miguel Méndez. En su novela *Peregrinos de Aztlán* el protagonista llamado Lencho García y del Valle es un individuo tragicómico que vive de ilusiones y es un personaje esperpéntico. Cuando el entrevistador preguntó si el apellido materno de este personaje hacía alusión alguna a la obra o a la personalidad del escritor español Ramón del Valle-Inclán, Méndez contestó que había paralelos, pero no tenía nada que ver con Valle-Inclán. Sin embargo, en la opinión de Arreguín Bermúdez, la influencia del dicho escritor español en Miguel Méndez es inconsciente, pero está allí.③

Otro crítico Gérard Genette④ plantea el concepto de *hipertextualidad*, que comprende el hipertexto (el texto que el lector está leyendo) y el hipotexto (un texto anterior al hipertexto, del cual parte éste último). Si la intertextualidad de Kristeva es un concepto general que incluye tanto citas y alusiones directas como permutaciones indirectas, la de Genette será más concreta, la cual se refiere a la relación implícita entre el hipotexto y el hipertexto. Dicho en otras palabras, Genette distingue la simbiosis de dos textos (el texto A y el texto B aparecen al mismo tiempo en el texto B) y la derivación de un texto del otro (el texto B se deriva del texto A que sin embargo no aparece directamente en el texto B).

Según Genette, el hipertexto es el palimpsesto del hipotexto y en este sentido, las huellas dejadas en el hipertexto nos conducen a buscar la interacción profunda entre textos. Además, dado

① Semiótica I, p. 147
② Consúltese a *Intertextuality*, pp.70–76
③ Consúltese a *La intertextualidad en la novelística de Sara Sefchovich y Luis Spota: los escritores crean a su precursor, Dante*, p. 31
④ Consúltese a 《互文性研究》, pp. 20–21

que la dicotomía de Genette también vincula tanto un texto con el otro como los escritores con sus lectores, su opinión coincide con la de Kristeva respecto al eje horizontal y vertical. Ambas opiniones reconocen el diálogo entre textos y al mismo tiempo entre escritor y lector.

Del análisis que hemos hecho arriba, sacamos conclusiones de que a pesar de que los críticos describen de diferentes maneras la intertextualidad, eso no cambia la esencia del término que consiste en el texto o los textos dentro de otro texto, sea de forma explícita o implícita. El analizar la *intertextualidad* de una obra enriquecerá nuestra lectura y el libro que estamos leyendo como lo que dijo Julio Cortázar:

> En cuanto en un nivel superior de cultura, con una pantalla, un horizonte cultural más amplio, todas las guiñadas de ojo, las referencias, las citas, no directamente citadas pero evidentes, pues deberán serle claras y además enriquecerán profundamente no sólo la experiencia del lector sino el libro que está leyendo.①

2. La suerte de Raquel: una alegoría del destino de Raquel bíblica

Jorge Luis Borges dice: "El libro no es un ente incomunicado, es una relación, es un eje de innumerables relaciones"②. Estas innumerables relaciones son, de hecho, la intertextualidad.

A nuestro parecer en la novela *Santiago Cero* la intertextualidad es implícita. No estamos seguros de que Carlos Franz haya recibido, de forma consciente o inconsciente, alguna influencia de otras obras al crear la protagonista, pero esto no impide que planteemos la hipótesis: entre la protagonista de *Santiago Cero* y Raquel en la *Biblia* existe un paralelismo que vale la pena analizar.

En este caso, con términos de Genette, el hipertexto es la novela *Santiago Cero* y el hipotexto corresponde a la *Biblia*. En *Santiago Cero* hay tres protagonistas: el narrador sin nombre, Sebastián y Raquel. En este triángulo de amor, Raquel es el personaje central a pesar de que no juega un papel igualmente importante que el de otros dos protagonistas. Ella lleva finalmente una vida tranquila sin lo vigoroso de la vida de Sebastián ni lo discreto de la del narrador, sin embargo esta tranquilidad está a costa de muchos vaivenes en la fortuna.

2.1 Valor para creer en el sueño

En la novela Raquel experimentó el primer viraje de su vida al conocer a Sebastián. Antes ella no creía en nada porque la situación dictatorial de Chile truncaría todas las esperanzas de libertad. Los jóvenes, en palabras de la protagonista, se sentían como el pobre prisionero en el teatro *La vida es sueño* que "no podía imaginar la libertad, ni otra vida … no podía ni siquiera soñar con todo eso".

---

① "Julio Cortázar, lector: conversación con Julio Cortázar", *Cuadernos hispanoamericanos* (364-366), p.34

② Entresacado de *La intertextualidad en la novelística de Sara Sefchovich y Luis Spota: los escritores crean a su precursor, Dante*, p. 10

Los jóvenes vivían desanimados como muertos, por eso deseaban la vida de huérfanos como dice Raquel: "¡Todos libres, como huérfanos!" El crítico Rodrigo Cánovas opina que: "Esta novela tiene como personaje colectivo a una generación de jóvenes señalada por la orfandad. Son los expulsados del reino de la ilusión y por ello, no poseen historia ni porvenir; sufren, entonces, el pecado de ser jóvenes sin creencias ni mística"①. Cánovas saca esta conclusión desde la macro-perspectiva. Pero, aquí la orfandad citada en la frase de Raquel no debemos comprenderla en su significado común que es peyorativo sino en sentido positivo. La orfandad implica la libertad.

No sabemos si el autor ha puesto a la protagonista el nombre de Raquel con una intención especial. No obstante el cambio de su actitud hacia la vida se asemeja a la primera concepción de Raquel bíblica que era la esposa preferida de Jacob, el antecesor de Israel. Durante muchos años Raquel sufrió terriblemente por no poder convertirse en una madre a pesar de que anhelaba tener un hijo. Por fin Dios escuchó sus rezos y la hizo fecunda y así, Raquel dio a luz a José, su primer hijo.

¿Cuál es el sueño que le da a Raquel, en la novela, el valor suficiente para enfrentarse al espía gubernamental? Será la vida libre en Europa. Ésta estimuló a los jóvenes valientes y rebeldes de esa generación a luchar contra la vigilancia omnipresente de la dictadura. Raquel dice "… la vida me ha cambiado desde que lo conocí [a Sebastián]". Ella cambió porque las cartas del amigo de Sebastián le dieron la oportunidad de soñar y ella se atrevió a hacerlo. Sebastián transforma la vida estéril de Raquel en una tierra de esperanza. Esta tierra da como el primer fruto la confianza en poder marcharse a Europa y vivir allí. Desde entonces *creer* constituye la diferencia radical entre Raquel y el narrador sin nombre, lo cual los conducirá a distintos caminos.

2.2 El aborto del sueño

En *Santiago Cero*, impulsados por la libertad europea, Sebastián y Raquel empezaron a planear su viaje a Europa. Se acercaban a la realización de su sueño y se habrían ido de su país oscuro unos meses más tarde. Por desgracia, el espía Blanco delató que las cartas, mandadas de Europa, no son nada más que la ficción y el invento de Sebastián.

Para Raquel esto fue un golpe fatal porque arrastró y destruyó toda su ilusión. Al oír las palabras de Blanco, ella se rinde incondicionalmente. En su cara apareció "algo más que desesperanza o desilusión. ¡Era la cara que tienen las viudas…! Tenía la muerte de un ser amado en su cara". La vida resucitada con mucho trabajo volvió a desflorecer.

La desilusión de Raquel es la muerte metafórica de Raquel en la *Biblia*. La mujer bíblica tenía dos hijos. Después del nacimiento de José, su primogénito, seguía diciendo "Añádame Yahvéh otro hijo".② Y así concibió otra vez. Alumbró en el camino a Canaán, la tierra natal de su esposo Jacob.

① "Desde el Panopticon: lectura de *Santiago Cero*, de Carlos Franz"
② *Biblia*, p. 32

Tuvo un parto laborioso y mientras se estaba muriendo, le puso al recién nacido el nombre Ben-Oní. Sin embargo, más tarde, Jacob lo llamó Benjamín. Acerca de estos dos nombres, la marginalia en la *Biblia* de versión inglesa publicada en 1611 explica que el nombre Ben-Oní significa el hijo de mi tristeza, en cambio el de Benjamín significa el hijo de confianza.①

Efectivamente Benjamín era el hijo favorito de Jacob. Y si consideramos los sueños de Sebastián como sus hijos, la vida libre será el hijo favorito suyo, como Benjamín a Jacob. La mujer de Jacob dejó el niño a su marido y la joven de la novela abandonó la esperanza de la vida libre aunque Sebastián seguiría confiando en aquel sentimiento.

Estos dos hombres deberían asumir una parte de la suerte trágica de sus enamoradas. Según la *Biblia*, al escaparse de la casa de su padre Labán, Raquel robó los dioses de éste. Cuando Labán perseguía a la gente de Jacob para recuperar sus dioses perdidos, éste, sin saber la verdad, dijo a su suegro: "… aquel en quien hallares tus dioses, no quedará con vida".② Labán no encontró los dioses, pero la imprecación de Jacob se hizo realidad: su esposa murió en el alumbramiento. En *Santiago Cero* la decepción de Raquel fue causada por las mentiras bondadosas de su novio Sebastián. En los dos casos son los hombres más amados por las dos mujeres quienes hicieron daño letal a sus enamoradas.

Hemos supuesto en el apartado anterior que el primer fruto de "la tierra de esperanza" es el valor para soñar. En nuestra opinión el segundo fruto habría sido la continuación del primer paso: realizar el sueño de la vida libre europea. Pero el sujeto de la realización "falleció" cuando faltaba poco para llegar a la meta. Es una "muerte" irrevocable. Raquel se convirtió en otra persona sin creencia ni vigor, diferente a la ya "muerta". Se doblegó ante la suerte implacable, se casó con el narrador anónimo y empezó a vivir una vida prosaica conforme y sin darse cuenta del engaño escondido en su matrimonio.

Con respecto al destino de Raquel después de siete años de graduarse de la universidad, Rodrigo Cánovas analiza: "Luego, en un segundo momento, distinguimos una serie de cartas (verdaderas) mandadas desde Europa por Sebastián a Raquel. Estas cartas no llegan a su destinatario, pues son interceptadas por el protagonista. Raquel finalmente se entera de la verdad cuando Sebastián se comunica con ella a través de Yolita. Raquel abandona entonces al protagonista sin nombre y viaja al encuentro de Sebastián".③

Estamos de acuerdo con el crítico en su descripción sobre las cartas, pero no en la conclusión suya. Hemos dicho que a nuestro parecer la desilusión de Raquel es irremediable y no volvería a creer en Sebastián.

---

① Consúltese al capítulo XXXV, *The Holy Bible: King James Version*
② *Biblia*, p. 33
③ Desde el Panopticon: lectura de *Santiago Cero*, de Carlos Franz

Para confirmar nuestro juicio, vamos a releer las palabras de Raquel cuando supo la verdad de las cartas interceptadas y la identidad de su marido como espía.

> -¿De verdad? ¿Pero de verdad pensaste que yo te dejaría por estas cartas, por un sueño absurdo que pasó hace tanto? Las habría roto o devuelto… ¡No son más que papeles! No hacía falta que te dieras tanto trabajo para ocultármelas. ¡Hace siglos que no pienso en él …! (p. 144)

Lo que Sebastián había dado a Raquel no era nada más que una ficción del pasado. La ciudad Santiago anuló la identidad juvenil de Raquel, o mejor dicho, anuló la de todos los jóvenes como Raquel. Las descripciones de matiz tenebroso sobre Santiago nos muestran la ciudad como un lugar de desesperación donde cada uno forcejea como pueda para no hundirse en ella. Sebastián es la única persona lúcida que ha notado la esencia de la sociedad: "Este país, por mucho pino que le pongamos, está en punto muerto y tiene para rato. En Santiago: negro es la palabra, y el número..., yo sé por qué te lo digo, cero". (p. 82) Esta ciudad en punto muerto y llena de traición y de engaño causó la "muerte" de la juventud y libertad.

2.3 La carta de Raquel: una esperanza del autor

A diferencia de Raquel bíblica muerta en el parto, Raquel en *Santiago Cero* siguió su vida después de haber sufrido la desilusión y el engaño. Eso sí, experimentó un nuevo, tercero, cambio de su carácter y su actitud hacia la vida. Esta diferencia refleja precisamente la postura del autor ante el pasado.

Este viraje en la vida de la protagonista se muestra de manera indirecta a través de la única carta escrita por Raquel que se menciona en el último párrafo de la novela.

> Anoche nevó en la isla. Como si hubiera hecho falta que el mundo quedara en blanco para que al fin me pudieras escribir, hoy me llegó después de tantos años una carta tuya. El hielo hará imposible que salgamos al trabajo. Podré aprovechar las cortas horas de esta luz gris, contestándote. (p. 147)

En realidad las cartas juegan un papel muy importante en esta novela. Tres protagonistas las escriben. Las primeras son las cartas apócrifas inventadas por Sebastián. Aunque el destinatario es colectivo que incluye a Sebastián, Raquel y sus amigos, éstas no cuentan con remitente verdadero porque el supuesto amigo de Sebastián que vive en Europa no existe.

Luego, al cabo de muchos años, cuando Sebastián ya estaba en Europa, mandaba cartas a Raquel, pero éstas no llegaban a la destinataria al ser interceptadas.

La tercera serie de cartas es un poco especial porque toda la novela forma parte de ella. El narrador en la isla las escribió a sí mismo como monólogo interior o rumias en segunda persona para confesar el pasado. Sin embargo a lo mejor a nivel subliminar, el destinatario ideal de estas cartas "es un alma comprensiva, los mayores, la figura de un Padre que redima el pecado de los

huérfanos."[①] Desde nuestro punto de vista estas cartas que nunca se mandan, en vez de ser cartas, se parecen más a las memorias o al diario personal.

Solo en el cuarto circuito de cartas se lograron realizar las intercomunicaciones. Como lo que describe el último párrafo de esta novela, por fin el narrador recibe una carta que ha esperado durante mucho tiempo. A pesar de que no se señala el nombre del remitente, se puede deducir que será Raquel.

¿Por qué el narrador dice "como si hubiera hecho falta el mundo quedara en blanco para que al fin me pudieras escribir"? (p. 147) El mundo blanco cubierto por la nieve contará con algún significado simbólico. Como es sabido de todos, en Occidente el color blanco simboliza la pureza. Aquí podemos ampliar este significado como la disculpa al narrador anónimo por parte de Raquel, porque con las palabras del protagonista se infiere el contenido afectivo de la carta recibida que sería contestada por el narrador. De esta manera se completará por primera vez el intercambio entre el remitente y el destinatario.

El autor concluyó la obra con este argumento como si quisiera dar una esperanza a los protagonistas. Quizás Raquel hubiera entendido que no se podía echar la culpa del destino versátil a solo una persona, sino al amor egoísta y a la sociedad deformada e inhumana.

Además, el arresto y la condenación al narrador (el espía del gobierno), implica el derrumbamiento de la dictadura. Sin embargo, esta novela se publicó en 1988, todavía faltaban dos años para el fin de la gobernación de Pinochet. Esta contradicción demuestra la actitud optimista de Carlos Franz acerca del futuro.

Los vaivenes experimentados les enseñan a los personajes a aproximarse a la complejidad de la realidad y al mismo tiempo a acercarse al otro ego verdadero. Por consiguiente podrán enfrentar la vida con más serenidad y tranquilidad como lo que sintetiza Rodrigo Cánovas: "Hay… una progresión en el circuito de estas cartas: desde el autoengaño, la mentira y la ilusión, se va pasando a la aceptación de sí mismo y a la búsqueda del otro como modo de salida …".[②]

3. Conclusión

A través de la comparación entre el hipertexto de *Santiago Cero* y el hipotexto de la *Biblia*, la trayectoria de Raquel se nos presenta de una forma más clara. Ella experimenta tres virajes: desde la desesperación al optimismo, del optimismo volvió a la decepción y de la desilusión a la disculpa o la tranquilidad.

Diferente al carácter dinámico de la protagonista, el de Sebastián y del narrador son más estáticos: Sebastián se comporta como un joven vigoroso con ideas liberales desde el primer momento de presentarse desafiando a los alumnos de grados mayores. Mientras tanto el

① Desde el Panopticon: lectura de *Santiago Cero*, de Carlos Franz
② Ibíd.

protagonista anónimo siempre observa y vigila discretamente lo que hace aquél.

En nuestra opinión, Raquel es el personaje más verosímil y tal vez el mejor creado por el autor. Es una joven inerme y ambigua, que no dispone de fuerzas como los hombres rebeldes para luchar contra la atadura social, ni tiene ganas de servir al gobierno. No es más que una persona común y corriente que vacila entre el sueño, la desilusión y la resignación.

Otro escritor chileno Marco Antonio de la Parra, pertenecido a la misma generación de Carlos Franz, al leer este libro, quedó impactado por su temática. Confesó en su artículo "*Santiago Cero* o la generación de los 30": "con todos los golpes que la historia nos dio en las dos últimas décadas quizá la generación más afectada ha sido la suya… se vieron envueltas en el sándwich de los fracasos por todos los lados, los que han debido reorientarse en medio de horizontes cerrados, con un futuro que nos ofrecía en ese instante salidas y un pasado vapuleado hasta el cansancio por las decepciones y la crítica más despiadada"①.

Aunque Sebastián y el narrador son figuras representativas, no se puede negar que solo representan una minoría de la comunidad. Si no, la historia de Chile habría sido muy distinta. Por lo tanto, la suerte de Raquel se parece más a la de la mayoría que vivían bajo la dictadura.

Bibliografía

Allen, Graham (2000): *Intertextuality*, Inglaterra, Routledge

Aranda, Blanca (2012): *Textualidad e identidad: por una teoría de la intertextualidad en los Andes*, Oregon, University of Oregon

Arreguín Bermúdez, Antonio (2002): *La intertextualidad en la novelística de Sara Sefchovich y Luis Spota: los escritores crean a su precursor, Dante*, Arizona, University of Arizona

Autores Varios (1976): *Biblia*, Barcelona (España), Editorial Herder S. A.

Autores Varios (2010): *The Holy Bible*, Inglaterra, Oxford University Press, edición del cuarto centenario de la publicación de *The Holy Bible* (Authorized King James Version)

Avaria, Antonio (1990): "Los años sin excusa: *Santiago Cero*" en *Mensaje* (388), disponible en:http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0036100.pdf

Cánovas, Rodrigo (2008): "Desde el Panopticon: lectura de *Santiago Cero*, de Carlos Franz", Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, disponible en:http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/desde-el-panopticon-lectura-de-santiago-cero-de-carlos-franz-0/html/01cc9266-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_

Cortázar, Julio y Castro-klarén, Sara (1980): "Julio Cortázar, lector: conversación con Julio Cortázar", *Cuadernos hispanoamericanos:* 364–366

De La Parra, Marco Antonio (1990): "*Santiago Cero* o la generación de los 30", *Caras* (N.º 47), disponible en: http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0036101.pdf

Kristeva, Julia, Arancibia, José Martín traduce (2001): *Semiótica I.*, España, Editorial Fundamentos

Rosario Calzadilla, Sagrario Alejandra(2010): *Benito Pérez Galdós y Emilia Pardo Bazán: Eros intertextual o la lectura recíproca entre novelas y novelistas*, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico

蒂费纳·萨莫瓦约，邵炜译(2002)：《互文性研究》，天津，天津人民出版社

① *Santiago Cero* o la generación de los 30

ROSARIO HUBERT
Harvard University

Borges sinólogo

Resumen: En esta ponencia propongo una lectura de China, no tanto como referente cultural, sino como artificio de la Sinología. Es decir, sugiero que Borges entiende la Sinología como un proyecto humanista que intenta dar cuenta de una geografía cultural específica, pero, como toda empresa epistemológica, provee un terreno fértil para la ficción. Una lectura comparada de los personajes sinólogos en los cuentos *El jardín de senderos que se bifurcan* (1941) y *La prolongada búsqueda de Tai An* (1942) permite reflexionar sobre las configuraciones estético-políticas de la sinología europea y también especular con la posibilidad de la práctica humanística del estudio de China en una periferia como América Latina. Por otro lado, el uso de sinólogos reales que cobran una dimensión ficticia en los ensayos de Borges de 1950 ilumina las mediaciones disciplinares, geopolíticas y literarias entre China y América Latina que propone Borges desde la "orilla", su privilegiado lugar de enunciación (Sarlo, 1995). Por último, las reseñas de traducciones inglesas y alemanas de los sinólogos Arthur Waley o Franz Kuhn de obras clásicas de la literatura china que Borges realiza para la revista *El Hogar* (1937-1939) destacan el rol central de la traducción como mediación cultural. Por la configuración estética del personaje sinólogo, por la autoridad ficticia atribuida al referente literario y por la opacidad ante el idioma chino, la sinología es una inagotable fuente de recursos simbólicos en Borges para pensar la relación entre Hispanoamérica y China.
Palabras clave: Borges, sinología, disciplinas, Hispanoamérica, ficción

Ya desde su primer libro de ficción, *Historia universal de la infamia* (1935), el escritor argentino Jorge Luis Borges ofrece una fórmula de cómo relacionarse con las literaturas orientales desde el margen de la cultura occidental. Los seis cuentos que componen esta colección son ediciones de versiones europeas de ficciones orientales, vidas de bandidos norteamericanos, pistoleros, y episodios casi insignificantes sobre piratas chinos, falsos profetas persas y guerreros japoneses.

> Dentro de la cultura occidental y sus versiones de Oriente, Borges va en busca de historias marginales, ajenas a la gran tradición literaria y que, en algunos casos, revelan su gusto por el género policial o su devoción por las novelas de aventuras. Sus fuentes son libros leves o poco conocidos (excepto la *Vida en el Mississippi* de Mark Twain), que vuelve a trabajar con la libertad de un marginal que sabe que está escribiendo en los márgenes (Sarlo, 1995: 4).

Mi propuesta de hoy consiste en explorar las estrategias de lectura de literatura china que

propone Borges en los años treinta. Anticipando la hipótesis, Borges propone una epistemología ficcional de China en el ejercicio de una Sinología marginal. Es decir, Borges delimita un canon contingente de literatura china (entre 1937 y 1942 reseña un total de ocho traducciones recientets de clásicos chinos para las revistas *El Hogar, Sur* y *La Nación*, ver tabla 1), traduce a partir de traducciones y aprovecha las limitaciones del mercado literario para el acceso a un canon oriental aparentemente periférico a los ojos de Argentina, pero central en su propia cartografía literaria. Dada la ignorancia de Borges del idioma mandarín y la ausencia de un marco institucional para la producción de conocimiento y la traducción de la literatura china en Argentina, Borges hace Sinología desde la ficción.

Lo que desarrollaré en los próximos minutos es una indagación por el *acceso* de Borges a la literatura china en el campo cultural argentino de los años treinta y la productividad literaria que saca de ello. El objetivo de esta ponencia es proveer un contexto de las formas de circulación literaria entre campos culturales distantes que permita reflexionar más profundamente sobre las estrategias discursivas en el intercambio intelectual entre el mundo hispanoamericano y Asia.

A primera vista, *ocho* reseñas dedicadas a textos de literatura china parece un número pobre teniendo en cuenta que, en total, Borges escribió casi mil textos críticos sobre literatura de diferentes latitudes y épocas. Sin embargo, en vista de la presencia casi invisible de la literatura china en la Argentina en los años treinta, entonces este número se vuelve significativo. En ese momento, no existía un marco institucional para el estudio de la cultura china en Argentina. El desarrollo del trabajo académico sobre culturas asiáticas en general fue un fenómeno mucho más tardío en América del Sur. En *Un caso de orientalismo invertido. Representaciones intelectuales del Oriente en la cultura argentina de la primera posguerra* (1918–1930) Martín Bergel reconstruye los primeros intentos de sistematizar el estudio formal de las culturas orientales en Argentina y afirma que los pioneros en el campo eran críticos aficionados de religiones comparadas que se iniciaron con publicaciones sobre el budismo, el hinduismo y el Islam a finales de los años veinte. Los programas de estudios chinos sólo aparecerían en los años 60 con la creación de la Escuela de Estudios Orientales y el Instituto Latinoamericano de Investigaciones Comparadas Oriente y Occidente. Por otro lado, las traducciones de los textos chinos al español también eran escasas en este periodo. Aún si los misioneros españoles habían traído consigo numerosos relatos de viaje de China, la sinología como disciplina académica no se desarrolló en España a la par del resto de Europa Occidental. Esto derivó en el desarrollo limitado de la literatura china traducida al español que se llevó a cabo principalmente de manera indirecta (Lacarta, 2008: 23). No es de extrañar que las traducciones que Borges reseña en los años treinta no sean españolas, sino inglesas y alemanas. Un último punto sobre la escasa circulación de la literatura china en Argentina de los años treinta se relaciona con la pobre articulación de la población inmigrante china. La tesis por

la cual la formación y la circulación de ideas sobre una cultura extranjera en una comunidad están fuertemente marcadas por los vínculos transnacionales de ese grupo de inmigrantes no se aplica al caso de los chinos en Argentina. Dado que los primeros inmigrantes chinos que llegaron en 1910 eran pocos y rápidamente se mezclaron con la población local[①], hay poca evidencia de instituciones o asociaciones que promovieran cualquier material literario en chino o en asuntos chinos a finales de los años treinta. Como se mencionó anteriormente, esto sólo se iniciaría en el 1960.

Es decir, dada su escasa circulación en Argentina, Borges presenta un catálogo relativamente sólido, y sin embargo, heteróclito, de literatura china. Sus comentarios abarcan distintos géneros y épocas y recorren obras canónicas de la literatura china traducida al alemán e inglés. Hay una evidente preferencia por la narrativa dada la opción de comentar tres de las cuatro novelas clásicas chinas (*El sueño en el aposento rojo*, *A la orilla del agua*, *Viaje al Oeste*) y la novela erótica *El ciruelo en el vaso de oro*. Sobre poesía, incluye la colección más antigua de poesía china (*El libro de las mutaciones*) y dos antologías de canciones populares y fábulas (*The Dragon Book*). Por último, hay un comentario de una colección de extractos de los filósofos Zhuangzi, Mencio y Han Fei (*Tres formas de pensamiento en la antigua China*). Usando la terminología de Sylvia Molloy, el catálogo chino de Borges podría leerse como una "serie": "una enumeración circunstancial (...) sin reconocimiento, dentro de una serie parcial, de elementos igualmente parciales" (Molloy, 1999: 40).

La elección por estos textos en particular es un tema de especulación. Sabemos que Borges conocía el trabajo del filósofo taoísta Zhuangzi (365–290 a. C.) desde su adolescencia a través de *Chuang Tzu, Mystic, Moralist and Social Reformer* (1889) de Herbert Allen Giles, un libro que había adquirido en Ginebra, y al que se refiere implícitamente como su introducción a las literaturas orientales: "Hacia 1916 resolví entregarme al estudio de las literaturas orientales. Al recorrer con entusiasmo y credulidad la versión inglesa de cierto filósofo chino ..." ("Una versión de los cantares más antiguos del mundo", *El Hogar* 1938). La colección de la Fundación Internacional Jorge Luis Borges en Buenos Aires, que reúne a la mayoría de los títulos recogidos por Borges durante toda

① En Argentina, se estima que los primeros arribos de inmigrantes chinos se originaron durante el inicio de la República de China en 1912, y hasta la mitad del siglo solo se registraron casos aislados provenientes de Perú, Chile, y las regiones chinas de Chintien, Guangzhou, Hong Kong y Shandong, algunos de los cuales contrajeron matrimonio con nacionales, desvinculándose así de la comunidad china y asimilándose a la sociedad argentina, y otros emigraron hacia países limítrofes. Luego de la Revolución china en 1949, aumentó el flujo de migrantes chinos hacia Argentina, pero el número siguió siendo limitado. Hacia la década del setenta se conoce de la existencia de familias chinas que llegaron al país acompañado por curas religiosos que seguramente ya habían estado por estas tierras y transmitieron a sus nacionales acerca de la posibilidad de residir en Argentina. Pero los chinos que fueron llegando a la Argentina en la década de 1850, no formaron parte de la política de poblamiento que estaba experimentando el país desde fines del siglo XIX, en virtud de la cual se favorecía la entrada de europeos. Por el contrario, para esa época el número de chinos que arribaron a la Argentina, era muy reducido y como se explicó anteriormente, en su gran mayoría llegaban por casualidad a estos países de América del Sur. Recién hacia 1914 se registran en Argentina, 463 personas de origen chino, de los cuales la mayoría vivían en Capital Federal (62,4 %) y en Provincia de Buenos Aires (9,5 %); y 365 personas en 1947 (Bogado Bordazar, 2003: 105).

su vida, no incluye ninguna de las ocho ediciones reseñadas para *El Hogar, Sur* o *La Nación* antes mencionadas. Entre las dos docenas de títulos chinos, hay ediciones posteriores de estos textos: una versión 1984 del *Monkey* de Waley y una selección de sus poemas de 1948; varias ediciones en alemán y en francés de *El sueño del aposento rojo*, pero publicados en los 70 y 80. Los títulos chinos catalogados en la colección de Borges de la Biblioteca Nacional Argentina (1955–1973) no corresponden a ninguna de estas ediciones, sino más bien los libros sobre filosofía china y budismo. Podríamos suponer entonces que Borges se deshizo de estas ediciones en algún momento, ya que, como se ha demostrado ampliamente, Borges periódicamente "purgaba" su biblioteca, sustituyendo ediciones viejas por otras más nuevas y refinadas. En vista de la ausencia de su registro, sólo podemos reconstruir su origen potencial, y con ello explorar las formas de circulación de la literatura china en Argentina a fines de los años treinta.

Una fuente de conocimiento general sobre la literatura china para Borges sin duda fueron los libros de referencia. *Historia de la literatura china* (1901) de Herbert Allen Giles o *La pensée chinoise* (1934) de Marcel Granet son dos ejemplos de monografías que Borges cita en la mayoría ensayos acerca de literatura china① y que ya estaban disponibles en este período. Probablemente, obra de referencia china más rica para Borges fue la Enciclopedia Británica, undécima edición, un libro que consultaría para cualquier referencia, y que leía como literatura misma. Él ironiza este acercamiento académico a China a través de la Enciclopedia en "Palabrería para versos", un ensayo de 1926. Al explicar el concepto gramatical de los "clasificadores" del mandarín, reconoce: "Mis autoridades en este rato de sinología son F. Graebner (*El mundo del hombre primitivo*, cuarto capítulo) y Douglas en la *Enciclopedia Britannica*".

Por otro lado, las bibliotecas personales de su círculo cosmopolita de amigos puede haber sido una fuente de lecturas chinas. Hay mucha evidencia de que Bioy Casares tenía interés por la literatura china. Sus conversaciones con Borges en el diario *Borges*, la inclusión de Zhuangzi en su proyecto de colaboración *Antología de la literatura fantástica* (1940) y los propios comentarios sobre literatura china de Bioy, tales como *VWWS Purcel: El espíritu de la poesía china* (Sur 86, 1941, p.76) demuestran que Bioy tenía algún tipo de acceso a la literatura china a finales de los años treinta. Tal es el caso también de Xul Solar, quien en 1924 transformó en visiones los sesenta y cuatro hexagramas del *Libro de las Mutaciones*, y más tarde publicó *Relatos de los mundos superiores*, su versión "neocriolla" del *Shi Jing*. Su interés general en las filosofías orientales también puede haber facilitado acceso de Borges al material chino.

Sin embargo, las fechas de publicación de las ocho traducciones reseñadas para *El Hogar, Sur* y *La Nación* revelan un acceso inmediato a títulos recién publicados. Por ello, es importante marcar

① "Kafka y sus precursores", "Avatares de la tortuga", "La muralla y los libros", "Sobre los clásicos".

que era práctica común que los editores envían títulos recientes directamente a revistas literarias como *Sur* o *El Hogar*. Esto podría explicar la preeminencia de Arthur Waley, el sinólogo en boga en los años treinta, en la selección de Borges de textos chinos (tres de los ocho libros reseñados son traducidos por él). A pesar de la clara simpatía hacia Waley porque era "uno de los pocos sinólogos que es también un hombre de letras" (Arthur Waley — "Sobre Una alegoría china", *La Nación*, 1942), Waley estaba siendo publicado extensamente en este momento. Las traducciones de Waley no sólo ampliaron el número de lectores de poesía china a un público más allá de los círculos de la Sinología en Inglaterra, sino que también introdujeron la retórica del ideograma en la poesía modernista (por ejemplo, Ezra Pound, Enerst Fenollosa, Henri Michaux). Este interés generalizado en la literatura china remitida por la sinofilia modernista también explica que editoriales más grandes, como la británica George Allen & Unwin o Routledge publicaran nuevas traducciones de los clásicos chinos en los años treinta y las promovieran en el extranjero.

Pero aún así, la elección de las traducciones reseñadas demuestra una coherencia que nos hace suponer que estos libros no llegaron al azar a las manos de Borges, sino que habría algún tipo de intervención propia en su selección. Al fin y al cabo, Borges dirigía la sección de publicaciones extranjeras para *El Hogar* y tenía un papel destacado en *Sur*. Para desarrollar la investigación sobre el acceso de Borges a la literatura china es importante repasar las formas de circulación de libros extranjeros en Argentina a fines de los años treinta. Había un importante mercado para libros en francés, inglés y alemán en Argentina a fines de los años treinta, dado que las élites todavía gozaban de una educación políglota y la industria editorial privilegiaba títulos europeos en sus catálogos. Sólo luego de la llamada "edad de oro de la industria editorial en la Argentina" (1935–1955) que condujo a la institucionalización de la traducción al español, el consumo de la literatura en lenguas extranjeras empezó a disminuir, y la naturaleza del público lector cambió de manera significativa. En *Borges, libros y lecturas* Laura Rosato y Germán Alvarez reconstruyen el circuito de las librerías especializadas que Borges visitaba a diario, como Mackern, Mitchell, Pygmalion, la librería del Goethe Institut y Librería Sarmiento. Los libros pertenecientes a las colecciones de Borges poseen la etiqueta de la librería donde fueron adquiridos, por lo tanto su procedencia es fácilmente rastreable. Dado que la mayor parte de los títulos chinos de este período catalogado en Biblitoeca Nacional provienen de alguna de estas librerías, no es inválido suponer que las traducciones del chino reseñadas para *El Hogar, Sur* y *La Nación* también podrían haber sido adquiridas ahí. Estas librerías funcionaban gracias a libreros de profesión, que importaban material especializado por encargo. La dinámica personalizada del mercado literario es un punto central para entender los mecanismos por los cuales Borges pudo haber reunido una gama tan diversa y heteróclita de fuentes.

Rosato y Álvarez subrayan enfáticamente la importancia de las lenguas extranjeras en la

construcción de la biblioteca personal de Borges:

> [...] fue el dominio del inglés, y también del alemán, lo que le permitió acceder a temas y fuentes bibliográficas absolutamente desconocidas e inaccesibles para el público de habla hispana. Textos y autores que, aun en Europa eran considerados oscuros, o menores en el canon literario. La lectura de estos autores periféricos le proporcionó una inagotable fuente de temas, citas y referencias plenas de originalidad (Rosato y Alvarez, 2010: 7)

El catálogo chino de Borges, compuesto por traducciones al alemán e inglés, no es un reflejo de las tendencias literarias de un mercado periférico, sino más bien, una construcción deliberada de un escritor cosmopolita en la periferia. Borges capitaliza dos activos cosmopolitas —el rico mercado literario y la educación multilingüe— para establecer una sinología ficcional en la periferia. Por eso estas reseñas son un documento tan valioso de crítica literaria y experimentación: Borges elige lo que quiere leer, no lo que su público está esperando. Estas reseñas evidencian el catálogo personal chino que nutre propia literatura de Borges con temas, citas y referencias originales de una literatura aparentemente distante al ámbito de la cultura argentina, pero central en cartografía literaria de Borges: "Ya lo señalaba Etiemble, hace varios años", que Borges se refería al *Hong Leou Mong*, "pero de tal modo que habría que ser muy astuto para saber si lo ha leído (en una época en que pocos lectores de extremo occidente habrían podido citar los títulos exactos de dos novelas chinas") (Molloy, 1999; 57). En los ocho textos breves que comenten las traducciones de la literatura china recientes, Borges esboza sus propias estrategias productivas sobre cómo leer y traducir literatura china desde el margen.

En estas reseñas, Borges presenta su propia opinión sobre la repentina aparición de las traducciones de la literatura china. Ésta no se basa en las tendencias literarias (como la sinofilia modernista), sino más bien en cuestiones históricas más inmediatas: la guerra facilita la traducción:

> Es evidente que en la literatura de un país influyen los acontecimientos políticos; lo imprevisible es el efecto particular de ese influjo. A principios del siglo XIII el Imperio Chino fue arrasado por los mongoles: uno de los efectos ulteriores de esa devastación (que duró cincuenta años y asoló cientos de ciudades ilustres) fue la aparición del teatro y de la novela en la literatura china. En esa fecha se escribió la afamada novela de salteadores *Historia de la orilla del agua*... Siete siglos después el Imperio Alemán está regido por una dictadura: uno de los efectos laterales de ese impetuoso régimen es la **declinación de obras originales en alemán y el auge consiguiente de traducciones.** Se traslada al alemán la *Historia de la orilla del agua. ("Die Raueber vom Liang Schan Moor*, de Shi Nai An", *El Hogar* 1938)

Las invasiones mongoles son un episodio crucial en la concepción literaria de la literatura china de Borges. En *La Muralla y los libros* y *El guardián de los libros*, Borges pone el foco en el daño a la cultura literaria provocada por los invasores. Por el contrario, esta reseña ilumina el aporte positivo de este evento que es el florecimiento de las artes en China. En la reseña de *El sueño del aposento rojo*, reconoce a los invasores como los patrones de un arte extranjero: "Lo

que Aconteció inexorablemente acontece es estas catástrofes: los rudos vencedores sí enamoraron de la cultura del Vencido y fomentaron con generoso esplendor las artes y las letras" (" El sueño del aposento rojo, de Tsao Hsue Kin", *El Hogar* 1937). En el fragmento citado, Borges traza un arco entre las invasiones de los mongoles y el Estado nazi y coloca el nacimiento y la traducción de la novela china en estos dos momentos de interrupción política. Las comparaciones entre los temas y argumentos de los textos chinos con el desarrollo del nazismo se vuelven más directas en reseñas posteriores, donde Borges se aprovecha el elemento de crónica de la reseña y sigue los acontecimientos inmediatos de la expansión nazi en su lectura de las últimas versiones de libros chinos. Las referencias al reclamo nazi de "Lebensraum" y la nota sobre la fallida estrategia británica de "contención" son explícitas en sus lecturas en 1939 y 1940:

> Es fama que las novelas chinas están abarrotadas de gente, como el Imperio Chino. En el King Ping Meh, la pululación de Volk ohne Raum no es indescifrable, como en otros libros asiáticos. ("Clement Egerton-*The Golden Lotus.* Routledge", *Sur* 1939)
>
> Han Fei Tzu (según Waley) fue un precursor puntual de Adolf Hitler, pero es triste negar al Pasado el privilegio inapreciable de no contener a Adolf Hitler ... ("Arthur Waley — *Three ways of thought in Ancient China*, Allen and Unwin", *Sur 1940)*

A pesar de su vigorosa oposición al nazismo y la angustia hacia el cataclismo de la Segunda Guerra Mundial, Borges reconoce el potencial de la crisis mundial en el reordenamiento de las literaturas del mundo. En lugar de apuntar al nacionalismo obvio encendido por la guerra, Borges entiende la guerra como un ejemplo de cosmopolitismo. La guerra no sólo fomenta el distanciamiento de las culturas nacionales y la apertura al extranjero a través de la traducción, sino también genera una redistribución de las formas habituales de circulación de la literatura. En lo que considero uno de las más astutas de sus reseñas, Borges aprovecha las limitaciones impuestas por la guerra en el mercado literario y propone una nueva forma de leer literatura extranjera desde una periferia del mundo:

> Quince tenaces años ha dedicado el sociólogo Clement Egerton a traducir del chino esta novela erótica y trágica. 4 nobles volúmenes abarca la traducción y vale —inaccesiblemente— 4 guineas. Por esta razón y por otra (que es la segunda guerra europea de nuestro siglo) no la tengo a mano para redactar esta página. Conozco, sin embargo, la **obra**: hace un par de años he leído sin tedio (y con algún horror agradable) la versión alemana de Franz Kuhn: *Kin Ping Meh*, Leipzig, 1929. Ese volumen está asesorándome ahora. Egerton suele recurrir al remoto latín para velar las precisiones físicas del autor; el doctor Kuhn no excluye la obscenidad. ("Clement Egerton, *The Golden Lotus*, Routledge", 1939)

Desde el primer párrafo de la revisión de The Golden Lotus, la reciente traducción de Clemente Egerton del *Jin Ping Mei*, Borges reconoce la ausencia del libro. Dado que el título reciente es demasiado caro y la guerra dificulta su envío, él basará sus notas en una versión alemana anterior de Franz Kuhn. Este gesto inicialmente podría entenderse como el lamento del filólogo

despojado de sus libros, un modelo de exilio intelectual como la figura de Erich Auerbach en Turquía. Sin embargo, también se puede leer de forma positiva: incluso si la reseña es un género que toma el material actualizado por objeto, Borges no se desanima a seguir adelante sin la fuente en mano. Algunas notas sobre años de Egerton trabajando en la traducción, referencias a la hora y lugar de publicación y un comentario sobre la elección de América para ocultar pasajes indecorosos son suficientes para el examen de "Clemente Egerton, The Golden Lotus, Routledge, 1939" de Borges. Podríamos suponer que había leído una crítica en el libro, ya que la información que proporciona es legítima. Sin embargo, como Sylvia Molloy afirma: "Poco importa que Borges hable de obras que ha leído o que aproveche los textos de quienes han leído las obras de las que quiere hablar. Basta comprobar con qué ligereza se desentiende del tradicional prestigio de la erudición".

Bibliografía

Bergel, M. (2010): *Un caso de orientalismo invertido, Representaciones intelectuales del Oriente en la cultura argentina de la primera posguerra* (1918–1930), Universidad de Buenos Aires

Bogado Bordazar (2003): *Migraciones Internacionales Influencia de la Migración China en Argentina y Uruguay*, Instituto de Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Borges, J.L. (1986): *Textos Cautivos. Ensayos y reseñas en "El Hogar",* Edición de Enrique Sacerio-Garí y Emir Rodríguez Monegal, Barcelona, Tusquets

Borges, J.L. (1997): *Textos recobrados 2 1931–1955*, Edición al cuidado de Sara Luisa del Carril. Buenos Aires, Emecé

Borges, J.L. (1999*): Jorge Luis Borges en Sur, 1931–1980*, Barcelona, Emecé

Lacarta M. (2008): "La traducción indirecta de la narrativa china contemporánea al castellano: ¿síndrome o enfermedad?", *Revista de la Historia de la Traducción de la Universidad de Barcelona* 2.2

Molloy, S. (1999): *Las letras de Borges y otros ensayos,* Rosario, Beatriz Viterbo

Rosato L., Alvarez, G. (2010): *Borges, libros y lecturas*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional

Sarlo, B. (1995): *Borges, un escritor en las orillas*, Buenos Aires, Ariel

NAHYUN LEE

Universidad Nacional de Seúl

Búsqueda de la utopía en *El Paraíso en la otra esquina* de Mario Vargas Llosa

—La utopía y el paraíso en el arte de Paul Gauguin

Resumen: La primera novela histórica de Mario Vargas Llosa (1936), *La guerra del fin del mundo* (1981), recrea la guerra de Canudos, una rebelión de un grupo religioso-extremista liderado por el consejero contra la República recién nacida con su poderoso ejército. En la novela, los portavoces de la crítica histórica son los dos narradores-personajes: el barón de Cañabrava y el periodista miope. La discusión entre estos dos ofrece posibilidades de la existencia de las verdades históricas en lugar de una verdad y una historia. Sus decisiones paralelas ante la historia nos ofrecen un punto de partida para un entendimiento más profundo de la obra. Los críticos literarios Fernando Aínsa y Seymour Menton, entre otros, han propuesto la existencia de una nueva novela histórica latinoamericana cuyo interés se enfoca en la recusación de la versión oficial de la historia. Vargas Llosa retoma la historiografía y la transforma en su propia ficción: la desmitificación de los antihéroes de la historia, el coronel Moreira César y el Consejero. Podemos añadir uno más: la república brasileña cuya inmadurez se reveló a través de la guerra en contraposición de su ideal, "un Brasil unido, una nación fuerte", impuesto por los gobernadores. Es en esta parte donde Vargas Llosa pone en tela de juicio la disyuntiva del siglo XIX al reescribir el pasado. Algunos elementos de la estructura de la novela, en cambio, dejan dudas en los lectores acerca de la visión histórica del autor. Una es el papel y la responsabilidad de memorizar y juzgar el pasado que están limitados a los narradores intelectuales, el barón de Cañabrava y el periodista miope, no a todos los narradores-personajes. Asimismo, la visión histórica del autor entorno a la guerra de Canudos y América Latina parece haber perdido su neutralidad entre los civilizados y bárbaros.

Palabras clave: Mario Vargas Llosa, utopía, paraíso, Paul Gauguin

1. Introducción

En el año 2010, el Nobel ha premiado al escritor peruano Mario Vargas Llosa "por su cartografía de las estructuras del poder y sus mordaces imágenes sobre la resistencia, la revuelta y la derrota individual" (Javier Rodríguez Marcos, 2010). Buena parte de sus obras, como se ha notado al premiarle, abordan el tema del mal social y político contra el que luchan los individuos. La búsqueda de la utopía, también, ha sido representada varias veces en el mundo literario de

Vargas Llosa: *La casa verde*, *Conversación en la Catedral*, *La guerra del fin del mundo*, *El Paraíso en la otra esquina* y más recientemente, *El sueño del celta*.

Es objeto de esta investigación *El Paraíso en la otra esquina* en que se representan dos figuras históricas de ficción que persiguieron la libertad en la Francia del siglo XIX. Flora Tristán, una de las primeras feministas, le había interesado al escritor arequipeño por su historia en el Perú, por sus raíces familiares de Arequipa, ya que él mismo afirmó que ya tenía plan de escribir sobre ella al cumplir cincuenta años de edad① y de ella hizo el prólogo en *Peregrinaciones de una paria* (2003), la autobiografía de Flora Tristán. El segundo personaje es Paul Gauguin, nieto de Flora Tristán y uno de los grandes artistas modernistas prestigiado por su arte primitivista inspirado en los Mares del Sur, y también por su vida personal excéntrica.

Este trabajo pretende analizar los conceptos de utopía y paraíso que quisieron crear o buscar Flora Tristán y principalmente Paul Gauguin, descritos en la obra desde el enfoque del pintor cuyo mundo artístico revela sus huellas de la búsqueda de un mundo liberal absoluto.

2. La imposible búsqueda de la utopía en el XIX —siglo de utopía y de su decadencia

El el año 2003, cuando se publicó la obra, era el bicentenario del nacimiento de Flora Tristán (el 7 de abril de 1803) y el centenario de la muerte de Gauguin (el 8 de mayo de 1903), respectivamente. Ambos vivieron el XIX que fue sobre todo el siglo de las utopías cuando aparecieron ideales sociales utópicos-revolucionarios. Las dos historias se desarrollan intercaladas sin darnos ninguna pista de su relación familiar hasta la mitad del libro. A medida que se revelan los ideales y las retrospecciones de los dos personajes, parece que tienen en común haber soñado en crear su propia utopía, uno en el ámbito político y otro, en el artístico.

La historia de Tristán empieza en 1844, el último año de su vida viajando por sur de Francia a fin de promover sus ideas revolucionarias a través de sus libros *La Unión Obrera* y *Peregrinaciones de una paria* entre los obreros-proletarios. Las malas experiencias como mujer que vivió la época le dieron la razón a esta feminista para luchar toda su vida contra injusticias y prejuicios sociales. Mediante la comunicación con los obreros y uniéndolos en grupos que servirán base para construir la futura Unión Obrera se reformaría la sociedad llena de males para los proletarios y las mujeres o, mejor dicho, "máquina de parir y esclava feliz" para luego emanciparlas.

La condición inferior como mujer —nulos derechos sin libertad, pobreza, baja clase social, falta de educación, anticatólica y además mujer que abandonó su familia— le hace más difícil la vida para luchar. Sin embargo, intenta construir la Unión Obrera que, según ella, es una verdadera utopía donde todos los seres vivirán con la igualdad absoluta. Es uno de los conceptos principales

① Cf. "Al cumplir los cincuenta, me había fijado este plan quinquenal: [...] 5) Una obra inspirada en Flora Tristán, la revolucionaria, ideóloga y feminista franco-peruana del primer tercio del siglo XIX." (Mario Vargas Llosa, 2010: 38).

de su utopía "la igualdad absoluta" por la que se designa una nueva relación entre hombres y mujeres:

> Imaginó una nueva forma de relación entre las personas, en la sociedad renovada gracias a la Unión Obrera. El matrimonio actual, esa compraventa de mujeres, habría sido reemplazado por alianzas libres. Las parejas se unirían porque se amaban y tenían fines comunes, y, a la menor desavenencia, se separarían de manera amistosa. El sexo no tendría el carácter dominante que mostraba incluso en la concepción de los falansterios de Fourier; estaría tamizado, embridado, por el amor a la humanidad. Los deseos serían menos egoístas, pues las parejas consagrarían buena parte de su ternura a los demás, a la mejora de la vida común. (Mario Vargas Llosa, 2003: 14)

El narrador resalta las características de la utopía concentrada en la igualdad entre sexos, la cual le interesaría más que nada a las feministas. Muestran que la utopía política planeada por ella es colectiva —fines comunes, el amor a la humanidad, la mejora de la vida común—, y creada en una sociedad transformada totalmente pero todavía en Europa.

La Europa del XIX se describe decadente, "la Edad Media" por sus rasgos que contrastan con lo moderno logrado por la industrialización. La crítica a la modernidad europea se repite en Gauguin por lo que se desarrolla la idea de crear una comunidad ideal de los artistas.

El pintor ha huido de Francia en busca de libertad absoluta con la que se hace realidad el sueño de un paraíso artístico y llega a Tahití soñando con una cultura primitiva, bien conservada en su salvajismo. Sin embargo, el ambiente colonial lo decepciona y lo hace mudarse otra vez a las Marquesas. Al llegar ahí, Gauguin recuerda al "Holandés Loco", Vincent van Gogh, el pintor impresionista, con el que vivía en Arles, Francia, catorce años antes. Decidió vivir con van Gogh con el motivo artístico compartido en la Casa Amarilla y ellos imaginan crear "el Estudio del Sur", una utopía de artistas en los Mares del Sur:

> Desde que, por primera vez, presenció el grandioso espectáculo, Paul tuvo en la mente a Vincent. Dios mío, éste era, Koke, éste era. El lugar con el que soñaba el Holandés Loco allá en Arles. El paraje primitivo, tropical, del que habló sin parar en ese otoño que compartieron en 1888, donde quería instalar en el Estudio del Sur, esa comunidad de artistas de la que tú sería el maestro y donde todo pertenecería a todos, pues habría sido abolido el dinero corruptor. Un lugar en el que, en un marco único de libertad y de belleza, el fraterno grupo de artistas viviría dedicado a crear un arte imperecedero, unas telas y unas esculturas cuya vitalidad atravesaría indemne los siglos.

Esta comunidad "consagrada" de los "artistas-monjes" también es colectiva ya que se trata de una sociedad ideal de la gente, pero esta vez limitada a los artistas. La utopía, palabra inventada por Thomas More en el 1516, hace referencia a un lugar imaginario o ideal, o a ambos. A lo largo de siglos, se ha utilizado en términos sociales, políticos o mentales. Casi cualquier expresión ideal —una mejor vida, sociedad política— se define utópica. Entre sus múltiples características cabe destacar el cambio social, la harmonía social y el logro de perfección (Borchert, 2006: 616–621),

que entran en concordancia con la Unión Obrera de Tristán. Por eso, las dos utopías en el relato obtienen colectividad automáticamente.

Sin embargo, las ideas de crear una utopía de la abuela y del nieto resultaron fallidas porque la de Flora, por sus dificultades materiales y sociales nunca florece cuando ella está en vida. La del nieto tampoco se hizo realidad ya que los conflictos con van Gogh por el compartir de la casa, por razones emocionales decepcionan a Gauguin y por la muerte de van Gogh, el sueño del Estudio del Sur se borra pronto de su mente, solo le ofrece el motivo de huir de Francia, de la civilización. Luego en las Marquesas, Gauguin la sustituye con la Casa del placer.

En una entrevista el autor afirmó que es "utópico en todo menos en política" y las utopías sociales del siglo XIX fueron imposibles de realizarse y en esta época la reemplaza la democracia que es una forma de acuerdo entre la gente con el fin de mantener la paz y la harmonía de la sociedad.① Su mención acerca de la utopía política nos impone revivir los movimientos de los siglos pasados por la revolución social y además el cambio de ideología del autor del socialismo a neoliberalismo. Así que podríamos suponer que la utopía política de Flora Tristán encarna la imposibilidad de efectuarla.

A su vez, la utopía de Gauguin se desvanece con la muerte de van Gogh y lo lleva a empezar la búsqueda del paraíso concentrado en su propio placer y arte. La subjetividad de su mundo artístico choca con la tradición de Europa y este le da motivo de partir a los Mares del Sur en busca de un paraíso donde se le ofrecería toda la libertad que desea.

3. En busca del Paraíso o paraísos —el concepto de paraíso de Gauguin

Gauguin, quien se dio cuenta de su vicio tardío como artista, decide abandonar Europa, un lugar decadente en el ámbito artístico y cree que el paraíso que está buscando existiría en Tahití:

> [⋯] que el arte europeo estaba enclenque, afectado también de la tuberculosis pulmonar que mataba a tantos artistas, y que sólo un baño revivificador, venido de esas culturas primitivas no aplastadas aún por Europa, donde el Paraíso era todavía terrenal, lo sacaría de la decadencia.

Si bien Flora consideró Europa por su ausencia de modernidad en términos de los derechos de las mujeres, Gauguin lo hizo por la civilización que "aniquiló" lo primitivo, salvaje, natural que significaría auténtico arte para él. Llega a Tahití por la "ruptura con la sociedad moderna y un creciente deseo de integrarse a una sociedad arcaica" (Parrilla Sotomayor, 2010: 349). Sin embargo, nunca puede estar contento de su posible paraíso terrenal porque cada vez que quiere revivir la cultura primitiva de los maoríes le hace más difícil encontrar la civilización europea por Francia o

① Cf. El autor dijo: "Mi idea es que las utopías sociales, las políticas, son peligrosas, porque cada vez que se intenta materializar una utopía y encarnar la sociedad perfecta se produce un infierno" . Gabriela Litre, "Vargas Llosa, contra la guerra y las utopías", *La nación digital*, 3 de abril, 2003. http://www.lanacion.com.ar/485802–vargas-llosa-contra-la-guerra-y-las-utopias

sus condiciones personales.

Suponemos que el concepto del paraíso de Gauguin descrito por el narrador varía en el texto y por la letra mayúscula de la palabra en el título y el texto nos lleva a dudar del significado de ello, porque en general la mayúscula se emplea como inicial de nombres propios. De aquí, analizaremos los paraísos y el Paraíso cuya simbolización sería importante para interpretar la obra. Los paraísos se revelan en dos términos: uno es el Edén antes el pecado original en la religión cristiana, "el último resuello de esa cultura primitiva, sana, pagana, feliz, sin vergüenza del cuerpo, no deformada por la decadente idea del pecado". Esta afirmación de Gauguin concuerda con la simbolización del paraíso como Edén, en "Antiguo Testamento que es la patria del hombre sin pecado", el mismo jardín luego "donde Dios emplazó la primera pareja humana" que también "se traducía en griego por paradeisos, origen del término Paraíso" (Monserrat Escartín Gual, 1996: 233).

Sin embargo, el posible Edén en los Mares del Sur no contenta a Gauguin porque cada vez que penetra al mito de los maoríes parece que ya había desaparecido y él hasta que cree que en un lugar más escondido se realizarían rituales místicos como el carnaval, los tatuajes, etc.

Otro aspecto se connota en una pequeña conversación con una monja cristiana. El pintor, pasando por el convento se fija en las niñas jugando al paraíso que consiste en uno que está en el centro tiene que preguntar a otros hasta que encuentre paraíso:

> —¿Es aquí el Paraíso?
>
> —No, señorita, aquí no. Vaya y pregunte en la otra esquina.
>
> Una oleada cálida lo invadió. Por segunda vez en el día, sus ojos se llenaron de lágrimas.
>
> —¿Están jugando al Paraíso, verdad, hermana?— preguntó a la monja, una mujer pequeñita y menuda, medio perdida en el hábito de grandes pliegues.
>
> —Un lugar donde usted nunca entrará— le repuso la monjita, haciéndole una especie de exorcismo con su pequeño puño—. Váyase, no se acerque a estas niñas, se lo ruego.
>
> —Yo también jugaba a ese juego de pequeño, hermana.
>
> [...] ¡El juego del Paraíso! Todavía no encontrabas ese escurridizo lugar, Koke. ¿Existía? ¿Era un fuego fatuo, un espejismo? No lo encontrarías tampoco en la otra vida, pues, como acababa de profetizar esa hermana de Cluny, lo seguro era que, allá, a ti te hubieran reservado un lugar en el infierno.

La respuesta de la monja a Koke, apodo del pintor en los Mares del Sur, nos lleva a interpretar que Koke, por su mala fama de su vida sexual y resistencias contra los católicos en las islas, no se puede salvar y él mismo piensa que va a ir al infierno una vez que se muera. De esta conversación supondríamos otra definición de paraíso que es el Cielo, la providencia de Dios[①] lugar escatológico opuesto al infierno. Al mismo tiempo, este paraíso conceptual y el juego de paraíso están ironizando la búsqueda paradisíaca de Gauguin que nunca termina, pues es un lugar que nunca se puede alcanzar cuando uno está vivo.

① "cielo", Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed. Madrid, Espasa calpe

En estas alturas, las palabras del autor parecen resaltar la imposibilidad de buscar el paraíso terrenal "en este terrenal valle de lágrimas"; "lo ideal sería mantener el sueño y al mismo tiempo ser consciente de que ese paraíso es inalcanzable"① y ofrecernos visión pesimista de la utopía.

4. El paraíso inventado dentro del arte

La búsqueda de Gauguin del paraíso terrenal sigue hasta el momento de morir. Ha escapado de Francia y de su arte tradicional con abandono de todo lo que tenía. Sin embargo, él nunca pudo encontrar exactamente que imaginaba; en Tahití la gente inocente que él creía "habitantes del paraíso" pronto resultan "dominados" por la civilización colonial. Decepcionado, el artista sigue su viaje de un lugar a otro con creciente deseo de encontrarlo antes de morir, consciente de su mortalidad cercana.

A pesar de que lo evidente de la imposibilidad de indagar un paraíso terrenal que encontramos, podemos hallar esperanza mediante las lecturas e interpretaciones de las pinturas producidas por Gauguin del narrador o el autor que le presta la voz. Lo que buscaba tanto no estaba en otra esquina sino en sus cuadros, tal como él deseaba verlo con sus ojos. La cultura ya desaparecida de Polinesia, o más bien, lo salvaje, primitivo y primordial está en oposición de lo moderno, occidental europeo a lo que resistió. Su anhelo de borrar la dicotomía occidental entre las cosas opuestas crece cada vez más y se convierten en obsesiones al mito de la sociedad primitiva de los maoríes, a la relación sexual liberal y por el último, al hombre-mujer, *mahu* en lenguaje maorí, que es el factor más importante de su camino a paraíso y de su estética. El concepto del andrógino lo teorizó Platón: que el hombre y la mujer eran un solo cuerpo en el origen. Simbólicamente, es un ser que simboliza la totalidad del hombre, por lo cual se recupera la unidad perdida (Monserrat Escartín Gual, 2006: 40). Hal Foster, en su análisis del arte moderno *Prosthetic Gods* (2006), dedica el primer capítulo a Gauguin junto con Picasso y Kirchner a fin de agruparlos y analizar sus pinturas con el psicoanálisis freudiano y por su primitivismo. Foster también toma como un factor importante la androginia de Gauguin para interpretarlo. Tomando el episodio con Totefa desde el diario publicado por el mismo Gauguin, que aparece como Jotefa en la novela, el muchacho con quien siente un inesperado deseo sexual, Foster explica que esta escena revela la asociación primitivista de salvaje, animal y andrógino en Gauguin y le otorgó otro sexo a Totefa, como andrógino.② En el relato, desesperado por su condición de salud y por la muerte de su hija mayor, Koke intenta suicidarse. Sin embargo, sobrevive y cuando regresa a casa empieza a pintar lo que le ilusionaba entre la vida y muerte. Así

① Gabriela Litre, *op. cit.*

② Cf. This primitivist association of savage, animal, and androgyne is pronounced in Gauguin. [⋯] As Totefa is degendered-or, more precisely, regendered as androgynous. (Foster, 2006: 24)

nació una de las obras más famosas de Gauguin, *¿De dónde venimos? ¿Quiénes somos? ¿A dónde vamos?* ①



Al completar la pintura, Gauguin encuentra que ha pintado un hombre-mujer sin darse cuenta al centro del cuadro.

> Se echó a reír. ¡Un *taata vahine*! ¡Un *mahu*! Eso habías pintado, Koke: un hombre-mujer. Siete años atrás, al llegar a Tahití en junio de 1891, [⋯] los nativos, debido a tus largos cabellos flotantes y tu sombrero a la Buffalo Bill, te creían un *taata vahine*, un *mahu*, tuviste escalofríos. ¿Un hombre-mujer, tú? [⋯] Ahora te enorgullecía haber sido tomado por un *mahu*. "Lo único que no les han podido quitar los misioneros", pensó.

Para él, hombre-mujer, *mahu,* es el símbolo de la cultura perdida de los maoríes, es decir, el paraíso que deseaba. No es solo hombre-mujer lo que se destaca sino la estructura que simboliza enigma de vida y muerte: desde el infante dormido a la derecha a la mujer vieja a la izquierda, el círculo de un lado a otro, Hina, la diosa de Polinesia señalando con las manos a otro mundo y para culminar, *mahu*, al centro. De este modo Gauguin llegó a inventar su propio paraíso en sus cuadros; ahí está todo lo mítico, tiempo y lugar, hombre y mujer, pasado y futuro y la vida y muerte. Foster lo analiza que muestra enigma de orígenes y términos explícitamente dando pregunta las diferencias de hombre y mujer, naturaleza y cultura, lo humano y lo divino (Foster, 2006: 45–50) .

No es el único cuadro donde el paraíso de Gauguin está encarnado sino también en otros tomados como episodios-capítulos, porque la mayoría de los once capítulos de la narración dedicada a Gauguin tomaron los títulos de sus cuadros que tienen algo mítico o irreal. En *Manau tupapau*, del capítulo dos "Un demonio vigila a la niña", que según el narrador es un instante de extremo "terror religioso venido desde el pasado más remoto" al creer ver al demonio, parte de mitos polinesios captados en el lienzo. El cuarto, *Aguas misteriosas*, es el origen del *mahu* imaginado por Gauguin, "La lucha con el ángel" donde Josep lucha contra un espíritu, una ilusión después del sermón. Y el último, "Caballos rosados", muestra explícitamente la estética de Gauguin. En una de

① Paul Gauguin, *Where Do We Come From? What Are We? Where Are We Going?*1897–98.

sus pinturas que plasmó la playa de Polinesia y ahí la playa y los caballos están rosados en vez de su color natural. Este reflejo de su impresión, desde una realidad a una visión imaginaria encarnada en pintura, apoya mi hipótesis:

> Pero ¿no habías sostenido tú, desde hacía mucho tiempo, que el verdadero artista no busca sus modelos en el mundo exterior, sino en la memoria, ese mundo privado y secreto que se puede contemplar con una conciencia que tú tenías en mejor estado que tus pupilas?

Aquí es interesante también su visión acerca del paraíso que va llegando a ser más en el ámbito artístico que es el aspecto del placer personal. Para su cambio, el sexo ha desempeñado un papel importante. Además, es el desarrollo de su identidad que cada vez se identifica más con los maoríes. Dice, "ya no soy francés ni un europeo, Paco. Aunque mi apariencia diga lo contrario, soy un tatuado, un caníbal, uno de esos negros de allá".

En el último momento de su vida, Gauguin lo pasa en su ilusión y cree que está observando a sus amigos que lo creen muerto ya:

> Él no estaba muerto aún. Pero ya no veía, porque alguno de los presentes le había cerrado los párpados o porque la muerte ya había comenzado, por sus ojos de pintor. Pero oía, sí, con bastante claridad lo que decían a su alrededor. [⋯] A partir de ahí, ya no vio ni oyó ni supo nada, porque te habías acabado de morir del todo, Koke.

La última escena está borrando los límites entre la vida y muerte, una de las obsesiones de Gauguin, y con ello culmina y se acaba el largo viaje en busca del paraíso. En mi opinión, es el mejor logro de Vargas Llosa en ficcionalizar a Gauguin mediante el último momento más literario por lo cual nos revela sus interpretaciones no solo de su estética sino la vida y muerte del mismo Gauguin.

5. Conclusión

La búsqueda de utopías o paraíso, un lugar de libertad absoluta con cualquier nombre, siempre ha sido uno de los sueños más grandes del humano. Flora Tristán y Paul Gauguin, por su pasión y logros ideológicos y artísticos dejaron huellas inolvidables en la historia a pesar del paso del tiempo.

Vargas Llosa, al reconstruir a los dos personajes en *El Paraíso en la otra esquina*, parece que reflejó su visión pesimista acerca de creación de utopías en el pasado y presente; la utopía social-política que perseguía Flora Tristán y la artística de Paul Gauguin en la sociedad europea de desengaño resultan vanas. Y luego, la partida de Gauguin en busca del paraíso personal, más enfocado en su propio placer y libertad, también se desvanece como el título de la novela que nos hace dudar de la existencia de un lugar absolutamente ideal.

El paraíso de Gauguin, sin embargo, no está en un lugar ajeno sino dentro su mundo artístico,

repleto de primitivismo, deseo de regresar a lo más primitivo, natural y salvaje. Y es este lugar donde se deshace la dicotomía total entre hombre y mujer, vida y muerte y lo real y lo imaginario/mítico.

Bibliografía

Borchert, Donald M.(2006): *Encyclopedia of philosophy*, Thomson Gale

Escartín Gual, Monserrat (1996): *Diccionario de símbolos literarios*, Barcelona, PPU

Foster, Hal (2006): *Prosthetic Gods*, MIT Press

Jarque, Fietta (2003): "Soy un utópico en todo menos en política", *El País digital*, 29 de marzo

Litre, Gabriela (2003): "Vargas Llosa, contra la guerra y las utopías", *La nación.com*, 3 de abril

Parrilla Sotomayor, Eduardo E. (2010):"La búsqueda de la utopía y el conflicto ideológico en la novela de Vargas Llosa", *Mario Vargas Llosa: Perspectivas críticas*, México, Porrúa

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa calpe

Rodríguez Marcos, Javier (2010):"Mario Vargas Llosa, Premio Nobel de Literatura", *El País digital*, 7 de julio

Vargas Llosa, Mario (2003): *El Paraíso en la otra esquina*, Madrid, Punto de Lectura

Vargas Llosa, Mario (2010): *El pez en el agua*, Madrid, Punto de Lectura

LI CUIRONG（李翠蓉）

Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

La relación intersubjetiva entre la historiografía[①] y la poesía en la arquitectura simbiótica de *Noticias del Imperio*

Resumen: *Noticias del Imperio* se considera una obra representativa de la nueva novela histórica. Sin embargo, hasta el propio autor Fernando del Paso confunde el término, diciendo en una entrevista que *Noticias del Imperio* ni siquiera es una novela histórica y en otra que *Noticias del Imperio* definitivamente es una novela histórica. Sin una clara denotación ni connotación, el término parece un comodín. Siendo una ficción de los críticos, la novela histórica se refiere a la novela en que se jugara o se recrearan personajes históricos, o sea personajes que existieron en la vida real, que fueron célebres o notables por alguna razón, sobre todo por razones políticas más que nada. Su vaga definición sin duda alguna hace sufrir mucho a los críticos occidentales porque ellos, padeciendo de la enfermedad de lógica, exigen la separación definitiva de todas las disciplinas y todos los géneros literarios con respecto a la literatura por lo inseparables que sean los dos a veces, como la historia y la novela. Si todavía se recuerda, la fuente de la literatura también consiste en *Ιλιάδα* (*la Ilíada*), *'Οδύσσεια* (*la Odisea*), *La Chanson de Roland*, *Игор* (*Igor*) y *El cantar de mío Cid*, ya que la literatura se produjo con la historia, ambas serán una pareja inseparable, las tenemos que tomar como un conjunto, un dúo de una pieza musical, la novela de temática histórica. Desde punto de vista del nuevo realismo histórico, refiriendo a *La novela histórica* de György Lukács y *La arqueología del saber* de Michel Foucault, interpretaré las dos caras de las relaciones complejas entre la historia y la novela.

Palabras clave: Historia, Novela, Novela histórica

> En vez de manzanas, del Paso desparrama palabras,
> las palabras ejercen sobre él más imperio que la serpiente sobre Eva.
> Las palabras lo tejen, las palabras lo cosen, las palabras lo amasan,
> las palabras lo guisan, las palabras lo hacen vivir, las palabras le dan su razón de ser,
> las palabras logran que su corazón de manzana enrojezca, madure y tome la pluma,
> las palabras lo obligan.
> Fernando es su súbdito y su amo a la vez, su verdugo y su víctima,
> su patria grande y su patria chica, su vertedero y su presa, la fascinación de su vida.
>
> —Elena Poniatowska[②]

① Tradicionalmente la historia, una palabra contaminada, confunde dos conceptos: lo que sucedió realmente (la Historia) y lo que escribió sobre lo sucedido (la historiografía). En el texto para diferenciarlas se utiliza la historiografía.

② Elena Poniatowska (1932~), escritora, activista y periodista mexicana, ganadora del Premio Rómulo Gallegos en el año 2007, por *El tren pasa primero.*

El día 19 de junio de 1867, Maximiliano de Habsburgo, quien sobornó al fusilero con una moneda de oro para que terminara con su vida de una vez, fue fusilado dos veces por la destreza del sobornado y el Emperador de México, de sangre austríaca, murió gritando Viva México (Del Paso, 2000: 23). Carlota de Bélgica, su esposa, se volvió loca después de darse cuenta de que no pudo salvar a su esposo, un monarca que pretendía gobernar un país "bárbaro" con su pensamiento liberalista, ni siquiera con su propia arrodilladura, una arrodilladura de princesa (Del Paso, 2000: 660).

Desde ese momento la Emperatriz de México empezó su espera, como Ofelia a Shakespeare y se le acabó la vida sesenta años después de la muerte de Maximiliano, en 1927. Sin embargo, la espera no paró y volvió a pasar sesenta años, por fin llegó su Shakespeare: Fernando del Paso[①] porque en 1987 se publicó por primera vez *Noticias del Imperio*[②]. A del Paso le llamó la atención el melodrama desde pequeño, insiste en que "esa muerte y esa locura, por magníficas, merecen algo más de México y de quienes hacen y escriben su historia y su literatura" (Del Paso, 2000: 771).

Noticias. se basa en el destino trágico de esos efímeros emperadores de México, constituida por dos partes: los "diálogos"[③] de Carlota (los capítulos número impar, I, III, V ...) y los relatos crónica[④] (los capítulos número par, II, IV, VI ...), relacionados con el Imperio (de 1861 a 1927). Los soliloquios de la Emperatriz se componen de las microhistorias, no solo del Imperio de México, sino también de las cortes europeas, hasta abarcar todo lo que acaeció en el mundo entero durante los sesenta años de su lúcida locura. Cuando empezó la escritura de la novela, del Paso solo planeó comunicar a los lectores los monólogos de Carlota.

> Comencé escribiendo solo los monólogos de Carlota, pero en algún momento sentí la necesidad de recurrir a otras formas de contar las historias mientras seguía el camino de la novela. [...] Y yo necesitaba voces más concretas que contaran desde diversos puntos de vista las historias [...] para narrar hechos lo más directamente posible (Del Paso, 1992: 45)[⑤].

Los monólogos del Castillo de Bouchout, el sostén interior, secreto de la novela (Entrevista

---

① Fernando del Paso (1935~), poeta, novelista y pintor mexicano, ganador de Premio Rómulo Gallegos en el año 1982 por su novela *Palinuro de México.*

② En 1987 se publicó por la Editorial Mandadori, Madrid.

③ Carlota tiene como interlocutor implícito a su esposo difunto Maximiliano, para no confundir a los lectores, utilizamos "soliloquio" o "monólogo" al siguiente.

④ Los capítulos número par están constituidos por los relatos y Fernando del Paso los coloca de orden cronológico, por ejemplo, capítulo X(Del Paso, 2000: 1109).
X. "Massimiliano: non te fidare". 1864–1865
De Miramar a México
Con el corazón atravesado por una flecha
Escenas de la vida real: la nada mexicana

⑤ Fernando del Paso (1992): "Un novelista por la totalidad: entrevista a Fernando del Paso". Con Marco Antonio Campos. *Universidad de México(497),* pp. 38–48. Entresacado de Ibsen, Kristine (2006): "La poética del fragmento y el tercer espacio de la historia en *Noticias del Imperio*." *RILCE, Vol. XXII No.1,* pp. 91–103.

con Ángel Quemain), sistemáticamente, abren y cierran cada sección histórica y enmarcan la obra entera. Y los relatos crónica, cuya creación prioritariamente proviene del intento del novelista de totalizar todo lo que tiene que ver con la aventura imperial, se pueden leer por separado, debido a que cada uno lleva consigo un argumento completo y personajes independientes de los otros relatos[①]. Los monólogos y los relatos se ven entremezclados de una manera y otra, formando juntos, la arquitectura simbiótica de *Noticias.*.

Tratando de "contar" la fracasada aventura imperial, del Paso no tiene mucho que hacer con el destino de los héroes[②] porque ya está escrito. Y la trama en realidad consiste en la Historia misma (Entrevista con Ángel Quemain), si consideramos que tiene una trama la novela. El autor interpreta la Historia por medio de la historiografía y la poesía, haciendo alarde de la heteroglosía de las fuentes historiográficas y barajando múltiples voces poéticas. Por lo tanto la historiografía y la poesía se entremezclan como la "interior" arquitectura simbiótica, la que está escondida detrás de la "exterior" arquitectura simbiótica, la de los monólogos de Carlota y los relatos crónica. La historiografía y la poesía, por lo distintas que sean, del Paso logra un equilibrio entre ellas y consigue una manera de construir un puente para integrarlas, haciendo un dúo entre ambas: dividir la historiografía a pequeños pedazos, ablandarlos, amasarlos con el agua de la poesía.

Y el equilibrio se realiza con la premisa de que en la obra la poesía y la historiografía comparten la misma fuente: la Historia. La historiografía, con sus dos características destacables: la textualidad y la subjetividad imposible de ser evitada totalmente, posibilita el diálogo con la poesía. En *Noticias.* ambas se convierten en dos diferentes caras de la Historia porque ésta ha sido inalcanzable a menos por medio de los textos: los que intentan reflejarla de una manera más objetiva y los que pretenden sacar lo universal de ella de una manera que parece más subjetiva.

En el relato *Camarón, camarón* ..., el capitán fránces D'Anjou[③] perdió su vida en una batalla de la Defensa de Puebla, y un poblano recogió su mano postiza, la copió y las vendió a diferentes personas. La mano postiza auténtica simboliza la Historia, y las manos postizas, la historiografía. La mano postiza auténtica se encuentra entre las manos postizas, pero no se sabe cuál es. En el campo de la batalla murieron todos menos el mexicano, por consiguiente se hizo el único poseedor de esta Historia, se encargó de explicarla de un modo historiográfico.

> Como no nada más de **contar cosas** se puede vivir, como les decía, me puse a **hacer** varias manos de

① Solo "De la correspondencia —incompleta— entre dos hermanos" está constituida de tres relatos que comparten los mismos personajes.

② Según la definición de la palabra "héroe", en la epopeya el héroe se refiere a persona que ha realizado hazaña admirable, y a medida de que evoluciona el género literario, los personajes de la novela coinciden con los héroes de la epopeya, aquí se refiere principalmente a Maximiliano de Habsburgo y Carlota de Bélgica.

③ El capitán D'Anjou no contaba con una mano y por tal motivo usaba una artificial; después de su muerte en Camarón su prótesis no había sido encontrada, hay varias versiones en torno a su recuperación.

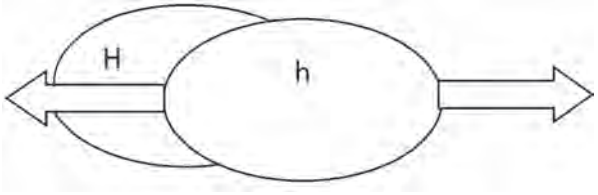
> madera iguales a las del Capitán D'Anjou. [...], la tengo certificada por el propio Capitán D'Anjou que la firmó poquito antes de morir, y la cambio, señores, cambio la mano por diez pesos de plata si son ustedes ricos, la cambio por una botella de aguardiente si son ustedes pobres, la cambio, si quieren, **por otra historia que pueda yo contar y vender** ... (Del Paso, 2000: 263–264).

Tuvo la libertad de interpretarla de diferentes maneras debido a la esencia de la historiografía: la narración, sea oral o por escrito. En realidad el poblano no vendía las manos postizas, sino las historias, aprovechando que la gente confundía la Historia y la historiografía. Incluso se la vendió una de las manos postizas del Capitán D'Anjou a un francés, conocedor de las historias, "pero no espiarlas de verdad, sino espiarlas **en los libros**" (Del Paso, 2000: 263).

En el relato "Yo soy un hombre de letras", el protagonista mató con la letra A a un francés en la batalla, en consecuencia, cuando vino Maximiliano, él solo podía "escribir" Maxi. sino Mexi.①. Le relató su padre la utilización de las letras en el procedimiento de la historiografía.

> Con ellas (las letras), acomodándolas unas veces en una forma y otras veces en otra, en grupos de dos, de cinco, o de veinte y luego **poniéndolas en hilera**, tú podrás ayudar, hijo, a **escribir la Historia** de nuestra Patria, así con mayúsculas, y **escribirás tu propia historia** para bien o para mal, para tu honor o tu vergüenza (Del Paso, 2000: 393).

La historiografía se hace, por "contar cosas" o "poner las letras en hilera", y se produce en una forma popular: "los libros". La historiografía nunca ha sido la Historia, ni es la Historia, y de ninguna manera será la Historia. Aunque se descarte la textualidad de la historiografía, la cual asienta la base de la fundamental diferencia entre ambas, la historiografía no puede conseguir describir todo lo que sucedió (según el sentido narrativo de la Historia). La historiografia se mueve tiradas por dos fuerzas inversas en la Historia y las dos nunca llegarán a ser lo misma completamente.



La fuerza que intenta conducir la historiografía a la Historia, la pueden constituir la subversión de una historia a otra y la subversión de la literatura a la historiografía hecha. Con la máscara de ficción, los escritores tienen en cierto modo más libertad de hablar lo que quieren hablar. Y la fuerza inversa principalmente consiste en las causas políticas y el imperfecto procedimiento de historiografiar la Historia, el cual se afecta por la subjetividad de los historiógrafos y las otras causas objetivas. Por la irrecuperabilidad de los documentos o archivos y la característica

① Mexi. tiene el mismo prefijo con México.

"narrativa" de la misma historiografía, los historiógrafos tienen que recurrir a la imaginación en el procedimiento de la historiografía. El escritor argentino Ricardo Piglia[①], formado en la universidad como historiador, ha destacado el imprescindible papel de la imaginación en la historiografía.

> Ahí tuve la experiencia personal de lo que es el trabajo del historiador, de lo que es la construcción de un relato, la **construcción de una situación histórica** a partir de **la inestabilidad de lo que se puede encontrar**: el riesgo que supone ir a un archivo para ver si es posible encontrar aquello que uno imagina que puede estar ahí, y el modo en que los historiadores **reconstruyen la situación histórica** que están buscando a partir de elementos que han sido completamente **secundarios, marginales** en el sentido amplio de lo que sería la experiencia histórica: cartas, testimonios en juicios, listas de las provisiones que se reciben en las pulperías de tal sitio, etc. Todos esos elementos que parece no formar parte de la historia en el sentido amplio. Ahí entendí el **sentido narrativo** que tenía la investigación para un historiador (Diálogo con Juan Villoro).

Con las características, como la escritura de la Historia, la construcción y reconstrucción de la situación histórica, la aplicación de la imaginación en los materiales secundarios y marginales y el sentido narrativo, la historiagrafía se construye por sí misma un puente que comunica a la poesía.

> Both history and fiction are discourses, that both constitute systems of signification by which we make sense of the past ("exertions of the shaping, ordering imagination"). In other words, the meaning and shape are not in the events, but in the systems, which make those past "events" into present historical "fact". This is not a "dishonest refuge from truth" but an acknowledgement of the meaning-making function of human constructs[②] (Hutcheon, 1988: 89).

La historiografía y la poesía, en su intención de dar sentido al pasado, se pueden considerar metáforas de la realidad , "el mercurio" difícil de agarrar (Eloy Martínez[③], 1986: 3). Por la textualidad y discursidad de la historiografía y la poesía, se hace un punto de comparación. La historiografía busca una veracidad objetiva a pesar de la dificultad, lo que supone un intento de desear tener una cámara omnipresente que pudiera fotografiar todo lo que sucedió. La relación entre lo sucedido y la historiografia consiste en el reflejo, y en la representación. En su lugar, la poesía intenta simularlo, sacar lo abstracto y lo universal de la realidad y la interpreta en un texto ficticio, con personajes ficticios, trama ficticia e incluso escenario ficticio. Se esfuerza por buscar la esencia de la realidad, de la sociedad y del ser humano, la esencia que está en lo más hondo, en la más oscura profundidad.

En cuanto a la función de la historiografía y la poesía, Aristóteles creía que los poetas, quienes

---

① Ricardo Piglia (1941~), escritor argentino, ganador de Premio Rómulo Gallegos en 2011, por su novela *Blanco Nocturno*.

② Tanto la historia como la ficción son discursos, que ambas constituyen sistemas de significación, por los que podemos dar sentido al pasado ("esfuerzos por la forma y ordenando la imaginación"). En otras palabras, el significado y la forma no son los hechos, sino los sistemas, lo que hacen los "eventos" del pasado en presente histórico "hecho". Esto no es un "refugio deshonesto de la verdad", sino un reconocimiento de la función de la búsqueda de significado en las construcciones humanas. Traducido por la autora.

③ Tomás Eloy Martín (1934~2010), escritor y periodista argentino, guionista de cine y ensayista, el inventor del noticiero Telenoche y su primer director, ganador del Premio Internacional Alfaguara de Novela en 2002 por *El vuelo de la reina.*

describían lo que posiblemente ocurriera, sobresalían a los historiógrafos, quienes narraban lo que sucedió. Porque la poesía pretende lograr lo universal, lo simbólicamente verdadero y a su vez la historiografía se esfuerza por alcanzar la exactitud, lo históricamente exacto. Nosotros creemos que las dos utilizan sus propios recursos, bajo sus propios pincipios para relacionarse con la Historia y con la realidad y juegan diferentes papeles para facilitar nuestro procedimiento de conocer. Lo único peligroso consiste en confundir las funciones de las dos, lo que conllevarán graves consecuencias.

El autor de *El Puente de Paraíso*[①], Xiong Shiyi[②] mencionó, en el prólogo de la versión de Hongkong de la obra, el porqué de su creación de la novela, siendo un dramaturgo, a quien no le gustaba hacer excursión en el campo de otros géneros literarios. En los años treinta y cuarenta del siglo pasado, a los ojos de los ingleses, China fue un país bárbaro, cruel, extraño e incluso grotesco, los chinos eran los incivilizados. Y la impresión se debía principalmente a los libros escritos por los ingleses llamados conocedores de China. En los libros se presentaba, con los dibujos como prueba, la matanza, la amarra de los pies de las mujeres, el gran consumo del opio, y los innumerables mendigos vagabundos en la calle. Y luego una escritora inglesa[③], ganadora de Premio Nobel, escribió su propia biografía comenzando con una matanza y relatando que su padre tenía 5 concubinas además de la esposa y ella misma había sido hija de una de las concubinas.

Por consecuencia los ingleses no podían cambiar la impresión por la prueba indudable. Sin embargo aquí el problema lo consitituye la confusión de lo históricamente exacto y lo simbólicamente verdadero, a pesar de lo exacto que expresan los libros sobre los chinos, son casos concretos, no tiene ningún sentido universal, no se puede deducir que en China toda la gente era así. Bajo esta situación, el escritor chino publicó la novela *El Puente de Paraíso*, la cual recuperó una China "normal"[④].

Como dos ramos de las ciencias humanas, la poesía y la historiografía poseen diferentes funciones durante el proceso de conocimiento del ser humano, pero se entremezclan, sobre todo en las novelas de temática histórica, en las cuales tradicionalmente la historiografía suministra a la ficción un trasfondo histórico para situar la obra en un determinado periodo histórico.

En la actualidad en las novelas de temática histórica los escritores, además de enmarcar

① Novela que se publicó por primera vez en Londres en el año 1943, en inglés. Tenía el prólogo escrito por el poeta laureleado John Masefield (1878~1967), una crítica literaria escrita por H. G. Wells (1866~1946) y tres poemas hecha por Chen Yinque (1890~1969), "海外林熊各擅场，卢前王后费评量" (Chen Yinque Iguala a Xiong Shiyi con Lin Yutang en cuanto a la creación literaria).

② Xiong Shiyi (1902~1991), dramaturgo y novelista de bilingüe: el chino y el inglés, su teatro *Wan Baochuan*, publicado 1934, logró un gran éxito en Londres.

③ Aquí se refiere a Pearl Sydenstricker Buck (1892~1973), obtuvo Premio Pulitzer en 1932 por *La buena tierra* y en 1938 ganó el Premio Nobel.

④ La novela trata de describir la China antes de la Revolución de Xin Hai, una China que padecía de muchos problemas históricos, pero también concebía la esperanza.

la novela temporalmente con la historiografía, emplean su veracidad objetiva en la creación literaria porque el boom de la información de todo tipo les posibilita el acercamiento de los textos historiográficos. Los exactos datos históricos aumentan la verosimilitud de la ficción, facilitan la localización de la estructura temporal de una novela, como la de *La muerte de Artemio Cruz*① de Carlos Fuentes. La estructura temporal ayuda a los lectores en la comprensión de las obras, metiéndolos en un determinado marco histórico, por medio de la descripción de la costumbre concreta y el modo de hablar de los personajes.

Cuando la exactitud histórica llega a un conflicto con la construcción de la trama de la novela, hay que hacer pequeños ajustes para garantizar la buena historia, como lo ha hecho Flaubert, cuya influencia evoca en las obras delpasianas②. En el prólogo de la versión china de la novela *Salammbô*③, se escribe:

> Por un lado, la novela pone de relieve a los detalles históricos: las armas, los objetos domésticos, el vestuario, las costumbres exóticas (criar leones en panteón, fundar prostíbulos, domesticar boas, pegar a los leones en la cruz del desierto y sacrificar a los niños). Se describe los edificios extraños para realzar las características de la antigua África del Norte y recrear un ambiente de verosimilitud. Por otro lado, los personajes de importancia y algunos edificios son inventados para poder escaparse de la cohibión de la rígida exactitud de la historiografía.

La buena historia desempeña un imprescindible papel en lo literario porque lo ficticio constituye la clave de la literatura. Si Flaubert no hubiera manejado bien la historiografía y la ficción, habría sido *Salammbô* una historiografía que intenta lograr la completa veracidad objetiva o todo al contrario, un mentira. Ese equilibrio se logra en el momento en que se alcanza una relación simbiótica entre las dos dimensiones: la historiografía y la poesía, en vez de solo buscar desmitificar la historiografía o a los historiógrafos o autentificar la ficción o a los novelistas.

Sin embargo, la poesía (lo simbólicamente verdadero) y la historiografía (lo históricamente exacto) en los ojos de algunos, se hacen incompatibles, a Borges le interesa más lo simbólicamente verdadero (Del Paso, 2000: 769), y el escritor mexicano Rodolfo Usigli④, autor de *Corona de Sombra*⑤ hubiera tenido vergüenza de haber eludido la historia si la historia fuera exacta (Del Paso, 2000: 769), incluso el ensayista György Lukács explicó en su libro *La novela histórica* que es un "prejuicio moderno el suponer que la autenticidad histórica de un hecho garantiza su eficacia

---

① *La muerte de Artemio Cruz* se compone de 12 partes, que cada uno tiene ver con los eventos de la historiografía mexicana, e incluso la de toda América Latina, como por ejemplo, el protagonista murió en el año 1959, el año que tuvo lugar el triunfo de la Revolución Cubana.

② "Flaubert ha sido una presencia permanente, aunque hay autores y libros de presencia intermitente que se acercan y alejan según la época. Entrevista a Fernando del Paso, Miguel Ángel Quemain. Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.

③ Una novela de temática histórica que tenía como el trasfondo histórico la batalla entre Roma y Cartago.

④ Rodolfo Usigli (1905~1979) poeta, dramaturgo, escritor y diplomático mexicano. Es considerado el padre del teatro mexicano moderno.

⑤ Un drama publicado en el año 1943, el que destaca la figura de Carlota de Bélgica.

poética" (Del Paso, 2000: 770).

Todo lo dicho se refiere a la ficción que busca una trama nueva, unos personajes ficticios, como *Salammbô*, "esculturados" a base de datos historiográficos, por lo tanto la trama, los personajes necesitan combinarse con la historiografía porque está fuera de ella a pesar de que se base en aquélla, siendo dos elementos distintos que los novelistas tienen que integrar como uno. Los relatos crónica, en los capítulos número par de *Noticias.*, los escribe del Paso de esta manera. Bajo el marco historiográfico y según los documentos, archivos, el escritor mexicano recrea algunas tramas y algunos personajes.

En cuanto a los monólogos de Castillo de Bouchout, la trama no existe de ninguna manera y del Paso representa la historiografía de una manera poética a través de Carlota. La historiografía justamente ha sido la trama. Está en la historiografía y el novelista no necesita integrar dos elementos. Bajo tal situación, Carlota se convierte en la historiógrafa poética y del Paso logra la poesía aplicando la retórica poética a la misma historiografía sin perjudicar la autenticidad histórica. En la estructura simbiótica de la obra, el novelista logra realizar lo simbólicamente verdadero (los relatos crónica) y lo históricamente exacto (los monólogos de Carlota) como lo desea el autor dramatizado[①] de *Noticias.*.

La escudriñadora investigación de la historiografía, hecha por del Paso, se necesita para alcanzar el equilibrio. Después de obtener el Premio FIL de Literatura[②] en 2007 la novela *Noticias.*, en una entrevista realizada por Elena Poniatowska a Fernando del Paso, el autor mencionó el laborioso trabajo.

> ... sobre Maximiliano y Carlota y la Intervención Francesa hay la más extensa bibliografía que pueda imaginarse, entre noventa y cien volúmenes. La mayoría están en alemán aunque muchos se han traducido al español, al inglés y al francés. Acudí a los periódicos de la época, el Diario Oficial del Imperio, L'Estafette, La Orquesta y L'Ére nouvello, dos de ellos publicados en francés en México, y uno antes de la Intervención Francesa. Acudí también al Ceremonial de la Corte de Maximiliano que localicé en el Archivo General de la Nación y al libro de Conde Egon Corti, quien fue quizá el primero en hacer en los años treinta un trabajo serio sobre la tragedia de Maximiliano y Carlota. De ese enorme caudal de material, solo utilizo el diez por ciento, a veces ni el diez por ciento.

Noticias. la empezó a escribir del Paso en 5 Longton Grove, de Londres en 1976, y la terminó en Maison du Mexique, de París en 1986, la vida en el exterior[③] ayuda al escritor a dominar los lenguajes extranjeros, y así puede leer documentación en francés o en inglés y de ese modo asienta

① Un personaje especial que hace comentarios, en primera persona singular, en la novela (del Paso, 2000: 770).

② La Feria Internacional del Libro de Guadalajara es la reunión editorial más importante de Iberoamérica y un extraordinario festival cultural. Fundada hace 27 años por la Universidad de Guadalajara, es una feria para profesionales en donde el público es bienvenido, lo que la distingue del resto de las principales ferias que se realizan en el mundo.

③ "Only later, when, together with my family, I settle first in Iowa City for a couple of years, then in London for fourteen years, and finally in Paris -the whole journey a total of twenty-years-would I master two tongues". Entrevista con Ilan Stavans.

la base historiográfica de la novela.

Pese a la dura base historiográfica de *Noticias.*, del Paso no "se encarcela" en los datos, sino busca una imaginación que puede manejar la documentación. En los relatos crónica la "tortuga" -la documentación pierde la carrera al "Aquiles"-la imaginación (Entrevista con Ángel Quemain), la imaginación literaria basada en la historiografía. En el relato *Con el corazón atravesado por una flecha*:

> La verdad histórica no es que el coronel Dupin
> haya torturado a nadie con estrellitas,
> La verdad histórica no es que el coronel Dupin
> haya prendido los ex-votos al cuerpo y luego los arrancó,
> Pero sí es verdad que el coronel Dupin
> torturaba de una manera espantosa a los presos que caían en sus manos.
> La verdad histórica no es que el coronel Dupin
> haya matado a nadie con una flecha en el corazón,
> Pero sí es verdad que el coronel Dupin
> mató a otros presos de 15 maneras distintas (Entrevista con Ángel Quemain).

A través de la creación de las escenas especiales y la reconstrución de la imagen, del Paso consigue comunicar a los lectores la crueldad del coronel Dupin. Y la impresión que ha causado a los lectores deja más huella en la mente que los fríos datos historiográficos.

Del Paso recrea un mundo literario, ficticio, poético a base de los datos historiográficos, empleando diferentes maneras, entre las cuales se destacan la aplicación de los diálogos y la correspondencia. En los relatos crónica se representan múltiples tipos de diálogo, diálogo entre Juárez y su secretario, diálogo entre Maximiliano y su secretario, confesión religiosa, incluso diálogo entre el mendigo y su perro, y el diálogo con los espectadores (los lectores) como "Camarón, Camarón ..." y "Soy un hombre de letras", etc. Los diálogos ayudan a aumentar la verosimilitud de la ficción histórica y los "diálogos por escrito", la correspondencia entre dos hermanos franceses, uno estaba en la época en Francia, y el otro en México, la inventó① del Paso para representar la opinión antibélica de los pocos intelectuales.

En general en los relatos de los capítulos número par del Paso los escribe de manera crónica, desde el años 1861 hasta el año 1927, para crear una similitud a la crónica y aumentar la verosimilitud. La historiografía no ha sido el centro de la descripción, sino todo lo contrario, la poesía en realidad se convierte en el objetivo que del Paso busca realizar. La historiografía solo asienta la base de la poesía. Y la poesía se convierte en el sujeto de la historiografía.

---

① Interlocutor: ¿de dónde sale esa correspondencia?
Fernando del Paso: De mi invención, yo la inventé pero por supuesto en base a datos históricos; es decir, lo que yo me propuse hacer en esa correspondencia incompleta es exponer de una manera literaria, el punto de vista de aquellos pocos pero distinguidos franceses que siempre estuvieron en contra de la invasión francesa. Entrevista con Lee, 2010.

En la estructura simbiótica de *Noticias.*, a del Paso los relatos crónica le suministran una oportunidad de lograr lo simbólicamente verdadero-la poesía, sujeto de la historiografía. Y en los monólogos de Carlota el escritor mexicano logra poetizar la historiografía, la que se constituye el sujeto de la poesía. Por consiguiente se alcanza la relación intersubjetiva entre la historiografía y la poesía.

Del Paso desintegra la historiografía (la macrohistoria) en una miríada de microhistorias y luego vuelve a componerlas en otra historiografía, pero poetizada. La simetría, la yuxtaposición, el polisíndeton① y la concatenación②, son los recursos retóricos los que del Paso emplea para poetizar la historiografía. La simetría está en toda la novela, los monólogos de Carlota y los relatos crónica constituyen el ejemplo más de relieve de la simetría, capítulos número impar y capítulos número par. El primer monólogo del Castillo de Bouchout se hace completamente simétrico con el último.

El polisíndeton y la concatenación se destacan entre los recursos retóricos que utiliza del Paso en los monólogos de la Emperatriz Loca. En el capítulo 21 de *Noticias.*, se utiliza "dicen que estoy loca porque ..."como pretexto para hablar de la historiografía, dentro de esta yuxtaposición general, se enumera "porque ..." y dentro de esa enumeración se encuentra "que ...", lo que sirve para hablar de la biografía de Benito Juárez.

> Dicen que estoy loca porque ...
> [...]
> Dicen que estoy loca
> **porque** hablo por teléfono con el Papa.
> **Porque** le hablé al Presidente Lincoln para pedirle que nos ayudara.
> **Porque** hablo con Benito Juárez y le recuerdo
> que es un indio,
> que a los trece años sólo hablaba zapoteca③,
> que tocaba la flauta entre los carrizales de la Laguna Encantada,
> que lo expulsaron de Oaxaca y después de México,
> que fue un huérfano,
> que lo llamaba El Mico disfrazado de Napoleón,
> que estuvo preso en San Juan de Ulúa,
> que se puso a torcer tabaco en Nueva Orleans,
> que se pasó la vida huyendo y brincando entre la ciudad de México y San Luis Potosí, Zacatecas, La Habana, Acapulco, Chihuahua y Veracruz (Del Paso, 2000: 737).

Carlota no solo habla de la historiografía que tiene ver con sí misma, sino también de la historiografía mundial, convirtiéndose en la verdadera historiógrafa de la Historia universal,

---

① Repetir la conjunción delante de cada término de una enumeración.

② En el contexto de las figuras retóricas, la concatenación es el uso continuado de la anadiplosis en un enunciado o verso. Nótese el siguiente ejemplo:
La plaza tiene una torre, La torre tiene un balcón, el balcón tiene una dama, la dama una blanca flor ...

③ Lenguaje de un pueblo que está al sur de Oaxaca, "zapoteca" en náhuatl se escribe Tzapotécatl, que significa "zapote".

utilizando la voz de la locura, también de la lucidez, de la frustración, del odio, del amor, de la pasión, etcétera (Entrevista con Lee+, 2010). La selección de la historiógrafa loca constituye lo más poético de toda la obra, una loca pero en el fondo lúcida para hablar de la historiografía seria, significando la subversión de la historiografía escrita. El novelista mexicano de esa manera logra una interpretación más humana de la Historia por medio de poner en evidencia las triviales historias, desmitificando los llamados "grandes hombres". Y Carlota se convierte en el puente para realizarlo.

> Me dijo el mensajero, Maximiliano, ...
> Que se murieron de sílfilis Dumas hijo, Baudelaire y Jules Goncourt,
> Que murió el Chambord sin dejar heredero al trono que nunca tuvo,
> y murió el ilustre tonto, el Zar Alejandro Tercero de Rusia
> cuando se descarriló en Crimea el tren imperial,
> y que se murieron José Martí, y Alexander Scriabin, Ferdinand de Lesseps y Gustave Eiffel, Gustave Klimt y Sara Bernhardt (del Paso, 2000: 800–801).

Bibliografía:

Del Paso, Fernando (2000): *Noticias del Imperio.* México, D. F., Fondo de Cultura Económica & El Colegio Nacional

Del Paso, Fernando y Elena Poniatowska (2007): *Fernando del Paso — Premio FIL de Literatura 2007*

Del Paso, Fernando y Miguel Ángel Quemain (2007): *La exhuberante brevedad. Entrevista*, México, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura

Della Paulera, Félix y Cross, Esther (2007): *Adolfo Bioy Casares — Sobre la escritura*, Madrid, Infoprint S. L.

Eloy Martínez, Tomás (1986): "La batalla de las versiones narrativas", *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Vol. XXIII, No. 8

Hutcheon, Linda (1988): *A poetics of postmodernism: history, theory, fiction*, London, Routlege

Ibsen, Kristine (2006): "La poética del fragmento y el tercer espacio de la historia en *Noticias del Imperio*" en *RILCE*, Vol. XXII, No. 1

Piglia, Ricardo y Villoro, Juan (2007): "Escribir es conversar" en *Letras Libres* (Septiembre): 48–55

Rössner, Michael (1991): "Fernando del Paso: Realismo loco o lo real maravilloso europeo —Algunas observaciones a propósito de *Noticias del Imperio*", *Actas del Simposio —Literatura mexicana hoy. Del 68 al ocaso de la revolución,* Frankfurt, Vervuert Verlag

Sanguinetti, Paulo (2011): "La locura de la historia: *Noticias del imperio* de Fernando del Paso", *Noticias del presente — El caso de tres narradores mexicanos*. Venecia, Universidad Ca'Foscari

Solares-Larrave, Francisco (1993): "De la ciencia y el relato, rasgos de la postmodernidad en *Noticias del Imperio*, de Fernando del Paso" en *Revista Iberoamericana* (186): 13–30

T. Clark, Stella y González, Alfonso (1994): "*Noticias del Imperio*: La 'verdad histórica' y la novela finisecular en México" en *Hispania* (4): 731–737

C. 迈耶，迈克尔，H. 毕兹利，威廉(2012)：《墨西哥史》，上海，东方出版中心

福楼拜(1997)：《萨郎波》，何友齐译，北京，中国发展出版社

科恩，拉尔夫(1993)：《文学理论的未来》，程锡麟等译，北京，中国社会科学出版社

熊式一(2012)：《天桥》，北京，外语教学与研究出版社

ALFREDO LÓPEZ-PASARÍN BASABE
Universidad de Waseda

Una aproximación a la práctica metapoética en la obra de Carlos Sahagún

Resumen: En la obra del poeta español de la generación del 50 Carlos Sahagún, de manera similar a la de muchos de sus compañeros en edad y aventura creativa, tiene una importante presencia como tema de su obra la reflexión sobre la propia palabra poética. En su caso particular, esa reflexión tiene dos orígenes o tiempos: en el primero, se halla ligada al proyecto de construcción de una escritura comprometida en el marco de la llamada poesía social; en el segundo, es fruto de la crisis que la práctica totalidad de los componentes de la generación de Sahagún sufren hacia mediados de los 60, y que afecta a los propios cimientos de su actividad creadora. La presente ponencia tiene como objetivo el esclarecimiento de ambas vertientes, lo que nos permitirá profundizar en el conocimiento tanto de la obra de Sahagún en particular como la de los poetas de los 50 en general.
Palabras clave: práctica metapoética, Carlos Sahagún, propia palabra poética

Calcado sobre el término "metalingüística" de Jakobson, que a su vez lo toma de la lógica, el de metapoesía se utiliza para agrupar a todos aquellos poemas que tienen por objeto a sí mismos, es decir, que tratan de la naturaleza, posibilidades, límites, objetivos, etc. de la propia poesía. No es éste el lugar adecuado, y careceríamos de espacio para ello, intentar aunque sólo fuera un simple esbozo de la historia de esta práctica textual. Tan sólo recordaremos que, si bien la metapoesía tiene sus primeras manifestaciones en tiempos bien alejados del nuestro, será a partir de comienzos del siglo XX, en una tendencia que se irá intensificando según discurra la centuria, cuando la metapoesía acceda a tema poético de la mayor importancia, siendo incluso para determinados autores y escuelas el que contribuya a dar a su obra su aspecto más característico. Claro está que en ello influye, tanto la pérdida de la función social del poeta en una economía capitalista, como el descubrimiento, por parte de la Filosofía, de que su aspiración a la verdad está mediatizada por la presencia ineludible del lenguaje. La duda y la desconfianza en el lenguaje, al menos la necesidad de tomarlo siempre en cuenta cuando de producciones textuales hablamos, estará en el origen de esta nueva preocupación por los resortes del poema en el proceso de su producción (Pérez Parejo, 2002, 2007). También podemos pensar en las características de la lírica moderna al menos desde el Simbolismo, en la indeterminación pragmática dentro de la cual acostumbra a moverse. Es conocido el peculiar uso que la lírica contemporánea hace de los deícticos, lo cual dificulta enormemente la tarea de definir las circunstancias de la enunciación. Replegada sobre sí misma, la lírica parece cortar los puentes

antes anchos y fuertes que la unían con la realidad, y no es extraño que adopte como tema, a veces como único tema posible, esa nueva y delicada situación①.

Entre los grupos y generaciones para los que la metapoesía es un resorte central de su producción se encuentran los poetas del 50. Carecemos de nuevo aquí de espacio para tratar con algún detalle los motivos, modalidades y circunstancias en general de este hecho. Pero sí tendremos ocasión para acercarnos a estos puntos al hilo de las reflexiones que nos suscite la presencia de la metapoesía en la obra de uno de los miembros de esa generación, el alicantino Carlos Sahagún.

Si recordamos casos como los de Valente, Gil de Biedma o Ángel González, no nos parecerá sin duda Sahagún uno de los autores del 50 más proclive a las prácticas metapoéticas. Son éstas, sin embargo, lo suficientemente constantes y significativas para que podamos profundizar a través de ellas en el conocimiento de una obra que no ha obtenido la atención crítica que sin duda merece. Se trata, en efecto, de un tema que aparece en su creación desde el primer instante, y no hará sino aumentar su presencia y su importancia hasta el final de ella②.

El primer instante de esa obra no es otro que el libro que nuestro autor publica en 1955, es decir, a sus dicisiete años, y que lleva por título *Hombre naciente*. Se trata de un breve poemario que demuestra una pericia técnica impropia de tan adolescente autor, pero que está lleno de ingenuidades y de inmadureces de todo tipo, además de sufrir una presión casi intolerable en forma de influencia de su ilustre paisano Miguel Hernández. No es de extrañar que Sahagún nunca lo haya querido reeditar y que ni siquiera recuperara aunque fuera como muestra algún poema a la hora de publicar *Memorial de la noche*. Existen en este primer libro ciertas alusiones metapoéticas aisladas, como la incluida en "La infancia se aleja":

> No me tapo la boca. Nunca es mejor ser mudo.
> Si sufrimos, debemos cantar el sufrimiento,
> cantarlo con crudeza, como la vida misma,(20)③

de muy escaso interés. Pero contamos con el primer poema metapoético de la obra sahaguniana, el que cierra el volumen con el apropiado título de *Final*:

> Ya está escrito mi libro. Ya está escrito
> mi primer libro. Llega el desenlace.
> Y, como un corazón que se deshace,
> mi verso va muriéndose marchito.

① Resumen breve y certero de todas estas cuestiones puede encontrarse en Lanz 2013.

② Sobre la metapoesía en Sahagún lo más amplio que hay se encuentra en Balmaseda (1996: 162–178). Existe un resumen en Navarro (1989: 131–137) y algunas notas en García Martín (1986: 123–124). Aunque sólo para *Primer y último oficio*, es muy completo el trabajo de Romarís (2002).

③ Las citas y número de páginas de este libro corresponden a Sahagún 1955; las de *Profecías del agua*, *Como si hubiera muerto un niño* y *Estar contigo* a Sahagún 1976; y las de *Primer y último oficio* a Sahagún 1979.

Podrá tal vez alzarse, ser el grito
juvenil del que muere apenas nace.
Pero nunca podrá servir de enlace
entre el mundo que sueño y el que habito.

Ya está escrito mi libro: una palanca
que me empuja con cólera y me arranca
de esta trágica tierra presentida.

Y ahora, a esperar, a ver si no se agota
el manantial que ardientemente brota
de estos labios nacidos a la vida. (27)

No se trata evidentemente de un gran poema. Semánticamente, presenta incoherencias notables, especialmente en sus estrofas intermedias: se rechaza cualquier posibilidad de poder redentor para su poesía (estrofa 2), pero se afirma enseguida, en la muy hernadiana estrofa 3, a través de la metáfora de la palanca. No resulta coherente tampoco el "verso marchito" con el "manantial nacido a la vida". Y hay elecciones léxicas francamente desafortunadas, como la "tierra presentida", que no es fácil saber a qué se refiere. En cualquier caso, podemos leer en el poema la alegría de su jovencísimo autor por haber logrado dar forma al primero de sus libros y la expresión de una firme esperanza en que esto sólo sea el comienzo de una prometedora carrera, predicción en la que sin duda no se equivocó.

Esta carrera comienza en realidad con el primero de los libros reconocidos por su autor, *Profecías del agua*, publicado en 1958 y que recibió el prestigiosísimo premio Adonais el año anterior. Sin embargo, este magnífico y original poemario escaso interés presenta para nuestro tema. Apenas descubrimos, en el texto que lo abre, una alusión:

Aquí quisiera hablar, abrir un libro
de aquel poeta puro que cantaba:
"El mundo está bien hecho, el mundo está
bien hecho, el mundo
está bien hecho" — aquí, en este instante sólo (16)

Es evidente en estos versos la ironía, muy bien plasmada a través de esa triple repetición del famoso verso de Guillén, que se disloca con el encabalgamiento, perdiendo fuerza por la sola virtualidad del ritmo. Está claro que para el hablante el mundo no está bien hecho y, por tanto, carece de sentido ni siquiera plantearse la posibilidad de una poesía pura. La de *Profecías del agua*, desde luego, no lo será.

Muy próximo en el tiempo a éste, con el que comparte un estilo básicamente común, es el siguiente libro de nuestro autor, *Como si hubiera muerto un niño* (1961). La continuidad que apreciamos con *Profecías* ... se ve confirmada por el hecho de que tampoco aquí lo metapoético

alcanza una presencia destacable. De nuevo, como en *Hombre naciente*, hará tan sólo una aparición, más discreta que aquélla, en el poema que cierra el libro, "Y es de día", cuya primera estrofa reza:

> Tal vez naciste para ser motivo
> de estos versos y no sustancia mía,
> fuego de mis palabras, no madera
> de aquellos bosques donde tantas veces,
> hijos del alba, nos perdimos. (97)

Como si hubiera muerto un niño es un poemario de estructura cerrada en el que se nos relata el proceso de una historia amorosa, desde el comienzo hasta la ruptura. Los versos que transcribimos, que pudieran parecer a simple vista tópicos en su concepción (no en su expresión, muy hermosa), nos permiten entrever un motivo que alcanzará un desarrollo más elaborado en libros posteriores: se trata de la función de la poesía como salvadora de la experiencia, una experiencia que en este caso, a pesar de lo reciente del punto desde el que se la contempla, empieza a deshacerse y a confundirse en los terrenos de lo imaginario.

El siguiente libro de Sahagún, aunque su redacción comience poco después de terminado el anterior, por diversas razones no se publicará hasta 1973. Se trata de *Estar contigo*, la más extensa de las obras de su autor, y aquí la metapoesía empieza a adquirir el lugar que no tenía en sus primeros libros. Ya en el poema con que se abre, "Dedicatoria", se alude muy autobiográficamente a su proceso de escritura en un apóstrofe a un "tú" que es el de la amada. Pero nos equivocaríamos si hiciéramos una lectura romántica del poema, inadecuada tanto para Sahagún como para los poetas de su generación, e imagináramos ese proceso de escritura como expresión del sentimiento del yo. Lo que se destaca de nuevo, me parece, es el concepto de la poesía como instrumento de salvación, pues contribuye a apuntalar, a dar forma indeleble a los recuerdos y, por tanto, refuerza el sentimiento de la identidad en unas circunstancias de extrañamiento físico y moral.

Algo de esto observamos en "La palabra", el primer poema verdaderamente metapoético de Sahagún si excluimos el "Final" de *Hombre naciente*:

> Aquel niño vivía serenamente
> en su rincón de sombra provinciana. A la orilla
> del mar, había aceptado la realidad y, bajo las estrellas,
> la noche era solemne, dura y sola.
> No recordaba ya sino navíos,
> sino cansancio y faros a lo lejos. Tendido,
> el mar se confundía con el hombre: bastaba
> un soplo,
> cerrar los ojos un instante, y perezosamente
> todo el paisaje se desmoronaba,
> daba lugar a sombras sucediéndose, o mejor,

era la muerte lo que sucedía.

¿Cómo salvarse entonces, vigilante
entre el terror y la serenidad?
¿Qué respuesta entregar a la noche, a lo desvanecido,
sino el relato privado de un proceso, efímero
como la misma infancia insolidaria?

A solas, juez y parte de la historia extinguida,
buscó en sí mismo la noticia exacta
de lo desconocido.
Y nació la palabra. Sólo entonces,
con negación y sin remordimientos,
halló una certidumbre verdadera. (120).

El poema relata de manera mítica la historia personal del protagonista (el niño que ahora es hombre) y, al mismo tiempo, la de su descubrimiento de la poesía. Ante la pérdida del paraíso de la infancia y el ingreso en la edad adulta (es decir, en el descubrimiento del paso del tiempo y la muerte) el hablante se siente paralizado, casi entregado a la tarea de esperar con resignación pasiva la llegada del fin inevitable. Pero lo que llega en su lugar es la poesía, con una función explícitamente marcada: "salvarse". ¿Cómo? Sin duda, contribuyendo a eternizar lo efímero, es decir, ese pasado que ya empieza a desvanecerse en la noche. La poesía no detiene el tiempo, no evita la muerte. Pero puede rescatar el pasado[①] y, de ese modo, proporcionar una base moral para afrontar con dignidad la vida, desde una lúcida conciencia de sus limitaciones.

La metapoesía en *Estar contigo* adquiere otras derivaciones de interés. Recordamos que este poemario representa la incursión más firme de su autor en el mundo de la poesía social, justo, además, en el momento en que tal tendencia se encuentra en el más profundo de los descréditos[②]. La apuesta de Sahagún es fuerte, ya que supone la defensa de la posibilidad de una escritura de ese tipo cuando las condiciones socio-políticas no han cambiado en el país esencialmente. La temática social se concentra especialmente en las dos últimas partes del libro. En la cuarta, la penúltima, se incluyen una serie de homenajes, a tres poetas de significativa ideología (Vallejo, Machado y Alberti), al Che Guevara y al *Manifiesto comunista*. En varios de ellos apreciamos la que podemos llamar "versión social de la metapoesía", aquella que induce a la reflexión sobre el papel del poeta en un mundo injusto, y a la consideración de la naturaleza y límites de su instrumento, la palabra. Implícito, pero evidente, esta todo ello en "Un manifiesto: febrero 1848", donde el verso "el libro, el arma", aunque referido a la obra de Marx y Engels, no deja de recordar las formulaciones más

① "El material de la experiencia dada pero no del todo conocida", dice Navarro (1989: 132) al comentar este poema.
② Hecho que no ha dejado de apreciar la crítica. Vid. Benito de Lucas (1973: 31), García Martín (1986a: 101), Provencio (1988: 194), Balmaseda (1996: 112; 1996a: 520).

radicales de poetas como Celaya. En el poema al Che tampoco se explicitan las relaciones, no menos evidentes, entre la acción del héroe y la inactividad del poeta, proponiéndosenos aquél como modelo en el que pueda ser factible un verso como el anteriormente transcrito. Pero más cercanos son los ejemplos que proporcionan los tres poetas homenajeados. No demasiado en el de Alberti, pero muy claro en el de Vallejo, donde se formulan concisamente las aspiraciones de una poesía social tal como la concibe su autor: "en tu poesía: el gesto / de hombre rebelde ante la larga noche". De todas formas, es probablemente el poema dedicado a Machado, aparte del mejor de todos, el más empeñado en una reflexión metapoética a la luz del ejemplo moral. Es aquí donde más vivo está el recurrente símbolo de la palabra, primero en su versión obvia de derecho garantizado por las democracias, pero después, puesto que de poetas hablamos, de escritura comprometida con el descubrimiento de la verdad. Es la versión social de lo que veíamos más arriba: la única oportunidad de perpetuar el pasado efímero, aquí no tanto por razones naturales sino por los fraudulentos manejos de los vencedores de la Guerra Civil; y la consiguiente reserva de motivos morales para seguir viviendo.

En el último de los libros publicados por Sahagún, *Primer y último oficio* (1979), la metapoesía adquiere una centralidad que no tenía en ninguno de los anteriores, como aparece claro desde el título. No tanto por su cultivo intensivo, sino por un empleo extremadamente consciente, que responde a una concepción crítica de la escritura en un momento en que los experimentos sociales del libro anterior se demuestran fallidos. Y aparece ya desde el mismo comienzo, pues el breve poema que actúa como pórtico se cierra como sigue:

> Para mí solo fue creada
> la realidad final de estos poemas.
> Me reconozco en su espejo sombrío:
> todo está decididamente en orden
> menos mi propia vida. (9)

La poesía no se dirige a nadie que no sea el propio autor, ya no aspira a cambiar el mundo. El "espejo sombrío" parece remitir a la "noche" que aparece en "La palabra" (y al *Memorial de la noche*, título también de carácter metapoético). Se exige a la poesía, de nuevo, el rescate del pasado, con una clara función redentora. Sin embargo, por primera vez se pone en duda el proyecto de aquel poema de *Estar contigo*, no tanto por el hecho de la incapacidad del poema para dar cuenta de la realidad (que, al contrario, se certifica), sino por la propia inutilidad del acto.

Avanzamos en este proceso de desconfianza en la poesía en "Las invisibles redes", el muy hermoso texto que abre la sección segunda:

> Frente al olvido que cubrió de nieve
> toda esta decadencia destronada

arteramente tienden su trama estos poemas
para alcanzar eternidad contigo.
Y así, venciendo al tiempo,
En la blancura inscriben delicadas instancias:

"Lo deseable son dos notas solas en el arpa
y tu cabeza pensativa. Ven.
Sólo un confín de yerba nos separa."

Y te acercas sin miedo, durando en tu belleza;
pero, ya en el umbral de la palabra escrita,
tu insobornable lucidez acierta
a transponer, aérea, las invisibles redes. (37)

"Las invisibles redes" son, por supuesto, las del poema, que en este caso se ve incapaz de atrapar una realidad que se escabulle entre sus mallas, dejándola vacías. Esta concepción cada vez más desolada acerca de las posibilidades redentoras de la poesía, que tiñe sin duda buena parte de este libro de Sahagún[①], se ve de algún modo redimida por el poema con el que se abre la sección tercera, "País natal", donde se insiste en la función terapéutica de la poesía en medio del silencio opresivo del franquismo ("buscaba yo el fulgor de las palabras / para salir de aquel silencio"), pero mucho más con el que le sigue, "Invierno y barro", que es además el utilizado para presidir ese proyecto de obras completas que es *Memorial de la noche*:

Sé que, por mucho fuego que ahora ponga,
la adolescencia transcurrió conmigo
y del fragor de sus mitologías,
frente a los altos muros combatidos,
sólo quedaron evidencias vagas,
ecos ahogados bajo el cielo efímero.
Mas removiendo a fondo estas cenizas
regresa a veces un fervor perdido
y unos focos alumbran a intervalos
el aguacero en el suburbio, al filo
de la honda madrugada. ¿Vuelves tú,
difuminada imagen de mí mismo,
vuelves apenas a entregarme sólo
la ambigüedad al fin, no el contenido
tenaz de aquellos años sin fronteras
en que íbamos descalzos, insumisos,
y era verdad la vida solidaria
aun con invierno y barro en los caminos?

Pues fracasó la realidad de entonces,

① "Pero los nombres nada valen, / no son la realidad apenas" ("Vuela un ave"); "Inútil como las palabras" ("Lugares").

no sucumba el poema, no haya olvido. (62–3)

Se proclama de nuevo con firmeza la validez de la poesía. Es cierto que el pasado no vuelve, que los versos no pueden devolvernos ni la juventud ni las ilusiones que en ella depositamos, entre otras cosas porque conocemos lo que vino después. Sin embargo, ante el fracaso vital, la única actitud para no dejarnos arrastrar por el nihilismo es la de dar testimonio, desde la lucidez y el compromiso ético.

Hacia ahí apuntan también mucho más melancólicamente alusiones dispersas en "Vi las naves"① y en "La nada memorable"②, y con otros matices el último poema metapoético del libro, "Paddington", incluido en su sección cuarta:

Han de pasar los años ciegamente
y, aunque el tiempo trabaje en contra nuestra
y tus cabellos signifiquen sombra,
siempre, en su misma destrucción oscura,
nos salvará el fervor de aquel instante
que hoy rescatamos del olvido apenas.
Cuando ya mis palabras se hagan noche,
quedará entre sus bóvedas vacías
esta invisible página arrancada:
un mapa abierto en la memoria, el ruido
de un tren que parte a solas bruscamente
en la estación de Paddington, y luego,
apareciendo desde un mar de bruma
que el corazón dispersa hacia el ocaso,
entre las olas de la despedida
tu cuerpo al fin, su vibración lejana (91–2)

Observamos de nuevo la inevitable acción destructora del tiempo, pero también la rebeldía a que esa acción termine con los momentos felices del pasado. Lo único que puede rescatar esos momentos es la palabra poética. En "Paddington" es posible que se dé un paso más, puesto que se contempla explícitamente el momento en que "mis palabras se hagan noche", es decir, que se borren por completo de la memoria de los hombres. Aun en ese caso, habrán cumplido su función instrumental, puesto que el momento irrepetible continuará viviendo.

Terminamos el recorrido por la práctica metapoética de Carlos Sahagún con la revisión de *El lugar de los pájaros*, título con el que se conoce al conjunto de los poemas redactados tras *Primer y último oficio* y que su autor nunca ha querido dar a la imprenta como libro. Entre ellos se encuentra el texto de más calidad que la temática metapoética haya producido nunca en la obra de Sahagún.

① "en la apagada costa donde tú, / negando el tiempo y su versión oscura, / desde la orilla inerme disponías / la vida y las palabras."
② "y esta tendencia a describir lo ausente, / las situaciones tristes, la nada memorable."

Nos referimos al poema “Sílabas”:

> Parecido al jardín de las afirmaciones melancólicas,
> el poema se ofrece entre dos ráfagas
> bajo el desorden de la amanecida.
>
> Mira cómo se llenan de agua de lluvia y lodo
> sus sílabas vacías que sustentan
> todo el lenguaje de los torturados.
>
> Aquí el dolor descubre su imprecisión secreta,
> mientras la vida entera se cuestiona
> como una inmediatez mal definida.
>
> Pasan alas oscuras y olvidados lamentos,
> pasan sonidos que no son de este mundo
> a través del espejo ennegrecido.
>
> Logra el instante al fin su eternidad desnuda
> y, desplegada en el espacio incierto,
> del pasado al futuro, sombra a sombra,
>
> la soledad ocupa el lugar de los pájaros.①

Se trata de un poema no sólo muy bello, sino también muy complejo. Por supuesto, el tema de “Sílabas” es el metapoético, pues se cuestiona sobre la función y límites de la poesía. Pero, puesto que esa función y esos límites tienen que ver con determinadas concepciones de la vida, podemos decir que el tema poético, dominante, se desarrolla a través de, o en paralelo con, otro tema, esta vez existencial. Se trata de la vida y de la muerte, de cómo debemos afrontar aquélla ante la presencia ineludible de ésta. Y este tema, a su vez, se explicita a través de dos motivos que en último extremo vienen a confluir: el primero de ellos, es el de la soledad; el segundo es el del dolor. Su confluencia la justifica el hecho de que la vida es dolor porque es soledad existencial. Y su discurrir en paralelo con el dominante tema metapoético, el hecho de que la poesía es concebida como instrumento incapaz de proporcionar un orden racional y tranquilizador a la vida, pero resulta perfectamente apropiada para expresarla como dolor, es decir, soledad.

La analogía con el amanecer nos introduce desde el principio en el espacio del poema como lugar de la salvífica revelación, revelación cuyo fracaso se nos muestra con la misma rapidez: ni el solitario jardín simbólico ni la tormentosa aurora permitirán hacernos ilusiones. En efecto, el poema es sucesión de sílabas vacías, incapaces de la menor claridad, pero semejantes en todo al lenguaje del dolor. La vida a la que aspirábamos se revela pura inmediatez casi animal; definirla, buscar un orden, implicaría encontrar un espacio auténticamente humano, pero la poesía, a quien

① Son varias las ediciones de este poema, sin variantes. Aquí seguimos la de Navarro Pastor (1989: 303).

se podría o debería encargar esa tarea, es incapaz de llevarla a cabo. Algo tiene lugar, sin embargo, que nos devuelve las esperanzas en la soñada revelación. Algo se mueve, aunque el poema no pueda reflejarlo. El tiempo, por fin, se diluye en un inmenso instante vacío sin pasado ni futuro. Y descubrimos, ya sin vuelta de hoja, que el sentido al que aspirábamos se convierte en pura constatación de la radical soledad①.

Concluimos. Hemos podido comprobar que el tema metapoético no es el más destacado en la obra de Sahagún, de tinte predominantemente existencial, pero es sin embargo lo suficientemente constante y aparece en momentos especialmente claves como para que merezca nuestra atención crítica. Especialmente porque en él se ponen de manifiesto las esperanzas y objetivos que Sahagún reserva para su actividad. En efecto, nuestro autor pertenece al nutrido grupo de poetas para los que la palabra poética es un intento para detener el paso inevitable del tiempo y la llegada de la muerte. Rescatar el instante efímero, en su felicidad instantánea, esa sería su principal función. El intento, como no podía ser menos, acaba en fracaso, puesto que el instante desaparece. Pero su arraigo en la memoria, ese mecanismo en el que se basa a fin de cuentas nuestra identidad, es lo que nos permite seguir viviendo. No se trata tanto, o no sólo, de que "con la escritura el poeta evoca, ordena, interpreta, justifica y redime del olvido lo vivido" (Romarís, 2002: 338), sino de que es al mismo tiempo consciente del fracaso final de esa aspiración, por lo que, insistimos, todo se resuelve en una apuesta de carácter ético. Ciertamente, como en toda obra poética, carente de la sistematicidad de la Filosofía, la respuesta no es unívoca. Se dan momentos, los más, de elevada confianza en las posibilidades de la poesía para conseguirlo. También en la vertiente social de este tema en último extremo existencial, es decir, como función de denuncia y testimonio. Es verdad que la última versión del tema nos deja también su solución más nihilista. Pero incluso en ella la utilidad de la poesía no se cuestiona. Dudamos de que en caso contrario Sahagún continuara escribiendo. No parece improbable creer que los periodos de silencio y el silencio definitivo en que se refugia desde hace ya bastantes años, silencio que nos ha privado de los últimos desarrollos de la obra de uno de los más válidos escritores del 50, tengan que ver con los motivos que impulsan la repetida vuelta al tema metapoético en su escritura.

Bibliografía

Balmaseda Maestu, Enrique (1996): *La poesía de Carlos Sahagún*, Logroño-Alicante, Universidad de la Rioja-Diputación Provincial de Alicante

Balmaseda Maestu, Enrique (1996): "Carlos Sahagún y los poetas del 50", *Jaime Gil de Biedma y su generación poética: actas del congreso* (2): 517–532

Benito de Lucas, Joaquín (1973): "*Estar contigo*, Carlos Sahagún", *Reseña de literatura, arte y espectáculos* (66): 29–31

① Puede leerse en Balmaseda (1996: 174–175) una interpretación que diverge de la mía en algunos puntos.

García Martín, José Luis (1986a): *La segunda generación poética de posguerra*, Badajoz, Diputación

García Martín, José Luis (1986b): "La poesía de Carlos Sahagún", *Olvidos de Granada* (13): 99–101

Navarro Pastor, Santiago (1989): *Nombres de la desolación: la poesía de Carlos Sahagún*, Alicante, Universidad

Pérez Parejo, Ramón (2002): *Metapoesía y crítica del lenguaje. (De la generación del 50 a los novísimos)*, Cáceres, Universidad de Extremadura

Pérez Parejo, Ramón (2007): *Metapoesía y ficción: claves de una renovación poética (Generación de los 50 – Novísimos)*, Madrid, Visor

Provencio, Pedro (1988): *Poéticas españolas contemporáneas. La generación del 50*, Madrid, Hiperión

Romarís Pais, Andrés (2002): "El oficio sombrío de Carlos Sahagún: *Primer y último oficio*", *Cuadernos para investigación de la literatura hispánica* (27): 331–364

Sahagún, Carlos (1955): *Hombre naciente*, Alicante

Sahagún, Carlos (1976): *Memorial de la noche*, Barcelona, Lumen

Sahagún, Carlos (1979): *Primer y último oficio*, Barcelona, Los libros de la frontera

LU YUN（卢云）
Instituto de Lenguas Extranjeras del EPL de China

Carmen Laforet: mujer rebelde, vagabunda y observadora refugiada en sí misma

Resumen: Con la publicación de *Nada*, ganadora del primer premio Nadal del año 1944, Carmen Laforet, que antes era totalmente desconocida conquistó a los lectores con las descripciones pioneras, sea de su estilo, sea de su contenido. El argumento de *Nada* se situaba en la época inmediatamente después de la Guerra Civil. Esta obra con estilo existencialista no ha dejado de reeditarse y agotarse desde que apareció y la escritora es considerada también una de los mejores escritores de la literatura española del siglo xx. Pero la joven Carmen se casó inmediatamente y se retiró del círculo literario dejando muchos misterios sin revelarse al público. Las obras de Carmen Laforet tienen un fuerte matiz autobiográfico. En este artículo se intenta analizar la vida de la autora y la de sus cuatro protagonistas, la ingenua niña Marta de *La isla y los demonios,* la adolescente Andrea en *Nada,* las dos mujeres de mediana edad Mercedes y Paulina en *La llamada y La mujer nueva,* que se consideran como heteronimias de la misma autora, y se plantea establecer una vinculación entre ambas partes y a través de la cual demostrar la actitud rebelde de una mujer escritora que se mantenía aislada de la visión pública pero que siempre estaba vagabundeando y observando, intentando buscar el sentido de su existencia, caracteres reflejados en sus sucesivas heroínas de diversas edades pero similares temperamentos en el fondo.
Palabras clave: Carmen Laforet, autobiográfico, existencialista, mujer escritora

La novela más conocida de Carmen Laforet es sin duda la *Nada*, publicada en 1945 y ganadora del primer premio Nadal. Recién terminada la Guerra Civil española, una joven chica llamada Andrea, con la esperanza de empezar una nueva vida, llegó a Barcelona a estudiar. La casa donde vivía es la de sus abuelos que sólo tenían recuerdos de niña. Estaba rodeada por un ambiente de hambre, suciedad, violencia y odio, característicos de aquella época miserable de España. Después del suicidio de su tío Román, Andrea se fue con su mejor amiga Ena a Madrid para buscar otro tipo de vida.

La obra fue todo un éxito y la joven escritora de sólo 23 años de edad, hasta entonces una chica totalmente desconocida en el ámbito literario, ganó gran fama y se convirtió en una figura prometedora a quien exigieron más sorpresas semejantes no sólo el editor sino también los lectores y los colegas literarios. Carmen sí sorprendió a todos, con casarse inmediatamente el año siguiente con el periodista y crítico literario Manuel Cerezales con quien tuvo hasta cinco hijos. La Carmen

afamada se retiró a su familia，se resistió entrar en ningún círculo literario, no quiso hablar nada sobre *Nada*, tuvo miedo de dar conferencias y casi odiaba conceder entrevistas a los periodistas. Así contestó a las peticiones de éstos para entrevistas o alguna opinión literaria: “Dejen de llamar, no vuelvan a hacerlo. No tengo nada que opinar. Piensen en mí como si ya estuviera muerta.” (*Rosenvinge*, 2004:15)

Quizá tenía sus razones, pues la publicación de *Nada* causó grandes problemas a sus familiares por la semejanza entre la realidad y la ficción. Ena, la mejor amiga de Andrea, sin duda tiene su figura en Linka, la amiga en la vida real de Carmen Laforet. La abuela, los dos tíos de Andrea, Juan y Román, la tía Angustia hasta la sirvienta, todos son personajes muy parecidos a los propios familiares de la autora, y hasta los amigos artistas que tiene Andrea pueden identificarse con figuras reales, tales como el pintor Ramón Eugenio de Goicoechea, que fácilmente fue reconocido en la figura de Iturdiaga, uno de los amigos de la protagonista, cuando la novela fue entregada al jurado del premio Nadal. En fin, los más afectados son los familiares pues en el mundo ficticio de *Nada*, estos parientes fueron descritos como personajes miserables con caracteres nada agradables. Al mismo tiempo que se hacía famosa la calle de Aribau de Barcelona, la molestia y el enojo de los parientes eran las consecuencias negativas que tal vez no previó la autora antes de publicar su obra.

Siete años después de la aparición de *Nada*, en 1952, Carmen Laforet publicó otra novela *La isla y los demonios*, de la que la protagonista es una chica de dieciséis años de la isla de Gran Canaria. Era el último año de la Guerra Civil cuando Marta junto con su hermanastro José y su esposa Pino esperaba con ansiedad a los tíos que vendrían de Madrid de refugio. La ingenua niña tenía mucha ilusión de estos parientes “artistas” a quienes adoraba tanto y esperaba a que pudieran salvarle del ambiente familiar hostil en que se encontraba. Vino con estos madrileños un joven pintor llamado Pablo a quien sentía una gran simpatía la chica. Poco a poco se iban desvelando todos los secretos sucios, todos los demonios de este mundo de “los mayores”. Terminada la guerra y Marta, desilusionada, se fue a Madrid concebida de nuevas esperanzas después de la muerte de su madre Teresa, quien se volvió loca después de la muerte de su padre. En su primera edición, María Dolores de la Fe afirmó así en el prólogo del libro:

> Cada página late de juventud, incluso aquellas tan amargas, donde se muestra la miserable, mezquina, ruindad de una sociedad 'de mayores', estrecha, siempre empeñada en ahogar con su triste calima mental, cualquier impulso límpido, juvenil, espontáneo, sin dobleces ... (Laforet, 2005: sin paginación)

Como lo que ocurre con *Nada*, también había coincidencia entre la Marta de la novela y Carmen en la vida real. Carmen Laforet nació en 1921, se trasladó con su familia a Gran Canaria con apenas dos años de edad. En 1939 regresó a la capital catalana para iniciar los estudios de Filosofía y Letras. La autora se esforzó mucho por romper la vinculación entre su vida real y su

ficción. En el prólogo de la posterior edición de su obra afirmaba así:

> No es —como ninguna de mis novelas— autobiográfica, aunque el relato de una chica estudiante —como yo fui en Barcelona— e incluso la circunstancia de haberla colocado viviendo en una calle de esta ciudad donde yo misma he vivido, haya planteado esta cuestión más de una vez. (Laforet, 1958: 17)

En las obras publicadas posteriormente la autora cambió la voz narrativa omitiendo la primera persona, e incluso cambió de sexo a su personaje: el protagonista de la trilogía incompleta (*la Insolación* y *Al volver la esquina*), Martín de Soto, es un hombre. Pero resulta imposible evitarlo: es evidente la semejanza de ideas entre Martín y la autora.

> Nadie me consideró loco en el sentido que lo decía Anita, hasta la noche toledana. En realidad yo era loco, si ser loco quiere decir tener un mundo íntimo distinto al de los demás, pero mi locura terminaba en los límites de mi frente. En la vida era cauto, tranquilo, y no me había batido nunca con los molinos de viento. Prefería escaparme de la gente que oponerme a ella con una lógica mía que sabía diferente de la de las personas que me rodeaban. Quizá no me gustaba el mundo ni el tiempo que me había tocado en suerte vivir, pero tampoco acababa de darme cuenta de ello si era así. Pasaba distraído entre la gente de la calle y entre gentes que veía a menudo también. A veces, los notaba tan seguros con sus intereses pequeños, tan felices con sus logros, que pensaba que quizá tuvieran razón todos menos yo. (Laforet, 2004: 51)

Es casi una confesión de la misma autora en nombre de Martín, el único protagonista masculino de sus novelas.

Pero es innegable que toda narrativa es biográfica. De la relación de la mujer escritora y la autobiografía se ha hablado mucho. No entremos en el tópico de la calificación. Muchas mujeres han escrito sobre sus propias experiencias, Santa Teresa, Sor Juana, Teresa de Cartagena, y muchos hombres también. La obra que hace inmortal a Goethe *Las desventuras del joven Werther* (*Die Leiden des jungen Werther*) es autobiográfica, *La dama de las camelias* (*La Dame aux camélias*) de Alejandro Dumas también ... Y para evitar una larga lista interminable de nombres, limitémonos en el panorama literario español a citar sólo al Arcipreste de Hita. Pero lo que pasa es que cuando esto sucede a autoras, el fenómeno colectivo que describe en sus obras serán criticadas de ser "autográfico" que denota "egoísta" y "limitado", en cuanto a los escritores masculinos, lo personal puede ser visto como fenómeno general e incluso universal. Si una mujer se identifica con alguna protagonista de las literaturas "femeninas", me refiero a las escritas por mujeres, la gente le define como "comportamiento típicamente femenino". Y si esto ocurre a un hombre, que cuando siente una comprensión del protagonista, se considera "comportamiento profundamente humano".

Pero a Carmen, una mujer sensible y fácil de ser asustada le surgió inevitablemente el problema de autoestima como escritora: que la forma autobiográfica es de naturaleza inferior de la "verdadera creación".

> Mi caso, hasta ahora, no ha sido de cobardía, sino simplemente de dar la espalda a todo lo intelectual

> durante años por razones complejas, y quizá la primera de todas, falta de fe en mi misma como escritora. (Fuente, 2002:96)

Sea como sea, *Nada* es sin duda una obra maestra. Se enfoca su tiempo en la inmediata posguerra, cuando nadie había hablado todavía de la sensación traumática y la circunstancia miserable de la época, especialmente según el punto de vista femenino. Andrea, una chica rara, vagabunda y observadora como la misma Carmen Laforet, nos revela con las miradas agudas todo lo que le rodea, un mundo tan próximo, vivo y amargo a los lectores de la época. Carmen Laforet posee singulares dotes para la narración. La novela está muy bien estructurada, con discurso narrativo intenso pero no tanto al nivel policíaco, y al mismo tiempo relajado con descripciones muy detalladas de los sentimientos de la protagonista. Esta obra se adelantó al existencialismo que posteriormente estaría de moda en el ámbito literario. Tal como lo que dijo Emilio Sans de Soto, amigo de la autora, en un almuerzo en homenaje a ésta:

> A nuestra generación, José Antonio Bardem la llamó la generación de Nada, fue la generación del pan negro, del café que no era café sino achicoria, de los gasógenos en los coches. La juventud española no leía novelas españolas porque no se sentía identificada con las novelas del 98. Se las respetaba pero eran novelas que nos hablaban de usted y nosotros necesitábamos otra cosa. Un día llegó Cela con su Familia de Pascual Duarte y nos entusiasmó. Pero Cela llegó como gran señor de las letras. Cela nos hablaba de usted y en él se presentía el chaqué y la Academia. Otro día, un día estupendo de 1945, un libro, con sobrecubiertas en blanco, empezó a circular por los pasillos de la universidad. Se titulaba Nada. Y nadie conocía a Laforet pero todos sabíamos que tenía que ser una chica estupenda porque por primera vez un libro nos hablaba en claro. Todos supimos que algo empezaba con ese libro. Que a partir de entonces se podía escribir, se podía triunfar sin necesidad de que don Gregorio Marañón le pusiese prólogo al libro y sin necesidad de que lo publicase Espasa-Calpe. (Caballé, 2010: 277) (...), ¿Por qué no repites el milagro, Carmen? Te lo pedimos; te lo exigimos. Te pedimos que digas lo que estamos necesitando oír. (Caballé, 2010: 277)

Esta lectura que hizo Soto explica con precisión el motivo del éxito de la novela y expresa al mismo tiempo la exigencia que el mundo exterior ha impuesto sobre la autora, que supone una depresión insoportable que le hacía refugiarse. Pues tanto compromiso no lo puede soportar un espíritu que en lo más profundo tiene matices bohemios. Se le suele considerar poco prolífica pero es injusto, pues después de *Nada*, Carmen Laforet publicó otras dos novelas, además de unos ensayos, artículos periodísticos y cuentos cortos: *La isla y los demonios* y *La mujer nueva.* Al final de su carrera literaria publicó la primera de la trilogía *Tres pasos fuera del tiempo*, *La insolación.* La segunda se publicó después de la muerte de la autora, en el año 2004, *Al volver la esquina*. Y el último *Jaque mate* no salió. Juan Rulfo con sólo escribir *Pedro Páramo* se figura entre los escritores más destacados del *boom*. Y la propia Carmen Laforet quizá se podría excusar a sí misma citando a Safo, que apenas se conservan algunos fragmentos de todas sus obras.

Las palabras de Sans de Soto eran del año 1959, cuando la familia de Carmen Laforet, después de reunirse con el marido Manuel Cerezales que en aquel entonces se encargaba de la dirección de

la Revista España en Tánger, se preparaba para volver a la Península. Hasta hoy día, después de más que medio siglo, *Nada* no ha sido olvidado como una obra "anticuada" por enfocar su fondo histórico en la inmediata posguerra ni tampoco ha dejado de ser una novela atractiva. No ha dejado de ser reeditada y agotada hasta hoy día. El pasar del tiempo ha probado que no sólo conmovió a sus coetáneos. Apareció seis años antes de *El guardián entre el centeno* (*The Catcher in the Rye*) de Salinger, y casi veinte años antes de *La campana de cristal* (*The Bell Jar*) de Sylvia Plath. En este sentido, es una obra en que se describe el sentido general de un(a) joven al enfrontarse con el mundo adulto, y que puede ser percibida por jóvenes de cualquier generación y de cualquier país, en fin, que merece ser la obra clásica de la literatura española e incluso mundial en comparación con las últimas dos.

Carmen Laforet es una escritora consciente de su identidad femenina. En una carta dijo: "*Al 'tú, calla' masculino, dicho en público, ha habido la lenta, poderosa, terrible contestación del poder femenino en silencio. El misterio femenino es cierto. Existe y no debería existir*" . (Caballé, 2010: 322)

La respuesta ante esta situación de su protagonista es siempre una rebeldía silenciosa pero firme. A Andrea le preguntó un perseguidor:

> —¿Qué piensas hacer este verano?
> —Nada, no sé ...
> —¿Y cuando termines la carrera?
> —No sé tampoco. Daré clases, supongo.
> [...]
> —¿No te gustaría más casarte?
> Yo no le contesté. (Laforet, 1992: 187)

Y a Marta, también le aconsejó así su amiga: "*Lo que tú debías hacer es buscar un buen chico y casarte*" (Laforet, 1991: 67). cuando decidió abandonar la vida de la isla para ir a Madrid. En ambos casos estas dos negaron este destino predestinado para las mujeres y siguieron su búsqueda espiritual de un nuevo mundo en que se pudiera encontrar a sí misma.

Pero en contra de estas heteronimias de sí misma, Carmen Laforet se casó felizmente creyendo que había encontrado este mundo nuevo junto con su marido, quien era intelectual, maduro y le podría dar consejos de la vida, a quien tantas veces las protagonistas de su ficción buscaba en un mundo ficticia sin encontrar o lo encontró desmitificado rompiéndose así el ídolo idealizado construido por ellas mismas, tales como Roman de *Nada* y Pablo de *La isla y los demonios*.

¿Pero La Carmen convertida en ángel de hogar, madre abnegada se encontró o no con lo que llevaba buscando? Su rechazo al mundo literario es como un auto-destierro de un lugar donde debería ser su país privilegiado. Pero la familia tampoco es un refugio que podía proporcionarle

el amparo necesario. Su marido tal vez le dio consejos de escribir, que es precisamente negar a su propio talento, que no escribiera en primera persona, que no describiera lo familiar, lo que sintiera, lo que viera, lo que escuchara, en fin, una observadora fue prohibida usar sus sentidos. Los dos se separaron en el año 1970, y tuvo un contrato de "silencio" exigido por el marido:

> Y es que sin el consentimiento escrito de su marido, Laforet no podía alquilar una casa a su nombre, ni comprarla, ni salir al extranjero o disponer de una cuenta corriente. Sin embargo, Cerezales exigiría, para "concederle" la libertad de funcionamiento a su mujer, una condición: que ella a su vez firmara un documento privado ante notario en el que se comprometía a no escribir nada que tuviera relación con los veinticuatro años de vida conyugal (Caballé, 2012: 345).

Tenía un espíritu libre y rebelde, que fue interpretado como "*distraída, olvidadiza y desordenada*" (Caballé, 2012: 343) por su marido, como lo que es Andrea a quien le gustaba vagabundear por la Ciudad Condal observando e imaginando, y también como la niña Marta, que tenía pinta de "vagabunda" calificada así por sus tíos. Pero según las disciplinas morales de la época y el mundo (la España de su época) en que le tocaba vivir se consideraba impropia una mujer vagabunda. Cuando estaba en su plena juventud, renunciaba la libertad, y cuando por fin fue librada de "reproches, suspicacias y prohibiciones" y precisaba "una habitación propia" para dedicarse a su escritura, se vio obligada a vagabundear sin disponer de un piso propio viviendo temporadas de forma provisional en las sucesivas casas de amigos e hijos.

A esta mujer moderna le quitaría el derecho de "tener una habitación propia" sin el consentimiento del ex-marido, y para el colmo no tenía la libertad de "hablar de su propia vida" que es la base fundamental para cualquier escritor. Perdió así la voz, como lo que pasa a María o Lejárraga que escribió bajo el nombre de su marido hasta después de que éste le abandonó por otra mujer más joven, y obedeció la exigencia de este ex-marido de no revelar la auténtica autora de las escrituras bajo el nombre de "Gregorio Martínez Sierra".

Las siguientes dos novelas, *La llamada* y *La mujer nueva* también tienen como protagonista mujeres, pero más maduras que la ingenua Marta y la adolescente Andrea. Mercedes en la primera y Paulina de la segunda son dos mujeres de mediana edad que abandonan en sus respectivas formas a su marido en busca de una "yo" nueva. Ambas se frustraron y volvieron al final a casa.

Estas mujeres de diversas edades empezaron su historia con un viaje concebidas de una ilusión huyendo de lo que les rodeaba, y todas terminaron con un retorno o desilusión con incertidumbre o frustración, lo que significa un abandono de su vocación al principio, que era la independencia, sea cual sea su forma, que en sus casos respectivos: la de Andrea, independizarse yendo a Barcelona a estudiar; la de Marta, encontrar virtudes en el mundo adulto; la de Mercedes, ser una actriz abandonando la familia; la de Paulina, buscar la libertad, o deseo sexual separándose con el marido.

Tiene razón decir que este tipo de refugio (volver a casa, convertirse a la religión, abandonar

la "locura"...) es como una "rebeldía positiva" en las circunstancias miserables de la posguerra, después de un periodo traumático y heroico en que se luchaban en nombre de la ideología. La misma autora afirma así la actitud de Paulina en *La mujer nueva*:

> Si algún valor tiene *La mujer nueva*, a mi juicio, es el de señalar una rebeldía. Una rebeldía de signo positivo, contraria en todo a lo que nos hemos acostumbrado a llamar con esta palabra, y que paradójicamente es ya el camino fácil y académico, el camino envejecido por más de cincuenta años de trilla, de demoler valores carcomidos (Laforet, 1956: 207).

Que las ideales tenían que adaptarse a la realidad, y las personas debían ser más prácticas para no ser destruidas por idealizaciones imposibles sí es verdad, como lo que pasa al famoso Don Quijote, que abandonó su locura, volvió a casa, quemó todas las novelas de caballería, y murió. La locura de Mercedes también ha sido curada. Abandonó su vocación y regresó a su familia gobernada por su marido, perfecto representante de las normas sociales de la época. Paulina resolvió el conflicto entre su deseo y las disciplinas sociales convirtiéndose a la religión. El sentido de los refugios después de la rebeldía de las protagonistas es muy difícil de definirse. Ellas querían mantenerse en dignidad en un mundo en que reinaba la miseria, reivindicándose las ganas cotidianas: "ganas de poner cortinas blancas en el comedor, ganas de hacer cosas pequeñas, no tan grandilocuentes como la recitación pero que aseguran un espacio para vivir" (Vicente García, 2009: 322). Creo que el real objeto que expresa la autora de estas "nuevas ganas" es explícito: "asegurarse un espacio para vivir". Detrás de esta frase que al parecer es tranquila hay un profundo dolor de mujeres que no valen nada ni tampoco disponen de ningún sentido de independencia aunque han obedecido la llamada del corazón y han intentado ser mujer nueva. Han conocido el contraste entre ideales y realidades. En las circunstancias que vivían, no tenían otro remedio que refugiarse para sobrevivir. Es una huida sin esperanza, y aunque es doloroso reconocerlo, se trata en realidad una transacción, y el happy ending no es otra cosa que el autoengaño o auto-consolación.

Quizá en esto consiste la atracción de la figura de Carmen, igual que las heroínas de sus obras, a quienes no les importa llegar a la meta, sino que siempre estén en el camino de su búsqueda. Para estas mujeres es imprescindible el proceso de auto-reconocimiento de sí misma y entendimientos del mundo que les rodea. La diferencia consiste en que Marta y Andrea todavía esperan un futuro indeciso y nuevas perspectiva aunque ven frustradas sus ilusiones a principios de la historia, la de Andrea de encontrar una nueva vida llegando a Barcelona, la de Marta de una salvación con la llegada de los forasteros y *Nada* y *La isla y los demonios* terminan con una salida de la protagonista de un lugar cerrado mientras Paulina y Mercedes empiezan su historia con la salida de un lugar cerrado y dan fin a su historia con una vuelta al lugar de donde han partido. Los títulos de las dos últimas novelas "mujer nueva" y "la llamada" se parecen más una paradoja o ironía de lo que les pasa a sus protagonistas. Es precisamente lo que conmovió a los lectores, que entienden muy bien

que en una época en que “la abuela nunca ha ganado un céntimo”, “siempre ha sido mantenida, vestida, cuidada por alguien” (Laforet, 1966: 35) , y no ha vuelto a salir de noche “desde que murió mi difunto ...Y tenía yo veinticinco años, entonces” (Laforet, 1966: 44), la mayoría de las muchas mujeres que querían ser “mujeres nuevas” se vieron obligadas a conformarse con la realidad social.

Las obras de Carmen Laforet tienen un fuerte matiz existencialista y no entran en explicaciones ni justificaciones ni conclusiones de la situación femenina de su época y con su mirada observadora, sus singulares dotes de narración, logró ofrecernos una descripción viva de diversas imágenes de mujeres, que quizá arquetípicas cuando las clasificamos, pero diferentes a las muchas otras aparecidas en las obras de hombres escritores.

La chica fuerte y orgullosa de sí misma se convirtió poco a poco en la imagen de una mujer desamparada y dubitativa. El tono fuerte y desinteresado sin hacer caso a las opiniones ajenas de Andrea desapareció y la Paulina de mediana edad se envejecería sin duda y un día se convertiría en una de las abuelas que tantas veces aparecen en las novelas de Carmen Laforet, pero por lo menos se había esforzado en emprender el camino de vagabunda y búsqueda, como lo que hizo la misma autora, abuela de muchos nietos en su vejez. Dijo así en una de las pocas entrevistas que concedió a los periodistas:

> —No escribe ya nada, ni apuntes, ni fragmentos ...
> —No, nada.
> —¿Ni siquiera un diario?
> —No, me he librado de la literatura.
> —Pero sigue usted leyendo libros.
> —Es lo único que hago, leer. ¿Para qué escribe? No quiero hacer literatura, sólo disfrutarla leyendo. Siempre fui una gran lectora, sólo disfrutarla leyendo. Siempre fui una gran lectora y echaba de menos tiempo para leer. Sólo quiero vivir para disfrutar de mis hijos y de mis nietos. En esta casa nueva estoy muy bien.
> — Vive usted como una reina.
> — Mejor que una reina, no tengo nada que hacer. No hago nada. (Rosenvinge, 2004: 11)

Carmen Laforet no se convirtió en una Carmen Martín Gaite, ni tampoco Ana María Matute, dos escritoras de la misma generación, figuras fuertes del mundo literario español. Lo que nos presenta es la amarga pero continua búsqueda y retrocesión de una mujer que intenta dar solución al conflicto espiritual. No nos ofrece una dirección absolutamente correcta. La opción que han tomado sus personajes no conlleva autoridad ni tono pedagógico. Son las mismas mujeres como nosotras(os), aunque no vivimos en la misma época.

En una carta que escribió a su mejor amigo Ramón J. Sender, así dijo:

> Quisiera escribir una novela (...) sobre un mundo que no se conoce más que por fuera porque no ha encontrado su lenguaje. (...) El mundo del Gineceo. (...)Las pobres escritoras no hemos contado nunca la verdad, aunque queramos (Rosenvinge, 2004, 13).

Quizá pensara volverse a sí misma, que es realmente el sentido simbólico del proyecto de volver a Roma que tantas veces mencionó con sus amigos pero que nunca logró realizar: volverse a la chica rara, vagabunda e observadora, que pudiera escribir con su propia lengua con la misma pulsión autobiográfica con que escribió *Nada*, sin ocultación ni masculinización, a quien no hiciera falta obedecer ni complacer a nadie, que pudiera revelar todo lo que pensara en lo más profundo de su corazón. Pero La Nora ha vuelto a casa, el pato salvaje ha caído en el suelo con las alas rotas y se ha convertido en un animal doméstico. La abuela bondadosa que aparece en las obras se convierte en un espejo de la autora, que quizá desde joven ya tuviera esa previdencia de que algún día la sería ella misma, y es verdad. Paulina no logra ser la mujer nueva por la ausencia del hombre nuevo. Carmen Laforet, abandonó el mundo con la "grafofobia" y se encerró en el profundo silencio sin poder revelar el secreto de su propio *Gineceo*.

Bibliografía

Caballé, Anna y Barada, Israel Rolón (2010): *Carmen Laforet: Una mujer en fuga*, Barcelona, RBA Libros

De la Fuente, Inmaculada (2002): *Mujeres de la posguerra, de Carmen Laforet a Rosa Chacel*, Barcelona, Editorial Planeta

Laforet, Carmen (2005): *La isla y los demonios*, Las Palmas de Gran Canaria, Ediciones Idea

Laforet, Carmen (1991): *La isla y los demonios*, Barcelona, Editorial Planeta

Laforet, Carmen (2004): *Al volver la esquina*, Barcelona, Ediciones Destino

Laforet, Carmen (1992): *Nada*, Barcelona, Ediciones Destino

Laforet, Carmen (1966): *La llamada*, Barcelona, Ediciones Destino

Laforet, Carmen (1956): *Mis páginas mejores*, Madrid, Gredos

Rosenvinge, Teresa y Prado, Benjamín (2004): *Carmen Laforet*, Barcelona, Ediciones Omega, S.A

Vicente García, Luis Miguel (2009): "La búsqueda espiritual de Carmen Laforet: Autobiografía y Ficción", *Escritoras y Compromiso*, *Literatura española e hispanoamericana de los siglos XX y XXI,* Madrid, Visor Libros

MENG XIAYUN（孟夏韵）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

La búsqueda de la utopía en la degradación ecológica —Análisis sobre la función de la literatura en la salvación de la ecología humana de *Imposible equilibrio*

Resumen: Mempo Giardinelli, con su novela *Imposible equilibrio,* critica de una forma profunda la crisis de la ecología natural de la Argentina, denuncia la sociedad oscura y corrupta y a la vez revela la crisis del espíritu humano. En apariencia, los problemas existentes en la ecología humana conducirían al imposible equilibrio del Chaco y de Argentina, como nos indica el mismo título de la novela. En realidad, no creemos que el autor haya perdido su esperanza; por lo tanto, ha recurrido a la literatura como una vía de salvación para la humanidad. En el presente trabajo, hemos partido de analizar las dos maneras que recurre el autor para interpretar la función de la literatura y el deber de los escritores e intelectuales, y al final hemos logrado reconocer la función de la literatura en la salvación de la ecología humana. El autor cree que la literatura es parecida a Dios que cura, salva, sana y hay que ir a ella. Con la creación de una historia descabellada, unos personajes dramáticos y un ambiente literario y fantástico, Giardinelli deposita su esperanza de mejorar el mundo a través de la utopía que se imagina en la literatura. El anhelo de acercarse al mundo utópico es búsqueda constante de los personajes y la entrada a la literatura es una realización sublime de la utopía y una salvación para la ecología humana.

Palabras clave: *Imposible equilibrio*, degradación ecológica, literatura, salvación, búsqueda de la utopía

1. Introducción

Mempo Giardinelli, con su novela *Imposible equilibrio,* critica de una forma profunda la crisis de la ecología natural de la Argentina, denuncia la sociedad oscura y corrupta y a la vez revela la crisis del espíritu humano —la ruina ética y la desmoralización entre los seres humanos. En apariencia, los problemas existentes en la ecología humana conducirían al imposible equilibrio del Chaco y de Argentina, como nos indica el mismo título de la novela. En realidad, no creemos que el autor haya perdido su esperanza, y por lo tanto, ha recurrido a la literatura como una vía de salvación para la humanidad intentando recuperar *una épica y una ética*① en el mundo en que vive

① Palabras propias de Mempo Giardinelli. Véase Arturo Mendoza, *Entrevista/Mempo Giardinelli/Llega con su "imposible equilibrio"*. Reforma .Mexico City: Nov23, 1995.pg.1.

todo el ser humano. Cree que la literatura es parecida a Dios que cura, salva, sana y hay que ir a ella, donde el alma humana podrá ennoblecerse.

Con el énfasis que pone la literatura en la salvación de la ecología humana, el autor intercala su opinión sobre la función de la literatura fundamentalmente de dos maneras. Una es la introducción de subtextos metaliterarios con la conciencia de personajes en su estado ficcional, lo que culmina con la subida al cielo de los protagonistas en un globo aerostático y la entrada de ellos en el mundo de la literatura. Otra consiste en interpretar el deber de escritores e intelectuales y la función de la literatura en la voz de Rafa y Cardozo. A través de las conversaciones que mantienen los dos en el bar, se comentan los valores y las funciones del arte, la literatura y el cine para toda la humanidad.

2. La entrada al mundo literario —búsqueda de la libertad y la utopía

La literatura representa un nivel muy alto de las actividades espirituales cuyo valor consiste en revelar la verdad de la vida y en conocer más de cerca nuestro mundo y así como para mejorarlo. Cumple funciones básicas como actividad informativa, formativa, lúdica y estética.[①] No pretendemos investigar aquí todas sus funciones, pero creemos que la formativa es la más importante y en la medida en que la estética y la lúdica marchen, podrá cumplir su función de orientar el valor del mundo: las personas experimentarán, sin darse cuenta, una ampliación y profundización de varias capacidades como pensar, sentir, imaginar, emocionarse y estarán al lado del "bien" y la "verdad"; así que lo ético y lo moral empezarán dominando la idea principal y la valía de la gente para mejorar nuestro mundo se incrementará.

Zola afirma: "Nosotros los novelistas somos los jueces de instrucción de los hombres y de sus pasiones." (Ramón Nieto, 1996: 7) Marthe Robert concluyó que el novelista ya no trata de contar historias que diviertan a la gente, sino que "acumula las austeras funciones del sabio, del sacerdote, del médico, del historiador, del psicólogo, del sociólogo y del juez." (Ramón Nieto, 1996: 7) Desde aquí podemos ver la importancia que señalan los intelectuales sobre la función formativa de la literatura. Además de ese objetivo, ésta tiene muchas más funciones sociales.

El valor de la literatura tiene dos tendencias, una es la "emoción humana", y la otra, la tendencia espiritual, cuya esencia consiste en la "última atención".[②] En la primera, se cree que la literatura constituye un juego a través del cual la gente supera los obstáculos de la realidad, rompe las ataduras del espíritu y logra la satisfacción temporal. Es una manera de exhortación y superación en que se ven realizados los sueños. Por lo demás, el tema de la política y la moralidad añaden color a la literatura. Creen que la literatura se ve afectada por elementos políticos o históricos, motivo por

① 张永刚，董学文(2001: 242)
② Los conceptos e interpretaciones consultados de 张永刚，董学文(2001: 248–266) La traducción es nuestra.

el cual siempre sirve para la denuncia social. Y la moralidad también es una parte imprescindible de la literatura, porque en comparación con las relaciones políticas, religiosas, económicas y jurídicas, es la relación humana más valiosa y universal de todas. Un discurso literario con buena moral, podría orientarnos hacia la bondad y la belleza y nos llevaría a un mundo bien armonioso y equilibrado, si el lector así lo considera.

La tendencia espiritual de la literatura se presenta principalmente por la última atención. "Última" se refiere al otro mundo al que los espíritus humanos alcanzan superando el campo material; y la última atención representa la constante aspiración y búsqueda de la gente de ese mundo espiritual —el mundo de la libertad. Mientras tanto, la literatura es como un hogar espiritual donde la gente encuentra la resonancia, el gozo y el consuelo. El encuentro del lector con las nuevas experiencias en la obra despierta sus recuerdos y siente que está en un hogar familiar, de manera que se identifica con ese mundo creativo y lo toma como un nuevo punto de partida a partir del cual mejorará su mundo.

En la novela de Giardinelli la literatura parece convertirse en un camino para orientar y ordenar a los seres humanos en una realidad caótica. Al inicio, el autor empieza a introducir un subtexto metaliterario con la creciente consciencia de los personajes en su estado ficcional. Una vez que se incorpora Clelia al plan del secuestro de los hipopótamos, Victorio le pregunta: "—¿Y cuál se supone que es tu papel en esta milonga?" Responde Clelia: "—La chica que acompaña al héroe. Desde que me subí a esta cosa soy tu cómplice." (37)①

Este tropo narrativo que utiliza Clelia para su identificación supone una situación en que los personajes han encontrado su significado en relación con los papeles que juegan. Además de esto, se ven varias referencias que hacen los protagonistas a su situación literaria y cinematográfica. Durante la fuga, la banda también pasa por unos pocos lugares fantásticos como si sólo existieran en el mundo literario:

> —¿Te fijaste que desde Quitilipi no se ve una sola indicación en el camino? No hay señales ni carteles de nada. Ni publicidad.
>
> — Estamos en el fin del mundo, chiquita. Pero lo que hay son muchas mariposas, fijate.
>
> Y mientras el coche anda a los saltos, a bajísima velocidad, ambos se maravillan por la invasión de mariposas, amarillas, blancas, algunas multicolores, que llenan el aire de una presencia casi imperceptible, como si se tratara de una lluvia suave y bañada de sol. (197)

La escena de ser rodeados por numerosas mariposas parece fascinante y encantadora cuando es pintada por los escritores y los cineastas. Y la entrada en esta escena supondría el acceso de los

① Mempo Giardinelli (1995).
Las citas que vamos a utilizar de esta novela serán de esta misma edición y las indicamos con el número de la página puesto entre paréntesis detrás de la parte citada.

personajes al mundo de lo fantástico e imaginativo, es decir, al mundo literario.

Como dice Victorio, el viaje que hacen ellos es un viaje ilustrativo, una búsqueda hacia la utopía, hacia un posible equilibro que existirá solamente en el mundo literario. Por eso en el curso de la fuga, aparecen imágenes literarias, observadas por los miembros de la banda, pero ¿acaso estas no serían una imaginación de los propios protagonistas? Con el énfasis que ponen ellos a la literatura y la entrada final en ella, sabremos que los personajes siempre anhelan acercarse al mundo literario, motivo por el cual sueñan con las imágenes literarias y se excitan por verlas con sus propios ojos.

Más adelante, cuando la banda entra en el pueblo Paso de la Patria ve otra vez un paisaje maravilloso como un ambiente poético:

> En todas las paredes exteriores crecen jazmines, alamandas y santarritas, y está lleno de plantines primorosos … Al fondo, un parque de unos cuarenta metros deja ver una parrilla de ladrillos y dos docenas de árboles jóvenes … Sobre el lomo del río, una de las puestas de sol más bellas que alguien pueda imaginar. (225)

En este pueblo todo parece raro para los protagonistas, como si hubieran entrado en otro mundo, así comenta Clelia su experiencia:

> Ya estaba anocheciendo y había mucha gente caminando por las calles, y muchas otras sentadas en las veredas, y se escuchaban infinitas conversaciones en el aire, e incluso en lenguas extranjeras. También observó gente vestida con ropas rarísimas, como de otros siglos ... (227)

Pero más raro es el encuentro de Clelia con la vieja pareja que le cuenta una historia extraña, de crímenes y violencia. La mención de la palabra "eternidad" asusta a Clelia, cuando le dicen que sólo con ellos podrían salvarse. Poco a poco se dan cuenta de la seguridad de ese pueblo en que se refugian y de lo inofensivo de los vecinos para con ellos, por eso al final comenta Victorio sobre el ambiente calmo que les crea ese otro mundo "—Quizá te suene un poco irresponsable lo que voy a decir, pero es como si de pronto sintiera que el mundo se empieza a calmar, como si algo se estuviera acomodando …"(230)

Todo eso es como indicación de la metaficción y esa muestra culmina con la aparición de los autores y figuras ficcionales como Kafka, Dostoievsky, Virginia Woolf, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Juan Rulfo, Don Quijote y Sancho Panza al final de la novela. "Hay mucha gente rara a la vera del camino, y todos se dirigen hacia el mismo sitio: por allá …" (231) Los protagonistas andan entre ellos como si vivieran juntos en un mismo mundo. ¿Qué será este mundo? Evidentemente, el mundo literario donde los personajes se ubican en su propio sitio y encuentran el gran sentido de su identidad. En este mundo, teniendo el ideal común, los protagonistas pueden andar hombro a hombro con los grandes intelectuales y luchar por la misma causa de la humanidad que es la libertad y la felicidad, y alcanzar a un mundo equilibrado donde podrá perpetuarse la "eternidad".

Por lo tanto, comenta Victorio al ver esa escena — *Parece un carnaval maravilloso.* (232) En efecto, esa reunión final es como un canto a la entrada en el mundo literario o un festival donde concurren los grandes sabios celebrando su triunfo.

Además, el mismo nombre del pueblo *Paso de la Patria* también contiene algún sentido simbólico. Ese pueblo es como un paso o un puente que los lleva hacia un mundo de ensueño; como es de paso y llegan muy pronto al destino, el paisaje de al lado va cambiando y las imágenes que se observan parecen diferentes que las anteriores. Ese mundo-destino que es anhelado durante mucho tiempo por los personajes supondría una patria para ellos donde podrán encontrar su sentido de existencia y pertenencia. Una vez lleguen, nunca se sentirán *flotando como maderas*.

Por lo tanto, la novela *Imposible equilibrio* termina en un encuentro que es la literatura. "Ni Clelia ni Victorio preguntan a dónde irán. Pero Araceli y Ramiro, sonrientes, de todos modos les dicen: …Están entrando en la literatura". (233) Con la subida de los protagonistas al cielo en un globo aerostático, los personajes han encontrado al final su salida hacia un mundo mejor donde existe un posible equilibrio. El lugar hacia donde van los personajes es como un paraíso tranquilo y pacífico como dicen ellos: "— Aquí nunca, nadie, los va a joder." (233) Esa manera de terminar la novela es bien ilustrativa, hasta el mismo autor lo considera el único final posible que podía aplicar técnicamente: "cualquier otro final hubiera sido una imbecibilidad y me la tiraba abajo. Yo quería que fuera un final homenaje y resultó así."①

Con la entrada de los personajes en el mundo literario, el autor intenta orientar a la gente en un viaje significativo hacia la libertad y la utopía, hacia un mundo equilibrado, ya que la literatura podría tener, según el propio autor, esa función.

3. El papel y el deber de los escritores e intelectuales

El desarrollo de la literatura hispanoamericana en el siglo XX se ha visto afectado por el debate de cómo escribir y qué actitud tomar en torno a los procesos históricos y sociales del continente. Siguiendo la línea realista que imperaba a principios del siglo pasado, algunos escritores han abogado por el hecho de que el escritor se encuentre totalmente involucrado en el acontecer social y político de Hispanoamérica y que la literatura sirva para transmitir el descontento y las injusticias que imperan en los países del continente. Aunque hay escritores como Jorge Luis Borges que defienden una literatura libre de opinión política y no buscan instruir o criticar algún aspecto de la sociedad. La mayoría apoya la idea de que la literatura debería tener compromiso y dedicarse a denunciar las injusticias de los países latinoamericanos. Ejemplos como Óscar Collazos y Mario Benedetti, quienes siendo escritores comprometidos, creen que el escritor está obligado a

① Fuente: Entrevista/Mempo Giardinelli/Llega con su "imposible equilibrio", Arturo Mendoza, Reforma, Mexico City: Nov23, 1995.

escribir sobre situaciones políticas y sociales, ya que "la pequeña (y válida) conciencia social del individuo, y por ende la del escritor, integra asimismo la conciencia social de su contorno, de su país, y llevando el término a una acepción más amplia, también la de América Latina" como opina Benedetti. (Ignacio Diaz Luis, 1992: 51) Los dos escritores niegan cualquier tipo de escape de la realidad y creen que la literatura sirve, antes que nada, para la denuncia social. Es imposible huir de esta denuncia; es deber del escritor, como buen ciudadano, realizarla.①

Mempo Giardinelli es también partidario de que la literatura es una conceptualización alternativa de la realidad y cree inseparables la realidad y la literatura, como lo aclara en una entrevista: "... la realidad circundante se le va a infiltrar siempre al autor porque él vive en el mundo en que vive y toda historia que el autor elija va a tener una patita puesta en la realidad en que él se está moviendo." (Alicia Rolón, 2005: 270) Por eso con su obra siempre intenta interpretar el mundo real, la sociedad argentina y los problemas existentes en ella. Mientras tanto, presta mucha atención al papel que juegan los intelectuales en la sociedad porque cree que son importantes sus ideas en la orientación del pueblo y en la denuncia de una sociedad problemática: "... la función de un intelectual, en cualquier sociedad, creo que es la de ser un cuestionador original… un elaborador de dudas, de preguntas que la sociedad no se hace y que los medios masivos procuran que no se haga. Un intelectual es, de hecho, un disidente potencial en cualquier sociedad." (Alicia Rolón, 2005: 54)

Después de su regreso del exilio a Argentina en la democracia, el autor hace una llamada a los intelectuales para tomar la responsabilidad sobre la nueva sociedad. Considera que los intelectuales deben contribuir a delinear un modelo de país, trabajando con la imaginación a marcha forzada; deben llamar a la televisión, a la radio, a la prensa, a los profesionales para esta tarea; deben pensar la sociedad para todos, con los iguales y los diferentes, y proponer ideas para un país posible en que la utopía sea algo realizable y en el que la convivencia sea un signo tan fuerte como el de la democracia. Considera también que un intelectual es por definición un cuestionador, un inconforme, un disidente que no debe tener miedo al error, a equivocarse y rectificarse, debe tener más coraje cívico y honestidad.② Como dice él mismo sobre la tarea del escritor: "... en esa sociedad, en esa situación, como escritor lo que tengo que hacer es escribir. Crear, navegar, desplegar las velas de la imaginación." (Karl Kohut, 1990: 57) Y considera que de lo único que sí tiene obligación el escritor es de pensar. Y pensar originalmente.

"El escritor está obligado, forzado por las circunstancias de su elección, a reflexionar sobre el mundo, el tiempo y el lugar en que vive, porque su labor es una búsqueda incesante de respuestas."

---

① Consultado de Enrique Ajuria Ibarra: *Fantasía y compromiso social en los relatos de Juan Rulfo y de Julio Cortázar,*Tesis de Licenciatura de la Universidad de las Américas Puebla, 2005.

② Para más información consúltese "Los intelectuales argentinos y su rol en un sistema democrático", en Karl Kohut: *Un universo cargado de violencia: presentación, aproximación y documentación de la obra de Mempo Giardinelli*, Frankfurt, Main Vervuert, 1990.

(Karl Kohut, 1990: 147) El compromiso y el deber del escritor es el de entrever los valores eternos que están implicados en el drama social y político de su tiempo y lugar.

Con estos deberes que concede Giardinelli a los intelectuales, crea conforme ese modelo dos personajes en *Imposible equilibrio*, Rafa y Cardozo, los cuales de cierta manera representan la voz y la ideología del mismo autor dando su opinión sobre la función del arte, del cine y de la literatura en el texto.

Rafa, portavoz ideológico en toda la novela, considera imposible alcanzar el equilibrio en esta sociedad insolidaria, decadente y cada vez más violenta, pero cree que todavía hay unos pequeños valores que les animan a perseguir el sentido de la vida, entre ellos la amistad, el amor y la literatura. Él señala la función de la literatura: "... como posibilidad de encuentro con aquellos viejos valores universales y también como estímulo para la imaginación y el sentido del humor, y como potencia de las posibilidades de la ironía." (119) Apoya la idea de que la literatura eleva el espíritu, por eso en ese tiempo de crisis espiritual cree que la literatura ya no tiene sentido, que el cine y la televisión son el único lenguaje posible, y el único con futuro.

No obstante, Cardozo no comparte esa opinión de Rafa, tampoco espera para la literatura un futuro luminoso, pero las visiones apocalípticas sobre el arte no gozan de su simpatía. Por eso nunca cesa de escribir y no siempre a la orden de lo que dicen los jefes de la editorial o según la moda de la sociedad. Se atreve a revelar la obscuridad de la sociedad y se pone rebelde ante el corrupto gobierno. En sus propias palabras: "pertenezco a la categoría de los boludos que todavía quieren creer en alguna utopía y mientras tanto les encanta hablar de literatura." (181) Sin embargo, esos *boludos* escritores son raza en declive, próxima a la extinción. Quizá Rafa se da cuenta de lo diferente que es Cardozo frente a otros escritores, por lo tanto siempre "iba a dedicarle sus narraciones para que Cardozo después la escribiera." (144) En este sentido, Cardozo es una figura representativa de los escritores que Giardinelli aspira ser en la sociedad:

> [...] formular preguntas a su sociedad, inquietar, atreverse al error, disponerse a estar equivocado en la medida en que ese atrevimiento esté al servicio del crecimiento propio con los demás… tener ideas propias, aunque sea una sola… un escritor con una sola idea no pensada antes, no repetida; un escritor con una obra que no forme parte de una moda, del estilo convencional corriente.. (Karl Kohut, 1990: 145)

Así, crea ese personaje depositando su esperanza en él y otros escritores como tal.

El aspecto rebelde y osado de Rafa y Cardozo será otra cualidad que deberían tener los intelectuales, puesto que muchos de ellos no se atreven a expresar libremente sus propias opiniones sobre problemas sociales. Estos afrontan la responsabilidad, cuestionan la democracia hipócrita, critican los vicios del gobierno y las autoridades, apoyan la justicia y difunden sus ideas justas y la ética social. Corresponden a la esperanza que tiene Giardinelli en los escritores:

> […] el rol del escritor argentino en la democracia debiera ser defenderla, hacer docencia por ella, criticar a los pícaros que quieren apropiársela, azuzar a los tontos que la desdeñan con adjetivaciones peyorativas y con desmemoria. El rol del escritor argentino en la democracia debiera ser también, primero y como siempre, escribir bien. Leer, cultivarse, forzar la marcha de sus ideas, imaginar a toda vela, inventar y hacer de la osadía un estilo…El compromiso debiera ser con la obra, con el lector y con la originalidad, y a la vez con la ética social. (Karl Kohut, 1990: 147)

Los escritores han de sentirse comprometidos, consigo mismos y con sus lectores, como si ellos hubieran firmado un contrato basado en su sentido del deber y su conciencia. En cierto grado los intelectuales deben ser portavoces ideológicos de la sociedad y orientadores espirituales de los ciudadanos. Mempo Giardinelli transmite su expectativa a través de la creación de las dos figuras Rafa y Cardozo y nos muestra el rol que deben jugar los intelectuales argentinos. De esta manera, los intelectuales, sobre todo los escritores podrían, de acuerdo con las ideas de Giardinelli, salvar la ecología humana con sus obras.

4. La literatura y el arte: salvación en la ecología humana

Para Giardinelli la literatura es una descripción reflexiva, y lo más fascinante de ella es que uno está haciendo literatura para saber por qué la hace. Esto es una pregunta constante a la que uno nunca va a dar respuesta, pero va trabajando para una aproximación a la respuesta. Es el motor de la creación de los personajes fugitivos de la banda, porque la fuga simboliza un viaje en búsqueda de una respuesta, hacia la verdad.

En la novela *Imposible equilibrio*, las personas que concurren al bar La Estrella siempre hablan del arte y de la literatura, y, con Rafa y Cardozo a la cabeza, comparan sus propias experiencias con la literatura y el cine. El arte es la alimentación espiritual de los seres humanos y sin él el mundo humano pierde color. Y las almas humanas se ennoblecen con ese campo espiritual, tal como dice Rafa: "Acá el amigo tiene inclinaciones literarias, que siempre elevan el espíritu. (49) Por eso considera también que la literatura es el encuentro con aquellos viejos valores universales" (119) donde los hombres encuentran su verdadero sentido de la vida. Cuando los noticieros de la tele están llenos de palabrería y de pocas imágenes y, cuando la sociedad está llena de cosas superficiales e hipócritas, sólo en la literatura se encuentra un rincón puro, verdadero, sincero y conmovedor.

Aunque Rafa no considera buena la literatura de su tiempo, no deja de reconocer la verdadera esencia del arte y la literatura. Cree que en todas las culturas el arte es más importante que la búsqueda de Dios, o que la escisión entre el Cielo y el Infierno. El arte trata de buscar la perdurabilidad y no el pronunciamiento eventual, que puede ser vacuo. Considera que el sentimiento que se produce en la gente y en los artistas es lo que hace grande y necesario al arte:

> No el cuadro sino la emoción de lo pintado. No la sinfonía sino la vibración que nos conmueve. No el cuento sino la manera como está narrado. El modo, la manera de emerger y de fluir, que tanto tiene que ver con el espíritu y la pasión del productor, con su formación y su habilidad. (188)

Opina Rafa que la esencia del arte y la literatura consiste en la seducción y el asombro que producen, en la agonía que siente la gente. Porque no es lo mismo un escritor que una persona que publica libros, un pintor que la persona que maneja pinceles y colores, ni es lo mismo un músico que una persona que toca instrumentos. Lo más importante es crear la obra con pasión y sinceridad. Sólo con estas obras, se tocará el alma de la gente y sólo con ese sentimiento humano, podrá salvarse la ecología humana. Como opina M. Heidegger, la reconstrucción de una naturaleza destruida es igual que la reconstrucción del espíritu humano, y sólo con el arte y la literatura podrán salvarse la tierra y la sociedad humana.

Muchos literatos y filósofos también reconocen la función salvadora del arte y la literatura para la ecología humana. Cuando Herbert Marcuse critica el materialismo de la sociedad capitalista sobre los hombres, señala la importancia del arte: el arte se aproxima más a la verdadera condición humana y la vida ideal que la filosofía y la religión, el arte combate con el materialismo a través de activar el mundo materialista, lo hace hablar, cantar y hasta bailar. Sólo con el arte la sociedad humana y la naturaleza podrán reconstruirse bajo los principios del crecimiento de la felicidad humana.①

Para salvar la crisis ecológica natural y social, es indispensable salvar primero al ser humano mismo, es decir, salvar el espíritu humano. Según opina el doctor Lu Shuyuan, la destrucción de la ecología natural, la depravación del espíritu humano y la desaparición del espíritu de la literatura y el arte se han llevado a cabo al mismo tiempo, y la salvación de la tierra y la salvación de los hombres son dos aspectos de un mismo problema. La ecología natural, la ecología social y la espiritual tienen relaciones isomorfas, es decir se hacen al mismo tiempo e interactúan mutuamente. Por eso la crisis ecológica no sólo se presenta a través de la destrucción de la naturaleza sino también de la degeneración del espíritu humano. La salvación de la ecología humana debe empezarse por la salvación de su espíritu. En el proceso de llevar a la ecología humana hacia el camino del equilibrio, la literatura y el arte juegan un papel imprescindible, porque los dos son vías de comunicación para toda la humanidad.② Y así se hacen cargo de esa reconstrucción del círculo espiritual.

Ernesto Sábato opina, en su libro *El escritor y sus fantasmas*, que la literatura no es un

---

① Para más información consúltense la página 4 de Lu Shuyuan, *Interdisciplinary Literary Study: Literature and Ecology*, Shanghai, Xuelin editorial, 2011. La traducción es nuestra.

② Lu Shuyuan: *Interdisciplinary Literary Study: Literature and Ecology*, Shanghai, Xuelin editorial, 2011, p.332. La traducción es nuestra.

pasatiempo ni una evasión, sino una forma más completa y profunda de examinar la condición humana. El gran tema de ella no es la aventura del hombre lanzado a la conquista del mundo externo, sino la aventura del hombre que explora los abismos y cuevas de su propia alma. Y es el alma la única potencia del hombre capaz de solucionar los conflictos y antinomias que el espíritu tiende como una red sobre la realidad fluyente. Una de las misiones de la literatura consiste en despertar al hombre que viaja hacia el patíbulo y salvar su alma y espíritu.①

La literatura se ha resuelto también como la interpretación de la vida o de las actitudes culturales de los hombres. Los valores normativos y los comportamientos influyen en lo que ve la gente, y las percepciones dan forma a sus valores y acciones. Así las obras siempre revelan los problemas de la realidad, las creencias y los valores del autor, mientras que los lectores conocen esos problemas y valores del mundo actual a través de la lectura. De esta forma, la literatura no sólo da informaciones al lector, sino que también lo afecta emocionalmente y lo estimula para modificar el mundo. Como afirma Jesús Benito, "[...] la literatura puede servir como vehículo de expresión emancipadora, como lugar de resistencia, y como espacio para confrontar la opresión." (Carmen Flys Junquera, 2010: 109)

Mempo Giardinelli también pone énfasis en la función de la literatura en el proceso de la salvación de la humanidad. En una entrevista del año 1986 reconoce que "[...] no cree que la literatura sea tan revolucionaria que pueda modificar el mundo, como algunos pretenden, pero puede ayudar a que algunas personas cambien y esto ayudará a su vez a que cambie el mundo. " (Alicia Rolón, 2005: 282) Aquí Giardinelli pretende influir en la ideología de la gente mediante los valores que se provocan en la novela. Sólo con la transformación de la ideología y el espíritu humanos, podrá modificarse el mundo. Además tiene la certeza de que la literatura es una revisión de la vida. "La literatura, creando otras realidades, otras otredades, a partir de la realidad contingente dada, o de la fantástica, o de la onírica o lo que fuere, siempre está revisando la vida." (Alicia Rolón, 2005: 282)

En este sentido, la novela *Imposible equilibrio* es justamente una revisión a la vida de los argentinos, desde la cual se revelan los problemas de la ecología natural, los conflictos de la ecología social y la crisis de la ecología espiritual. Esa revisión, por un lado, nos presenta las problemáticas que existen en el país y en todo el mundo; por otro, nos hace reflexionar sobre las conductas humanas y buscar una posible solución. Con la interpretación sobre la importancia de la literatura y el arte, el autor nos hace reconocer que con la literatura ayudará a salvarse la ecología humana.

La otra realidad existe en la literatura donde podrán encontrarse un paraíso y una utopía, donde las personas tienen suficiente energía para realizar sus sueños, donde el alma humana se

① Consultado de Ernesto Sábato: *El escritor y sus fantasmas*, Barcelona, Editorial Seix Barral, S.A., 2002.

purifica y se ennoblece y el corazón humano podrá ser curado, la ética y el espíritu humano podrán ser salvados y curados.

5. Conclusión

Mempo Giardinelli, con su novela *Imposible equilibrio*, nos presenta un mundo muy rico en todos los aspectos de la ecología humana, desde el medio ambiente y la sociedad real, hasta la reflexión sobre la ética y el espíritu humano; e interpreta la importancia de la literatura y el arte para la humanidad a través de la voz de sus personajes.

No obstante, el autor pone más énfasis en el elemento espiritual y moral creyendo que "la base de toda crisis es siempre moral aunque en la superficie no lo parezca."[①] Y justamente por ese motivo, por los diversos problemas que se revelan en la novela, se observa una realidad argentina en crisis. "Es la moralidad lo que está en emergencia, lo quebrado; y el deterioro social resultante es tremendo. Esta es la realidad argentina del fin del milenio", expresa el escritor argentino.[②] En este sentido, *Imposible equilibrio* literalmente simboliza esa crisis que afronta Argentina y el autor, con la creación de una historia descabellada —en el sentido de su trama y de sus componentes propios de la ficción—, le da vida a unos personajes dramáticos y a un ambiente literario y fantástico; de tal suerte que deposita así, como autor y como ser humano, su esperanza de mejorar el mundo a través de la utopía que se imagina en la literatura.

> Quizá esta utopía humanista se refleja en nuestros libros, en los personajes de la literatura argentina: marginales, aventureros, soñadores, ilusos, perdedores, escapados de la realidad o instalados en otras realidades, ficcionales, improbables. Quizá conlleva también la certeza (¿la resignación?) de que en el país real en el que posamos nuestros pies no asistiremos al nacimiento de un mundo mejor ni seremos parteros de alumbramiento histórico alguno, y acaso tampoco participaremos de procesos revolucionarios que busquen mejorar el mundo y la vida. Pero nada de eso autoriza a descartar nuestro derecho a soñar con ello.[③]

Ese anhelo de acercarse al mundo utópico es búsqueda constante de los personajes motivo de estudio y del autor, y la entrada final a la literatura, la valoramos como una realización de la utopía y una salvación para la ecología humana. En este sentido, la novela de Giardinelli parecería sugerir que el mundo de ensueño que persiguen los hombres solo existe en la literatura, la cual concede a *la utopía perdida* de los pocos personajes un nuevo concepto significativo, frente a una realidad dominada por el poder y por lo absurdo de una realidad tan estrecha como la vida en una población olvidada de Argentina. Como había dicho Victorio "[...] la utopía perdida no tenía por qué ser una derrota definitiva sino más bien un nuevo punto de partida." (51) Y justamente es por la literatura

① Mempo Giardinelli (1998:338).
② Ibíd., p.293.
③ Ibíd, p.426.

por donde la utopía toma su nuevo punto de partida y empieza a llevarse a cabo sin obstáculos en el mundo literario:

> El pensamiento utópico es, por esencia, épico-heroico; constituye una respuesta no sólo a la injusticia social, sino también a la trivialidad que caracteriza a todas las épocas en declive. Pero es a la vez de naturaleza poética y está intrínsecamente vinculado al sentido de lo bello; de ahí que el Arte constituya una de sus dimensiones esenciales. (Heleno Saña, 2009: 129)

La utopía es el resultado de la generalización y la profundización de los conflictos sociales. Cuando más crisis ecológicas, sociales y espirituales afrontan los hombres, más ganas tendrían los intelectuales comprometidos para salvar ese mundo desastroso. En alguna medida, la literatura irrumpe sobre el mundo real y busca la bondad y la belleza a través de la imaginación del novelista, lo cual corresponde al espíritu utópico tanto del artista, como de la sociedad que logra imaginar desde la literatura. Así lo afirma Giardinelli: "[...] la utopía sigue siendo una parte esencial del ser creador, del ser artista. Creo que sin utopía no hay creación. Y para mí, el creador, lo que está procurando crear, lo que está buscando, es una utopía. Toda obra de arte es una expresión utópica." (Alicia Rolón, 2005: 268) De tal modo, consideramos que el leitmotiv de *Imposible equilibrio* consiste en la búsqueda de la utopía en la degradación ecológica que se corresponde al título de nuestro trabajo.

Esa caminata de nuestros personajes es una constante búsqueda, la del hábitat, de la naturaleza en equilibro, de la justicia, de la igualdad, de la dignidad, de la libertad, de la moralidad, de la ética, de la creencia y de la fe, y en fin es una búsqueda de la utopía en la degradación ecológica. Sin embargo, esa caminata es más bien larga y quizá, aun cuando los personajes van entrando en la literatura, nunca cesarán en su búsqueda y siempre andarán hacia adelante, hacia un futuro inesperado.

Bibliografía

Diaz Luis, Ignacio (1992): *Cabrera infante y otros escritores latinoamericanos,* Universidad Nacional Autónoma de México, Dirección General de Publicaciones

Flys Junquera, Carmen, Marrero Henríquez, José Manuel X, Barella Vigal, Julia (2010): *Ecocrítica: Literatura y medio amiente*, Madrid, Iberoamericana Vervuert Publishing Corp

Giardinelli, Mempo (1995): *Imposible equilibrio*, Buenos Aires, Editorial Planeta Argentina

Giardinelli, Mempo (1998): *El País de las Maravillas*, Buenos Aires, Editorial Planeta Argentina

Kohut, Karl (1990): *Un universo cargado de violencia: presentación, aproximación y documentación de la obra de Mempo Giardinelli*, Frankfurt, Main Vervuert

Nieto, Ramón (1996): *El oficio de escribir*, Madrid, Acento Editorial

Paladino de Blake, Sara Haydée (1999): *Mempo Giardinelli: Recuerdo, espera, rescate, actualidad, memoria,* Buenos Aires, Editorial Argentina

Rolón, Alicia (2005): *Historia, ficción y escritura a la novelística de Mempo Giardinelli entre 1980 y 1991*, Buenos Aires, Alberto Verdaguer Editor

Sabato, Ernesto (2002): *El escritor y sus fantasmas*, Barcelona, Editorial Seix Barral, S.A.
Saña, Heleno (2009): *Breve tratado de Ética, una introducción a la teoría de la moral*, España, Editorial Almuzara, S.L.
Sartre, Jean Paul (2003): *¿Qué es la literatura?*, Madrid, Editorial Losada, S.L.
鲁枢元(2011)：《文学的跨界研究：文学与生态学》，上海，学林出版社
鲁枢元(2006)：《生态批评的空间》，上海，华东师范大学出版社
马治军(2011)："文明转向与文学的乌托邦精神"，《当代文坛》(2011–1)：38~41
王蒙(2003)："文学与社会的互动"，《中国大学教学》(2003–4)：35~37
王诺(2008)：《欧美生态批评，生态文学研究概论》，上海，学林出版社
余晓明(2011)：《文学研究的生态学隐喻：文学与宗教、政治、意识形态及其他》，桂林，广西师范大学出版社
张艳梅，蒋学杰，吴景明(2007)：《生态批评》，北京，人民出版社
张永刚，董学文(2001)：《文学原理》，北京，北京大学出版社

MARÍA RODRÍGUEZ CEREZALES
Universidad Jiaotong de Pekín

Juan Larrea y la Cultura de Occidente: Literatura de vanguardia en España y perspectivas

Resumen: En el trabajo intento presentar la experiencia poética de Juan Larrea en perspectiva, esto es, mediante un repaso del momento histórico-literario en el que escribió su poesía, de la recepción de su obra y de sus concepciones poéticas en relación con otros poetas del orbe hispánico. El interés de acercarnos a Larrea en el contexto de las relaciones entre Asia y el mundo hispánico reside en conocer la teoría de una figura española acerca de la evolución cultural protagonizada por Occidente precisamente en esta hora crítica que conoce el mundo actual, hora de máxima transformación cultural y económica especialmente acusada en Asia, de crisis, confusión y convergencia de valores culturales que definen a Oriente y a Occidente y que han sostenido a ambos durante siglos. Juan Larrea, paradigma de internacionalismo, conoció la vanguardia literaria en París de primera mano, cultivó su poesía en francés y durante décadas fue divulgado únicamente en la traducción castellana realizada y publicada por su amigo el poeta Gerardo Diego. Su pensamiento, vinculado a los ideales de la Modernidad, comunica de una manera insólita (poética, sin duda alguna) la esperanza de un nuevo paso en el desarrollo de la conciencia del hombre, y por tanto, de su Cultura, mediante lo que él denomina el advenimiento de la "profecía de América".
Palabras clave: Juan Larrea, cultura de Occidente, literatura de vanguardia, España

1. Introducción

En la presente comunicación me propongo presentar algunas ideas relativas al periodo de las vanguardias artísticas en España en el primer tercio del siglo xx que pretenden servir de aproximación a la historia de dicho periodo, por un lado, y al estudio de los movimientos artísticos del siglo xx en Occidente, por otro. Mi intención es mostrar que, por una interdisciplinariedad que se impone a todo estudio que se proponga entender las causas profundas de los fenómenos que estudia, los estudios literarios tienen dentro de las humanidades una relación directa con los sucesos del mundo, tanto con la historia como con los acontecimientos del presente. Prueba de ello es presentar en este foro una aproximación a un periodo de la literatura española, en general mal conocido y en apariencia marginal, vinculándolo por un lado a los problemas centrales de la historia cultural de Occidente y por otro a Asia.

Este es, así pues, el contexto en el que voy a hablar del litigio que presenta la definición y la

aplicación del término “vanguardia” en la historia de la poesía española del primer tercio del siglo xx. Trataré brevemente sobre las relaciones entre “vanguardia” y “Generación de 1927” y sobre las soluciones que la crítica propone para reorientar los estudios literarios dedicados a este periodo con el fin de obtener una mayor precisión y claridad en los análisis y de acompasar la crítica española con los estudios literarios de la crítica occidental. Para ello deberé referirme, por un lado, al trabajo que desde el hispanismo norteamericano se ha realizado en este ámbito y, por otro lado, a la crítica de los movimientos artísticos europeos que componen la modernidad artística. Por último haré referencia a la figura del poeta español Juan Larrea, autor del volumen de versos *Versión Celeste* (1969) que representa un caso paradigmático en el triángulo de las tres cuestiones evocadas: Generación poética de 1927, vanguardia y modernidad.

Mi interés por este periodo proviene de mi investigación doctoral, defendida en 2011 con el título *Juan Larrea y Gerardo Diego: poesía en traducción*. Mi tesis está dedicada al estudio de la obra del un poeta hispanohablante Juan Larrea (Bilbao, 1895 — Córdoba, Argentina, 1980), que escribió su poesía en francés y fue incorporado a la literatura española en traducción castellana de su amigo el poeta Gerardo Diego (Santander, 1896 — Madrid, 1987). El acercamiento obligado al periodo histórico me reveló el interés y la importancia de ahondar en el estudio de las cuestiones que se esbozan en esta ponencia. La referencia a este poeta pretende presentar, en el marco de *Asia y el mundo hispánico*, algunas ideas esenciales sobre la cultura de Occidente vertidas y sentidas desde el ámbito hispánico como una invitación a los estudiosos e hispanistas de Asia a acercarse a las raíces que unen al mundo hispánico con el resto del mundo occidental y conocer así los ejes que vertebran a este.

2. Literatura española: la vanguardia y la Generación de 1927

La historia de la vanguardia hispánica es un episodio de la literatura española contemporánea singular y controvertida en especial en lo tocante a la “Generación del 27”. Como es sabido, el grupo conocido como “Generación del 27” está compuesto por una lista de poetas que diverge según los autores pero que incluye invariablemente a los poetas españoles más célebres del siglo XX: Federico García Lorca, Vicente Aleixandre, Luis Cernuda, Rafael Alberti, Pedro Salinas, Jorge Guillén, Gerardo Diego y Dámaso Alonso. Los estudios literarios atribuyen a esta generación poética la renovación de la poesía española contemporánea tras la renovación que supuso a su vez el modernismo americano en el siglo xix, el cual había sido agotado en sus formas hasta sus epígonos postmodernistas. Durante décadas y en buena parte de los estudios literarios la preeminencia de la “Generación del 27” ha eclipsado la historia de los movimientos de vanguardia y su contribución a una renovación de la literatura española que se atribuye casi exclusivamente a la obra de dicha generación literaria.

En la historia oficial del periodo se admite la aportación de la vanguardia francesa pero se observa una cierta dificultad, e incluso reticencia, para reconocer las influencias extranjeras en la poesía nacional, así como para integrar el trabajo de los artistas vanguardistas españoles en la crónica de los acontecimientos literarios del primer tercio del siglo xx. Son numerosos los trabajos, sin embargo, que tratan sobre la historia de una vanguardia artística española que se extendió desde finales de los años diez hasta mediados de los años treinta y desarrolló su actividad paralelamente a la obra del 27 (Anderson, 2005)①. En lo que se refiere al vanguardismo español existen estudios dedicados al surrealismo de los poetas pertenecientes al veintisiete Luis Cernuda, Federico García Lorca, Vicente Aleixandre y Rafael Alberti, y del grupo canario de *La Gaceta de arte* (Pérez Minik, 1975); también hay trabajos dedicados a otros movimientos de vanguardia en la península ibérica, como los numerosos artículos y trabajos de Guillermo de Torre desde 1925 con su *Literaturas europeas de vanguardia*, el trabajo de Andrés Soria Olmedo sobre la crítica literaria en el tiempo de las vanguardias (1988) o la obra de Gloria Videla sobre el movimiento ultraísta (1971), por citar solo algunos estudios críticos de referencia.

Otros estudios más recientes, como los de Miguel Gallego Roca, exploran la historia de las influencias extranjeras en la poesía española del primer tercio del siglo xx a través de la repertorización de las revistas literarias de la época y de las traducciones mediante las que se divulgaron las noticias y los textos teóricos y artísticos de otros países. En efecto, las revistas literarias *Prometeo*, *Los Quijotes*, *Cervantes* y *Grecia* fueron las divulgadoras de las nuevas tendencias de la poesía extranjera a través de traducciones de poesía inglesa, francesa, alemana y norteamericana, vanguardista y prevanguardista②. En 1909 *Prometeo* publicó el manifiesto del Futurismo de Marinetti en traducción de Ramón Gómez de la Serna y su "Proclama futurista a los españoles" en 1910; *Cervantes* publicó poemas del poeta chileno Vicente Huidobro, cuya visita a Madrid en 1918 supuso el impulso definitivo para el surgimiento del ultraísmo en España. Estas publicaciones fueron las precursoras de la revista ya declaradamente vanguardista *Vltra* que aglutinó a los artistas de la vanguardia hispánica.

Los trabajos citados pretenden cubrir la laguna de la historia literaria canónica a propósito de las aportaciones extranjeras que esta historia admite (notablemente la del cubismo francés) pero cuyo modo de entrada y asimilación en general no especifica. A estos estudios vienen a sumarse otros nuevos que recientemente se han interesado por la historia de las vanguardias artísticas en

① Este autor establece tres periodos para la historia de la vanguardia en España: 1. El ultraísmo (desde 1918 hasta aproximadamente 1924); 2. El "vanguardismo" (desde 1925 hasta comienzos de los años treinta, con manifestaciones tardías hasta 1936); 3. El periodo surrealista, llamado por él *Facción surrealista de Tenerife* y *Gaceta de arte* (de 1932 a 1936) (Anderson, 2005: 247–248).

② Traducciones de textos de Oscar Wilde, Walt Whitman, Paul Fort, y de los artistas vanguardistas de Pierre Reverdy, Apollinaire, Vicente Huidobro, Tristan Tzara… (Gallego Roca, 1996).

España no como un capítulo marginal de la literatura española del siglo XX sino como un episodio decisivo en la transformación del lenguaje poético que constituye el puente imprescindible sin el cual no se explica una buena parte de lo nuevo de los poetas del 27 y al que nunca se le ha prestado la consideración debida. Esto se debe a un prejuicio según el cual la historia de la literatura española constituye una línea continua inalterada y compuesta de valores tradicionales (Morelli, 1991:105). Según ha observado el hispanista estadounidense Andrew A. Anderson:

> […] en la crítica literaria convencional dedicada a la literatura española [a] la noción de vanguardia histórica […] o bien se le asigna un papel muy reducido, aunque su existencia […] se reconoce a regañadientes, o bien es redefinida en parámetros suficientemente tendenciosos para que la «Generación de 1927» pueda llegar a ejercer su función. (Anderson, 2005:300)

Dámaso Alonso, integrante de la Generación de 1927 e historiador de la misma, fue un especial defensor de esta versión de la historia, llegando a expresar que el ultraísmo había sido un "violento conato de rompimiento" y un "movimiento fracasado", admitiendo aun así que alimentó «*aunque sea en pequeña parte*, una de las más intensas generaciones poéticas de nuestra historia» (Alonso, 1978:162)①. A modo de ejemplo sobre el carácter tradicional de la nueva poesía en España abanderada por los poetas que iban a integrar la nómina de la llamada Edad de plata de la poesía contemporánea española, podemos citar el caso del poeta Juan Larrea con motivo de su colaboración en el homenaje a Fray Luis de León organizado por Gerardo Diego en 1928 y que congregó nuevamente a los poetas del 27. Larrea fue un poeta español en lengua francesa que desde los albores del ultraísmo en España se sintió interesado por las nuevas corrientes artísticas europeas (el cubismo, el dadaísmo y el surrealismo) y desde 1926 vivía en París dedicándose a la poesía. El poeta había preparado para la ocasión una versión española de su poema en francés "En costume de feuilles mortes", que reescribió conservando solamente las dos primeras estrofas y titulándolo "Espinas cuando nieva". El poeta declaró haber escrito la versión castellana en el espíritu de la poesía española *avec des goûts plus doux*, y la consideraba clásica e impresionista, mientras que encontraba el poema francés menos humano, más vivo y más auténtico, en consonancia con el nuevo lenguaje poético (Gurney, 1985:261). Nos interesa en concreto la percepción de este poeta por cuanto ya entonces él destacaba esta característica de la poesía nueva representada por el 27 y asociada a la tradición.

Se acepta comúnmente que la vanguardia hispánica fue la Generación del 27 y al mismo tiempo se defiende que dicha generación no operó ninguna ruptura con respecto a la tradición de la poesía española ignorando que, por definición, el espíritu de la vanguardia "implica el categórico rechazo de ideas tradicionales como la de orden, inteligibilidad e incluso éxito"(Calinescu, 2003:

① La cursiva es mía.

104). El Profesor Anderson destaca hasta qué punto la atribución de la etiqueta "vanguardista" a la poesía del 27 es inadecuada por esta razón. Lo demuestra analizando algunos ejemplos de la crítica literaria que estudia dicha poesía desde el marco de los rasgos esenciales de la vanguardia estética. Es el caso de José Carlos Mainer, de quien Anderson cita el siguiente fragmento para resaltar la dificultad que sobreviene al intentar ajustar el concepto «vanguardia» a los elementos que su autor estudia de los poetas españoles supuestamente vanguardistas, y la contradicción de términos resultante:

> Con esto queda dicho algo y hasta mucho de por qué la vanguardia española tuvo tan alto contenido de este 'proyecto de pedagogía nacional' y, en ese sentido, acabó resultando más nacionalista que internacionalista, más normativa que insurreccional, contrariamente a lo que indicaban las pautas francesas o germánicas del movimiento. (Anderson, 2005: 303)

Asignar al 27 el calificativo "vanguardista" redunda, así pues, en una confusión terminológica, ya que la renovación sin ruptura que se destaca como elemento definitorio de dicho grupo es ajena al espíritu nihilista que define a la vanguardia. Por otro lado, como el mismo autor apunta, la elección del marco generacional para el estudio de este periodo obliga, en pos de la coherencia, a excluir de lo que se pretende que la vanguardia hispánica sea a nombres como los de Luis Buñuel, Salvador Dalí u Óscar Domínguez cuya obra sí responde a las características esenciales de la vanguardia, en concreto el surrealismo (Anderson, 2005: 303–304).

Todo esto demuestra que, a pesar de las particularidades históricas de la literatura española, existen elementos concomitantes con sus literaturas occidentales contemporáneas que justifican su estudio en un marco crítico internacional que permita una visión más completa. Anderson insiste sobre la importancia de reconfigurar de modo radical el canon de la poesía española de entreguerras para entender de manera más profunda su dinámica (Anderson, 2005: 279). La propuesta de este autor es realizar un cambio de paradigma que deje atrás la clasificación generacional oficial aceptada y privilegie, en su lugar, un estudio diacrónico que incluya a los autores que dicha clasificación margina y sea capaz de discernir los contornos reales y la historia de la vanguardia hispánica favoreciendo una comprensión global de la concatenación de los distintos movimientos literarios.

3. El Modernism anglosajón y la vanguardia: el problema de la terminología en el ámbito hispánico

La vanguardia se define como "una versión de la modernidad radicalizada y fuertemente utopizada" y se caracteriza por un espíritu de autodestrucción y una vocación de fracaso y crisis (Calinescu, 2003: 104). ¿Qué es la modernidad? Matei Calinescu explica que el término "modernidad" es la denominación de dos categorías emparentadas y a la vez en conflicto:

1. Por un lado, la que puede considerarse como una etapa en la historia de la civilización occidental, que el autor denomina asimismo “la idea burguesa de modernidad”. Surge desde el siglo XVII como una oposición progresiva al principio de autoridad que ha predominado desde el mundo antiguo y reivindica, en su lugar, el principio de «razón». Esta reivindicación fue criticada en sus inicios por los defensores de los valores tradicionales como un atentado de los «modernos» a la moral (Calinescu, 2003: 45).

2. Por otro lado, la modernidad estética, que constituye una reacción manifestada desde el comienzo del siglo XIX por el mundo de la cultura europea contra la modernidad “de la razón y del progreso” y su derivación en el modo de vida burgués y sus valores asociados (Calinescu, 2003: 100). Es portadora de las fuertes connotaciones polémicas del término “moderno” y se rige por el patrón de desarrollo literario y artístico, basado en la negación de los modelos establecidos, que la modernidad acuñó en su origen.

En esta última se inscriben, entre otros, los movimientos de vanguardia y el *Modernism*. El *Modernism* anglosajón es una corriente artística del mundo anglosajón que se extiende de finales del siglo XIX a mediados del XX y se toma habitualmente por el equivalente de la corriente llamada en Europa “vanguardia artística”. Calinescu, refiriéndose a los fundamentos y procedimientos vanguardistas en contraste con el *Modernism* anglosajón precisa, no obstante, que la vanguardia en tanto corriente europea está emparentada con él porque toma prácticamente todos sus elementos de la tradición moderna pero su intención es hacer una crítica de dicha tradición; para ello la vanguardia frustra, exagera y vuelve dichos elementos irreconocibles (Calinescu, 2003:100).

La crítica anglosajona establece la existencia de dos corrientes en el seno del *Modernism*: una de tradición antisimbolista, en la que se enmarcan las vanguardias (Rimbaud — Vanguardias — Pound, “de la indeterminación o la resolución, de la literalidad y la libre asociación”); y otra línea, opuesta, de tradición simbolista (Baudelaire — Mallarmé — Yeats — T.S. Eliot, “la de los grandes poetas románticos”. El *Modernism* sería, así pues, equivalente a la vanguardia en su corriente antisimbolista (Anderson, 2005: 290). El establecimiento de equivalencias requiere, no obstante, un estudio minucioso de las filiaciones ideológicas de las que son testimonio los escritos teóricos y los manifiestos de las diversas estéticas. Para llevar a cabo un estudio de estas características sobre la poesía española del primer tercio de siglo, Anderson sostiene que es esencial establecer una base conceptual que distinga entre la noción de “vanguardia” y la que la crítica anglosajona ha establecido con el nombre de *Modernism*, (Anderson, 2005: 279) uniéndose a los autores que con mayor o menor timidez, detenimiento y precisión, ya han apuntado en esta dirección en estudios anteriores al suyo (Luis García Montero, 1984; Andrés Sánchez Robayna, 1993; Andrés Soria Olmedo, 1995). Así, el estudio del panorama literario español del primer tercio del siglo XX podría ser abordado con perspectivas de mayor ahondamiento del que permiten los parámetros actuales

si, como sugieren Anderson y algunos autores españoles, se abandonara el estudio por categorías generacionales y se estudiara la poesía española del siglo xx según la noción de modernidad literaria europea y anglosajona (Anderson, 2005: 295), sustituyendo la periodización generacional de la crítica al uso por un estudio de los movimientos.

La dificultad estriba en que existe un solapamiento entre los términos que emplean los estudios literarios para historiar dicho periodo en el ámbito hispánico y en el mundo euro-anglosajón. Como es sabido, *Modernismo* designa en la literatura hispánica al movimiento iniciado por José Martí y culminado por la poesía de Rubén Darío; Anderson establece que el modernismo hispánico corresponde "muy aproximadamente al simbolismo europeo" (Anderson, 2005: 296) y el *Modernism* "europeo-norteamericano", post-simbolista por definición, al post-modernismo en España. Anderson estima que partiendo de una definición de "modernismo" que se ciña a las características y tendencias estudiadas para el modernismo anglo-norteamericano, la obra de los poetas llamados del 27 y la que se dice que fue su renovación de la tradición poética española podrían analizarse con mayor eficacia y claridad. De entre las características propias del modernismo anglosajón destacadas por Anderson, son compartidas con la poética vanguardista con la que coexiste la autorreferencialidad, la multiplicidad de perspectivas, la fragmentación cronológica, la oposición al realismo, la tendencia a crear un arte elitista o minoritario…[①] Pero de todas ellas, la que interesa especialmente destacar a Anderson es la relación con la tradición poética, por cuanto esta es la que, a su juicio y al de algunos de los autores citados (Calinescu y Russell), marca la diferencia entre el *Modernism* y la vanguardia y, sobre todo, es la característica que encuentra clara correspondencia en la práctica poética de la nómina oficial de los poetas del 27:

> […] La característica en cuestión —que, al mismo tiempo, vincula a la generación con tendencias europeas contemporáneas paralelas— es el hecho de que estos escritores solían fusionar elementos tradicionales y modernos, que no procuraban romper decisivamente con el pasado, ni el pasado remoto ni el inmediato, y que no eran especialmente iconoclastas. (Anderson, 2005: 301)[②]

① Eysteinsonn, Wolin, Russell, Calinescu, Huyssen, Murphy, Szabolcsi, Perkins, Sheppard, Kermode, son los autores citados por el Profesor Anderson que estudian las particularidades del Modernism y las conexiones y diferencias entre este y el vanguardismo.

② Otros autores han señalado la doble vertiente del *Modernism* en la literatura española. Es el caso de Andrew Debicki: "[…] Debicki pone mucho esmero en constatar que la 'Generation of 1927' / 'high modernism' no constituye la única corriente importante de la época en España, y reconoce la existencia de 'a countervailing one, which appears in vanguardist writing' (1994:18, 39). Al situar estos dos hilos o corrientes dentro del contexto global del desarrollo de la modernidad europea, hace una breve alusión al análisis de Perloff (1981), ya bosquejado más arriba. A continuación, Debicki señala acertadamente a Gómez de la Serna como un autor pre o proto-vanguardista y observa que 'in ultraísta and creacionista writings and magazines we find the best early examples of the antisymbolist aspect of Spanish modernity'." (Anderson, 2005: 308). De Debicki destaca Anderson que en realidad tanto este autor como Christopher Soufas, a pesar de reconocer el concepto de "modernismo" como necesario y apropiado para el análisis de la poesía española de los años veinte y treinta, atribuyen (cada uno a su manera: Soufas no distiguiendo dos corrientes dentro del Modernism hispánico o neo-simbolismo, Debicki atribuyendo la supervivencia del espíritu vanguardista a la obra de la Generación del 27) una importancia marginal a la corriente "anti-simbolista" o vanguardista, y sobre todo, niegan la continuación de la historia de la vanguardia hispánica tras el declive del ultraísmo (Rodríguez Cerezales, 2011: 33).

Como hemos visto, estas equivalencias quedan por ser abordadas mediante un análisis comparativo que estudie en profundidad la naturaleza de los distintos movimientos y sus posibles imbricaciones. En cualquier caso, resolver el solapamiento terminológico permitiría abordar un estudio de la literatura española de comienzos del siglo xx en el ámbito de los estudios comparados mediante una unificación terminológica que facilitara el estudio comparado acompasando los periodos literarios y ayudando a encontrar así las concomitancias y las particularidades que la periodización actual de la literatura española oculta.

4. La propuesta de Juan Larrea: una posibilidad para el hispanismo asiático

Juan Larrea es una figura paradigmática del contexto español que aquí hemos abordado. Vinculado al ultraísmo en sus comienzos, enseguida dirigió su atención hacia la poesía de Vicente Huidobro y entró en contacto con los artistas vanguardistas en París, donde vivió de 1926 a 1939. Su amigo el poeta Gerardo Diego, gran admirador del genio poético de Larrea, fue quien desde el principio trabajó por divulgar su poesía e incorporar su nombre a la nómina de la «nueva poesía» traduciendo sus poemas en francés al castellano. A pesar del apartamiento voluntario del poeta de los círculos literarios españoles, Larrea respondió a la invitación de Gerardo Diego para participar en los homenajes organizados él en conmemoración de Fray Luis de León y Luis de Góngora. Diego incluyó sus traducciones de poemas de Juan Larrea primero en los números de su revista literaria *Carmen* (1927 y 1928) y más adelante en las dos ediciones de su célebre antología de poesía española: *Poesía española. Antología 1915–1931* (1932) y *Poesía española. Antología (Contemporáneos)* (1934). Su inclusión en dicha antología fue celebrada con entusiasmo por la mayoría de los poetas si bien para otros resultó ser inexplicable e inoportuna. Su poesía representaba una gran novedad por las imágenes y el lenguaje empleados y distaba mucho de los que los poetas del 27 —y los demás incluidos en la antología— estaban cultivando (Rodríguez Cerezales, 2011: 134–140). Miguel Nieto, en una aproximación a la filiación poética de Juan Larrea, señala la divergencia entre este y los poetas españoles de su generación según su relación con la tradición poética heredada:

> Sus raíces [de Larrea] parten de un suelo tradicional distinto: las de estos [los poetas españoles] se nutren de la historia de la literatura española, en no decisiva medida; las de nuestro autor parten de la tradición de la modernidad. A esta la define Octavio Paz como un espíritu que mueve a dejar la casa, la patria, la lengua, en procura de algo indefinible e inalcanzable. (Nieto, 1993: 144)

En efecto, Juan Larrea representa un caso particular de la poesía española de su tiempo. Su concepto del trabajo artístico y la creación poética encontró asiento en la teoría de la imagen de Vicente Huidobro y afinidad en las ideas de los cubistas y los surrealistas franceses. En sus trabajos ensayísticos se refiere a menudo a la poesía romántica como referencia del ideario del arte de las

vanguardias. Estos estudios de Juan Larrea están dedicados a diversos episodios de la cultura de Occidente: la historia del cristianismo, la poesía y la pintura vanguardistas, la obra del peruano César Vallejo, la filosofía. En todos sus estudios trasluce su propia vivencia e interpretación de la modernidad. Sus consideraciones éticas, estéticas y espirituales abordan la complejidad de la historia cultural de Occidente desde el punto de vista del significado, siendo así su teoría de naturaleza teleológica. Esta proyección hacia el futuro es concordante con el espíritu de la modernidad. Al decir de Octavio Paz:

> Para el cristiano medieval, la vida terrestre desembocaba en la eternidad de los justos o de los réprobos; para los modernos, es una marcha sin fin hacia el futuro. Allá, no en la eternidad ultraterrestre, reside la suprema perfección […]. Esta creencia nació con la edad moderna y, en cierto modo, ha sido su justificación, su *raison d'être*. (Paz, 1974:196)

En su ensayo dedicado a la modernidad artística *Los hijos del limo. Del romanticismo a la* vanguardia, el pensador mexicano sugiere que a partir de la segunda mitad del siglo xx sucede un cambio brusco de rumbo y la modernidad "empieza a perder la fe en sí misma" porque la concepción de la historia como un proceso lineal progresivo "se ha revelado inconsistente" y la confianza en el progreso y el futuro se ha desvanecido. Para Octavio Paz, esto no constituye el final de la modernidad estética (que él llama "modernismo") y el comienzo de un periodo postmoderno, sino una crítica de la modernidad dentro de la propia modernidad. Otros autores interpretan la vocación de desafío al orden que define a los movimientos estéticos modernos también como una crítica a las promesas incumplidas del discurso de la modernidad sobre el progreso y a la insuficiencia de la razón para afrontar los problemas acuciantes del hombre y la sociedad. Juan Larrea, pensando su época y la historia de la cultura occidental, plantea en términos teleológicos un estudio de la modernidad que da una interpretación diferente al valor negativo de las manifestaciones culturales modernas y abre vías de estudio tanto más interesantes cuanto que permiten ahondar en la investigación humanística sobre el estado de la cultura en el presente desde una perspectiva transnacional e interdisciplinar que concierne a Asia, a España y a a América en no poca medida. La teoría de la Cultura de Juan Larrea otorga valores simbólicos a los hechos históricos empleando en sus análisis un método que estudia la historia del mismo modo que estudia el lenguaje metafórico en una obra pictórica o en un texto poético. Su teoría, que parte de concepciones comunes con la teoría del inconsciente colectivo del psiquiatra suizo C. G. Jung, está basada en la idea de que existe un sustrato común universal que conecta las diferentes manifestaciones culturales a lo largo de la historia de las civilizaciones. Larrea se interroga acerca del estado de la Cultura en su tiempo y acerca del significado de la historia partiendo de la idea de que existe una relación progresiva entre la herencia, la interconexión y la evolución de la Cultura en las distintas partes del mundo y en las distintas etapas históricas y el desarrollo de la conciencia del

hombre. Del mismo modo que C. G. Jung estudiando los problemas del hombre moderno encontró concomitancias entre su teoría psicológica del desarrollo del sujeto y las ideas que sostienen la filosofía china y, en general, los desarrollos espirituales de Oriente[①], asimismo los valores de rebelión de la teoría poética romántica y de la teoría de las vanguardias pueden ser estudiados desde este mismo ángulo de visión de Jung, como muestra la siguiente cita tomada de su estudio sobre el texto clásico chino *El secreto de la flor de oro*:

> Para nuestra característica cultura del espíritu cristiano, lo positivo y digno del esfuerzo de la búsqueda fue, durante la mayor parte del tiempo, simplemente el espíritu, y la pasión del espíritu. Sólo cuando, en el ocaso de la Edad Media, es decir, durante el curso del siglo XIX, el espíritu comenzó a degenerar en intelecto, surgió una reacción contra el insoportable predominio del intelectualismo, que cometió en primer lugar la falta, por cierto perdonable, de confundir intelecto con espíritu y acusar a este de los delitos de aquel (Klages). El intelecto es, efectivamente, nocivo para el alma cuando se permite la osadía de querer entrar en posesión de la herencia del espíritu, para lo que no está capacitado bajo ningún aspecto. […] China no pudo abstenerse de [los conceptos puramente intuitivos ajenos al intelecto], pues no se ha alejado tanto, como demuestra la historia de su filosofía, de los hechos centrales del alma como para haberlos perdido en la exageración y sobreestimación unilateral de una única función psíquica [el intelecto]. Por lo tanto, nunca dejó de reconocer la paradoja y la polaridad de lo viviente. Los opuestos siempre se equilibran —un signo de alta cultura—; mientras que la unilateralidad, aunque presta siempre impulso, es por ello siempre un signo de barbarie. No puedo considerar la reacción que surge en Occidente contra el intelecto, a favor de eros o a favor de la intuición, de otra manera que como un signo de progreso cultural, una ampliación de la conciencia por encima y más allá de los confines demasiado angostos de un intelecto tiránico. (Jung, 2009:38–39)

Así pues, como vemos, la psicología se une a las consideraciones sociológicas de Matei Calinescu para completar el cuadro de enlaces que ayuda a explicar la estética de los movimientos de vanguardia a la luz de los sucesos históricos, del estado de la sociedad y de la naturaleza del alma del ser humano. Son muchas las posibilidades que se abren para Asia de ir al encuentro de la cultura occidental a través del hispanismo y los estudios humanísticos en este campo: ¿qué paralelismos existen en los procesos culturales de Oriente y Occidente? ¿Cuál es la especificidad de la corriente moderna? Mientras en Occidente los artistas se enfrentaban así a su civilización ¿qué ha estado sucediendo en Oriente? ¿Puede abordarse desde el hispanismo el estudio de la literatura contemporánea en español como una llave de entrada al conjunto de la literatura occidental? Los estudios sobre recepción literaria tienen en este ámbito un importante trabajo por hacer al encuentro de la labor que desarrollan los hispanistas y todos aquellos que desde la traducción y la investigación humanística se dedican a conocer y a tender puentes entre los hombres de las distintas partes del mundo.

① Véanse los trabajos que preparó sobre los textos clásicos chinos *El secreto de la flor de oro* y *I Ching* con motivo de las traducciones realizadas por su amigo el célebre sinólogo alemán Richard Wilhelm (1873–1930).

Bibliografía

Alonso, D. (1978): *Poetas españoles contemporáneos*, Madrid, Gredos

Anderson, A. A. (2005): *El veintisiete en tela de juicio,* Madrid, Gredos

Calinescu, M. (2003): *Cinco caras de la modernidad: Modernismo, Vanguardia, Decadencia, Kitsh, Posmodernismo*, Madrid, Tecnos

Gallego Roca, M. (1996): *Poesía importada. Traducción poética y renovación literaria en España (1909–1936)*, Almería, Universidad de Almería

Jung. C. G.; WILHELM, R. (2009): *El secreto de la flor de oro*, Barcelona, Paidós

Larrea, J. (1989): *Versión Celeste* (ed. M. Nieto), Madrid, Cátedra

Morelli, G. (1991): "Huidobro en la vanguardia española", *Treinta años de vanguardia española*, Sevilla, El carro de la nieve

Nieto, M. (1993): "Juan Larrea y la vanguardia hispánica", *Gerardo Diego y la vanguardia hispánica*. Cáceres, Universidad de Extremadura

Paz, O. (1974): *Los hijos del limo*, Barcelona, Seix Barral

Pérez Minik, D. (1975): *Facción española surrealista de Tenerife*, Barcelona, Tusquets

Rodríguez Cerezales, M. (2011): *Juan Larrea y Gerardo Diego: poesía en traducción,* Barcelona, Universitat Pompeu Fabra

Soria Olmedo, A. (1988): *Vanguardismo y crítica literaria en España*, Madrid, Istmo

Torre, G. (2001): *Historia de las literaturas de vanguardia,* Madrid, Visor

Trilling, L. (1969): *Más allá de la cultura y otros ensayos*, Barcelona, Lumen

Videla, G. (1971): *El ultraísmo. Estudio sobre movimientos poéticos de vanguardia en España,* Madrid, Gredos

RAFAEL MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad de Alcalá en Asia

La España del siglo de oro: literatura y sociedad

Resumen: La presente conferencia aborda el tema de la España del siglo de oro en su vertiente literaria, pero haciendo un especial hincapié en la sociedad española de la época. A través de un recorrido sociológico, se irá vertebrando el sentir de la sociedad española que dio pie e inspiró a los grandes creadores de la literatura de la época. Resulta imposible comprender a Lope de Vega o a Calderón sin comprender el sentir popular de las gentes para las que escribieron sus obras. Se relacionarán así, los grandes movimientos literarios con los cambios sociales de España, y se explicarán estas corrientes literarias por medio de la sociología de un pueblo que era voz y parte de la literatura. El concepto del honor, los hábitos más comunes, las costumbres del ocio y la visión española del mundo en aquella época, por ejemplo, fueron la tinta con la que los maestros de la literatura escribieron sus obras. El análisis contrastivo de la sociedad y la literatura, es una herramienta imprescindible para la investigación literaria y la comprensión de los textos.
Palabras clave: siglo de oro, sociedad, literatura, costumbres, obras literarias

El siglo de oro español, que como bien es sabido, no representa un siglo, sino casi dos (aquellos que vendrían a ser los siglos XVI y XVII), se ha estudiado desde las distintas perspectivas políticas, militares y religiosas de la época. Pero para encontrar el fondo innato de una estética literaria, no basta con comentar las grandes hazañas bélicas de la España de los Austrias, las grandes citas que cambiaron la historia, como el concilio de Trento, la psicología de los reyes o emperadores, o las influencias foráneas, como el renacimiento o el barroco italiano. Si bien es cierto que todo esto mutó la vida de las gentes, llevándolas por un sendero u otro, no es menos cierto que aquellas mismas gentes ya tenían grabada en el alma el sello de su propia idiosincrasia hispánica, y que afrontaron los devenires de la historia con ese armazón cultural y psicológico que les formaba. Ese pueblo, esas gentes, fueron las que inspiraron las obras de Lope de Vega, Miguel de Cervantes, Góngora, Calderón, Quevedo y tantos otros.

Se podrá objetar que la mayoría del vulgo, a la fuerza campesino y analfabeto, malamente podía entender estas obras, por lo que resultaba difícil que pudieran leerlas, pero no es menos cierto que sus almas impregnaban los personajes literarios del siglo de oro, y que en el gran teatro del barroco, lo mismo entraba su majestad que el lacayo más pobre e ignorante para disfrutar de las obras teatrales de la época. Así, como decía el propio Lope: *El vulgo es necio y pues lo paga es justo hablarle en necio para darle gusto*.

Hay que entender a este "vulgo" del que hablara Lope como un enjambre social que cubría todos sus escalones. El teatro del barroco universaliza la cultura, haciendo que casi toda la sociedad pueda participar de ella. No se trata, obviamente, de una política igualitaria, sino más bien de la continuación de una tendencia, que hizo que los antiguos cantares de ciego o los cánticos del mester llamado de juglaría y expresados en la nueva lengua castellana durante la edad media, se trasladaran a las tablas del teatro. Cuando Cervantes escribe en libro impreso, no pensado para la escenificación, lo hace, de todas formas, acostumbrado al ojo crítico del vulgo que llenaba los teatros.

Para explicar esto veamos a continuación algunos de los elementos más comunes de la tipología española de la época, sus características más anímicas, y busquémoslas después en la literatura.

Empecemos por el concepto del honor. Esta aptitud, proveniente de nuestra belicosa edad media, venía motivada por la falta de un feudalismo al estilo europeo imperante en países como Francia. La reconquista había terminado hacía ya siglos, pero había dejado un halo de orgullo de casta guerrera y falsa ánima visigótica en las almas, no solo de la aristocracia, sino también en las de los campesinos más humildes, sabedores estos de que sus antepasados, habían echado *a lanzadas al moro*, siendo ellos la primera línea de combate, y sin nada que agradecer ni a reyes, ni a nobles. Este orgullo, que provocó que en una ocasión el furibundo público que asistía a una obra de Calderón de la Barca, fuera a su casa y le arrojara al río manzanares, es el mismo que se denota en la obra de Lope de Vega *Fuente Ovejuna*, *el alcalde de Zalamea*, de Calderón o en *el Quijote* de Cervantes. Un orgullo de casta que impregna a los personajes más humildes, haciéndoles vengadores de otros más poderosos, si llega el caso. No hay, en estos personajes, la sumisión del pobre frente al rico. Sus destinos, pueden estar firmados por la sentencia de los poderosos, pero nunca su honra. Esta se mantiene intacta y si es necesario se llega al extremo de la venganza, como en el caso de la población de Fuenteovejuna, que asesina al comendador sin menoscabo de su posición social.

Como bien dice Lope en los labios de la condesa de su *perro del hortelano:*¡*Buena quedo agora! ¡Maldígate Dios, honor! Temeraria invención fuiste, tan opuesta al propio gusto. ¿Quién te inventó? Mas fue justo, pues que tu freno resiste tantas cosas tan mal hechas.*

De este mismo concepto del honor se extrapola otro de no menor calado en la sociedad de la época, esto es, el gusto de cubrir las apariencias. Desde el propio *Lazarillo de Tormes*, donde el protagonista debe vérselas sirviendo en la casa de un hidalgo (ya la propia palabra lo define "hijo de algo"), que vive de sus apariencias y de hacer creer que tiene lo que nunca tuvo, que pasa hambre por los gustos de no trabajar y de presumir de familia, y de una más que dudosa historia heroica de esta. Como bien dijo el propio Quevedo:

> Quien ve estas botas mías, ¿Cómo pensarán que andan cabelleras en las piernas en pelo, sin media, ni otra cosa? Y quien viera este cuello, ¿Por qué ha de pensar que no tengo camisa? Pues todo esto le puede faltar a un caballero…mas cuello almidonado nunca.

Para aquellos que piensen que la similitud entre pueblo y literatura tan sólo se desarrollaba en el teatro, habrá que recordarles que en época del siglo de oro, los poemas corrían de boca en boca, y que quienes no podían leerlos los escuchaban de labios de otros que sí podían. Así, para la España de la época, heredera de la expulsión de los judíos, y la posterior de los musulmanes, no había peor insulto que Quevedo pudiera dedicar a Góngora que el llamarle judío, a sabiendas de que su soneto sería leído a una velocidad que sólo hoy en día ha podido ser superada por la aparición de internet: *¿Por qué censuras tú la lengua griega siendo sólo rabí de la judía, cosa que tu nariz aun no lo niega?*

Veamos ahora otro elemento clásico de la literatura del siglo de oro español y que tiene claros referentes sociológicos. Este es el de la picaresca.

Hay que notar, al respecto de la picaresca literaria, que los personajes pícaros, si bien provenientes de la capa social más baja, y dedicándose al hurto y al pillaje, nunca pierden lo que podríamos considerar su "honor", en un concepto de este entendido como el balance personal de uno mismo. Nunca dichos personajes se sienten peores o más miserables que otros. De otra manera, el lector español, por otra parte tan católico, no lo hubiera soportado. Así es desde *el Lazarillo de Tormes* hasta *el buscón* de Quevedo, pasando por *Rinconete y* Cortadillo de Cervantes. Recordemos a este respecto el papel de *la Celestina* de Fernando de Rojas. En una versión femenina, la Celestina no es más una pícara que se sustenta a través del engaño. Pero este personaje, aleja en su protagonismo a los amantes, siendo ella la que realmente cargue con el centro de la obra, consiguiendo así que la mentira sea el centro de la historia de los hombres. Este concepto realista o pesimista sobre el ser humano es muy típicamente hispánico, y ya lo era en aquella época. Además, al final de la obra, la propia Celestina se nos muestra como un personaje arrogante en la seguridad de su honra, convirtiéndose en casi en una heroína. Esta visión del mundo choca con el catolicismo imperante en la España de la época, demostrando, que una cosa eran los concilios y los cuadros mandados hacer por reyes o canónicos, y otra el sentir del pueblo, que supo separar los conceptos de cielo y tierra muy a su manera.

La influencia del catolicismo, de la que hablaremos más adelante, se deja notar con más fuerza en el pícaro de Mateo Alemán, *el Guzmán de Alfarache*.

Hay una característica típicamente hispánica, y esta es la del común "buscarse la vida", escapar del hambre, burlar la miseria, y después encontrarse con la triste realidad de un final nunca feliz, pero acogido con una irónica y socarrona percepción de que "nada puede ser peor".

Vamos hacia otra de las características que impregna las obras del siglo de oro. Es posible que

no haya pueblo más dado al mal arte de *saber lo que pasa en casa ajena* que el español. Lo que comúnmente llamamos "ser un cotilla". Hasta tal punto llegaban los ciudadanos del siglo de oro que en Madrid había varios *mentideros*, o lo que es lo mismo, lugares públicos donde poder hablar mal de los demás, inventarse historias sobre unos y otros, y buscar informaciones falsas o exageradas. Lope de Vega tenía la costumbre de mandar a uno de sus criados a estos mentideros, con el fin de descubrir lo que se decía de él, con el propósito de que si realmente no había hecho aquello de lo que se le acusaba, hacerlo.

Este vicio llena de manera leve pero exacta casi toda la literatura del siglo de oro: tapices con ojos pintados desde donde se puede seguir la escena, como en *el perro del hortelano*, comentarios groseros o soeces sobre la vida ajena como en *el coloquio de los perros* de Miguel de Cervantes. El más claro ejemplo de esta tendencia tan hispana podemos encontrarlo en la obra *el diablo cojuelo* de Luis Vélez de Guevara, y que sirve también para criticar la hipocresía que se esconde detrás de las paredes de cada casa.

Existe una visión clásica sobre la sociedad española del siglo de oro, basada en la personalidad de sus dirigentes principales, esto es, la realeza, pero que abarca a toda la sociedad, en el inútil énfasis de hacer a los súbditos fieles reflejo de la personalidad de sus monarcas.

De esta manera, se ha venido históricamente considerando la sociología española de la siguiente manera: orden y férrea disciplina en la España de los Reyes Católicos, imperialismo y guerra en la época de Carlos V, austeridad y religiosidad en la época de Felipe II, y extravagancias, desorden y diversión en la España de los llamados Austrias menores. La verdad es que el pueblo español cambió poco a lo largo de estos dos siglos, y siempre estuvo marcado por unas perfecciones que le venían de la época medieval, si bien impresas en el papel del renacimiento, al menos para las capas más altas. Pero si nos vamos al pueblo rural, al de campo, que significaba hasta el 80% de la población, sus características fueron siempre las mismas o muy similares.

Ya hemos visto algunos de los elementos del pueblo español de la época, fijémonos a continuación en otros nos menos importantes:

Uno de estos sería el del buen comer, pero representado a través de la desesperación del hambre: la novela picaresca está repleta de estos ejemplos, y al ritmo que Sancho Panza valora la vida en virtud del tamaño de la hogaza de pan que lleve consigo, Luis de Góngora entonaba de esta manera su particular apología a la morcilla: *que yo en mi pobre mesilla quiero más una morcilla que en el asador reviente*.

El hambre: ese eterno compañero del alma hispánica que ha acompañado nuestra literatura, y que se ha expresado casi siempre con un humor negro e irónico de percepción fatalista de la vida, pero que en vez de traumatizar, más daba lugar a la risa, como bien supo hacer el dramaturgo Lope de Rueda.

Hay una curiosa vinculación entre el hambre y la guerra, como bien expresó Miguel de Cervantes: *a la guerra me lleva mi necesidad, si tuviera dineros no iría en verdad*.

Y seguimos aquí con ese elemento tan característico de la España del siglo de oro que fue la guerra. España, como ya se sabe, mantuvo una lucha sin cuartel desde la entronización de Carlos V como Rey de España hasta el final de la guerra de los 30 años, casi 150 años después. Pero esta tendencia guerrera venía ya marcada por nuestra particular y sangrienta edad media.

No hemos de olvidar que muchos de los grandes literatos de la época pasaron por el oficio de las armas: Cervantes en Lepanto, Calderón en los Tercios de Flandes, Lope en la guerra de Portugal o Quevedo como espía contra la república de Venecia. No tenemos que extrañarnos de que sus obras estén impregnadas de referencias a la vida de los soldados, considerando que para buena parte de la población española, esta vida se convertía en más que una probable salida profesional. De esta forma, en una España donde el honor se defendía con la espada, donde los muchachos recibían a la temprana edad de 13 años una daga como regalo y que orgullos portaban al cinto, y donde se hacía gala de fabricar los mejores aceros de occidente, la guerra es un continuo tanto en el teatro, como en la novela o en la poesía.

Ya dijimos antes que hablaríamos después de la devoción religiosa. Este es sin duda uno de los elementos más destacables de nuestro siglo de oro, y que enrosca directamente con la guerra, por la percepción de lucha santa contra el hereje que se tenía en aquella España sobre las guerras en Europa.

Es necesario diferenciar la España marcada por el concilio de Trento y la contrarreforma, que hizo a España fiel defensora de la causa romana, de la sensibilidad del pueblo hacia la iglesia. Con demasiada prestancia se ha vinculado demasiado el primer elemento con el segundo. Este error es motivado por el hecho de que los pintores, literatos o dramaturgos tuvieran que vérselas continuamente con la censura impuesta por la iglesia, lo cual hacía que en muchas ocasiones existiera un halo de catolicismo en sus obras, unas veces sentido, y otras obligado para no terminar en los interrogatorios de la santa inquisición. Pero hay que recordar que la inquisición no fue una invención española, y que también se desarrolló en Roma, Francia o Frandes.

Recordemos el *con la iglesia hemos topado, amigo Sancho*, que Cervantes puso en boca del Quijote. No es menos cierto que España cuanta con una literatura puramente religiosa que arranca con la poesía mística de Santa Teresa o San Juan de la Cruz, pero es necesario separar la política nacional del sentir del pueblo. De esta forma, si rastreamos en muchas obras teatrales, hechas para ser representadas ante todas las capas de la sociedad, nos daremos cuenta de que el sentir religioso es más devoción hacia Dios que hacia la propia iglesia, que en muy escasos casos aparece. La moral cristiana es menos significativa que en otras obras consideradas más humanistas del renacimiento o del barroco italiano y suele estar cargada de un mayor énfasis irónico. En este caso, el catolicismo

se nos muestra como un elemento de "techo" de la sociedad, pero sin llegar a tocarla del todo. No hay, en nuestra opinión, mayor desacato religioso y al mismo tiempo resignación católica sentida que el famoso soneto de Lope de Vega:

> ¿Qué tengo yo, que mi amistad procuras? ¿Qué interés se te sigue, Jesús mío, que a mi puerta, cubierto de rocío, pasas las noches del invierno oscuras? ¡Oh, cuánto fueron mis entrañas duras, pues no te abrí! ¡Qué extraño desvarío, si de mi ingratitud del hielo frío secó las llagas de tus plantas puras! ¡Cuántas veces el ángel me decía: "Alma, asómate ahora a la ventana, verás con cuánto amor llamar porfía"! ¡Y cuántas, hermosura soberana, "Mañana le abriremos", respondía, para lo mismo responder mañana!

Otro elemento típico del pueblo hispánico de la época y que dejó marca en la literatura de la época fue el gusto por el vino. Recordemos a este respecto, que en temporadas, este era tan bebido como el agua, debido a los problemas de higiene resultantes del poco control de pozos y ríos. El vino es el líquido fiel de las representaciones teatrales, con él se brinda, con él se almuerza y cena y con él se festeja. El mismo Lope de Vega se quejaba en una ocasión de la multitud de tabernas de Madrid, en comparación con el escaso número de librerías: *es Madrid ciudad bravía, que entre antiguas y modernas, tiene trescientas tabernas y una sola librería.* Tirso de Molina se quejaba así mismo de la costumbre de muchos taberneros de lo que se denominaba *bautizar el vino*, que no era otra cosa más que el de mezclar el vino con agua para así aumentar las ganancias: *cuando pido de beber, agua me traen en la copa, y vino me echan encima.*

Los personajes centrales de las obras del siglo de oro beben, fuman, toman chocolate y en fin, representan la atmósfera general de los pueblos de España. Recordemos que tanto el tabaco como el chocolate los trajeron los españoles de América. Así, en Sevilla se realizaron los primeros cigarrillos, y en los conventos y monasterios cundió la moda de mezclar el llamado cocolate, con leche y azúcar, naciendo la popular bebida. Para que nos hagamos una idea de la devoción de los españoles de la época por el chocolate, sólo diremos que se aconsejaba el consumo de 5 o 6 onzas de chocolate al día mezclados con azúcar, "para no excederse". Quevedo se mostró siempre un férreo denostador del tabaco, además del chocolate, por lo que sin saberlo, se convirtió en el primer defensor del anti tabaquismo. En este célebre texto ironiza con la posibilidad de que tabaco y chocolate sean venganzas de América contra los españoles por la conquista:

> De allí llegaron el diablo del tabaco y el diablo del chocolate,…. estos dijeron que se habían vengado a las indias de España pues habían hecho más mal en meter los polvos y el humo…que el rey católico a la colonia cortés y a almagro y a pizarro.

Analicemos ahora otros elementos de la sociología hispánica recurrentes en la literatura del periodo. Uno de ellos, quizás uno de los más destacables, sería el papel que tienen las mujeres en las principales obras. Si comparamos el carácter de la mujer española en estas obras con las de otras de la misma época en otros países, tales como Inglaterra, Francia o Italia, podremos distinguir que

la mujer española se muestra con un carácter, en comparación con sus coetáneas europeas, más indómito, más libre y más propenso al mando. Esto podría contrarrestar con la imagen de la mujer que daba la iglesia, pero no debemos caer en el error de considerar a la mujer española de la época desde la óptica que la iglesia deseaba o proponía. La mujer española, sobre todos la castellana o extremeña, estaba acostumbrada desde la edad media a trabajar la dura tierra, azadón en mano, tantas horas como podrían hacerlo los hombres. Esta característica, hizo que no faltaran ejemplos de mujeres guerreras en las crónicas hispanas, muchas de ellas de la época que nos ocupa, como la mujer de Padilla en su resistencia toledana contra las tropas de Carlos I. También son muchos los ejemplos de mujeres luchadoras en la América colonial provenientes de los duros campos de Castilla o Extremadura. Esta mujer no podía ser representada con las pinceladas suaves y delicadas del renacimiento italiano o del Barroco inglés o Francés; debía, para que la lectora o asistente al teatro se sintiera identificada, ser definida con rasgos más autoritarios, y por supuesto, mucho más protagonistas que en el resto de Europa. Todavía hoy sorprende a muchos lectores extranjeros esta rudeza de la mujer hispánica en el siglo de oro, pero recordemos que una de las características del barroco, es, como en los cuadros de Velázquez, representar las características de la sociedad tal y como esta era. Así, son mujeres las que inician la revuelta en *Fuenteovejuna*, son mujeres las que inundan y centran muchas de las obras de Lope de Rueda, son mujeres las que personifican la sátira mordaz de Cervantes y los sueños de un Don Quijote que desea a una princesa delicada de cuento, pero que en realidad es la más salvaje y ruda de todas las mujeres. En España, mucho más que en otros lugares, se ha desarrollado eso que se llamaba el "matriarcado en casa", y no podía ser que no fuera representado en la literatura de la época. Podemos decir, a este respecto, que las influencias, sobre todo francesas posteriores, hicieron que este tipo de mujer no fuera más literariamente aceptable, aunque la mujer española siguiera conservando sus características propias. ¿Qué otro pueblo en el mundo podría soñar con las serranas del libro del buen amor?

La envidia. Ese mal tan característico de los españoles. De entre todos los insultos que España recibió durante la propagación de la leyenda negra, ese fue el único que no fue utilizado, y sin embargo, tal vez era el único que hubiera tenido motivos. Nuestros literatos hacían, en ocasiones, gala de este mal tan común, como en el poema satírico de Góngora contra Quevedo, donde nos demuestra su malestar porque el fénix de los ingenios valorara más la amistad con Quevedo que con él: *hoy hacen amistad nueva mas por baco que por febo don francisco de que bebo félix lope de beba.*

La misma envidia insana se nota en multitud de obras teatrales de la época, casi siempre como origen de conflictos, unas veces dramáticos, y otras cómicos. Una diferencia aquí importante, es que rara vez esta envidia es representada como un mal que haya que curar, con una moraleja posterior. Se suele considerar, sin embargo, algo innato y difícilmente erradicable.

Los celos tienen también su parte de importancia en el desarrollo de los amores de esta época. El caso más claro es el de *El perro del hortelano*, si bien, como en el caso de la envidia, también está tratado de una manera general. Los celos, simplemente, forman parte del desarrollo personal y lógico de las personas, y provocan toda clase de situaciones, de nuevo dramáticas o cómicas, pero siempre sin ser ellos los protagonistas, pues se considera que cualquier persona los tiene y es lógico y normal el que manejen parte de su vida.

Otro elemento interesante es el de la percepción de las escalas sociales. Aquí es necesario considerar lo siguiente. Si bien España era, en la época, una monarquía absolutista, lo mismo que Francia o Inglaterra, y que existía una aristocracia que ejercía un mando evidente, además de ser la mayoritaria propietaria de la tierra, no es menos cierto que, como ya dijimos antes, en la España medieval nunca hubo feudalismo, y que una característica hispánica era la del orgullo de casta, lo que vendría a ser la limpieza de sangre, casi siempre imaginaria, pero que hacía dudar a muchos sobre que la aristocracia tuviera la misma "limpieza" que ellos. Añadamos, además, que en 1521 se desarrolló en Castilla la primera gran revuelta contra los nobles y el futuro emperador Carlos V, la guerra de los comuneros, capitaneada por una burguesía más o menos bien estante y buena parte del pueblo. El hecho de que dicha revuelta fracasara, no debe confundirnos en la idea de que una revuelta así, en la Francia o en la Inglaterra de la época era impensable.

En la literatura del siglo de oro, la nobleza se reúne con el pueblo llano en los bodegones y en las tabernas, luchan en los tercios codo a codo o se mezclan, haciendo que la línea divisoria, si bien claramente existente, sea mucho más elástica que en otros países de Europa.

Esto no podía ser de otra manera, si consideramos que el pueblo llano llenaba los teatros y hubiera considerado contrario a su honor otra representación distinta. Recordemos que la mayor ambición del español de la época consistía en acumular riquezas que le permitiera ostentar un título nobiliario, lo que hacía que muchos de estos nobles fueran, nuevos nobles.

Hemos de considerar, además, que la literatura acababa de romper con los mitos idealistas medievales, y lo que ahora se representaba en las tablas de los teatros era más la vida misma. El Quijote terminó con la tradición de las novelas de caballería y a lomos de su rocín, fue destrozando uno a uno los mitos del idealismo de la nobleza. Un idealismo inventado en pos de un mantenimiento preciso del estatus social de los poderosos. Ahora, lo que se requería era la representación mundana del ser humano, pobre o rico, ambicioso, generoso, villano o noble, que leía las obras o iba a verlas representadas. Estas obras, son tan exactas de la vida común, que podemos conocer fácilmente los pormenores de sus vidas. Frigones, bodegones, posadas, mesones o medias con limpio se entremezclan en el quehacer diario de los personajes: *a las dos de la noche que ha dado, me mi media con limpio me has sacado*.

Lancémonos, pues, en adelante, a analizar el siglo de oro desde una vertiente nueva, la de la

sociología de la época. En sus páginas se encuentran la historia de miles de hombres y de mujeres, que con sus andanzas más mundanas enriquecieron la considerada época más fértil del arte español, y disfrutemos así con sus historias.

Bibliografía

Díaz-Plaja, F. (1999): *Vida cotidiana en la España del siglo de oro,* Madrid, Edaf

Jones, R. O. (1984): *Historia de la literatura española: siglo de oro: prosa y poesía,* Madrid, Ariel

Néstor, L. (1996): *La vida cotidiana en el Siglo de Oro español,* Madrid, Planeta

Núñez Roldán, F. (2004*): La vida cotidiana en la Sevilla del siglo de oro,* Madrid, Sílex ediciones

Pinel Martínez, J.A. (1998): *Manual de literatura española*, Madrid, Castalia

Rodríguez-San Pedro, L, E. y SANCHEZ LORA, J.L. (2000): *Los siglos XVI–XVII,* Madrid, Síntesis

Suarez Miramón, A. (2009)*: Literatura, arte y pensamiento, textos literarios del siglo de oro,* Madrid, Editorial universitaria Ramón Areces

SHI WEI（史维）
Universidad de Sichuan

Las voces de la literatura chicana

Resumen: La palabra *chicana* es la forma femenina de *chicano*. Su origen proviene de *mexicanos americanos*. Según la historia de América, eran inmigrantes de campesinos mexicanos muy pobres. La mayor parte de ellos se dedicaban a trabajos manuales o ilegales. La literatura de los chicanos empezó en la década 40 del siglo xx. Como las obras se escribían en español al comienzo, para los lectores de inglés eran desconocidas. Gracias a las influencias de los movimientos de derechos en América, especialmente el *Movimiento chicano* en los Estados Unidos en la década 60 del siglo xx, las escritoras chicanas empezaron a crear obras con contenidos ricos y coloridos de estilos nuevos. Por ejemplo: *La casa en la calle de Mango* de Sandra Cisneros ha sido una de las novelas de iniciación más clásicas en América. En China hay pocos estudios sobre este terreno. En cuanto al mundo hispánico, la literatura de chicanas ha sido ignorada por la corriente principal. El presente trabajo intenta analizar sus características y evocar la atención de nosotros sobre las voces especiales de las mexicanas americanas.

Palabras clave: las voces, literatura chicana, híbrido, esperanza

1. Introducción

En EE. UU. existen las minorías como afroamericanos, asiáticos, hispánicos y aborígenes. Hasta el año 2010, la población de los hispánicos ha excedido la de los afroamericanos. Se calcula que la población hispánica será de una cuarta parte de la población total de EE. UU. Sin embargo, los americanos mexicanos constituyen una proporción muy grande en esa minoría. Según los cálculos de la Oficina del Censo de EE. UU. hay ocho millones de americanos mexicanos que forman un grupo étnico más grande de la nación. Como la mayor parte de ellos son barrenderos, niñeras o camareros con una posición social baja, han obtenido la menor atención de la opinión pública de la sociedad.

La palabra *Chicano* proviene de *americano mexicano*. Antes se refería a los inmigrantes de campesinos mexicanos muy pobres. La palabra *chicana* es la forma femenina de *chicano*. La literatura de los chicanos empezó en la década 40 del siglo xx. Como las obras se escribían en español al comienzo, para los lectores de inglés eran desconocidas. Gracias a las influencias de los movimientos de derechos en América, especialmente el *Movimiento chicano* en los Estados Unidos en la década 60 del siglo xx, las escritoras chicanas empezaron a crear obras con contenidos ricos

y coloridos de estilos nuevos. La literatura chicana quiere decir la literatura de las americanas mexicanas.

Desde el comienzo de la década 80 del siglo xx, la literatura surgió silenciosamente impulsada por movimientos de chicanos y feministas. Las escritoras representantes como Sandra Cisneros, Gloria Anzaldúa, Ana Castillo, Denise Chávez, Cherríe Moraga empezaron a desafiar al *machismo* de la cultura tradicional del grupo chicano. Intentaron crear una *voz de chicanas* a través de sus idiomas mezclados, temas literarios, imaginaciones, y géneros literarios. La voz puede describir sus experiencias miserables con opresión doble de machismo y racismo, despertando la atención pública a sus problemas como discriminación sexual y racial, violencia doméstica, pobreza, asalto sexual, condición mala de trabajos, enfermedades, etc. Ellas consideran que su reconstrucción de la literatura tradicional clásica de EE. UU. pone en duda la literatura de los chicanos y lanza un reto a la forma tradicional de lenguaje literario. Por ejemplo: los géneros literarios de estilo epistolar, memoria, bildungsroman y construcción mezclada de poesía, ensayo y novela. En sus obras los temas principales son : posición principal de las chicanas, la exploración de su propia identidad cultural de las mujeres, búsqueda de autodefinición, la conciencia intercultural e imperialismo cultural. Por eso la *voz* llega a ser la forma y el contenido de sus obras.

Durante el proceso de construcción de la *voz*, las escritoras chicanas también piensan los puntos siguientes:

1) ¿Cómo contamos la historia para que las mujeres blancas y los hombres chicanos nos escuchen en serio?

2) ¿Cuáles son nuestros puntos de vista adecuados en la cultura de la supremacía masculina?

3) Como las formas literarias construidas sirven para mostrar el pensamiento y la vida de los hombres y las mujeres blancas, ¿qué tipos de estilo de escritura podemos utilizar?

Investigando y pensando estas dudas, unas escritoras chicanas se distinguieron por sus talentos y han creado muchas obras con estilos nuevos y contenidos ricos y profundos. Sus trabajos de creación han establecido una posición muy importante en la literatura americana para las chicanas. Cada día más gente, sobre todo los de la sociedad en general, va prestando mucha atención a las voces de este grupo étnico que está sufriendo la marginación doble.

La literatura chicana ha logrado inspiración y estimulación desde el *movimiento chicano* y las obras de los chicanos. Este último sólo siguió con interés la situación difícil de los campesinos en las fincas entre California y el suroeste del país. A nadie le importa los problemas de las mujeres. La cultura mexicana tradicional tiene su propia característica de *machismo* y *patriarcal*. Las mujeres son restringidas por el catolicismo y la familia mexicana. Al mismo tiempo también son marginadas por feministas de las mujeres blancas. Por eso el feminismo de las chicanas cuenta con su propio carácter, exhortando la atención pública a los problemas de las chicanas, manifestando la vida real

de ellas, resistiendo palabras tradicionales, y oponiéndose a los valores tradicionales en el barrio mexicano.

La literatura chicana está profundamente interesada en el tema básico de *imperialismo cultural*. La feminista chicana Yvonne Yarbro-Bejarano expresa su punto de vista sobre eso en su artículo: "El principio más importante de la crítica chicana constituye el conocimiento de las relaciones inseparables entre sus experiencias como chicanas, clase obrera étnica, y miembros del grupo cultural fuera de la corriente principal de EE. UU. y de México." (Yarbro-Bejarano,1987: 28) El imperialismo cultural proviene de la historia de invasión de los americanos a México, la agresión cultural y económica, y la discriminación a los chicanos de México y de otros países hispanohablantes. Les llaman *mestizos*, *bastardos*, *caídos* o *americanizados.* Cuando las chicanas hablan con sus paisanos hispanohablantes, les critican frecuentemente por sus acentos y gramáticas. Sin embargo se prohíbe hablar español en las escuelas americanas. Así que en su impresión sus lenguas son incorrectas y marginadas. La lengua discriminada se convierte en el grupo étnico marginado fácilmente. De este sentido, la identidad de la minoría equivale a la identidad de la lengua.

La lengua marginada y el silencio impuesto a las chicanas constituyen otro problema candente. Las escritoras chicanas creen que las ideas antiguas, decadentes e inveterados de discriminación a las mujeres, machismo y patriarcal en la tradición mexicana causan más perjuicio que el imperialismo cultural de EE. UU. y de otros países hispanohablantes. Según el concepto tradicional para una buena mujer, ella debe mantener silenciosa sin contradecir, hablar mucho, y mentir. Tiene una imagen desinteresada, abnegada, humilde con instinto materno. Al contrario, una mala mujer es egoísta. Ella nunca obedece a nadie y presta mucha atención a sí misma. Es hábil en expresarse. Las feministas chicanas consideran que es preciso construir una lengua y una voz especial para luchar contra la tradición de discriminación y machismo. La famosa escritora chicana Gloria Anzaldúa dijo en su obra: "Necesito mi propia voz que es la voz de aborígenes, españoles y americanos. Quiero tener una lengua de serpiente para sonar mi voz femenina, sexual y poética. Voy a superar la tradición de silencio." (Gloria Anzaldúa, 1987: 301)

2. Las formas literarias híbridas

La literatura chicana tiene su carácter de renovación. El estilo de género literario es híbrido y libre, usando alternancia de lenguas entre inglés y español para mostrar la identidad intercultural y tomando la lógica de imaginación libre en vez de narración coherente y lineal.

En términos generales, la narrativa chicana constituye un discurso mestizo, de frontera, que pone de relieve la cuestión de la identidad lingüístico-cultural como una trama compleja en la que confluyen factores sociales, políticos, geográficos y lingüísticos. Es posible afirmar que

la narrativa chicana presenta una operación de desterritorialización doble. La primera fase de la desterritorialización se sitúa en el marco de la conquista de América en el siglo XVI principalmente. La segunda fase, tan compleja como la primera, se ubica en el marco de los conflictos y las contiendas por el territorio mexicano que hoy es parte del sudoeste de Estados Unidos. El primer momento obligó al mundo mexicano antiguo a hablar la lengua del colonizador español y el segundo, a hablar otra lengua mayoritaria, el inglés. Es preciso notar que los mecanismos utilizados para imponer una lengua en una comunidad traen aparejadas situaciones lingüísticas relativas a la diglosia y a los fenómenos de contacto, que generalmente son acompañadas de gran tensión social.

En la comunidad chicana, existen cuatro clases sociales con sus correspondientes hablas: el inglés americano estándar, el español mexicano estándar, el inglés chicano y el español chicano. También existen variaciones regionales como el español de Nuevo México y Colorado, el español de Texas, el español de Arizona y el caló. El caló es una jerga, un lenguaje secreto, un argot convencional que sale de la mezcla del español coloquial de México y de EE. UU. Este pachuco caló, como también se conoce, es un código especial que se originó entre los pachucos de El Paso. El hablante de caló normalmente es bilingüe o si acaso monolingüe.

Normalmente el nivel de educación va a la par con el control de los estándares. El uso de una lengua u otra depende de muchos diferentes factores pero lo cierto es que, atendiendo a la literatura sobre el tema, observamos cómo la separación de funciones lingüísticas que tienen el inglés y el español en la comunidad es una de las más influyentes. El inglés es la lengua formal del mundo económico-laboral, y el español es la lengua que se utiliza en el mundo informal del hogar.

Sandra Cisneros es una de las escritoras chicanas famosas. Al igual que buena parte de los autores latinos en los Estados Unidos, escribe en inglés pero con un discurso salpicado de español que envuelve una temática hispánica en la que cobran gran relieve las creaciones de aliento autobiográfico. Recorren *Caramelo*, una de sus obras, la memoria, la nostalgia, los conflictos de identidad y un uso peculiar del español y del inglés, rasgos que definen a los mexicanos que viven en los Estados Unidos: “Como todos los emigrantes, atrapada entre aquí y allá”. Una vez ha cruzado la frontera, a Inocencio el inglés le resulta extraño y problemático, y recurre a expresiones poco ortodoxas. El español de Zoila y de sus hermanas es caracterizado como “chueco”, y los nietos hablan entre ellos en inglés casi siempre. No solo se pierde la lengua, sino otros componentes de la identidad: la abuela pone en entredicho la mexicanidad de Lala cuando en la fiesta de cumpleaños de su padre no quiere comer mole porque pica. El uso del lenguaje que realiza Sandra Cisneros en esta novela refleja la construcción de la identidad de sus personajes principales, correspondientes a distintas generaciones de latinos entre México y los Estados Unidos. De alguna manera Cisneros, a través de esta saga, persigue la recuperación del español, de los vínculos con su pasado, un pasado mayormente reinventado, al tiempo que su integración en el inglés.

Además, las escritoras describen la vida de las mujeres chicanas en su comunidad con los capítulos no relacionados que simbolizan la vida desintegrada sin derecho de imaginar el futuro, vagando en el borde de la cultura principal. Frente a esa vida tan fragmentaria, humilde y aburrida, sólo se puede prender unas escenas o momentos. Por ejemplo las protagonistas en *La casa de Mango Street* de Sandra Cisneros: Sally, encarcelada en casa por su marido como un pájaro enjaulado, situada en la ventana todos los días, repidiendo la vida como su madre y abuela. Mamacita, quedada en casa todos los días sin salir por el temor de violencia. Como no habla inglés, sólo puede escuchar la radio de canal en español, preguntando a su marido frecuentemente la hora de volver a casa en México. Ellas no se atreven a defenderse, poniendo en duda y negando a sí misma.

En tercer lugar, se usan epígrafes y paratextos que permiten al lector ingresar a través de la obra literaria en un universo lingüístico-cultural que evoca la cosmovisión latina de manera constante. El paratexto puede definirse como un espacio indefinido que rodea al texto, lo prolonga y le da presencia; se trata de un terreno indeciso que indica, incluso visualmente, los límites o fronteras del texto. En otras palabras, los elementos paratextuales se proponen como los umbrales del texto, sus puertas de entrada y de salida. En cuanto a los epígrafes, pueden entenderse como citas, situados en el borde mismo de la obra aparecen después de la dedicatoria y antes del texto, que podemos denominar aquí como principal. Respecto de sus funciones, entre las directas de los epígrafes se cuentan: esclarecer el título de la obra y comentar el texto en vistas de precisar su significación. Entre las funciones indirectas u oblicuas, se distingue la de otorgar, a través de su autor, una cierta garantía al relato que introducen. Finalmente, debemos considerar que la mera presencia del epígrafe produce un efecto de lectura sobre el que es preciso indagar.

Tomando la obra *Caramelo* de Sandra Cisneros como un ejemplo, en *Caramelo* hay epígrafes escritos en español, epígrafes escritos en inglés, generalmente con una presencia marcada del español y epígrafes que aparecen en versión bilingüe, vinculados por la traducción. Colaboran a orientar la discursividad hacia el ámbito del mundo latino y, más específicamente, del mundo chicano que evoca permanentemente su origen cultural mexicano.

A continuación es un ejemplo del Capítulo 39 de *Caramelo:*

Júrame
Todos dicen que es mentira que
te quiero
porque nunca me habían visto
enamorado,
yo te juro que yo mismo
no comprendo
el por qué tu mirar me

ha fascinado.
Cuando estoy cerca de ti
y estás contenta
no quisiera que de nadie
te acordaras,
tengo celos hasta del
pensamiento
que pueda recordarte a otra
persona amada.
Júrame, que aunque pase
mucho tiempo
no olvidarás el momento en que yo
te conocí,
mírame, pues no hay nada
más profundo
ni más grande en este mundo, que
el cariño que te di.
Bésame, con un beso enamorado,
como nadie me ha besado desde el
día en que nací.
Quiéreme, quiéreme hasta
la locura,
y así sabrás la amargura
que estoy sufriendo
por ti.

Promise Me

Everyone says it's a lie
I love you
because no one's seen me
in love,
I swear I don't
understand
why your gaze has
me so fascinated.
When I'm close to you
and you're happy
I don't want you thinking of
anyone else,
I'm even jealous of your
thoughts
that might remind you
of another.
Promise me though
time passes
you won't forget the moment

we met,
look at me, there's nothing
deeper nor
greater in this world than the love
I give you.
Kiss me with a lover's kiss,
like no one's kissed me since the
day I was born.
Love me, love me till
madness,
and that's how you'll know
the bitterness I'm suffering
for you.

—composer, María Grever

To be accompanied by the scratchy 1927 version of *Júrame* as recorded by José Mojica, the Mexican valentino, who would later renounce fame, fortune, and the adulation of millions of female fans by taking vows and becoming a priest.

His life makes a wonderful story and was adapted into that unforgettable film ... What was its name again?

If you've never heard Mojica, imagine a voice like Caruso, a voice like purple velvet with gold satin tassels, a voice like a bullfighter's bloody jacket, a voice like a water-stained pillow bought at the Lagunilla flea market embroidered with "No Me Olvides," smelling of chamomile, copal, and cat. (Cisneros, Sandra, 2002: 211)

Como se puede apreciar, no es el carácter bilingüe o interlingüe del epígrafe el único rasgo novedoso que acompaña este elemento paratextual. La indicación de la fuente que sigue a la cita no solo señala el nombre de la autora de la composición, sino que comporta también otras instrucciones de lectura. Expuesto primero en español y luego en inglés, este epígrafe continúa la indicación conferida en el epígrafe de la obra, que también se presenta en versión bilingüe o interlingüe al lector, señalando ciertas claves que atañen a la traducción, que se constituye en un rasgo distintivo de esta narrativa y en una operación medular para la heterogeneidad interlingüe.

En resumen, las escritas chicanas manifiestan la vida real arriscadamente con sus descripciones de fragmentos sueltos, palabras con imaginaciones libres, lenguas mezcladas de inglés y español, y paratextos colorido. Así reflejan la vida de las chicanas sin orden ni concierto. Aunque es fragmentaria que falta lógica e integridad, nos muestra su parte vívida, real, innovadora y sencilla.

3. Las voces con esperanza

La minoría chicana cree que su nación tiene tres madres: La Virgen de Guadalupe, La Malinche y La Llorona. La Virgen de Guadalupe, que según la tradición se apareció en 1531 al indio Juan Diego en el cerro de Tepeyac, desde otra perspectiva, eliminando su carácter sublime de madre pura y virginal y transgrediendo así la iconización tradicional de la iglesia católica para

transformarse en una figura híbrida. La Malinche, también conocida como Doña Marina, es una figura-símbolo que adquiere un relieve enorme en la construcción de identidad de las escritoras chicanas. Era hija de caciques aztecas entregada como esclava a los mayas. Conocedora del náhuatl, su primera lengua, y del maya, la lengua de los que fueron sus dueños, llegó a las manos de Hernán Cortés como regalo de los indígenas en 1519 y se convirtió en "la lengua", en intérprete, mensajera y amante del conquistador español, con quien tuvo un hijo, Martín Cortés. La Llorona es un personaje legendario que pierde a sus hijos y, convertida en un alma en pena, los busca en vano, perturbando con su llanto a los que la oyen. En la cultura chicana, La Virgen de Guadalupe es su madre que nunca les abandona. Pero La Malinche es la madre chingada y abandonada, y La Llorona, mezclada de ambas. Debajo del sistema patriarcal, la cultura chicana alienta a las mujeres a desempeñar el papel de madre y esposa. La imagen de *La Virgen de Guadalupe* es la única aceptada. Al contrario la imagen de *La Malinche* y la de *La Llorona* simbolizan puta, traidora y mala madre. Sirven para controlar comportamiento de las mujeres chicanas. Según la idea tradicional dualista, las chicanas solamente tienen dos selecciones: la virgen o la vampiresa. Las escritoras chicanas les han dado una nueva selección: la integración en el mundo como educadores o artistas, siendo una persona totalmente libre.

En la obra *La casa en Mango Street* de Sandra Cisneros, Esperanza sigue teniendo una determinación de recibir educación más alta. Por eso hace cargos adicionales para pagar matrícula en una escuela católica privada. Se da cuenta de que la educación es la única medida para ayudarla a salir de *Mango Street*. Con la educación y la formación de escritura, ella puede librarse del destino de ser igual como los vecinos. En el capítulo de *Muy guapa* de la obra *El arroyo de la Llorona y otros cuentos* de Sandra Cisneros, la protagonista Lupe sale de su casa pobre y trabaja en Los Ángeles en un museo y una escuela. Gracias a la educación de arte, ella puede apoyarse en sus propios esfuerzos sin mentalidad dependiente. Las chicanas como Esperanza y Lupe no quieren que su vida se encarcele en la casa de sus padres o maridos como sus amigas. Tampoco cifran esperanzas de que algún hombre rico se case con ellas. Les encanta escribir poemas, crear obras y expresar su voz en el profundo de su corazón a través de sus palabras. Han descubierto que el arte puede ser la forma de expresarse, el cual proviene de la confianza y la independencia influidas gradualmente por la educación y conocimientos. Se sacuden el control de los hombres y la interferencia del medio ambiente opresivo. Han encontrado su propia identidad y la voz de hablar. Son voces de los artistas crecientes y de las escritoras chicanas como Sandra Cisneros. Al final llegarán a ser voces con esperanza de todas las mujeres chicanas.

4. Conclusión

En fin, las escritoras chicanas deben crear una voz especial para las mujeres chicanas que

reflejan verdaderamente y profundamente su vida, sufriendo presión de raza, sexo y clase. La voz habla de su posición y derecho, despierta la conciencia de sí mismo de las mujeres y llama la atención pública a la situación de su subsistencia. La literatura chicana debe ocupar un lugar especial en la literatura americana. Sin duda, no hay que pasar por alto las voces de la literatura chicana.

Bibliografía

Cisneros, Sandra (1991): *The House on Mango Street,* Nueva York, vintage Contemporaries
Cisneros, Sandra (1996): *El arroyo de la Llorona y otros cuentos*, New York, Vintage Español
Cisneros, Sandra (2002): *Caramelo or Puro Cuento. A Novel,* Nueva York, Vintage Contemporaries
Gloria, Anzaldúa (1987): *Borderlands*, San Francisco, AuntLute
Yarbro-Bejarano, Yvonne (1987): *Chicana Literature from a Chicana Feminist Perspective,* The Americas Review

WENG MIAOWEI（翁妙玮）
Southern Connecticut State University

Una memoria de la infancia nacional-católica: nostalgia, parodia y la fuerza catártica①

Resumen: La escuela primaria era un campo crucial de batalla ideológica para el régimen franquista. Esto se veía plasmado en un discurso pronunciado por José Ibáñez Martín, ministro de Educación de España durante 1939–51, "La gran política de nuestro Movimiento está vinculada a la acción educadora, que de acuerdo con los principios sustanciales de la enseñanza, se ejerza en el corazón de la niñez. Sin esto carecerá de sentido el Movimiento y sería imposible la permanencia del Régimen" (*Atenas*). Siguiendo esta directriz, el gobierno franquista impuso el nacional-catolicismo sobre los niños escolares con el propósito de convertirles en una generación obediente. El régimen dictatorial construyó un modelo nacional-católico para la niñez a través de la educación escolar; sin embargo, los "niños de Franco," quienes vivieron la infancia durante la posguerra y recibieron la educación franquista, han reconstruido o deconstruido el mismo modelo décadas después como adultos. Andrés Sopeña Monsalve figura entre estos "reconstructores" . Publicado en el 1994, su memoria desde la perspectiva escolar, titulada *El florido pensil*, ha cosechado un gran éxito comercial. Citando y comentando pasajes directamente extraídos de los textos manuales de los años 50, Sopeña Monsalve nos demuestra la manera absurda en que a los "niños de Franco" se les enseñaba a comprender el mundo, la sociedad y una España de "glorias florido pensil" , tal como se cantaba en el himno nacional de aquellos años. Mi artículo analizará las reflexiones paródicas comunicadas en este libro sobre la educación escolar bajo la dictadura y, por extensión, sobre el franquismo. Al mismo tiempo, examinaré la nostalgia por una infancia perdida que Sopeña Monsalve transmite en sus descripciones humorosas. Me enfocaré en las estrategias que el autor adopta para intercalar la parodia con la nostalgia de una manera paradójica y harmónica en *El florido pensil*.

Palabras clave: memoria, infancia, educación, franquista

Llegué a conocer el libro *El florido pensil: memorias de la Escuela nacionalcatólica* (1994) a través de su representación teatral. El famoso teatro vasco Tanttaka Teatroa puso en escena la obra popular *El florido pensil* en Madrid en el verano de 2007 y tuve la suerte de comprar una entrada para la última actuación. Antes de salir del teatro, les pregunté a un grupo de espectadores españoles

① Este estudio ha sido financiado por el Fondo de SCSU MRRC.

junto a mí: "Bueno, ¿les gusta?" Uno de ellos respondió: "¡Oh, sí, mucho! Esta es la tercera vez que hemos visto esta obra. Hemos tenido un montón de diversión y el espectáculo nos hace recordar nuestra infancia." "La infancia franquista?" le pregunté. "No, nuestra infancia ... bueno, sí ... y no". Ellos trataron de distinguir la infancia que ellos habían vivido de la infancia que el régimen Franquista había moldeado. Entonces, uno de ellos me recomendó que leyera la memoria de Andrés Sopeña Monsalve, de la cual fue adaptado el teatro. En ese momento, mis interlocutores tienen sesenta años o más. Yo no sabía nada de sus posiciones políticas, pero era evidente que sentían nostalgia después de leer el libro y ver el teatro, aunque esta memoria es de hecho crítica de la infancia nacional-católica.

Nostalgia de la infancia, de hecho, ha alimentado la popularidad de *El florido pensil* a mediados de la década de los 90. Según los periódicos principales españoles, tales como *El País*, *ABC*, *La Vanguardia*, *El Mundo*, e *Ideal*,① la memoria de Sopeña Monsalve ha sido clasificada como el n.º 1 *best-seller* en varias ocasiones en 1994 y 1995. Una segunda edición salió siete meses después de su publicación, entre 1995 y 1997 hubo cuatro reimpresiones. Como señalaron mis interlocutores en el teatro, ellos disfrutaron de esta memoria y su adaptación teatral, ya que, reconociendo los mismos materiales que habían leído de niños, se acordaron de sus propias infancias. Cámara Villar, en el prólogo de *El florido pensil*, también advierte a los lectores informados de que:

> Este Libro nos va presentando con certera secuencia y selección, a muchos de los Lectores nos son tan abrumadoramente familiares como nuestra propia señora e hijos, y aparecen entreveradas con aquellos primeros sueños, juegos, alegrías, éxitos y fracasos, penas, gozos, tristezas y sombras (por tanto, ¡Cuidado con la melancolía!) (15).

Jessamy Harvey, uno de los pocos críticos que han discutido *El florido pensil*, contrasta este libro con reproducciones facsímiles de los textos escolares publicados a finales de los años 90, considerando *El florido* "*crítico*" y los demás, "*nostálgicos*" (117). En base a este contraste, Harvey expresa su preocupación por "una transición del lector crítico (de *El florido pensil*) al sujeto nostálgico (de libros reimpresos)" en la eclosión de las memorias de la infancia nacional-católica que revivieron a mediados y finales de los años noventa (118). Sin embargo, el argumento de Harvey no refleja mi observación en el teatro, ni la recepción de esta memoria en España. Revisando las reseñas de este libro que se publicaron en los periódicos principales, tanto de la izquierda como de la derecha, vemos la abundancia de comentarios sobre su apelación a la

① "Libros más vendidos de la semana." *ABC* 10 Mar. 1995: 2.
"Los más vendidos en castellano." *La Vanguardia* 10 Mar.1995: 2.
"Los libros más vendidos." *El Mundo* 11 Mar.1995:2.
Manuel Vital. "Los libros más vendidos en Andalucía Oriental." *Ideal* 19 Nov. 1994: 30.

nostalgia como “el recuerdo nostálgico” (Cámara), “el (registro) de la nostalgia” (Torres), “*me he* visto reflejado en el espejo” (Kortazar), “un libro ideal para los cuarentones nostálgicos” (Tapia), “un libro encantador para […] quienes que ya no somos jóvenes” (Torres), etc.

La relación entre la nostalgia y la crítica (o parodia) no es, por definición, una simple oposición. Estas dos tendencias aparentemente contradictorias son compatibles y la memoria de Sopeña ilustra esta compatibilidad. Tanto la parodia como la nostalgia en *El florido pensil* responde al pasado y al presente. Esta memoria critica la educación franquista y, por extensión, la dictadura de la posguerra, así como la política española orientada al mercado a mediados de los noventa, cuando el autor publicó su obra. La obra evoca recuerdos nostálgicos de una infancia nacional-católica, y este pasado nostálgico está mediado por las preocupaciones actuales. Me conciernen aquí tanto la reconstrucción del pasado como el sentido del presente que se emerge del pasado reconstruido.

Críticos culturales a menudo han desestimado nostalgia y la consideran idealista por su énfasis en un pasado seguro y estable, afirmando que nostalgia desvía a la gente de los problemas contemporáneos y los conflictos históricos. Teniendo en cuenta la conexión de la nostalgia con el pasado “no auténtico”, Fredric Jameson toma nostalgia como “regresiva”, argumentando que películas como *Body Heat* o *Star Wars* son productos de una cultura posmoderna anti-histórica, las cuales, según Jameson, alientan un pasado idealizado e impiden la confrontación con el presente (117). Aunque Harvey no define explícitamente su uso de “nostalgia” es evidente que ella comparte la actitud negativa de Jameson hacia este concepto. Comparto el argumento de los dos críticos en que la nostalgia mira hacia atrás, pero intento explicar que la nostalgia puede ser más complicada que una visión pasiva hacia atrás. No siempre es cobarde y escapista, sobre todo cuando la nostalgia se entrelaza con la crítica.

Mirando hacia atrás desde la distancia, uno puede sentirse —en palabras de Svetlana Boym— “homesick” y “sick of home” al mismo tiempo; y una “nostalgia reflexiva” resulta de este sentimiento paradójico (Boym 50). Analizando la naturaleza de la nostalgia, historiadora cultural Svetlana Boym establece un contraste entre una “nostalgia restaurativa” y una “nostalgia reflexiva”. Según ella, el primer caso pretende “volver a la estasis original, hasta el momento prelapsario” mientras que el segundo pone más énfasis en la “duración e irrevocabilidad del pasado” (49). La nostalgia reflexiva que Boym expone en su obra *The Future of Nostalgia* informa mi lectura de *El florido pensil*. En concreto, la obra de Sopeña no facilita una restauración idealizada de la infancia nacional-católica diseñada por el régimen de Franco, sino que evoca la reflexión del lector sobre la educación que sus contemporáneos recibieron durante el período de la posguerra. Boym utiliza nostalgia reflexiva para analizar las creaciones artísticas de los exiliados soviéticos como Vladimir Nabokov, Joseph Brodsky, e Ilya Kabakov, constatando que “longing and critical thinking are not

opposed to one another, as affective memories do not absolve one from compassion, judgment or critical reflection" (259–327, 50). La coexistencia de la parodia y la nostalgia también es destacable en *El florido pensil*.

A través de la parodia, Sopeña reflexiona sobre la educación de la escuela franquista de los años cuarenta y cincuenta y mientras tanto, alude a las situaciones actuales de los primeros años noventa. Linda Hutcheon define la noción "parodia" de la siguiente forma:

> Parody is often called ironic quotation, pastiche, appropriating, or intertextuality […] Through a double process of installing and ironizing, parody signals how present representations come from past ones and what ideological consequences derive from both continuity and difference (93).

Al igual que la nostalgia reflexiva propuesta por Boym, parodia de Hutcheon también enfatiza la continuidad de la historia y la duración del pasado, así como la importancia del pasado para el presente. En *El florido pensil*, Sopeña Monsalve cita y reproduce materiales gráficos de los manuales escolares oficiales de la posguerra y muestra los métodos de enseñanza que las escuelas primarias de los años cuarenta y cincuenta adoptaron para el adoctrinamiento político y religioso. Mediante el diálogo entre el niño narrador y sus compañeros de clase, el autor expone la manera absurda en que se enseñaba a los niños de la época franquista para que entendieran el mundo y la España de "glorias florido pensil", como se cantaba en una de los himnos nacionales de esos años. De este modo, el autor rechaza la reactivación del franquismo en la década de los noventa, cuando la política del gobierno del PSOE, orientada al mercado, mostró reticencia a desenterrar el pasado.

Al citar párrafos de los textos escolares de los años cuarenta y cincuenta, Sopeña evoca su infancia durante los años de la posguerra, mientras que al mismo tiempo denuncia el engaño de la educación franquista que recibió de niño. En casi todas las páginas de *El florido pensil*, el autor copia párrafos o frases de las lecturas de la época, que a su vez sirven como los objetivos de la parodia del autor. En un momento dado Hutcheon asocia una posición paródica como tal con la convención de la coma invertida constatando que:

> It is rather like saying something whilst at the same time putting inverted commas around what is being said. The effect is to highlight, or "highlight," and to subvert, or "subvert," and the mode is therefore a "knowing" and an ironic —or even "ironic"— one (1–2).

De la misma manera, Sopeña cita fragmentos de los textos originales de la escuela, con la intención de deconstruir el franquismo que emerge de estos párrafos. Por lo tanto, discutir estos fragmentos en su contexto original de la época ayuda a aclarar cómo el régimen franquista construyó una infancia Nacional-Católica a través de la educación escolar. En este sentido, comparar las citas de Sopeña en sus memorias y los comentarios del niño narrador /autor respecto a estas citas facilita una mejor comprensión de cómo el autor como un "*niño de Franco*" ha

reconstruido la infancia nacional-católica de sí mismo y por extensión, de sus contemporáneos que recibieron la misma educación.

La ideología franquista encarnaba la patria a través de los siguientes símbolos: el yugo y las flechas, la bandera nacional y el himno nacional. En *El florido pensil*, en lugar de mostrar respeto al yugo y las flechas como se le enseñó, el niño Sopeña se burla de ellos, imaginando una escena humorística. Según la lógica del niño, cuando una persona apunta a estos símbolos y pregunta a otra persona qué significan estos, él/ella seguramente recibirá la respuesta de que son un palo torcido y flechas dispersas. El niño lamenta que sólo el propio Franco era capaz de ver lo que los otros podían ver (214). A los ojos de Franco, el palo no es un palo, pero un yugo. Entonces Franco piensa por un rato, ve a través de estos objetos, y luego inventa que el yugo representa la disciplina y las flechas, los sueños imperiales (214). Esta escena risible imaginado por el niño socava la seriedad de los símbolos nacionales y deconstruye el mito de la naturalidad del patriotismo. Los niños que recibieron la educación franquista están tan familiarizados con estos símbolos y sus interpretaciones oficiales que nunca los han reconsiderado seriamente. La imaginación del niño narrador sobre el invento de Franco, sin embargo, provoca risas a los lectores y les hace reflexionar sobre la naturaleza de la educación patriótica que recibieron. La reflexión, a su vez, distancia a los lectores del pasado traído a la memoria por las citas familiares. En otras palabras, la reflexión del autor sobre el patriotismo franquista previene la actitud indulgente de los lectores ante la nostalgia de una infancia idealizada. Evocando el pasado, el autor se resiste a la actual tendencia oficial de enterrar el pasado; parodiando el pasado, Sopeña Monsalve mantiene una distancia del pasado para no detenerse en él.

Reinterpretando el pasado, Sopeña no sólo critica el régimen de Franco sino también el gobierno del PSOE de los primeros años noventa. Su crítica del pasado y el presente se desvela en la confesión del niño narrador que él no entiende una interpretación patriótica de los símbolos nacionales de la posguerra. El autor hace que su personaje infantil piense del significado de los símbolos impuesto por el régimen franquista y lamente que "lo que no veo por ninguna parte, por más que miro, es lo de la inmortalidad de nuestra raza y la promesa cierta del glorioso porvenir de nuestro Imperio" (214). La incapacidad del niño narrador, o mejor dicho, del autor para ver un futuro glorioso del país a través de estos símbolos puede tener tres implicaciones. En el nivel más superficial, significa que el niño no puede establecer una relación entre lo que se le enseñaba a creer y lo que veía. En el segundo nivel, es una negación de la propaganda ideológica y, específicamente, de la inmortalidad de la dictadura, que estaba obsesionada con los conceptos de la "raza" y el "imperio" y soñaba con recuperar la gloria pasada del imperio español. Detrás de la propaganda de la inmortalidad de la raza y el imperio se esconde la intención del régimen de mantener el franquismo para siempre. El sueño franquista de un imperio español revivado trajo a los españoles

nada más que la pobreza y el aislamiento, sobre todo en los años cuarenta y cincuenta. En el tercer y más oculto nivel, la duda del autor respecto a un futuro prometedor para el país podría inspirar preocupaciones de los lectores contemporáneos por el presente. Desde la muerte de Franco, ponerse al día con el porvenir se ha convertido en el objetivo nacional, tanto en la política como en la economía. Mirando hacia el futuro, el gobierno del PSOE se resiste a exhumar el pasado. Joan Ramon Resina sostiene que el gobierno del PSOE, finalmente se transformó en "positions bordering on and finally indiscernible from their conservative antagonists" (91). Este argumento está bien ilustrado por la novela *Galíndez* (1992) de Manuel Vázquez Montalbán. Hablando del pasado, el político joven del PSOE en la novela afirma que "estoy tranquilo pecado memoria o con muy poca memoria histórica" (12). Prometiendo un futuro glorioso en la posguerra inmediata, el régimen de Franco resultó en empobrecer a los españoles con la autarquía y el aislamiento; prometiendo un mejor futuro otra vez en el tiempo post-franquista, el gobierno del PSOE tiende a silenciar la memoria pública del pasado. Además, bajo la recesión europea a principios de los años 90, la economía española se desaceleró y en 1993 —un año antes de que *El florido pensil* se publicó— España experimentó una severa caída del PIB (Montamen-Scobie 2). Por lo tanto, la expresión de "el glorioso porvenir de nuestro imperio" puede provocar sentimientos complejos ante el pasado y el presente. En este sentido, Sopeña Monsalve no sólo conecta al lector con el pasado, sino también que por ironizar el pasado, alude a la actualidad.

Después de cuestionar los símbolos de la nación, el niño narrador interpreta la obediencia supuestamente incuestionable a Franco como un acuerdo entre Franco y los españoles para el beneficio mutuo:

> Franco nos ha devuelto la Patria y un montón de cosas más: un destino, una fe, una conducta, una voluntad nacional y una sed de imperio. A cambio, le hemos aclamado como Caudillo de España y así no debe su posición altísima a los votos ni a la voluntad complaciente de nadie (213–14).

En primer lugar, según la lógica del niño, la obediencia no es tan natural y espontánea como las lecturas infantiles sugieren, sino más bien como un resultado del intercambio entre ambos Franco y los españoles. La imparcialidad de este dar y recibir depende de cómo el lector interpreta la promesa de Franco de "la Patria… un destino, una fe, una conducta, una voluntad nacional y una sed de imperio" (213). En concreto, para los que se hayan resentido del régimen, esto podría ser un intercambio injusto: los españoles elevaron a Franco a una posición tan alta, sólo para descubrir que vivían en un país en el que Franco dictó qué hacer, qué decir y en qué pensar. Por otra parte, esta comprensión infantil del compromiso entre el dictador y sus súbditos también se puede interpretar como una crítica a todos los españoles que optaron por guardar silencio y cooperar con la dictadura. La colaboración de los súbditos es una condición necesaria para la existencia y el mantenimiento

de una dictadura. En otras palabras, si la mayoría de los españoles se hubieran resistido, Franco no habría sido capaz de mantener su posición sin tener que preocuparse por "los votos ni la voluntad complaciente de nadie" (Sopeña Monsalve 214). El deseo de haber resistido el dictador sigue siendo irrealizable debido a la irreversibilidad del tiempo, lo que puede hacer en el presente es evitar el resurgimiento del franquismo.

Uno de los niños supervivientes de la posguerra, Cámara Villar, ha constatado que mediante *El florido pensil* Sopeña busca un "rito liberador que es exigencia de su vida y de la de muchos de nosotros". porque los que experimentaron la posguerra como niños necesitan una manera para "echar de dentro lo que les quedan de los viejos demonios, que no es poco" (Cámara Villar, "El prólogo," 15, 14). Esta parodia de la educación nacional-católica trae a la memoria los recuerdos del pasado. El régimen franquista construyó un modelo de la infancia nacional-católica que se centraba en el patriotismo y la religión e impuso el modelo vía educación escolar. Sin embargo, adulto Sopeña Monsalve, quien experimentó la educación nacional-católica, reconstruye estratégicamente su infancia mediante nostalgia y parodia. La representación del autor respecto a la infancia es paradójica y compleja. Por un lado, es nostálgica —un deseo de regresar a la infancia perdida— y, por otro lado, es reflexiva y resistente —un deseo de decir "No" al nacional-catolicismo impuesto a los niños por el régimen. Mientras que los materiales y escenas familiares reproducidas en *El florido pensil* evocan recuerdos nostálgicos de la felicidad inocente de la infancia, la crítica del autor de la ideología franquista a través de un niño narrador tiene el efecto de satisfacer catárticamente un deseo irrealizable de haber resistido de niños la imposición ideológica. Estos lectores sufrieron la represión en la posguerra de los años cuarenta y cincuenta cuando eran niños y pueden necesitar un medio para desahogarse del pasado. Siguiendo al niño narrador en *El florido pensil*, estos lectores han revisado su propia infancia, deconstruyendo el modelo de la infancia nacional-católica. Por lo tanto, *El florido pensil* provee un canal para el duelo por la infancia perdida y, al mismo tiempo para el desahogo del pasado, reprimido por el régimen franquista de la década de los años cuarenta y cincuenta y silenciado por el gobierno del PSOE a mediados de los años noventa.

Bibliografía

Boym, Svetlana (1995): "From the Russian Soul to Post-Communist Nostalgia," *Representations* 49 (Winter 1995): 151

Cámara, Ignacio Sánchez (1994): "*El florido pensil,*" *ABC Cultural* 11: 8

Cámara Villar, Gregorio (1994): "Prólogo," *El florido pensil: memoria de la escuela nacionalcatólica,* Barcelona: Grupo Grijalbo-Mondadori: 13–22

Cámara Villar, Gregorio (1994): *Nacional-Catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936–1951),* Jaen, Sp.: Editorial Hesperia, 1984

Harvey, Jessamy (2001): "The Value of Nostalgia: Reviving Memories of National-Catholic Childhoods." *Journal of Spanish Cultural Studies* 2. 1 (2001): 109–118

Hutcheon, Linda (1989): *The Politics of Postmodernism*, London, Routledge, 1989

Hutcheon, Linda (2000): "Irony, Nostalgia, and the Postmodern," *Methods for the Study of Literature As Cultural Memory: Volume 6 of the Proceedings of the XVth Congress of the International Comparative Literature Association "Literature As Cultural Memory", Leiden, 16–22 August 1997*. Ed. Theo d' Haen, Raymond Vervliet, and Annemarie Estor. Amsterdam, Rodopi

Jameson, Fredric (1991): *Postmodernism, Or, the Cultural Logic of Late Capitalism*, Durham, Duke UP

Jameson, Fredric (1998): *The Cultural Turn: Selected Writing on the Postmodern, 1983–1998*, London, Verson

Kortazar, Jon Dela (1995): "*El florido pensil," DELA* 15 Jan. 1995: C6

Motamen-Scobie, Homa (1998): *The Spanish Economy in the 1990s*, London, Routledge

Resina, Joan Ramon (2000): *Disremembering the Dictatorship: the Politics of Memory in the Spanish Transition to Democracy,* Amsterdam, Rodopi

Sopeña Monsalve, Andrés (1994): *El florido pensil: memoria de la escuela nacionalcatólica*, Barcelona, Grupo Grijalbo-Mondadori

Tapia, Juan Luis (1995): "*El florido pensil*," *Ajoblanco* Jan.1995: 17

Torres, Maruja (1995): "El país de ayer," *El País* 5 Jan.1995: 4

Torres, Rafael (1994): "El yermo inhabitable: una obra que recuerda la escuela y la infancia en la etapa franquista," *El Mundo* 5 Nov.1994: C4

Vázquez Montalbán, Manuel (1992): Galíndez, New York, Atheneum

XU TONG（许彤）
Universidad de Pekín

La necesidad de lo infatigable

Resumen: El interés profundo por el teatro en todas sus posibilidades se trasluce en la larga trayectoria literaria de María Teresa León (Logroño, 1903 — Madrid, 1988), pionera en la defensa y reivindicadión de la condición femenina y miembro importante del grupo artístico y creativo ya legendario "El 27", y ya que los obstáculos le imposibilitaron el acceder hasta la escena, se dedicó, como alternativa no menos apasionante, a la preparación de los guiones cinematográficos y radiofónicos. A estos —algunos todavía inéditos— pertenece *La madre infatigable*, en el que nuestra escritora tejió su particular visión de los sentimientos y preocupaciones de la madre de Cervantes doña Leonor Cortinas y dio prioridad a la función sensibilizadora del programa radiofónico para que sus oyentes, sobre todo el auditorio femenino, reflexionaran sobre el amor e inclinación maternal y sus estereotipos omnipresentes y dulcemente engañosos. En este sentido, los planteamientos de María Teresa León en *La madre infatigable* cuestionan el sacrificio sin límite, naturaleza distintiva de la maternidad que pone pautas al modo de ser y de pensar de la mujer. Nuestro trabajo plantea, a través de la interpretación textual de y mediante la comparación con *A room of one's own*, un análisis sobre la reconstrucción poética de la vida de doña Leonor que conduce a una recuperación de su imagen biográfica no como modelo de la mujer ejemplar sino representante de las mujeres silenciosas por cualquier razón en la Historia.
Palabras clave: María Teresa León, la maternidad, la perspectiva femenina

María Teresa León (Logroño, 1903 — Madrid, 1988), pionera en la defensa y reivindicadión de la condición femenina y miembro importante del grupo artístico y creativo ya legendario "El 27", fue una mujer que poseyó "una de las inteligencias femeninas más brillantes de España" (de Sebastián, 1987) y que "se comprometió con la historia de España" (González de Garay, 2009) y "*con su tiempo*" (Ana, 1987). Gracias a los esfuerzos contra los injustos olvidos debido a la ignorancia causada por la Guerra Civil Española y las circunstancias históricas del siglo xx, resulta significativa la (re)edición y publicación de sus obras literarias en España para que se construya una visualización más objetiva y clara sobre una "mujer culta, de exquisita pluma, dotada de una visión del mundo única y de una personalidad atractiva" (Pedraza Pascual, 2004). Además, aparecen, desde la década 80, varios estudios acerca de la creación literaria de María Teresa León y su lugar en la historia contemporánea de España, cuyos enfoques se concentran en la reconstrucción de la memoria en la literatura, la continuidad histórica y el compromiso político, la reflexión sobre el

desarrollo personal de la mujer, entre otros.

Con motivo del 110 aniversario del nacimiento de María Teresa León y 25 años de su fallecimiento presentamos en el VII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas este pequeño homenaje sobre *La madre infatigable*[①], un programa radiofónico que editó en sus años del exilio en Argentina. *La madre infatigable*: un programa radiofónico sensibilizador.

Como resultado de su militancia que "es entonces una necesidad histórica y literaria que marca a sectores muy amplios de las letras españolas" (García Montero, 2004), María Teresa León se vio obligada a exiliarse por el fracaso de la Segunda República.

1. *La madre infaticable* y su función de sensibilización

María Teresa León "desarrolló una intensa y variada labor literaria y cultural" (Altolaguirre, 2003) en su exilio. Un buen ejemplo son las actividades realcionadas con la radio, por ejemplo, en Argentina "trabajó en varias emisoras, como Radio El Mundo y Radio Splendid" (Prado, 2004). El interés profundo por el teatro en todas sus posibilidades se trasluce en la trayectoria literaria de María Teresa León, y ya que los obstáculos le imposibilitaron el acceder hasta la escena, como alternativa no menos apasionante, se dedicó a la preparación de los guiones cinematográficos y radiofónicos. A estos últimos —muchos todavía inéditos— pertenece *La madre infatigable*, en el que nuestra autora, en base de los datos biográficos y la creación de aspectos imaginados con verosimilitud, hace una semblanza de la vida de Miguel de Cervantes y de las relaciones de comprensión y entrega entre el escritor y su madre doña Leonor Cortinas.

Según la investigación del profesor Gregerio Torres Nebrera (Torres Nebrera, 2003) *La madre infatigable* consiste en los primeros brotes de *Cervantes, el soldado que nos enseñó a hablar*[②], la última biografía novelada de María Teresa León y también su última obra antes de entrar en ese cruel paraíso de las sobras que es el alzheimer (Altolaguirre, 2003). A diferencia de la biografía en la que se reconstruyen poética y melancólicamente las peripecias cervantinas, en este guion radiofónico nuestra escritora tejió su particular visión de los sentimientos y preocupaciones de doña Leonor —a quien apenas se sabe— y dio prioridad a la función sensibilizadora del programa para que sus oyentes, sobre todo el auditorio femenino, reflexionaran sobre la maternidad y, dejaran de someterse a sus estereotipos omnipresentes y dulcemente engañosos. A través de la historia de doña Leonor María Teresa León se propone cumplir las siguientes metas de concienciación:

---

① Se publicó, como texto inédito y acompañado por el comentario titulado «La melancolía quijotesca de María Teresa León» de Segrario Ruiz Baños, en *Ínsula* 557 (mayo, 1993). La versión comentada por Gregorio Torres Nebrera se incorpora en *Obras dramáticas. Escritos sobre teatro*, editada por la ADE: León, M. T. (2003) *Obras dramáticas. Escritos sobre teatro*, edición de Gregorio Torres Nebrera, Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.

② María Teresa León, *Cervantes, el soldado que nos enseñó a hablar*, Madrid: Altalena Editores, S. A., 1978.

— reconstruir la vida de doña Leonor y recuperar su imagen no como modelo de la madre ejemplar sino representante de las mujeres silenciosas por cualquier razón en la Historia.

— reclamar a la reflexión sobre la maternidad y el amor maternal porque "la inclinación maternal, con todas sus características de sacrificio y defensa, ha acompañado toda la historia del hombre, nos llega a parecer poca cosa este homenaje que queremos rendirle" (León, 2003(3)).

2. La vida de doña Leonor a través de las aventuras de Miguel de Cervantes

En el guion radiofónico *La madre infatigable* María Teresa León no cuenta, en el sentido más estricto, la historia propia de la madre de Cervantes doña Leonor, sino que nos acerca su figura a través de los pasajes de su hijo el autor de *Don Quijote* con objetivo de subrayar las influencias que había dejado la madre en la vida y la formación literaria del futuro novelista.

Tomando las aventuras de Cervantes como trasfondo, nos presenta a doña Leonor como representante célebre de tales heroínas sin nombre en la historia que, a pesar de los mil sufrimientos y penalidades que han de pasar, siguen siendo "una mujer fuerte de Castilla, jamás temerosa de los cierzos ni de los calores" (León, 2004).

Nacimiento del niño Miguel. El programa radiofónico inicia por el nacimiento de Miguel de Cervantes. Doña Leonor aparece por primera vez en la escena siendo la madre de Cervantes. Paradójicamente su historia "merece pena contar" por las relaciones de comprensión y entrege entre ella y su hijo, el autor de *Don Quijote*. La llegada del cuarto hijo del matrimonio Cervantes-Cortinas no acompañó músicas de fiesta y los padres agobiados de las desgracias que les habían sucedido desde que se casaron quedaron preocupados por el aumento demasiado rápido de la familia. Doña Leonor, con todo corazón, pidió al arcángel Miguel que bendijera a la frágil criatura que nació en su día para que su corazón jamás encerrara amargura y hallara en sí alegría que demarraba sobre los que sufrían adversidades y pobreza①:

> MADRE. —(....) ¡Ay, Miguel Arcángel, tómalo en tu guarda y extiende sobre mi hijo tus alas de oro! ¿Qué será de este niño tan indefenso? Si ha de sufrir, pásame sus penas. Sufra yo y viva él.
>
> (Canto angélico)
>
> Tócale con el borde de tu ala para que le habite la sabiduría, dale tu protección. Desde los reparos del cielo, donde está la morada de los ángeles, mira de cuando en cuando nuestra pobreza y no se te olvide, mensajero celeste, que un niño consagrado a ti acaba de nacer en Castilla y se llama Miguel. (León, 2003(3))

Vemos aquí un retrato hermoso de una tierna madre que siempre está dispuesta a proteger a su niño alejándose de todos los males y a sacrificarse, a costa lo que sea, por su futuro glorioso. En

① Véase en *Cervantes, el soldado que nos enseñó a hablar* (pág. 63): "(...) tu corazón jamás encierre amargura y halles en ti alegría que demarra sobre los que sufren adversidades y pobreza".

efecto, desde la primera línea del guion radiofónico, lo que domina en el carácter de doña Leonor es su sacrificio sin límite, naturaleza distintiva de la maternidad que pone pautas a su modo de ser y de pensar.

Educación del hijo de la madre de libros. Nos sitúa la escritora en los años de aprendizaje de Miguel de Cervantes. Traslando la familia de una ciudad a otra en busca de la fortuna que no le llegó nunca. Doña Leonor, obsesionada por el fracaso de su marido, asumió la responsabilidad de la educación de los niños e hizo todo posible para que estudieran una carrera. Nos acerca María Teresa León a la figura de una "mujer de libros y sensible a lo que le contaban y a los reflejos de su imaginación" (León, 2004). La madre de Cervantes tenía la voluntad de hierro para poner sus ideas en práctica y sostenía el estudio de su hijo "puntada a puntada" (León, 2003(3)). En el guion *La madre infatigable*, la primera afición de Cervantes a la literatura no se debía a la instrucción del señor López de Hoyos sino que nació gracias a los romances que le contó su madre. Era doña Leonor, mujer con la sabiduría que entra por los codos (León, 2003(3)), quien transmitió al niño Miguel la afición al romance y puso la primera piedra de su formación literaria.

Gracias a esa valiosa herencia, el novelista Miguel de Cervantes inventó en *Don Quijote* un mundo ficticio más fántastico y escribió "un libro sin hiel[①]" que más hubiera gustado a su madre, una mujer con "embelecos y fantasías" (León, 2003(3)). El soldado manco volvió por fin al camino apreciado de su madre y consiguió con su pluma la gloria eterna.

Aventuras sin rumbo del hijo, espera infatigable de la madre. Con los 21 años, el estudiante hambriento Miguel de Cervantes todavía no encontró un puesto fijo en la corte para aliviar la "pobreza decente" (León, 2003(3)) de su madre. Aceptó el trabajo ofrecido por el cardenal Acquaviva y decidió seguirlo a Roma. Al contrario de su hijo que se sumirgió en el ingenuo entusiasmo, doña Leonor se quedó sorprendida y trató de ocultar sus preocupaciones ante su hijo. Pero la pobre mujer no pronunció ninguna palabra de queja porque para una madre tan devota que los deseos de su hijo tenían prioridad absoluta. Nuestra escritora inventa los siguientes diálogos que demuestran vívidamente las divergencias entre la madre y el hijo:

> MADRE. —Nada ... (Silencio) Necesitarás ropa. Podría hacerte alguna ropilla.
>
> MIGUEL. —¡Madre! ¿No se iban también los paladines de los romances? Dicen que Roma es una ciudad donde se encuentra la fortuna. No me puedo quedar para siempre haciendo que trabaje esos dedos. ¡Habladme, madre!
>
> MADRE. —Yo te bendigo hijo, ve, todos los futuros caen de las ramas y nadie puede volverlos al árbol que los maduró. (León, 2003(3))

Nadie sabía que desde entonces la madre y el hijo tuvieron que vivir dos vidas paralelamente

① Véase también en *Cervantes, el soldado que nos enseñó a hablar* (pág. 117): "Has escrito lo que más hubiera gustado a nuestra madre, un libro sin hiel".

diferentes. Se fue el bendito niño abandonando las alas protectoras maternales; mientras tanto, doña Leonor, infatigable de siempre, seguía andando en los apuros y esperando día y noche la noticia de su querido hijo. En este sentido la salida de Cervantes a Roma constituye un largo adiós a su madre doña Leonor, mujer que le enseñó a soñar y le animó a retratar sus fantasias con la pluma.

En esta parte María Teresa León nos va presentando a una mujer casi vieja, solitaria y agobiada por las infinitas desgracias que siempre persiguieron a la familia Cervantes. No obstante, nuestra heroína, tan firme como orgullosa, lloraba sin bajar la cabeza ante los sufrimientos. Lo que vemos en el guion radiofónico es la lucha infatigable de doña Leonor por la familia: matener a los hijos, mitigar la deuda contraída de su marido, lograr el recaste de sus dos hijo en cautiverio, manipular el matrimonio en condiciones para su querido hijo Miguel ..., en una palabra, la familia se eleva a hombros de la mujer. Sin embargo, ¿cuántos remedios tenía una mujer del siglo XVI para cumplir tantas pesadas tareas? Había hecho todo posible e imposible conforme a las pautas de su sociedad. He aquí la doble tragedia de doña Leonor: ser mujer y ser mujer pobre. Si la feminidad constituye un yugo invisible que le limita, a la mujer le priva de todo la pobreza.

Nacimiento del novelista que se llama Miguel de Cervantes. En esta parte sólo hay dos pasajes que se refieren particularmente a doña Leonor: la noticia de su muerte y el elogio que le dedicó su hijo en el final del programa. María Teresa León pone énfasis en el contraste entre la ausencia física de doña Leonor y su herencia espiritual perpetua.

La última secuencia del guion radiofónico ocurre en la cárcel sevillana en la que el desafortunado comisario acusado de fraude empezó a escribir la novela titulada *Don Quijote de la Mancha*. Asistimos, junto con otros presos, a la primera lectura de la novela —un bello pasaje imaginada por nuestra escritora—. Otra invención que hace María Teresa León es la coincidencia ficticia entre el fallecimiento de doña Leonor, el inicio de la preparación de *Don Quijote* y la recuperación de libertad de Miguel de Cervantes. De hecho la muerte de doña Leonor se produjo en 1593, antes de la referida prisión sevillana.[①] Y dicha «*creación fidedigna*» tiene las funciones siguientes:

— La muerte de doña Leonor representa la desaparición por siempre el enlace entre la madre y el hijo; por otra parte, también ofrece a su hijo la oportunidad de reflexionar sus relaciones marcadas por la dependencia, compresión y entrega entre sí.

— La liberación de prisión no sólo simboliza la recuperación de la libertad personal sino también la consecución de la libertad espiritual e intelectual, cuyo preludio es el inicio de la creación de *Don Quijote*.

— Subraya, con su ausencia física, las influencias perpetuas de doña Leonor en la formación y

① Véase la nota número 27 del profesor Gregorio Torres Nebrera (León, M. T. (2003): *La madre infatigable*, pág. 290).

creación literaria de Miguel de Cervantes.

En conclusión, la coincidencia inventada por María Teresa León se puede interpretar como "segundo nacimiento" de Miguel de Cervantes, o el nacimiento del autor de *Don Quijote*: "Miguel de Cervantes, puesto ya el pie en el estribo caminaba hacia la gloria" (León, 2003(3)).

El programa termina con el elogio que el escritor Miguel de Cervantes dedicó a su madre doña Leonor. María Teresa León sintetiza, a través de la voz cervantina, las virtudes e influencias de doña Leonor:

> MIGUEL. —Madre, ya no me recibirás con tu pecho amplio, cuajado de cariños, no llegará tu Miguel a leer sus humildes versos ni conocerás jamás la historia del caballero Alonso Quijano, siempre bandadoso y burlado por la vida. Todos los romances ... (Comienza a oírse el romance del principio.) que tanto te gustaban, todos los paladines, yo los he dejado unidos en mi *Don Quijote* a la talla de nuestro tiempo. Recibí de ti la alta manía de soñar, madre, pero, ¡ay!, como las cosas humanas no son eternas, especialmente la vida de los hombres, yo he de poner sobre mi corazón tu muerte. Como luego pondré la mía. Hasta luego, madre. (León, 2003(3))[291]

Por fin, el soldado cumplió en 1605 el compromiso que prometió a su madre cuando era todavía un chico soñador: "Pero si su merced no la sabe, yo la inventaré" (León, 2003(3)). Y nosotros —sus lectores de generación a generación— tenemos a mano la historia del ingenioso caballero andante don Quijote de la Mancha.

3. La madre infatigable: una reflexión sobre la maternidad y el desarrollo personal de la mujer

María Teresa León nació en un mundo que "se modernizaba lentamente y a cuyas mujeres había que reconocer algún lugar en la creatividad o en el anticonvencionalismo" (Mainer, 1990), y tomó de conciencia, desde sus textos muy tempranos hasta las últimas páginas, de "la defensa de un feminismo a ultranza, del mejor cuño, con toda la nobleza y toda la contundencia que el asunto, que fue parte de su propia vida, le mereció siempre" (Torres Nebrera, 1999). Por eso, a lo largo de sus prácticas polifacéticas literarias y escénicas, María Teresa León insiste en la sensibilización como papel funcional del treato. En sus comentarios sobre el teatro ruso (León, 2003(1)), los mejores modelos del teatro revolucionario europeo según la escritora, se hace hincapié en los siguientes fenómenos:

> — En Rusia sabía muy bien que el teatro es una fuerza civilizadora. (León, 2003(3))
> — Para poder apreciar la importancia del teatro ruso es necesario, ante todo, comprenderlo, no como movimiento estético, magnífico por otra parte, sino como medio de civilización, de ilustración de un pueblo inmenso que atraviesa la primera etapa de una nueva conciencia. (León, 2003(3))

En *La madre infatigable*, programa radiofónico para las oyentes femeninas, María Teresa León plantea ante su público un discurso reflexivo sobre la maternidad y el desarrollo personal de la

mujer.

4. El desarrollo personal de la mujer: ¿una utopía soñadora?

Como símbolo de la posibilidad y garantía del pleno ejercicio de los derechos económicos de la mujer, la posesión de *a room of one's own* constituye el pilar para cumplir su independencia intelectual. Desde una perspectiva sugestiva Virginia Woolf (1882 - 1941) revela los vínculos subyacentes entre la condición económica de la mujer y sus derechos económicos. Nos cuenta, entre otras cosas, la historia angustiosa de Judith, la "hermana imaginaria de Shakespeare" inventada por la escritora inglesa. Judith es una chica de la Edad de Elizabeth que aspiró tomar "la vía de pluma como compromiso vital y creativo". Igual que su «hermano» Shakespeare, la chica, con mentalidad aventurera e imaginaria, tiene un gusto muy fino del teatro. (Woolf, 1992) A pesar de su talento no inferior a su «hermano» Shakespeare:

> Yet her genius was for fiction and lusted to feed abundantly upon the lives of men and women and the study of their ways. (Woolf, 1992)

las circunstancias históricas y sociales le fueron imposible conseguir realizar la independencia intelectual y su desarrollo personal. Su hermano, tan en sus creaciones artísticas, le hizo caso omiso. Sus padres no le ofrecían ni un mínimo apoyo tanto económico como emocional:

> But she was not sent to school. She had no chance of learning grammar and logic, let alone of reading Horace and Virgil. (Woolf, 1992)

Por fin, Judith se decidió a abandonar su pueblo y se fue a Londres para huir de un matrimonio no deseado y convencional y encontrar una salida en el mundo del treatro. Sin embargo:

> She stood at the stage door; she wanted to act, she said. Men laughed in her face. (Woolf, 1992)

Londres abrió la puerta a un joven provinciano que se llama William Shakespeare por su talento, pero se burló de la pobre Judith por su afición literaria y su sueño de tener una profesión propia fuera del "dulce" hogar:

> Who shall measure the heart and violence of the poet's heart when caught and tangled in a woman's body? (Woolf, 1992)

La chica se suicidó lanzándose al río en una noche del invierno. Culminó la tragedia de una mujer con ambición del desarrollo personal:

> Aquella mujer, pues, que nació con el don de la poesía en el siglo dieciséis, era una mujer desdichada, una mujer en lucha consigo misma. Todas las condiciones de su vida, todos sus propios instintos, eran hostiles al estado mental necesario para libertar el contenido de su cerebro. (Woolf, 2005)

A través de esta figura sensible e inteligente, Virginia Woolf insiste en que la independencia

intelectual no puede nacer de nada y los derechos económicos la garantizan de forma sólida y esencial:

> La independencia intelectual depende de cosas materiales. La poesía depende de la libertad intelectual. Y las mujeres han sido siempre pobres, no sólo por doscientos años, sino desde el principio del tiempo. Las mujeres han tenido menos libertad intelectual que los hijos esclavos atenienses. Las mujeres, por consiguiente, no han tenido la menor oportunidad de escribir poesía. He insistido tanto por eso en la necesidad de tener dinero y un cuarto propio. (Woolf, 2005)

Por eso, hemos de concienciar la imposibilidad ejercer los derechos políticos, sociales y culturales sin el pleno ejercicio de los derechos económicos. Hecho simple y sueño ansioso que todavía hace falta volutad política para convertirlo en realidad cotidiana. En una palabra, Virginia Woolf, en base de la necesidad del desarrollo individual, reclama a los derechos fundamentales económicos para proteger el ejercicio de los derechos políticos, sociales y culturales de la mujer.

5. La maternidad: ¿una mitología consagrada?

No consideramos insignificantes los derechos económicos, sin embargo, hemos de sostener que el desarrollo personal es un problema multidimensional y tiene que ver con otros fenoménos sociales y culturales. María Teresa León, siguiendo esta línea, pone en duda la maternidad y los estereotipos relacionados. Plantea una crítica aguda sobre la entrega y el sacrificio en nombre de la maternidad:

> una madre no puede conocer la frontera entre el ridículo a que puede llegar su amor materno y ese amor, hecho todo él, como las alas de las mariposas, de una materia impalpable (León, 2003(2))

La maternidad, naturaleza sagrada de la humanidad, es un tema consagrado en todos los ámbitos social, político y cultural; así como el desarrollo personal consiste en uno de los derechos humanos más fundamentales. Sin embargo, la mitologización del amor maternal —símbolo perfecto de la maternidad— y los estereotipos sexistas al respeto se convierten en los cánones de conducta que regulan los comportamientos de la mujer y, además, le perjudican, de manera invisible e involuntaria, la formación de personalidad, la autoestimación, el desarrollo personal y el pleno ejercicio de los derechos humanos. Para María Teresa León, es indispensable la conciencia y voluntad de la mujer a fin de impulsar y consolidar el ejercicio de sus derechos humanos. Una actitud más progresiva y agresiva que la de Virginia Woolf por su consideración del papel de la mujer en su propia reivindicación. Ella misma es responsable de sí misma.

En el caso concreto de doña Leonor, a pesar de las virtudes que ella ostenta, hay algunas facetas que nos producen una inquietud profunda. Primero, la preferencia por sus descendientes varones. Un trato tan diferente, una desigualdad tan visible que su hija Andrea no podía ocultar sus disgustos: «Madre, los (a Miguel y a su hermano Rodrigo) quiere su merced más que a Magdalena

y que a mí» (León, 2003(3)). Doña Leonor negó su reproche e insistió en la imparcialidad del amor materno:

> ¡Cómo puedes pensar eso, hija querida! ¡Si a ti te pasará lo mismo! La historia de las madres no cambia. Es un collar de amor que vamos transmitiendo y llega de tan lejos que nadie ha podido encontrarle la primera perla. (León, 2003(3))

Afirmación rotonda y bellos argumentos persuasivos. Las investigaciones de los úlitmos años muestran las diferencias apreciables entre el sentimiento maternal existente en el siglo XVI y el del siglo XVIII:

> En el primer caso, la figura de la madre no solía ser demasiado importante, es en cambio la paternidad la que se exalta, al considerar que ellas sólo son transmisoras del linaje, y por tanto son consideradas como simple elementos auxiliares en el proceso de procreación y educación de los hijos. (Ortega, 2005, 2006)

Doña Leoñor es antecedente de la segunda categoría de las mujeres y se encargó de la procreación y educación de sus hijos con una voluntad de hierro.① Eso son "unos comportamientos amorosos contenidos en las manifestaciones afectivas entre madres e hijos durante la infancia"(Ortega, 2005, 2006), pero no sólo debido del "placer maternal"(Ortega, 2005, 2006) sin también por sus propias necesidades, porque los hijos varones, que mantendrán la familia, son garantía del futuro de una madre decente pero pobre. Además, a causa de la falta de la vía de autorrealización en el ámbito público, deposita sus ambiciones en el futuro de los hijos varones. Ya es la razón de la desigualdad y del trato diferente. En *Cervantes, el soldado que nos enseñó a hablar* hay una frase de doña Leonor que no aparece en los diálogos de *La madre infatigable*:

> Estudia, hijo Miguel, estudia. Libros, libros, Miguel, que la sabiduría entra por los codos. Tus hermanas son mujeres, y tanto Andrea como Magdalena se darán a la aguja. Libros, libros, Miguel. (León, 2004)[72]

En comparación con sus esfuerzos infatigables para sostener la educación del niño Miguel, la escritora no nos ofrece ningún detalle sobre la educación de las dos hijas. Andrea y Magdalena surgen muy pocas veces en el programa radiofónico y no cesan de coser para ayudar a mantener la familia.

Por eso, a fin de librar a sus dos hijos cautivos, ordenó, sin pensar en su futuro, a las dos hijas que ofrecieran sus ajuares para conseguir reunir la suma exigida porque cada uno de la familia tenía "vender por él hasta la última hilacha de la casa" (León, 2003(3)). Además, a pretexto de que "a veces los maridos viejos hallan una misteriosa fuente de amor que trae mucha paz" (León, 2003(3)),

① En el guion radiofónico María Teresa León no menciona el paple de don Rodrigo ni en la educación de los niños ni en la misión de rescate; en realidad, la ausencia del padre es muy llamativa en casi todos los pasajes ficticios. Parece que nuestra escritora pone a doña Leonor posición superior a don Rodrigo y atribuye su infelicidad al pobre marido, o más preciso, a su continuo fracaso profesional.

permitió que Andrea se casara con el viejo Ovando① para lograr acumular unos escudos más. Es un abuso sacrificar el bienestar de las pobres hijas al rescate de sus hijos varones.

Otra cosa es el miedo cerval de ser abandonada. Doña Leonor, por lo menos su figura inventada por nuestra autora, a pesar de lo poco que poseía quería hacer a toda costa y, por eso luchaba infatigable año tras año para proteger a sus hijos y ofrecerles la garantía más sólida de un futuro feliz, seguro y próspero. No obstante, era consciente por siempre de un hecho amargoso de que tarde o temprano sus hijos la iban a dejar por cualquier razón insignificante y no tenía remedios contra el destino:

> MADRE. — ¿Y dejarme? Sí, Miguel, si el destino de todas las mujeres que tenemos hijos es igual ... Les criamos, les dalen a los hijos plumas y alas con las que inocentemente no habíamos contado, y allá se nos vuelan hacia lugares adonde no podemos seguirles, unas veces por prudencia y otras ... (León, 2003(3))

De allí brotan los sufrimientos más angustiosos una madre infatigable del siglo XVI.

No tenemos derecho a reprobar a doña Leonor por el injusto trato que aguantaban sus hijas ni a despreciarla por su pesadilla perpetua de ser abandonada. El amor maternal también tiene su precio. Las contemporáneas de Miguel de Cervantes no tenían oportunidad alguna ni de recibir una educación digna de igualdad ni de vivir en una sociedad en la que la equidad entre hombre y mujer se reconoce como principio fundamental por la comunidad mundial. Sin embargo, la mayoría de los problemas que existían en la época de doña Leonor sigue existiendo en nuestro tiempo y, con máscaras más engañosas, sigue perjudicando los derechos humanos de la mujer y su desarrollo personal. Doña Leonor tenía miedo de ser abandonada porque la falta de derechos económicos le habían prohibido la independencia en todos los ámbitos tan privado como público. Ignoraba también la educación de sus hijas porque las mujeres del siglo XVI, como el caso de Judith, no tenía ni salida ni acceso a ganarse la vida con la producción intelectual. Con el estrecho espacio público que poseía entonces, es imposible no darse "a la aguja" ni dedicarse a las supuestas propias tareas de las mujeres. La costura y los trabajos domésticos, igual que el parto y el mantener a los hijos, representaban su valor utilizable para la familia y la sociedad. Por eso la madre infatigable es una persona que se gana la vida con las fatigas. No puede dejar de ser infatigable servidora. Si no, pierde en seguida la única garantía funcional de su existencia dentro y fuera del marco familiar: la utilidad que propociona la maternidad.

En este sentido *La madre infatigable* no es un elogio a la llamada mujer ejemplar, figuras respetuosas que se sacrifican a cualquier precio por el mínimo bien de sus hombres: padre, hijo y

① Este pasaje, imaginario por María Teresa León, no corresponde al hecho biográfico de la familia Cervantes; sin embargo, contribuye mucho a una construcción multidenmensional de la figura de una madre ejemplar. Véase la nota número 19 de Gregorio Torres Nebrera sobre *La madre infatigable* (León, M. T. (2003): *Obras dramáticas. Escritos sobre teatro*, edición de Gregorio Torres Nebrera, Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España).

marido, o que, en palabras de Virginia Woolf, "han servido de espejos dotados de la virtud mágica y deliciosa de reflejar la figura del hombre, dos veces agrandada" (Woolf, 2005). Ni tampoco es una pura crítica de la inclinación maternal con característica de la devoción y defensa incondicional e infatigable. Es, en todo caso, una reflexión concreta sobre la condición femenina y su liberación. Pase lo que pase, la verdadera liberación se realizará con la voluntad y los esfuerzos infatigables de las mujeres.

Conclusiones

En el guion radiofónico *La madre infatigable* María Teresa León conjuega el rigor de la crónica vital cervantina y la invención fidedigna para reconstruir la historia de doña Leonor con objetivo de sensiblizar al público del programa radiofónico a cuestionar la maternidad devota y el estereotipo de la madre ejemplar.

Además, no es casual que nuestra escritora recupere la imagen de doña Leonor, la madre de Cervantes y una mujer olvidada por la Historia, porque "María Teresa León, como tantos escritores de su época, tiene muy presente la tradición clásica española" (Altolaguirre, 2003), encuentra en las riquezas literarias hispánicas una gran libertad y posibilidad para "plasmar sus preocupaciones históricas, políticas, sociales, dramáticas y existenciales" (Altolaguirre, 2003) a fin de que su público, tanto hombre como mujer, perciba y acepte su mensaje de sensibilización de una forma más familiar y natural. En este sentido, releer y reescribir la tradición contribuirá a luchar contra el olvido: "Mirar hacia lo perdido, para no perderlo del todo en el olvido, fue un objetivo prioritaria en su mundo de escribir, y de vivir, con el coraje y la valentía que caracterizaron todo su trayectoria vital." (Torres Nebrera, 2004)

María Teresa León, "nuestra señora de todos los deberes" (Alberti, 2004). Y La madre infatigable, más que una lección de la reivindicación de la mujer.

Bibliografía

Alberti, Aitana. (2004): "María Teresa León, nuestra señora de todos los deberes", en VV. AA.: *María Teresa León, compromiso y melancolía*, Córdoba, Diputación de Córdoba, Delegación de Cultura

Altolaguirre, M. S. (2003): *María Teresa León: gran señora de todos los deberes*, Granada, Patronato de Federico García Lorca de la Diputación de Granada

Ana, M. (1987): "María Teresa León, una mujer comprometida con su tiempo", en VV. AA.: *María Teresa León,* Valladorid: Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura

De Sebastián, G. (1987): "¡Cómo me gustaría!", en VV. AA.: *María Teresa León*, Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura

García Montero, L. (2004): "Cuando tú apareciste", en Neira, J.: *Rafael Alberti y María Teresa León cumplen cien años: encuentro internacional, 4 y 5 de marzo de 2003*, Santander, Caja Cantabria, Obra Social

González de Garay, M. T. (2009): "Estudio introducido a Las peregrinacions de Teresa", en León, M. T.: *Las peregrinaciones de Teresa*, Logroño, Instituto de Estidios Riojanos

León, M. T. (2004): *Cervantes, el soldado que nos enseñó a hablar*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2004

León, M. T. (2003(a)): "El teatro internacional", en León, M. T.: *Obras dramáticas. Escritos sobre teatro*, Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España

León, M. T. (2003(b)): "La historia de mi madre", en M. T. León.: *Obras drmáticas. Escritos sobre teatro*, Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España

León, M. T. (2003(c)): "La madre infatigable", en M. T. León.: *Obras dramáticas. Escrtios sobre teatro*, Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España

Mainer, J.-C. (1990): "Las escritoras del 27 (con María Teresa León al fondo)", en VV. AA.: *Homenaje a María Teresa León: cursos de verano, El Escorial, 1989*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid

Ortega, M. (2005, 2006): "Las edades de las mujeres", en Morant, I.: *Historia de las mujeres en España y América Latina II*, Madrid, Ediciones Cátedra

Pedraza Pascual, S. (2004): "Presentación", en Roses Lozano, J.: *María Teresa León, compromiso y melancolía: actas del seminario de literatura celebrado en la Diputación de Córdoba del 25 al 26 de abril de 2003*, Córdoba, Diputación de Córdoba, Delegación de Cultura

Prado, B. (2004): "Introducción. Vida y obra de María Teresa León", en León, M. T.: *Cervantes, el soldado que nos enseñó a hablar*, Alcalá de Henares (Madrid), Uiversidad de Alcalá

Torres Nebrera, G. (2004): "María Teresa León: Literatura y Compromiso", en Neira, J.: *Rafael Alberti y María Teresa León cumplen cien años: encuentro internacional, 4 y 5 de marzo de 2003*, Santander, Caja Cantabria, Obra Social

Torres Nebrera, G. (2004(a)): "María Teresa León: Literatura y Memoria" en *María Teresa León, compromiso y melancolía.* Córdoba : Diputación de Córdoba, Delegación de Cultura

Torres Nebrera, G. (2004(b)): "María Teresa León: Literatura y Memoria", en Neira, J.: *Rafael Alberti y María Teresa León cumplen cien años: encuentro internacional, 4 y 5 de marzo de 2003*, Santander, Caja Cantabria, Obra Social

Torres Nebrera, G. (2003): "Introducción", en León, M. T.: *Fábulas del tiempo amargo y otros relatos*, Madrid, Catédra

Torres Nebrera, G. (1999): "Introducción", en León, M T.: *Memoria de la melancolía*, Madrid, Castalia

Torres Nebrera, G. (2003): "María Teresa León, autora teatral", en León, M. T.: *Obras dramáticas. Escritos sobre teatro*, Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España

Woolf, V. (2005): *Un cuarto propio*, Madrid, Alianza Editorial

Woolf, V. (1992): *A Room of One's Own*, *Three Guineas*, Oxford, Oxford University

YAN BO（晏博）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Pérdida, búsqueda y desaparición: una aproximación a la angustia y la libertad manifestadas en *Los detectives salvajes* de Roberto Bolaño

Resumen: En este trabajo nos proponemos a estudiar la novela famosa de Roberto Bolaño titulada *Los detectives salvajes* en torno a la temática de la angustia, experiencia común de miles de jóvenes latinoamericanos nacidos principalmente en los años cincuenta del siglo xx y la libertad, que ellos aspiran con vehemencia. La tesis pretende formular una interpretación de la novela a través de un análisis progresivo sobre tres actos de los protagonistas, a saber, la pérdida, la búsqueda y la desaparición, así que el trabajo está estructurado en tres capítulos:

El primero, partiendo de la sensación angustiante que se percibe en la forma como se presenta la obra, trata de localizar la raíz de esta experiencia psicológica en una pérdida de identidad a consecuencia de la quiebra de valores y la condición de exiliados e inmigrantes, y también en las vivencias marginales y heterodoxas en un mundo posmoderno.

El segundo capítulo se dedicará al análisis de los esfuerzos que hacen los protagonistas por salvarse de la angustia, los cuales se manifiestan en el viaje que inician los real visceralistas por los desiertos de Sonora en busca de la poetisa Cesárea Tinajero y la vida errante que llevan Ulises Lima y Arturo Belano en los siguientes veinte años.

En el último capítulo profundizaremos el estudio del acto de desaparición en cuanto a la trama, a las técnicas narrativas y a la forma en que se presenta la obra, coincidiendo respectivamente con la desaparición del paradero de los personajes, la desaparición de la monofonía y la desaparición de los límites, para revelar una salida posible de la angustia y un acceso a la libertad de los personajes de la novela.

Palabras clave: angustia, libertad, psicología existencialista, novela polifónica

En las últimas décadas, surge una nueva pléyade de escritores latinoamericanos después del *boom* literario, entre los cuales se destaca el nombre de Roberto Bolaño, poeta y autor de múltiples novelas que han sido ampliamente acogidas en muchos países.

Entre todas las obras narrativas de Bolaño se destaca la novela *Los detectives salvajes*, con la que el escritor llegó a ser galardonado del Premio Herralde de Novela en 1998 y del Premio Rómulo Gallegos en el año que siguió. El gran éxito que ha logrado la novela en el ámbito mundial coloca a Bolaño entre los escritores más notables de nuestra época y despierta un amplio interés

en los críticos literarios de distintos países. La obra consiste en tres partes: La primera y la tercera parte, mediante los diarios personales de un estudiante de derecho, Juan García Madero, cuentan los tratos que tuvo él con los poetas visceralistas, sobre todo con Ulises Lima y Arturo Belano, con quienes inició un viaje por los desiertos de Sonora en busca de una poetisa llamada Cesárea Tinajero. La segunda parte de la obra está compuesta por más de 90 historias contadas por 53 narradores. Cada uno de ellos relata los contactos directos o indirectos que tuvieron con Lima y Belano durante veinte años y en distintos lugares del mundo: México, los Estados Unidos, España, Francia, Austria, Israel, incluso el país africano Liberia. A través de estas historias, nos damos cuenta de que los protagonistas viajan de continente en continente y terminan por desaparecer.

En este trabajo nos proponemos a estudiar la temática de la angustia, experiencia común de miles de jóvenes latinoamericanos nacidos principalmente en los años cincuenta del siglo xx y la libertad, que ellos aspiran con vehemencia. La tesis pretende formular una interpretación de la novela a través de un análisis progresivo sobre tres actos de los protagonistas, a saber, la pérdida, la búsqueda y la desaparición.

1. Pérdida: expresión colectiva de la angustia

A principios del siglo xx, Rubén Darío confesaba con toda melancolía la desorientación, el temor, la inseguridad y la sensación lúgubre que lo atormentaban en los últimos diez años de su vida. No sabría que, décadas después, los sentimientos angustiantes que plasmaba en sus versos se convertirían en una experiencia común de la humanidad: siendo sobrevivientes de dos guerras mundiales, de grandes depresiones económicas y de turbulencias políticas, la gente, frente a los bruscos cambios sociales y la proliferación de nuevas tendencias, experimenta una crisis espiritual inusitada, tal como afirma Rollo May, fundador de la psicología existencialista norteamericana: “Vivimos en una época de angustia” (May, 2009: 19).

Los detectives salvajes, novela de Roberto Bolaño que, según el mismo autor, trata de presentar tanto la derrota como la felicidad de la generación que nació en los años cincuenta del siglo pasado (Bolaño, 2011: 353), podría considerarse como un testimonio de esa época de angustia. Ésta, a nuestro juicio, no sólo se percibe en la forma artística como se desenvuelve la trama de la novela, sino que también justifica la vida sin rumbo y heterodoxa de una generación desencantada.

1.1 La angustia formal: inestabilidad temporal, espacial y de voz narrativa

Para mucha gente, la lectura de *Los detectives salvajes* parece muy peculiar, lo cual, a nuestro parecer, está en gran medida relacionado con los cambios constantes y deslumbrantes del tiempo, del espacio y de las voces narrativas como el rasgo esencial de la forma artística como se presenta la novela.

Arrancamos nuestra redacción con el análisis del tiempo narrativo, que en la segunda parte

de la obra abarca un período de veinte años, es decir, desde 1976 hasta 1996. Esta parte consiste en más de 90 textos narrados por 53 personajes frente a un interlocutor ausente, los cuales, en vez de atenerse a un orden cronológico, parecen fragmentados y desordenados. A través de la yuxtaposición de textos, se desarrollan simultáneamente múltiples hilos de narración relacionados con distintos personajes de la novela, lo que permite que a cualquier momento se entrelacen ante los ojos del lector el pasado, el presente y el futuro de cada protagonista. El desorden temporal, a su vez, rompe la cadena del tiempo lineal y teje una red invisible compuesta por múltiples tiempos narrativos, en la cual cada uno de los nudos vincula varios hilos narrativos.

En cuanto al espacio narrativo, las historias contadas en la segunda parte de la novela nos indican que los protagonistas, en concreto, Ulises Lima y Arturo Belano, han viajado por todo el mundo, mientras que en la primera parte las actividades de los visceralistas tienen lugar principalmente en el DF. Sin embargo, dan la sensación de que los protagonistas siempre se encuentran para marcharse, dado que deambulan por las calles, se reúnen en las casas de algún miembro del grupo o en los bares, y de repente pueden dejarlo todo para viajar al norte del país. En la tercera parte, el recorrido que hacen los protagonistas por innumerables pueblos sonorenses corrobora la idea de que los personajes de la novela siempre están en movimiento, por lo que el espacio narrativo, siendo el trasfondo de los acontecimientos relatados en las historias, se renueva y se extiende a cada minuto.

Lo mismo ocurre en la adopción de diversas voces narrativas. Los 53 narradores se distinguen entre sí con respecto a nacionalidades, edades y profesiones, evocan los contactos que han tenido con Lima o con Belano, cuentan las experiencias inolvidables de su vida y confiesan los dolores que los atormentan, sin dejar de hacer comentarios sobre las personas y los acontecimientos relacionados con su discurso. Como cada narrador tiene su propia idiosincrasia, los relatos que se nos presentan varían en tono y en estilo. Por ejemplo, en los relatos de Amadeo Salvatierra, se percibe una nostalgia insalvable de los tiempos remotos: “Que es como decir, muchachos, les dije, que veía los esfuerzos y los sueños, todos confundidos en un mismo fracaso, y que ese fracaso se llamaba alegría” (Bolaño, 2010: 358). Mientras que los relatos de Bárbara Patterson casi siempre están llenos de ira y de insultos, mezclados con una nerviosidad afectuosa, y Joaquín Font, a su vez, revela en sus historias los aspectos absurdos del mundo contemporáneo visto por un hombre desquiciado.

Tomada como un todo, la segunda parte de la novela parece una compilación de transcripciones de unas entrevistas realizadas en diversas ocasiones entre unos cincuenta personas y un interlocutor ausente, marcadas respectivamente con fechas y lugares concretos. Carlos Labbé J. ha señalado en su artículo la legitimidad de este interlocutor ausente, considerándolo como uno de los símbolos de la violencia imponente que reina en *Los detectives salvajes* (Labbé J.: 96). No

obstante, nuestro interés reside, por el momento, en el bullicio, en lo que denomina Mijaíl Bajtín como "la verdadera polifonía que contiene múltiples voces y conciencias que son independientes entre sí e imposibles de fusionarse, constituida por distintas voces de gran valor" (Bajtín, 1996:3). En *Los detectives salvajes*, no existe un narrador omnisciente, destacan, en cambio, la heterogeneidad de voces narrativas, la yuxtaposición de memorias individuales, y el carnaval de distintas conciencias y cosmovisiones.

Por otro lado, resulta sospechosa la existencia de Juan García Madero, narrador de la primera y la tercera parte de la novela. Nunca se presenta en la segunda parte de la obra, y parece que los demás narradores lo han olvidado o ni siquiera lo conocen. Asegura Ernesto García Grajales, quien se considera como el único estudioso de los real visceralistas que existe en México: "No, ése no me suena. Seguro que nunca perteneció al grupo" (Bolaño, 2010:551). Hasta el mismo García Madero, en uno de sus diarios, insinúa su condición como una sombra o un simulacro en los acontecimientos en los que ha tomado parte: "Oí voces y me levanté. En la habitación contigua Cesárea y mis amigos hablaban. Cuando aparecí nadie me miró" (Bolaño, 2010: 602).

Los frecuentes cambios de tiempo, de espacio y de voz narrativa transmiten una sensación de inestabilidad en la forma artística de la novela, la cual supone, por un lado, un reto inédito para el lector, dado que se encuentra siempre en medio del laberinto de tiempo, de espacio y de narradores, tratando de seguir los hilos de la trama, para lograr al final una aprehensión panorámica del destino de los personajes. Por otro lado, a nuestro juicio, sugiere una angustia que late en lo profundo de esta novela laberíntica. Creemos que en *Los detectives salvajes*, se exterioriza una angustia inherente por medio de la forma inestable respecto al tiempo, al espacio y a las voces narrativas con los que se desenvuelve la trama de la historia, y, también mediante dicha forma, se transmite la angustia al lector, ensimismado en la percepción de la obra. Esta angustia, para nosotros, podría servir como un punto de partida donde iniciamos nuestro análisis sobre la novela en cuanto a la interpretación de los sentimientos y los comportamientos de los personajes, al estilo personal que presenta el autor en la creación artística y a la captación de la temática de la obra.

1.2 La angustia de identidad: los huérfanos de la época

En 1999, afirma Roberto Bolaño en su discurso como galardonado del Premio Rómulo Gallegos por su novela *Los detectives salvajes*:

> Y esto me viene a la cabeza porque en gran medida todo lo que he escrito es una carta de amor o de despedida a mi propia generación, los que nacimos en la década del cincuenta y los que escogimos en un momento dado el ejercicio de la milicia, en este caso sería más correcto decir la militancia, y entregamos lo poco que teníamos, lo mucho que teníamos, que era nuestra juventud, a una causa que creímos la más generosa de las causas del mundo y que en cierta forma lo era, pero que en la realidad no lo era. (Bolaño, 1999)

Este tono difiere en gran medida de la ironía y la belicosidad con las que el escritor critica a las celebridades del círculo literario. En realidad, el tema de la experiencia generacional lo frecuenta Bolaño en muchas ocasiones, y casi siempre habla de eso con nostalgia y ternura. Los coetáneos de él, nacidos principalmente en los años 50 del siglo xx, llegan a la edad de la adolescencia coincidiendo con unos de los acontecimientos más transcendentales de la historia humana: celebran la victoria de la Revolución Cubana, configuran una nueva concepción del poder frente a los apuros en los que se encuentran los Estados Unidos en la Guerra de Vietnam, y se entusiasman con los reclamos de los estudiantes en París. Sin embargo, el afán de cambios, de rebeldía, de una sociedad nueva construida con sus propias manos se desvanece ante los sucesos que contemplan en los años siguientes, entre los cuales se destacan lo ocurrido en la Plaza de Tres Culturas de Tlatelolco el 2 de octubre de 1968, el golpe militar de Chile en 1973 y la dictadura que lo siguió, así como el golpe de estado de Argentina en 1976.

Los jóvenes experimentan las consecuencias de una violencia masiva, contemplan la caída de sus modelos sociales y no pueden sino aceptar la desmitificación de sus ideales. Surge la angustia —señala Rollo May en *Man's Search for Himself*— cuando uno percibe una amenaza a los valores que son esenciales para su existencia (May, 2009: 24): "El hecho de que suframos angustia se debe a que no tenemos la idea del papel que jugamos, y tampoco sabemos en qué regla de conducta hemos de confiar". (May, 2009:21) Para Roberto Bolaño, el recuerdo de esos años traumáticos están todavía en carne viva, y entiende profundamente la desolación que sufren sus coetáneos. Dice en su discurso:

> Fuimos estúpidos y generosos, como son los jóvenes, que todo lo entregan y no piden nada a cambio, y ahora de esos jóvenes ya no queda nada, los que no murieron en Bolivia murieron en Argentina o en Perú, y los que sobrevivieron se fueron a morir a Chile o a México, y a los que no mataron allí los mataron después en Nicaragua, en Colombia, en El Salvador. Toda Latinoamérica está sembrada con los huesos de estos jóvenes olvidados. (Bolaño, 1999)

Para tener un mejor entendimiento sobre la angustia que se perciben en esa generación desencantada, aquí nos permitimos escoger tres de los personajes de la novela —Auxilio Lacouture, Arturo Belano y Juan García Madero— como objetos de estudio.

La parte principal de la historia de Auxilio Lacouture consiste en su experiencia dolorosa y al mismo tiempo increíble que desde una óptica personal testimonia la efervescencia estudiantil del año 1968. Aparte de ello, sus narraciones nos proporcionan unas pistas necesarias para conocer la vida a edad temprana de los protagonistas, especialmente de Arturo Belano. Por una parte, testimonia una experiencia traumática que para mucha gente aún no se puede borrar de la memoria hasta hoy día y atiende al crecimiento de una generación de poetas desencantados, con un amor que supera las diferencias de edades, de naciones, y de condiciones de vida. Por otra parte, el hecho

de que desde hace tiempo le haya parecido difícil captar la idea de las conversaciones de Belano y sus amigos coetáneos, implicaría, tal vez, un abismo infranqueable entre madre e hijo, entre tradición e innovación, y, en definitiva, entre el pasado y el presente. Vistas así las cosas, no en vano afirma la misma Auxilio Lacouture: "Yo soy el recuerdo". (Bolaño, 2010: 198) No obstante, para la generación venidera el recuerdo es una amalgama de apego y resentimientos, sobre todo si gran parte del recuerdo está llena de escenas violentas, las cuales, en vez de aportarles a los jóvenes seguridad y esperanza, destruyen el fundamento de los valores en que persisten, lo que supone el inicio de una angustia de identidad que acompañarán a muchos de ellos por toda la vida.

En cuanto a Arturo Belano, siempre ha sido considerado por muchos críticos como el *alter ego* del mismo autor. Creemos que sería arbitrario igualar a un personaje ficticio con un ser real, y sin embargo es cierto que se percibe en este personaje la sombra de las vivencias del autor, especialmente la experiencia que tuvo en el año 1973. Lacouture la ha plasmado con detalles en su narración, mostrando su solidaridad con el joven:

> Se había presentado como voluntario el 11 de septiembre. Había hecho una guardia absurda en una calle vacía. Había salido de noche, había visto cosas, luego, días después, en un control policial había caído detenido. No lo torturaron, pero estuvo preso unos días y durante esos días se comportó como un hombre. Su conciencia debía estar tranquila. (Bolaño, 2010: 195–196)

Tomada en cuenta la experiencia personal del mismo autor, sería razonable considerar que la voz de Auxilio Lacouture ha sido apropiada por Bolaño como un testimonio de lo que experimentaron él y muchos jóvenes chilenos en ese año inolvidable, una confesión de los sentimientos que lo atormentaban en esa época, y una introspección de su conducta y de su conciencia en aquel suceso que le significa un viraje radical en la vida.

En un período crucial para moldear el carácter, la cosmovisión y los valores éticos, los jóvenes como él perdieron el fundamento de su identidad personal. Una angustia ocasionada por la memoria traumática de una nación ha sido manifestada en *Los detectives salvajes*, sobre todo en Belano, quien al regresar a México se convierte en una persona que prefiere despreciar todo tipo de autoridades y normas, y con arrogancia y rebeldía procura protegerse de los sentimientos de nulidad y de soledad. Sin embargo, para muchos de los sobrevivientes de la crisis socio-política, el intento de olvidar esa experiencia casi siempre les resulta infructuoso y sufren permanentemente el acoso de los dolores causados por la ruptura con su tierra natal, con los valores en que creían y con un pasado al que guardan a la vez el amor y el odio.

A diferencia de Belano, Juan García Madero lleva una vida bastante cómoda, pero creemos que él ostenta también una angustia relacionada con la identidad personal, la cual, en gran medida, proviene de un complejo de orfandad. Por su actitud en la elección de carrera, no sería difícil deducir que la obediencia de García Madero a sus tíos se debe a que está consciente de su condición

de hijo adoptado y sabe que depende económicamente de ellos. Y los poemas que escribe en el bar, como afirma él mismo, destacan "una sensación física y espiritual de soledad" (Bolaño, 2010: 18). También nos llama la atención la actitud que adopta cada vez que se encuentra en medio de otros clientes del bar, pues éstos siempre le parecen peligrosos y con mala intención, lo que provoca en él un temor infundado. Podríamos decir que, ya sea en la ostentación de terminología literaria ante sus condiscípulos, ya sea en la inseguridad que siente entre los desconocidos, ya sea en la actitud ambivalente respecto a las relaciones amorosas, lo que busca García Madero sería más bien un reconocimiento, una protección o una compañía, de manera que pueda salvarse de la soledad, de la vulnerabilidad y del sentimiento de inferioridad, los cuales en el fondo se derivarían del inherente complejo de orfandad: "A mí no me volvió a dar el ataque de risa. La risa salió expelida del coche de forma instantánea. Huérfano, pensé". (Bolaño, 2010: 559)

Por otra parte, la soledad, la falta de horizontes en la vida, así como la pérdida de identidades personal y colectiva constituirían la crisis espiritual que comparten muchos jóvenes latinoamericanos en esa época. En este sentido, parece legítimo afirmar que existe un complejo de orfandad en el ámbito social, considerando a los jóvenes de los años setenta como los huérfanos de la época.

El otro grupo de personajes que creemos que padecen de la angustia de identidad lo constituyen los exiliados y los inmigrantes de origen latinoamericano. Algunos de ellos abandonan su tierra natal siendo víctimas de los golpes de estado y las dictaduras. Otros llegan a países más desarrollados en busca de fama y riqueza, a fin de iniciar una vida nueva en su *Tierra Prometida*. No obstante, en *Los detectives salvajes*, hemos visto que la migración a veces está llena de amargura. Como asevera Edward W. Said:

> Exile is strangely compelling to think about but terrible to experience. It is the unhealabe rift forced between a human being and a native place, between the self and its true home: its essential sadness can never be surmounted. (Said, 2002: 173)

El desarraigo conlleva, aparte de la separación con el país de origen, una ruptura con el pasado y con la cultura que caracteriza a una nación. Sin embargo, para muchos inmigrantes, ante la disyuntiva de regresar a la tierra natal o quedarse en el país de adopción, tienden a optar por el segundo. En nuestro caso, el porqué de no retornar al país de origen tiene mucho que ver con la identidad cultural: aunque está convencido de que no es de aquí, uno se da cuenta de que se diferencia tanto de sus paisanos hasta que se siente extranjero en todas partes. Para el mismo Bolaño, la ambigüedad de identidad cultural se manifiesta especialmente en el acento: "Sometimes exile simply means that Chileans tell me I talk like a Spaniard, Mexicans tell me I talk like a Chilean, and Spaniards tell me I talk like an Argentine: it's a question of accents". (Bolaño, 2011:

54)

En realidad, Bolaño ha mostrado en más de una ocasión su incredulidad en lo que se refiere a los conceptos de exilio, nostalgia y patria. Proclama en una entrevista con Mónica Maristain: "*Soy latinoamericano.*" Y para él la única patria es:

> mis dos hijos, Lautaro y Alexandra. Y tal vez, pero en segundo plano, algunos instantes, algunas calles, algunos rostros o escenas o libros que están dentro de mí y que algún día olvidaré, que es lo mejor que uno puede hacer con la patria. (Bolaño, 2003)

En uno de sus ensayos, Bolaño trata de ampliar la connotación de la palabra "*exilio*", creyéndolo como algo intrínseco de la literatura, y destaca la función positiva del exilio, porque a su parecer, sirve para que uno tenga un conocimiento fiel de sí mismo. Pero después de todo, es innegable que en sus adentros late un apego a esa tierra lejana: "Despite everything, the shadow of my native land wasn't erased and in the depths of my stupid heart the certainty persisted that it was there that my destiny lay." (Bolaño, 2011: 53)

Frente al dilema de volver o quedarse, los exiliados y los inmigrantes se ven atormentados a la vez por la nostalgia y el rencor. Las experiencias desagradables que sufren en los países de adopción les hacen sentir que no son de aquí, pero tampoco están seguros de si pertenecen a aquella tierra donde nacieron, plagada de miseria y tristeza. En este sentido, también se pueden considerar como huérfanos, y la orfandad consiste en el complejo de sentirse extranjero en cualquier parte. El desarraigo trae consigo una pérdida de pertenencia, la cual conducirá a una ambigüedad de identidades individual y colectiva, dejándolos en una permanente angustia.

1.3 La angustia existencial: la vivencia marginal y heterodoxa en un mundo posmoderno

En un sentido más amplio, la angustia podría ser considerada como una sensación que sufre la gente en un mundo posmoderno. Se trata de un aturdimiento frente a la proliferación y las contradicciones de una avalancha de nuevas tendencias que vienen reinando en la sociedad: consumismo, incredulidad en los metarrelatos, reevaluación de la razón humana, movimientos feministas, globalización, preocupación por la minoría, exaltación de la heterogeneidad, entre otras.

En *Los detectives salvajes* vemos múltiples facetas de la existencia humana en el mundo contemporáneo, constituidas principalmente por las vivencias de los que normalmente se consideran como los grupos marginados y heterodoxos de la sociedad, a saber, huérfanos, prostitutas, gente pobre, homosexuales, bisexuales, personas desquiciadas, jóvenes aficionados a la literatura que abrigan la esperanza de cambiar la poesía mexicana pero al mismo tiempo cometen hurtos en las librerías ... Integrarse a una sociedad con un nivel económico, político y cultural muy elevado parece extremadamente difícil para ellos, dado que siempre se ven al margen de los valores canónicos y descubren por todas partes la falta de sintonía.

Algunos de ellos viven sumidos en una miseria absoluta. Tenemos como ejemplo a Piel Divina, que se encuentra todo el tiempo en una situación desesperante pese a todos los esfuerzos que ha hecho por sobrevivir y por realizar los sueños. Por otra parte, en los que llevan una vida cómoda, también se percibe la sombra fantasmagórica de la angustia. Para Luís Sebastián Rosado, eso tiene mucho que ver con su condición de homosexual. Ernesto San Epifanio parece más abierto en cuanto a su homosexualidad, y su vida termina de una manera más triste. Aparte de los sufrimientos físicos, le duele más la apatía que demuestran los demás, sobre todo sus familiares y los que antes fueron sus amigos o amantes. Incluso María Font, hermosa y orgullosa, en el fondo no es tan feliz como parece al principio de la novela: tanto el orgullo como su obsesión por el sexo podrían servirle como una manera de protegerse, de salvarse del ambiente inerte en que se encuentra, de dejar a un lado la desilusión al pensar en todos los deseos que al final acaban por frustrarse.

En realidad, digamos que el sentimiento de desamparo, la vaciedad y la ausencia de horizontes en la vida se perciben en miles de jóvenes de la época. La perplejidad frente a los constantes cambios socio-políticos, el escepticismo ante los avances tecnológicos destinados a transformar el mundo, la curiosidad por todo tipo de conocimientos nuevos, así como la desconfianza en los metarrelatos, los dejan sin orientación, perdidos en la paradoja entre las múltiples posibilidades en la vida y la incapacidad de realizarlas. Para ellos, no existe un pasado utópico ni un futuro prometedor, por lo que no les queda otro remedio que dejarse llevar por la moda, yendo a la deriva. Sean ricos o pobres, heterosexuales u homosexuales, lúcidos o esquizoides, los personajes que plasma Bolaño en la novela nos presentan todo tipo de manifestaciones de la crisis espiritual que sufre la gente en un mundo posmoderno. Vistas así las cosas, podríamos afirmar que en la novela, además de la angustia relacionada con la forma artística y la identidad, existe también una angustia existencial.

2. Búsqueda: aventura salvadora de la angustia

Para salvarse de la angustia, creemos que los personajes de la novela han emprendido innumerables aventuras, entre las cuales vale la pena destacar la búsqueda de la poetisa Cesárea Tinajero y la vida errante de Lima y Belano. Creemos que, en cierto sentido, Cesárea Tinajero sería más bien un símbolo de una época remota, de los ideales y de la pasión que caracterizan la juventud. Partiendo de este punto de vista, el dificultoso viaje que emprenden los real visceralistas con el fin de encontrarla podría ser considerado como una búsqueda de los tiempos perdidos, de los ideales nobles y del entusiasmo juvenil. Y el fallecimiento de Cesárea no sería sólo la muerte física de un individuo, sino también supondría la pérdida irreparable de un pasado dorado, la frustración de los ideales utópicos y la decadencia de la pasión de los jóvenes. Frente al paso inexorable del

tiempo, tal vez los personajes plasmados en la novela no puedan sino despedirse de los tiempos perdidos en los que entierran su juventud, y resulte infructuoso cualquier intento de recuperar los años inocentes.

Por otra parte, a nuestro juicio, la vida errante que llevan Lima y Belano manifestaría un intento de alcanzar la libertad haciéndose dueños de sí mismos. Como afirma Kierkegaard, la angustia podría considerarse como "freedom's actuality as the possibility of possibility" (Kirby, 2004: 73). Es decir, la angustia presenta la actualidad de la libertad, la cual consiste en la posibilidad que tiene el hombre de escoger entre diversas opciones. De ahí que se trate de una experiencia que se percibe frecuentemente cuando uno se halla en el momento de tomar una decisión. Por un lado, la inseguridad del futuro, la preocupación por los riesgos que implique la decisión, así como los escrúpulos de las miradas de los demás lo colocan en un dilema. Por otro lado, una vez tomada la decisión, el hombre actúa siendo el responsable de su propia elección y se desvanece la angustia que antes lo aquejaba. Rollo May, dando mucha razón a Kierkegaard, subraya el impacto causado por una inédita quiebra de valores, considerándola como el factor principal conducente a la angustia que existe ampliamente entre los seres humanos en el mundo contemporáneo, y procura despertar en todos el coraje de iniciar una búsqueda de su propio ser, de manera que se haga uno mismo dueño de la vida. Según May, esto constituye la salvación para el hombre angustiado y la forma de alcanzar la libertad, dado que para él la libertad supone "la capacidad que posee una persona de tomar parte activa en su propio desarrollo, o, dicho de otro modo, la capacidad de moldearse" (May, 2009: 119).

Partiendo de este punto de vista, la angustia que destaca en *Los detectives salvajes* sería también una experiencia que sufren los personajes en la elección frente a las múltiples posibilidades ofrecidas por la vida. Algunos de ellos terminan por descartar los sueños y dejarse llevar por la realidad, empezando así a vivir una vida "normal". Otros, tales como Lima y Belano, prefieren viajar a tierras lejanas para conocer más aspectos del mundo y de sí mismos. El nomadismo constituye la decisión que toman en cuanto a la elección de la forma de vida, en el cual son responsables de sus propios destinos. Logran de esta manera una "imperturbabilidad frente a la angustia" (Bobbio, 1983: 83), abrazando al auténtico *Yo*, que pese a la imperfección y el mundo en ruinas en que se encuentra, se hace dueño de la vida propia.

3. Desaparición: una salida posible de la angustia y un acceso a la libertad

Tomada como un conjunto la novela, parece que la desaparición llega a ser el destino de todos los personajes. Sin embargo, creemos que el acto de desaparición no tendría que ser interpretado necesariamente de manera pesimista.

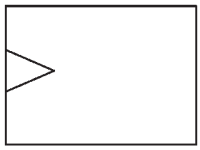
Partiendo del punto de vista existencialista, a través de los incesantes viajes Lima y Belano defienden sus derechos a tomar decisiones como seres libres, y cualquier acto de decisión trae como consecuencia el desvanecimiento de la angustia, manifestando su propio entendimiento de la libertad humana. Hasta el último minuto de la historia no logramos descifrar el destino de ellos, pero cabe preguntar: ¿no sería la desaparición el mejor destino para ellos? Parece que, de este modo, el autor también pone de manifiesto su actitud en cuanto al desenlace de la novela: el futuro de los personajes está en sus propias manos, y nadie más, hasta él mismo, tiene el derecho a privarles de la libertad. Por eso no los condena tajantemente a la muerte, sino que deja un final abierto, lo cual, por una parte, distingue la novela de obras narrativas tradicionales, encuadradas en una estructura temporal-espacial relativamente cerrada y en una perspectiva que normalmente corresponde a la voluntad del autor. Por otra parte, lo inconclusa que es la novela hará posibles diferentes tipos de desenlaces e interpretaciones de la obra. Para los personajes de *Los detectives salvajes*, la desaparición podría conducirlos a la libertad máxima: perdidos en el blanco, siempre están por definir, por imaginarse y por reescribir, así que de todos modos son libres e inmortales.

En cuanto a la estructura de la obra, podemos decir que el sincronismo de las voces de 53 narradores frente a un interlocutor ausente constituye una verdadera polifonía. La diversidad que caracteriza a estos narradores se manifiesta no sólo en la nacionalidad y en los oficios, sino también en el contenido de las historias contadas por los narradores y en sus estilos de hablar. Algunos de ellos se limitan a evocar los tiempos perdidos, deplorando el transcurso de los años y la frustración de los sueños de la juventud. Otros, tal como Laura Jáuregui, ex novia de Arturo Belano, parecen sumidos en un narcisismo insalvable. También hay narradores que, quizá por la profesión que ejercen, hablan de una forma muy culta sin poder disimular la desesperanza que llena su mundo espiritual. Cada narrador, a través de su historia, nos revela un mundo particular. Desaparece la monofonía del narrador omnisciente, y las 53 voces narrativas se emiten a la vez, resuenan y se entrecruzan, llenando la obra con todo tipo de sentimientos —apego, remordimiento, desolación, furia, melancolía, arrogancia, desilusión, ironía— y a veces, reunidas por casualidad en un sitio (una feria de libros, por ejemplo), formulan sus observaciones sobre el mismo tema. En este sentido, la desaparición de la monofonía podría considerarse como una manifestación más de la libertad, la cual, por una parte, se pone de relieve en la concurrencia de las voces narrativas, y por otra parte es ofrecida al lector para que éste participe en el desarrollo de la historia.

Por último, creemos que también existe una desaparición de los límites tanto en la forma como en la cosmovisión de la novela. Cabe examinar los dibujos enigmáticos con los que concluye la obra entera:

13 de febrero

¿Qué hay detrás de la ventana?



Una estrella.

14 de febrero

¿Qué hay detrás de la ventana?



Una sábana extendida.

15 de febrero

¿Qué hay detrás de la ventana?



(Bolaño, 2010: 608–609)

No sería difícil darse cuenta de que en el último diario, la pregunta cae en el vacío, y el rectángulo que constituye el dibujo enigmático está trazado con línea de puntos. La ausencia de respuesta y el cambio del tipo de línea con la que se traza los dibujos, a primera vista, dan unas sensaciones negativas: inseguridad, perplejidad, falta de sentido, desánimo, inercia, etc., como si todo lo que se relata en la historia —los sueños, los ideales, los amores, los esfuerzos— se convirtiera al final en la nada. Sin embargo, si adoptamos otro punto de vista, conseguiremos una interpretación distinta.

Teniendo en cuenta lo que pregunta el narrador en los tres diarios, sería irrefutable que el rectángulo, cuerpo de los tres dibujos enigmáticos, puede ser considerado como el perfil de una ventana. En realidad, la imagen de ventana ha aparecido ya al final de la segunda parte de la novela. En las últimas narraciones de Salvatierra, se menciona varias veces el acto de *abrir la ventana*. Todos sabemos que con la ventana abierta uno puede contemplar el paisaje de afuera, así que la función principal del acto de abrir la ventana reside en comunicar lo interior con lo exterior. No obstante, tanto en el primero como en el segundo dibujo, el *Yo* siempre se encuentra a *este* lado de la ventana, por lo que todo el tiempo pregunta sobre lo que está detrás de ella. El dilema de estar *aquí* o *allí* se resuelve en el último de los tres dibujos, en el que la pregunta queda por responder y la

línea con la que se traza el rectángulo se vuelve punteada, lo cual permite distintas interpretaciones del fin de la historia y hace posible una negación de las fronteras invisibles que existen entre el centro y la periferia, entre lo interno y lo externo, entre acá y allá.

Revisando la novela, descubrimos que la idea de borrar los límites no sólo se insinúa en el dibujo enigmático, sino que también se podría vislumbrar en la cosmovisión que revela la obra. En primer lugar, la yuxtaposición de las historias rompe los límites de tiempo, de espacio, de edad, de profesión y de concepción del universo. En segundo lugar, las voces de las personas que existen en el mundo real —Octavio Paz, Michel Bulteau, Carlos Monsiváis, Manuel Maples Arce— se mezclan con las voces de los personajes ficticios, dialogan y tratan con ellos, transgrediendo así las nociones sobre lo real y lo ficticio. Por último, el hecho de que el destino de los personajes quede en misterio nos implicaría que el deslinde entre la vida y la muerte, en ciertos casos, sería también ambiguo.

En este sentido, tendemos a creer que tal vez el autor, después de plasmar a una generación de jóvenes que, desencantados y desarraigados, se sumen en una vida marginal y heterodoxa, todavía esté dispuesto a proporcionarles una salida del mundo asfixiante en que se encuentran, para que desahoguen la angustia que los tortura todo el tiempo y alcancen la libertad que han deseado con vehemencia. Por otra parte, la angustia que se experimenta en la lectura de la novela se desvanece frente al final abierto con que concluye la historia, de modo que el futuro de la obra dependerá totalmente del lector, el cual, mediante sus experiencias vivenciales y su imaginación ilimitada, seguirá creando más historias de libertad tanto en el mundo ficticio como en la vida real.

Bibliografía

Bobbio, Norberto (1983): *El existencialismo*, México, D. F., Fondo de Cultura Económica

Bolaño, Roberto (2010): *Los detectives salvajes*, Nueva York, Vintage Español, una división de Random House

Bolaño, Roberto (2011): *Between Parentheses: essays, articles, and speeches, 1998–2003*. editado por Ignacio Echeverría, traducido en inglés por Natasha Wimmer, New York, New Directions Publishing Corporation

Kirby, Steve (2004): "Dimensions and meanings of anxiety" in *Existential Analysis* (15.1): 73–86

May, Rollo (2009): *Man's Search for Himself*, New York, W. W. Norton & Company

Said, Edward W. (2002): *Reflections on Exile and Other Essays*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press

巴赫金(1996):《巴赫金文论选》，佟景韩译，北京，中国社会科学出版社 http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9–843.html

YONG-TAE MIN
Universidad Corea

Don Quijote el budista

Resumen: Don Quijote, caballero armado, no ha matado a nadie, a ningún ser vivo. En su último momento estaba a punto de matar una liebre al entrar en su aldea. Sin embargo, la dejó o la entregó viva a los cazadores. Así cumple nuestro héroe con el primer Madamiento (Sila) o prohibición entre los cinco del budista que dice: "no matarás a los seres vivos". Y no sólo eso, sino Don Quijote va más allá, no roba ni comete adulterio con ninguna mujer ni miente ni toma .... (pp.76–77). Quiero decir que Don Quijote ha sido un buen budista laico mahayánico como era bueno desde el principio en su aldea, con el apodo de Alonso Quijano el Bueno (p.627). Don Quijote no era vegetariano como buenos monjes budistas. Sin embargo llevaba siempre el alma buena a mano, bondad y piedad que se puede calificar no sólo como cristiana sino también como budista, sin los quisquilloso prejuicios del sectarismo religioso.

Nadie duda del buen cristianismo tanto de Cevantes como de Don Quijote que hizo la cofesión debida en la cama de su muerte. Sin embargo, la religiosidad cervantina es más abierta, más natural y más universal, sin hablar del pensamiento reformista de Erasmus que se le ha calado desde la época del Colegio, través de su maestro López de Hoyos, cosa archiconocida por los investigadores. Ya he mencionado las huellas de la teología natural, semejante al confucianismo chino en el Quijote en la última conferencia del Congreso asiático de Hispanista en Beijing. Lo digo porque no todo puede ser casualidad o mera coincidencia algo budista que hay en el Quijote. El tema barroco del desengaño y "La Vida es sueño" no es del todo ajeno al budismo. Una sana mezcla de un elemento y otro que estaba en el aire de la época, bien podría haber servido de las fuentes de inspiración búdica en la invención y la formación del personaje universal que es Don Quijote.

En nuestra ponencia voy a exponer en primer lugar los elementos búdicos de la piedad a la gente y el amor a la naturaleza, especialmete a Rocinante y a otros animales en el comportamiento y las actitudes de Don Quijote y Sancho. En el budismo el karma produce los sucesivos renaciminetos, del animal al hombre y de éste al animal y todos los seres vivos somos igualmente insustanciales, vanos y sujetos al dolor. En segundo lugar, hablaríamos sobre la fugacidad y el desengaño del mundo fenoménico, por ejemplo, lo inane del yo y la locura de adherirse a él. Sancho entra desnudo y sale desnudo de su gobierno. Y por último, trataremos el uso frecuente del koan, gong án（公案）, juadú（話頭）del budismo zen desde el primer momento de enloquecimiento de Don Quijote hasta el último método de "3,300 azotes" para el desencatamiento de Dulcinea.

Palabras clave: Don Quijote, budista, religiosidad

Introducción

Don Quijote, caballero armado, no ha matado a nadie, a ningún ser vivo. En su último momento estaba a punto de matar una liebre al entrar en su aldea. Sin embargo, la dejó o la entregó viva a los cazadores.① Así cumple nuestro héroe con el primer Madamiento (Sila) o prohibición entre los cinco preceptos fundamentales del budista que dice: "no matarás a los seres vivos". Y no sólo eso, sino Don Quijote va más allá: no roba ni comete adulterio con ninguna mujer ni miente ni toma intoxicantes que alteren negativamente la mente.② Quiero decir que Don Quijote ha sido un buen budista laico mahayánico como era bueno desde el principio en su pueblo, con el apodo de Alonso Quijano el Bueno.③ Don Quijote no era vegetariano como buenos monjes budistas. Sin embargo llevaba siempre el alma buena a mano, bondad y piedad que se puede calificar no sólo como cristiana sino también como budista, desde el punto de vista del pluralimso religioso.④

No hay duda de que eran buenos cristianos tanto Cevantes como Don Quijote: Ambos hicieron la confesión debida en la cama de su muerte. Sin embargo, la religiosidad cervantina es más abierta, más natural y más universal, sin hablar del pensamiento reformista de Erasmus que se le ha calado desde la época colegiala, través de su maestro López de Hoyos, cosa archiconocida por los investigadores.⑤ Ya he mencionado las huellas de la teología natural, semejante al confucianismo en el Quijote en la última conferencia del Congreso asiático de Hispanista en Beijing.⑥ Lo digo porque no todo puede ser casualidad o mera coincidencia si hay algo budista en el Quijote. El tema barroco del desengaño y la visión de "la vida=sueño" no es muy cristiano, ni muy ajeno al budismo. Una sana mezcla de un elemento y otro que estaba en el aire de la época, bien podría haber servido de las fuentes de la inspiración búdica en la invención y la formación del personaje universal que es Don Qiuojote.

En nuestra ponencia voy a exponer en primer lugar los elementos búdicos de la piedad y compasión fraternal para con los seres vivos y el amor a la naturaleza, especialmete a Rocinante y a otros animales. En el budismo el karma produce los sucesivos renaciminetos, del animal al hombre

---

① Cfr.Miguel de Cervantes: *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* (anotado y comentado por Américo Castro), Editorial Porrúa. México, 2002, pp.623–624, capítulo 74. libro II. Desde ahora en adelante anotaremos de la manera siguiente,siguiendo el orden de la página,capítulo, libro y comentarista. Así, pp.632–624, 74–II, A.C. Utilizamos otro texto-modelo: la edición de Martín Ríquer, Editorial Juventud, Barcelona,1968. Seguiremos el mismo modo de anotación y pondremos al final la sigla de M.R..

② Cfr.Budismo,Wikipedia,la enciclopedia libre, en "Google" ,p.9 "Ética budista".

③ Cfr.p.627, 74–II,A.C. "Bueno" es el remobre más constante que le da ä Älosno Quijano.Creemos que existe en el fondo una similitud de bondad y generosidad búdica entre Alonso y don Quijote, a pesar de su negativa de este nombre en el útlimo momento.

④ Cfr.John Hick: *Problems of Religious Pluralism*, Macmillan,1985.

⑤ Cfr.Américo Castro: *El Pensamiento de Cervantes*, 1980, reimpresión, Noguer, Madrid-Barceolona, pp.23–62

⑥ Cfr.Yong-Tae Min: Confucianismo o teología natural en el siglo de oro, en *Estudios hispánicos*, Asosiación coreanana de hisapaniostas, Seúl, 2010

y de éste al animal y todos los seres vivos somos igualmente insustanciales, vanos y siempre sujetos al dolor. Por eso mimso, todos los seres superiores e inferiores somos compañeros y hermanos en nuestro dolor y sufrimiento por la causa kármica（業報）. En segundo lugar, hablaríamos sobre el uso frecuente de los rompecabezas del busimo zen, llamados “gongan, o koan（公案）o juadu（話頭）para desconcertar el pensamiento habitual, discursivo-racional y provocar un shock mental que lleve a la ilumicación budista o despertar de las personas.① Y por último, trataremos los temas de la fugacidad y el desengaño del mundo fenoménico, por ejemplo, la consciencia de lo inane del yo y de la locura de adherirse a él en el Quijote.

1. Sentimentos de la compasión fraternal para con los seres vivos

Lo primero que dice Don Quijote al iniciar su aventura caballeresca es: “¡Oh!, sabio encantador, quienquiera que seas... Ruégote que no te olvides de mi buen Rocinante, compañero eterno mío en todos mis caminos y carreras.”② Don Quijote ama a Rocinante y siente también la compasión fraternal para con el jumento de Sancho y con otros seres vivos circundantes. En el Quijote abundan los paisajes y los animales a su alrededor. En efecto, hay muchos elementos de la novela pastoril también en el libro de caballería, por antonomasia, que es nuestro libro. Américo Castro habla en “El Pensamiento de Cervantes” sobre “la naturaleza como principio divino e inmanente” y dice:

> En conjunto, la doctrina naturalista en Cervantes podría resumirse así: la naturaleza, mayordoma de Dios, ha formado los seres, poniendo en ellos virtudes o defectos, que imprimen en cada individuo huellas imborrables y determinadores de su carácter, cuya determinación será tema de cada cual. Esta varia condición establece afinidades y disconformidades, dentro del individuo mismo ante todo, ya que la voluntad o la razón pueden favorecer o contrariar esa originaria disposición de la persona.Cada uno ha de concocerse a sí mismo, y no intentar romper su sino natural, su inmanente finalidad. En relación con los demás, los afines se atraen con energía invencible, guiados fundamentalmente por el amor (neoplatonismo); los dispares se estrellan trágicamente procuradno armonías vedadas pòr la naturaleza, alta deidad.③

Dicho modo de pensar cervantino está muy cerca del confucianismo o de la teología natural como hemos hablado en otra ocasión.④ Menché（孟子）dice que la naturaleza es buena desde su origen y que tenemos que respetar la inclinación natural innata de cada individuo en sus comportamientos. Y el pasaje neoplatónico nos recuerda la teoría del ritmo y armonía del *I-Ching*（易經）, muy cementado por los confucianistas.

Pues bien, no estamos hablando ahora sobre el confucianismo de Cervantes sino del budismo

① Cfr.Koan, Wikipedia, la enciclopedia libre, Google, p.1
② P.23, 2–I, A.C.
③ Américo Castro: *El Pensamiento de Cervantes*, Editorial Noguer, Barcelona, 1980 (primera edición 1972), p.169
④ ¨Véase la nota 5

mahayanista asiático, por decrilo así, en el Quijote. Importa todo esto, dado que vamos a escudriñar los elementos del budismo, muy influido por los pensamientos del taoísmo y del confucianismo. Ambos pensamientos coinciden por igual en respetar la ley de la gran naturaleza.① Las prácticas del budismo zen o chan o son（禪）hacen hincapié en respetar la vida（no matar）y el carácter innato de budeidad（佛性）en todos los seres". Veamos otras explicaciones:

Aunque las prácticas chan（禪）incluyen el estudio de los sutras y otros textos, el carácter directo e intuitivo de este tipo de tradición budista los sitúa en segundo plano, ya que no los considera capaces de provocar por sí solos el despertar. En cambio, se anima al discípulo a mantener su atención en el momento presente, confiando enla sabiduría innata de todo ser humano para realizar todo su potencial.

Esta noción procede del budismo mahayana, cuyos textos desarrollan la idea de Tathagatagarbha o "matriz de la iluminación". Esta idea, implícita en la difusión de la prajna paramita, se ampliará poco tiempo después con la aparición de diversos sutras. En su vertiente china, se subraya el carácter innato de budeidad（佛性）en todos los seres, lo cual ejercerá una influencia crucial en el budismo de todo el este y el sudeste asiático. La importancia radical en esta idea es que reconoce la posibilidad de que los laicos alcancen un nivel espiritual tan alto como el de un monje.②

Don Quijote y Sancho no son budistas declarados, ni mucho menos, monjes. Sin embargo, no por eso dejan de tener la budeidad y la posibilidad de alcanzar la alta espiritualidad del budismo, porque todos los seres vivos la tienen. Una de las pruebas sería su amor constante a la naturaleza y a los animales. Y a éstos, los ama el budismo no por amar a los seres igualmente creados por Dios como en el cristianismo sino por ser compañeros en nuestra existencia que nada igualmente en el mar de dolores（苦海）, a través de tantas transmigraciones. Veamos la explicación del budismo:

> El alma experimenta los mismos cambios y está sometida a las mismas leyes que los mundos: evolución durante todo el yoga, del animal al hombre y del hombre a dios, con alternativas de elevación y de la caída, consecuencia de las virtudes y de los vicios, a menos que que llegue a destruir en sí vicios y virtudes consiguiendo el estado de nirvana. Estos sucesivos reancimientos constituyen el temnido mal de Transmigración. Para ponerle remedio, Sakyamuni porclama el llamado dogma de "Cuatro verdades excelentes": el dolor, su causa, su supresión y el camino hacia esta supresión. El dolor es inseparable de la existencia; la existencia es producto de la ignorancia, causa de las pasiones, de los deseos, del apego de los objetos exteriores.③

Entre don Quijote, Sancho y Rocinante reina una amistad sincera y compañerimso fraternal en todo momento. Don Quijote diría "al huésped que tuviese mucho cuidado de su caballo, porque

① Cfr.道法自然
② Zen, Wikipedia, la enciclopedia libre, Google, p.2
③ Cfr.Budismo, *Nuena Enciclopedia Larousse*, Editorial Planeta, Baecelona, Madrid ..., 1984, séptima edición,

era la mejor pieza que comía pan en el mundo".[①] Y cuando sufría la caballería andante los ataques y golpes de los viscaínos, Sancho le llama a Rocinante "tan buen caballero andante".[②] Sancho trata a Rocinante como a una persona y existe entre los dos una amistad y respeto al mismo tiempo. Sancho diría en una ocasión: "Jamás tal creí de Rocinante: que le tenía por persona casta y tan pacífica como yo. En fin, bien dicen que es menester mucho tiempo concocer las personas."[③] Cervantes habla de como se querían Rocinante y el jumento de Sancho:

> [...] al rucio,cuya amistad dél y de Rocinante fue tan única y tan trabada, que hay fama, por tradición de padres a hijos, que el autor desta verdadera historia hizo particulare capítulos se debe, no los puso en ella, puesto que algunas veces se descuida desde su propuesto, y escribe que así como las dos bestias se juntaban, acudían a rascarse el uno al otro, y que, después de cansados y satisfechos, cruzaba Rocinante el epscuezo sobre el cuellos del rucio —que le sobraba de la otra parte más de media vara—, y mirando los dos atentamenjte al suelo, solían estar de aquella amenra trtedías."[④]

Total, don Quijote no deja de admirar la confraternidad universal y compara "la amistad destos animales (de entre Rocinante y el jumento de Sancho) a la de los hombres". Martín Ríquer dice que "Todos estos conceptos son tópicos que, porcedentes de Plinio, se hallan en la 'Silva de varia lección' de Pedro Mexia.[⑤] Es cierto que se encuentran también unos pasajes parecidos sobre las virtudes de los animales en los textos franciscanos y en "La Introducción al símbolo de la fé" escrito por el dominico Fray Luis de Granada. Sabemos que estos libros demuestran la naturaelza como un libro abierto en el que el hombre puede conocer la grandeza de Dios. Sin embargo, no toda la amistad para con la buena naruraleza se puede considerar o como cristiana o como budista, o como bruja, a menos que lo mire desde el punto de vista de unos signos marcados, por ejemplo, de la transgresión búdica o de la reencarnación influida por la brujería. En "El Coloquio de los perros", vemos que Camacha había convertido a "los hijos de su amiga en perros por cierto enojo que con ella tuvo; pero que no tuviese pena: ellos volverán a su ser (...):

> Volverán en su forma verdadera
> Cuando vieren con presta diligencia
> Derribar los soberbios levantados,
> Y alzar a los humildes abatidos
> Por poderosa mano para hacello[⑥]

Esta profesía nos recuerda la llegada del gran Mesias budista（彌勒）en el mundo. Ahora es

① p.45, 2–I M.R.
② Cfr. P. 141, 15–I, M.R.
③ P.139, 15–I, M.R.
④ Pp.618/9, 12/IIM.R.
⑤ Cfr.pp.619–620, 12–II, M.R.
⑥ Cfr.338, Miguel de Cervantes: *Novelas ejemplares*, II, Cátedra, Madrid, tercera edición, 1981, pp.299–356, especialmente p.338

interesante observar cómo piensan que el hombre puede renacer convertido en el perro, o al revés, según las consecuencias de sus actos o de la justicia del mundo, es decir según el criterio semejante al karma budista. Y éste dice que los pecadores renacerán en una condición humana inferior o entre los animales y los demonios, etc.

Sancho debería haberse portado muy mal en la vida anterior, porque es un hombre muy semenjante al asno u otros animales. Un día le dice Sancho a don Quijote con un tono medio irónico, medio sincero: "Señor mío, yo confieso que para ser del todo asno no me falta más de la cola: si vuestra merced quiere ponérmela, yo la daré por bien puesta, y le serviré como jumento todos los días que me quedan de mi vida". ① Sancho sabía rebuznar exactamnete igual que un asno y dice "... en rebuznando yo, rebuznaban todos los asnos dle pueblo".② En efecto, Sancho se salva estando metido en una sima junto con su jumento, gracias al rebuzno de éste: "... que no parece sino que el jumento entendió lo que Sancho dijo, porque al momento comenzó a buznar tan recio, que toda la cueva retumbaba. ¡Famoso testigo! —dijo Don Quijote— el rebuzno conozco como si le pariera, y tu voz oigo, Sancho mío..."③

Don Quijote camina o "caminaba por donde la voluntad de Rocinante quiso, que se llevaba tras sí la de su amo y aun la del asno, que siemrpe le seguía. en buen amor y compañía".④ "Don Quijote, Sancho y sus animales andan casi siempre" con riendas sueltas y así lo estaban en la ribera cuando emprendieron de repente un viaje los caballeros en "el barco encantado". Ahora, "... cuando Sancho se vió obra de dos dentro del río, comenzón temblar temiendo su perdición; pero ninguna cosa le dió más pena que el oir roznar al rucio y el ver que Rocinante pugnaba por desatarse, díjole a su señor: el rucio rebuzna, condolido de nuestra ausencia, y Rocinante procura ponerse en libertad para arrojarse tras nosotros. Oh carísimos amigos, quedaos en paz, y la locura que nos separa de vosotros, convertida en desengaño, nos vuelva a vuestra presencia!"⑤

Por fin don Quijote y su escudero pagaron la locura y el alquiler del barco y "volvieron a sus bestias, —dice— y a ser bestias". Joaquín Casalduero interpreta aquí las bestias como el símbolo del hombre encadenado por las pasiones. El ilustre filólogo cree que don Quijote y Sancho volvieron a sus bestias, para hacer la vida encadenada por las pasiones.⑥ No, no señor, no vale esa interpretación. ¿No se recuerda de que Sancho decía: "la locura que nos separa de vosotros, convertida en desengaño, nos vuelva a vuestra presencia"? Pues se realizó dicho deseo y "volvieron

① Pp.748–9, 28–II, M.R.
② P.247, 27–II, M.R.
③ P.941, 55–II, M.R.
④ P.186, 20–II, M.R.
⑤ P.751, 29–II, M.R.
⑥ Cfr.Joaquín Casalduero: Introducción, en El Ingenioso Caballero don Quijote de la Mancha, Alianza Editorial, Madrid, 1984, p.16.

a sus bestias, a ser bestias", es decir, vivir natural y humildemente, sin adherirse a la vanidad del mundo exterior, estando convencido de lo inane del yo —don Quijote (porque supo pagar debidamente el coste de alquiler de la barca) y la locura de querer conseguir su fama y sus deseos en las vanas aventuras, aunque ese despertar no dura por mucho tiempo.

2. La razón de la sinrazón para enloquecer o para iluminar

Don Quijote pierde el juicio "con estas razones": "La razón de la sinrazón que a mí razón se haze, de tal manera mi razón enflaquece, que con razón me quejo de la vuestra fermosura."; "... los altos cielos que de vuestra divinidad divinamente con las estrellas os fortifican, y os hacen merecedora del merecimiento que merece la vuestra grandeza." Cervantes dice que "con estas razones perdía el pobre caballero el juicio, y desvelábase por entenderlas y desentrañarles el sentido, que no se los sacara ni las entendiera el mesmo Aristóteles, si resucitara, para solo ello".①

Ahora, esto es una interpretación demasiado exagerada, quiero decir, demasiado fácil, porque muy pocos se volverían locos por esto, es decir, por leer mucho y estudiar mucho. Bodhidharma, primer patriarca del budismo zen, por ejemplo, estudió los sutras día y noche y meditó diez años frente a la pared de un acantilado y llegó a la gran iluminación. Las razones que se le rompe la cabeza al buen hidalgo manchego serían unos Koan（公案）o unos rompecabezas, para desligarle del pensamiento racional y aumentar su nivel de consciencia para intuir la realidad verdadera, desde el punto de vista del budismo zen. Si analizamos las frases mencionadas, no son más que unas expresiones de mucha aliteración, llenas de afectación y admiración. Si hay algo que entener en el primer verso mencionado, éste querría decir que estoy enamorado sin saber ni entender lo que decís caprichosa e irracionalmente y me quejo continuamente de vuestra fermosura, sin poder dejar de amarla. En otras palabras, el autor de los libros de caballería pide que lo lean en sentido emocional-poético sublime.

A este propósito, cabe recordar la locura del Licenciado Vidriera cuando hablaba de la ciencia que admiraba y dicía que "... admiraba" y reverenciaba la ciencia de la poesía porque encerraba en sí todas las demás ciencias; porque de todas se sirve, de todas se adorna, y pule y saca a luz sus maravillosas obras, con que llena el mundo de provecho, de deleite y de maravilla.② Y la locura de don Quijote, ¿no sería síntomas de haberse despertado en ese alto nivel de conciencia del vate-vidente o en la buena ciencia de la poesía de que habla el Licenciado? Don Quijote es literalmente un loco-cuerdo según el texto. ¿No significaría esto que don Quijote, se ha convertido en un poeta sabio o un iluminado budista?

R.H. Blyth señaló punto por punto el fragmento donde se refleja el momento de la ilumación

① P.19, 1–I, A. C.
② Miguel de Cervantes: *Novelas ejemplares*, II, op.cit.p.58 (Novela del Licenciado Vidriera)

del budismo zen en el Quijote y cita la anécdota del caballero maravilloso como un buen ejemplo de la réplica de don Quijote al canónigo que niega la veracidad de los libros de caballeros andantes:

> (...) ¿hay mayor contento que ver, como si dijésemos, aquí ahora se muestra delante de nosotros un gran lago de pez hirviendo a borbotones, y que andan nadando y cruzando por él muchas serpientes, culebras y lagartos, y otros muchos géneros de animales feroces y espantables, y que por medio del lago sale una voz tristísima que dice: 'Tú, caballero, quienquiera que seas, que el temeroso lago estás mirando, si quieres alcanzar el bien que debajo destas negras aguas se encubre, muestra el valor de tu fuerte pecho y arrójate en mitad de su negro y encendido licor; porque sí así no lo haces, no serás digno de ver las altas maravillas que en sí encierran y contienes los siete castillos de las siete fadas que debajo de esta negrura yasen'? Y que apenas el cabellero no ha acababo de oir la voz temerosa, cuando, sin entar más en cuentas consigo, sin ponerse a considerar el peligro a que se pone, y aun sin quitarse de la pesadumbre de sus fuertes armas, encomendándose a Dios y a su señora, se arroja en mitad del bullente lago, y cuando no se cata no sabe dónde ha de parar, se hallan entre unos floridos campos, con quien los Elíseos no tiene que ver en ninguna cosa? Allí le parece que el cielo es más transparente, y que el sol luce con claridad más nueva (...)

Blyth compara este momento de "arrojarse" en mitad del bullente lago "lleno de culebras y montruos, con la valentía de" avanzar al vacío en la punta del palo largo de cien pies "que viene en el Mumunkwan (無門關) ":

> (...) 百尺竿頭如何進步
> 百尺竿頭座底人雖然得人未爲眞
> 百尺竿頭須進步十方世界現全身
>
> ¿Cómo avanzar (al vacío) en la punta del palo largo de cien pies?
> Aunque fueras una persona capaz de sentarte en la punta del palo de cien pies
> No podrías ser la persona que ha alcanzado la gran Verdad.
> Tendrás que avanzar un paso más, sin más, en la punta del palo de cien pies
> Y verás cómo todo tu cuerpo es la aparición del universo mismo.①

Sí, idética es la valentía verdadera del monje zen y del caballero referido e idéntico, el amor o el ansia de ver la luz cuando se salta al vacío entre las tinieblas del lago o del samsara. Esto nos recuerda también "el lance amoroso" de San Juan de la Cruz, místico de la "noche oscura del alma" cuando canta:

> Tras de un amoroso lance,
> Y de no de esperanza falto,
> Volé tan alto, tan alto,
> Que le dí la caza alcance②

① Cfr. Citados por Hyun-Chang Kim:Blith, R.H. "Zen in English Lietrature and Oriental Classics, E.P.Dutton and co.Inc., New York, 1960, en" El pensamiento oriental en las lietatuaras modernas del mundo (現代 世界 文學, 東洋 思想), Seúl, 1984, pp.171–172. "He alargado un poco más la cita del pasaej en el Quijote (pp.291–292, 1–50, A.C.) y he traducido el texto budista al español."

② P.327, "en Primavera y flor de la literatura hispánica,Selecciones del Reader's Digest, Madrid.,1966,tomo I."

Lo digo para sugerir que estamos ante un fenómeno místico universal con la única diferencia de que el caballero arriba mencionado salta "encomendándose a Dios y a su señora, mientras el meditador zen salta sin más al vacío, dajando todo. Es cierto que don Quijote tenía la idea de ser un caballero divino, pero esta vez quiere alzancar la altura mísitica, muy semejante al alto monje meditador zen. Si admitimos que la felicidad del nirvana se parece a veces en la imaginación de los laicos al jardín paradisíaco taoísta（武陵桃源）, no iría demasiado lejos la felicidad lograda en los campos floridos o casi Elieosantes descritos. Sin embargo, el caballero está más cerca del meditador zen cuando ambos se despiertan y ven que "el cielo es más transparente y que el sol luce con claridad más nueva".

Don Quijote se enfrenta por último con un koan o gongan（公案）más fuerte cuando le proponen el medio de desencantar a Dulcinea por los 3.300 azotes en las espaldas de Sancho. Es una propuesta absurda, irracional como se queja Sancho con razón. Pero nuestro escudero debería saber que muchos discípulos del budismo zen han recibidos muchos palotazos de su maestro y alcanzaron la iluminación.① Por cierto, don Quijote le chilla y grita a Sancho coléricamente o le azota como esta vez. Esto es una manera muy propia de los Maestros zen para adiestrarles a sus discípulos en el camino de la iluminación. Además, el número 33 o 3300 es simbólico en el budismo y tiene sus antecedentes como un buen koan para iluminarse, como vemos en el "Byukamrok（碧巖錄）: El discípulo le pregunta al maestro:

> —¿Qué es del budismo de acá ?
> —Conviven lo santo y lo vulgar, el dragón y las serpientes.
> —¿Cuántos son?
> —Antes 33, después 33.②

Ahora bien. Yo nunca diré que ha llegado a la iluminación don Quijote o Sancho. Nuestros héroes no se despertarían en la verdad búdica a través de estos azotes. Sin embargo este koan o rompecabezas absurdos hace pensar, discutir, sufrir y tratar de resolverlo de una forma u otra. Por fin, se despierta el corazón de don Quijote y éste siente de pronto la piedad y misercordia para con su fiel escudero y dice:

> No permita la suerte, Sancho amigo, que por el gusto mío pierdas tú la vida que ha de servir para sustentar a tu mujer y a tus hijos; espere que Dulcinea mejor coyuntura; que yo me contendré en los límites de la esperanza propincua, y esperaré que cobres fuerzas nuevas, para que se concluya este negocio a gusto de todos.③

① Cfr.uno de muchos ejemplos:entre el maestro y el discípulo se intercambian treinta palotazos. en "Simposio del budismo zen,（禪의 饗宴）", segunda parte, Seúl, 1980, pp.18–19. Y también, en "Hyuchung（休頂:）Manual para los meditadores zen（禪家龜鑑）, 正音社, Seúl, 1978, pp.41–42"
② Cfr.李元燮: 高麗 高僧 漢詩選, Seúl, 1982, pp.148–149
③ p619, 71–II, A.C.

Don Quijote no es, desde luego, un budista iluminado. Tampoco diré que el caballero y el escudero son poco católico-cristianos. Sancho es sin duda un buen cristiano viejo de la época. Ahora don Quijote sabe bien que las cosas del mundo son meros pareceres, "engaño a los ojos", o "teatro" como en el "Gran teatro del Mundo" de Calderón, o la imagen del "sueño" como lo vemos en "La vida del sueño" de antedicho autor. Este modo de pensar es muy budista dado que la vida y el mundo de samsara no es nada constante（人生無常）. Consabido es que dicha abra calderoniana es una versión de la leyenda de Buda ya cristianizada.①

Hay muchas anécdotas del tema de desengaño budista en el Oriente. Ahora, un ejemplo del monje coreano llamado Wonhyo: este peregrinaba en el desierto, buscando la verdad búdica. Y en un anochecer tenía mucha sed, buscaba agua y no encontraba en ninguna parte. Y por suerte, encontró una vasija de agua dulce en alta noche y se la bebió con mucha satisfacción. Cuando se despertó por la mañana, buscó otra vez el agua y encontró en su lugar una calavera llena del agua podrida. En el acto devolvió todo lo bebido y llegó al gran despertar. Era sin duda el agua tan dulce que se había bebido anoche y que ahora, agua de carne podrida. Y, ¿qué es esto lo que veo, el agua dulcísima de anohe o la podrida asquerosa que ahora veo? ¡Ay, todo es mentira, engaño y juego vano de la mente!②

Pues bien, para don Quijote son los encantadores estos jugadores de la mente: el gigante es el molino de viento, la manada de ovejas, el ejército y la bacía de barbero, el yelmo de Mambrino. Y dirá don Quijote: "Andan entre nosotros siempre una caterva de encatadores que todas nuestras cosas mudan y truecan... Y así, eso que a ti te parece bacía de barbero me parece a mí el yelmo de Mambrino, y a otro le parecerá otra cosa."③ Don Quijote no llega a despertarse en la gran vacuidad del mundo samsara, sin embargo, se libró de la ignorancia de samsara, sabiendo que este mundo visible no es constante ni verdedero.

Sancho dice varias veces "desnudo nací, desnudo me hallo"④; "entré desnudo y desnudo me hallo"⑤ y estos dichos nos suenan a los orientales algo muy budista como lo que nacemos con las manos vacías y nos vamos con las manos vacías（空手來空手去）. En efecto, Sancho entró a gobernar desnudo una isla vacua, falsa e imaginaria, y salió desnudo sin ninguna posesión. Y don Quijote entra desnudo y sale desnudo también de la caballería andante, quiero decir, no gana ni pierde tampoco en su carrera de la vida medio imaginaria, medio real. Sin embargo, envejece mucho, se enferma y acepta humildemente el dolor de la existencia humana y el de su muerte. Es

① Cfr. Seon-Uk Kim: *Intertextualidad entre la Leyanda de Buda, Batlaam e Josefat y la Vida es sueño*, Universidad complutense de Madrid, 1998, Tesis doctoral inédita
② Cfr. 柳東植:風流道와 韓國의 宗教思想, Seúl, 1997, pp.92–103
③ Cfr. pp.267–271, 45–I, A.C.
④ P.235, 25–I, M.R. p.948, 57–II, M.R.
⑤ P.941, 55–II, M.R.

de advertir que es muy tranquila y renunciadora la postura de nuestro héroe en el último momento de esperar la muerte:

> Como todas las cosas humanas no sean eternas, yendo siempre en declinación de sus principios hasta llegar a último fin, especialmente las vidas de los hombres, y como la de don Quijote no tuviese previlegio del cielo para detener el curso de la suya, llegó su fin y acabamiento cuando él menos lo pensaba; porque, o ya fuese de la melancolía que le causaba el verse vencido, o ya por la disposición del cielo (...)①; Estos, creyendo que la pesadumbre de verse vencido y no ver cumplido su deseo en la libertad y desencanto de Dulcinea, le tenía de aquella suerte (...)②

En realidad no hay mucho desenlace ni mucho cambio entre el ser Quijano y el ser don Quijote, al contrario de mucho acento que pone el don Quijote arrepentido en la última escena, porque no son dos sino un cuerpo, el mismo que sufre o conoce "las cuatro nobles verdades¨, a saber, 1. La vida incluye *duhkha*（sufrimiento, insatisfacción o descontento）. Don Quijote, envejece, se enferma y se muere en el constante mudar doloroso de las cosas, y de la vida. 2. El origen del sufrimiento es el *trs'na*（anhelo, deseo, sed）. Don Quijote quiso sacar a su Dulcinea amada de la realidad de la existencia humana, es decir, de la de envejecer y de hacerse fea al pasar el tiempo con la vida dura y quería mantenerla siempre joven, siempre bella, "tierna de poca edad".③

Sin embargo, el koan de 3300 azotes le despertó, y le iluminó en ceirto modo, encaminándole a la renunciación de su deseo faustiano, del deseo de la fama y de la gloria caballeresca y pensar piadosamente en el dolor de los demás y sobre todo, de Sancho, padre de la familia a sustentar. Así cumple con la tercera verdad, es decir, conoce cómo extinguir su sufrimiento, renunciándose a desencantar a Dulcinea, reconcociendo que todo el mundo se hace feo, viejo, vecino de la muerte, en contacto con la realidad y el tiempo.④ Don Quijote ha sido un gran libertador de todos y de los presos de Galiote, o salvador de todos los encadenados del karma（業報）. Ya no se adhiere a su ambición de la fama del caballero andante ni al amor de su amante joven y hermosa. Acepta morir en su lecho humilde y sosegadamente como buen cristiano⑤ o como buen budista, ya sin la pesadumbre de sus armas ni la ambición de la gloria eterna.

Don Quijote fue un buen bodhisattva（菩薩）, libertador o salvador de los demás seres para

---

① P.616,74–II,A.C.
② Ibidem.
③ Cfr.Yong-Tae Min: "¿Amó don Quijote a Dulcinea?", en *Estudios Hispánicos*, núm.42, Seúl, pp.86–105, En este artículo, interpretamos el motivo subconsciente de desencantar a Dulciena y su simbolismo y llegamos a la conclusión de que don Quijote no quería admitir el paso del tiempo y el contacto con la realidad laboral que la convertieron en una mujer labradora fea, vieja y mendiga. Don Quijote podía admitir la realidad de hacerse fea y vieja, o a la bella doncella Aldonza de quien había estado enamorado en su mocedad.
④ Cfr.Budismo, en Wikipedia, la enciclopedia libre, Google, p.5
⑤ Cfr.p.629, 74–II, A.C.

salvarse a sí mismo.[①] El caballero sabio sabía que “Dios y naturaleza hizo libres” a los hombres y los seres naturales y que trató de liberar a todos de su cadena, ya sea penal, ya sea kármica（業報）, siendo él mismo bueno para con todos los seres vivos, ética, cristiana y búdicamente, como lo prueba su apodo de siempre “Alonso Quijano el Bueno”. Y la modestia de don Quijote nos confirma una vez más y para siempre lo bueno y sincero que era él. Dice don Quijote: “Yo no sé si soy bueno; pero sé decir que no soy el malo”.[②]

① Cfr. “The Diamond Sutra 金剛經, Seúl, 2001, pp.21–51”
② P.621, 72–II, A.C.

YUAN ZHONGSHI（袁仲实）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

En busca de un mundo ideal
—Los sentidos simbólicos en *Las Ninfas*[①]

Resumen: Francisco Umbral terminó escribiendo *las Ninfas* en 1975, un año importante en la historia española: la dictadura llegó al fin y España empezó el camino hacia la democracia. La obra recuerda los días agridulces en la dictadura de Franco, después de un año, recibió el Premio Nadal con la dicha narrativa. La obra, no sólo refleja el mundo espiritual yermo del adolescente, sino indica una esperanza optimista, cual conmueve al lector con tres símbolos teñidos del modernismo que aparecen muchas veces en el monólogo del protagonista: la habitación azul; la sublimidad y nadar con las ninfas en la acequia. Este artículo trata de relacionar los símbolos con la realidad social y con la tradición literaria modernista para indagar significados de estos símbolos, su transcendencia en la sociedad en cambio, y después, un mundo ideal para el literato Francisco Umbral.

Palabras clave: literatura española, Francisco Umbral, *las Ninfas*, sentidos simbólicos

Francisco Umbral, seudónimo de Francisco Pérez Martínez, fue novelista, periodista, biógrafo y ensayista español del siglo xx. Nació en 1932 y se crió en una época de la guerra y la pobreza, murió en 2007. Fue "estudiante autodidacta, la literatura para él se convirtió en una verdadera maestra".[②] En 1958 con la ayuda de Miguel Delibes, director de *El Norte de Castilla*, se formó como periodista. Desde los años ochenta del siglo pasado, se colaboró con diferentes publicaciones como *El País*, *El Mundo*, *Diario 16*, *La Vanguardia*, etc., y sus diarios en éstas siempre han sido discutibles por sus "palabras malditas" sobre la sociedad y la política. Fue candidato a la elección para el asiento "F" de la Real Academia de la Lengua Española junto con José Luis Sampedro en 1986. Según *El Norte de Castilla* en este caso Umbral recibió "una espinita clavada, (porque) los miembros de tan destacada institución eligieron a Sampedro".[③] Además de presentar cronológicamente una biografía de Umbral, podemos marcar su vida con distintos premios, entre los cuales se destacan el Premio Nadal (1976, con *Las Ninfas*), el Premio de la Crítica (1991, con *Leyenda del César Visionario*), el Premio de Príncipe de Asturias de las Letras (1996), el

① Este trabajo ha sido financiado por la Fundación de Investigaciones Científicas de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai（上海外国语大学区域国别研究中心课题"全球化背景下西班牙语言教育战略研究"的阶段性成果）.
② Según la página "la semblanza biográfica" de *El Norte de Castilla.* http://canales.nortecastilla.es/umbral/home.htm#
③ http://canales.nortecastilla.es/umbral/presentacion/popup_semblanza_biografica.htm

Premio Nacional de las Letras Españolas (1997) y el Premio Cervantes (2000). Como un escritor contemporáneo, Umbral ha obtenido los honores más importantes en el círculo literario del mundo hispánico①. Para lectores chinos, nos todavía es menos conocido②. De este modo, si este artículo pueda ofrecer un poco de información sobre el dicho escritor a lectores chinos, la lectura de las novelas españolas contemporáneas en China vendrá a ser más diversa y divertida en el futuro.

Nacido en una época sinuosa, Umbral fue testigo de una España de pobreza y miseria. No es único sino uno de su generación que ha probado la agonía espiritual debido a la política y la sociedad absurdas. La narrativa de Umbral está dotada de aspectos autobiográficos, como "Umbral mezcla en muchos de sus libros —quizá en todos— la realidad con la ficción, y la Historia de España, y de la Literatura, con su propia trayectoria personal" (Rico, 2003: 159). La creación literaria de Umbral tiene dos líneas: una línea de libros sobre Valladolid y otra sobre Madrid, son dos lugares principales donde vive el escritor y se convierten en las escenas primordiales de sus libros.

> Los libros de Valladolid, insistimos, son novelas o memorias sobre la infancia, la adolescencia y la primera juventud, en ocasiones los tres momentos vitales dados en una misma obra. Son los libros de la formación de una personalidad, tanto humana como literaria: la iniciación en la vida, que es también iniciación en el sexo, en el arte y la literatura. (Rico, 2003, 169)

Sin duda, *Las Ninfas* pertenece a la serie de Valladolid. En *Las Ninfas* el protagonista recordó su formación adolescente en primera persona, ambientando la novela con lo autobiográfico de Umbral que hemos mencionado, de este modo, podemos considerar que el protagonista es el Umbral-adolescente. A través de la lectura, el mundo intelectual de la España franquista viene a aclararse. *Las Ninfas* se trata de una historia de un adolescente que vivía en la España de dictadura. Pertenecía a la clase media, de una familia de condición económica poco agradable. El chico narró desordenadamente su vida cotidiana, la integración de la vida social y la de sus amigos de estilo coloquial. Justamente en este desorden podemos entrever la vida amarga bajo el franquismo: el rango social establecido e insuperable, la censura del gobierno, el dominio de la Iglesia, etc. En

---

① Según Juan Antonio Pinel Martínez (en *Manual de Literatura española*, Editorial Castalia, S.A, 1998, p. 237), "parece oportuno nombrar a aquellos autores que sobresalen como novelistas de los últimos años... Francisco Umbral...", con esto, podemos creer que tanto el círculo académico como el público llegan a un consenso sobre la creación literaria de Umbral.

② En China hasta ahora tres profesores han mencionado a Francisco Umbral en sus libros: Shen Shiyan, académico de la literatura española de la Universidad de Beijing, en su libro *Historia de la literatura Española*（《西班牙文学史》）, da una introducción a unas novelas de Francisco Umbral; Wang Jun, profesora de la literatura española de la misma universidad, en *Novela Española del siglo XX*（《20世纪西班牙小说》）, basándose del libro de Shen, profundiza la introducción añadiendo una crítica de la narrativa de Umbral; Chen Zhongyi, académico del Instituto de las Ciencias Sociales de China, en *Breve historia de la literatura española*（《西班牙文学简史》）, piensa que las obras umbralianas son biografías y reportajes más que novelas. Además, Tu Mengchao, profesor y traductor de la Universidad de Nanjing, en su artículo *Introducción a las novelas españolas de posguerra*,（《西班牙内战后的小说概述》）, considera que *Travesía de Madrid* es una de sus mejores novelas. Aparte de los estudios específicos, Zhao Deming, en una noticia de *Global Times* (un periódico chino), informa un discurso de Umbral sobre la poesía. Hasta ahora, todavía no hay ninguna versión en chino de libros de Umbral.

ella el Umbral-adolescente expresó su llanto por un deseo literario, por una inocencia moral y por la libertad. En el prólogo de *Las Ninfas* Gonzalo Santonja[①] escribe que "*Las Ninfas marcan, indudablemente, un punto y aparte, natural desembocadura de esa literatura de la memoria del tiempo oscuro ...*" Es decir, la novela enlaza la España franquista y la democrática, como por un lado, Umbral tiene el valor de enfrentarse con sus recuerdos desagradables y por el otro, añade, además, su esperanza de una nueva vida en el futuro. En esta novela Umbral escribe muchas veces tres cosas: la habitación azul, la sublimidad y nadar con las ninfas en la acequia. Éstas tres en conjunto representan una esperanza de Umbral: el deseo de un mundo ideal al considerar su fondo histórico: la novela se publicó en 1975, año muy peculiar para los españoles, porque el país, tras una oscuridad de cuarenta años, empezó el camino hacia la democracia. Hacer una investigación de una novela de un escritor en el crucero del desarrollo de España nos ayuda a profundizar el conocimiento del escritor y su novela. A continuación tratamos de investigar unos sentidos simbólicos de las tres cosas principalmente con el método del análisis textual.

1. El sentido simbólico de la habitación azul

En el prólogo Umbral nos inició la novela con una introducción de una habitación de su casa: "la habitación azul". "La habitación tenía una atmósfera azul, en todo caso, pero bien sabíamos que el revés de aquel azul era un sepia". Según el protagonista, el sepia es "de ratas, olvidos, pobreza o pasado". Al contrario, el azul debe ser de algo agradable. Después, Umbral nos explicó que "el azul era nuestra fe en la vida y el sepia era la verdad de la vida". El azul simboliza una esperanza de la vida buena, y el sepia, la pobreza de la vida real. ¿Pero por qué el azul es la fe en la vida? Hay que conseguir unas claves en el modernismo, que es referido por Umbral reiteradamente en su novela.

En la novela el protagonista estaba aficionado a la literatura modernista, por ejemplo, le gustaba Charles Baudelaire y escribía una pieza de poema modernista para publicarla en la revista de la Iglesia. Y el color azul está relacionado estrechamente con el modernismo hispánico. Víctor Hugo ha dicho "el arte es azul", y con este escritor romántico, el azul viene a tomar parte en el modernismo[②]. El primer modernista hispánico Rubén Darío lo usó como el título de la antología de sus poemas: *Azul…*, explicándolo como "la floración espiritual de mi primavera artística", en otros términos, el azul le da mucha inspiración en su creación literaria. Sin duda, Hugo y Darío comparten la misma opinión sobre este color aunque no podemos demostrar la influencia del uno al otro. Según Juan Valera, el color azul en las obras rubendarianas indica "lo ideal, lo etéreo, lo

① Gonzalo Santonja (1952–), escritor y crítico literario español, catedrático de la Universidad Complutense de Madrid.

② Aquí nos limitamos a presentar unos ejemplos de unos escritores antepasados demostrando la importancia del azul en la literatura modernista, con motivo de indagar el sentido simbólico. No tratamos de investigar la influencia de la corriente romántica hacia la modernista, como es una gran tarea.

infinito, la serenidad del cielo sin nubes, la luz difusa, la amplitud vaga sin límites, donde nacen, viven, brillan y se mueven los astros”①. Para Miguel Ángel Asturias, “el azul coincide con el color de los cielos, los mares y los ríos de Nicaragua. En todo caso Darío otorga al azul una divinidad”②. La divinidad del azul, según estos literatos, simboliza unas características de la literatura: lo ideal o lo de una belleza perpetua. Umbral les sigue sus pasos añadiendo un revés: el sepia, mientras que está en consenso con la crítica de Juan Valera, el azul es “lo ideal, lo etéreo”.

En la novela la habitación azul era un lugar donde el chico meditaba su deseo y lo trató de realizar y tras tantas lecturas el protagonista se inspiró a hacerse escritor modernista. En este sentido Umbral expresa su admiración hacia los literatos antepasados mediante el nombramiento de la habitación. El azul, en este punto, simboliza una persecución literaria del Umbral-adolescente.

En el prólogo Umbral nos enfatizó introduciendo la habitación azul para convencernos la existencia suya, aunque con una descripción literaria no precisó incluso su forma. Estaba amueblada de estilo renacentista que servía del salón para recibir a los invitados, sin embargo, con la caída gradual de la familia, muchas veces esta habitación se veía desocupada para ser la sala de juego del protagonista y su primo cuando eran niños. Según el protagonista, los muebles parecían viejos y gastados.

> En cuanto a los antepasados de los grandes retratos y las grandes fotografías, eran para mí tan antiguos como La Gioconda, y me quedaban igual de indiferentes y convencionales, una imposición de los mayores, algo que había que ignorar, porque estaban perdidos también en la floresta antigua de la familia, de la historia.

Aquí la habitación simboliza la gloria perdida de la familia, y la familia, en realidad, era no sólo la del protagonista, sino también la del autor: la España que ha perdido la gloria frente a otros países europeos más desarrollados. En la habitación hay “los expresivos espejos” que simbolizan algo como los espejos que pueden reflejar a uno y provocarle meditaciones. La habitación azul, naturalmente, se convirtió en un lugar de meditación. Gradualmente el protagonista llegó a pensar: “pero yo sabía que el crisol de mi personalidad, la clave de mi futuro, tenía que salir de allí, de la habitación azul”. El único camino hacia ser sublime sin interrupción es salir de la habitación. Esto lo consideró el adolescente tras “toda una tarde de sublimidad y sueño en la habitación azul”. Aquí en la habitación el chico estableció su primer deseo en el futuro aún no muy práctico y le costó un poco de tiempo para aclararlo.

La habitación era un espacio ideal para el protagonista, quien imaginaba que su alma era “barbos líricos- nadasen en las aguas azules de la habitación azul”. Si decimos en un término

① Juan Valera, *Carta de don Juan Valera en Azul* ... http://www.damisela.com/literatura/pais/nicaragua/autores/dario/azul/valera1_p3.htm

② http://www.bio-nica.info/biblioteca/RubenDario18.pdf

especial inventado por Wang Xiaobo①, título de una colección de sus artículos, "el hogar espiritual". El hogar espiritual aparentemente se puede parafrasear que es un lugar donde uno se siente mentalmente cómodo, aunque en realidad sufre enfermedad, pobreza u otras penas. Por lo tanto podemos definir la habitación azul como un hogar espiritual. La habitación azul iniciaba un otro deseo al protagonista con libros: ser sublime. En aquella España de Franco con la dictadura del gobierno, la resignación y la indiferencia de la burocracia el joven se veía muy difícil para entrar en esta clase social a que pertenecía, como escribe Umbral: "aquella integración lenta y dolorosa". La sociedad burocrática puso énfasis en la masa producción para acumular capital, el interés fue antes de todo. En esta sociedad la gente apenas tenía una oportunidad de decir lo que quería debido a que sus derechos eran atropellados por normas, órdenes o la codicia de la riqueza. Como demuestra la película de Charle Choplin, *Modern Times*, el obrero está tan agotado de apretar tornillos que hasta los botones de los andantes le parecen los tornillos para apretar. La tarea continua y pesada convierte al ser humano la máquina. Cuando el chico empezó a trabajar en el pequeño sótano, sin duda se sentía perdido y desesperado por la vida y el deseo elaborado en la habitación azul: ser sublime sin interrupción. En ese momento, leer poemas en la habitación azul venía a ser su sueño que constituía su único consuelo o ánimo. La habitación azul iluminó el deseo literario al adolescente y apareció a tiempo cuando se enfrentó con la dificultad.

2. El sentido simbólico de la sublimidad

Después de la dedicatoria, Umbral citó una oración de Charles Baudelaire: hay que ser sublime sin interrupción. Si consideramos la habitación azul el hogar espiritual del Umbral-adolescente, ser sublime sin interrupción sería su último ideal de toda la vida que él mismo esperaba.

"Hay que ser sublime sin interrupción" es una parte de una oración conocida de Charles Baudelaire. La completa es "hay que ser sublime sin interrupción, el dandy debe vivir y morir ante el espejo". Según Baudelaire, el dandy dotaba de las características de oposición y rebeldía, cuales eran más destacados de la humanidad y representaban un llanto por un tipo de rebeldía y por quitar la mediocridad. El dandy solía aparecer en los periodos de transición: cuando la democracia todavía no se estableció y la aristocracia estuvo en ruina. El dandy indicó un grupo de personas quienes se sentían perdidos, molestos y desesperados por la sociedad en transición y querían establecer una nueva aristocracia. Además, un dandy solía gastar todo su dinero en su persecución espiritual sin preocuparse por su condición económica. El mismo Baudelaire había vivido como un dandy, sin embargo el dinero que heredó de su padre lo gastó pronto, después, vivía en miseria hasta la muerte.

Con una introducción del dandy de Baudelaire encontramos dos similitudes entre el dandy y

① Wang Xiaobo (1952–1997): escritor chino, se hizo conocido por sus ensayos satíricos.

el protagonista de la novela: primero, el fondo histórico. Aunque Baudelaire vivió en los finales del siglo XIX y el protagonista, la mitad del siglo XX, ellos compartieron una misma situación social, la Francia estaba en el camino de un país de aristocracia, la España, un país de dictadura hacia un país democrático. Segundo, las nuevas ideas siempre brotaron en la transición de una sociedad. Baudelaire mostró su repugnancia hacia el caos de la transición con un modo de vivir aristocrático y gritó por la mera belleza y la perfección de la vida que los viejos nobles perseguían. Como el iniciador del modernismo, Baudelaire imaginó la belleza de la vida con su pluma y mostró su deseo mediante un modo de vida diferente. El protagonista, en un llanto por la libertad, también presentó su propio punto de vista diferente. Por lo tanto esencialmente las opiniones sobre la vida o la sociedad son semejantes.

Así Umbral comparó el protagonista con el dandy de Baudelaire para, por un lado, corresponder al deseo literario del protagonista, por el otro, describir un chico rebelde a la tradición con motivo de mostrar el sentimiento del propio autor. Sin embargo, el escritor nos plasmó un panorama durante la persecución, en el cual los amigos a su alrededor presentaron diferentes actitudes a la sublimidad, éstas provocaron meditaciones al chico para ayudarle a encontrar la sublimidad real.

El primo, en punto de vista del protagonista, dedicaba casi todo el tiempo libre al laúd, la poesía o la novia lejana, mejor dicho, a algo romántico para escaparse de la vida real. “Se entregaba a la melancolía convencional del laúd, a contraluz en el balcón, o como gondolero en la góndola encristalada del mirador”, el chico comenzó a dudar la sublimidad presupuesta del primo, “quizá tampoco él era sublime sin interrupción”. Con motivo de encontrar a un modelo verdadero, el adolescente salió de la habitación.

Darío Álvarez Alonso, sin duda, constituía un modelo al protagonista fuera de la casa. Era un intelectual local. Los dos se hicieron amigos en el camino de hacer recados de la carbonería. El protagonista empezó a creer firmemente en que tanto Darío como él podrían ser sublimes aunque eran pobres y les faltaba el dinero indispensable para desarrollar una trayectoria literaria. El chico reconoció la sublimidad de Darío por sus ademanes parecidos a un literario, quien aún estaba en miseria no perdió la elegancia y la cortesía. Después Darío llevó al chico al Círculo Académico, un lugar lleno de unos hipócritas, “yo era así, ya, una especie de discípulo de Darío Álvarez Alonso, pues, el escritor, mucho más que maestros, lo que necesita son discípulos”. El chico descubrió que Darío le había llevado a esa reunión no porque quería conducirle al campo literario sino deslumbrar que él tenía un discípulo. La verdad empezó a despertar la ilusión al chico. Con un conocimiento gradualmente profundo el chico descubrió que Darío a secas contaba con una apariencia de un literario, “se paraba en las puertas a hablar con las meretrices en su lenguaje de academia”, le gustaba mostrar su superioridad intelectual frente a quienes no la tenían. El chico suspiró que le

había quedado sin modelo, sin amigo, sin profeta. Darío no obtuvo la sublimidad y en contrario, se hizo más real y cobró la fama y la riqueza mediante el noviazgo con una rica pescadera. El modelo principal de la sublimidad del chico desapareció con la caída espiritual de Darío Álvarez Alonso. Darío Álvarez Alonso y el primo compartían una misma característica: la sublimidad aparente, es decir, de su apariencia, su gesto o sus palabras se les consideraban fácilmente sublimes. No obstante, en el fondo, uno se fingía sublime persiguiendo el pasado honor, el otro, se sumergía en un mundo romántico y propio escapando los problemas de la vida.

La bailarina Carmencita María, "sin ser una gran artista, llevaba el perfume de las grandes artistas". Carmencita disimulaba su identidad real con un olor de quienes ella quería ser. Como el chico comentó "lo primero, para triunfar en el mundo, era oler como olían los triunfadores". Esencialmente, Carmencita se comportaba igual que Darío: el perfume para ella, el discípulo para Darío. Así podían vivir en la imaginación, la arrogancia. El protagonista también experimentó un periodo de vivir con disimulo. Los guantes amarillos eran su disimulo. El chico los tomó como una identidad de la burocracia o el intelectual, luego, un símbolo del honor. Los lucía en el Círculo Académico, la casa de Quevedo, la misa, etc. Cuando se enteró del noviazgo de Darío (con una pescadera rica que le ayudó a publicar un libro), abandonó sus guantes amarillos, al conocer que era imposible fingirse sublime, porque por último se aproximaría el día cuando el disimulo se rompió. Ser sublime sin interrupción no significa una ropa luminosa, ni los comportamientos aparentemente elegantes, sino vivir en la realidad, conocer lo verdadero de sí mismo y tener una creencia firme en lo que uno mismo realmente persigue. Y la sublimidad significa la paz interior y un deseo firme pese a una vida desagradable.

3. El sentido simbólico de las ninfas y la acequia

Una ninfa, en la mitología griega, significa

> una deidad menor femenina típicamente asociada a un lugar natural concreto, como puede ser un manantial, un arroyo, un monte o una arboleda. Muchas de estas ninfas presidían sobre las aguas o las fuentes, creyéndose que inspiraban a quienes bebían de ellas, por lo que se pensaba que las propias ninfas estaban dotadas de poderes proféticos u oraculares y los inspiraban a los hombres, otorgándoles así el don de la poesía.①

Por lo tanto, con la introducción de arriba, es cierto que el protagonista quería ser un escritor modernista, que corresponde a lo que hemos analizado antes. Rubén Darío, el iniciador del modernismo hispánico, llevó en su *Azul* ... un cuento parisiense, titulado *la Ninfa*: un escritor dudó la existencia de las ninfas en una reunión burgués hasta que un día de veras vio una ninfa en un

① http://es.wikipedia.org/wiki/Ninfa

parque. Rubén Darío quería a través del cuento expresar su repugnancia hacia la vida burguesa añorando cosas extranjeras y exóticas, y Umbral, tomando a Darío como un canon, trataría de buscar ninfas en la vida real. Sin embargo, Umbral combinó el significado mitológico de las ninfas con el de Darío: en la novela el protagonista intentaba buscar unas ninfas reales —unas chicas inocentes que podían otorgarle el don de la poesía.

Las ninfas en la novela se refieren a tres chicas que no ocultan su sentimiento amoroso a chicos. Las tres son María Antonieta, Carmencita María y Tati, las primeras dos son novias del protagonista y la última, novia de Cristo —Teodorito (amigo del protagonista). Hay tres motivos de nombrarlas "ninfas": primero, ellas son unas adolescentes hermosas, cuyas apariencias corresponden a la descripción mencionada por literatos antepasados; segundo inician, en la novela, el amor de los chicos como las ninfas inspiran al poeta el don de la poesía; tercero, cuentan con unos caracteres peculiares que a continuación vamos a investigar:

María Antonieta, hija de una pescadera rica, fue la primera novia del protagonista. En punto de vista de éste, Antonieta era "hermosa con las estrellas del cine" y más adulta y social. Era ella quien inició el amor del chico, que "se sintió adulto por el beso, una marca en la frente". A Antonieta no le preocupó ningún comentario de otros y tenía valor de aceptar su amor. Le gustó exhibir el noviazgo en el mercado sin prestar atención a la habladuría. Antonieta era generosa y sincera al chico. Le invitó películas y le dijo que "me gustaría casarme contigo". Pero en comparación con la chica, el protagonista mostró la cobardía: a pesar de que soñó con nadar con una ninfa como los literatos antiguos y le dio orgullo el éxtasis del noviazgo, conllevó una idea mundana: era imposible el matrimonio entre un joven burocrático y una pescadera. Con una excusa de que "creía que eres una devoradora de hombres", no se animó a superar el límite entre las diferentes clases sociales y prometer a la chica. A Carmencita María le trató lo mismo el protagonista. Pero entre Tati y Cristo —Teodorito ocurrió otra historia en que el amor les pareció más feroz. Una dama noble, la Iglesia y la familia de Cristo— Teodorito separó los dos enviando a Tati al convento, y al chico, una universidad de otra ciudad. Era un resultado natural de un amor entre jóvenes de diferentes clases sociales.

La derrota de Cristo-Teodorito y la cobardía del protagonista constituyen un revés del sentimiento verdadero de las chicas. Pero Umbral no se limita a establecer esta comparación. Hay otra contradicción más interesante e inesperada para nuestros lectores: el amor entre María Antonieta y Tati. En la vinatería el protagonista coincidió el amor extraño y secreto. Las chicas callaron profundamente este secreto, como ellas estaban estrechamente relacionadas: hacer cosas juntas, caminaban manoseándose y lo más imprescindible, guardó en silencio el deseo mutuo. Hasta que Tati entró en el convento, ambas partes nunca mostró ni un poco de este sentimiento, porque sabían que en esa sociedad la revelación del amor prohibido resultaría fatal. Umbral añade esta

trama para, por un lado presentar el prejuicio social hacia la homosexualidad, por el otro, demostrar una firme fidelidad entre las chicas. Esta fidelidad se trata de un contraste contra el amor entre el protagonista y María o Tati y Cristo-Teodorito. Este amor prohibido presenta una confianza y una fidelidad que debe tener el amor tradicional, el amor entre el chico y la chica. El amor debe basarse de la confianza mutua, la estabilidad y la insistencia y desarrollarse mutuamente sin la influencia de otros. Con éste Umbral quiere descubrir la imposibilidad del amor libre entre dos personas mutuamente queridas en la sociedad vieja y rígida dominada por la dictadura, en que presidían la aristocracia y la Iglesia. Pero el amor verdadero encontró otro lugar para su florecimiento, las chicas, Umbral utiliza este ejemplo para mostrar la vocación y la creencia firme del amor fiel.

El protagonista soñó con nadar en la acequia con las ninfas. La acequia es otra metáfora con que Umbral desea criticar la injusticia y la oscuridad de la sociedad en aquella época. El niño protagonista jugó en la habitación azul, después al hacerse adulto salió de la casa para trabajar en un sótano de una oficina, lugar simbólico de la sociedad burguesa. Entre la habitación y el sótano estaba la acequia, que refirió muchas veces el protagonista. Si decimos que la habitación era, para el niño protagonista, un paraíso y apartado de la pobreza, la dictadura; el sótano, un infierno para el joven empleado, quien trabajaba en las condiciones muy miserables, por las cuales desarrolló la deficiencia de la sociedad capitalista, la acequia puede ser el otro edén, porque en la acequia el protagonista y sus amigos se sentían igualmente relajados que en la habitación, mientras tanto, la acequia era un lugar natural, o sea, un lugar más real, que ofrecía la libertad que unía el espíritu y el cuerpo. En la acequia ya se sentía comunicado con el mundo.

La transición de la habitación azul hacia el mundo fuera de la casa transcurrió cuando el protagonista conoció la masturbación, cual consideraba un pecado, y para salvarse del pecado salió con su amigo a nadar en la acequia. Acababa de salir de casa, frente a la naturaleza el chico creyó:

> la mejor manera de borrarlo todo era meterse en el agua del río o de la acequia ... salía uno del agua purificado, como los hindúes que yo había contemplado en los grandes reportajes de las grandes revistas, cuando entran y salen del río Ganges.
>
> El río y la acequia, tenían un agua terrosa, sucia, marrón, embarrada, y esto contribuía a la sensación de Ganges purificador. Por que la otra purificación, la de la Iglesia y la confesión, ya había descubierto que era también más física que espiritual. Llegaba uno a la iglesia con las orejas rojas de pecado ... el frescor de la capilla, su oscuridad, su silencio, eran ya un sedante sólo enturbiado de los bisbiseos de las viejas, de los curas y de los sacristanes.

Ganges es el río divino en India allí la gente cree que el agua de Ganges puede purificar el alma y ofrecer una nueva vida, por eso la gente lleva sus familiares muertos a la orilla del río para sepultarles, de este modo el agua era terrosa y sucia. Según el joven protagonista, el agua de la acequia era igualmente eficiente para la purificación de su pecado de la masturbación. Aquí Umbral intentó enfatizar el agua del río o la acequia ignorando la purificación de la Iglesia, como

generalmente la gente acudió a la Iglesia confesando su pecado para la salvación espiritual. Pero no obtenía la disculpa y la salvación que le merecía sino un silencio. Los bisbiseos tienen dos significados: 1. La manera de hablar. Los curas y los sacristanes no trataban atentamente a quienes les acudían. Se comportaban misteriosos y hablaban en voz baja. Eran incompetentes para escuchar la confesión. 2. Los bisbiseos de ellos venían del descubrimiento de los secretos de la confesión. La iglesia ofrecía la conveniencia del intercambio de noticias, por eso las viejas, los curas y los sacristanes intercambiaban lo que acababan de enterarse estableciendo una atmósfera sofocante para pecadores, incluso sus familiares. Por ejemplo, los padres de Cristo-Teodorito se pusieron tan vergonzosos por la relación de su hijo con Tati, hjia de un veterano.

Si el agua del río y la acequia eran sucias, la de la Iglesia era más. La acequia simboliza un espacio libre en que la gente puede salvarse de su pecado que ha cometido. En contrario, el espacio que ha creado la Iglesia resultaba sofocante, donde no había la libertad. Y esto contribuía a los frailes hipócritas y sus seguidores, como las viejas, la aristocracia y la pequeña burguesía.

El protagonista mostró toda la repugnancia hacia la iglesia diciendo que

> Cambié el agua estancada y antigua de la iglesia por el agua real y terrosa de la acequia ... El adolescente dejaba de creer, no sólo porque descubría que la purificación física era mejor que la de la iglesia, sino porque la purificación de la iglesia también era física.

El cambio del agua del chico era una reclamación rebelde hacia la Iglesia. La segunda oración parece un trabalenguas o una sutileza de un chico lindo. En realidad, el protagonista no encontró allí una acequia para bañarse desnudo. En la Iglesia debía de tener una máscara para huir de las críticas y las habladurías, mientras en la acequia uno podía enfrentarse a sí mismo sin disimulos. Umbral quiere negar la purificación o la ilustración de la iglesia y crear un nuevo mundo donde se pudiera vivir libremente. Allí no hay la doctrina de la iglesia, el pecado podía salvarse sin ser dañado. Hoy en día no dudamos la existencia del dicho mundo, pero si consideramos la España de la dictadura, el llanto por un espacio de la libertad sería muy indispensable.

La habitación azul, la sublimidad, las ninfas y la acequia comparten un origen de la literatura con que Umbral quiere expresar su vocación literaria, además, con la investigación de los sentidos simbólicos de estos elementos, podemos descubrir que Umbral no se limita a seguir revisar la tradición literaria, sino que desarrolla otros sentidos: la habitación azul simboliza un mundo espiritual ideal, mientras que la acequia es una metáfora de una sociedad libre; las ninfas definen un amor sincero y, la sublimidad, más complicada que otros elementos, muestra un deseo de la elegancia o la bondad de la humanidad.

Bibliografía

Baños, Francisco Villacorta (1993): *Culturas y mentalidades en el siglo xix*, Madrid, Síntesis

Carenas, Francisco. Fernando, José (1971): *La sociedad española en la novela de la postguerra*, New York, Editor Eliseo Torres y Sons

Castellani, Jean-Pierre (2008): *Francisco Umbral entre literatura y periodismo. Las columnas de prensa,* Boletín Hispánico Helvético, volumen 12

Gracia, Jordi. Carnicer, Miguel Ángel Ruiz (2004): *La España de Franco(1939–1975), Cultura y vida cotidiana*, Madrid, Editorial Síntesis

Heras, Manuel Ortiz (2005): "Historia social en la dictadura franquista: apoyos sociales y actitudes de los españoles", *Spag Contemporánea*

Miguel, Luis García (1980): *Las clases sociales en la España actual*, Centro de Investigaciones Madrid, Sociológicas

Resena, Equipo (1977): *La cultura española durante el franquismo*, Bilbao, Mesajer

Rico, Eduardo Martínez (2003) "La narrativa de Francisco Umbral: 1965–2001 Una lectura", Didenda, *Cuadernos de Filología Hispánica*, (21):157–184

Umbral, Francisco (1976): *Las Ninfas,* Barcelona, Ediciones Destino, S. L

陈众议(2006):《西班牙文学简史》，上海，上海外语教育出版社

沈石岩(2006):《西班牙文学史》，北京，北京大学出版社

王军(2007):《20世纪西班牙小说》，北京，北京大学出版社

http://www.people.com.cn/GB/paper68/534/56895.html

ZHANG LI（张力）
Universidad de Lenguas Extranjeras de Luoyang

La Literatura Urbana de Mario Benedetti

Resumen: Mario Benedetti, escritor y poeta uruguayo, fue una de las figuras más destacada de la literatura uruguaya de la segunda mitad del siglo xx. Comenzó a trabajar a los catorce años y ese contacto tan temprano con el trabajo le permitió conocer a fondo una de las constantes que registra su literatura: el mundo gris de las oficinas burocráticas de Montevideo. Por lo tanto, las primeras obras del escritor uruguayo se concentran en el tema de la burocracia pública, a la cual él mismo pertenecía, y el espíritu pequeño-burgués que la anima. Se las denominan la Literatura Urbana. El espacio privilegiado de esa literatura siempre es Montevideo, y sus habitantes son los personajes que lo habitan. Con la sencillez de lengua y la originalidad de tema, los lectores recuerdan a Benedetti así como su literatura. Este estilo logra ser bien desarrollado en *La tregua*, que marca el mayor éxito de las obras de esta etapa. El trabajo mío se decide a estudiar y analizar las características y la evolución de esta literatura.
Palabras clave: Mario Benedetti, Literatura Urbana, Montevideo, *La tregua*

Introducción

Mario Benedetti, escritor y poeta uruguayo, fue una de las figuras más destacada de la literatura uruguaya de la segunda mitad del siglo xx e integrante de la Generación del 45.

Mario Benedetti nació el 14 de septiembre de 1920, en Paso de los Toros. A los 4 años se trasladó a Montevideo con su familia. Debido a problemas económicos de la familia comenzó a trabajar cuando sólo tenía catorce años, de manera que sólo pudo completar sus estudios secundarios como alumno libre. Durante la juventud sucesivamente tuvo el trabajo como vendedor, taquígrafo, cajero, periodista, traductor y funcionario público. Sin embargo, Benedetti tiene la vida en la pluma y ha tomado la escritura como su tarea natural, que nunca ha dejado ni en los momentos difíciles.

Quizá sea por ese contacto tan temprano con el trabajo, le permitió conocer a fondo una de las constantes que registra su literatura: el mundo gris de las oficinas burocráticas de Montevideo. Durante muchos años, especialmente antes del 1973, la literatura urbana siempre ha sido la que Mario Benedetti tiene mayor preferencia y dedicación, en la que se reflejan principalmente la sociedad montevideana así como sus críticas sociales y mortales. Por lo tanto, este trabajo intenta hacer un breve análisis sobre la literatura ciudadana de Benedetti a través de tres etapas.

1. Etapa Inicial: *Poemas de la Oficina* y la Poesía Coloquial

Benedetti empezó su camino literario desde la poesía. El primer libro que publicó es el de poemas *La víspera indeleble* (1945). Pero el estilo benedettiano y la técnica poética vienen en forma en *Poemas de la oficina*. "Yo escribí cosas mejores más tarde, pero siempre tengo presente el recuerdo de que él fue el primer libro que me conectó con los lectores."① *Poemas de la oficina* precisamente es este primer libro que se refirió el poeta.

El dicho poemario, publicado en 1956, se cuestiona acerca de los temas cotidianos como el amor y la moral, y señala aspectos fundamentales del hombre. Jefes y empleados, obreros y artesanos, se enfrentan a la poesía, en un espacio con características únicas: la oficina. Mario Benedetti canta en sus *Poemas de la oficina* al hombre moderno frente a la complejidad de la vida y describe allí al burócrata de la clase media.

No sólo en la biografía de Benedetti sino también en el desarrollo de la poesía uruguaya, *Poemas de la oficina* ha desempeñado un papel importante por dos causas. La primera es su estilo. Si hay un rasgo que infinidad de críticos han reconocido en su estilo poético, junto a un lírico y constante humanismo, es la sencillez. Con este libro Benedetti inicia una nueva forma de creación poética- poesía coloquial o poesía conversional- que se da manera coincidente en los años 60 en América Latina.

Cuando Mario Benedetti trabajaba en Buenos Aires durante la temporada de 1938 a 1942, se encontró con un antología poética de Baldomero Fernández Moreno.② Con el poeta argentino y ese libro decisivo de conocer un rumbo, se sentía afín y poco tiempo después con ese estímulo empezó a escribir composiciones que no eran imitación de Fernández Moreno, sino poemas que pretendían ser claros. Con el tiempo el uruguayo iba descubriéndose mejor representado en José Martí o en Antonio Machado, en cuyas poesías se encuentra claridad más transparente. A decir resumidamente, a partir de aquí, en el término poético, la claridad se ha convertido para Mario Benedetti en una obsesión, —aunque después, más adelante, escribió algunos poemas oscuros— en general la poesía benedettiana anda por este rumbo, lo que es la llamada poesía coloquial.

Lo curioso es que a finales de los años 50, escritores de diferentes países empiezan a escribir poesía coloquial, como el cubano Roberto Fernández Retamar, el ecuatoriano Jorge Enrique Adoum, el salvadoreño Roque Dalton, el argentino Juan Gelman, el mexicano José Emilio Pacheco, o el propio Benedetti. Ellos coinciden en un tipo de producción poética que ha recibido entre otros

① "Con Mario Benedetti", entrevista a Mario Benedetti publicada en *Poética coloquial hispanoamericana*, Alicante, Universidad, 1997

② Baldomero Fernández Moreno (1886–1950), poeta y prosista argentino, perteneciente a la generación posterior al modernismo, ha descollado como poeta de lo cotidiano, de las cosas sencillas, todo ello expresado en versos directos y armoniosos, de raíz hispánica.

posibles nombres el de poesía coloquial o conversional.

> Sin duda, hay un estilo personal que emerge en cada uno de estos autores, pero son múltiples los elementos poéticos que los relacionan: su afán de comunicación directa con el lector; la inclusión de temas sociales en sus poemas, sin relegar los íntimos como el amor, las referencias familiares, el tiempo, la nostalgia, la memoria; el común recurso a la introducción de otras voces —citas de diferentes autores, canciones populares, eslóganes publicitarios, etc.— en el texto; la creación de nuevas formas dentro del poema; la utilización del humor y de la ironía como mecanismos articuladores de la crítica social; la desmitificación de la figura del poeta y, en relación con este punto, la reflexión metapoética, centrada en composiciones que aparecerán —o no— bajo el título de «artes poéticas».①

Falta saber por qué en varios países los poetas empiezan a escribir esa poesía conversacional. Yo creo que lo que han pasado en aquellos años en América Latina ha conmovido y aludido a los escritores de alguna manera. Así es que, aunque cada uno empieza por su lado, se vienen coincindiendo en la creación poética y conociendo entre ellos también. "En esos momentos la poesía que se escribía tanto en Uruguay como en Argentina era muy hermética, misteriosa, poesía de evasión donde aparecían gacelas, corzas, madréporas, etc. toda una retórica que parecía que espantaba a los lectores y consecuentemente no se vendía nada, lo cual era bastante dramático para los poetas"②, recordó Benedetti al recibir una entrevista en 1997. A partir de este momento los poetas hispanoamericanos del poesía coloquial o conversacional deciden romper con la estética continuadora del Modernismo y reclaman una mayor atención para la realidad envolvente, porque además existen los lectores en potencia que desean incorporarse al proceso comunicativo de la poesía. Esos lectores arden en deseos de formar parte del acto poético, pasar a ser, en definitiva, los verdaderos receptores de la comunicación poética.

La segunda causa de la importancia de *Poemas de la oficina* es el tema. Para Mario Benedetti el hecho poético no es algo abstracto, sino algo concreto y real que evoluciona al mismo compás del ser humano y las circunstancias sociales que lo envuelven. Según las palabras del poeta, su poesía "no anda por los aires, generalmente está con los pies en la tierra. Claro, de vez en cuando uno tiene fantasías en la poesía, pero fundamentalmente se refiere a los contornos y las personas que nos rodean."③

Desde el título *Poemas de la oficina*, pueden tener la impresión directa de que se habla de lo ocurrido en la oficina. Como lo que ha señalado el poeta, Uruguay es el país más oficinista: la mitad de la población uruguaya habita en el capital y la oficina es la parte más agrupada en la ciudad. Utilizando las descripciones poéticas de este lugar especial y simbólico, Benedetti nos ha

① Alemany Bay, Carmen (1998).
② "Con Mario Benedetti", entrevista a Mario Benedetti publicada en *Poética coloquial hispanoamericana*, Alicante, Universidad, 1997.
③ Abelleyra, Angélica (1997).

demostrado la vida ciudadana en Montevideo y comienza su literatura urbana, que luego extende en su creación siguiente.

Se puede anunciar que *Poemas de la oficina* podría ser la clave personal de toda la literatura de Benedetti, de modo que no sólo rompe con la poesía desasida y vacía que se practicaba entonces, también inaugura la difusión de la literatura urbana en su país.

2. Etapa Madura: *La Tregua,* la Cumbre de la Literatura Urbana

Desde su primera novela *Quién de nosotros* (1953) ya aparece la semilla de la literatura urbana. El libro nos narra un clásico triángulo amorso transcurrido en Montevideo: "Mi mujer y mi mejor amigo están juntos". Está estructurado en tres partes y cada una es narrada por Miguel, Alicia y Lucas, los protagonistas de esta historia, quienes ofrecen diferentes versiones de un mismo conflicto sentimental a través de un fascinante juego de espejos. Cada personaje cuenta desde su punto de vista e intenta convencer al lector de que no tiene culpa. En la última línea, uno de ellos concreta un interrogante que flota con ambigüedad a lo largo de toda la obra: "¿Quién de nosotros juzga a quién?"

Sin embargo, comparando las otras obras de ciudades, en *Quién de nosotros* el escritor enfoque más en el debate psicológico que en la detección del ambiente social. A eso llegará Benedetti más tarde en un libro de cuentos, *Montevideanos,* el cual tiene más resonancia de crítica y de público. La dimensión del novelista no opaca en Benedetti la buena dote que tiene de cuentista. En manos de Benedetti la narrativa breve aparece como un género de ductilidad y flexibilidad incomparables. Benedetti se considera como uno de los grandes cuentistas de la lengua castellana en el siglo XX.

Los relatos en *Montevideanos* nos narra al hombre medio uruguayo, con sus vicios y sus virtudes, sus anhelos y sus frustraciones. Es este libro en que toman forma las características de su narrativa y la concepción urbana de la obra narrativa del autor. Junto con *Poemas de la oficina*, ha sido realmente el acta de bautismo de Benedetti para abrir camino definitivo en la literatura uruguaya. Este libro es para la ciudad de Montevideo, lo que es el Dublín de Joyce en *Dublineses*, libros donde "la dimensión física de la ciudad queda en un segundo plano, y esta corta investigación sigue las huellas de la ciudad cuya escena urbana es protagonista o inductora del discurso poético o literario"①. Lo distinto es que, como señaló Ángel Rama en su oportunidad, sus personajes no son dublineses sino auténticos uruguayos vistos por la mirada tierna e irritada a la vez, crítica y por momentos temerosa, del autor.

Si se dice que la literatura urbana madura en *Montevideanos*, ésta llega a una cumbre en la novela *La tregua*, con que Benedetti obtiene renombre internacional. La novela ha sido una suya

① Navarro Vera (1998)

más leída y difundida. Ha tenido más de un centenar de ediciones, ha sido traducida a diecinueve idiomas y llevada al teatro, la televisión y el cine.

El estilo narrativo de Benedetti en esta novela es un estilo de diario. El personaje principal de la obra, Martín Santomé, nos relata en primera persona toda la historia en forma de diario personal. El propio Martín Santomé es jefe de la oficina contable en una empresa montevideana y está a punto de cumplir los 50 años —próximo a jubiliarse—, viudo y con tres hijos adultos. En su diario escribe sus confesiones, las esperadas en un hombre de su edad y condición, por ejemplo, los problemas con sus hijos. Al rememorar su pasado, se arrepiente de su falta de decisión, piensa que hasta ahora su vida no ha sido nada. A decir en resumen, su vida ha pasado en medio de la rutina, el aburrimiento y la soledad.

Pero la vida se cambia totalmente con el encuentro con Laura Avellaneda, una chica de 24 años. Ella ingresa a la oficina bajo el mando de Santomé y trabaja como su única empleada. El hombre, que había vivido solitariamente durante veinte años, se va encontrando a sí mismo a través de ella: con el tiempo Santomé se enamora de esta muchacha tímida pero inteligente, de la edad similar de su hija. Sin embargo, frente a la sociedad tradicional de la década cincuenta, todo importa ante la decisión de este amor "anormal": la diferencia de edades, la opinión de los demás, el miedo al ridículo, etc. Entre bastantes meditaciones y vaivenes transcurre un período, los dos por fin empiezan el noviazgo y se conviven en secreto. Es el tiempo más dulce para Santomé y Avellaneda, comparten juntos la felicidad de amor aunque al mismo tiempo la presión psicológica también. Seis mesese después, sufriendo de unos sucesos imprevistos, Martín Santomé se da cuenta de que Avellaneda es la más importante para él. Decide unirse a Avellaneda a la que le pide matrimonio, pero justamente en ese momento, pierde su amor para siempre: la pobre chica muere de enfermedad. Para Santomé la vida vuelve a ser algo muy duro y las experiencias de este año (según su diario la historia ocurre entre el 11 de febrero de 1958 y el 28 de febrero del año siguiente) sólo constituyen un recuerdo amargo. Ternura, nostalgia, miedo, y sobre todo amor, pasan por la novela en voz de un hombre que acabará convencido de que Dios sólo le había dado una tregua.

La historia se desarrolla en dos espacios: el profesional y el familiar. En el espacio profesional, Martín Santomé se siente el aire ahogado e hipócrita: los superiores mandan a los inferiores con arrogancia y les aprovechan como máquinas. Entre los colegas conspiran y pugnan uno a otro, apelando a todos los medios menos crímenes. Delaciones y halargos son las técnicas normales para sobrevivir en oficina, incluso algún jefe de sección se acuesta con la hija del presidente para la ascensión de categoría. En el espacio familiar, la casa desanima igual a Santomén. Tiene una relación bastante fría con los dos hijos, a quienes le han costado media vida criar. El mayor hijo Esteban se acostumbra a decirle al padre: "Nada que te importa". El segundo Jaime es un

maricón y conoce a unos "amigos podridos". Sólo la hija pequeña es su único consuelo pero tiene que preocuparse por el trabajo y su novio. A parte de todo, el amor encontrado en cincuentón desgraciadamente es uno "desformado": se enamora de una chica que podría ser su hija. Santomén no tiene nadie con quien puede hablar de las exitaciones del amor ni se atreve a exponérselo a Avellaneda inmediatamente. Sólo esconde todo en el fondo del corazón y tortura espiritualmente a sí mismo dentro de la contradicción de la realidad y la obsesión.

El formato de diario de esta novela es su magia. Con la actividades psicológicas del personaje principal, Martín Santomé, Benedetti nos presenta la figura viva de un oficinista montevideano común y corriente. Además, aunque el diario se escribe en primera persona, hay ocasiones en que el diario nos presenta los diálogos entre Santomé y las personas que lo rodean, al estilo de un diálogo de novela. Estos recursos literarios utilizados por el autor resultan muy atractivos y le añaden un valor singular a *La tregua*. Nos vamos adentrando en una especie de subjetividad y compartimos las alegrías y tristezas junto con Martín Santomé. Ambas descripciones tanto la psicología como esos mencionados diálogos desde el mismo principio de la obra, nos sirven para que tengamos un cuadro completo de la vida del protagonista.

La historia en la novela sucede en la década cincuenta y sesenta, una época especial de Uruguay cuando en el país está cambiando la concepción de ética, la de valor y la de vida. Por un lado la gente mayor aún conserva las normas tradicionales, unas razonables pero otras sin razones, para medir lo ocurrido en la sociedad moderna. Por ejemplo, en el diario del 16 de agosto se describe el encuentro con una vieja desconocida, "de cara cuadrada y sombrero redondo". Le dice a Santomé en el trole:

> El divorcio es lo que ha matado la familia. ¿Sabes en qué va a parar ese tipo diabólico① que le ha aconsejado? Ah, no lo sabe. Pues yo sí lo sé. Ese tipo va a parar a la cárcel o se va a matar. Y lo bien que haría. Porque conozco hombres a los que habría que quemarlos vivos... Fíjese en las familias de antes. Ahí sí había moral. Usted pasaba al atardecer frente a esos hogares y veías sentados en la vereda al esposo, la esposa y los hijos, todos juiciosos, dignos, bien educados. Eso es la felicidad, señor, y no tratar siempre que la mujer se pierda, que la mujer se entregue a la mala vida.②

Podríamos imaginar qué actitud tomará esa vieja si sabe el amor entre una pareja de dos generaciones. Sin embargo, por otro lado, los jóvenes rebeldes creen que llega la hora de construir una vida totalmente nueva para sí mismo. Ellos intentan abandonar la ética de antes por completo y romper todo lo que tiene relaciones con lo de antes, por ejemplo, el homosexual de Jaime, el segundo hijo de Santomé; la descripción de que la hermana de un chico en la oficina de Santomé se baila desnuda para llamar la emoción del hermano. En esta época de cambios radicales, algunos

① Se refiere a Aníbal, un amigo de Santomé, quien acaba de conversar con él sobre mujeres, felicidad, matrimonio, etc.
② Benedetti (2000:212–213).

pierden su mentalidad, ellos sienten la vida evolucionada a la vez que no pueden librarse de las trabas. Martín Santomé es uno de ellos, él se sitúa precisamente en la rendija de los dos extremos, pero falta ánimo para salir fuera.

¿Qué será lo próximo que este Martín Santomé nos va a enseñar con su profunda reflexión acerca de la vida? Él es un personaje muy simpático, porque demuestra una inteligencia bastante profunda. Si el novelista ha pretendido mostrarnos una crítica por los acontecimientos de un hombre sencillo y no tan excepcional como Martín Santomé, por lo menos, Benedetti no ha hecho que odiemos el personaje, al revés, en mucho resulta bastante atractivo como ser humano. No obstante, nadie envidiaría la suerte de Martín, que según Benedetti, es la suerte del trabajador de la clase media que no entiende su situación en el mundo. En realidad, lo ocurrido en Martín Santomé puede suceder en cualquier hombre de la clase media urbana de Montevideo, solamente en otra oficina, el protagonista tiene otro nombre, se encuentra con otros problemas que no son menos espinosos que los suyos.

En resumen, con *La tregua* podemos tener en cuenta de la sofisticación de que utiliza Mario Benedetti un personaje como espejo para reflejar incognitas y tabúes en una sociedad. *La tregua* nos trae a la mente problemas y circunstancias de la comunidad uruguaya e incluso latinoamericana.

Hay que entender que Benedetti escribe esta obra para criticar la clase media trabajadora que no tiene perspectivas en la vida, o sea, esa clase media que está sin rumbo ni ideologías determinadas claras en la vida. “En Martín Santomé podemos encontrar un cansancio de vivir, un tedio existencial, que es precisamente aquello contra lo que el autor escribió esta obra. Criticar los valores de la clase media aliada a los poderosos, es la intención del autor”.[①] En la contraportada del libro de la editorial Alianza Editorial, dice así: “La cotidianidad gris y rutinaria, marcada por la frustración y la ausencia de perspectivas de la clase media urbana, atraviesa las páginas de esta patética historia”.

Luego de concluir Benedetti y sus obras de literatura ciudadana hasta *La tregua*, el escritor ha venido describiendo al personaje con su vida prosaica, silenciosa y gris. Este personaje siempre viene de la clase media, clase formada por individuos de distintas culturas y tradiciones. ¿Y por qué la clase media ubicada entre los extremos propios de la región, la pobreza y la riqueza despierta el interés de Benedetti con su insignificancia existencial? Por un lado, es la clase que el escritor conoce con penetración. “No he hecho una misión complaciente, la clase media es a la que yo pertenezco y conozco bien sus entretelones, sus virtudes y sus defectos, entonces me muevo con mucha más propiedad”[②], explicó en una oportunidad. Por otro lado, Benedetti, teniendo en cuenta

① Esther Gilio (1994)
② Martínez (2000)

que la crisis moral es la madre de otras, sobre todo la política. Por eso, se dedicaba a contar la historia de esta clase media, la condición social y psicológica en ciudad, hasta la crisis escondida detrás de la prosperidad.

3. Etapa Evolutiva: Evolución de la Literatura Urbana de Benedetti

1960 marcó para Benedetti una nueva prueba. Benedetti practicó un tercer género —el ensayo periodístico. El libro de los ensayos titulado *El país de la cola de paja* que publicó en 1960 es una requisitoria contra los hábitos mentales y morales en Uruguay de la época, en que se apuntan las primeras reflexiones del escritor sobre la mentalidad y ética del país. Este libro se refiere a muchos males sociales anotados con perspicacia, imaginación y enojo: la cobardía civil, la hipocresía, la manipulación sindical, la mentalidad mediocre de la burocracia, la represión como modo de gobernar —todo aquello que de una u otra manera tenía— una suerte de correlato literario en cuentos y poemas. Con la publicación de este libro estalla "un trueno en el limpio cielo montevideano". No obstante, la crítica de Benedetti en *El país de la cola de paja* no ha sido aceptada por todos, al cambio ha causado gran polémica. Pero es un libro importante en otro sentido. "Cambió al mismo Benedetti. Lo empujó a ver que su talante crítico estaba basado en un juicio moral, no en un juicio político. La toma de conciencia sobre la necesidad de una formación política en lo teórico y en lo práctico lo condujo a revisar sus presupuestos para complementarlos, enriquecerlos y redefinirlos".①

La novela *Gracias por el fuego* (1965) se publica en nueve idiomas, prohibida largamente por la censura argentina y luego también por la uruguaya tras el golpe militar de 1973. En *Gracias por el fuego* nos cuenta la historia de un hijo que odia a su padre, y su odio se va creciendo hasta planear su muerte. Todo el relato se rodea de un coro de personajes y situaciones extraídas de la realidad uruguaya del momento. El contrapunto está en que se nos muestran tanto los sentimientos del padre como los del hijo, así es que es difícil identificarse con alguno de los dos. *Gracias por el fuego* intenta hablarnos de la crisis moral y de una generación que quiere acabar con la corrupción, la violencia y el conformismo. Esta novela es una historia de ignominia y de muerte, a la vez que la crónica de una impotencia colectiva y, más aproximadamente, el inventario de una crisis moral.

El libro *El cumpleaños de Juan Ángel* (1971) es la última novela de Benedetti antes del golpe militar. Esta obra contiene una peculiaridad fundamental: es una novela, y como tal participa de las características propias del género narrativo, desarrollando progresivamente una determinada acción en la que intervienen ciertos personajes que construyen una historia, pero está escrita en verso, por donde el territorio de la prosa es invadido por la poesía, permitiendo que en la historia,

① Ruffinelli (1998)

tradicionalmente reservada a la épica, se abra un espacio definitivo para la lírica. Una tentativa que justifica la necesidad de reformar el valor y la eficacia de la palabra, como expresión de la compleja realidad social de nuestro tiempo.

En *El cumpleaños de Juan Ángel* se encuentra "el vínculo más claro de la política con la (con su) literatura y con nuestra realidad".① El libro narra el proceso evolutivo, desde el nacimiento, de un hombre, Marcos, que a los treinta y cuarto años ingresa en una organización armada, de su conversión de un individuo en revolucionario, de revolucionario en guerrillero clandestino a través de varios cumpleaños. El final de *El cumpleaños de Juan Ángel* describe la sucesiva desaparición de cada militante en esas suertes de desaguaderos, mientras el compañero Marcos les cubre la retirada.

¿Cómo entendemos el desarrollo y cambio de la literatura urbana de Benedetti con los conflictos agudizados y las contradicciones difíciles de conciliarse? Merece la pena señalar el año de 1959 en la vida de Mario Benedetti por dos acontecimientos extraliterarios. En primer lugar, viajó a Estados Unidos por una invitación del *American Council of Education* para dictar conferencias en varias universidades. Sin embargo, encima de conferencias y actividades intelectuales, para Benedetti este viaje a EE. UU. le significa algo mucho más: en sus propias palabras es un hecho que lo conmueve porque "me muestra el verdadero rostro del imperialismo... mi viaje a los Estados Unidos y lo que vi allí fue lo que me volvió antiimperialista".②

En segundo lugar, es éste el año de la Revolución Cubana. Es uno de los acontecimientos principales del siglo pasado en América Latina que marca a todos los intelectuales latinoamericanos. Como el mismo Benedetti ha declarado:

> El año 59 fue decisivo, no sólo para mí, creo que también para todos los latinoamericanos; no sólo para la gente de izquierda, sino también para la gente de derecha. Algo aconteció en este año que cambió la relación de fuerzas, los puntos de vista, las actitudes humanas, y fue la Revolución Cubana. En un país como el nuestro, que había estado tan de espaldas a América, mirando a Europa especialmente, más que a Estados Unidos, ese acontecimiento fue un sacudón decisivo y en relación, hasta más dramático que en otros países de América Latina. Significó un serio tirón de orejas para todos nosotros, los intelectuales, que estábamos muy encandelados con los europeos. Para mí fundamentalmente, representó la necesidad de ponerme al día conmigo mismo, y en ese sentido hubo toda una etapa de autoanálisis y de auto-crítica con respecto a las actitudes que había tenido hasta ese momento. La Revolución Cubana me sirvió para comunicarme con mi país, para ver de una manera distinta el Uruguay, y frutos de eso son evidentemente ciertos cambios que se establecen en el orden literario.③

Podríamos decir que en el año 1959 Benedetti tiene dos polos de atracción, uno negativo en Estados Unidos y el otro positivo en Cuba. En resumen, son hechos fundamentales para el

① Ruffinelli (1998)
② Benedetti (2000:17)
③ Benedetti (2000:16–17).

desarrollo literario y político del escritor uruguayo. Este año es una línea divisoria en las obras de Mario Benedetti. Se puede decir que, a partir de esta fecha, el escritor uruguayo asume la categoría de un descubridor y comprometedor. Los montevideanos aún son personajes principales de sus libros, pero ellos se empiezan a diferenciar y polarizar. Entre ellos, junto al oficinista, al bancario, a las secretarias, los jefes y los empleados, a veces revolucionarios, aparecen temidos antagonistas, el cobarde, el indiferente, el torturador y el delator. La lucha de estos personajes resulta una culminación del forcejeo generacional de padres e hijos como los de *Gracias por el fuego*. A su vez, amplian y agudizan el cuestionamiento moralista de la radiografía practicada unos años antes en *El país de la cola de paja*, tratando de salir de su laberinto de soledad urbana. La historia de la polarización y del choque de esta época se sumariza ejemplarmente en *El cumpleaños de Juan Ángel*.

> Este enfrentamiento del presente de los personajes benedettianos replicaba fielmente aquel en que participaron los propios escritores, uruguayos y de otras regiones hispanoamericanas, parricidas literarios que cumplieron la importante función renovadora de eliminar la corrupción de formas, de ideas y de sueños ya pretéritos, pero manteniendo la herencia, no sólo para imponer una voz individual vacía de cuerpo.①

Conclusión

Luego de resumir la literatura urbana de Benedetti en esta época, el espacio privilegiado de esa literatura siempre es Montevideo, y sus habitantes son los personajes que lo habitan. El escritor empieza desde un sitio especial en la ciudad, la oficina, porque se dice que Uruguay es el país más oficinista en el mundo. Con la sencillez de lengua y la originalidad de tema, los lectores recuerdan a Benedetti así como su literatura. Este estilo logra ser bien desarrollado en *La tregua*, que marca el mayor éxito de esa literatura. Más tarde, los cambios radicales en la historia de América Latina a partir de los años sesenta (con la Revolución Cubana, con la crítica a los Estados Unidos, como contexto), ayudan a explicar la obra de Benedetti y su lenta politización de la tendencia política, lo que también ha conducido directamente su exilio.

Hubo una época en que la mayoría de los intelectuales latinoamericanos tenían la mirada puesta en Europa y en los Estados Unidos, poca gente apreciaba la cultura nacional. Con sus obras de la literatura urbana, Benedetti ha despertado una transición hacia el reconocimiento de los uruguayos mismos. Jorge Ruffinelli en el artículo *Mario Benedetti y mi generación* comenta:

> Los latinoamericanos comenzamos a mirarnos, y tanto como a mirarnos, a vernos. Por primera vez. Ya no a las raíces de la formación inmigratoria, es decir, a nuestro pasado europeo, ni siquiera a los ancestros autóctonos o indígenas, sino al presente, a nuestra historia inmediata y a nuestro futuro. Fue la época de la utopía. Utopía y América Latina eran un solo concepto. Utopía y por lo tanto también luchas sociales, utopía

① Gloria da Cunha-Giabbai (1998).

pero también descubrimiento de un mundo marginal de pobreza y explotación.①

En *El país de la cola de paja* también hay una declaración del escritor: "Quiero verdaderamente a mi país, por eso desearía que fuese bastante mejor de lo que es". Mario Benedetti ha ido buscando y concebiendo su utopía en las reflexiones críticas de la media clase. Junto con otros escritores de la Generación del 45, Benedetti ha irrumpido en la cultura uruguaya para imponer una renovación con conciencia y formular su propia utopía con letras.

La cisis moral es la madre de otras, sobre todo la política. En los primeros quince años del siglo xx, en América Latina existía la tradición literaria ajena de la cotidianidad en crisis de la clase urbana. Justamente en la península ibérica de la misma época, una crisis que llevaría dictaduras, exilios, cárceles y desastres, comenzó a ser descubierta por los intelectuales más concientes, la generación de 98 española. De modo que cuando unos latinoamericanos aún estaban con la historia de los héroes indios y gauchos, otros con las reflexiones y ecos sobre la lección de España ya notaron el crecimiento rápido de la ciudad y advirtieron la crisis que vendría con esta explosión. "Ellos cuestionaron severamente tanto la literatura como la historia oficial, revelando así un auténtico compromiso con la condición humana".② Entonces Benedetti, como uno de ellos, se dedicaba a narrar la historia de esta clase media, la condición social y psicológica en ciudad, hasta la crisis escondida detrás de la prosperidad.

Bibliografía

Alemany Bay, Carmen (1998): "Sobre los artes poéticos de Mario Benedetti: evolución y conclusiones", *Inventario Cómplice*, Alicante, Universidad de Alicante

Abelleyra, Angélica (1997): "El poder no se deja influir por los intelectuales", *la Jornada* (11 de mayo)

Benedetti, Mario (2000): *La tregua*, Madrid, Ediciones Cátedra, S. A.

Da Cunha-Giabbai, Gloria (1998): "Benedetti y el provenir de su pasado", *Inventario Cómplice*, Alicante, Universidad de Alicante

Esther Gilio, María (1994): "*La tregua* me abrió el público del exterior", *Brecha*

Martínez, Sanjuana (2000): "Mario Benedetti: Por respeto a los obreros, no pongo obreros en mis obras", *Babab*, nº 1–marzo

Navarro Vera, José Ramón (1998): "Una aproximación a la geografía poética de Mario Benedetti", *Inventario Cómplice*, Alicante, Universidad de Alicante

Ruffinelli, Jorge (1998): "Benedetti y mi generación", *Inventario Cómplice*, Alicante, Universidad de Alicante

① Ruffinelli (1998).

② Gloria da Cunha-Giabbai (1998)

ZHANG QI（张琪）
Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong

Más que personajes: la cuentística de Elena Poniatowska

Resumen: Múltiples existencias y lugares convergen en Elena Poniatowska: México, Francia, Estados Unidos. Su obra es plural desde todos los puntos de vista. Poniatowska es considerada hoy la escritora mexicana de mayor ascendencia y una de las más leídas de la nación azteca y del mundo.

Aun cuando los libros que más se estudian y mencionan de Elena Poniatowska son sus obras testimoniales, sus cuentos gozan de la misma altura literaria pero han sido poco estudiados. Este trabajo se concentra específicamente en estudiar la evolución de dos recopilaciones de cuentos de esta escritora mexicana, desde *De noche vienes* —publicado en 1979— hasta *Tlapalería* en 2003, y pone énfasis en las estrategias que la autora utiliza, tratando aspectos como el tema, los personajes, el narrador, el espacio y el tiempo, para mostrar las novedades que presentan sus cuentos así como las cualidades que la escritora posee como singular cuentista.

Este acercamiento a los cuentos de Poniatowska intenta de alguna manera vislumbrar con mayor claridad el lugar de su cuentística dentro de su obra. Puesto que la crítica privilegia otros géneros literarios trabajados por Poniatowska. Igualmente, las búsquedas estéticas y literarias la entroncan con el postboom y quizás este breve estudio favorezca la aparición de trabajos comparativos con otros autores y sus relatos.

Palabras clave: Elena Poniatowska, *De noche vienes*, *Tlapalería*

Introducción

> La obra sobrevive gracias a las interpretaciones de sus lectores. Esas interpretaciones son en realidad resurrecciones: sin ellas no habría obra. La obra traspasa su propia historia solo para insertarse en otra historia.
>
> Octavio Paz

Múltiples existencias y lugares convergen en Elena Poniatowska: México, Francia, Estados Unidos. Su obra es plural desde todos los puntos de vista. Poniatowska es considerada hoy la escritora mexicana de mayor ascendencia y una de las más leídas de la nación azteca y del mundo.

En este trabajo, se prende estudiar la evolución de la narrativa breve de Elena Poniatowska, a través del análisis de dos libros de cuentos: *De noche vienes,* publicado en 1979, y *Tlapalería* de 2003. Este análisis pondrá énfasis en las estrategias que la autora utiliza, tratándo aspectos como el tema, los personajes, el narrador, el espacio y el tiempo, para aclarar los siguientes problemas:

¿Cuál es la divergencia y diferencia entre sus dos recopilaciones *De Noche Vienes* y

Tlapalería? ¿Qué cualidades hacen de Elena Poniatowska una singular cuentista? ¿Qué elementos emplea para construir relatos contra las tradiciones? ¿Qué novedades presentan los cuentos de Poniatowska?

1. Las Estrategias Cuentísticas de Elena Poniatowska

Al insertarse en el discurso del postboom, Poniatowska utiliza casi todos los recursos de este movimiento para romper con los cánones impuestos. La transgresión de la escritora mexicana se asume desde diferentes esferas que modifican la ficción. Las premisas del género como la estructura temporal, el manejo del espacio, la representación de personajes y la construcción del narrador, así como el sujeto como identidad, se fracturan; desde la cima de un magnífico dominio del lenguaje, todo tipo de convenciones formales y estructurales se desvirtúan. Tiempo, modo y juegos del narrador evidencian el cuidadoso trabajo de elaboración de cada historia. El narrador, ya sea aquel que cuenta sus propias acciones o el que narra las de los otros, manifiesta un conocimiento y un acercamiento singular a los hechos descritos. Y el proceso, evolutivo, en cada uno de los libros de cuentos, muestra la necesidad de reformular las búsquedas narrativas. Por ello, Poniatowska juega eficazmente con la estructura narrativa y la construcción de personajes principalmente. Los protagonistas se perfilan desde el vivir cotidiano y social, muchas veces marcados por su voz marginal. Este tipo de narrativa implica, pues, una ruptura con las instancias míticas, arquetípicas, de temporalidad circular y alto vuelo filosófico o antropológico, propias de grandes autores de otras épocas como Juan Rulfo, Gabriel García Márquez, Alejo Carpentier o José Lezama Lima.

Los personajes en los cuentos de Poniatowska resaltan la importancia del sujeto en cuanto a enlace de confluencias y conflictos socioculturales. Ellos exhiben una cualidad crítica mucho más auténtica que la de los personajes estereotipados. Los arquetipos femeninos anteriores a la narrativa de Poniatowska exaltaban la visión complaciente de lo femenino; pero, en el caso de la escritora mexicana, la inserción de una mujer en un mundo de hombres exige compromisos, diplomacia, tanteos, errores, rectificaciones, rupturas dolorosas, pérdidas y ganancias, llegando a poseer un matiz trágico que encumbra, más que degrada. No hay héroes o heroínas; los personajes en los relatos sólo pueden ser víctimas de las circunstancias, muchas de las cuales ellos mismos propician. Cuando el protagonista es femenino, el peso de su actuación cobra singulares valores: el personaje se construye desde la pluralidad de sus posiciones frente al mundo; se erige a partir de su búsqueda de su identidad. La visión de los personajes incluye lo privado y lo público, la belleza de la pasión amorosa con la herida de las diferencias genéricas, la subalternidad de la mujer y las consecuencias inevitables de sus propias decisiones, el registro popular y el culto, las descripciones épicas y el calor del erotismo, las maravillas y horrores de las culturas tradicionales y de las sociedades modernizadas, el conocimiento literario e histórico y su subversión.

La cuentística de esta escritora mexicana se enraiza con las polémicas propuestas del postboom que "rehace", consciente de su papel de liberador de ataduras, enfoques y estéticas. O como diría Juan Bosch: "Nada interesa al hombre más que el hombre mismo. El mejor tema para un cuento será siempre un hecho humano, o por lo menos relatado en términos esencialmente humanos." (Bosch,1985: p. 24)

El espacio, casi siempre ligado al ámbito hogareño o a la ciudad, se alza como una cualidad de mucha importancia en los cuentos de Poniatowska. El privilegio de los lugares internos de la casa ayuda a crear atmósferas asfixiantes, que estallarán con los personajes, o a dejar entrever la disfuncionalidad de las personas o familias que los habitan. En esas zonas sale a relucir la violencia, física o verbal, que arrasará con débiles y fuertes porque ejerce una fuerza de atracción.

Con respecto a otra categoría narrativa, el tiempo, es necesario analizar lo que plantea el estudioso Juan Bosch:

> El tiempo del cuento es corto y concentrado. Esto se debe a que es el tiempo en que acaece un hecho —uno solo, repetimos— y el uso de ese tiempo en función del caldo vital del relato exige del cuentista una capacidad especial para tomar el hecho en su esencia, en las líneas más puras de la acción. (Bosch ,1985:p. 34)

Si se sigue con detenimiento lo que plantea Bosch, la concentración temporal a la que alude es una de las características de Poniatowska. Ella centraliza en un núcleo vital cada acción para que no se desdibuje ni salga de ese tiempo que permite el dinamismo de los sucesos. El presente es el tiempo de la autora mexicana. Es el "ahora" el que interesa para contar la historia. No obstante, en ocasiones, es necesario realizar saltos al pasado para aclarar las tensiones del presente, y por ello surgen en los cuentos las rupturas rápidas que ubican al lector en sucesos pretéritos causantes de las situaciones "actuales" narradas.

Si en contenido, las concepciones del relato de Poniatowska exhiben profundas transformaciones que mucho tienen que ver con el movimiento literario al que pertenece, y a su propio estilo desenvuelto; otra de las cuestiones más llamativas lo constituye la forma. A juicio de Juan Bosch:

> La forma es importante en todo arte. Desde muy antiguo se sabe que en lo que atañe a la tarea de crearla, la expresión artística se descompone en dos factores fundamentales: tema y forma. (Bosch ,1985:p. 30)

¿Cómo desarrolla la escritora sus relatos? ¿Qué nuevas maneras formales asume? Pues Poniatowska, lejos de continuar el camino del cuento tradicional —inicio, desarrollo y desenlace— propone al lector juegos más complejos. Las analepsis abruptas, las formas íntimas como la carta e incluso mucho de las autobiografías se convierten en medios expresivos para hacer fluir las historias. Poniatowska explota novedosas maneras de construir el relato. Esto, además de provocar un extrañamiento en el lector, hace que la historia discurra por vericuetos insospechados.

2. *De noche vienes* y *Tlapalería*: convergencias y distancias

> El sentido de la palabra es su destinatario: el otro que escucha, que entiende y que, cuando responde, convierte a su interlocutor en el que escucha y el que entiende, estableciendo así la relación del diálogo que solo es posible entre quienes se consideran y se tratan como iguales y que solo es fructífero entre quienes se quieren libres.
>
> *Mujer que sabe latín…*
> Rosario Castellanos

Los textos de Elena Poniatowska han sido analizados a partir de cómo ella construye sus personajes femeninos. Mucho se ha dicho de esas mujeres moldeadas desde la realidad y la cotidianidad que las agobian. Ariscas pero dulces, frágiles pero enérgicas, tranquilas pero belicosas: nacidas de esa contradicción que es la vida. Sin embargo, ese fascinante contraste que las identifica no solo aparece en ellas. Los personajes masculinos de Poniatowska, desarrollados desde esa misma semilla de la realidad, aunque no superan a las féminas en número, sí presentan riquezas y matices que los identifican e individualizan. De igual manera, narradores, espacio, tiempo, y forma se conjugan y poseen distinciones significativas que la crítica ha pasado por alto para privilegiar a las mujeres de Poniatowska. Y aunque en la comparación que se llevará a cabo en este capítulo se estudien los personajes femeninos, se tendrán en cuenta otros aspectos que resultan a la par atractivos en los dos libros de cuentos que se analizarán: *De noche vienes* y *Tlapalería*. Más de veinte años separan una compilación de otra y diversos puntos las separan. No obstante, es posible establecer entre ellas líneas de contacto.

Liliana Pedroza comenta de manera general con respecto a los personajes femeninos:

> Uno, De noche vienes, muestra personajes con vigor, con fuerza, con énfasis en el carácter y el temple, como si de un trazo grueso en una figura dibujada se tratara; en cambio el otro, Tlapalería, contiene personajes suavemente delineados, mujeres que recuerdan, que añoran lo vivido, que se arrepienten de ello, o que simplemente rememoran: madres, hijas, abuelas; la evocación del pasado juega un papel importante en el acto de narrar. Los personajes desde dentro de sí, cuentan, se cuentan, nos cuentan un trozo, un fragmento, un relámpago de memoria como necesidad principal en ese intento de reordenar su mundo interior de pensamientos y deseos. Pasividad y actividad oscilan en los personajes entre una obra y otra. […] Puestos en un panorama general y a golpe de vista serán el pasado y el futuro los elementos que confluyan como motor interno dentro de los cuentos, ya que, en la primera etapa los personajes aguardan o accionan sobre un presente o un futuro inmediato; en la segunda, es el rescate del pasado lo que genera la historia. (Pedroza,2008: 133)

Sin embargo, a esos personajes femeninos ¿quién les transmite la fuerza, la entereza?, ¿quién los impulsa a obrar de la manera que lo hacen? Los hombres en los relatos de Poniatowska cumplen la función, no solo de complementar, sino de arrobo, de ese arrobo que en la historia se convierte en impulsor de acciones violentas, de acciones humanas. De los dieciséis cuentos de *De noche vienes*, menos *El rayo verde*, todos presentan personajes masculinos. En *Tlapalería*, de ocho cuentos, sólo en *Canarios* hay ausencia masculina.

2.1 De Noche Vienes

De este volumen, *La hija del filósofo*, *El recado*, *La felicidad*, *Canto quinto*, y *De noche vienes* presentan rasgos similares en cuanto a la construcción de personajes femeninos y masculinos, sus complementos y las transformaciones que provocan unos en otros.

La hija del filósofo es una hermosa parábola donde la mujer construye su identidad a partir de los daños que le causa un hombre. Otra vez, Poniatowska se vale de un personaje masculino para que el femenino se edifique a sí mismo. La mujer queda recluida, por el padre primeramente, a un pequeño espacio y a las labores hogreñas, y el hombre es el único que puede llevar las disquisiciones intelectuales:

> En un rincón de sombras, a donde las voces y la luz no llegan, sentada en una pequeña silla está una niña rubia, de pelos enmarañados, con sueños y pesadillas enredados en sus pestañas, una niña que borda y que se pica con la aguja la yema de los dedos. Forra en soledad los libros de su padre con una tela de irresponsable color salmón. Y en el lomo de las metafísicas alemanas borda con hilos de seda sus azules faltas de ortografía. De vez en cuando la llama su papá, filósofo, jefe y maestro. (Poniatowska, 1985: p. 52)

La vida de la niña pasa irremediablemente entre las reflexiones filosóficas del padre y sus alumnos, y los quehaceres que le han impuesto cumplir. ¿Qué rompe esa rutina?, pues un hombre, un hombre despechado con el padre de la chica. Es este personaje masculino el que despierta a la niña, le abre las posibilidades de la vida, aunque en el fondo su intención sea macabra. Otra vez Poniatowska se vale de un hombre para darle un vuelco a la vida de uno de sus personajes femeninos. La hija del filósofo descubre algo más que los cuentos de hadas: expresa sus conocimientos, guardados en el fondo de su conciencia.

Sin embargo, el espacio cobra en este cuento una gran importancia. El lugar cerrado, la casa del filósofo, es el resguardo de la niña. Allí, aunque oprimida, está a salvo de los peligros de la vida. Y es cuando ella irrumpe en el exterior que descubre otros sabores de la vida. En la parábola, la princesa está a salvo en el castillo, pero si sale su vida cambiará para siempre. Un hombre va a irrumpir en ella y despertarla del letargo; a la vez va a despedazarle los sueños y traerle el sufrimiento, la tristeza y la desilusión. Luego de esa salida afuera, también cambiará el espacio íntimo, el interior de la casa:

> El celoso entraba en la sala de los intelectuales como un tropel de caballos. Y los cascos duros y cortantes destrozaban primero el corazón de la niña; luego seguían su devastación por toda la casa. (Poniatowska, 1985: p. 54)

El que trae la oscuridad es el personaje masculino, el poeta traidor, que exhibirá la negrura de un antihéroe. Es como si Poniatowska revelara ante un lector sorprendido que no hay príncipes azules, la vida es realidad y la realidad es difícil, dura, cortante. Una técnica formal empleada por la escritora mexicana en este relato lo constituye el empleo de la fábula, del cuento infantil pero

trabajado para el adulto. Pareciera que Poniatowska reescribe *La bella durmiente* como una fábula cotidiana, como la vida real alejada de caramelos.

Otra estrategia, magistralmente desarrollada en *De noche vienes*, es la carta. Poniatowska utiliza este recurso en dos relatos: *El recado* y *Cine Prado*. En el primero de los cuentos, nuevamente el personaje femenino se ve afectada por un hombre.

Según Pedroza:

> En el caso de «El recado», el personaje aguarda la llegada de un hombre a la puerta de su casa y comienza a rememorarlo, ella viste su vida a partir de él, de lo que acontece a partir de él. El hombre no aparece, es por eso que ella desaparece igualmente de escena, la acción ocurre en ese estado de expectación. (Pedroza, 2008: p. 136)

La mujer protagonista cuenta en la carta, que dejará al amado, hechos, espera y desesperación: todo conjugado por su estado de ánimo. La estructura es lineal donde la inserción de recuerdos posibilita al "yo" narrador: la rememoración, la remembranza, la retrospección al elucubrar. El carácter personal de la epístola atrapa la atención del lector que irremediablemente se siente parte de las letras.

En esta ocasión, el espacio abierto funcionará como cerrado y opresivo. Cual Penélope moderna, al borde de la escalera, la mujer se sienta a aguardar y, en vez de tejer, a escribir. Allí en ese jardín abierto al aire, a la vista de los vecinos, la atrapa la oscuridad. Hay en este espacio el apremio del personaje; a la mujer la apremia que llegue su amado, muestran que el espacio se ve apremiado por el paso del tiempo, de las horas y la llegada de la noche. Los símbolos identifican al jardín con la mujer que aguarda. La mimosa representa su lamento interno, el abandono, el desgarramiento provocado por la ausencia; es maltratada por niños que le arrancan las hojas, como ella es maltratada por el rechazo de Martín. Además, el jardín de la casa de Martín tiene plantas con hojas como espadas, símbolo de la muerte: el amor que muere.

La noche, tiempo de reposo, de descanso para cuerpo y mente, se vuelve el momento ideal para confesiones. *La felicidad* establece una nueva estrategia discursiva de la autora. La narración fluye a través de un monólogo interior, trabajado a partir de un uso singular de los signos de puntuación. Múltiples comas y ningún punto o punto y aparte funcionan como medios expresivos de ese análisis de la protagonista, de ese debate interno sobre el amor. Sin duda alguna, este cuento poético se desarrolla en torno al amor, un tema universal. Otra vez el personaje masculino "abandona" a la mujer. Él se ha ido con el sueño, ha viajado a otros lares y no presta atención a la amada. Ella no increpa, lo presiona hasta finalmente percatarse de que está sola, y que él asimismo está solo en su reposo nocturno. No hay espacio ni tiempo definido, el lector solo sabe que han caído las sombras y el hombre se ha dispuesto a dormir cuando la mujer reflexiona sobre su relación de pareja.

Desde otro punto de vista se presentan *Cine Prado*, *Métase mi prieta, entre el durmiente y el silbatazo* y *De noche vienes*. Estos tres relatos muestran al hombre víctima de la mujer, a diferencia de los cuentos antes analizados. El personaje femenino aquí es el que agrede, el que infunde temor, el que abandona y el que decepciona con su comportamiento al "buen hombre".

En particular *Cine Prado* es llamativo por la utilización del género epistolar. Un anónimo narrador, a través de un correcto y comedido lenguaje, va aumentando los reproches a la actriz Françoise Arnoul. Eso llevará al lector al espacio donde se encuentra recluido el fanático: la cárcel. Otro detalle significativo es la participación de la esposa del "ofendido" que solo ve en pantalla a una actriz, mientras su marido admira y se deleita con la mujer de sus sueños. Es por esta última razón que el desencanto del narrador-personaje cala tan profundo: para él, quien está en pantalla es la mujer ideal y ella no puede, no debe desilusionarlo. Irrumpe en el relato la intertextualidad, que en "absurda coincidencia" ataca la vida de un hombre. Los medios de comunicación están presentes en las historias de Poniatowska. Para la escritora resulta imposible desgajar ese elemento de la cotidianidad de sus narraciones. Sin embargo, en *Cine Prado* lleva el recurso al estado agónico e irónico del extremismo con que se apoderan la música, el cine, la televisión de la vida de las personas.

Interesante y lúdico resulta *De noche vienes*. Con este relato se cierra el volumen de igual nombre, y su autora encontró la historia perfecta para concluir el libro. A semejanza de Manuela en «La ruptura», Esmeralda también colecciona hombres y posee cinco esposos. El cuento se desenvuelve dentro de una oficina del Ministerio Público, donde la protagonista es acusada de poligamia por uno de sus maridos. El delito, agravado por ser la criminal una mujer, se ve pluralizado en atentados contra la moral y las bases de la familia, engaños a hombres y sociedad, y traición a los principios de la Revolución Mexicana. Pero ante la fuerza de los interrogatorios y el escrutinio del agente encargado del caso, Esmeralda se mantendrá inamovible en sus respuestas. La ingenuidad con que responde y actúa, convence a todos de que hay que protegerla, ayudarla, y hasta los primeros que levantaron el dedo para señalarla y acusarla por "mala mujer" se sentirán hechizados por esa hermosa virtud.

Inconsciente del peligro que corre en una sociedad patriarcal, donde las leyes de los hombres sólo pueden ser quebrantadas por los del género masculino, Esmeralda transformará los espacios cerrados y opresivos que la encierran en lugares en los que poco a poco todo comienza a relacionarse con ella desde la comprensión. Los diálogos aceleran un cuento que posee un tempo singular y se adhieren a ese fluir de personas a favor de la liberación de la presa.

Esmeralda subvierte toda una construcción masculina y, a pesar de que las víctimas en esta ocasión son los hombres, muy a pesar de esto, la que parece víctima de las circunstancias es ella. Cada esposo aceptó las condiciones que ella impuso en los matrimonios: todos son responsables del

acto delictivo. Todos menos ella, que lo único que hizo fue amarlos como ellos se merecían.

De manera general se puede considerar que *De noche vienes* se erige a través de espacios personales y privados, que con el uso de técnicas retrospectivas o prospectivas, entregan relatos donde se entrecruzan, muy a menudo historias familiares con historias sociales. Y como explicaría Pedroza:

> […] en *De noche vienes* hay una mayor presencia del narrador que discurre, que se entromete, carga el peso de la historia en cuanto a lo que el autor/narrador piensa. La ironía, el compromiso con lo dicho dimensiona los relatos. […] siempre se mira el futuro como promesa. (Poniatowska, 1985: p. 135)

2.2 Tlapalería

La segunda compilación de cuentos, *Tlapalería*, muestra rasgos convergentes pero a la vez puntos divergentes en su relación con *De noche vienes*. En los cuentos de *De noche vienes*, hay una dureza, un extremo dolor que recorre cada página. Las mujeres, antes libres en el libro de 1979, aquí se endurecen y, víctimas de la vida y de los sucesos cotidianos se ajan lentamente, como en el cuento *Las pachecas*. Las miserias humanas van acosando como sombras a los personajes que se verán inmersos en situaciones escalofriantes, como se puede ve en *Coatlicue*. Poniatowska se vale del inglés con mucha más insistencia en este volumen para representar rasgos y arquetipos de la sociedad. En ambos libros irrumpe la desacralización en lo religioso y la cultura de los Estados Unidos, sólo que en *Tlapalería* es más evidente el empleo de estos recursos. Las recetas de cocina, la intertextualidad —no sólo con la música, los escritores y el cine, sino también con la pintura— y la parodia constituyen pilares esenciales en la construcción de las amargas historias de la segunda compilación de cuentos a analizar.

Las pachecas, como otros relatos de *De noche vienes,* explota el tema de la familia y las disfuncionalidades de esta. Luisa es violada por uno de los clientes de su madre y por ello la niña crece mas rápido, sin pasar por las bellas experiencias que la infancia y la adolescencia ofrecen. Ella, más mujer que adolescente —no sólo por el hecho de perder la virginidad— comenzará a asumir la vida. Las acciones que emprende luego de su violación la sumergen en un mundo caótico que está a la vuelta de cualquier esquina en cualquier ciudad. Las drogas cobrarán protagonismo en su vida hasta llevarla a ser internada en un centro de rehabilitación. Allí, luego de pasados algunos meses descubrirá cosas que nunca antes habían tenido importancia ante sus ojos: el amor, la amistad. El tiempo transcurrido, años de la vida de Luisa, y el camino por variados escenarios —la casucha en la azotea donde es violada, los lugares más escondidos de la ciudad en los que se droga y el sanatorio— van cercando a la protagonista hasta llevarla a un extraño estado de locura. La demencia de Luisa no nace del simple hecho del abandono familiar justo en el instante en que debe salir de rehabilitación, sino de esa vida en constante agobio que ha vivido a edad corta.

En *Tlapalería* se hace más evidente la dependencia de un personaje a otro. De los familiares de Luisa depende la total recuperación de esta. Sin su apoyo, el futuro de la joven se oscurece y cae en un estado de enajenación semejante al de la droga, como cuando ingresó en la recuperación. El cuento presenta una estructura cíclica, pues Luisa va pasando de una crisis a otra y los momentos más significativos se encuentran al inicio, la drogadicción, y al final del cuento, la locura.

Poniatowska también regresa al tema de los sirvientes en esta compilación de relatos. Al decir de Pedroza:

> Uno de los temas que confluye en ambos libros es en el punto de relación de las protagonistas con sus sirvientes, con esa parte contraria, con ese otro mundo al cual no pertenece. Pero en sus cuentos la relación es muy particular, ese otro mundo al que no le es posible entrar a los personajes principales se vuelve sórdido, confuso, desordenado. En las historias, el punto que podría ser de conexión las devuelve a cada una a su sitio, tan alejadas la una de la otra. (Poniatowska, 2004: p. 136)

En esa ocasión dos cuentos presentan la temática: *La banca* y *Coatlicue*. En ambos se aprecia el cuidadoso manejo de circunstancias y situaciones. *Coatlicue* parece una "extensión" de *Love story*, con matices dedicados a la presencia sobrenatural de una diosa prehispánica, pero es en *La banca* donde se complejiza aún más el tópico que en los otros cuentos que lo abordan.

Fernanda ve desestabilizada su vida con la llegada de Rufina, su antigua nana. La intromisión de la criada en una vida de pareja idílica (Fernanda y su esposo), crea un caos que infundirá una fuerza brutal al relato. Si la historia comienza en un tiempo pretérito, cuando Fernanda de niña presenció un ataque de epilepsia de Rufina y dejó en su memoria para siempre grabada la imagen de la mujer con el vestido levantado por sobre sus muslos; el ahora del cuento transcurre cuando ya casada y en su hogar de ensueño, Fernanda decide acoger a la sirvienta y a la joven hija de esta. Todo será subvertido a partir de una relación totalmente nueva que establecen las que en antaño era ama y sirvienta: ahora Rufina lo embarga todo, su presencia es omnisciente. Pero lo más complejo de la situación es que no es solo Rufina quien destroza la vida conyugal de Fernanda y Jorge, sino que la tímida hija de la criada se colará en la cama del amo y llevará una bonita historia de amor a un final en el que la decepción y el desespero hacen mella en Fernanda.

Aquí, el espacio ideal, paradisiaco de la casa, se volverá contra la pareja. La casa acoge las relaciones extramatrimoniales, de la casa quiere huir y huye Fernanda. Allí no volverá a ser feliz.

De singular factura es *Coatlicue*, no sólo por el juego con una diosa y con la historia mexicana, sino por la construcción de un relato en el que el juego con el absurdo se erige como vehículo de expresión. Una jardinera irrumpe de manera sorprendente en la vida de una señora de buena posición social. A la manera de Teleca, la protagonista de *Coatlicue* se obsesiona con la vida y acciones de la jardinera a la que ha dado en llamar Coatli. Para aquella todo acto realizado por la criada tiene consecuencias en su vida, por lo que la salud mental y las circunstancias que rodean

al personaje del ama se ven afectados sobremanera. Delirio y persecución constituyen los motivos principales del relato, que llevan al personaje protagónico a realizar actividades que antes no concebía en su vida. La subversión del orden establecido viene dado por la necesidad de conocer, adueñarse y gobernar la vida del sirviente.

Los cuentos *El corazón de la alcachofa* y *Chocolate* descubren personajes para los que los ritos de la vida son importantes. En el primero de estos dos relatos se revelan las relaciones que se establecen entre los miembros de una familia, al seno de un hogar, y el vegetal que se debe comer una vez a la semana y siguiendo los pasos que la abuela impone. El respeto al orden familiar, a las figuras que detentan el poder dentro de ese núcleo se trasluce en todo momento del cuento. El espacio del hogar, cálido y hacendoso, posibilita la creación de una protagonista con un corazón igual al de una alcachofa. La protagonista-narradora contará al lector los vericuetos por los que su vida ha ido corriendo, siempre en relación con ese vegetal venerado en su familia.

Por su parte *Chocolate* entrega personajes delicados pero bien dibujados. Una abuela y una chica de dieciséis años, que poseen una singular relación, establecen una nueva amistad con un perro nombrado Chocolate por el color de su pelaje. La voz narrativa de la muchacha contará los minuciosos detalles con respecto a la búsqueda y encuentro de su abuela con el animal. La anciana en su afán de rescatar animales y proporcionarles una vida mejor entabla con ellos conversaciones cual si fueran personas. El escenario principal es la casa donde se reúnen la amable jauría de la abuela pero también hay un recorrido por una montaña para encontrar a Chocolate.

Los animales constituyen una nueva forma narrativa que irrumpe con fuerza en *Tlapalería*. Así encontramos los cuentos *Los bufalitos* y *Canarios*. En el caso de los bufalitos se emplea para caracterizar a los niños y jóvenes que entran en tropel y cambiando el orden de un museo de artes plásticas. Los bufalitos bufan, dan coces, embisten pero no aprenden, no ganan en cultura como debería ser la visita a tan educativo sitio. En contraposición con estos personajes se encuentra el guardián del museo. El anciano de setenta años conoce a la perfección el lugar, la historia de los cuadros y de los artistas y es el que cuenta la historia y atribuye las cualidades a los niños. Como un elemento desestabilizador en la vida del celador aparece Roberta, la maestra. Ella provoca una serie de cambios en la vida del guarda que siente que finalmente le ha llegado el momento de vivir, de experimentar. Sin embargo, Roberta lo "engaña" con el más bruto e irrespetuoso de los bufalitos, Bruno. Y se produce un desenlace que de fantástico tiene mucho: el celador en su deseo de venganza arremete contra un cuadro que lo absorbe para que llegue a formar parte de él.

«Canarios» demuestra la necesidad de compañía del ser humano, las ansias de proteger a otros más delicados, más apremiados por el peligro. Lo más significativo de este relato son las detalladas descripciones. Todo es descrito, lugares, aves, situaciones y movimientos del personaje protagonista. El ambiente que crea la posesión de las aves, del canario que no escapa, posibilita un

crecimiento interior en el personaje que siente que es árbol y crece, ríe, es feliz.

En el libro la multiplicidad de voces que convergen en esa tienda que es Tlapalería confunde al lector. Es necesario organizar los diálogos para que a las preguntas se correspondan las adecuadas respuestas. Poniatowska juega con el entendimiento del lector y presenta una serie de sucesos que, narrados desde varias perspectivas, adquieren distintos matices.

Tlapalería es un libro de angustias y de cuestionamientos ante la vida, sin el nivel de experimentación y de poética de *De noche vienes*, porque *Tlapalería* quiere desentrañar las causas de las lamentaciones en la vida, y enseñar las causas y consecuencias para que el lector juzgue con prudencia.

Conclusiones

A estas alturas del trabajo se hace necesario destacar que la bibliografía consultada con respecto a la obra de Elena Poniatowska se encuentra principalmente volcada al estudio de sus grandes testimonios, sus novelas autobiográficas o sus personajes femeninos. El acercamiento que en esta investigación se realizó a otros aspectos de la configuración narrativa, como son el espacio, el tiempo y los narrdores, así como las temáticas, constituye todo un reto.

El espacio en ambas compilaciones constituye una clave para entender las historias. Dos grandes espacios enmarcan las narraciones: el íntimo de la casa y el exterior. La distribución de los lugares es significativa porque tanto el adentro como el afuera conforman sitios opresivos para los personajes, aunque esto se encuentra más agudizado en *De noche vienes*. El carácter simbólico del hogar, como espacio por excelencia de protección, es subvertido en variadas ocasiones por Poniatowska que convierte a este lugar en una zona donde se producen tragedias que impulsan las acciones narrativas. La ciudad también es el modelo a seguir y aunque en algunas ocasiones se recurra a territorios rurales —principalmente en *Tlapalería*— la urbe y el espacio citadino se ve privilegiado en todo momento. Asimismo, las casas asumen las características identitarias de sus dueños.

El manejo del tiempo en los dos volúmenes de relatos no siempre es lineal. Los cuentos a veces generan multiplicidad de planos tanto discursivos como espaciales desde la estructura temporal. Dichas marcas temporales, o sea, las remisiones al pasado para comprender el presente no tienen intención historicista, sino que pretenden marcar un referente de sentido para el lector. En lo que respecta a los cambios temporales (la progresión de días, meses o años), en ocasiones solo está marcado por una sola frase, corta y que anuncia la llegada de otro tiempo, diferente al anterior. Las referencias temporales son importantes porque por la precisión, se convierten en elementos significativos: gracias a ellas se crea un sentido de verosimilitud.

Las estrategias discursivas empleadas por Poniatowska para construir sus personajes producen

un efecto de sentido humanizado, es decir, parecen "proyecciones de la vida misma". Muchos de los personajes no tienen nombres, caracterizan a una inmensa mayoría de personas que se asemejan a ese arquetipo exhibido. Las contradicciones que los martirizan resultan interesantes. Esa marca de identidad hace posible reconocer en ellos cada una de las transformaciones o variabilidad propias del carácter humano.

Los narradores también son importantes. Contribuyen a mostrar su propio punto de vista e incluso contribuyen a la caracterización general de la historia. A veces, cuando es en tercera persona, interviene para contextualizar al lector en el mundo narrado; otras veces, cuando es en primera, pone en evidencia ese mundo interior que solo él es capaz de enseñar. Los juicios emitidos, por uno u otro narrador, denotan la visión que los acontecimientos tienen y filtra la otra visión de los personajes.

Poniatowska, desde lo narrado ha puesto en tela de juicio temas, grupos sociales, conductas humanas, rememoraciones históricas. Las narraciones se vuelven dinámicas con la ironía, la parodia y otros recursos de la intertextualidad. La relación dialógica con canciones populares, escritores, pintores y películas enriquece las historias, que se verán permeadas por este "consumo de las masas populares".

Desde una mirada inquisidora, moderna y mordaz, *De noche vienes* y *Tlapalería* cuestionan el discurso tradicional del género. Ambas compilaciones traen a la ficción una serie de historias, muchas veces desde lo marginal, que proponen una relectura de lo cotidiano. Cada uno de los volúmenes da voz a personajes marginados por su género, situación social, oficio o adicciones. Estos personajes subvierten el orden tradicional del poder y provocan repentinas rupturas que sorprenden al lector, pues consiguen liberarse en varios momentos de las ataduras que la sociedad les ha impuesto.

La utilización de palabras de otros idiomas alude no sólo a la penetración cultural que se produce en México, sino también al recibimiento de ese mestizaje cultural que la vida cotidiana recibe y muchas veces agradece. Otras, sólo se ve como un recurso para demostrar lo aprisionados que se encuentran los personajes o para enseñar al lector el trabajo con la lengua hablada.

Este acercamiento a los cuentos de Poniatowska intenta de alguna manera vislumbrar con mayor claridad el lugar de su cuentística dentro de su obra. Puesto que la crítica privilegia otros géneros literarios trabajados por Poniatowska. Igualmente, las búsquedas estéticas y literarias la entroncan con el postboom y quizás este breve estudio favorezca la aparición de trabajos comparativos con otros autores y sus relatos.

De noche vienes y *Tlapalería* son obras que motivarán otras lecturas e interpretaciones, pues pertenecen a la estirpe de los textos más sugerentes de la literatura mexicana contemporánea.

Bibliografía

Bosch, Juan (1985): *Apuntes sobre el arte de escribir cuentos*, Santo Domingo, Editora Alfa y Omega

Castellanos, Rosario (2003): *Mujer que sabe latín…*, México, Fondo de Cultura Económica

Jorgensen, Bethe (1990): *The Writing of Elena Poniatowska*, Austin, The University of Texas Press

Oviedo Pérez De Tudela, Rocío (2008): *Elena Poniatowska: México escrito y vivido,* Alicante, Universidad de Alicante

Paz, Octavio (2001): *Sor Juana de Inés de la Cruz o las trampas de la fe,* México, Seix Barral

Poniatowska, Elena (1985): *De noche vienes*, México D.F., Ediciones Era

Poniatowska, Elena (2004): *Tlapalería*, México, Editorial Txalaparta

Pedroza, Liliana (2008): "La múltiple mirada. El cuento y los personajes femeninos en Elena Poniatowska", *América sin Nombre* (11–12)

Shaw, Debprah (1995): "Gender and Class Relations in *De noche vienes* by Elena Poniatowska", *The Bulletin of Hispanic Studies* (72)

ZHANG XIAOQING（张晓青）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

El paso clave hacia la iniciación de Catalina en *Arráncame la vida*

Resumen: *La ciudad ausente* de Ricardo Piglia es, en cierta manera, una novela de amor. Para el protagonista Macedonio, encontrar el amor es encontrar su propio paraíso en miniatura. Pero la inesperada pérdida de amor y del paraíso significa un mundo solitario como el laberinto de Dante. Sin embargo, el anhelo por recuperar el paraíso es eterno — en el caso de Macedonio, un científico, construir un mundo de réplicas y recuerdos. Esta trilogía, encuentro-pérdida-recuperación del paraíso, se distingue entre el *collage* de historias, y es un tema principal de los seres humanos en su busca de felicidad y el amor.

Palabras clave: amor, trilogía, paraíso

Introducción

En el ámbito universal el bildungsroman (novela de formación o novela de iniciación) ha atraído a escritores distinguidos como Goethe, Dickens y Faulkner. Jane Austen ha sido la primera en explorar este campo desde la perspectiva femenina, sentando las bases de la novela de iniciación femenina. Los hispanoamericanos también han explorado varias de las formas en que se puede producir la pérdida de la inocencia.① Uno de estos intentos es *Arráncame la vida*, primera obra de Ángeles Mastretta.

En esta tesis se intenta acercarse a esta novela desde su construcción narrativa y desde su naturaleza de bildungsroman, a base de dos criterios respectivamente: la estructura narrativa arquetípica y el "paso clave" de iniciación entre los elementos que conducen a la protagonista hacia la madurez.

1. Marco teórico de la novela de iniciación

Según Bakhtin, la mayoría de las novelas tiene un protagonista con carácter fijo, solo en un número bastante limitado se destaca el tema del crecimiento humano. Y este tipo de novela que tiene en su protagonista una unidad dinámica puede llamarse *bildungsroman* o novela de iniciación en general.

① Barbara B. Aponte (1986 (51–2): 129–146)

Según Maud Bodkin[①], la iniciación es una "pauta recurrente" del comportamiento humano, también se encuentra en los temas arquetípicos, por tener en la literatura una forma que corresponde a cierta configuración emocional en la mente de los lectores. Es el momento psicológico en que el niño se hace adulto experimentando un cambio en su percepción del yo y del mundo y, por consiguiente, un cambio de carácter[②].

Un académico estadounidense, Mordecai Marcus, después de analizar y sintetizar múltiples definiciones sobre la novela de iniciación, dice que la actual definición se da en esta forma:

> An initiation story may be said to show its young protagonist experiencing a significant change of knowledge about the world or himself, or a change of character, or of both, and this change must point or lead him towards an adult world.

Y añade: "It may or may not contain some form of ritual, but it should give some evidence that the change is at least likely to have permanent effects". (P. 222) Este "cambio clave" hacia la madurez es imprescindible casi en todas las novelas de iniciación.

También hemos hecho referencia al argumento de la estudiosa china, Rui Yuping: el tema principal de esta novela debe ser la experiencia que vive en el crecimiento del protagonista, y refleja la transformación de un estado mental infantil a uno maduro del personaje.[③] Ha concluido las características más importantes a base de un análisis general sobre las novelas de iniciación estadounidenses.

— En la narración debe enmarcar el crecimiento del personaje, principalmente adolescente de 13 hasta más de 20 años.
— La novela de iniciación tiene carácter experimental.
— La estructura narrativa es bastante arquetípica: inocencia —tentación —escape —perplejo —desafío —pérdida de inocencia —epifanía/desengaño —entendimiento de la vida y auto-conciencia. Este modelo o su variante, que demuestra la transformación de la mentalidad del protagonista, se aplica casi en todas las novelas de iniciación.
— Finalmente, después del sufrimiento de la vida, el protagonista logra un nuevo entendimiento de la sociedad, la vida y de sí mismo. En otras palabras, tiene que ser personaje dinámico.[④]

2. *Arráncame la vida*, una novela de iniciación femenina

La cantidad importante de novelas, y de obras literarias en general, producida por mujeres en

① Maud Bodkin, *Archetypal Patterns in Poetry* (New York, 1958), P. 4
② Barbara B. Aponte (1983 (51–2): 129–130)
③ 芮渝萍 (2004:6)
④ Ibid, 7–8 (La traducción es nuestra.)

los ochenta y principios de los noventa, suscitó, entre otras reacciones, la aparición de calificativos despreciativos como el de literatura "light" o "boom femenino" que se llegaron a usar para designar este tipo de literatura. Como dijo con un tono satírico la escritora mexicana, Elena Poniatowska: "Isabel Allende, Ángeles Mastretta o Laura Esquivel entran en la literatura como fenómenos comerciales y hacen 'literatura femenina'".① Tiene razón en cierto sentido, la literatura femenina es el conjunto de obras de las escritoras y llama la atención pública, pero en la sociedad moderna todo tiene valor comercial. Lo interesante consiste en que a la misma Elena Poniatowska la colocamos a este grupo de escritoras. La literatura femenina logra gran éxito mayormente por ser una corriente con meta de cambiar la situación desigual entre ambos sexos, que observa la sociedad desde la perspectiva femenina y que demuestra el verdadero ego y la auto-conciencia de las mujeres. Las características y rasgos de esta escritura la distinguen de la del hombre.② Por eso sí creo que hay una literatura femenina.

Arráncame la vida, escrita por una mujer y narra la historia de una mujer, corresponde al concepto de la novela de iniciación femenina, más concretamente, trata de la transformación en que una adolescente se convirtió en una mujer verdaderamente independiente. Como la misma autora dice:

> [*Arráncame la vida*] es la historia de una mujer enamorada y su educación: cómo aprende que no puede ser solamente una mujer enamorada de su esposo sino que tiene que ser atrevida, beligerante y, sobre todo, en control de su propia vida.③

Además, se encuadra en las cuatro características de la novela de iniciación:

a) Narrada en primera persona, tiene carácter experimental;

b) Tiene su protagonista de 17 años ("de 13 hasta 20 años");

c) La formación del personaje es dinámica;

d) En cuanto a su estructura narrativa, la analizaremos en el siguiente punto.

2.1 La estructura narrativa arquetípica — el cronotopo en *Arráncame la vida*

La fecha de nacimiento de la protagonista es dada de modo indirecto en el capítulo IV, con la aparición de los hijos de Andrés, Virginia y Octavio: "Virginia era unos meses mayor que yo. Octavio nació en octubre de 1915 y era unos meses menor" (pp. 32–33). No es difícil deducir que Catalina nació en los primeros meses de 1915. Teniendo en cuenta que la protagonista tenía 15 años al iniciar la diégesis, el presente de la acción narrada viene a ser un poco posterior del año 1945. A partir de aquí, es posible reconstruir con más detalles la estructura temporal y espacial de la novela.

① Jorge Majfud (2011)
② Tahtah, Fatima (1998 (47): 383–388)
③ Barbara (1997 (4): 36–43)

Organizamos cronología como se muestra en esta tabla①:

Asunto	Año	Espacio	Edad	Estado mental
Nacimiento de Catalina	1915	Puebla	0	La ingenuidad de la primera época
Encuentro con Andrés	1929	Puebla	14 años	Inocencia total
Escape de la casa	1930	Tecolutla	15 años	Tentación del mar —escape
Casamiento	1931	Puebla	16 años	Perplejidad y desafíos
Embarazo de Verania	1932	Puebla	17 años	Ansiedad
Nacimiento de Sergio	1933	Puebla	18 años	Aburrimiento, obsesión
Gobernadora de Puebla	1936	Puebla	21 años	Primera decepción de las mentiras
Revelación de Sergio	1938	Puebla	23 años	Desilusión de la política
Muerte de su padre	1944	México	29 años	Pérdida del Edén de la infancia
Encuentro con Carlos	1945	México	30 años	Epifanía
Muerte de Carlos	1945	México	30 años	Entendimiento de la vida y auto-conciencia
Muerte de Andrés	1946	Zacatlán	31 años	

Las distintas etapas del proceso del cambio mental de la protagonista en *Arráncame la vida* corresponden a la estructura narrativa arquetípica de la novela de iniciación: inocencia — tentación — escape — perplejo — desafío — pérdida de inocencia — epifanía — entendimiento de la vida y la auto-conciencia.

En general, como se demuestra en la tabla, el transcurso del tiempo se integra con el desarrollo personal: la ingenuidad de la primera época, desde el nacimiento hasta su encuentro con el general, durante la cual, Catalina ha crecido en un círculo familiar convencional y en un espacio bastante limitado. Con la evocación de la misma a los tiempos del edén infantil, conocemos una niña campesina inocente pero feliz con el amor del padre. Posteriormente, al chocar con algún revés, regresaba al brazo de su querido padre en busca de algún consuelo. El episodio del escondite en que el papá mencionó el sapo nos recuerda al cuento de "Príncipe Sapo".

> —¿A que no me encuentras, papá?
> —Ya no se puede ir la niña, la tiene atrapada un sapo.
> Y de veras me atrapó un sapo. (p.9)

Con un tono de pronóstico deconstruye al cuento infantil de "El príncipe sapo", el primero en *Grimm's fairytales,* en que el sapo se convierte en un príncipe guapo y simpático y vive felizmente con su novia princesa.

Con la aparición del "sapo" (el general Andrés Ascencio) y con "*muchas ganas de que me*

① Esta cronología la hemos hecho con un estudio hermenéutico sobre el argumento, incluida alguna deducción o razonamiento a base de las pistas dadas y datos históricos. Enumeramos todos los sucesos que tenga importancia en el desarrollo de la protagonista, haciendo omisión sobre los datos igual importantes pero no relacionados directamente como en 1941 vino a México Tyrone Power, en 1936 las mujeres poblanas tuvieron voto electoral, en 1943 se efectuó la elección presidencial, etc.

pasaran cosas" (p.9), Catalina tuvo su primera aventura en la vida a los 14 años, se dejó llevar por el general a ver el mar. Y el resultado fue la pérdida de su virginidad.

Con el tiempo "el sapo" se convirtió en el gobernador de Puebla, no en un "príncipe" guapo, y el matrimonio no resultaba tan feliz como dicen en todas las *fairytales*. El matrimonio, para Catalina, estaba lleno de desafíos, como el encargo de la gobernadora de Puebla y el embarazo, etc. Se aumentaba la perplejidad con la progresiva toma de conciencia de las verdades ocultas del mundo de la política y del gobierno, especialmente cuando su hijo menor, Sergio, le contó lo que hizo su padre.

La muerte de su padre fue el primer golpe fatal que le causó un "blanco" en la vida, este blanco se manifiesta como el blanco textual, salta directamente al capítulo de la vida en D.F. sin mencionar "cómo pasaron los últimos meses de Andrés en el gobierno." porque ni le "gusta hablar de eso". En el fondo, su padre es el último escondite para ella en el mundo real y cruel de los adultos. Junto con él, murió su inocencia de la adolescencia.

El encuentro con Carlos Vives iluminó su vida rutinaria y su corazón desgastado por la espera, la tristeza y el desamor. A través de él conoció el verdadero amor, la vida que quería y por lo consiguiente entendió el significado de su ser. Lo podemos considerar como el comienzo de la epifanía.

La posterior muerte de su amante no la destruyó sino le dio valor para luchar con su marido de su propia manera. Catalina ya no es una esposa resignada quejando de vez en cuando como era antes.

El momento en que cumplió su rito de iniciación fue en el funeral de Andrés, en otro sentido más apropiado, el de Carlos, porque el llanto se salió de su ser por Carlos. En ese momento, había acabado con su propia mano su marido —el "sapo" autocrático y detestable, ya no estaba dependiente de nadie, era su propia dueña, en el "*estado ideal de la mujer*" (pp.220–221). Desde esa noche Catalina se sintió liberada y temerosa de lo que pasaría en su vida. Ella mandó a traer a todas las viudas e hijos para repartir los bienes puesto que no quería que la gente dijera que ella era una egoísta. Desde allí se puede decir que ella ha logrado la madurez.

Para complementar, dentro de cada etapa, como el ámbito del matrimonio, muchas veces apreció el ciclo psicológico de "tentación — escape — perplejo — desafío" en la protagonista: "quería irme lejos, pero antes de llegar al primer pueblo ya me había arrepentido." (p.57) "puedo salir corriendo, dejar al general con todo y los hijos…" (p.152) La estructura general corresponde perfectamente a la estructura arquetípica de una novela de iniciación y el *leit-motiv* de la obra permanece inmutable.

2.2 Los elementos interiores que conducen a la protagonista hacia la madurez

Vamos enumerando todos los elementos que consideramos tener papel importante en la vía del

crecimiento de la protagonista. Analizar los cambios mentales nos ayudará a encontrar cuál es el "paso clave" para la iniciación de la heroína.

2.2.1 Pérdida de virginidad

El desarrollo mental de la heroína siempre se realiza con factores emocionales y algún tipo de apego íntimo, dice Aponte: "En cuanto a la iniciación, muchas veces en el arquetipo es simbolizada por la primera experiencia sexual del protagonista."① Pero en el caso de Catalina, la iniciación, en vez de coincidir con el "desfloramiento", tuvo lugar mucho después. Lejos de sabía el significado del final y el motivo del contacto corporal, se le ocurrió acudir a la gitana experta en amores para saciar su curiosidad de "cómo sentir". En otras palabras, el desfloramiento que le impuso Andrés es fisiológico, no psicológico.

La relación desde un principio lleva carácter de desigualdad, porque entonces "él tenía más de treinta años y yo menos de quince" (p. 9). Los adolescentes todavía no tienen auto-conciencia ni la capacidad de independizarse. En algunos lugares, como China, dice la ley que el contacto sexual con una niña menos de 14 años se considera como violación. Con razón ha puesto aquí la autora una edad ambigua "menos de quince" para borrar el límite entre el crimen y el romance.

De este modo, la autora desmitifica "la primera experiencia sexual", y esta ruptura con el estereotipo reflejará en cierto sentido la actitud crítica de la escritora hacia el machismo.

2.2.2 La boda

Con el brusco anuncio (o mandamiento) de Andrés, la boda se efectuó totalmente diferente a lo que imaginaba la pequeña Catalina. El novio que la llevaba más de 15 años, pronto tomaría la función como su padre. Unos testigos aguafiestas y unas firmas en los documentos fueron toda la ceremonia. Después del registro civil, ante su suegro y toda la familia, reclamó su propiedad sobre Catalina: "Y usted, don Marcos, acuérdese que ella ya no es una niña y que en esta mesa mando yo". Ya era su nuevo dueño y protector —el general Ascencio. Incluso debe usar el apellido de Ascencio. En efectivo, Catalina, siendo todavía una niña, sólo cambió de su padre cariñoso por uno duro y mandón.

Y pronto la felicidad tranquila de la recién casada se convirtió en la espera, el miedo, la resignación y la posterior protesta al tener en cuenta su papel de juguete y decoración: "Yo al principio no sabía de él, no sabía de nadie, Andrés me tenía guardada como un juguete con el que platicaba de tonterías…" (p.28) Aunque toma conciencia de su subordinación y el papel del "otro" en la relación desigual, no puede sino disimular y hacer "las cosas" según lo "correcto" para hacerse esposa y gobernadora normal, casi todos los intentos de resistencia resultan inútiles e inválidos. Así

① Barbara B (1983 (51–2): 129-146)

fue cómo adquirió el carácter “doble”.

En una palabra, en la boda o el casamiento desigual, no se independiza ni se madura verdaderamente.

2.2.3 La maternidad

La maternidad ha sido motivo de gran alegría para muchas mujeres, considerada símbolo del cambio de identidad, es el momento crucial en que una chica se convierte en una mujer. Pero el embarazo, para Catalina es una pesadilla: “dejar los caballos y los visitados entallados”, “soportar unas agruras que me llegaban hasta la nariz”, hasta la relación extra-conyugal con Pablo “fue lo único bueno que tuvo mi embarazo”.

A los 17 años, Catalina dio luz a Verania, y apenas cumplió un mes, aparecieron otros dos hijos de Andrés con la misma edad de Catalina. Ante estos nuevos encargos familiares, no se convirtió en una ama de casa rodeada de hijos, sino que se liberó de los valores convencionales del sacrificio y los principios de “buena mamá”: “había detestado alguna vez ser madre de mis hijos y de los ajenos, y estaba en mi derecho a decirlo”.

Obviamente, la maternidad no la ha cambiado en sentido psicológico. En su fondo, todavía es una niña, por eso los hijos ajenos le tienen cariño, sobre todo Lilia.

2.2.4 Amor entre Catalina y Carlos

La perplejidad que tienen las chicas durante su adolescencia está relacionada en gran medida con el amor y el matrimonio. Se podrá decir que el tema que tienen en común las novelas de iniciación femenina es la formación y el desarrollo de la visión del amor y del matrimonio.①

Según Erich Fromm, en contraste con la unión simbiótica, el amor maduro significa una unión a condición de preservar la propia integridad e individualidad. En el amor se da la paradoja de dos seres que se convierten en uno y, al mismo tiempo, siguen siendo dos:

> […] mature love is union under the condition of preserving one´s integrity, one´s individuality. Love is an active power in man […] In love the paradox occurs that two beings become one and yet remain two.②

En fin, el amor capacita a la gente para superar la sensación de aislamiento y separación, permitiéndole ser él mismo y mantener su propia dignidad e integridad.

Cuando está con Carlos, Catalina se siente libre y completa.

> Nos acostamos sobre las flores anaranjadas, […] quería ser una cabra. Era una cabra. Era yo sin recordar a mi papá, sin mis hijos ni mi casa, ni mi marido, ni mis ganas del mar. (p.167)

En *Arráncame la vida*, una de las causas de la infelicidad matrimonial de Catalina es la contradicción entre su posición subordinada y su deseo de independizarse y liberarse. Carlos, un

① 王卓 (2008: 36－37)
② Fromm (1985: 16)

conductor de orquesta izquierdista, con suficiente perspicacia para intuir el dilema de Catalina, la definió francamente "una mujer casada con un loco que le lleva veinte años y la trata como a una adolescente." (p.129) Catalina, después de 15 años de agobio, especialmente después de la muerte de su padre, ansia por un amor a base de comprensión mutua y respeto mutuo: "Tengo treinta y quiero mandarme" (p.159) aunque se volvió "infiel mucho antes de tocar a Carlos Vives." (p.127)

En la obra, el amor rociaba junto con una musicalidad casi omnipresente, y que solo los enamorados capturan y aprecian.

> Cuando salimos a la calle la luna brillaba amarilla y redonda sobre nuestras cabezas. En el quicio de una puerta, sentado con si fueran las cinco de la tarde y no las tres de la mañana, un ciego tocaba una trompeta. (p.126)

La música se convierte en un idioma exclusivamente entre los amantes. En la noche del concierto que dirigía Carlos, todos los acordes los interpretaba Catalina como palabras amorosas y "lo miraba como si él fuera la música". Usando la canción como exteriorización del mundo interior, la novela parece llegar a su clímax. Catalina cantaba desenfrenadamente, siguiendo su íntima emoción sin hacer caso alguno a las interferencias de Andrés. Resonaban no solo los acordes, sino también los dos corazones enamorados, como si en el mundo solo quedaran ella y Carlos.

> —Arráncame la vida —pedí mientras seguía bailando sola por toda la estancia.
> — "Arráncala, toma mi corazón" —cantó Toña siguiendo al piano de Carlos.
> — "Arráncame la vida, y si acaso te hiere el dolor" —me uní a ellos sentándome otra vez junto a Carlos. (p.149)

En función de la potencia y efecto, Marcus divide las novelas de iniciación en tres tipos: el provisional, el incompleto, y el decisivo. En el primero, el protagonista sólo se conduce al umbral de la madurez y la auto-comprensión, pero no lo cruzan definitivamente. En el segundo caso, el protagonista atraviesa este umbral, pero falta la certeza. Este tipo a veces implica el auto-descubrimiento. En tercer lugar, las iniciaciones más decisivas llevan sus protagonistas con firmeza hacia la madurez y la auto-comprensión, y generalmente se centran en la auto-descubrimiento. ①

Según el criterio de Marcus, si la novela termina hasta aquí, que viven felizmente como en los *fairytales* los dos enamorados escapando a lo lejos antes de que Andrés hiciera nada, sería una novela de iniciación provisional, del primer tipo. Porque algo tan feliz como el conocimiento de un amor maduro no tiene carácter ritual, y por lo consiguiente, no consiste en el paso clave hacia la madurez, sino una conducción a la protagonista hasta el umbral de la madurez, quizá razón por la que no la consideraríamos lectura "light".

① Mordecai Marcus (1960 (19–2): 221-228)

2.3 Elementos exteriores que conducen a la protagonista hacia la madurez

2.3.1 Los valores tradicionales

En *Arráncame la vida*, la trama se ubica durante el período revolucionario y las décadas inmediatamente posteriores. Aunque crecida en un círculo familiar convencional y en un espacio bastante limitado como el suyo, Catalina tiene su propio carácter: rebelde, atrevida y anhelosa a la libertad. Tomando como ejemplo su actitud hacia la menstruación: "No me daba vergüenza la sangre, no como a mi mamá, que nunca hablaba de eso y que me enseñó a lavar los trapos rojos cuando nadie pudiera verme." (p.27) No le molesta este signo femenino considerado siniestro desde los tiempos remotos como la sociedad pres-histórica, e incluso tiene suficiente sentido de humor como para apodarla "Pepe Flores",

Madre e hija son incompatibles en su manera de ser. Años después del casamiento, Catalina todavía "le resultaba un escándalo" a la madre, esposa y madre conservada. Al tardar en la casa de sus padres, su madre llegó "con cara de ya es muy noche para que andes fuera de tu casa". "Ella nunca estaba fuera de su casa después de las cinco de la tarde, menos sin su marido" (p.110).

Conforme con la crítica feminista, perder la palabra es perder la identificación, las mujeres tienen el papel de "los otros" por ser silenciosas. Muchas de las adversidades que sufren en el proceso de la iniciación femenina tienen que ver con el conflicto entre la opresión por la voz masculina dominante hacia su personalidad y las demandas de crecimiento personal de las mujeres. La madurez en sí es la independencia. Se atrevía a encontrar y perseguir su propio amor y felicidad. En este sentido, su abandono de los valores tradicionales también se revela en la infidelidad matrimonial, que

> no termina en castigo o tragedia como lección moralizadora. La doble vida amorosa no las pervierte sino que las libera. Descubren la sexualidad como medio de llegar a la emancipación que de otra forma les estaba velada socio-culturalmente.①

De aquí podemos deducir que Catalina nunca se identifica con su madre, una mujer típica en aquel contexto social. Tampoco se identifica con las otras esposas, como Chofi, que cumplan su papel debido haciéndose cómplice de su marido. "Eran un equipo. Yo nunca pude hacer un equipo así. Me faltaba dedicación." (p.161)

En el crecimiento de la protagonista, los valores tradicionales funcionan nada más como vacuna para que luego produzcan anticuerpos en Catalina —su naturaleza contradice con el estereotipo que enmarca una sociedad patriarcal para las mujeres.

① Eva Nunez-Mendez (2002: 128)

2.3.2 La muerte de su padre

En las evocaciones de Catalina hacia la infancia y la adolescencia, don Marcos siempre ha sido su mejor compañía y la guardia de su Edén infantil. Catalina se protege de sus penas en el perdido Edén de su infancia, cuando no tenía un marido como Andrés, cuando no estaba atrapada por los hijos y los compromisos, cuando su padre la adoraba como a una princesa, cuando tomaba todas mañanas zumo de naranja oyendo a su papá silbar, cuando era feliz. Y momentáneamente la bondad de su padre recupera esa época, en la que el conocimiento parcial de la realidad creaba la felicidad: bastaba con tener un cielo lindo y un país sin invierno y el toque del humor.

> —¿Qué te lastima? ... No. Mira qué lindo está el cielo. Mira qué fácil es vivir en un país en el que no hay invierno. Siente cómo huele el café. Venga, mi vida, venga, que le preparo uno con mucho azúcar, venga, cuéntele a su papá. (P.61)

Aunque el padre tampoco es capaz de resolver los problemas de su niña infeliz, ni "quería que yo le contara" (P.61), siempre la acepta en el refugio de la casa.

La muerte del hombre que la ama más que nadie es el primer golpe fatal que recibió la protagonista. Su marido la dejó encerrada seis meses en la lúgubre casa en México: "… se murió tu principal aliado, se te acabó la chamba de gobernadora y no encuentras lugar en el mundo. Acostúmbrate. Las cosas terminan. Aquí no eres reina …" (P.112) Sin embargo, la enfermedad y la muerte son fenómenos naturales e inevitables, cuyo impacto no llega a cambiar la "percepción del yo y del mundo". Según lo mencionado en el marco teórico, la iniciación es el momento psicológico en que la niña se hace adulta experimentando un cambio en su percepción del yo y del mundo y, por consiguiente, un cambio de carácter[①]. El impacto de la muerte de su padre es emocional, no en la visión ni del yo ni del mundo, como reconoció Catalina: "no sería jamás otra cosa que un recuerdo, nada mejor que la terquedad de mi nostalgia". En el concierto de Carlos Vives, conmovida por la pieza musical que le evoca el recuerdo del padre recién muerto, Catalina se echa a llorar "hipeando y moqueando hasta hacer casi tanto ruido como la orquesta" (P.139).

Desde una perspectiva positiva, sufrida y desamparada, la protagonista aprende a crecer en las adversidades. Una vez deja de ser sonámbula, resucita más fuerte e independiente, dispuesta a aprender a conducir el coche como el primer paso para controlar la vida, porque se dio cuenta de que ya no hay nadie con quien contar.

En fin, la muerte del padre de Catalina la ayuda a crecer e independizarse, pero jamás puede ser el elemento fundamental de la iniciación.

① Barbara B (1983 (51–2): 129–130)

2.3.3 El desengaño en la vida política

La trama se ubica durante el período revolucionario y las décadas inmediatamente posteriores. La política juega un papel muy importante en el crecimiento de la protagonista con su violencia, barbaridad y una fuerza temerosa que devora a la gente.

La desilusión de los oficios de su marido empieza junto con su encargo de gobernadora poblana y presidenta de la Benefactora Pública. Sus intentos de reclamarle al esposo los derechos de la gente común y corriente resulta en vano; y las noticias del periódico revelan lo mentiroso que es Andrés:

> "De ahí para adelante no le creí un solo discurso." (p.46)
> "—No te creo— le dije por primera vez en mi vida–. No te creo ninguna de las dos cosas." (p.66)
> Y comenta Helen con su acento de gringa: "Son infames esos hombres." (p.72)
> Incluso el niño Checo sabe más que ella: "Matar es trabajo, dice mi papá." (p.70)

Catalina, alertada con el escándalo, se propuso conocer los negocios de Andrés en Atencingo desde aquel entonces.

> Cada vez que descubría una de las barbaridades de Andrés, todo el pasado me parecía lejísimos… Avergonzada y llena de vapor, segura de que nunca sería posible otra tarde tranquila, de que el aseo y el miedo no se me saldrían jamás del cuerpo. (p.73)

La decepción primero se convierte en rencor: "así lo declaró y así fue porque él quiso, porque él así era." (p.120) Y luego se sustituye por el desprecio y el tedio: "a ver crímenes y a oír mentadas otro día." (p.152) De repentinos impulsos, Ascensio se transforma, a los ojos de su mujer, en alguien perfectamente pronosticable:

> Aprendí a mirarlo como si fuera un extraño, estudié su manera de hablar, las cosas que hacía, el modo en que iba resolviéndolas. Entonces dejó de parecerme impredecible y arbitrario. Testigo de las barbaridades de Andrés, Catalina experimenta una transición psicológica del miedo a la indiferencia, durante la cual, se vacila entre acostumbrarse a la sombra de su esposo y el rechazo a él para ser ella misma.

Lo importante es que en vez de ser la cómplice de su marido, poco a poco se pone a su oposición, sin dejarse influenciar o manejar ciegamente por él, fenómeno poco visto en otros cónyuges políticos. Su infidelidad es total, en sentido fisiológico o espiritual. Transcurrido el tiempo, adquirió nuevos valores como la calma, el coraje y la inteligencia de transacciones temporales para luchar con su marido a su propia manera: "Le odiaba cuando se portaba como mi patrón. Pero me aguanté y cambié el tono por uno que funcionara mejor." (p.64) De allí podremos decir que Catalina es una feminista discreta contra los políticos desvergonzados y los derechos patriarcales.

Se acentúan los elementos arquetípicos al acercarse al final. Según Marcus, hay dos modelos de la iniciación: el que surge en el comportamiento anormal y obsesivo del protagonista, resultado

de una compulsión psicológica; y el que cuenta con una estructura arquetípica a través de símbolos mitológicos y rituales①.

Las lecciones y los vaivenes en la vida política son elementos de suma importancia para la iniciación de la protagonista, pero con influencia progresiva. En los elementos políticos no logramos distinguir cuál será el "paso clave", necesario para cumplir el rito de la iniciación.

2.3.4 La muerte de Carlos

Las iniciaciones … por lo general surgen de un fuerte deseo del auto-descubrimiento, en vez de sucesos accidentales. El uso de la coacción psicológica y la lucha interior hace que sea fácil incorporar materiales de ritual primitivo o mitológica.②

En el punto 2.2.4 hemos tratado sobre el amor entre Catalina y Carlos, la dramática pérdida de éste, será inaceptable para Catalina, aunque desde que andaba con Carlos, el miedo empezó a envolverla, como lo que dijo a Andrea Palma: "Por esa barbaridad me mataría." (p.155) y "… lo de Carlos no. Por eso me daba miedo su pistola" (p.154). Lo ridículo consiste en que cuando ya dejaba de preocuparse por Carlos, ocurrió lo que más temía.

> —Ya no tengo miedo.
> —¿De qué?
> —De ti. A veces me das miedo … (p.174)

Nunca había imaginado que la realidad pudiera ser tan cruel que lo mandó asesinar su propio marido con una trampa sin ningún signo. Sin embargo, hemos notado diferencias entre la reacción a la muerte de su padre y la de Carlos. En el primer caso, ella se comportaba débil e inútil; pero en el caso de Carlos, reprimió su deseo del llanto y grito aunque su corazón estaba arrancado, mientras mostraba gran firmeza y eficiencia en el tratamiento del cuerpo. Así deducimos que cada duelo forma parte del crecimiento. Max Liithi nos explica la paradoja de la pérdida-ganancia en el proceso de la maturación.

> Every process of development and maturation demands great bravery; to let go, to take leave, requires courage; fear and anxiety can occu ... Then when the transition has been safely made, new things can unfold.③

Efectivamente, el dolor de ser arrancada por la pérdida de Carlos dota a Catalina el valor de tomar medidas efectivas para realmente emanciparse de Andrés — se apresura a vengarse de la muerte de su amante. La muerte de Carlos sirve como un cadalizador para la iniciación de Catalina, este momento de epifanía se manifiesta en la puesta en práctica del envenenamiento a su marido.

① Mordecai Marcus (1976: 190)
② Ibid, 199
③ Max Liithi (1970: 113)

2.4 El “paso clave” de la iniciación

La muerte de Andrés fue resultado de la venganza de Catalina por la muerte de su amante Carlos. Después de la muerte de Carlos, “sin decidirlo me volví distinta” (p.212).

La decisión de acabar a su marido con sus propias manos simboliza que Catalina ya adquiere una fuerza sin precedentes para defenderse, hacerse oír y posteriormente contar con voz propia su historia.

La conducta del envenenamiento progresivo a su esposo es la ruptura fundamental con la vida anterior y con el matrimonio que ella considera un error. Sin la presencia de Andrés, se siente “casi feliz” de la soledad y tranquilidad, libre de toda obligación. Porque hace mucho que “ya no quería desafíos ni sorpresas” (p.189) y “la viudez es el estado ideal de la mujer” (p.232). Si recordamos la Catalina de 15 años con “muchas ganas de que me pasaran cosas” (p.9), podremos decir que ya ha entrado en el umbral de la madurez, dispuesta a reconciliar con su futuro.

Catalina se resigna a las convenciones sociales como buena esposa sumergida en tristeza: repartir los bienes a las amantes de su marido, vestirse de negro y llorar aparentemente por su esposo como se espera en el funeral. Sin embargo, en su interior ha logrado liberarse, El “pájaro en la jaula” se ha crecido en una mujer independiente, dispuesta a la auto-conciencia y el auto-desarrollo.

Justamente en el momento de la muerte de Andrés consiste el cumplimiento de la iniciación, “el paso clave” hacia la madurez.

En realidad, también hacemos una hipótesis de que la muerte de Carlos sea el paso principal de la iniciación, sin embargo, existe la posibilidad de que nuestra protagonista no tome la decisión de envenenar a su esposo el general Ascencio, entonces no lograría la independencia y la libertad, ni se cambia su situación ni se cambian su percepción del yo, del mundo y del carácter. Este libro *Arráncame la vida,* contiene en su denominación el significado de arrancar la vida, una ruptura total con la vida anterior con Andrés, en cambio de la viudez y libertad. Desde esta perspectiva, corresponde con nuestra análisis a base del elemento decisivo de la novela de iniciación que es el rito hacia la madurez.

Conclusión

A través del tono evocativo de Catalina revisando los primeros 30 años de su vida, conocemos el proceso de iniciación de una adolescente a quien queja su marido como “No sabes montar, no sabes guisar, no sabes coger. ¿A qué te dedicaste los primeros quince años de vida?” (p.19), a una mujer dinámica y ansiosa por ser amada: “¡Cómo quiere que la quieran esta mujer!” (p.134). Su vida es complicada y aventurera.

> De ser una joven, casi una niña, impresionada por la fuerza y la sagacidad del improvisado general, pasa a convertirse en una mujer inteligente y sensible. El libro se vuelve un bildungsroman en tanto que Catalina es, como todo personaje novelesco que se precie de serlo, educada por la vida: sus primeras inquietudes con respecto al orgasmo, desembocan en el amor adúltero, fugaz y trágico con un joven director de orquesta de filiación izquierdista, y luego llegan a la decepción y al desencanto […]. *Arráncame la vida* se impone como el enjuiciamiento de Andrés Ascencio y de lo que el personaje representa.①

En esta introducción se concluyen casi todos los pasos en el crecimiento de la protagonistas son imprescindibles: inocencia — tentación — escape — perplejo — desafío — pérdida de inocencia — desengaño — epifanía — entendimiento de la vida y auto-conciencia, dentro de los cuales, consideramos a la muerte de Andrés como el verdadero "paso clave" hacia la maduración.

Desde el nombre de la obra sabemos que el crecimiento es doloroso. Sin un arranque definitivo con las relaciones anteriores es difícil iniciar. Muchos de los ritos de iniciación de tribus prehistóricas y presentes, tratan de sufrimientos tanto psicológicos como fisiológicos como el corte de alguna parte del cuerpo, muchas veces en la genital. En el caso de Catalina, se realiza su rito de iniciación con la muerte del general Ascendio, patrón e impedimento para una vida feliz, libre e independiente. En este proceso, funciona como *leit-motiv* el deseo hacia la liberta, la auto-identificación y la independencia.

En esta obra, Catalina se convierte desde una subordinada que no tiene la palabra a una mujer madura que tiene auto-conciencia y que narra su vida con su propia voz, en un periodo de más de 15 años, la perspectiva adulta presente y la adolescente remota se entrelazan. Las experiencias de la joven protagonista se reproducen a través de la visión de la madura, complementando las visiones del mismo personaje en diferentes épocas, así logra la profundización y la amplitud de la perspectiva narrativa.

Catalina representa a muchas mujeres desafortunadas en el matrimonio desigual, sin embargo, si nos ponemos a pensar más, dentro de tantas mujeres que han sido amantes de Ascencio, sólo a Catalina le toca el papel de esposa legal, en este sentido, ¿no sería más afortunada que las que ni siguiera tengan la seguridad del matrimonio? ¿Cómo serían sus situaciones? Las preguntas surgidas del blanco textual en esta novela nos dejan mucho para imaginar y reflexionar.

Bibliografía

Anamari Gomís (1985): "Ella encarnaba boleros", *Nexos*, 01/07/1985, Fecha de consulta: 20 de junio de 2013: http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulov2print&Article=266916

Aponte, Barbara B. (1983): "El rito de la iniciación en el cuento hispanoamericano", *Hispanic Review* (51–2).

Bakhtin, Mikhail (2007): "The Bildungsroman and Its Significance in the History of Realism", Parasitic Ventures Press, Lost Book Series.

① Anamari Gomís, "Ella encarnaba boleros", *Nexos*, 01/07/1985" Fecha de consulta: 20 de junio de 2013: http://www.nexos.com.mx/?P=leerarticulov2print&Article=266916.

Bucay, Jorge (2002): *El camino del encuentro*, Editorial Del Nuevo Extremo, S.A., colección Hojas de ruta.

De Beauvoir, Simone (1972): *The Second Sex*, translated by H M Parshley, Penguin

Fromm, Erich (1985): *The Art of Loving*, George Allen & Unwin, Great Britain

Liithi, Max (1970): *Once Upon a Tim: On the Nature of Fairy Tales*, trad. Lee Chadeayne y Paul, New York Gottwald

Majfud, Jorge (2011): "Literatura femenina y literatura feminista (I)", Plataforma, *Milenio*, 28 de agosto, 2011. Fecha de consulta: 18 de junio de 2013, http://www.milenio.com/cdb/doc/impreso/9016506.

Mastretta, Ángeles (1996) *Arráncame la vida*, Barcelona Editorial Seix Barral

Marcus, Mordecai (1960) "What Is an Initiation Story?", *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* (19–2): 221–228

Mujica, Barbara (1997): "Women of Will in Love and War", Entrevista concedida a Barbara Mujica, *Américas*, n˚4, pp. 36–43

Nunez-Mendez, Eva (2002): "Mastratta y sus protagonista, ejemplos de emancipación femenina", *Romance Studies* (20–2)

Tahtah, Fatima (1998): "El concepto de escritura femenina", *Meah, Sección árabe-islam* (47)

波伏娃(2004):《第二性》，李强选译，北京，西苑出版社

芮渝萍(2004):《美国成长小说研究》，北京，中国社会科学出版社

王卓(2008):《投射在文本中的成长丽影：美国女性成长小说研究》，北京，中国书籍出版社

ZHANG YANWEN（张彦雯）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Anatomía de la estructura de *La Fiesta del Chivo*

Resumen: *La Fiesta del Chivo*, novela que retrata la dictadura de Rafael Leónidas Trujillo de la República Dominicana, figura en la trayectoria literaria de Vargas Llosa como otra prueba de su concepción estética, que tiene como prioridad la construcción artística de una historia. Enfocándose en el elemento formal, ha sido objetivo principal de esta tesina la anatomía de la estructura de la novela y, por consiguiente, su simbolismo. La tesina empieza con un examen exhaustivo de la estructura novelística, del nivel superficial al profundo, descubriendo que, la estructura, tripartita a primera vista, presenta una forma de telaraña con entrecruzamientos entre líneas narrativas distintas y capítulos diversos. A base de esa figura compleja, llegamos a la conclusión de que la edificación laberíntica de la novela ha sido una invención del autor peruano para revelarnos la cara más horrorosa del régimen dictatorial: una telaraña que nos aprisiona, hipnotiza y devora, cuyo encanto puede prolongarse aun cuando haya muerto el mismo dictador.
Palabras clave: estructura, telaraña, simbolismo

Introducción: la estructura como preeminencia

> La vida brota en la ficción gracias a una distribución, a un orden, a una manera de presentación de esa materia prima: es lo que se llama la 'técnica' de un novelista, lo que el vocabulario de moda denomina la 'estructura' de una novela (Vargas Llosa, 1992: 50)

Siguiendo esas palabras de Vargas Llosa, podemos afirmar que la estructura constituye el alma de una obra literaria. Los que conocen bien las obras del escritor peruano se darán cuenta de que la estructura siempre ha ocupado un lugar de suma importancia en su creación literaria. Desde su primera novela *La ciudad y los perros* (1963), seguida por *La casa verde* (1965), *Conversación en La Catedral* (1969) y *La guerra del fin del mundo* (1981), Vargas Llosa siempre ha tratado de deslumbrarnos con su prodigiosa aventura formalista. Según afirma él mismo, "*no hay temas buenos o malos, que todos pueden ser lo uno o lo otro porque ello depende exclusivamente de su tratamiento*" (Vargas Llosa, 1975: 250). En otras palabras, la originalidad de un autor nunca reside en el tema o los materiales que trabaja porque siempre son los mismos que se extraen de la vida real, sino en su tratamiento formal —la creación de una realidad ficticia autosuficiente, con su propio orden y reglas, en función de la memoria y las experiencias personales.

En *La Fiesta del Chivo*, Vargas Llosa vuelve a poner en práctica dicha concepción sobre la creación literaria, aunque, esta vez, la estructura del libro no presenta una gran dificultad para la

lectura, como lo que ocurre con *La casa verde*. La novela está compuesta por tres hilos narrativos, los cuales, en la mayoría de los casos, siguen un orden cronológico. No obstante, las tres historias no constituyen simplemente tres líneas paralelas, sino que cambian de orden en determinados momentos y se tocan con frecuencia hasta converger en un solo punto, que es el momento del asesinato de Trujillo. Gracias al ingenioso diseño del autor, la novela, en su totalidad, se presenta no como una mera acumulación de materiales históricos y ficticios, sino un aparato que modela los materiales y los transforma en un conjunto compacto y complejo, regido por las leyes intrínsecas de la obra. De modo que, en vez del contenido y el lenguaje, la estructura constituye el elemento más importante para un entendimiento cabal de la novela, ya que nos ofrece una dimensión de lectura que va más allá de los simples acontecimientos históricos que tuvieron lugar en la República Dominicana de la época de Trujillo.

La estructura, que puede ser un obstáculo o una distracción al comienzo de la lectura, se convierte en un instrumento necesario e imprescindible para sacar a luz las intenciones del autor que se hallan entre líneas, una vez que nos hemos aclimatado al caleidoscopio de la realidad ficticia que se encuentra en la novela. Por lo tanto, constituye objetivo principal del presente trabajo realizar una anatomía de la estructura de *La Fiesta del Chivo*, a nivel tanto superficial como profundo, en espera de servir como una base para futuros estudios críticos que se realizarán sobre la obra.

1. Estructura superficial: tripartita

A primera vista, la novela presenta una estructura tripartita: tres historias aparecen alternativamente a lo largo de veinticuatro capítulos que se dedican respectivamente a Urania Cabral, treinta y cinco años después de su huida al extranjero, a Trujillo que sigue muy ocupado en su último día de vida, y a la conspiración para asesinar al dictador, la persecución y muerte de los conjurados y la difícil transición hacia la democracia. Se mantiene el orden narrativo de Urania —Trujillo— conspiración en los primeros quince capítulos. Sin embargo, a partir del capítulo XVI, dicho orden se ve alterado y se establece uno nuevo en forma circular: entre los capítulos dedicados a Urania —el XVI y el XXIV— se encuentran los restantes, seis dedicados a la venganza de Ramfis Trujillo y el nuevo gobierno liderado por Joaquín Balaguer, y uno más a Trujillo, sobre su caminata vespertina y el encuentro con los asesinos, narrado ya en el capítulo XII. La historia de Urania que, en la primera mitad del libro, siempre se encuentra separada de la historia de los conspiradores por la de Trujillo, queda así unida a esa, sugiriendo la muerte definitiva del dictador que se narra en el último capítulo —no basta con la exterminación física de Trujillo sino también la espiritual, llevada a cabo por Urania, quien revela ante el mundo la impotencia del Chivo en la cama y la vulnerabilidad frente a su propio fracaso, logrando, de esta forma, una desmitificación del dictador

que lo condena a una muerte total y completa.

— La historia de Urania y el secreto enterrado

La historia de Urania constituye el principal hilo narrativo con el que inicia y termina la novela. Comprende un transcurso temporal de más o menos veinticuatro horas en que la protagonista, después de muchos años de ausencia, vuelve a pisar su tierra natal, la República Dominicana, y decide visitar a su padre, un anciano paralizado en la antigua casa de la familia, y allá se encuentra con su prima Lucinda; más tarde, en la cena familiar, presionada por su tía, Urania confiesa el secreto que causó su súbita partida a Estados Unidos en 1961, un poco antes del asesinato de Trujillo: Agustín Cabral, el Cerebrito, al "caer en desgracia" (término utilizado en la novela), decidió ofrecer la virginidad de su hija de catorce años al Generalísimo, de setenta años, con el fin de ganar de nuevo la confianza del dictador y recuperar su lugar en el círculo del poder.

La mayoría de la historia de Urania se narra en presente, interrumpida muchas veces por la evocación de los acontecimientos pasados. A lo largo del relato, se va reconstruyendo la vida de la protagonista, de una infancia feliz e inocente y una vida escolar y social impregnada de ilusiones adolescentes a la trágica experiencia sexual con Trujillo y el posterior autoexilio en EE. UU., lo cual se prolonga hasta la actualidad cuando decide volver a Santo Domingo. Aunque la vida de Urania constituye la historia principal de este hilo narrativo, no ha sido la única. De ello se desprende también la historia de su padre, quien, de ser el colaborador de más confianza de la dictadura, se convirtió en un desgraciado, castigado por su Jefe al que había servido durante treinta años; a consecuencia de ello, decidió seguir la sugerencia de su antiguo colega Manuel Alfonso y entregar a su preciosa hija como ofrenda para satisfacer la lujuria del Chivo.

Además de las vidas individuales, Urania entremezcla su relato con una serie de revelación de abusos y horrores, típicos del régimen trujillista. Por ejemplo, en el capítulo IV, se menciona a las esposas de los ministros del gobierno con las que se acostó el Generalísimo. Mientras los maridos "debían resignarse a los cuernos" (*FC*, 72), las mujeres "agradecían que el Jefe se dignara tirárselas" (Idem.), porque "esa era la norma" (Idem.). Y en el capítulo VII, para celebrar el veinticinco aniversario de la Era de Trujillo, tuvo lugar "la Feria de la Paz y la Confraternidad del Mundo Libre" (*FC*, 133) que duró un año —de 1955 a 1956— y que costó "entre veinticinco y setenta millones de dólares, entre la cuarta parte y la mitad del presupuesto nacional" (Idem.).

Como víctima y testigo de la dictadura trujillista, Urania nos ofrece una visión tanto subjetiva como histórica de la época trujillista. Es una encarnación de las mujeres que fueron entregadas por sus padres o maridos al Jefe para agradarlo, a cambio de intereses políticos y económicos, o las que sufrieron el acoso sexual del propio tirano y sus hijos, debido a su belleza y falta de fuerza para defenderse. Por extensión, Urania puede representar a todos los dominicanos que, en las tres décadas de dominio horroroso por parte de Trujillo y sus colaboradores, han sufrido traumas de

difícil curación.

Aunque existen saltos temporales y espaciales en la historia de Urania, la narración siempre se presenta de manera lineal. Lo que logra unificar este hilo narrativo de siete capítulos consiste en que tiene a una misma protagonista y todas las historias subordinadas se derivan de sus recuerdos, monólogos y diálogos mantenidos con otros personajes.

— La historia de Trujillo y la vida íntima

El segundo hilo narrativo es el que se focaliza en el propio dictador Rafael Leónidas Trujillo y comprende seis capítulos —II, V, VIII, XI, XIV y XVIII—, los cuales retratan el último día de Trujillo en el mundo, desde su despertar a las cuatro de la madrugada hasta su asesinato en la carretera rumbo a la Casa de Caoba.

La historia empieza en la habitación del dictador, con la primera escena que nos permite entrar en contacto directo con su sensación íntima: "Despertó, paralizado por una sensación de catástrofe. Inmóvil, pestañeaba en la oscuridad, prisionero en una telaraña, a punto de ser devorado por un bicho peludo lleno de ojos" (*FC*, 25). Es como si, con esta pesadilla, Trujillo ya presintiera que ese día le iba a ocurrir algo malo. Luego, la narración sigue con la agenda del dictador del mismo día, que incluye una serie de entrevistas, un almuerzo en homenaje a Simon Gittleman y su regular caminata vespertina a lo largo de la avenida Máximo Gómez. La narración describe con lujo de detalles la vida íntima del personaje, desde los hábitos, la enfermedad de próstata, los deseos sexuales, hasta los recuerdos y pensamientos oscuros que, de vez en cuando, aparecen en su mente manipuladora. Lo más notable de la historia consiste en que, aunque el asesinato se relata a la mitad del libro, la narración que protagoniza Trujillo no se acaba hasta el capítulo XVIII, en el que el dictador se convierte en testigo de su propia muerte. Esto reafirma la idea de que la exterminación física del tirano no es suficiente para poner fin a la dictadura; hace falta también eliminarlo de forma espiritual.

La historia de Trujillo nos revela una dualidad de la figura del dictador: por un lado, era un hombre poderoso, hasta mítico, que nunca "sudaba si no quería" (*FC*, 30) y que "podía hacer que el agua se volviera vino y los panes se multiplicaran, si le daba en los cojones" (*FC*, 29); era dueño de sí mismo y de la vida y la voluntad de los doscientos millones de dominicanos. Mientras sus colaboradores temblaban de miedo ante él y no se atrevían nunca a desafiarlo, sus enemigos, por más valientes que fueran, no podían ni siquiera resistir la mirada del Chivo, como lo confiesan varios de los conspiradores. Por otro lado, no obstante, vemos a un hombre decrépito que era incapaz de controlar su propia próstata y se orinaba en los pantalones, que, apodado el Chivo, era impotente en la cama, y que tenía pesadillas de noche y malos presentimientos de día, los cuales le impidieron tener una conciencia tranquila. En otras palabras, la historia de Trujillo nos demuestra la miseria, la debilidad y la vulnerabilidad del hombre que, por su apariencia, ha sido considerado

como un semidiós invencible.

A semejanza de la historia de Urania, la narración de esta segunda historia sigue un orden cronológico en los seis capítulos, pero, como hemos mencionado anteriormente, en una visión global, el último capítulo de la historia de Trujillo se enlaza con el capítulo XII, porque en ambos se narra el tiranicidio, aunque desde puntos de vista distintos —uno del propio tirano y otro de los conspiradores.

— La historia de la conspiración y el nuevo gobierno

La tercera historia, la más extensa y complicada de la novela, es un conjunto de historias subordinadas que se enfocan en los conjurados, quienes comparten el mismo propósito: eliminar al Chivo y poner fin a su tiranía. Se puede dividir este hilo narrativo en dos partes. En la primera, la narración parece una cámara lenta que se dirige sucesivamente a cada uno de los principales conspiradores. La situación se prolonga hasta el capítulo XII, cuando tuvo lugar el asesinato, y de allí empieza el relato de la persecución, tortura y ejecución sin piedad de los conspiradores por parte de Ramfis Trujillo, mientras con dificultad se lleva a cabo la transición gubernamental, liderada por el ex presidente fantoche Joaquín Balaguer.

En los primeros cuatro capítulos se narran, respectivamente, las historias personales anteriores a la noche del asesinato de los cuatro conspiradores y los motivos que les llevaron a participar en la ejecución del Generalísimo del país. Para Amado García Guerrero, el amor al que Trujillo le ordenó a renunciar y luego a destruir, obligándole a matar al hermano de su ex novia, constituye el motivo principal que lo lleva a incorporarse en la conspiración. Para Antonio de la Maza, el rencor por el dictador nace de la muerte de su hermano menor, Tavito, a quien ejecutaron injustamente como el sustituto para encubrir un crimen cometido por el propio Trujillo. Luego, a Antonio Imbert se le ocurre la idea de matar al Chivo debido al anhelo por la libertad:

> Tal vez fue para liberarse de la sensación de tener todos los pasos controlados, todas las trayectorias y movimientos trazados, que la idea de eliminar a Trujillo prendió con tanta fuerza en su conciencia (*FC*, 188).

Por último, Salvador Estrella Saldalhá, como un creyente católico, decide matar a Trujillo por los crímenes que este ha cometido contra el pueblo dominicano y, en especial, contra la Iglesia Católica. La fe católica y el deseo de liberar al pueblo del dominio de la Bestia constituyen los principales motivos que llevaron a Salvador a convertirse en un auténtico salvador de su propio país.

El tiranicidio se narra en dos capítulos —a finales del capítulo XII y a comienzos del XV— en los que se complementan recíprocamente las visiones de los seis conjurados que ocuparon dos coches distintos. Mientras la mayor parte del capítulo XII se dedica a la narración de la vida de Salvador, el XV, que tiene como protagonista a Pedro Livio, quien participa en el complot por el

asesinato de las hermanas Mirabal, sirve más bien como enlace entre la historia de la espera y la ejecución del Chivo, y la de la transición y el destino de los conspiradores.

Los siguientes cuatro capítulos de este hilo narrativo son casi paralelos y tienen en común la narración de la persecución, la tortura y la muerte de algún o algunos conjurados inmediatamente después del tiranicidio. Primero le toca a Amado, luego a Juan Tomás Díaz y Antonio de la Maza, a Pupo Román y por último a Salvador y otros cinco compañeros suyos. Solo dos de los principales conspiradores contra la dictadura de Trujillo —Antonio Imbert y Luis Amiama lograron sobrevivir a la venganza del primogénito del Chivo, Ramfis Trujillo, quien había movido tierra y cielo en busca de los asesinos de su padre.

Los capítulos XXII y XXIII, finales de la historia sobre la conspiración y el nuevo gobierno, tienen como protagonista a Joaquín Balaguer, quien, con su habilidad política, consiguió manipular a la familia trujillista y sacar adelante la dolorosa transición hacia una democracia. Después de la partida del hijo y los hermanos de Trujillo, él se convirtió oficialmente en el Presidente de la República Dominicana y, junto con Antonio Imbert y Luis Amiama, a quienes dio la amnistía, fue uno de los pocos sobrevivientes de las vicisitudes que sufrió el país durante el tránsito después de la muerte de Trujillo.

En resumen, en la narración de la tercera historia, compuesta por once capítulos, abundan acciones simultáneas y capítulos paralelos, lo cual causaría confusión en una primera lectura. Mientras los primeros cuatro siguen un orden narrativo lineal, lo que se relata en el capítulo XII y el XV ocurre casi al mismo tiempo, solo con unos minutos de diferencia, y los seis posteriores se desprenden todos del acto de tiranicidio y relatan el destino de los conspiradores. La historia constituye asimismo una miniatura de la historia dominicana durante las tres décadas de dominio trujillista, puesto que se narran, por un lado, la vida individual de los dominicanos y, por otro, los eventos históricos de mayor envergadura, tales como el Movimiento del 14 de junio, la publicación de la Carta Pastoral del episcopado, etc.

2. Estructura profunda: en forma de telaraña

La telaraña constituye una imagen constantemente aludida en la novela. Aparece primero en la pesadilla de Trujillo: “Inmóvil, pestañeaba en la oscuridad, prisionero en una telaraña, a punto de ser devorado, por un bicho peludo lleno de ojo” (*FC*, 25). A veces, se refiere a una telaraña física, como los “hilos plateados de las telarañas que delataban las lanzas de luz solar que penetraban por los postigos” (*FC*, 269) en la casa de Henry Chirinos. Otras veces, se trata más bien de telarañas imaginarias, que simboliza el miedo o el asco: “parecía que sus músculos faciales trataran de repeler una invisible telaraña adherida a su piel” (*FC*, 463). Pero en la mayoría de los casos, la imagen de telaraña se vincula con una red abstracta. Por ejemplo, Antonio de la Maza “era el único

que conocía como su palma de la mano toda esa telaraña de nombres y complicidades" (*FC*, 127) y la única forma de poner fin a la tiranía es acabar con Trujillo, porque es "la persona en la que convergían todos los hilos de esa tenebrosa telaraña" (*FC*, 176).

En efecto, la estructura de la novela, que parece tripartita, es mucho más complicada y llega a formar también una telaraña si prestamos atención a las pistas que nos facilita el autor para indicar las conexiones que se pueden establecer entre los distintos capítulos. Es como si los hechos fueran relacionándose "como piezas que llenan los huecos del rompecabezas hasta dar forma a una compacta figura" (*FC*, 420), que es la misma novela en su totalidad. Las tres historias, analizadas por separado en el apartado anterior, se entrelazan fundamentalmente de tres maneras: mediante los testimonios objetivos y subjetivos que conectan el presente con el pasado, y se identifican tanto con el contexto histórico como con la vida personal; mediante el flujo de conciencia de los personajes, que, de forma implícita, alude a asuntos inolvidables o presentimientos inexplicables, estableciendo así relaciones entre protagonistas que pertenecen a diferentes hilos narrativos; mediante el relato de un mismo hecho desde varias perspectivas, con matices distintos, ofreciendo una visión más verosímil y cabal de lo sucedido.

En fin, la estructura profunda de la novela, resultado de una serie de entrecruzamientos entre distintos capítulos e hilos narrativos, se asemejaría a una telaraña, tejida ingeniosamente por Vargas Llosa.

— El testimonio histórico —el umbral entre el presente y el pasado

Tal como hemos revisado en la estructura tripartita del libro, mientras la historia de Urania se narra en presente, las de Trujillo y de los conspiradores ocurrían en el pasado, con una brecha temporal de 35 años. Sin embargo, en todas las tres historias se encuentran alusiones, por un lado, a los acontecimientos de envergadura de la era de Trujillo, por ejemplo, la masacre de los haitianos, el bloqueo económico de la OEA, etc. y, por otro, a asuntos personales que contribuyen de manera considerable al desarrollo del argumento. Estos testimonios nos permiten cruzar el umbral temporal para enlazar las tres historias.

Revisemos primero los hechos históricos más importantes que se mencionan en la novela. Ante todo, tenemos una serie de fechorías cometidas por el dictador y sus colaboradores, entre las cuales, figura la matanza de haitianos de 1937 que Trujillo la "tenía como una hazaña del régimen" (*FC*, 16). En el primer capítulo, Urania recuerda ese hecho con tono irónico, diciendo que "¿Qué importan cinco, diez, veinte mil haitianos si se trata de salvar a un pueblo?" (Idem.), y en el capítulo XI, Trujillo lo consideraba como la decisión más difícil que había tomado en su vida política, justificándola con estas palabras: "Por este país, yo me he manchado de sangre […] Para que los negros no nos colonizaran otra vez" (*FC*, 217). En cuanto al secuestro de Jesús de Galíndez, un antitrujillista exiliado en Nueva York, Trujillo lo consideraba como un escándalo "que tanto daño

hizo a la imagen internacional del régimen" (*FC*, 89), pero para Antonio de la Maza, esto constituye precisamente el motivo de la injusta muerte de su hermano, lo que le llevó a planear el asesinato del Chivo. Luego, a lo largo de la narración, se mencionan con frecuencia tres acontecimientos significativos que amenazaron la vigencia de la dictadura: el Movimiento del 14 de junio, la Carta Pastoral publicada el 25 de enero de 1960 y la sanción económica impuesta por la OEA. Por ejemplo, tanto en el capítulo V como en el IX, que pertenecen a dos hilos narrativos diferentes, se narran los dos primeros acontecimientos arriba citados, y lo mismo ocurre con el capítulo XVI, en que se relata:

> la tremenda tensión de este último año, por la conjura continental contra Trujillo, de los comunistas y Fidel Castro, de los curas, Washington […] las sanciones económicas, las canalladas de los exiliados (*FC*, 342).

Por supuesto, el hecho histórico de mayor envergadura es el tiranicidio, un punto en que convergen las tres historias, que se narra respectivamente en los capítulos XII, XV, XVIII y XXIV.

En cuanto a los testimonios individuales, los podemos clasificar en tres grupos. En primer lugar, hay asuntos que enlazan la historia de Urania con la de Trujillo, que se focalizan básicamente en la familia Cabral y los colaboradores de mayor peso (Manuel Alfonso, Henry Chirinos, etc.) del dictador, y un cotejo entre Santo Domingo y la Ciudad Trujillo. Tomamos como ejemplo el itinerario que sigue Urania desde el Hotel Jaragua hasta la casa de su padre (capítulo I), que es el mismo que tomó el Jefe en sus caminatas vespertinas, repetido en el día de su muerte (capítulo XVIII). Y mientras Urania considera la familia de Trujillo como "una familia para reír y para llorar, no para tomarla en serio" (*FC*, 146), el mismo dictador también se molestó mucho por los enredos de familia. En segundo lugar, los preparativos de la conspiración constituyen el enlace entre las dos historias narradas en el pasado. La razón por la que los conjurados se hallaban escondidos frente al Malecón en espera del Chevrolet azul del Jefe consiste en que "los ayudantes militares recibieron orden de tenerle listo" (*FC*, 41), una información reafirmada más tarde en el capítulo XVIII: "Ordenó a los ayudantes militares que tuvieran dispuesto el Chevrolet" (*FC*, 368). Y durante esa espera prolongada, Miguel Ángel Báez vino a calmarlos, explicando que Trujillo tardaba en llegar porque "después del paseo por el Malecón, se llevó a Pupo Román a la Base de San Isidro" (*FC*, 102), un hecho narrado más tarde en el capítulo XVIII. Por último, la historia de Urania y la de los conspiradores se encuentran conectadas, además de por el mismo acto del tiranicidio, mediante las alusiones a las secuelas del asesinato, como la venganza por parte de los trujillistas que "empezaron a matar y encarcelar a diestra y siniestra" (*FC*, 207) y otras calamidades, la incertidumbre y caos que reinaba en todo el país.

Los testimonios, algunos de valor histórico y otros como eslabones imprescindibles para el desarrollo argumental, contribuyen a enlazar las distintas historias y, de tal manera, no solo

nos ambientan en el contexto político y social de aquella época de terror bajo el dominio de Trujillo, sino también nos crea un mundo donde el presente y el pasado se ven mezclados y hasta yuxtapuestos, y que solo mediante una lectura minuciosa, se logra distinguirlos.

— El flujo de conciencia —la narración a saltos

Con frecuencia, el narrador de la novela nos permite penetrar en el mundo interior de los personajes: sus pensamientos, emociones, recuerdos, deseos, etc. A veces, nos dejamos llevar hacia un pasado remoto o un trauma incurable, en el caso de Urania y algunos conspiradores, y otras veces, simplemente nos encontramos ante unas reflexiones sin rumbo o intuiciones inexplicables, como lo que ocurre con Trujillo. En ambos casos, el flujo de conciencia nos ayuda a saltar entre diferentes épocas y también, entre las distintas historias.

El caso más patente consiste en que cada capítulo de la historia de Trujillo menciona a la "muchachita de la Casa de Caoba", lo cual insinúa lo que cuenta Urania en el último capítulo del libro. Primero, en el capítulo II, cuando le dolían los huesos y los músculos, recordaba "en la Casa de Caoba, la maldita noche de la muchachita desbrida" (*FC*, 27) y estaba convencido de que esta chica "esqueleto le trajo mala suerte" (Idem.). Dicha experiencia desagradable retorna una y otra vez a la memoria del dictador en los capítulos siguientes de la historia de Trujillo, dos veces en el capítulo VIII, causándole "cólera, tristeza, nostalgia" y "manteniéndolo en total desazón" (*FC*, 172). Y solo en el capítulo XXIV, con la confesión de Urania, llegamos a comprobar que la muchacha esqueleto a la que tanto refiere Trujillo era la misma protagonista, de catorce años en aquel entonces: "Yo soy esbelta, muy delgada, y a él le gustaban llenas, con pechos y caderas salientes […] Hasta pensaría en despachar a ese esqueleto de vuelta a Ciudad Trujillo" (*FC*, 509–510).

Otro episodio que con frecuencia cruza por la mente de los personajes de los tres hilos narrativos tiene que ver con la caída en desgracia de Agustín Cabral. Aunque solo en el capítulo XIII se narra detalladamente cómo le ocurrió y qué hizo el Cerebrito para remediar la situación, ya en capítulo III Amadito menciona "las súbitas caídas en desgracias de encumbrados personajes —como la recientísima, del senador Agustín Cabral" (*FC*, 55), y durante la entrevista de Trujillo con Henry Chirinos, el Generalísimo le gastó una broma diciendo: "Te has asustado, piensas que te podría pasar lo que a Cerebrito" (*FC*, 166). En cuanto a la razón por la que cayó en desgracia, el pensamiento de Agustín Cabral incluso coincide con el de su Jefe: mientras el ex senador se preguntó si "en medio de las tensiones con la Iglesia, la confrontación con Estados Unidos y la OEA" (*FC*, 261), el Generalísimo seguía teniendo ánimo para las pruebas de confianza que acostumbra, Trujillo también sospechaba que "había sido una ligereza someter a un eficiente servidor como Cabral a una prueba así en estos momentos difíciles para el régimen" (*FC*, 288).

Luego, tenemos una serie de intuiciones y reflexiones de Trujillo, las cuales, sin embargo, no

bastan para salvar su propia vida. El pronóstico agorero empieza a la hora de despertar del dictador, como ya hemos indicado en el apartado anterior, y vuelve a aparecer en los capítulos V y XIV, al reflexionar sobre la posible conspiración contra él: en el caso de Juan Tomás Díaz, Trujillo se preguntó si ese hombre sería capaz de "montar algo serio" (*FC*, 94) y llegó a la conclusión de que "no había que preocuparse" (Idem.). En cuanto a Joaquín Balaguer, el dictador también había tenido dudas sobre su fidelidad —"¿podía ser que esta microscópica humanidad, este pigmeo, supiera algo?" (*FC*, 309)— las cuales desparecieron después de una segunda reflexión, lo que constituye otro error cometido por Trujillo. Aunque existen muchos indicios de que algo severo lo va a pasar y aunque varias veces él mismo se pregunta qué sería del país sin su presencia, Trujillo no ha tomado en serio sus intuiciones y, por lo tanto, camina irremediablemente hacia la muerte. Sin embargo, el Generalísimo no ha sido la única persona con presentimientos adversos. Lo mismo ocurre con Salvador Estrella, quien, al principio del capítulo XII, "pensó que nunca conocería el Líbano" (*FC*, 237), y más tarde, al descubrir que su compañero fue herido por sus balazos, se sentía "como si se abriera la tierra, como si, desde ese abismo, se levantara riéndose de él la carcajada del Maligno" (*FC*, 254). Esos pensamientos se convirtieron en realidad, cuando fue capturado y torturado antes de morir.

En definitiva, los pensamientos, intuiciones y reflexiones de los personajes, principalmente los del propio dictador porque la vida íntima ha sido el enfoque de la narración de su historia, nos permiten, por un lado, empalmar episodios narrados en diferentes capítulos y, por otro, establecer relaciones entre distintos personajes que a primera vista, quizá no tengan nada en común. Juntando las piezas narrativas que aparecen en el mundo interior de cada personaje, logramos reconstruir la historia total que ha sido fragmentada con intención artística por Vargas Llosa.

— La memoria colectiva —la multiplicidad de perspectivas

Existen en la novela varios episodios que han sido reelaborados desde diferentes perspectivas y, naturalmente, con matices distintos. En algunos casos, se trata de la misma escena en que se ve involucrados varios personajes, quienes nos cuentan la historia desde su propio ángulo. En otros, son acciones de personajes diversos que se narran en diferentes capítulos, pero que ocurren en un mismo lapso de tiempo o casi de forma simultánea. La multiplicidad de perspectivas nos permite tener una idea cabal de las coyunturas clave de la novela, las cuales forman parte importante de la memoria colectiva de los dominicanos.

El tiranicidio, hecho nuclear del libro, por ejemplo, se relata primero en los capítulos XII y XV, desde la perspectiva de los conspiradores y, luego, vuelve a aparecer en el capítulo XVIII, cuando el propio tirano cuenta los momentos previos a su muerte. La versión de Salvador es la más completa y detallada, desde la aparición del Chevrolet del Chivo, la persecución del coche por parte de los cuatro conjurados, el cruce de tiros, hasta la confirmación de la muerte de Trujillo

y el accidente que causó la herida de su compañero Pedro, y el capítulo termina allí. Pedro Livio, en cambio, destaca en su narración cómo se quedó herido de forma inesperada: empezó a correr hacia sus compañeros a ciegas y, luego, "oyó nuevos disparos, muy cerca, y una quemadura lo paró en seco y derribó, cogiéndose la boca del estómago" (*FC*, 315) y "sintió que lo abandonaban las fuerzas" (Idem.). De allí en adelante, se desencadenó una serie de incidentes que causaron el fracaso de una transición pacífica y la posterior persecución, tortura y muerte de los principales conspiradores. Por último, en el caso de propio tirano, cuyo relato se para en seco cuando él pierde la vida, solo se le ocurre que se trata de un asesinato cuando es demasiado tarde:

> se viró en busca del revólver que llevaba en el asiento, pero no alcanzó a cogerlo, pues simultáneamente oyó la explosión del un fusil cuyo proyectil hizo volar el cristal de la ventanilla trasera y le arrancó un pedazo del hombro y del brazo izquierdo (*FC*, 390).

Lo sucedido después del asesinato del dictador —la llamada de Pupo Román a Joaquín Balaguer, el enfrentamiento entre estos dos personajes por la decisión que debería tomar el gobierno con respecto al obispo Reilly, la reunión de los familiares y colaboradores de Trujillo— también cuenta con versiones distintas, una de Román y otra de Balaguer. Se trata de escenas idénticas, solo con matices diferentes en cuanto al estado anímico del personaje y al ambiente que reina la narración. Por un lado, tenemos al general Román que era incapaz de llevar a cabo el plan inicial y "cayó en contradicciones e iniciativas erráticas" (*FC*, 415). Perdió la serenidad tanto en la reunión con Johnny Abbes y la familia Trujillo, así como en el despacho de Joaquín Balaguer, una persona a la que hizo referencia siempre en diminutivos con carga peyorativa —hombrecito, figurilla, sonrisita, mentirita. En total contraste con Román, Balaguer era dueño de sí mismo y sabía todo el tiempo lo que debía hacer. Estaba consciente de que "la verdadera batalla no debería librarla contra los hermanos de Trujillo […] sino contra Abbes García" (*FC*, 456–457). De tal manera, el hombre desarmado "al que todos habían creído siempre un amanuense […] empezaba a adquirir sorprendente autoridad" (*FC*, 420), mientras que el Jefe de las Fuerzas Armadas, lleno de miedo y rabia, estaba condenado al fracaso. Por consiguiente, el capítulo XX que protagoniza Pupo Román está repleto de tensión e incertidumbre; en cambio, la versión de Balaguer sobre los mismos hechos está teñida de serenidad y optimismo.

Los capítulos XVII, XIX, XXI y XXIII, todos desprendidos del acto del tiranicidio, son simultáneos porque empiezan casi en el mismo momento en que los conspiradores llevan el cadáver de Trujillo a la casa de Juan Tomás, en espera de poner en práctica el siguiente paso de la conjura: mostrar el cadáver a Pupo Román, bajo cuyo liderazgo, se iba a formar una Junta cívico-militar. Desafortunadamente, el plan fracasó y, excepto Antonio Imbert y Luis Amiama, los demás no lograron salvarse de la persecución de los *caliés*: algunos, como Amadito, Juan Tomás y Antonio de la Maza, murieron en plena lucha, mientras otros, como Salvador Estrella, Huáscar Tejeda y Pedro

Livio, fueron torturados durante meses antes de ser ejecutados. Los cuatro capítulos arriba citados parecen líneas paralelas que, partiendo del mismo punto temporal, nos dan a conocer el destino de los diferentes personajes.

En síntesis, la multiplicidad de perspectivas, que se aplica básicamente en el tercer hilo narrativo, reproduce eventos de mayor significado en la historia de la República Dominicana, como es el caso del tiranicidio, que libró al pueblo dominicano del monstruo que dominó el país durante treinta años, y también la subida al poder de Joaquín Balaguer, que inició una nueva época para los dominicanos, aunque a costa de numerosas vidas. Las perspectivas de los diferentes personajes conforman así un caleidoscopio, mediante el cual, se ve reflejada la memoria colectiva que ha logrado grabar los virajes históricos.

Conclusión: el simbolismo de la estructura

En los dos apartados anteriores, hemos analizado tanto la estructura superficial como la profunda de la novela. Los veinticuatro capítulos, divididos en tres historias que podrían aparecer independientes entre sí, son, en realidad, entrelazados de forma intencional. Mientras la historia de Urania envuelve a las otras dos (teniendo en cuenta que toda la narración se basa en sus memorias y conocimientos históricos), la de Trujillo se enlaza con la de la conspiración en el momento de su asesinato. En términos de la estructura profunda de la novela, hemos sacado la conclusión de que los tres hilos narrativos, por los saltos entre el presente y el pasado, el flujo de conciencia de distintos personajes, así como la multiplicación de las perspectivas, llegan a ser un bosquejo de una telaraña, la cual, en su forma ordenada, nos remite la imagen de un laberinto.

El laberinto constituye un símbolo de gran importancia en la cultura griega y, de hecho, el laberinto construido por nuestro autor comparte muchas similitudes con el de Creta, que aparece en el antiguo mito griego sobre Minotauro. Ante todo, el laberinto puede simbolizar la muerte, porque al principio, ha sido la tumba de los jóvenes enviados como comida para el Minotauro y, más tarde, la tumba del mismo monstruo. En el caso de nuestra novela, la estructura laberíntica ha enterrado al monstruoso Trujillo junto con algunos conspiradores (como sacrificio) en el centro. “Otro pasaje literario ilustra los notable componentes musicales-corales del episodio cretense de Teseo” (Diez de Velasco, 1998: 54), y esos componentes festivos también existen en *La Fiesta del Chivo*, como bien ha indicado el título. Además de la aproximación del laberinto festivo, el sexo constituye otro elemento fundamental. El laberinto cretense se construye con motivo de encerrar al Minotauro, fruto de la cópula entre una mujer y un toro; la salida exitosa de Teseo del laberinto se debe también a la atracción sexual que siente Ariadna por él. El sexo frustrado entre Urania y Trujillo resulta, en nuestro caso, el fundamento de la novela, sin el cual no habría existido la historia de Urania, la principal de la narración, ni tampoco el segundo tiranicidio, el simbólico pero definitivo.

La telaraña, entonces, no solo constituye una imagen que aparece constantemente entre líneas, sino también "remite en cierta forma a la arquitectura de la novela y al laberinto que representa" (Macías Rodríguez, 2004: 302). Es la edificación por excelencia para encerrar al tirano en el centro, quien, sin embargo, sigue sacrificando vidas y celebrando fiestas orgiásticas. Es el plano complicado donde los conspiradores se pierden después de cumplir la tarea del tiranicidio, y muy pocos logran salir. Es también la red compleja que envuelve a todos los personajes y acontecimientos, con el fin de reconstruir la historia real y guiarnos hacia el conocimiento de la finalidad de una época.

A diferencia de las otras "novelas de la dictadura", Vargas Llosa ha elegido dicha estructura poco tradicional para envolver los materiales, incorporando elementos mitológicos así como difuminando los límites entre la historia y la ficción, el presente y el pasado. Mientras en las anteriores obras del mismo tema, el dictador, después de un largo tiempo de dominio, llega a la decadencia o se muere al final de la novela, en *La Fiesta del Chivo*, Trujillo ha sido asesinado precisamente a la mitad de la narración, y la otra mitad relata principalmente la difícil transición hacia una democracia. Eso es, en opinión del autor, la cara más horrorosa de la dictadura: "la corrupción generalizada, donde es imposible mantener una dignidad, una honra personal, porque uno está obligado a entrar en los mecanismos de impostura" (Alameda, 2000). Y eso será "el legado peor para las futuras generaciones" (Idem.), porque incluso después de la muerte del dictador, la herencia sigue dominando a la población, justamente como lo que ocurre con la novela — aunque el tiranicidio se narra en el capítulo XII, Trujillo sigue vivo en algunos capítulos posteriores. En comparación con sus antecedentes, Vargas Llosa va más allá en el camino hacia la verdad de la dictadura. Le interesa no solo cómo es el régimen, sino también cómo se puede romper el encanto de la dictadura para alcanzar a la auténtica democracia. Es por esta razón por la que en *La Fiesta del Chivo*, el tiranicidio se convierte en "una especie de núcleo en torno del cual proliferan muchas historias, fragmentadas y mezcladas" (Cella, 2000).

Bibliografía

Libros

Álvarez, Eduardo Huárag (2004): *Estructura y estrategias en la narrativa peruana*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Arze, Guido J. (2008): *La novela revolucionaria. Contribución a la crítica*, Bloomington, Editorial Xlibris

Diez De Velasco, Francisco (1998): *Lenguajes de la Religión. Mitos, símbolos e imágenes de la Grecia Antigua*, Madrid, Editorial Trotta

Establier Pérez, Helena (1997): *Vargas Llosa y el nuevo arte de hacer novelas*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante

Gnutzmann, Rita (1992): *Cómo leer a Mario Vargas Llosa*, Madrid, Ediciones Júcar

Pereira, Armando (1981): *La concepción literaria de Mario Vargas Llosa*, México, Universidad Nacional Autónoma de México

Vargas Llosa, Mario (1963): *La ciudad y los perros*, Barcelona, Editorial Seix Barral

Vargas Llosa, Mario (1969): *Conversación en La Catedral*, Barcelona, Editorial Seix Barral

Vargas Llosa, Mario (1971): *García Márquez: historia de un deicidio*, Barcelona — Caracas, coedición de Barral Editores y Monte Ávila Editores

Vargas Llosa, Mario (1975): *La orgía perpetua: Flaubert y "Madame Bovary"*, Madrid, Taurus Ediciones

Vargas Llosa, Mario (1981): *La guerra del fin del mundo*, Barcelona, Editorial Seix Barral

Vargas Llosa, Mario (1992): *Carta de batalla por* Tirant lo Blanc, México, Editorial Planeta Mexicana

Vargas Llosa, Mario (2000): *La Fiesta del Chivo*, México, Editorial Punto de lectura

Vargas Llosa, Mario (2010): *La casa verde*, Bogotá de Colombia, Editorial Punto de lectura

Williams, Raymond L. (2001): *Vargas Llosa: otra historia de un deicidio*, México, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara

Tesis y artículos

Alameda, Sol (2000): "No podemos renunciar a los instintos. La violencia es humana", Madrid, *El País*, 8 marzo. Disponible en: http://www.galeon.com/froblesortega/entrevistapais1.html

Cella, Susana (2000): "El tiempo de los dictadores", Buenos Aires, *Clarín*, Edición domingo, 9 de abril. Disponible en: http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2000/04/09/e-00503d.htm

Feliciano, Javier Valentín (2008): "Urania Cabral en *La Fiesta del Chivo* de Mario Vargas Llosa: memoria e historia de la dictadura de Rafael Leónidas Trujillo en República Dominicana", San Juan, Revista *Konvergencias Literatura* (KL), Año III, nº9, pp.9–18. Documento en PDF. Disponible en: http://www.konvergencias.net/jvfeliciano115.pdf

Macías Rodríguez, María Claudia (2004): "El fin de la tiranía. Del mito a la historia en *La Fiesta del Chivo*, de Mario Vargas Llosa", México, tesis doctoral de El Colegio de México.

Martínez Sotelo, Abigail (2009): "La nueva novela histórica y el trujillato: *La Fiesta del Chivo* y *En el Tiempo de las Mariposas*", Tucson, tesis doctoral de la Universidad de Arizona. Documento en PDF. Disponible en: http://gradworks.umi.com/3369203.pdf

ZHOU WEI（周维）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Traducción y estudio de Jorge Luis Borges en China

Resumen: Desde el fin de los años setenta del siglo xx hasta hoy en día, la traducción, la introducción y el estudio de los cuentos, poemas y ensayos de Jorge Luis Borges han logrado bastantes éxitos en China. Empero, en distintas etapas históricas, el interés por los tres géneros literarios es diferente. También varían los puntos de vista de investigación. Este trabajo pretende aportar una aproximación a la situación histórica y actual en materia de las traducciones y los estudios más importantes en China dedicados a Jorge Luis Borges, basándose en una estadística sistemática de los trabajos y obras publicados en los últimos 30 años. Los datos materiales y digitales provienen de la Biblioteca Nacional, Banco de datos de revistas y gacetas de China, etc. Según las características de publicación, los datos originales están clasificados en tres grupos. En los años ochenta del siglo xx, la traducción de los cuentos borgesianos fue dominante en China; en los años noventa, la identidad de Borges como poeta y estudioso se aceptó ampliamente y provocó mucho interés a los investigadores y lectores. La publicación de *Obras completas* de cinco volúmenes simbolizó la culminación de la traducción borgesiana; en el primer decenio del siglo xxi, la pasión de leer y traducir las obras del maestro argentino no se enfría en China. Las perspectivas de investigación también muestran la tendencia de multi-dimensión.
Palabras clave: Borges, traducción, estudio, China

El día 17 de junio de 2011, después de pronunciar la conferencia magistral "Testimonio de un escribidor" en la Academia de Ciencias Sociales de China, frente a la pregunta "¿quién podría ganar el próximo Premio Nobel? " Mario Vargas Llosa respondió:

> Yo iría a Ginebra, donde se ha enterrado Jorge Luis Borges y lo resucitaría para entregarle el Premio Nobel. … Estoy seguro, también lo conocen los lectores chinos. Y si no, pues deben conocerlo porque tanto los cuentos como los ensayos y los poemas de Borges, yo creo que constituyen una de las obras más ricas, más originales de nuestro tiempo.①

El sincero elogio a Borges no sólo muestra la perpetua influencia del escritor argentino en el círculo literario hispanoamericano, sino también revela en cierto sentido la carencia mundial de conocimientos acerca de la situación de traducción y estudio sobre Jorge Luis Borges en China. Siendo uno de los más leídos escritores hispanohablantes, Borges viene llamando cada día más

① Palabras dictadas sobre base del video de esta actividad. A quienes se interesen por mayores detalles sugerimos consultar la versión china hecha: 杨玲译，巴尔加斯·略萨著，"一个作家的证词"，《作家》，2011/10.

la atención a los lectores, escritores e investigadores chinos. Además, sus obras dejaron ciertos impactos a los vanguardistas chinos. A partir de los años ochenta del siglo xx, han salido a la luz varias ediciones de recopilaciones y monografías de y sobre Borges. La investigación del escritor y de su creación también ha logrado bastantes éxitos.

Hasta la actualidad, sólo se ha encontrado un artículo sumativo sobre el mismo tema publicado en 1999.[①] A pesar de que dicho artículo es pionero en este campo y efectúa un análisis profundo sobre los primeros 20 años de la traducción y estudio de Borges en este país, su influencia es limitada en el mundo hispanohablante porque se escribe en chino. Estos años, el rápido desarrollo de los bancos de datos y la llegada de la época de la Web 2.0 nos ofrecen nuevas perspectivas sobre el estudio y traducción borgesianos. Con los buscadores avanzados, se permite realizar investigación a través de estadísticas de textos, autores y lectores de estas tres décadas. Este artículo pretende aportar una aproximación a la situación histórica y actual así como sus características en cuanto a las traducciones y los estudios más importantes dedicados a Jorge Luis Borges en China.[②] El trabajo se basa en una estadística sistemática de la publicacón y se combina lo reflexivo con lo cuantitativo. Los resultados recogidos son actualizados hasta el año 2012, incluyendo artículos de revistas académicas, colecciones, tesis, obras monográficas, historias literarias, etc.[③] Según el orden cronológico de publicación, los datos están clasificados en tres grupos, marcados por década.[④] Se intenta realizar un análisis de la tendencia de desarrollo, así como el porvenir de estudio y traducción de Borges.

1. La etapa de aurora

En distintas ocasiones, por ejemplo el maravilloso cuento *Borges y yo* (1960), el escritor argentino señalaba que había dos "Borges":

---

① Véase: 张汉行，"博尔赫斯在中国"，《当代外国文学》，1999/1.

② Solamente se consignan obras publicadas en China continental debido a la carencia de datos de Hong Kong, Macao y Taiwán. Pero cabe mencionar que el nombre de Borges en estas tres zonas se traduce en "波赫士", que muestra distintas estrategias de introducción. La versión de Taiwán de *The man in the mirror of the book: a life of Jorge Luis Borges (Londres: Sceptre (Hodder & Stoughton), 1996),* escrito por James Woodall y traducido de Liang Yong'an（梁永安）, se titula《书镜中人：波赫士的文学人生》(台北：边城出版社，2005), mientras que la versión de China continental es《博尔赫斯：书镜中人》（王纯译(1999)，北京：中央编译出版社). Can Xue（残雪), una escritora de China continental, al publicar su libro en Taiwán, reemplaza "博尔赫斯", el nombre traducido de Borges, por "波赫士", para adaptarlo a los lectores taiwaneses. La obra se titula《温柔的编织工：残雪读卡尔维诺与波赫士》(台北：边城出版社，2005). Mientras tanto, con motivo de adaptación a los lectores de China continental, en el libro del general taiwanés Zhang Mufei（张慕飞), se utiliza "博尔赫斯" en lugar de "波赫士" cuando relata la anécdota bonita de su encuentro con el mismo Borges. Véase: 张慕飞(2002)，《永不放弃》，北京：中国文史出版社。

③ Entre los datos recogidos en total 4.720 resultados son válidos: 2.174 ensayos, 54 tesinas de máster, 5 tesis doctorales, 10 historias literarias, 17 obras monográficas, 3 biografías así como 110 libros y revistas que contienen en total 2.432 artículos borgesianos traducidos. Se han excluido los inválidos porque su contenido no tiene que ver con la obra borgesiana ni el escritor, o porque son repetidos con otros resultados seleccionados.

④ No se aplica una categorización estricta de fecha ni de género debido a la imposibilidad de encerrar algunas características que los agrupan.

> Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas... yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro. Poco a poco voy a cediéndole todo, aunque me consta su perversa costumbre de falsear y magnificar... No sé cuál de los dos escribe esta página. (2002: 186)

Curiosamente, el proceso de la aparición o la formación de Borges como maestro de literatura fantástica en China, confirma su hipótesis metafísica en cierto sentido. Según los datos registrados, el apellido de Jorge Luis Borges fue traducido como "波尔赫斯" al principio.① Pero el maestro argentino no provocó mucho interés entre los lectores chinos hasta 18 años después cuando aparecieron sus cuentos traducidos. Fue presentado como "豪尔赫·路易斯·博尔赫斯", conocido y respetado ampliamente ahora, por primera vez en núm. 1 de *Literatura y arte extranjera* (《外国文艺》) de 1979. Cabe subrayar la diferencia entre "波尔赫斯" y "博尔赫斯". En chino, "波" puede formar palabras como "波" (onda), "波浪" (ola), "波兰" (Polonia) y "波尔" (Bohr②), mientras que "博" suele connotar con "博士" (doctor), "博学" (sabio) y "博物馆" (museo). Aunque al parecer, desde "波尔赫斯" a "博尔赫斯" sólo era un cambio sutil de un carácter chino, se destacó la característica de erudición a través de la sugestión literal y sin duda alguna, facilitó la aceptación de su figura muy intelectual.

Las primeras obras borgesianas introducidas a China son los cuatro cuentos traducidos por Wang Yangle (王央乐) en 1979. *El jardín de senderos que se bifurcan*, *El Sur*, *El Evangelio según Marcos*, y *El milagro perdido* forman la figura de un escritor exótico pero no tan ajeno a los lectores, ya que en el primer cuento, el protagonista es un chino. Además, los pensamientos metafísicos, el concepto de tiempo y espacio, las metáforas e imágenes que utiliza Borges, les recuerdan de la transmigración del budismo y las teorías taoístas. En los años siguientes, se publican cuentos representantes de Borges en distintas revistas literarias prestigiosas.③ A medida que crece rápidamente la fama de este maestro de ficción en China y en todo el mundo, el público le presta cada día más atención y se amplia el ámbito de traducción. Sus poemas, entrevistas y ensayos ya aparecen en varias compilaciones y revistas, entre las cuales cabe mencionar que en el núm. 6 de *Literatura mundial* (《世界文学》) de 1981, se publican en China por primera vez poemas de Jorge Luis Borges, traducidos por Wang Yongnian. Son *Despedida* de *Fervor de Buenos Aires* (1923), *Arte poética* de *El hacedor* (1960), *Oda escrita en 1966* de *El otro, el mismo*(1964), *El oro de los tigres* y *El ciego* de *El oro de los tigres* (1972). Cuando era joven, Borges promovió la difusión del ultraísmo en Argentina. *Fervor de Buenos Aires* nació en aquella época. Pero en sus

---

① Véase: "简讯",《世界文学》, 1961/4.

② Se refiere a Niels Henrik David Bohr, físico danés que realizó fundamentales contribuciones para la comprensión de la estructura del átomo y la mecánica cuántica.

③ Véase: *Hombre de la esquina rosada*, *La forma de la espada*, *Emma Zunz* (Traducciones de Wang Yongnian (王永年, 1981)); *La viuda Ching, pirata*, *El Congreso*, *El otro* (Traducciones de Chen Kaixian (陈凯先, 1983)); *El Envangelio según Marcos*, *La intrusa* (Traducciones de Wang Yinfu (王银福, 1985)), *La señora mayor* (Traducción de Chai Yuling (柴玉玲, 1985)), *Biografía de Tadeo Isidoro Cruz* (*1829–1874*) (Traducción de Guan Lixin (关立新, 1985)), etc.

últimos años, el estilo cambia debido a la ceguera, las experiencias y los pensamientos ya maduros. Los poemas se nutren de las ideas extraídas de metafísica, historia y eternidad, orientando a la sobriedad. Por eso, publicar juntas estas cinco joyas poéticas, no sólo hace a los lectores conocer el perfil de los diferentes estilos del poeta en distintas fases, sin también les presenta los símbolos típicos borgesianos y los temas principales en toda su vida.

En 1983, publican la primera antología de cuentos de Jorge Luis Borges en China continental, traducida por Wang Yangle. Se titula *Cuentos breves de Borges*, que dispone de 39 cuentos y tres prosas poéticas[①] con procedencia en: *Historia universal de la infamia* (1935), la primaria antología de cuentos de Borges; *El jardín de senderos que se bifurcan* (1941), *Artificios* (1944) y *El Aleph* (1949), las más famosas y prósperas; *El hacedor* (1960), *El informe de Brodie* (1970) y *El libro de arena* (1975), las obras impresionantes de su postrimería. Esta antología muestra a los lectores un panorama de cuentos borgesianos y aclara las preferencias del escritor en distintas fases de creación. Con la difusión de esta antología, se cimenta la gran influencia borgesiana en los jóvenes escritores, sobre todo los vanguardistas chinos de La Nueva Etapa. Dijo He Xiaozhu（何小竹, 2005:10）:

> En aquel entonces, incluso usaba el hecho de conocer a Borges o no como criterio de distinguir amigos y enemigos ... Conocemos a Borges a través de *Cuentos breves de Borges* de la Editorial de Traducción de Shanghai. Justamente fueron los cuentos de esta antología los que influyeron profundamente la literatura china.[②]

Aunque la traducción de cuentos es la más avanzada desde el principio, según los datos que poseemos, después del primer intento de Wang Yongnian, varios traductores, como los casos de Chang Shiru（常世儒）, Chen Guangfu（陈光孚）, Shen Zhenru（沈真如）, Wang Yangle, Xi Chuan（西川）, Ye Weilian（叶维廉）y Zhao Zhenjiang（赵振江）vienen participando en la traducción de poesía borgesiana. No obstante, el hecho de que los poemas traducidos estén publicados en libros y revistas dispersos restringe su popularidad. Además, la cantidad traducida es muy limitada en comparación con la de los originales y no se puede revelar su fisonomía entera. El ensayo borgesiano se encuentra en semejante situación. Sabían que Borges también era poeta y ensayista, pero durante años muy a menudos obtenían leer sus poemas y ensayos. Debido a la desigualdad de la publicación, el logro borgesiano en estos dos géneros no les deja semejante impresión como la de los cuentos.

---

① Se refiere a *El simulacro*, *Diálogo de muertos* y *Parábola del palacio* que pertenecen a *El hacedor*. En el prólogo de dicha antología, Wang Yangle define *El hacedor* como una antología de poemas y prosas poéticas. Esto revela también que para Borges, la narrativa, los ensayos y los poemas son integrales. Los límites entre los géneros literarios son vagos.

② “我那时候甚至将是否喜欢博尔赫斯作为判断敌友的一个标准。……我们认识他，是从1982年上海译文出版社出版的那本《博尔赫斯短篇小说集》开始的。就是他这本集子里的小说，给予了中国文学划时代的影响。”La traducción en español es nuestra.

En cuanto al estudio, cuando fue introducido a China, Borges ya se había hecho famoso en Occidente. Por eso la investigación y la traducción empezaron casi al mismo tiempo, e incluso se adelantó aquella. Chen Zhongyi（陈众议, 2001:1）, el director del Instituto de Literatura Extranjera de la Academia de Ciencias Sociales de China, en su monografía *Borges* manifiesta que ya había oído el prestigo de Borges en 1978. Chen Kaixian（陈凯先, 1992:1）en el prólogo a *La lotería en Babilonia* también menciona que cuando estudiaba en el Colegio de México al principio de los años ochenta del siglo xx, había escrito artículo sobre *El libro de arena* de Borges. En 1983, en el núm.1 de *Literatura extranjera contemporánea* aparece *Borges y sus cuentos* del mismo traductor. Se trata del primer ensayo dedicado al arte de los cuentos borgesianos en China. En junio del mismo año, en el prólogo de *Cuentos breves de Borges* Wang Yangle indica y explica que los cuentos borgesianos ofrecen cuatro características esenciales: el argumento fantástico, el tema filosófico, las técnicas literarias del absurdo y la repetición del lenguaje. Este prólogo es otro ensayo de gran importancia e influencia, ya que unos estudios posteriores siguen profundizando a distintas maneras aquellas cuatro proposiciones. El estudio de los poemas borgesianos también aparece generalmente en forma de prólogos o introducciones acompañando a las traducciones, como el caso de la antología poética editada por Yuan Kejia（袁可嘉, 1991）. Estos artículos breves que abarcan la vida y el concepto de arte de Borges, suelen ser recursos principales para conocer el contexto de creación y las técnicas que utiliza el escritor.

En 1986, al fallecer el gran maestro argentino, se publica una serie de reportajes y ensayos sobre él. Participan en el estudio borgesiano no sólo los hispanistas sino también los aficionados a la literatura, los escritores y los investigadores de otros campos, cuyas perspectivas enriquecen la investigación. Muchos diccionarios de literatura y enciclopedia incluyen la entrada “Jorge Luis Borges”. Vale la pena mencionar la traducción de ensayos críticos de los hispanistas de otros países. Por ejemplo, el ensayo *Sobre Luis Borges* del crítico peruano Alberto Sánchez detalla el desarrollo del concepto literario de Borges y elogia con mucho entusiasmo las metáforas iniciativas en la poesía borgesiana（陈光孚, 1988）.

En lo tocante a la historia literaria publicada en esta etapa, la *Breve historia de la literatura latinoamericana*（吴守琳, 1985）dedica un capítulo entero a la introducción de la vida y creación de Borges. Clasifica los cuentos según sus características y analiza en concreto *El Aleph*. A pesar de que destaca los recursos literarios iniciativos de Borges y su gran talento narrativo, parte de la crítica muestra prejuicios ideológicos, considerando que las obras borgesianas “no tienen mucho sentido social, ni crean personajes prototipo. Quedan bastante lejos del pueblo” (1985: 333)①. A medida que la fama de Borges va aumentando día y día, el estudio borgesiano avanza y su figura en

① “不一定有很重要的社会意义，也没有塑造典型人物，比较脱离群众。”La traducción en español es nuestra.

las historias literarias matiza. *Historia de la literatura latinoamericana*（赵德明等, 1989）abarca resumen de características literarias y análisis de varios cuentos famosos de Borges. Además de sintetizar las perspectivas anteriores, los autores subrayan la intertextualidad que antes mencionaba con poca frecuencia. Al comentar *El milagro secreto*, lo comparan con los relatos del Alcorán. Cabe señalar que hay un capítulo dedicado a la poesía borgesiana, que es el primer comentario en historia literaria en China. "La filosofía misteriosa, la sabiduría sin par, la erudición asombrosa, el arte y lenguaje singulares hacen a Borges un 'escritor de los escritores'" (1989: 345)[①]. Esta etiqueta representa un evidente ascenso de posición de Borges para los lectores y los investigadores.

2. La etapa de florecimiento

En los años noventa, llega un auge de traducción de las obras de Borges. Se encuentran cinco antologías que recogen 363 cuentos, poemas y ensayos, así como 29 recopilaciones en las que aparecen 118 joyas literarias del escritor. Es obvio que el número se ha incrementado en comparación con el de la etapa anterior. Además, es más equilibrada la selección para la traducción y la difusión de los tres géneros literarios mencionados.

En 1992, se publica *La lotería en Babilonia*, que contiene 28 cuentos y tres ensayos[②] traducidos por Chen Kaixian（陈凯先）y Tu Mengchao（屠孟超）. Algunos cuentos ya aparecen en *Cuentos breves de Borges* y esta antología ofrece nuevas versiones, como *El Congreso* de *El libro de arena*.[③] En lo tocante a los poemas y ensayos, la Editorial del Pueblo de Yunnan publica *La lotería en Babilonia: colección de cuentos, poemas y ensayos de Borges* (1993), traducida por Wang Yongnian sobre base de *Obras completas de Borges*, versión de tres volúmenes de Emecé Editores de 1989. Esta antología abarca la mayoría de los cuentos borgesianos, y sobre todo, 23 poemas y 12 ensayos representativos. Dos años después, se pone en venta por la misma editorial la primera antología de ensayos borgesianos, *El escritor de los escritores*, que cuenta con 19 ensayos. También recogen poemas de Borges en colecciones como *Antología de poesía latinoamericana* (1994), *Flor de los poemas fantásticos extranjeros* (1994), *Estatuas de bronce subjetivas y rotas: antología de poemas extranjeros de postmodernismo* (1996), etc. Aparecen diálogos y entrevistas de Borges en los que muestra su concepto de creación artística, tales como *Diálogos: Borges — Sábato* (1999), *Siete Conversaciones con Jorge Luis Borges* (2000) y *El velo de Poppaea* (1995,

① "深邃的哲理，过人的才智，渊博的知识和独特的艺术与语言风格，使博尔赫斯成为'作家的作家'。" La traducción en español es nuestra.

② Se refiere a: *VIII. Historias de jinetes* de *Evaristo Carriego* (1930), *El acercamiento a Almotásim* de *Historia de la eternidad* (1936), *Borges y yo* de *El hacedor* (1960).

③ Chen Kaixian lo traduce como "代表大会", mientras que Wang Yangle, "议会". La diferencia, por lo sutil que sea, no sólo se manifiesta en los títulos traducidos, sino también en la comprensión de los originales, lo cual depende del estilo de traducción y la selección de palabras.

1999). La última contiene una entrevista traducida desde un informe del periódico argentino *La nación* de 25 de agosto de 1985, en la que Borges y los lectores charla sobre la poesía.

Otra edición que no se puede ignorar es *Antología de Borges* que abarca 93 cuentos, 102 poemas y 31 ensayos en tres volúmenes. A pesar de que ha causado bastante polémica debido a la discordia en torno al derecho de autor y traductor, la reacción y el entusiasmo de los lectores chinos es impresionante. Esta versión también es ampliamente citada por los investigadores en aquella etapa.

En 1999, despúes de cinco años de preparación y traducción, la Editorial Zhejiang Wenyi publica *Obras completas de Borges*, verdadero miliar en la historia de traducción de Borges en China. Más de veinte traductores participan en este proyecto y la traducción se realiza según las *Obras completas de Borges* (en total cuatro volúmenes) de Emecé Editores de 1996. La versión en chino contiene un tomo de cuento, dos tomos de poesía y dos tomos de ensayo. Entre ellos, el primero abarca una dedicatoria borgesiana, seis recopilaciones, y un largo prólogo titulado *Una aproximación al auténtico Borges*, redactado por el editor general de esta versión, Lin Yi'an（林一安）. Los dos tomos de poesía constan de 14 recopilaciones. Los tomos de ensayo contienen diez recopilaciones, una conclusión escrita en 1974 y publicada en las *Obras completas de Borges* (en total tres volúmenes) de Emecé Editores, así como una crónica detallada sobre Jorge Luis Borges escrita por el mismo editor general.

Además del amplio abarcamiento sin precedente de obras, esta versión ofrece varias fotos preciosas de Borges. Es la primera vez que los lectores chinos reciben tantas informaciones de primera mano. Algunas fotos, como el caso de la famosa *Borges tocó la lápida de la Dinastía Han en Japón*, se han difundido y citado ampliamente. En comparación con las antologías anteriores, las *Obras completas de Borges* incluyen los prólogos y epílogos de cada recopilación original, que contienen el contexto de creación y las críticas sobre las obras del propio escritor. Sirven tanto a los lectores comunes como a los investigadores para comprender mejor el arte literario de Borges.

Sea desde el punto de vista de traducción, sea desde la perspectiva de publicación, estas *Obras completas* han logrado enormes éxitos y evidentes trascendencias. En los años que vienen, se re-imprimen por cinco veces y se convierten en la versión más citada. Sin duda alguna, su publicación simboliza la culminación de la traducción borgesiana en China.

Se defina esta etapa la de florecimieno no sólo por el gran desarrollo de la traducción. También contribuye mucho el estudio plenario y profundizado a la difusión de Borges y sus obras. Con la publicación de varias recopilaciones y las obras completas, los tratados avanzan notablemente en términos de cantidad y los investigadores prestan atenciones en diversos aspectos en lugar de meros cuentos. Los temas principales del estudio consisten en: el argumento ingenioso de los cuentos borgesianos; su afición a los textos perdidos; sus temas preferidos, como la muerte, el sueño, la

memoria, la casualidad, etc.; el laberinto, el espejo, el tigre y otros símbolos; el origen ideológico suyo; los recursos narrativos y las estructuras interiores; su concepto del tiempo y del espacio, etc.

Desde la imitación de técnicas literarias por parte de los vanguardistas, tales como Ma Yuan（马原）, Ge Fei（格非）y Yu Hua（余华）, hasta la amplia aceptación por los escritores no-vanguardistas, Borges y sus obras ya son conocidos y admitidos por los lectores, y su posición de maestro ya no se puede ser socavada. Vale la pena mencionar una nueva orientación de estudio: Borges y China. Consideran *Borges y las novelas contemporáneas chinas* de Zhang Xinying（张新颖）como el primer fruto notorio de la investigación de la influencia de Borges en las novelas de la Nueva Etapa. Además, hablan mucho de la curiosidad por China que manifiesta el escritor argentino y de los elementos orientales usados en las obras borgesians. Hasta hoy en día, el fenómeno borgesiano en China sigue siendo un tema frecuentemente tocado por los investigadores.

En lo que se refiere a las obras monográficas, es necesario destacar que en 1995 Chen Zhongyi publica su estudio *Las escuelas de narraciones contemporáneas de América Latina*, en el cual el autor hace una presentación panorámica de los "-ismos" de este continente, destacando las contribuciones de escritores como Alejo Carpentier, Gabriel García Márquez, Juan Rulfo, y sobre todo, Jorge Luis Borges. Subraya los elementos fantásticos en los cuentos analizando el origen y las manifestaciones de su afición a la fantasía. El autor pone las obras borgesianas en el contexto literario latinoamericano haciendo una comparación entre Borges y otros escritores de América Latina. En *Comentarios sobre los cuentos latinoamericanos* de Liu Changshen（刘长申, 1999）, habla de "*Los dos reyes y los dos laberintos*" de Borges también dentro del marco literario latinoamericano. Dicho fondo suele ser ignorado por los investigadores anteriores. Lamentablemente, la cantidad de impreso de ninguno de estos libros supera a 1500 volúmenes y sus influencias son relativamente limitadas. Los comentarios sobre Borges también se leen con mucha frecuencia en las biografías, conversaciones y colecciones, por ejemplo, *Vanguardista en trampa: Borges* de Ran Yunfei（冉云飞, 1998）, *Cómo lee y escribe Borges* de Shen Jieling（申洁玲, 2000）y *Aproximación a Borges* de Can Xue（2000）. Se considera como la única obra monográfica sobre los cuentos borgesianos escrita por una novelista china y se ha re-publicado en 2008.

Al hablar de la historia de literatura, aparecen varias obras importantes en esta etapa. Entre estas, cabe destacar la *Literatura de Argentina* de Sheng Li（盛力, 1999）. En el capítulo seis, titulado *Literatura del vanguardismo*, considera a Borges como un paradigma. Utiliza *Poesía · Ensayo · Cuento* como subtítulo e indica que muchos temas de los cuentos borgesianos se habían manifestado en sus poemas. Así, afirma la importancia del papel de poeta de Borges. Las investigaciones arriba mencionadas solamente son una pequeña parte de los estudios pero representan el desarrollo y avance del estudio borgesiano en China.

3. La etapa de post-obras completas

Despúes de la aparición de las *Obras completas de Borges*, la traducción y la publicación de las obras borgesianas siguen floreciendo. Los cuentos, ensayos y poemas aparecen en muchas colecciones de literatura extranjera. Las revistas y las gacetas se convierten en importantes plataformas de presentación de nuevas traducciones, como el caso de *La música griega*. Debido a la fecha de recobro, este poema no fue abarcado en las *Obras completas* de Emecé Editores de 1996. Entonces, Zhu Jingdong（朱景东）lo traduce, lo agrupa con otros cuatros poemas y los publica en *Revista de poesía*, núm. 8 de 2001.

Hablando de los libros publicados, los tres géneros literarios muestran distintas características. En lo tocante a los cuentos, suelen republicar los cuentos ya traducidos de las *Obras completas* como el caso de *Cuentos de Borges* (2005). La misma editorial Zhejiang Wenyi publica en 2008 una serie de obras borgesianas con encuadernaciones refinadas y el contenido proviene también de las *Obras completas*. En lo que se refiere a los ensayos, se publican varios libros de conversaciones y discursos, tales como *Borges a los ochenta: Conversaciones* (2004), *Este arte que es el verso* (2008), y *Jorge Luis Borges: Conversaciones* (2008). No son siempre traducidos desde español, como el caso de los primeros dos mencionados. Además de la atención que presta el círculo hispanista de China a Borges, otros investigadores y traductores chinos también muestra gran interés. En cuanto a la poesía, Chen Dongbiao（陈东飚）traduce la primera antología poética de Borges en 2003. A pesar de que varios poemas ya han aparecido en las *Obras completas*, las traducciones son distintas. Cabe indicar que la poesía borgesiana ha experimentado la retraducción. Tomamos el poema *Arte poética* como ejemplo. Según los datos que poseemos, hay cinco versiones en total[①] sin contar la reedición. Entre todos los poemas borgesianos, éste parece el campeón en términos de retraducción, lo cual manifiesta indudablemente el privilegio que conceden al concepto de arte poética de Borges.

A lo largo del tiempo, la lectura y tradución de las obras del maestro argentino nunca enfria. Sus obras han dejado inolvidable influencia en la historia literaria contemporánea y los esfuerzos de los traductores facilitan en cierta medida el estudio borgesiano. Con el surgimiento de las nuevas plataformas de comunicación virtual, la investigación sobre Borges y sus obras de esta etapa muestra tendencias multidimensionales. Los lectores comunes, estudiantes, investigadores y críticos trabajan en sendas formas y latitudes. Sus esfuerzos incesantes sistematizan y diversifican los estudios sobre Borges, situándole en un amplio contexto que llega más allá de lo literario.

① Son las versiones de Chang Shiru, Chen Dongbiao, Lin Zhimu (林之木), Wang Yongnian, y Zhao Zhenjiang.

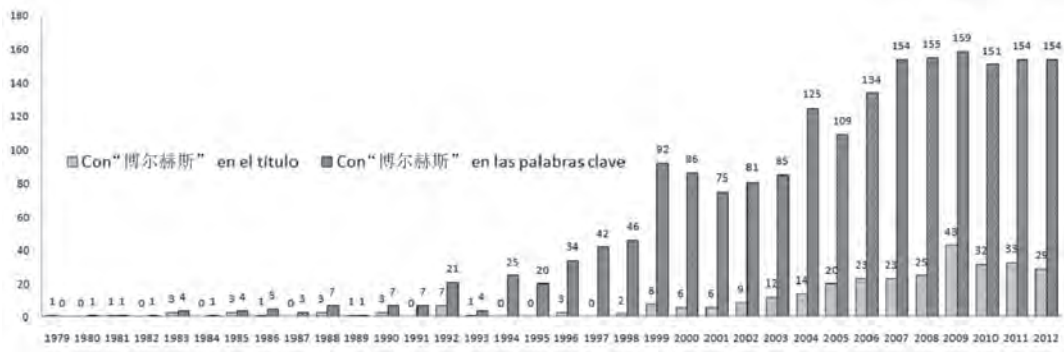


Gráfico 1: Artículos publicados en revistas académicas y gacetas oficiales

Como se ve en el Gráfico 1, durante el primer decenio del siglo XXI, la cantidad de artículos relacionados publicados en las revistas y gacetas oficiales aumenta notoriamente. Es impresionante que el promedio del número de los artículos con Borges en las palabras claves supera cien al año en esta etapa. Vienen de autores de toda escuela de todo el país, sean instituciones prestigiosas sean colegios común y corrientes. Otro fenómeno bastante llamativo consiste en la aparición de una cantidad apreciable de tesinas de Mastér y tesis doctorales, cuyo volumen llega por lo menos a los 20.000 caracteres chinos (o 15.000 palabras españolas) y los 80.000 caracteres chinos (o 50.000 palabras españolas) respectivamente. Se encuentran 59 trabajos con el tema de Bogres, entre los cuales 22 ostentan “博尔赫斯” en el título. En comparación con la cifra dígita en la etapa anterior, el hecho significa un gran salto y éxito en la difusión del maestro literario en cuestión.

En cuanto al contenido de los artículos, tesinas y tesis, las obras borgesianas gozan de interesantes estudios de diversas pautas. Las aportaciones de los trabajos de comparación entre Borges y otro escritor, la aceptación en China e incluso en otro país[①] son, entre otras, referencias críticas insoslayables. Por ejemplo, el tema de “pertenencia” de Borges había sido polémico. La etiqueta más usada es “maestro del postmodernismo” entre otras. Hay investigaciones que la admiten como una definición concluyente y conocimiento común. Sin embargo, se oye la voz de discordia en “*¿Es Borges postmodernista?*” de Teng Wei (滕威, 2009). Después de analizar el proceso de demarcar a Borges en China, la autora indica que los investigadores chinos fueron influidos en cierta medida por la perspectiva del intermediario norteamericano y no ponían suficiente atención a las opiniones de la comunidad literaria latinoamericana.

En las historias de la literatura hispanoamericana, en las obras monográficas, y en las obras de novelistas, poetas e investigadores, Jorge Luis Borges suele ser un invitado muy aplaudido. Varios materiales oficiales de enseñanza para secundaria[②] seleccionan obras de Borges traducidas junto

① Véase: 朴正元(2007), “简论韩中接受博尔赫斯小说创作的情况”,《当代韩国》, 2007/3.
② Véase: 课程教材研究所等(2008),《外国小说欣赏读本：语文选修》, 北京：人民教育出版社. 曹文轩主编(2005),《外国小说欣赏》, 北京：人民教育出版社.

con las de Calvino, Kafka, Woolf, etc. como ejemplares de literatura extranjera. En la enseñanza del español, Borges es el representante de la literatura latinoamericana. Incluso utilizan sus joyas literarias como material para curso de traducción, por ejemplo, la profesora Sheng Li (2005) elige el *Poema de los dones* de Borges para abordar la traducción de la poesía. No sólo analiza el contexto de creación del poema, sino también explica la estructura poética para aclarar los puntos clave de traducirlo.

Entre los lectores chinos comunes, el amor a Borges y a sus obras es bastante conmovedor. Este escritor latinoamericano que solía relacionarse con impresiones como "minoría" y "difícil de entender", se ha hecho un ídolo de la cultura popular de China (Teng Wei, 2011:103–105). Es otro testimonio de la amplia difusión del maestro, impulsada por los continuos esfuerzos de los investigadores y traductores. En Guangzhou, se encuentra una librería dedicada a las publicaciones de estudios académicos y se llama Librería Borges. En el sitio web Douban[①], hay varios grupos de aficionados a Borges que discuten temas sobre Borges, e incluso problemas sobre su arte literario no menos serios que los investigadores profesionales. Uno de ellos cuenta con 17.277 miembros registrados.[②] Según los datos de Kongfuzi, el sitio web más prestigioso de libros de segunda mano en China, el récord de precio de remate de un *Cuentos breves de Borges* (1983) ya es 108 veces que el precio recomendado que se imprimió en la primera edición.[③] La pasión de leer y estudiar las obras borgesianas se ha convertido en una tradición de moda entre lectores de todas las clases sociales en lugar de un privilegio para las élites.

Conclusión

Desde el primer vistazo hasta hoy en día, sobre Jorge Luis Borges y sus obras los lectores chinos vienen sabiendo cada día más. Pese a las aportaciones valiosas por parte de los traductores y estudiosos, son todavía muchas las lagunas y tareas pendientes en materia del escritor argentino y queda mucho por hacer para la ampliación y profundización del estudio.

Una faena básica es la traducción y catalogación de un corpus más completo de Borges. Para efectuar esta ardua tarea conviene partir de las obras colaboradas y los ensayos, que ocupan una parte importante de aquellas. Pero esta empresa no puede considerarse perfecta sin suficiente atención dedicada a los ensayos borgesianos, ya que todavía no se encuentra un trabajo monográfico sobre las obras de este género. En segundo lugar, es estrictamente necesario vincular el estudio de las obras borgesianas con el marco panamericano y promover la comunicación entre los investigadores. Nos permitimos sugerir que se comience traduciendo las críticas de los hispanistas

① La página oficial de Gabriel García Márquez en China también pertenece al mismo sitio web.
② Véase: http://www.douban.com/group/borges/ (13 de junio de 2013)
③ Véase: http://book.kongfz.com/475/81499728/ (13 de junio de 2013)

acerca de Borges tanto de español al chino como en sentido inverso.

Como forma de conclusión, creemos que las lagunas de crítica pueden cubrirse con apoyos bibliográficos pertinentes y actualizados, introduciendo a China opulentas investigaciones internacionales sobre Borges y otros escritores latinoamericanos, así mismo promoviendo intercambios intelectuales y culturales entre China y los países hispánicos al otro lado del Pacífico. Todo ello debe atañer tanto al autor como a los textos en particular. No sólo permitiría acceso a Jorge Luis Borges con más rigor, sino también ampliaría el conocimiento del proceso creativo y re-creativo de la literatura del siglo xx. Así tanto la traducción como la investigación muestran fiel y completamente la realidad de la literatura hispanoamericana y contribuyen al progreso y prosperidad de la literatura en China.

Bibliografía

Alazraki, J. (1976): *Jorge Luis Borges (El escritor y la crítica)*, Madrid, Taurus Ediciones, S. A.
Borges, J. L.(1956): *Ficciones*, Buenos Aires, Emecé Editores, S. A.
Borges, J. L.(1980): *Narraciones* (Edición de Marcos Ricardo Barnatán), Madrid, Cátedra
Borges, J. L.(2002): *Obras completas*, Buenos Aires, Emecé Editores, S. A.
Borges, J. L.(2009): *Poesía completa*, Barcelona, Ediciones Destino
Fernández Ferrer, A.(2009): *Ficciones de Borges*, Madrid, Ediciones Cátedra
Hernández, D.L. (2011) : *La Página (92 especial): Jorge Luis Borges*, Tenerife, La Página Ediciones
Savater, F. (2008): *Borges: la ironía metafísica*, Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
北京拉丁美洲使团(1994)：《拉丁美洲诗集》，北京，外语教学与研究出版社
残雪(2000)：《解读博尔赫斯》，北京，人民文学出版社
残雪(2008)：《解读博尔赫斯》，上海，华东师范大学出版社
陈重仁译(2008)：《博尔赫斯谈诗论艺》([加拿大]凯林—安德・米海列司库编)，上海，上海译文出版社①
陈东飚译(2003)：《博尔赫斯诗选》，石家庄，河北教育出版社
陈光孚选编(1988)：《拉丁美洲当代文学评论》，广西，漓江出版社
陈凯先译(1983)：[阿根廷]博尔赫斯著，“女海盗”、“代表大会”、“那一位”，《当代外国文学》(1983–1)
陈凯先，屠孟超译(1992)：[阿根廷]博尔赫斯(著)，《巴比伦的抽签游戏》，广州，花城出版社
陈树(1996)：《破碎的主观铜像——外国后现代主义诗选》，兰州，敦煌文艺出版社
陈众议(1995)：《拉美当代小说流派》，北京，社会科学文献出版社
陈众议(2001)：《博尔赫斯》，北京，华夏出版社
陈众议(2011)：《当代中国外国文学研究(1949–2009)》，北京，中国社会科学出版社
范晔(2006)：“神秘经验之言说，博尔赫斯与圣胡安・德・拉・克鲁斯”，《外国文学评论》(2006–3)
何小竹(2005)：“读诗笔记两篇：诗人的寂寞——读《博尔赫斯诗选》”，《青年作家》(2005–6)
黎华编(1994)：《外国朦胧诗精选》，天津，百花文艺出版社
刘长申(1999)：《拉美短篇小说赏析》，石家庄，花山文艺出版社
林一安译(2000)：[阿根廷] J.L.博尔赫斯、F.索伦蒂诺(著)，《博尔赫斯七席谈》，北京，光明日报出版社
倪华迪译(1995/1997)：[阿根廷]豪・路・博尔赫斯(著)，《作家们的作家》，昆明，云南人民出版社②
冉云飞(1998)：《陷阱里的先锋：博尔赫斯》，成都，四川人民出版社

① Borges, J.L. (2000): *This craft of verse* (Charles Eliot Norton Lectures, Edition of MIHAILESCU, C.A.), Massachusetts: Harvard University Press.

② 1995年7月第1版，1997年8月第2次印刷。本书第1版第1次印刷，封面将译者印为段若川。

盛力(1999)：《阿根廷文学》，北京，外语教学与研究出版社
盛力(2005)：《西汉翻译教程》，北京，外语教学与研究出版社
申洁玲(2000)：《博尔赫斯是怎样读书写作的》，武汉，长江文艺出版社
《世界文论》编辑委员会(1995)：《波佩的面纱——日内瓦学派文论选》，北京，社会科学文献出版社
滕威(2009)："博尔赫斯是'后现代主义'吗？"，《南京师范大学文学院学报》(2009–1)
滕威(2011)：《"边境"之南：拉丁美洲文学汉译与中国当代文学(1949–1999)》，北京，北京大学出版社
吴守琳(1985)：《拉丁美洲文学简史》，北京，中国人民大学出版社
王宁(1993)：《多元共生的时代：二十世纪西方文学比较研究》，北京，北京大学出版社
王央乐译，博尔赫斯著(1979)："交叉小径的花园、南方、马可福音、一个无可奈何的奇迹"，《外国文艺》(1979–1)
王央乐译(1983)：《博尔赫斯短篇小说集》，上海，上海译文出版社
王银福等译(1985)：博尔赫斯著，"马可福音、不速之客、老夫人、塔德奥·伊西多罗·克鲁斯传"，《外国文学》(1985–5)
王永兵(2008)："影响与误读——马尔克斯、博尔赫斯与中国当代新潮作家的时间塑形"，《扬州大学学报(人文社会科学版)》(2008–1)
王永年译(1981)：博尔赫斯著，"玫瑰角的汉子、刀疤、埃玛·宗兹，博尔赫斯诗五章"，《世界文学》(1981–6)
王永年译(1993)：《巴比伦彩票——博尔赫斯小说、诗文选》，昆明，云南人民出版社
王永年，陈众议，陈凯先等译(1996)：《博尔赫斯文集》(全三册)，海口，海南国际新闻出版中心
王永年，林之木等译，林一安主编(1999)：《博尔赫斯全集》(全五册)，杭州，浙江文艺出版社
王永年，陈泉译(2005)：《博尔赫斯小说集》，杭州，浙江文艺出版社
王永年译(2008)：[阿根廷]博尔赫斯著, [美]伯金编，《博尔赫斯谈话录》，上海，上海译文出版社①
西川译(2004)：[美]巴恩斯通编,《博尔赫斯八十忆旧》，北京，作家出版社②
于凤川(1992)：《二十世纪拉美著名诗人与作家》，北京，新华出版社
袁可嘉编(1991)：《欧美现代十大流派诗选》，上海，上海文艺出版社
赵德明译(1999)：[阿根廷]奥尔兰多·巴罗内(整理)，《博尔赫斯与萨瓦托对话》，昆明，云南人民出版社
赵德明，赵振江，孙成敖(1989)：《拉丁美洲文学史》，北京，北京大学出版社
张新颖(1990)："博尔赫斯与当代中国小说"，《上海文学》(1990–12)
朱景冬等译(1999)：博尔赫斯等著,《波佩的面纱》，北京，社会科学文献出版社
朱景东译(2001)："博尔赫斯诗选"，《诗刊》(2001–8)

① Burgin, R.（1998）: *Jorge Luis Borges: Conversations*, Mississippi, University Press of Mississippi
② Barnstone, W.（1982）: *Borges at Eighty: Conversations*, Bloomington, Indiana University Press

IV. Cultura e interculturalidad

LI TIANYING（李天莹）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Perspectivas y desafíos para la Alianza del Pacífico

Resumen: La Alianza del Pacífico, una iniciativa que en un principio fue propuesta por el presidente de Perú, Alán Gracía, ha desarrollado de manera extraordinaria desde su fundación en abril de 2011. En la actualidad, contando con 4 miembros plenos y 16 países observadores, es la unión de integración más abierta y con mayor influencia en América Latina. Con avances en la cooperación multilateral e ingresos de nuevos miembros y observadores, dicho bloque comercial seguirá acumulando fuerza económica y desempeñará un papel cada vez más importante en la integración global.

Palabras clave: Alianza del Pacífico, Mercosur, Asia-Pacífico, tratado de libre comercio

El 23 de mayo de 2013 en la ciudad de Santiago de Cali, Colombia, la VII cumbre de la Alianza del Pacífico fue celebrada con la presencia de los presidentes de Colombia, Juan Manuel Santos Calderón; de Chile, Sebastián Piñera Echenique; de México, Enrique Peña Nieto y del Perú, Ollanta Humala Tasso, junto con varios representantes de los países observadores y alrededor de 300 empresarios de todo el mundo. La Alianza del Pacífico es un bloque comercial conformado por cuatro países de América Latina: Chile, Colombia, Perú y México. Dentro de poco Costa Rica pasará a ser el primer país observador en adherirse a la Alianza como el quinto miembro pleno.

La iniciativa de la creación de un Área de Integración Profunda (AIP) dentro del marco del Foro del Arco Pacífico Latinoamericano (FAP) fue lanzada por el entonces presidente del Perú, Alán García en agosoto de 2010. Él invitó a sus homólogos panameño, colombiano, ecutoriano y chileno a apoyar ese proyecto, lo cual recibió cálida respuesta por parte del presidente de Chile, Piñera. El 4 de diciembre del mismo año justo durante la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Mar de Plata (Argentina), Piñera convocó una reunión con Alán García, Juan Manuel Santos y Felipe Calderón para tratar el tema de la fundación de AIP. Las negociaciones a distintos niveles se aceleraron bastante desde esa reunión y se crearon cuatro grupos de trabajo: de comercio e integración, de servicios y capitales, de cooperación y de circulación personal.

Por fin la I Cumbre de Jefes de Estado de AIP tuvo lugar en Lima el 28 de abril de 2011. Los cuatro presidentes anunciaron la Declaración de Lima y acordaron establecer la Alianza del Pacífico (AP). Durante los siguientes dos años, se han celebrado seis cumbres más. Los líderes han hablado de diversos temas, como la instalación de embajadas y consulados comunes que permitan brindar servicios diplomáticos necesarios a los ciudadanos de la AP, la consolidación de un Parlamento de

la AP conformado con 10 representantes de cada uno de los congresos de los países participantes, la creación de un fondo de cooperación con un monto de USD 1 millón, donde cada país aporta USD 250 mil, etc. Cabe mencionar que el 6 de junio de 2012 en la IV cumbre, los presidentes suscribieron el Acuerdo Marco de la Alianza del Pacífico, el cual marca la formalización de esta iniciativa. El Acuerdo fundacional define los objetivos y los alcances de la Alianza, incluyendo el funcionamiento de la Presidencia Pro Témpore y las condiciones para la adhesión de nuevos miembros, entre otros puntos.

Aunque ya existen muchas uniones de integración regional en el continente latinomaericano, tales como Mercosur, UNASUR, ALBA, CELAC, la Comunidad Andina, Caricom, etc., la Alianza del Pacífico ha recibido atención general por las buenas perspectivas que presenta al mundo, las cuales se deben principalmente a las siguientes razones.

Para empezar, la AP es la integración latinoamericana con más poder solo después del Mercado Común del Sur (Mercosur). Con una población de 209 millones de personas, su PIB (PPA) para 2012 llegó a ser USD 2.883.241 millones, representando el 40% del PIB (PPA) total de todos los 33 países latinoamericanos. Colombia, México, Chile y Perú son responsables de la mitad del comercio exterior de bienes de la región: USD 557 mil millones en exportaciones (2012) y USD 540 mil millones en importaciones (2012) y son receptores de cerca de USD 69.7 mil millones de inversiones extranjeras directas (IED). Si se sumara toda su producción y se les contara como un solo país, sería la novena economía del planeta.

Alianza del Pacífico	PIB (PPA) (Millones de dólares)	Población (millones)	Mercosur	PIB (PPA) (Millones de dólares)	Población (millones)
México	1.743.474	116.220.947	Brasil	2.393.954	201.009.622
Colombia	500.576	45.745.783	Argentina	756.226	42.610.981
Chile	316.516	17.216.945	Uruguay	53.365	3.324.460
Perú	322.675	29.849.303	Paraguay	35.262	6.623.252
			Venezuela	396.848	28.459.085
AP	2.883.241	209.032.978	Mercosur	3.635.655	282.027.400
Ocupación en América Latina	40,0%	35,0%	Ocupación en América Latina	50,4%	47,2%

Tabla 1: Comparación de fuerza entre la Alianza del Pacífico y el Mercosur

Fuente: Fondo Monetario Internacional (FMI), World Economia Outlook ("Perspectiva de la economía mundial"), 16 de abril de 2013. http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2013/01/ pdf/text.pdf, Central Intelligence Agency (CIA), World Fact Book ("Libro de Realidades del Mundo"), https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2119rank. html

La AP también es la integración latinoamericana más abierta entre todas. Tiene una cobertura de relaciones con el exterior muy amplia. Chile, uno de sus miembros, tiene 16 tratados de libre

comercio (TLCs) y acuerdos de asociación económica (AAEs) plenamente vigentes con cincuenta y un Estados, entre los cuales se destacan las principales economías del mundo: Estados Unidos, China, y la Unión Europea. México también se ha adherido a una serie de tratados de libre comercio. Hasta la fecha cuenta con una red de 12 Tratados de Libre Comercio con 44 países (TLCs), 28 Acuerdos para la Promoción y Protección Recíproca de las Inversiones (APPRIs) y 9 acuerdos de comercio (Acuerdos de Complementación Económica y Acuerdos de Alcance Parcial) en el marco de la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI). El comercio internacional es de suma importancia para los integrantes de la AP. En el caso de México, el monto de las exportaciones e importaciones realizadas con sus socios de libre comercio representa un 81,3% de su comercio exterior agregado. Para Chile, Perú y Colombia, las proporciones son 76,6%, 66,9% y 48,4% respectivamente.

Alianza del Pacífico	Ranking mundial	Puntos	Mercosur	Ranking mundial	Puntos
Chile	6	79	Uruguay	36	69,7
Perú	44	68,2	Paraguay	80	61,1
Colombia	37	69,6	Brasil	100	57,7
México	50	67,0	Argentina	160	46,7
			Venezuela	174	36,1

Tabla 2: Comparación de Índice de Libertad Económica* para 2013 entre AP y Mercosur

*El índice toma en cuenta 10 ítems de 4 tipos: Leyes (1. derecho de propiedad 2. corrupción), Limitación gubernamental (3. gastos del gobierno 4. libertad fiscal), Eficacia de reglamentación (5. libertad de negocios 6. libertad de trabajo 7. libertad monetaria), Libertad de mercado (8. libertad comercial 9. libertad en inversiones 10. libertad financiera)

Fuente: 2013 Index of Economic Freedom (Índice de Libertad Económica para 2013), http://www.heritage.org/index/ranking

También debe destacar que la AP está compuesta por economías relativamente prósperas de la región, con baja inflación y alto crecimiento. En 2012, a pesar de que el crecimiento económico por parte de toda América Latina sufrió una evidente desaceleración en comparación con el año pasado y cayó a solo 3,1%, los Estados de la AP siguieron creciendo con mucha fuerza y lograron un crecimiento conjunto de 5%. El Perú incluso fue el segundo país en cuanto al desarrollo económico, solo después de Panamá, que siguió manteniendo un crecimiento superior a un 10% gracias a la enorme inversión gubernamental en la construcción infraestructural. Respecto a la inflación, todos los integrantes son países con metas de inflación y la limitan dentro del rango aceptable con mucho éxito. Como es sabido de todos, en América Latina la inflación es un problema no solo económico sino también social. Un bajo nivel de inflación nos brinda la confianza en un sostenible desarrollo en el futuro.

		América Latina	Méxixo	Chile	Perú	Colombia
Tasa de variación del PIB	2010	5,9	5,6	6,1	8,8	4,0
	2011	4,3	3,9	6,0	6,9	5,9
	2012	3,1	3,8	5,5	6,2	4,5
Tasa de variación del PIB per cápita	2010	4,8	4,3	5,1	7,6	2,6
	2011	3,1	2,7	5,0	5,8	4,5
	2012	2,0	2,6	4,6	5,0	3,1
Inflación	2010		4,4	3,0	2,1	3,2
	2011		3,8	4,4	4,7	3,7
	2012		3,57	1,5	2,65	2,44
	Metas para 2012		3,0 ± 1	3,0 ± 1	2,0 ± 1	3,0 ± 1

Tabla 3: Crecimiento anual del PIB y del PIB per cápita y tasa de inflación de los países de la Alianza del Pacífico (en porcentajes)

Fuente: CEPAL, Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe 2012, Santiago de Chile, Diciembre de 2012

Institutos de estadísticas y bancos centrales en cada uno de los países miembros de la AP

Como los miembros de la AP son países que limitan con el Océano Pacifico, uno de sus objetivos es intensificar los vínculos comerciales con países del Asia-Pacífico para poder aprovechar mejor las oportunidades que brinda el creciente mercado asiático. A medida del crecimiento acelerado y sostenible de los países del Asia-Pacífico, la Alianza se está dependiendo cada vez más de ese mercado. Desde 2007 a 2011, el crecimiento anual de exportaciones por parte de los integrantes de la AP hacia los miembros del APEC llega a un 25%, mientras que el crecimiento anuanl de exportaciones de ellos hacia el mundo es tan solo un 10%.

Con la intención de poner en pleno juego el papel del comercio como la locomotora del crecimiento económico y obtener condiciones estables y preferenciales de acceso al mercado, los miembros de la AP están negociando activamente TLCs con países del Asia-Pacífico. Chile y Perú ya cuentan con TLCs respectivamente con China, Japón y Corea del Sur, México ha firmado TLC con Japón y está negociándolo con Corea del Sur, mientras que Colombia ha definido un TLC con ése último y ha iniciado el estudio de viabilidad de TLCs con China y Japón. La AP también plantea negociar como un bloque con países asiáticos, entre los cuales la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático es sin duda un socio privilegiado. En la Cumbre de la AP celebrada en junio de 2012, incluso los representantes de Australia, Japón y Canadá asistieron como invitados especiales. Se puede decir que la fundación de la AP y la puesta en marcha de una política económico-comercial que da prioridad a Asia-Pacífico ampliará los lazos comerciales con el sector de Asia-Pacífico y profundizará la cooperación económica entre las dos orillas del Pacífico. Hasta el momento, México, Chile y Perú se han incorporado sucesivamente en APEC. Sin embargo, Colombia, a pesar de que aspira a ser miembro de APEC y presentó su solicitud en 1995, no ha

sido aceptado hasta hoy día por la declaración de APEC de no admitir nuevos ingresos, la cual fue diseñada para un lapso de cuatro años (de 1993 a 1996) pero luego ha sido prolongada. En cuanto a otra integración de creciente importancia en la zona Asia-Pacífico, es decir el Acuerdo Estratégico Trans-Pacífico de Asociación Económica (en inglés *Trans-Pacific Partnership Agreement*, TPP), Chile, Perú y México ya lo pertenecen y Colombia aspira ingresar en él. Es indudable que la inclusión completa de la AP en TPP creará una gran zona de libre comercio con Asia.

Como miembro importante de Asia-Pacífico, China se encuentra sin duda entre los socios con quienes la AP quiere estrechar las relaciones comerciales. Desde un punto de vista político, China ha establecido relaciones de socios estratégicos con México, Chile y Perú y se supone que China y Colombia no tardarán en fundar asociación estratégica. En cuanto a la economía, las relaciones bilaterales se desarrollan con aun más velocidad. En 2011 China se convirtió en el mayor socio comercial de Chile y Perú, y el segundo para México y Colombia, solo después de los EE. UU.

	Chile	Perú	México	Colombia	Alianza del Pacífico	Mundo
Importación (en millones de dólares)	20 569	7857	9369	2395	40 190	1 743 484
Crecimiento anual	14,5%	23,1%	36,0%	13,8%	20,6%	24,9%
Exportación (en millones de dólares)	10,817	4653	23,976	5389	44,835	1,898,381
Crecimiento anual	34,8%	31,1%	34,1%	41,1%	34,8%	20,3%
Suma de importación y exportación (en millones de dólares)	31 386	12 510	33 345	8234	85 025	3 641 865
Crecimiento anual	20,8%	25,9%	34,7%	39,0%	27,6%	22,4%

Tabla 4: Comercio bilateral entre China y la Alianza del Pacífico en 2011

Fuente: Anuario Estadístico de China (2007–2011), Editorial de Estadísticas de China

Una de las características impresionantes de la AP son los avances realizados dentro de la unión desde su fundación. Por un lado, las negociaciones de libre comercio bilateral dentro del bloque se han acelerado. Viejos TLCs han sido perfeccionados y ampliados: en abril de 2011, México ampió su TLC con Colombia firmado en 1994 así como el otro con Chile firmado en 1984 para incluir compras gubernamentales y servicios financieros. Por otro lado, nuevos TLCs han sido ratificados, tales como uno entre Chile y Perú y otro entre Chile y Colombia. Aparte del comercio donde se han removido los aranceles en 90% de los productos, en lo referente a la integración financiera, una medida significativa que ha sido tomada es la formación del Mercado Integrado Latinoamericano (MILA), compuesto por la Bolsa de Comercio de Santiago (BCS), la Bolsa de Valores de Colombia (BVC) y la Bolsa de Valores de Lima (BVL). En noviembre de 2010, los tres mercados pusieron en marcha esa iniciativa de integración bursátil transnacional que luego entró en plena operación el 30 de mayo de 2011. El MILA abre un mercado de oportunidades a

inversionistas e intermediarios de los tres países, quienes pueden comprar y vender las acciones de las tres plazas bursátiles, simplemente a través de un intermediario local y en moneda local. Hoy MILA es el primer mercado por número de compañías listadas en Latinoamérica (556 emisores) y el segundo en tamaño de capitalización bursátil (USD 712.500 millones). La Bolsa Mexicana de Valores (BMV) presentó la solicitud de ingreso en agosto del año pasado y BVC ha confirmado en una ocasión pública que la incorporación plena de BMV se consolidará plenamente en el primer semestre del 2014. Una vez incorporado México, la capitalización bursátil de MILA llegará a USD un millón. Durante la última cumbre de la AP, realizada en Cali, Colombia en este año, los cuatro países acordaron crear un fondo de cooperación de 1 millón de dólares, con el propósito de incursionar en nuevos mercados y fortalecer el objetivo de la misma alianza como bloque económico. El fondo inicia operaciones con un millón de dólares, en donde cada país aporta 250.000 dólares. Además, ya se han eliminado las visas para transitar entre los integrantes con la intención de facilitar la libre circulación de personas, que es uno de los objetivos básicos de dicha organización, y se está trabajando para la homologación de los títulos de estudios entre los cuatro países participantes.

Por último, pero no menos importante, la AP es una integración regional que persigue la apertura. Los integrantes comparten los mismos principios y valores, en otras palabras, todos creen en las bondades del libre comercio, de la inversión extranjera como generadora de empleo y en la estabilidad en las reglas del juego. Es justo lo contrario de lo que está pasando con Mercosur, donde las diferencias en la agenda económica de sus miembros desvirtuan el objetivo inicial del bloque. Como dice el presidente del Perú, Alán García, "La AP es un nuevo tipo de integración en el siglo xxi y está abierta para todos los países en la costa del Pacífico". En la actualidad, la AP cuenta con 16 observadores: Panamá, Costa Rica, Guatemala, Japón, España, Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Uruguay, Ecuador, El Salvador, Francia, Honduras, Paraguay, Portugal y la República Dominicana. Entre ellos debe destacar algunos: Costa Rica, que fue acogido como miembro pleno en la cumbre de ese año pero aún debe cumplir varios trámites para formalizar su adhesión, Panamá, que se encuentra en proceso de incorporación y solo le falta firmar el TLC con Colombia y México para pertenecer a la organización, que según su presidente Ricardo Martinelli, Panamá ingresará a la AP en la próxima reunión, Uruguay y Paraguay, miembros del Mercosur que están desconformes con las políticas estrictamente proteccionistas de Argentina y Brasil, y aspiran ser pleno miembro de una unión que busca la integración comercial por medio de tratados con varios países. El entusiasmo mostrado por otros Estados de ser observadores o miembros plenos de la asociación pone de manifiesto su buena perspectiva económica y gran potencial en el futuro.

A pesar de que la Alianza del Pacífico ha ido mostrando buena tendencia de desarrollo desde su fundación, esisten tanto preocupaciones como desafíos que tiene que enfrentar el bloque en el

futuro.

La principal preocupación consiste en que ese bloque haya sido utilizado por los EE. UU. En 2001, el gobierno de George W. Bush abogó por el establecimiento del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) que cubría los 34 países americanos menos Cuba, así para fortalecer el control económico estadounidense sobre países latinoamericanos. Sin embargo, esa propuesta fracasó en la IV Cumbre de las Américas en 2005 por la fuerte oposición de Venezuela y Brasil. Para oponerse al ALCA, el presidente de Venezuela Hugo Chávez propuso la creación de la Alternativa Bolivariana para las Américas (ALBA) que luego cambió su nombre a Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA) en 2006. Como los EE. UU. siempre considera a América Latina como su patio trasero y no está satisfecho con su aislamiento del proceso de integración latinoamericana, algunos medios de comunicación latinoamericanos opinan que éste ha sido la fuerza impulsora detrás de la fundación de la Alianza del Pacífico con la intención de desintegrar a América Latina, disminuir la autonomía cada vez mayor de los países de la región, y debilitar en especial la creciente influencia de los países con líderes izquierdas tales como Brasil y Venezuela. Debido a las intensas relaciones económicas y comerciales que mantienen los cuatro países de la Alianza del Pacífico con EE. UU. y la existencia de tratados de libre comercio entre los primeros y el último, EE. UU. puede incorporarse en cualquier momento según el Artículo 11 Adhesión de Nuevos Estados Parte del Acuerdo Marco de la Alianza del Pacífico. Desde este punto de vista, la gente sí tiene por qué preocuparse.

Los elementos estructurales constituyen el primer desafío que confronta el bloque. En primer lugar, el modelo de integración Sur Sur tiene su debilidad innata, es decir, los efectos de tratados de libre comercio del modelo Sur Sur no son muy evidentes para el crecimiento económico de cada país. A pesar de que existen tratados de libre comercio entre los países de la Alianza del Pacífico desde hace mucho tiempo, la similitud en estructuras económica y comercial y la gran dependencia de los mercados grandes fuera del bloque (tales como Unión Europea y China) trae como consecuencia la baja complementariedad e interdependencia económicas entre los países miembros.

En segundo lugar, la estructura dentro de la organización es aún floja. En la actualidad, la Alianza del Pacífico no ha establecido una estructura de trabajo tan rigurosa como la de la Unión Europea. La fuerza impulsora de desarrollo proviene mayoritariamente de las voluntades políticas de los líderes de cada país mientras que las decisiones se toman a través del mecanismo de consulta y diálogos entre líderes de distintos niveles. En otras palabras, la falta de garantía institucional debilita la eficacia del bloque.

En tercer lugar, a esa organización de integración le falta un país líder. Los hechos de que fueron los países relativamente pequeños como Perú y Chile quienes propusieron e impulsaron esa unión y que México, una gran potencia en toda América Latina, adoptó la estrategia de seguimiento

durante la creación de dicho bloque, hacen díficil prever si México puede jugar el papel de país dirigente en el desarrollo futuro de la Alianza del Pacífico. Además, México siempre ha concentrado su estrategia primordial en Centroamérica y no cuenta con un enfoque estratégico bastante claro sobre América del Sur. Debido a una relación comercial demasiada estrecha con EE. UU. (la exportación a dicho país representa un 80% de su exportación total), México no es capaz de estimular mucho las otras economías de la Alianza del Pacífico.

En último lugar no hay que olvidar la lejanía geográfica entre los cuatro países que tienen costa sobre el océano Pacífico. La distancia entre Bogotá, capital de Colombia y Santiago de Chile, capital de Chile llega a ser 4000 kilómetros. Además, Ecuador todavía no forma parte de la Alianza del Pacífico y México se sitúa en el continente norteamericano. La ruptura geográfica, que incrementa el costo de transporte de mercancías y limita el potencial de la integración infraestructural especialmente de transportes (carreteras y ferrocarriles transnacionales), impide la formación de una integración con unificación geográfica.

Aparte del desafío estructural, las relaciones bilaterales entre Perú y Chile constituyen el segundo desafío para el desarrollo futuro de la Alianza. Los dos países no se llevan bien desde 1879, año en que estalló la Guerra del Pacífico. Más de un siglo después, en 19 de marzo de 2009, Perú presentó una demanda contra Chile en la Corte Internacional de Justicia de la Haya para recuperar zonas marítimas limítrofes perdidas en dicha Guerra. Debido a los problemas históricos y al actual conflicto sobre límite marítimo, la cooperación económica sufre mucho de la falta de confianza entre los dos gobiernos y pueblos. De hecho dentro del territorio peruano, algunos estudiosos consideran un error geopolítico incorporarse a la Alianza del Pacífico porque para ellos se trata de una trampa chilena para colonizar el Perú. Chile no se ha comprometido a ser miembro ni de la CAN (Comunidad Andina de Naciones) ni del Mercosur porque está esperando una oportunidad que le permite lo que quiere: ser protagonista con peso político. La Alianza del Pacífico es justo la mejor oportunidad. Chile ha intentado cultivar la imagen de un país con experiencia en comercio internacional, que está en condiciones de enseñar cómo se comercia con el Asia para hacerse cargo del bloque. Sin embargo el Perú, en vez de hacer uso de su posición privilegiada que tiene de ser el país central en América del Sur para desarrollar con ventaja, hace lo contrario: se renuncia a dicha ventaja y se la regala a Chile. Estos estudiosos concluyen que dicha alianza afecta la vinculación política y estratégica peruana con el Brasil, neutraliza la influencia del Brasil en la costa del Pacífico además de debilitar a la CAN de la que forma parte su país. Si esa idea recibe cada vez más resonancia dentro del Perú especialmente en el círculo político, seguro que afectará el desarrollo futuro de la Alianza del Pacífico.

Bibliografía

Central Intelligence Agency(CIA), World Fact Book (“Libro de Realidades del Mundo”), https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2119rank. html

Fondo Monetario Internacional (FMI), World Economia Outlook (¨Perspectiva de la economía mundial¨), 16 de abril de 2013, http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2013/01/ pdf/text.pdf

Oppenheimer, Andrés: “Alianza del Pacífico vs. Mercosur”, http://eju.tv/2013/05/alianza-del- pacfico-vs-mercosur/

“Unidad de Coordinación de Negociaciones Internacionales Alianza del Pacífico”, Secretaría de Economía de México, 2012

http://es.wikipedia.org/wiki/Alianza_del_Pac%C3%ADfico#I_Cumbre_de_la_Alianza_del_Pac.C3.ADfico.2 C_Lima

2013 Index of Economic Freedom (Índice de Libertad Económica para 2013), http:// www.heritage.org/index/ranking

陈志阳(2012)：“太平洋联盟成立之初析”,《拉丁美洲研究》(2012–6)

贺双荣(2013)：“太平洋联盟的建立、发展及其地缘政治影响”,《拉丁美洲研究》(2013–1)

吴白乙(2013)：《拉丁美洲和加勒比发展报告(2012–2013)》，北京，社会科学文献出版社

LIU SHIYANG（刘诗扬）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Análisis contrastivo e intercultural chino/mexicano del eufemismo de la muerte

Resumen: La muerte es un fenómeno misterioso al cual la gente tiene mucho miedo. Para esquivar el espanto y el agravio generados cuando hablan sobre ella, se usan una gran cantidad de expresiones sustitutas. Son los eufemismos de la muerte. Debido a sus funciones sociales como evitar tabúes, dignificar a las personas y ser cortés, se usan ampliamente tanto en México como en China. Por otro lado, el tema de la muerte, como un tótem nacional, ocupa un lugar primordial en la cultura mexicana. Va más allá de lo folklórico o lo religioso y participa en casi todos los sectores de la vida social. El eufemismo de la muerte, como una manifestación de la interdicción lingüística, es un fenómeno tanto lingüístico como cultural. Está arraigado profundamente en la sociedad, y contiene una rica connotación cultural. Por lo tanto, constituye una ventanilla que nos permite conocer, entender y estudiar las visiones culturales, las creencias, así como las costumbres, tanto de México como de China. Así que un análisis contrastivo e intercultural de eufemismos mexicanos y chinos de la muerte tiene gran importancia para el entendimiento mutuo entre ambos pueblos. El objeto de la presente investigación se sirve para facilitar el entendimiento y el intercambio sobre el tema de la muerte entre México y China, así como ofrecer un modelo de análisis contrastivo de la lengua y cultura entre los dos países.

Palabras clave: muerte, eufemismo, análisis constrastivo e intercultural

1. Introducción

La muerte es un fenómeno misterioso al cual la gente tiene mucho miedo. Para esquivar el espanto y el agravio generados cuando hablan sobre ella, se usan una gran cantidad de expresiones sustitutas. Son los eufemismos de la muerte. Debido a sus funciones sociales como evitar tabúes, dignificar a las personas y ser cortés, se usan ampliamente tanto en México como en China. Por otro lado, el tema de la muerte, como un tótem nacional, ocupa un lugar primordial en la cultura mexicana. Va más allá de lo folklórico o lo religioso y participa en casi todos los sectores de la vida social. El eufemismo de la muerte, como una manifestación de la interdicción lingüística, es un fenómeno tanto lingüístico como cultural. Está arraigado profundamente en la sociedad, y contiene una rica connotación cultural. Por lo tanto, constituye una ventanilla que nos permite conocer, entender y estudiar las visiones culturales, las creencias, así como las costumbres, tanto de México como de China. Así que un análisis contrastivo e intercultural de eufemismos mexicanos y chinos

de la muerte tiene gran importancia para el entendimiento mutuo entre ambos pueblos. El objeto de la presente investigación se sirve para facilitar el entendimiento y el intercambio sobre el tema de la muerte entre México y China, así como ofrecer un modelo de análisis contrastivo de la lengua y cultura entre los dos países.

2. Definiciones de eufemismo y estudios sociolingüísticos

2.1 Definición de eufemismo

La palabra eufemismo proviene del término griego *euphemo* y se deriva a su vez de las raíces griegas *eu* (εὖ), "bueno/bien" + *pheme* (φήμί) "habla(r)". El equivalente chino de eufemismo es 委婉，婉转，o 婉曲. Según Casas Gómez, las definiciones del eufemismo se dividen en lingüísticas y extralingüísticas.① Como en esta tesina sólo investigamos el eufemismo desde la perspectiva cultural, nos limitamos a plantear sus definiciones extralingüísticas, que atienden a lo psicológico y lo social. El eufemismo es palabra o expresión suave e implícita que sustituye a otra que se considera violenta, grosera u ofensiva para lograr el objetivo de evasión, respeto, disimulación, protección y humor.

2.2 Estudios sociolingüísticos

Para realizar un análisis contrastivo intercultural de los eufemismos chinos y mexicanos, es necesario que estudiemos las relaciones del lenguaje con la cultura. Ante todo, cabe aclarar el ámbito que abarca la cultura con la famosa definición de Goodenough: "La cultura de la sociedad consiste en lo que uno debe conocer (saber o creer) con el fin de comportarse de una manera aceptable para sus miembros y actúa así en cualquier papel que se aceptan para cualquiera de ellos mismos" (Goodenough, 2002:219).② La cultura y la lengua están intrínsecamente vinculadas y cuentan con una relación interdependiente.

La sociolingüística es la disciplina que estudia los distintos aspectos de la sociedad que influyen en el uso de la lengua, como las normas culturales y el contexto en que se desenvuelven los hablantes; la sociolingüística se ocupa de la lengua como sistema de signos en un contexto social. En los años 20 del siglo XIX, el antropológico británico Bronislaw Malinowski planteó la opinión de que la lengua no es sólo un instrumento del pensamiento, sino también un modo de acción, que se enraíza profundamente en la cultura. Propuso el concepto de *contexto* y reveló con sus estudios que en cierta cultura lingüística, cualquier modo lingüístico puede abarcar varios significados, sólo algunos de los cuales serían entendidos por la cultura foránea en cierta circunstancia del uso

① Casas Gómez, *La interdicción lingüística: Mecanismos del eufemismo y del disfemismo*, Publicaciones de la Universidad de Cádiz, Cádiz, 1986, *cit. en.* Luisa María .A.M., *La interdicción lingüística: Estrategias de un lenguaje políticamente correcto en textos legales educativos*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 2009, p.101.

② Según Goodenough, "A society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and to do so in any role that they accept for any one of themselves."

lingüístico. El lingüista británico Halliday desarrolló la opinión desde la perspectiva sociolingüística y planteó el concepto de *registro*. Según él, un hablante optaría por distintas variedades de lenguaje de acuerdo con diferentes contextos y ocasiones. La formulación más refutada de la Hipótesis de Sapir-Whorf propone la relación que existe entre las teorías gramaticales del lenguaje y la forma de la cual los hablantes ven el mundo.

La cultura y la lengua se influyen mutuamente y se han convertido en un foco de los estudios sociolingüísticos. Partimos de la idea de que toda lengua —o variedad— además de ser instrumento primordial de comunicación, es inherente a la persona humana y símbolo de su identidad. Se trata de parte de la cultura humana y es, sobre todo, un medio indispensable con que contamos para registrar y transmitir la cultura (Karmele, 1990:79). Por consiguiente, el contenido de la cultura es bien reflejado por la lengua. Por otro lado, "la cognición cultural y su sistema de valor ejercen influencia en la lengua. Además, el desarrollo de la cultura también influye en la lengua. Y la lengua, a su vez, refleja el cambio. No obstante, con mucha frecuencia, el cambio en la lengua es más lento que él en la cultura" (Hou Xu, 2010:194–195).

Diferentes naciones disponen de particularidades culturales y al mismo tiempo, comparten algunos puntos en común, sea en la historia, el arte, la creencia, los valores culturales, la música, los ritos, entre otros. En este aspecto, los distintos contextos socioculturales dan lugar a diferentes expresiones eufemísticas, en las cuales se reflejan tanto las coincidencias como las particularidades de su cultura.

3. El eufemismo de la muerte

3.1 Definición

Como hemos expuesto en la parte anterior, el eufemismo consiste en la sustitución de una palabra desagradable o una interdicción lingüística. Crespo Fernández establece seis esferas generales de interdicción: la muerte, lo sobrenatural, la enfermedad, el sexo, las funciones corporales y el conflicto social (Fernández, 2007: 84). Durante muchos años, e incluso hasta hoy día, la muerte ha sido un tema desagradable. Es sinónimo de miedo, dolor, de algo negativo e indeseable para la vida y el individuo. Al miedo y desolación se suman la ignorancia y el culto a la misma por parte de los primitivos, así que en los idiomas de cada pueblo surgieron un gran número de eufemismos con que se sustituyen las expresiones que denotan este hecho lúgubre. Partiendo de las definiciones generales del eufemismo analizadas en la sección anterior, podemos definir el eufemismo de la muerte como un fenómeno lingüístico en que la gente no quiere mencionar directamente la muerte, sino que busca otra manera de *langue* o *parole* para sustituir o cambiar la expresión original bajo determinada circunscripción e influencia del contexto, con el fin de adaptar a las normas y tradiciones sociolingüísticas, las costumbres folklóricas y la psicología de evitar angustia.

3.2 Las funciones sociales del eufemismo de la muerte

Función de evasión. Como hemos mencionado en la sección anterior, el tabú y el fetichismo lingüístico dan a luz a muchas interdicciones lingüísticas y los hombres recurren a eufemismos para esquivar hablar de la muerte. Además, en muchos lugares, buscan una manera más ambigua e indirecta cuando hacen referencia a la misma, con que se designa molestia, tristeza y angustia, cuya crudeza puede herir.

Función de protección. Según Shu Dingfang, cuando hablan con respeto y cortesía, en el fondo están efectuando un auto-protección. Por lo tanto, el uso del eufemismo de la muerte ofrece a los interlocutores un espacio para que ambos puedan hacer modificaciones y control de la estrategia de comunicación, de ahí que sean capaces de crear un ambiente más agradable y armonioso y realizar un auto-protección contra la apretura, la desolación y otras sensaciones negativas causadas por la muerte (Shu Dingfang, 1989:33).

Función de respeto. El eufemismo tiene la función de evitar la ofensa y descortesía generadas por palabras directas o inapropiadas en los diálogos. En torno al eufemismo de la muerte, la función consiste en, en gran medida, mostrar respeto a los fallecidos.

4. Análisis contrastivo e intercultural chino/mexicano del eufemismo de la muerte

4.1 Visión de la muerte

En China, desde la antigüedad, se cree que el nacimiento y la muerte siguen la ley de la Naturaleza y que la segunda es el final de la primera. Yang Ziyun, famoso filósofo de la Dinastía Han, señaló en su obra *Libro de Juicio Caballero*: "Los que nacen van a morirse; un inicio tiene su fin: esto es la ley de la Naturaleza."① El confucianismo, partiendo de un punto de vista dialéctico, también cree que la vida y la muerte están entrelazadas. El desarrollo de la vida es al mismo tiempo un proceso de morirse; la llegada de la muerte supone el inicio de una vida nueva. Además, los chinos creen en la armonía y la convivencia entre la Naturaleza y los hombres. 物化 (convertirse en material), 委化 (cambiarse con la Naturaleza), 蜕化 (la cigarra que pasa la muda) demuestran que la muerte es una etapa de transición hacia la naturaleza. Mientras tanto, expresiones como 不讳 (sin ocultar nada), 不可讳 (no se puede ocultar nada) manifiestan que los chinos consideran que la muerte es inevitable y constituye una parte indispensable de la vida entera. 返真 (regresar a la frontera real), 返真元 (regresar a su estado original) revelan la filosofía china de regresar a la Naturaleza tras morirse. Además, algunos consideran el fallecimiento como un descanso, y usan expresiones como 长眠 (dormir para siempre), 安息 (descansar en paz), 沉睡 (tener un buen sueño).

① 汉代著名哲学家杨子云在《法言・君子》中写道："有生者必有死，有始者必有终，自然之道也。"

La visión mexicana de la muerte es algo único y peculiar. Las relaciones estrechas entre los mexicanos y la entidad abstracta de muerte van más allá que la simple nostalgia y la desolación que sienten por los fallecidos.

El hecho de cómo ven los mexicanos la muerte es caracterizado, en cierto sentido, por la ambigua distinción entre la vida y la muerte. Para ellos, la vida se prolonga en la muerte y ésta representa la continuidad de aquélla. La muerte no es el fin natural de la vida, sino una fase de un ciclo infinito: "nacer, crecer, reproducirse y morir para seguir viviendo, para trascender" (Brígado, 2011:14). Los aztecas creían que cuando una persona perdía la vida, su alma se podía dirigir al lugar que le correspondía, en función de la forma de morirse. Sitios como la casa del sol, el Tláloc o el Mictlán, que esperan la llegada de las almas, son destinos del viaje tras la muerte. Por lo tanto, los mexicanos aluden a la muerte empleando "entregar o devolver la tarjeta de circulación**,** entregar el pasaporte y entregar la boleta".

También se diferencian considerablemente la actitud que toman ambos pueblos hacia los difuntos. Para los chinos, es razonable que los fallecidos reciben la veneración, el culto, la desolación, así como los pésames de los vivos, lo cual se expresa muchas veces con términos que denotan objetos valiosos. El fallecimiento de jóvenes es 凋谢 (desflorecer, con el propósito de señalar que sus vidas son brillantes y preciosas como la flora) y 英年早逝 (perecer a una edad de flor). Mientras para las mujeres, se utilizan 珠沉玉陨 (sumergirse la perla y caerse la jade). La muerte de los sabios es 玉碎 (romperse la jade) o 兰摧玉折 (arrasar la orquídea y romper la jade). Utilizan 牺牲 (sacrificar), 捐躯 (dar la vida por la justicia) para elogiar y respetar a los fallecidos cuya vida posee gran valor o los que se han dedicado a una carrera noble. En otras ocasiones, los eufemismos chinos expresan la desolación, por ejemplo 不造 (desgracia), 凶难 (desastre).

En comparación con los eufemismos chinos, los mexicanos suavizan mucho el tono de tristeza y lástima, cuya razón se ve mejor explicada en *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz, "la frecuenta, la burla, la acaricia, duerme con ella, la festeja, es uno de sus juguetes favoritos, y su amor más permanente […] Y es natural que así ocurra: vida y muerte son inseparables y cada vez que la primera pierde significación, la segunda se vuelve intrascendente". (Octavio Paz, 1998: 22) Por eso, la muerte es un motivo de alegría, convivencia, veneración, e incluso desprecio, burlas y risas. Por ejemplo, la catrina en México, o la muerte, siempre vestida de forma elaborada para divertir y seducir a los mexicanos, es denominada con cariño y humor como *la flaca*, *la calva*, *la cabezona*, *la mocha*, *la huesitos*, *la huesuda*, *Doña Huesos*, *la desdentada*, *la sin dientes*, *Doña Osamenta*, etc. De aquí podemos ver que con mucha frecuencia, la característica de los eufemismos mexicanos de la muerte expresarían, en lugar de honor, la vulgaridad, el sarcasmo, el desprecio y el mal gusto. Tomamos como ejemplo *acompañar a la flaca* (*la flaca* es la muerte), *colgar los tenis* (ya no los va a usar), *colgar los guantes* (entregar los guantes al final de la vida como una "pelea")

y *chupar faros* (Durante la Revolución, cuando iban a fusilar a alguien, le preguntaban si quería un último deseo. Era normal fumarse un cigarro.).

Sin embargo, cabe señalar que este desprecio irónico hacia la muerte no está de ninguna manera contrapuesto al culto que le profesan los mexicanos. Al contrario, es una forma de enfrentarla, una manera de disimular el dolor, de suavizar la agonía y convertirla en bromas. Por un lado, los mexicanos consideran la muerte como una gran afición y seducción; por otro lado, no dejan de sentir temeridad, horror e inquietud frente a la misma. Por eso, podemos notar que igual que los chinos, los mexicanos intentan buscar un fenómeno cotidiano similar a este acto para reemplazarlo. El más recurrido es sin duda la noción "irse", que corresponde a la psicología de ambos pueblos. En China, se usan 辞世 (despedirse del mundo), 辞去 (despedirse), 走了 (irse), 离开 (partir), 远行 (salir de viaje). Eufemismos mexicanos como *alguien que está con nosotros nos ha dejado*, *decirnos adiós* o *una visita que se va*, *emprender el último viaje*, *emprender el vuelo*, *hacer el equipaje.* La noción de dormir también es empleada en eufemismos chinos como 长眠 (dormir para siempre), y su equivalente español es *dormir un sueño eterno*, *descansar en paz*, *cerrar los ojitos.*

4.2 Creencia religiosa

La muerte, que constituye una parte importante del tabú lingüístico, está estrechamente vinculada con las religiones. Los hombres, incapaces de entender este fenómeno lleno de misterio, horror y dolor, intentan aliviarlo a través de las creencias religiosas. Así que los eufemismos de la muerte ofrecen distintos matices correspondientes a sus propias ideologías.

Las religiones que ejercen mayor influencia en China son el taoísmo y el budismo, los cuales generan un gran número de eufemismos de la muerte. Lao Tsé preconiza la armonía del hombre con el tao y niega las diferencias entre la vida y la muerte. El objetivo fundamental de los taoístas es alcanzar la inmortalidad, es decir, la longevidad eterna. De la misma manera, se decía que las personas que vivían en armonía con la naturaleza eran inmortales. Se cree que al morirse uno, se convierte en material. Sus ideas se ven mejor ilustradas en eufemismos de 物化 (convertirse en material), 隐化(desaparecerse). Además, el taoísmo persigue la inmortalidad. Según su creencia, los fallecidos ascienden al cielo y se convierten en inmortales, lo cual se ve mejor manifestado en expresiones como 升天 (ascender al cielo), 仙化 (convertirse en dios), 遐升 (subir al cielo). La ave con que llegan al reino inmortal es siempre una grulla, por eso hay locuciones como 驾鹤西去 (irse para el oeste en una grulla). Tienen la fe que los taoístas no se mueren espiritualmente. Su alma sale del cuerpo como una cigarra abre sus alas después de la muda. De ahí que la muerte también se denomine 尸解 (descomponerse el cuerpo), 羽化 (la muda), 蝉蜕 (la muda de una cigarra).

Los conceptos que dominan la visión de la muerte del budismo son la Ley de causa y efecto y Samsara. Según el budismo, toda acción intencionada crea uno o varios efectos y los actos en vidas

pasadas determinan considerablemente las condiciones en vidas nuevas. Todos los seres participan en un ciclo de nacimiento, vida, muerte y renacimiento. El budismo predica cumplirse todas las virtudes y acabarse todas las maldades (诸德圆满俱足，诸恶寂灭净尽) para llegar a su destino final: el nirvana, en el cual uno logra superar la samsara y llegar a la tierra pura. En sánscrito se llama *niepan*, que se traduce como 灭度 (miedu), 圆寂 (yuanji). Cuando un monje se muere sentado con sus piernas cruzadas, como si estuviera vivo, lo refieren como 坐化 (fallecer sentado). En el período inicial del budismo, un gran número de creyentes indios se suicidaron con el fin de librarse, lo cual es valorado como méritos y virtudes por la religión. De modo que 解脱 (liberarse), 舍寿 (abandonar la vida), 舍身 (abandonar el cuerpo) también insinúan la defunción.

En México, en la época prehispánica los hombres pensaban que cuando alguien moría, su alma viajaba hasta llegar al destino que le correspondía. El sentido de muerte que se tenía se transformó con la llegada del cristianismo llevado por los invasores españoles, sin embargo, la idea de transición y continuidad después de la vida tiene cierta coincidencia con la idea del paraíso cristiano. La creencia religiosa mexicana, combinada con lo indio y lo católico, juega un papel muy importante en el pensamiento sobre la vida y la muerte. Al igual que los budistas, los mexicanos también conceden importancia a la vida después de la muerte. Con la muerte, el alma se retira del cuerpo, el cual luego experimentará una resurrección. La muerte afecta al cuerpo mientras que el alma permanece por siempre. Para los creyentes, la vida terrena es un tránsito hacia otra superior y eterna, y la muerte es el punto de realizar la transformación al otro mundo, a un espacio de más allá, que se denomina, según el cristianismo, como el paraíso. Este destino también se conoce como El Cielo, o lugar de morada de los dioses, ángeles y almas humanas. Otras expresiones que se refieren a este lugar son *el más allá, el otro barrio, el otro lado, el otro mundo, la otra vida* y *la mejor vida.* Eufemismos como *marchar al cielo en alas de un ángel* e *ir a cantar en su nube* indican la pérdida del cuerpo, pero el alma es inmortal. *Dormirse en el señor, estancia en la gloria del señor* manifiestan los deseos del ser humano de permanecer en la presencia de Dios. Eufemismos de *descansar en la paz del Señor, regresar a la casa del Padre, volver al regazo del Señor, partir a la casa del Padre, irse al cielo* muestran la convicción cristiana de que los seres humanos proceden de Dios, quien les da la vida terrena, y retornan a su lado después de la muerte para disfrutar de la vida eterna que alcanzaron por sus acciones meritorias, lo cual se llama *pasar a mejor vida*.

4.3 Costumbres folclóricas

En torno a las costumbres folclóricas relacionadas con la defunción, cabe mencionar, ante todo, los ritos funerarios.

La manera más popular de colocar a los restos mortales en China es el enterramiento, en el cual se depositan a los restos mortales en una fosa o zanja. Este ritual da lugar a una serie de sustituciones expresivas de la defunción como 盖棺 (tapar el ataúd) o 阖棺 (cerrar el ataúd) eran al

principio un rito mortuorio, que luego se transformó en un eufemismo de la muerte. 入土 (meterse bajo la tierra), 归土 (regresar a la tierra), 填壑 (cubrir la quiebra), 地下修文 (el oficial civil bajo la tierra, que se refiere a la defunción de los cultos), 命归黄泉 (regresa el alma al venero bajo la tierra) son al principio expresiones que denotan ritos mortuorios. De acuerdo con el *fengshui* de China, frecuentemente las tumbas se encuentran en las laderas de montes. 归山 (regresar al monte), 归道山 (regresar al monte de tao) demuestran las costumbres de la selección del lugar donde depositan a los restos mortales. Como las tumbas alzadas tienen una forma similar a panecillo cocido al vapor, comida típica china, son denominadas 土馒头 (panecillo de barro cocido al vapor). En México, el lugar y la manera de enterramiento varían según la clase del fallecido. En las regiones antiguamente ocupadas por los cacicazgos orfebres, se observan tumbas que consisten en un pozo aproximadamente cilíndrico, en cuyo fondo se encuentran una o varias cámaras laterales donde se depositaron los cadáveres. Este tipo de entierro alcanza a veces una profundidad de hasta 20 metros, y en algunas ocasiones aún más. La fosa, más o menos rectangular alargada, es otra forma de enterramiento. Expresiones referentes son *depositarlo*, *echarlo al surco*, *guardarlo*, *inhumarlo*, *plantarlo*, *ponerlo 3 metros bajo tierra*, etc. Y la última morada de los fallecidos puede ser denominada como *agujero*, *fosa*, *hoyo*, *nicho*, *sepulcro* y *sepultura*.

En cuanto a la conservación de los cadáveres, en China era muy común el ataúd. 入木 (meterse en ataúd), 就木 (entrar en ataúd), 盖棺 (tapar el ataúd) o 阖棺 (cerrar el ataúd) eran al principio un rito mortuorio, que luego se transformó en un eufemismo de la muerte. En tanto que la muerte de los caídos en la guerra se llaman 裹尸 (arropar el cuerpo), 马革裹尸 (cubrir el cuerpo con la piel del caballo). En México, se emplean *caja*, *cofre de tesoro*, *estuche*, en sustitución de ataúd, y *cajearse* significa ponerlo en el ataúd. *Se vistió con el traje de madera* es otra forma simpática de expresar la misma idea. Antes, el cuerpo de la gente común es siempre amortajado y envuelto en un petate, de ahí venga la costumbre de decir cuando alguien se muere, *doblar el petate*, *petatearse*, *liar el petate*, *felparse*, *empacarlo* y *hacerlo taco*, una forma divertida aplicando la comida típica mexicana.

Durante el período colonial en la Nueva España, se otorgaban bulas, documentos impresos de origen pontifical a los difuntos como sufragios por sus almas. “Dichas bulas son consideradas de gran importancia por la razón de que ayudaban a conseguir la gracia divina, o mejor dicho, una vida eterna” (Álvarez, 2001:102). Reduce el tiempo de purgatorio del fallecido y le proporciona el privilegio de poder ser sepultado con moderada pompa. Por eso, son tomadas como un pasaporte al cielo. De acuerdo con esta creencia, se crean *entregar o devolver la tarjeta de circulación*, *entregar el pasaporte*, *entregar la boleta*.

Otro elemento que se destaca en las costumbres funerarias es la fiesta celebrada en honor de los fallecidos. En el día de Qingming toda la gente en China rinde homenaje a los antepasados. Los cementerios se llena de gente que viene a barrer las tumbas, ofrecer comida, flores, quemar incienso

y papel moneda para los difuntos. En México, desde el 1 de noviembre, empieza una festividad llamada Día de los Muertos, en la cual la muerte se hace carnaval. Las festividades eran presididas por la diosa Mictecacíhuatl①, conocida como la "Dama de la Muerte" y esposa de Mictlantecuhtli②, Señor de la tierra de los muertos. Y la celebración del Día de los Muertos se basa en la unión del pensamiento prehispánico con la religión. Según una leyenda, las almas de los difuntos visitan las casas de sus parientes vivos durante esta época del año. Por lo tanto, las familias preparan un altar para recibir gratamente el alma del difunto, sobre la cual se ponen, entre otras cosas, retrato, comida, veladoras, bebida, flores y calaveritas de azúcar. Ese día hace de la figura pública de la muerte no ya una imagen amenazante, sino otra a la cual los mexicanos la toman como su compañera, su amiga, y su amor, y la llaman *la comadre* o *la novia fiel*. Las calaveras se ponen a cantar, bailar y festejar. Y los mexicanos, cuya alegría y pasión ya han reemplazado su miedo e inquietud, juegan y festejan con ella, e incluso se muestran desdeñosos y despreciativos en su presencia. En esta ocasión, no faltan eufemismos que se burlan de la muerte y de las mismas calaveras, tales como *Las calaveras me pelan los dientes*, *Se lo llevó patas de catre* (patas de catre es un nombre para la muerte en México). Las patas de los catres [tipo de cama] suelen ser delgadas, como seguro las tendría la muerte), *Ya se lo llevó la tía chica* (la muerte como la hermana más pequeña en la familia), *Se lo llevó la niña blanca*, *guiñarle el ojo la huesuda*, *Bailó con la más flaca*, *Ya se lo cargó la calaca*, *Ya se lo llevó la flaca al baile*, *Ya se lo llevó la huesuda* (En los últimos casos, *la niña blanca*, *la huesuda*, *la flaca* y *la calaca* son sobrenombres de la muerte) (Díaz, 2005: 33–56).

5. Conclusión

La lengua y la cultura están entrelazadas y son interdependientes. La lengua no sólo consiste en un producto cultural, sino también un medio de registrar y transmitir la cultura. Su creación y su desarrollo no se pueden realizar sin la historia y la civilización de la nación. Por eso creemos que la lengua es un espejo que refleja la cultura. La historia, las características de una nación, su ideología, el modelo de vida, así como la forma de pensar pueden ser manifestados y observados en la lengua. En esta tesina, desde la perspectiva cultural, intentamos comparar y analizar las diferencias entre los eufemismos chinos y mexicanos teniendo en cuenta que se trata de un fenómeno sociolingüístico, así como aportar un método del estudio contrastivo de la lengua y la cultura entre China y México.

La metodología de el presente estudio es investigar las diferencias entre ambos países en

① Según la Wikipedia, *Mictecacihuatl, en náhuatl "Señora de la muerte", en la mitología azteca reina de Mictlán, el 9.º y último nivel del inframundo.* Disponible en http://es.wikipedia.org/wiki/Mictecac%C3%ADhuatl. Fecha de consulta: 2013/6/15.

② Según la Wikipedia, *Mictlantecuhtli (del náhuatl "señor del inframundo", derivado de tecuh-tli "señor" y mictlán "lugar de los muertos") es el dios azteca, zapoteca y mixteca del inframundo y de los muertos (no tenían concepto católico del infierno). Junto con su esposa Mictecacíhuatl, regía el mundo subterráneo o reino de Mictlán.* Disponible en http://es.wikipedia.org/wiki/Mictlantecuhtli. Fecha de consulta: 2013/6/15.

lo que se refiere a sus visiones de la muerte, sus creencias religiosas, así como sus costumbres folclóricas, con el fin de ver cómo dichas distinciones son reflejadas y manifestadas en el uso de eufemismos que hacen referencia a la muerte. Las diferencias culturales son las siguientes:

1) Los chinos creen en la armonía y la convivencia entre la Naturaleza y el hombre. Para ellos, es común que se sienten temerosos, desolados y nostálgicos frente al fallecimiento de un famliar o amigo. Valoran la vida de cada persona y se muestran respetuosos y solemnes a los difuntos. Mientras tanto, en México la vida y la muerte se asocian en una relación de continuidad. Para los mexicanos, la muerte es más bien un gran motivo de intimidad, cariño, seducción, alegría y festejo.
2) En China, el taoísmo predica la armonía del hombre con el tao y la longevidad, entretanto el budismo toma la vida tras la muerte como una de sus principales creencias. Al igual que el budismo, el cristianismo también preconiza la vida tras la muerte, creyendo que al morirse, uno llegará a estar en el paraíso y disfrutará de una unión con Dios.
3) Los dos países comparten muchas prácticas funerarias, tales como el enterramiento, el culto a los fallecidos. Además, como en China se celebra el día de Qingming, los mexicanos se orgullecen de una fiesta mundialmente conocida, que ocupa un lugar primordial en su cultura: el Día de los Muertos.

Para terminar, cabe señalar que los eufemismos varían de acuerdo con el contexto en que nacen y se forman. Tomándolos como objetivo de estudio, podemos realizar investigaciones de las relaciones entre lenguas, culturas y sociedades. Cuando dominamos las diferencias y coincidencias entre la lengua materna y la extranjera, entre la cultura de nuestra nación y la de otras, tenemos un mejor entendimiento de otras culturas y podemos realizar comunicaciones interlingüísticas de forma más eficiente.

Bibliografía

Álvarez, M. d. (2001): *Usos y costumbres funerarias en la Nueva España,* Zamora, El colegio de Michoacán

Brígido H. M.(2011): "La idea muerte mexicas", en *Boletiems*: 14–15

Cacas Gómez (1986): *La interdicción lingüística: Mecanismos del eufemismo y del disfemismo*, Cádiz, Publicaciones de la Universidad de Cádiz

Díaz J.G. (2005): "La muerte viva en México: refrán, memoria, cultura y argumentación en situación comunicativa", *Estudios de lingüística aplicada*: 33–56

Fernández Crespo (2007): *Eufemismo y Disfemismo: Proceso de manipulación del tabú en el lenguaje literario inglés*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante

Karmele R.A. (1990): *Sociolingüística*, Madrid, Sintesis, S.A

Octavio Paz (1998): *El laberinto de la soledad*, Madrid, Fondo de cultura económica de España

侯旭(2010)：*The Sociolinguistics of Language,* 南京，东南大学出版社

束定芳(1989)："委婉语新探"，《外国语(上海外国语学院学报)》，上海

LU YANPING（路燕萍）
Universidad de Pekín

El patronazgo del Estado español sobre la ciencia y la cultura (1808–1931)

Resumen: Durante el largo y duro proceso de la construcción del Estado en la época contemporánea de la historia de España, se aplican muchas políticas para recuperar y cultivar la ciencia y la cultura, cuyo rumbo de desarrollo es determinado por el ambiente político y social y la voluntad del gobierno. Mientras que el Estado ejerce su patronazgo sobre la ciencia y la cultura, éstas también desempeñan su papel contribuyente en la construcción del Estado. Este trabajo tiene objeto hacer un resumen y análisis acerca del patronazgo del Estado español sobre la ciencia y la cultura a lo largo del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX. El proceso de la recuperación de la ciencia y la cultura se puede dividir cronológicamente en tres etapas: el reinado de Fernando XII, que es el período de debilitamiento; la época de Isabel II, una etapa intermedia; y la Restauración, la fase de recuperación y luego llegando la Edad de Plata de la cultura y ciencia españolas en el primer tercio del siglo XX.

Palabras clave: Construcción del Estado, Patronazgo sobre la ciencia y la cultura

1. Introducción

Como concepto político, “el estado” ha tenido diferentes significados a lo largo del tiempo y adquiere el actual significado a partir del siglo XIX. “El territorio, la población y la soberanía constituyen los tres principales elementos indispensables para definir el Estado.”(Artola, 1988: 94) “El Estado, según la concepción liberal, es la institucionalización de la nación.(...)El hecho más destacado de la historia española del siglo XIX es la construcción de un Estado nacional.”(Moral Ruiz, Pro Ruiz, Suárez Bilbao, 2007: 13)

En la época contemporánea de la historia de España, el proceso de la construcción del Estado no marcha viento en popa, sino que sufre muchos retrocesos causados por las guerras, la lucha entre los partidos políticos, la difícil situación económica, e incluso por el capricho de los reyes. Durante este largo y duro proceso, se aplican muchas políticas o reformas para recuperar y cultivar la ciencia y la cultura. Considerando que la decisión sobre qué tema se van a investigar y desarrollar y a qué rumbo se van a dirigir los pensamientos no es algo que esté solo en manos de los científicos y culturalistas, el papel que desempeña el gobierno del Estado constituye un elemento algo decisivo. Mientras que el Estado ejerce su patronazgo sobre la ciencia y la cultura, estas también contribuyen a la construcción del Estado.

En cuanto a la ciencia y la cultura, se pueden encontrar muchas definiciones y críticas, que aquí falta el interés de hacer una reseña. Generalmente, se considera que la ciencia, además de tener por objeto el estudio de la naturaleza, también se ocupa de los aspectos del ser humano, que abarcan la antropología, psicología, sociología, economía y tales relativos a la cultura y la sociedad. Y el estudio de la sociedad es el tema fundamental de que se encarga la cultura. Las Reales Academias, "como centros de cultivo del saber y difusión del conocimiento", "han sido y siguen siendo las entidades que representan la excelencia en los diversos campos de las ciencias, las artes y las humanidades." (Instituto de España, 2012) La Constitución actual de 1978 establece en el artículo 62.j) que las Reales Academias se hallan bajo el Alto patronazgo del Rey. Con el objetivo de hacer un resumen y análisis acerca del patronazgo del Estado español sobre la ciencia y la cultura a lo largo del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX, el presente trabajo trata de realizar un balance de las leyes, reales ordenes, reales decretos y reglamentos sobre la fundación y funciones de las Reales Academias y otras instituciones muy importantes.

Como el proceso de la recuperación de la ciencia y la cultura se puede dividir cronológicamente en tres etapas, el trabajo se divide en tres partes: el reinado de Fernando VII (1808–1833), que es el periodo de debilitamiento; la época de Isabel II (1833–1868) y el sexenio democrático (1868–1874), una etapa intermedia; la Restauración (1874–1931), la fase de recuperación y luego llegando la Edad de Plata de la cultura y ciencia españolas en el primer tercio del siglo XX.①

2. Período de debilitamiento (1808–1833)

A principios del siglo XIX, el panorama del cultivo de la ciencia y la cultura era alentador, aunque no alcanzó el nivel de otros países europeos. Pero la invasión napoleónica y la Guerra de Independencia afectaron gravemente a la continuidad del desarrollo de la ciencia y la cultura españolas.

Durante el reinado de Fernando VII, la Constitución de Cádiz era una cuestión principal de los asuntos políticos, a través de la cual se realizó en España el tránsito del absolutismo al constitucionalismo. Durante el periodo que estuvo en vigor (1812–1814) y el trienio liberal (1820–1823) se produjeron muchas reformas y cambios sociales destinados a poner fin a la sociedad estamental. Pero la represión de los absolutismos obstaculizó la consolidación de estas reformas. Hasta la muerte del rey Fernando VII, todavía no se había encontrado la piedra ángula sobre la que se edificase el Estado. Como el Estado se situaba en el inicio de la formación, el patronazgo sobre la ciencia y la cultura era débil. Las pocas políticas sobre el desarrollo de la ciencia y la cultura no

① La división de etapas se ha consultado López-Ocón, Leonicio, (2003) y López Piñero, J.M., (1992).

eran suficientes para reparar los daños causados por la guerra.

Cuando la Constitución estaba en vigor, diversos cultivadores de la ciencia liberales participaron activamente en la convocatoria de las Cortes. Los liberales intentaron restituir algunas instituciones de la época ilustrada, como la Escuela de Ingenieros de Caminos —restablecida en 1820—, crear nuevos espacios de discusión de ideas científicas, como el Ateneo Científico y Literario de Madrid, y dinamizar la política científica, como el proyecto frustrado de fundación de una Academia de Ciencias en 1822. Pero las innovaciones revolucionarias no habían tenido tiempo para echar raíces y fueron destruidas con el retorno de Fernando VII.

Aunque la ciencia y la cultura se encontraban en una situación de estancamiento, todavía se mantuvo un débil hilo de continuidad con el legado de la ciencia y cultura ilustrada. La figura de López de Peñalver (1763–1835) demostró la existencia de dicho hilo de continuidad, quien, ingeniero, científico y economista, colaboró con diversos régimenes y disfrutó de una situación de reconocimiento oficial ocupando diversos cargos en instituciones culturales y administrativas.

Entre los años 1823–1832, el ministro de Hacienda, López Ballesteros (1782–1853) se encargó de la reforma. Por la iniciativa de este ministro y por el Real Decreto de 18 de agosto de 1824 (Martínez Alcubilla[①]) y la Real Orden de 2 de septiembre de 1824, se restableció el Conservatorio de Artes y Oficios de Madrid, cuyos fines concretos como textualmente aparece en el preámbulo de la R.O. que lo creó son “dar garantías al inventor, proporcionar al obrero instrucción, promover y acelerar el progreso industrial, [...] mejorar las operaciones industriales, tanto en las artes y oficios como en la agricultura”. Este establecimiento contaba de dos departamentos: el primero de ellos para el museo-depósito de máquinas y el segundo el taller para la enseñanza práctica de construcción de toda clase de artilugios. Elegido director de este Conservatorio, López de Peñalver logró reagrupar a un grupo de tecnólogos y reestablecer el Real Gabinete de Máquinas, que se incorporaba al Conservatorio convirtiéndose en un museo de maquinaria a imagen. Y un año después del reestablecimiento del Conservatorio, se inició la impartición de enseñanza de Aritmética, Física, Geometría y Mecánica, que conformaban todas una sola asignatura, y de Delineación. En 1826 se comenzó a dar clases de una nueva asignatura, Química. Y en este centro se concentraban las cátedras de geometría, mecánica y física, delineación y química aplicada. En 1832 López Ballesteros dictó la Real Orden de 30 de mayo, por la que se aprobó un plan de enseñanzas. Según el plan, se dividió la enseñanza que impartía en tres niveles: particular, general y especial. A partir de 1834, y dependiendo del Conservatorio, se crearía varias cátedras de matemáticas y química en varias capitales de provincia: Valencia, Sevilla, Málaga, Granada, Oviedo, Santiago de Compostela, Zaragoza, etc.

① Todos los textos legislativos citados en este trabajo son de Martínez Alcubilla, M.

Además, para que el Conservatorio saliera de sus aulas, talleres y laboratorios e interactuara con el público, López de Peñalver planteó una iniciativa: trasladar a España las exposiciones industriales y logró realizarla gracias a la publicación de un Real Decreto de 30 de mayo de 1826 que establecía la celebración anual de una exposición pública de los productos de la industria española, un año después abría sus puertas la Exposición Pública de los Productos de la Industria Española con el objetivo de "acelerar los progresos de las artes y fábricas por medio de una noble emulación".

Todo lo anterior demuestra el sentido práctico y la amplia visión de López Ballesteros, al considerar a la industria como una de las claves para el progreso económico de España; mientras tanto, López de Peñalver utilizó la vía de Ballesteros para tratar de plasmar sus planteamientos industrialistas. Sin embargo, "debido a las pugnas internas entre los ministros de estado y hacienda, de quienes dependía entonces este establecimiento, no se cumplieron las expectativas previstas para el mismo" (Ramón Teijelo, 2002–2003: 51), así como no llegaron a establecerse todos los talleres y se frustró un proyecto para instalar una fundición de hierro y construir toda clase de piezas al objeto de evitar su importación (Vicuña, 1887: 444). Como Ballesteros dejó de ser ministro en 1832 y Peñalver falleció en 1835 dejando un gran vacío entre los colaboradores y discípulos, el Conservatorio cayó en decadencia.

También la importante Ley de Minas de 1825 era un proyecto decisivo para impulsar la política industrialista de López Ballesteros. La Ley de Minas establecía que todos los yacimientos pertenecían a la Corona y reguló por primera vez la concesión de la explotación de las minas mediante un procedimiento administrativo. Se crearon dos cuerpos: la Dirección General de Minas y los distritos mineros para mejorar los mecanismos de control e inspección.

En la cultura, con la invasión napoleónica se inicia la etapa triste. Por la expulsión de los liberales en los años 1814 y 1823, muchos académicos de la Real Academia Española① sufrieron encarcelamiento o destierro y los trabajos de la Academia no marchan. En la Real Academia de la Historia, muchas actividades se interrumpieron debido a la invasión napoleónica. Por ejemplo, la publicación de la obra de importancia: el *Viaje literario a las iglesias de España*, emprendida en 1802 con la protección de la Corona, cesa en el año 1808. Doce años después, Fernando VII ordenó que prosiguiere la publicación y en 1821, imprimieron los cinco tomos siguientes, del VI al X. Pero el *Viaje literario* se interrumpe otra vez en 1823 por causa de la reacción absolutista.

Sin embargo, las pinturas españolas recibieron buena recuperación y protección tras sufrir muchos daños en la guerra. El 4 de julio de 1814, Fernando VII firmó una Real Orden declarando

① La historia de dicha Academia se ha consultado en Zamora Vicente, A.(1999).

su intención de ceder el Palacio de Buenavista a la Academia de San Fernando[①]. Por la Real Cédula de 2 de octubre de 1814, Fernando VII manda que

> se guarde el estatuto 33 de la Academia de San Fernando en su párrafo 3.º sobre la aprobación de arquitectos y maestros de obras, continuando la prohibición de que ningún tribunal, ciudad, villa, ni cuerpo alguno eclesiástico o secular conceda título de arquitecto ni de maestro de obras, ni nombre para dirigirlas al que no se haya sujetado al riguroso examen de la Academia de San Fernando...

En esta empresa de restauración artística, desempeña un papel no pequeño la reina Isabel de Braganza, quien era una muy buena aficionada a las artes y creó una escuela de dibujo y adorno para niñas.

Sobre las antigüedades, Fernando VII otorgan unas órdenes para que no se destruyan ni maltraten los edificios y monumentos de antigüedad, y que se prohiba la salida de la Península de pinturas, libros y manuscritos antiguos.

Por un decreto publicado en 1818, empezó la preparación de crear el Museo Real de Pinturas (actual Museo del Prado[②]), siguiendo el modelo francés del Lourve. El 19 de noviembre de 1819, se inauguró este museo, con fondos de exclusiva procedencia de las colecciones de los reyes de España. Durante el reinado de Fernando VII, el sostenimiento financiero de la institución corrió a cargo del "bolsillo secreto" del Rey. Esto incluye los salarios de la dirección, conserjería y portería. Y además, el Rey tenía la pasión de comprar obras y por lo consiguiente, en los primeros años la colección del Museo se aumentó rápidamente: desde las 311 pinturas de la inauguración hasta unos cuatro mil cuadros en 1827.

Por lo consiguiente, la recuperación artística se puede considerar meramente por la pasión del rey, quien "debió de sentir la necesidad de distraer su espíritu veleidoso, encauzándole por otros caminos más suaves, que pudieron ser los del arte" (Madrazo, 1945: 62).

3. La etapa intermedia de recuperación (1833–1874)

En la época de Isabel II, los partidos, tanto los progresistas como los moderados se esforzaron por estabilizar la situación política y construir el Estado en la base de una confusa mezcolanza. "Cuando termina la época moderada, confundida a efectos prácticos con el reinado efectivo de Isabel II, se podría decir que hay un Estado, una administración, una sociedad y hasta una economía sobre bases nuevas " (Valdeón, Pérez y Juliá, 2004: 383). Los gobernantes de esta etapa elaboraron muchas iniciativas políticas para dinamizar las instituciones científicas y tecnológicas creadas en la época ilustrada y también crear otras nuevas, pero tropezaron con la resistencia de los absolutismos

① La información de las Reales Academias son del libro editado por el Instituto de España (1992).
② Toda la historia del Prado proviene de Madrazo,M. de (1945).

y los carlismos y por lo consiguiente, las reformas no podían ser universal y difícilmente lograron su objetivo. A continuación, se presentan las medidas y políticas del Estado sobre tal terreno.

Como las incesantes guerras y revueltas de la primera mitad del siglo XIX en España estorbaron mucho al cultivo y adelanto de las ciencias, el Estado sentía la necesidad de promover las ciencias exactas, físicas y naturales, que poderosamente influían en la industria y prosperidad del país. El 25 de febrero de 1847 se otorgó el Real Decreto de la creación de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, igual en categoría y prerrogativas a la Española, de la Historia y de San Fernando. Se establece su composición en 36 académicos. Los estatutos fueron aprobados por la reina en Real Decreto de 23 de diciembre de 1847. Su objetivo era favorecer el cultivo, adelantamiento y propagación de las ciencias exactas, físicas y naturales, facilitar la comunicación y organización de los científicos más relevantes, y poner a disposición del Estado un órgano asesor en cuestiones científico-técnicas. Además, se instauraban las Escuelas Técnicas especiales de ingenieros de minas y de caminos en 1833, de montes en 1846, de ingenieros industriales en 1850, y de agrónomos en 1855.

Junto a la labor de crear unas instituciones nuevas, el gobierno reconstruyó unas antiguas corporaciones, como el Real Gabinete de Historia Natural y el Observatorio Astronómico de Madrid. En 1862 un grupo de naturalistas fueron enviados a tierras americanas para que remitieren al parque de aclimatación del Jardín Botánico animales útiles a la economía española, así como colecciones a los gabinetes de historia natural españoles. Esta fue una expedición de la Comisión Científica del Pacífico, la principal empresa científica ultramarina española del siglo XIX. Por el reglamento del día 10 de julio de 1864, el Observatorio tiene por objeto "hacer las observaciones astronómicas propias de esta clase de institutos científicos; desempeñar los trabajos astronómicos para el levantamiento del mapa de España; verificar toda clase de observaciones meteorológicas o físicas del globo terráqueo; [...]". Y el establecimiento dependió directamente del rey através de un comisario regio.

Por el Real Decreto de 10 de junio de 1868, el Ministerio de Fomento aprueba el reglamento del Museo de Ciencias naturales de Madrid, señalando que este Museo le constituyen el Gabinete de historia natural, el Jardín botánico y el Jardín zoológico. Tiene por objeto favorecer el cultivo y adelantamiento de todos los ramos de la historia natural.

Otra de las instituciones científicas más importantes del siglo XIX era la Comisión de Estadística del Reino. Su creación en 1856 marca el comienzo de la estadística oficial en España. El 21 de abril de 1857, la Comisión pasa a denominarse Junta de Estadística. La Ley de Instrucción Pública de 1857 establece que la Estadística será una disciplina académica. En virtud de lo dispuesto en el artículo 34 del Real Decreto de 20 de agosto de 1859 sobre la medición del territorio de España, se creó por la Comisión una Escuela especial de estadística.

En 1870, por un Real decreto del 12 de septiembre, se crea el Instituto Geográfico Nacional. Tres años después, el 19 de junio de 1873, pasa a denominarse Instituto Geográfico y Estadístico, asumiendo todas las tareas de recogida de información numérica para el Estado. Así, la Junta de Estadística se transforma en una parte de este Instituto.

En el periodo del gobierno de Unión Liberal (1858.6–1863.1), como los gobernantes alcanzaron estabilizar la administración y consolidar la monarquía constitucional y el desarrollo rápido de la economía alentaba el incipiente desarrollo urbano, el gobierno se preocupaba por la seguridad y la higiene de las poblaciones y por lo consiguiente elaboraron planes de pavimentación y construir red de trenes. También el fomento de la ciencia de medicina era una medida del gobierno. El 28 de abril de 1861 la reina Isabel II sanciona un nuevo reglamento para la Real Academia de Medicina de Madrid, que constituye un hito en la historia indicando la inauguración de esta Real Academia de igual categoría a las otras cinco existentes. En el título I de este reglamento, se señala que esta corporación depende del Ministerio de la Gobernación y tiene por fines ayudar al adelantamiento de las ciencias médicas; ayudar al gobierno con sus conocimientos científicos, evacuando consultas que le pida sobre cualquier asunto de su competencia, principalmente sobre las endemias, epidemias, contagios, epizootias y demás que corresponde a la salud pública, etc. Con este reglamento se inicia una nueva etapa de la medicina, la emancipación de la medicina. Los sobresalientes científicos de medicina se reunían en la Academia a estudiar nuevas tendencias de las ciencias médicas y ofrecer al gobierno útiles informaciones sobre las endemias, epidemias, contagios y otras enfermedades correspondientes a la salud pública.

Respecto a la ciencia social, el Estado también otorga muchas políticas. En 1847 (por el Real Decreto de 25 de febrero) fueron reorganizadas la Real Academia Española y la de la Historia, ampliándose las plazas de académicos de número desde 24 a 36. Los nuevos Estatutos de la Real Academia Española aprobados por el Real Decreto de 13 de marzo de 1848 obligaban a la Corporación a cubrir las vacantes en el plazo de dos meses y exigían a los académicos residir en Madrid. Según estos Estatutos, se crean comisiones para el trabajo: Comisión de Diccionario, de Gramática y Ortografía, de Prosodia y Arte métrica, de Etimología e Historia de la lengua, de reimpresión de textos.

Desde su inauguración, una de las tareas científicas fundamentales de La Real Academia de la Historia ha sido la misión de informes y dictámenes para provecho propio o a la solicitud del Estado. A mediados del siglo XIX, la Academia llamó la atención del gobierno por dos tareas: la empresa de la publicación de las Cortes y la colección de fueros municipales y cartas pueblas, documentos preciosos para el conocimiento de la historia social de los núcleos urbanos. Por la Real Orden de 8 de octubre de 1850, el gobierno encargó a la Academia la formación de estas dos colecciones, comprometiéndose a cubrir los gastos de edición.

En 1857, con la intención de controlar estrictamente la educación y las actividades de la cultura, el Estado otorgó la Ley de Instrucción Pública (también llamada Ley Moyano). En el título IV, las academias se consideran dependencias del ramo de instrucción pública (art. 158) y para establecerlas o cualquiera otras corporaciones que tengan por objeto discutir o estudiar cuestiones relativas a cualquier ramo del saber humano, se necesita autorización especial del Gobierno, que podrá concederla, oído el Real Consejo de instrucción pública (art. 162). Según la ley, el gobierno tiene el derecho a indicar, modificar, disminuir o aumentar las materias de enseñanza.

Por el artículo 160.º de dicha Ley,

> se creará en Madrid otra real academia, igual en categoría a las cuatro existentes, denominada de Ciencias morales y polítcas." En el artículo primero de los estatutos, aprobados inicialmente por el Real Decreto de 29 de mayo de 1859, se resume el objetivo de esta nueva Corporación:"cultivar las Ciencias Morales y Políticas, ilustrando las cuestiones de mayor importancia, trascendencia y aplicación, según los tiempos y circunstancias.

En esta época la Academia de San Fernando adquiere cierta relevancia. En 1845, se crea la Escuela de Arquitectura y en 1857, la de Escultura, Pintura y Grabado. Desde 1844 la Academia se ocupa de los monumentos españoles y en 1855, reorganizada la Comisión Central de Monumentos, la Academia interviene en la inspección de los monumentos históricos, artísticos y en los museos de bellas artes y de antigüedades.

También interviene en las exposiciones de bellas artes. Por el Real Decreto de 28 de diciembre de 1853, el Ministerio de Fomento regulariza las exposiciones de bellas artes, considerando que las exposiciones y los premios son uno de los medios más convenientes empleados con éxito en las naciones cultas para el fomento de las bellas artes, que tanto contribuyen al esplendor y felicidad de las naciones.

En 1873 se creó la Sección de Música en la Academia de San Fernando. Al mismo tiempo, se cambió la denominación de Academia de las tres nobles Artes de San Fernando por la de Academia de Bellas Artes. Con la incorporación de los doce académicos de la Sección de Música, llegaron a 48 los academicos de número. En este mismo año se aprueba un nuevo reglamento, indicando como el objeto promover el estudio y cultivo de las bellas artes "estimulando su ejercicio y difundiendo el buen gusto artístico con el ejemplo y la doctrina". La Academia se divide en cuatro secciones: de Pintura, de Escultura y Artes de la imagen, de Arquitectura y de Música.

4. La fase de recuperación y la Edad de Plata (1874.12 –1931.4)

A comienzos de la Restauración borbónica, el ministro de Fomento, el marqués de Orovio, quien era representante del sector más intransigente e integrista de los "neocatólicos", intentó afianzar el control ideológico sobre la enseñanza media y superior. El 26 de febrero de 1875, firmó

un decreto, que anulaba la libertad de enseñanza que proclamó la constitución de 1869. Entre otros aspectos, se obligaba a los profesores universitarios y a los de enseñanza secundaria a presentar los programas de las asignaturas que impartían para su aprobación por el Gobierno, así como a no difundir enseñanza contra el dogma católico ni la monarquía. En las universidades elevaron protesta los profesores, que fueron poco después suspendidos y luego separados de sus cátedras, e incluso llevados presos.

En febrero de 1881, el Partido Liberal-Fusionista, dirigido por Sagasta, llegó al poder. En este periodo se aprobaron diversas "conquistas liberales", como la ley del sufragio universal (5 de mayo de 1890). La liberalización del régimen de la Restauración favoreció notablemente el desarrollo científico y la creatividad cultural. A muchos profesores que habían sido suspendidos de sueldo y cátedra durante la referida "cuestión universitaria" de 1875, les devolvieron su antigua cátedra los liberales fusionistas en febrero de 1881. Pero el sistema político de la Restauración borbónica fue bipartidista entre el Partido Liberal-Conservador y el Partido Liberal-Fusionista. Este nuevo panorama permitía una mayor estabilidad. Con la intención de superar la distancia en las ciencias físicas y naturales con otros países europeos, el Estado decidió los sectores que quería desarrollar y planteó muchas propuestas. Muchos científicos aprovecharon esta oportunidad para promover el desarrollo de la ciencia mientras tanto el Estado les propuso encargo de investigación. Entre ellos, Augusto González de Linares (1845–1904) y Santiago Ramón y Cajal (1852–1934) eran dos figuras sobresalientes.

González de Linares, naturalista, obtuvo en 1881 una comisión oficial de dos años para proseguir sus estudios sobre plantas y animales inferiores en diversos laboratorios europeos. A su regreso a España en 1883, el Ministerio de Fomento le propuso un nuevo encargo: investigaciones sobre el litoral español, en concreto es "completar estudios sobre la fauna de los animales marinos inferiores de la costa cantábrica".

Con ese cúmulo de experiencias, González de Linares y sus amigos promovieron y participaron en la promulgación de el Real Decreto de 14 de mayo de 1886 por el que se creaba el primer centro español de biología marina, la Estación Marítima de Zoología y Botánica Experimentales en Santander. La finalidad de la *Estación* era la de estudiar la flora y la fauna de las costas españolas y mares adyacentes, aplicar estos conocimientos al desarrollo de las industrias marítimas y formar o incrementar las colecciones científicas de los museos y centros de enseñanza.

En septiembre de 1886, González de Linares fue comisionado para estudiar en Italia la organización de una institución de vanguardia en el mundo de la biología marina, la de Nápoles. A la vuelta fue denominado director de la Estación.

Para reforzar su institución, González de Linares realizó gestiones con el fin de establecer pensiones para enviar a Nápoles a jóvenes biólogos y oficiales de la Armada con el fin de aprender

las técnicas de biología marina. De esta forma, el 31 de enero de 1888 se otorgó un Real Decreto con el que se ordenó contratar durante cinco años tres mesas de estudio en la Estación de Nápoles para favorecer "el advenimiento de la Ciencias patria al cultivo de la Biología experimental". Cinco años después, la Estación adquirió prestigio y pudo sustituir a Nápoles como centro de formación de los biólogos marinos españoles.

En 1901, la Estación santanderina pasó a depender del Museo de Ciencias Naturales de Madrid y, en 1907, ambos centros quedaron bajo la tutela de la Junta para la Ampliación de Estudios. En 1914, se integró en el Instituto Español de Oceanografía.

Esta Estación durante dos décadas —de 1893 a 1914— desempeñó un papel muy importante en la renovación educativa de los naturalistas españoles y contribuyó a los estudios oceanográficos.

Santiago Ramón y Cajal, quien obtuvo el Premio Nobel de Medicina y Fisiología en 1906, ocupó la cátedra de Histología e Histoquímica Normal y Anatomía Patológica de la Universidad Central de Madrid en 1892. En los años siguientes, le siguieron muchos triunfos e invitaciones, así que el Gobierno español creó para él el Laboratorio de Investigaciones Biológicas, que dio origen a la Escuela Española de Neurohistología, uno de los centros científicos más importantes del país.

En toda su vida, Ramón y Cajal presidió una institución muy importante para la ciencia española, conocida con el título de Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). El 11 de enero de 1907, el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Amalio Gimeno firmó un Real Decreto, por el que se creaba la Junta, cuyo objetivo básico era poner a España al nivel europeo, concretándose en los siguientes objetivos: el servicio de ampliación de estudios dentro y fuera de España, las delegaciones en Congresos Científicos, el servicio de información extranjera y las relaciones internacionales en materia de enseñanza, el fomento de los trabajos de investigación científica y la protección de las instituciones educativas en la enseñanza secundaria y superior.

Para realizar su pretención de terminar con el aislamiento español y enlazar con la ciencia y la cultura europea, la labor fundamental era transformar la educación española en todos sus aspectos. Y la primera función de la Junta fue crear el Patronato de Pensiones para preparar a los futuros profesores. Numerosos estudiantes, profesores e invetigadores se beneficiaron de esta activa política de pensiones. Mientras que los jóvenes españoles fueron becados para estudiar en los centros más prestigiosos europeos, la JAE desarrolló una política activa auspiciando la creación de diferentes centros de investigación así como de laboratorios en distintas partes de España que permitieran la acogida de dichos pensionados. Así, en 1910, se crean el Centro de Estudios Históricos, la Residencia de Estudiantes y el Instituto Nacional de Ciencias Físco-Naturales.

En la ciencia social, la Real Academia Española se trasladó en 1894 a su propio edificio, construido expresamente para la Corporación por la donación de la Corona y el apoyo del Estado.

En este periodo las publicaciones son lo más visible de los trabajos académicos. *El Diccionario de la lengua castellana* se ha venido reeditando en constante revisión. Muy importante es la edición decimoquinta de 1925, muy revisada y en la que se cambia el tradicional "lengua castellana" por "lengua española".

En los últimos años del siglo XIX, con las luchas políticas y sociales de los nacionalismos, en Cataluña, País Vasco y Galicia, hay un renacimiento que se configura en profunda preocupación por le cultivo de la lengua vernácula. Estos movimientos bullen en los primeros veinte años del siglo XX. En 1926, el gobierno del general Primo de Rivera publicó una Real Orden por la que se creaban, en el seno de la Real Academia Española, unas plazas de numerarios destinadas a cultivadores de las lenguas marginales. La Academia acató el decreto y así fueron nombrados varios académicos de catalán, vasco y gallego. Cuando se cambiaban las circunstancias en 1930, la Real Academia Española decidió suprimir esas secciones, pero conservó a los titulares hasta su muerte (el último en desaparecer, en 1959).

En el terreno de la historia, hay que destacar la reforma llevada a cabo por el ministro de Fomento Alejandro Pidal, el 14 de agosto de 1884, que impuso el estudio de la asignatura de Historia Crítica de España en el preparatorio de las Facultades de Derecho. Ello trajo consigo la dotación de once cátedras para dicha disciplina. Otra reforma digna de particular mención fue auspiciada por el ministro de Instrucción Pública Antonio García Alix, por Decreto de 20 de julio de 1900, que afectó a la nueva Facultad de Filosofía y Letras. Se incorporó a la misma la Escuela Superior Diplomática y se creó una Sección de Estudios Históricos.

Durante el reinado de Alfonso XII, por la Real Orden de 19 de junio de 1882, se fundó la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, igual en categoría a las seis existentes. Pero no significa que comienza la historia de una nueva academia, sino sencillamente la continuación del instituto precedente. La razón y el objeto de reorganizar la academia se explica muy claramente en la Real Orden de 16 de abril de 1883:

> Las falsas ideas, las rutinas y otros vicios de nuestros estudios legales y jurísdicos habían introducido el desorden y la oscuridad en unos ramos tan dignos de ser estudiados y tan íntimamente enlazados con la justicia, buen gobierno y bienestar de las sociedades. […] Era, pues, necesario poner remedio a este mal, sacar la ciencia y la práctica de un estado tan lastimoso y derramar sobre ellas la luz de la verdad, un espíritu filosófico y civilizador, y sobre todo, poner en orden y armonía los conocimientos.

El 2 de noviembre de 1896, la reina regente aprobó la propuesta de unas nuevas constituciones para la nueva Academia. En el preámbulo de la disposición el Consejo de Ministros expresa una cierta crítica a lo inestables de las distintas normativas que venían sucedíendose en la Academia. Según esta disposición, los fines del instituto era que la Academia, como Corporación científica, tiene por objeto inmediato la indagación, propagación y conservación de la ciencias del Derecho en

sí misma y en sus relaciones con los demás conocimientos humanos.

5. Conclusiones

A lo largo del proceso de la formación del Estado español entre 1808 y 1931, se aplican muchas políticas para recuperar y cultivar la ciencia y la cultura, cuyo rumbo de desarrollo es determinado por el ambiente político y social y la voluntad del gobierno. Por ejemplo, la geología lograba grandes progresos entre los ramos científicos, debido a la necesidad y apoyo del gobierno. Primero, la industria minera y los fundadores del Cuerpo de Ingenieros de Minas promovieron el estudio sobre la tierra. Segundo, la división provincial y el levantamiento de mapa necesitaban la ayuda del conocimiento geológico. Como la cartografía del Estado es una empresa muy grande, el gobierno creó sucesivamente la Comisión del Mapa Geológico e Instituto Geográfico.

También el débil Estado puede obstaculizar el desarrollo de la ciencia y la cultura, como la decadencia del Conservatorio de Artes y Oficios de Madrid. Otro ejemplo, Ramón y Cajal no satisfecho de la equipación del laboratorio creado por el Estado, construyó un laboratorio privado y compró los aparatos avanzados.

Mientras que el Estado ejerce su patronazgo sobre la ciencia y la cultura, estas también desempeñan su papel constribuyente en la construcción del Estado. Muchos científicos y culturalistas dedicaron toda su vida a servir al Estado evacuando consultas, tales como el caso de López de Peñalver, el de Augusto González de Linares y el de Santiago Ramón y Cajal.

En total, la ciencia y la cultura son los elementos indispensables para el Estado y también no pueden evitar su protectorio. Solo que el Estado preste más presupuesto y atención al desarrollo del saber humano siguiendo la tendencia histórica y los intelectuales colaboren con el buen gobierno, ambas partes podrán alcanzar su cumbre: la gran potencia y la prosperidad.

Bibliografía

Instituto de España (1992): *Las Reales Academias del Instituto de España*, Madrid, Alianza Editorial

López-Ocón Cabrera, Leonicio (2003): *Breve historia de la ciencia española,* Madrid, Alianza Editorial

López Piñero, José M. (1992): *La ciencia en España del siglo XIX*, Madrid, Marcial Pons

Madrazo, Mariano de (1945): *Historia del Museo del Prado, 1818–1868*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores, Junta de Relaciones Culturales

Martínez Alcubilla, Marcelo: *Diccionario de la administración española : compilación de la novísima legislación de España peninsular y ultramarina en todos los ramos de la administración pública*, 1º(1858–1862), 2º(1868–1870), 3º(1877,1879), 4º(1886–1887) y 5º (1892–1895)Ediciones, Madrid

Moral Ruiz, Joaquín del; Pro Ruiz, Juan; Suárez Bilbao, Fernando(2007): Estado y territorio en España, 1820–1930: la formación del paisaje nacional, Madrid, Catarata

Ramón Teijelo, Javier (2002–2003): "Aproximación al Real Conservatorio de Artes (1824–1850): precedente institucional de la ingeniería industrial moderna", Quaderns d'història de l'enginyeria,Vol.5.

Valdeón, Julio;Pérez, Joseph; Juliá, Santos(2004): *Historia de España*, Madrid, Espasa

Vicuña, G (1887): "Apuntes para la Historia del Conservatorio de Artes", Boletín de Asociación Central de Ingenieros Industriales

Zamora Vicente, Alonso (1999): *Historia de la Real Academia Española*, Madrid, Espasa

SATHAPORN TIPPAYASAK
Universidad de Chulalongkorn, Bangkok

En busca de las Escrituras Canónicas del budismo, Edición de Rama V, Rey de Siam, en España①

Resumen: Parece que la búsqueda de las Escrituras Canónicas del budismo en España se ha quedado truncada por el momento. Sin embargo, con los mismos documentos se puede continuar la investigación por otra vía, es decir, fuera de España. Sería otra alternativa muy interesante si nos empeñamos en encontrar algunos ejemplares de dichas Escrituras Canónicas del budismo puesto que, además del listado de las instituciones españolas, aparece otra lista de las ciudades que forman parte de las antiguas colonias españolas en Asia y América. Son aquellas ciudades, otros destinos, en las cuales podrían conservar algunos ejemplares de las Escrituras. Son las Islas Filipinas②, Cuba③ y la Isla de Puerto Rico④ pero estas pertenecería a otro capítulo de investigación en el futuro.

Palabras claves: budismo, Escrituras Canónicas, Rama V, Siam, tailandeses

1. Introducción

La búsqueda de los ejemplares de las Escrituras Canónicas del budismo, Edición de Rama V, Rey de Siam, en España no se habría iniciado si no hubiese sido propuesto el proyecto de la traducción de las cartas reales del mismo soberano durante su visita a Europa en 1897 para conmemorar el centésimo quincuagésimo aniversario de su fallecimiento en 1998.

Dicho proyecto, patrocinado por el Centro de Estudios Europeos de la Universidad de Chulalongkorn, abarca la traducción de dichas cartas del tailandés a seis lenguas europeas (inglés, francés, alemán, español, italiano y ruso). Durante su visita a Europa en 1897, Rama V apuntó las experiencias vividas con anécdotas interesantes. Por lo que se relacionó con la visita de España,

① Se han obtenido las informaciones de esta ponencia gracias a la colaboración y la autorización expresa de las siguientes instituciones: Patrimonio Nacional, Archivo de Palacio Real, Archivo Histórico Nacional de Madrid, Archivo General de Indias de Sevilla, Biblioteca Nacional de Madrid, Biblioteca del Ministerio de Asuntos Exteriores, Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid, Real Academia de Ciencias Políticas y Morales y Archivo del Departamento de Bellas Artes de Bangkok.

② En Manila se las envió a la Universidad de Santo Tomás, a la Sociedad Económica de Amigos del País, al Museo-Biblioteca, al Ateneo Municipal, a la Escuela de Artes y Oficios y al Seminario conciliar. Además de la capital, otros destinos son Cebú, Nueva-Cáceres, Nueva-Segovia.

③ Dentro de La Habana se las distribuyó a la Universidad, al Instituto de 2ª enseñanza, a la Sociedad Económica de Amigos del País, a la Real Academia de Ciencias, a la Escuela profesional y al Seminario conciliar.

④ Por último se las envió al Instituto de 2ª enseñanza, a la Sociedad de Amigos del País y al Seminario conciliar de la Isla de Puerto Rico.

dedicó una parte de la carta número 58 para anotar su estancia en España[①] durante los días 16 y 20 de octubre del mismo año.

Con el fin de llevar a cabo bien el referido proyecto de la traducción, se recomendó averiguar más informaciones acerca de dicha visita con el objeto de clarificar algunos detalles y completar algunas lagunas halladas del contenido de aquellas cartas reales para perfeccionar la traducción y para la mejor comprensión de los lectores que serían lógicamente los ciudadanos de aquellos países. Debido a la brevedad de su contenido acerca de la visita mencionada a España, al compararlo con el de otros países, despertó enormemente la curiosidad de cualquier lector. Además, descubrimos más tarde que toda la información sobre la visita a España del monarca con la que se trabajó en la traducción se dio a conocer de modo muy extendido en los diarios madrileños[②] de entonces. Sin embargo, la noticia del envío de las Escrituras Canónicas no apareció recogida en ningún diario. Casualmente damos con ella en el Archivo de Palacio Real de Madrid.

2. Propósito de la comunicación

Este trabajo tiene como objetivo informar sobre cómo se llevó a cabo la investigación para localizar dichas Escrituras Canónicas del budismo, Edición de Rama V, en España. teniendo en cuenta las evidencias tanto siamesas como españolas.

3. Punto de partida

Una vez obtenida la noticia del envío de las Escrituras Canónicas del budismo a España por Rama V en 1895, se inició la investigación. Cuando buscábamos en el Archivo de Palacio Real de Madrid algunos documentos relacionados con la visita de Rama V en España en 1897, nos tropezamos con unos documentos[③]. Son los documentos que contienen ciertas informaciones significativas. Se trata de una lista de las ciudades y los países a los cuales mandó enviar el soberano las Escrituras Canónicas del budismo.

Antes de nada, conviene hacer un contraste de las informaciones obtenidas de las dos fuentes. Si coinciden las informaciones de ambas fuentes, esto quiere decir que la investigación sería menos complicada y se procede a las siguientes fases. En el caso contrario intentaremos averiguar cuál sería la diferencia, qué pasó y cuál habría sido la causa de dicha diferencia.

---

① De hecho, Rama V estuvo de visita 4 días en Madrid (del 16 al 19 de octubre de 1897) y un día (20 de octubre de 1897) en Sevilla.

② Son más de 10 diarios españoles que recogieron las noticias de las visitas de Rama V a España: *Correo Español*, *Correo de Madrid*, *el País*, *el Heraldo de Madrid*, *La Correspondencia de España*, *El Liberal*, *El Nacional*, *Diario Oficial de Aviso de Madrid*, *Siglo Futuro*, *Izquierda Dinástica*, etc.

③ Se trata de un legajo de documentos españoles clasificados bajo el nombre de Alfonso XIII.

3.1 Evidencias siamesas

Actualmente se conservan dichas evidencias en el Archivo Nacional de Bangkok. Se trata de una lista completa de las ciudades y los países a los cuales ordenó enviar Rama V①. Uno de los países europeos que aceptó recibirlas con mucho gusto fue el Reino de España. Los centros que las recibirían fueron oficiales y se ubicaron en Madrid. Son los siguientes:

— Real Academia de Ciencias Políticas y Morales.

— Universidad de Madrid.

— Universidad de Manila②

— Biblioteca del Ministerio de Asuntos Exteriores③.

3.2 Evidencias españolas

En España se encuentran dos instituciones que conservan los documentos relacionados con el tema

a. Archivo de Palacio Real

Los documentos conservados en este Archivo mencionan una serie de los nombres de los centros oficiales que son los destinos finales del envío de dichas Escrituras. Son aquellos que las aceptaron gustosamente.

(a) Museo-Biblioteca del Ministerio de Ultramar, en Madrid.

(b) Biblioteca del Ministerio de Ultramar, en Madrid.

(c) Archivo General de Indias de Sevilla.

b. Archivo Histórico Nacional de Madrid

Este archivo proporciona y facilita aquellos documentos anteriormente pertenecientes al Ministerio de Ultramar④. Al juntar todos los nombres de las instituciones involucradas, hacemos un contraste de las informaciones obtenidas para localizar los posibles destinos finales de las Escrituras Canónicas del budismo.

---

① En el Archivo Nacional de Bangkok encontramos una lista completa de los países europeos que fueron los destinatarios de dicho envío con el número de ejemplares. Son los siguientes: Inglaterra y sus colonias (31), Francia (20), Alemania (25), Portugal y sus colonias (9), Holanda y sus colonias (7), Bélgica (7), Italia (20), Suecia y Noruega (6), Dinamarca (3), España.

② Concentramos la investigación basada en los documentos encontrados solamente en España. Los de Manila en Filipinas sería otra aparte por realizar.

③ En un documento siamés aparece explícitamente el nombre de Biblioteca del Ministerio de Asuntos Exteriores mientras en el documento español se menciona solamente el del Ministerio de Ultramar.

④ Cuando España fue vencida en la Guerra contra los norteamericanos, perdió sus últimas colonias en América, Cuba y Filipinas. España entró en decadencia y se vio obligado a reformar la administración del país. Como consecuencia, algunas instituciones oficiales deberían ser reorganizadas. Por ejemplo, el Ministerio de Ultramar de España quedó disuelto en 1897. Todos los documentos oficiales del Ministerio de Ultramar fueron transferidos al Ministerio de Asuntos Exteriores. En la actualidad aquellos documentos están bajo custodia del Archivo Histórico Nacional de Madrid.

Coincidencias institucionales de ambas fuentes	Diferencias institucionales de ambas fuentes
Real Academia de Ciencias Políticas y Morales	Museo-biblioteca del Ministerio de Ultramar
Universidad de Madrid	Biblioteca del Ministerio (de Ultramar)
Archivo General de Indias de Sevilla	
Biblioteca del Ministerio de Asuntos Exteriores	

Tabla 1: Comparación de la información de ambas fuentes

Considerando las diferencias nos damos cuenta de que coinciden muy poco los nombres de los centros del destino final de la Escrituras Canónicas del budismo. La única coincidencia es la Real Academia de Ciencias Políticas y Morales porque encontramos su nombre tanto en los documentos siameses como en los españoles. Los nombres restantes indican los detalles de la gestión del envío que dependen de cada centro receptor. Cada parte presentó su propia lista del envío.

Otra irregularidad que no se debe ignorar: la mención siamesa no coincide con la española cuando se refiere a la biblioteca del Ministerio. En un documento siamés se especifica que se las había enviado a la biblioteca del Ministerio de Asuntos Exteriores mientras en la lista española se refirió al de Ultramar.

4. Averiguaciones

Antes de asegurarnos de dicha hipótesis conviene comprobar la existencia actual de aquellas instituciones. Dichas instituciones son las siguientes:

Instituciones	Estado actual
Real Academia de Ciencias Políticas y Morales	En vigencia
Biblioteca del Ministerio de Ultramar	Obsoleto
Universidad de Madrid①	En vigencia
Archivo General de Indias, de Sevilla	En vigencia

Table 2: Estado de las instituciones involucradas

5. Comprobaciones

Hemos encontrado un documento preservado en el Archivo Nacional de Bangkok, Tailandia que contiene la información correspondiente. Nos ha revelado un listado de los nombres de las instituciones españolas a las cuales Rama V mandó enviar las Escrituras Canónicas del Budismo.

Visitamos todas aquellas instituciones que deberían estar en posesión de dichas Escrituras Canónicas del budismo. Después de muchas observaciones de todos los catálogos de sus libros, sus inventarios y las entrevistas con aquellas personas encargadas del tema, llegamos a obtener una serie de conclusiones acerca de la existencia de las mismas que queda presentada en la Tabla 3.

① Actualmente se refiere a la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

Instituciones	Resultado
1. Real Academia de Ciencias Políticas y Morales	No encontrada
2. Universidad de Manila	Falta por investigar
3. Universidad de Madrid	No encontrada

Tabla 3: Resultado de la comprobación de las instituciones involucradas

Sin embargo, no debemos olvidar que aquellas informaciones no son actuales, sino del pasado. Con el fin de evitar los errores interpretativos conviene actualizar las informaciones, sobre todo, los nombres y los años de su vigencia de aquellas tres instituciones. Consiguientemente, presentamos una tabla de actualización de aquellas instituciones.

Nombres de instituciones a partir de 1893	Nombres en la actualidad
Real Academia de Ciencias Políticas y Morales	Real Academia de Ciencias Políticas y Morales
Biblioteca del Ministerio de Ultramar	Biblioteca del Archivo Histórico Nacional de Madrid
Universidad de Madrid	Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid
Archivo General de Indias de Sevilla	Archivo General de Indias de Sevilla

Tabla 4: Comparación de la actualización institucional

Según las circunstancias en las que nos hallamos, hay que añadir más, otras dos nuevas instituciones que intervinieron posteriormente en esta cuestión: el Archivo de Palacio Real y la Biblioteca Nacional de Madrid. Tras comprobar y averiguar la existencia de dichas Escrituras Canónicas del budismo la situación queda presentada en la Tabla 5:

Instituciones	Resultado
Archivo de Palacio Real	algunos documentos encontrados
Real Academia de Ciencias Políticas y Morales*	No encontrado
Biblioteca del Archivo Histórico Nacional de Madrid	algunos documentos encontrados
Biblioteca de la Universidad de Madrid*	No encontrado
Biblioteca Nacional de Madrid	Catálogo de dichas Escrituras encontrado
Archivo General de Indias de Sevilla*	No encontrado

Tabla 5: Resultado de la búsqueda de cada institución

Tras comparar las dos fuentes documentales tanto de España como de Siam se notan algunas irregularidades como las siguientes:

a. En las seis instituciones no se ha encontrado ninguna constancia de que las hubiesen recibido.
b. En las tres instituciones referidas① del cuadro (la Real Academia de Ciencias Políticas y Morales, la Biblioteca de la Universidad de Madrid y el Archivo de Indias, en Sevilla) no

① Quedan señaladas con asteriscos.

ha aparecido ninguna referencia documental acerca de dichas Escrituras Canónicas del budismo a pesar de que existen los documentos que las mencionan explícitamente.

c. Sin embargo, inesperadamente tenemos una noticia del catálogo de libros de la Biblioteca Nacional de Madrid del año 1910, en el cual figuran las Escrituras Canónicas del budismo.

6. Resultado preliminar

Se trata de un intento de actualizar las evidencias de que disponemos para sacar una conclusión.

6.1 Real Academia de Ciencias Políticas y Morales

La Real Academia de Ciencias Morales y Políticas fue creada por Real Decreto de 1857 durante el reinado de Isabel II de España. Forman parte de esta Academia varios académicos de Ciencias Filosóficas, Ciencias Políticas y jurídicas, Ciencias Sociales y Ciencias Económicas. Posee una biblioteca con más de cien mil volúmenes con una sede en Madrid. Conservan sólo algunas partes de las escrituras canónicas del budismo de orden Mahayana, orden mayoritaria en los países asiáticos del este y del norte (China, Japón, Corea). A lo largo de su historia no ha sufrido ningún traslado, por lo tanto, queda descartada la posibilidad de extravío de los fondos. Teóricamente, deberíamos encontrarlas aquí.

6.2 Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid

La Universidad de Madrid fue trasladada de Alcalá de Henares a Madrid por el Real Orden de Isabel II en 1836 y su biblioteca alcalaína pasó a ocupar un edificio desamortizado en la calle Noviciado después de terminar el traslado de los fondos de la biblioteca en 1843. En 1970 tomó su nombre actual de Universidad Complutense de Madrid. Comprobamos todos sus catálogos informatizados pero no dio ningún resultado.

6.3 Archivo General de Indias de Sevilla

El Archivo General de Indias de Sevilla se creó en 1785 por deseo del rey Carlos III, con el fin de centralizar en un único lugar la documentación referente a la administración de las colonias españolas hasta entonces. El archivo conserva unos 43.000 legajos, con unos 80 millones de páginas y 8.000 mapas y dibujos que proceden, fundamentalmente, de los organismos metropolitanos encargados de la administración de las colonias. Lo más curioso es que este Archivo no puede ofrecernos ninguna noticia del envío de las Escrituras Canónicas del budismo. Además, al averiguar el tema con el archivero, tenemos que proporcionarle una copia del documento en cuestión.

7. Resultado definitivo

Antes de dar el último paso de la investigación y de llegar a la conclusión final, nos

encontramos con el panorama actual que queda señalado en la Tabla 6.

Instituciones	Evidencia encontrada	Resultado definitivo de la búsqueda
Biblioteca del Archivo Histórico Nacional de Madrid	Acuse de recibo de varias instituciones①	No encontrado
Biblioteca Nacional de Madrid	Catálogo de libros②	No encontrado
Archivo General de Indias de Sevilla	Acuse de recibo	No encontrado

Tabla 6: Resultado definitiva

Es curioso al ver que las informaciones de los primeros cuadros se han transformado tanto que casi no tiene nada que ver con las del cuadro 6 con el paso de tiempo por las razones ya mencionadas. En la actualidad quedan solamente tres instituciones que entran en el juego de la búsqueda.

7.1 Biblioteca del Archivo Histórico Nacional de Madrid

Es un lugar en el que se recoge documentación proveniente de instituciones suprimidas, no sólo administrativas, sino también eclesiásticas, económicas, etc. Tampoco se puede localizar las Escrituras Canónicas del budismo, sino toda la documentación relacionada con ellas.

7.2 Biblioteca Nacional de Madrid

A pesar de una publicación de catálogo de la misma de 1900, que sirve de evidencia concreta de las Escrituras Canónicas del budismo, nadie puede confirmar su existencia en ella. Nos contestó oficialmente el Servicio de Información Bibliográfica que:

(1) (…) no ha sido posible localizar ningún ejemplar de las escrituras canónicas del Budismo. Se han buscado en los depósitos que la Biblioteca Nacional tiene en Alcalá de Henares y tampoco ha aparecido. No hay certeza absoluta de que dichos documentos se encuentren entre nuestros fondos dada la fecha de entrega en 1893, cuando este edificio no funcionaba todavía como biblioteca nacional. Archivamos su consulta por si alguna vez aparecieran poder comunicárselo.

7.3 Archivo General de Indias de Sevilla

Este Archivo es muy peculiar porque ha sido mencionado desde el principio hasta el final de la investigación pero nos sigue dando la respuesta negativa acerca de la existencia de dichas Escrituras Canónicas del budismo:

(2) (…) Se ha comprobado que no se custodian en la biblioteca otros volúmenes que ingresan en fecha cercana a la que se agradece la donación de las Escrituras Canónicas del Budismo, si bien, el motivo de estas lagunas no es posible averiguarlo en la documentación del archivo de este centro, por lo que lamentablemente no se le pueden ofrecer más datos sobre el tema (…)

① Ver los detalles en: Tippayasak, S. Investigación de los documentos relacionados con el envío de las Escrituras Canónicas del Budismo (Tipitaka) con caracteres siameses al Reino de España por Rama V. Bangkok: Universidad de Chulalongkorn, 2012.

② Catálogo de la Biblioteca Nacional de Madrid, editado por la Imprenta de M. Minuesa, Madrid, 1900.

8. Resultados de la búsqueda

Por mucho que hemos intentado localizar el paradero de las Escrituras Canónicas del budismo en todos los centros involucrados, situados en Madrid, siguen sin aparecer. No hemos podido todavía aclarar el enigma. Finalmente, no nos queda más remedio que crear unas conjeturas acerca de su desaparición total en España. Se podría atribuir las siguientes causas por su desaparición.

8.1 Causa intencional

El misterio de su ausencia en los lugares públicos u oficiales nos hace pensar en que puede que estén en manos de particulares muy interesados que saben valorar su precio. No debemos descartar el caso de especulación de los mercados de antigüedad.

8.2 Causa mayor

Es posible que hubiesen sido destruidas durante la guerra civil española, sobre todo, en la zona del campus universitario de Madrid, que se convirtió en una zona de conflicto de la guerra. Incluyó el terreno de la Universidad de Madrid y el centro de la ciudad como la zona del Paseo de Recoletos donde se situaba la Biblioteca Nacional de Madrid. Además, el riesgo de su desaparición se aumentó por la falta de combustibles para cocinar y calentarse durante los inviernos.

8.3 Causa misteriosa

Cabe otra posibilidad de que las Escrituras Canónicas del budismo se hayan quedado olvidadas y abandonadas sin clasificar en un rincón cualquiera del depósito de la Biblioteca Nacional de Madrid y del Archivo General de Indias de Sevilla porque el personal de ambas instituciones desconoce la lengua y le resultaría imposible clasificarlas.

Bibliografía

España. Ministerio de Cultura. Archivo de Palacio Real, ALFONSO XIII, 1585, EXP.8; 1598, EXP.7; 8797, EXP. 3; 8830, EXP. 44; 8832, EXP.6.

España. Ministerio de Cultura. Archivo Histórico Nacional, ULTRAMAR, 2483, EXP.1

Tailandia. Ministerio de Cultura. Archivo Nacional de Bangkok, S. 19 TIPITAKA, 1, LEG.1

Tippayasak, S. (2012): *Investigación de los documentos relacionados con el envío de las Escrituras Canónicas del Budismo (Tipitaka) con caracteres siameses al Reino de España por Rama V*, Bangkok, Universidad de Chulalongkorn

JUAN IGNACIO TORO ESCUDERO
Universidad Complutense de Madrid

El papel fundamental del español Antonio Ramos en la industria del cine chino

Resumen: Tradicionalmente se ha venido considerando al granadino Antonio Ramos Espejo como el comerciante/industrial que fundó el primer teatro cinematográfico de China, en el invierno de 1908. Sin embargo, nunca se ha analizado mínimamente su figura ni se ha indagado en la verdadera significación de Ramos en el nacimiento de la industria cinematográfica china, más allá de su papel como propietario de un puñado de cinemas en la Shanghái de las Concesiones Internacionales. Es más, los últimos trabajos relativos a Ramos aparecidos en China, aunque en alguna ocasión quieren subrayar su importancia, tienden en general a reducirla, voluntaria o involuntariamente, al haberse abierto una carrera por encontrar teatros anteriores al Hongkew de Ramos de diciembre de 1908 y no explicarse, más allá de la mera asertación, dicha enfatizada importancia. Eliminado el título tantos años ostentado de propietario y fundador del primer teatro dedicado al cine en China al derribarse su primicia en favor de otros teatros en Hong Kong, Pekín o Tianjin, o incluso en Shanghái, ¿en qué queda la supuesta importancia reivindicada de Ramos más allá de entradas de libros de historia ya superados?

Con esta ponencia queremos sustentar dicha importancia mostrando a Ramos como elemento indispensable para el surgir de la industria cinematográfica china, señalando su papel como pilar principal en la distribución, exhibición e incluso primera producción de películas en la China continental y, lo que es más, deseamos no sólo devolverle, conforme a nuestras últimas pesquisas, el título de fundador del primer cine de Shanghái y China continental, sino desentrañar el verdadero tamaño de su "imperio" que lo convirtiera en el "Rey del cine" en los albores de la industria en China y potenciar la percepción de su importancia como clave en las relaciones culturales sino-española de los últimos dos siglos.

Palabras Clave: Shanghái, Ramos, cine, China, España, precursor, historia, pionero.

1. Introducción

Los últimos años han visto resurgir la imagen, olvidada, de Antonio Ramos Espejo (Alhama de Granada, 1878 — Madrid, 1944) como uno de los principales pioneros del cine chino, sólo comparable en alguna medida a figuras como Benjamin Brodsky, también recientemente reivindicado, o los llamados "padres" y "abuelos" del cine chino, precursores locales como Zhang Shichuan.

No sólo fue Ramos el primero en abrir un local de exhibición permanente de películas dedicado a ello únicamente, y el propietario del primer cine de Shanghái y seguramente de todo el país, sino que fue en sus cines donde pudieron ver la luz las primeras películas realizadas por chinos, que encontraban de otro modo enormes trabas en la distribución, fue productor de algunos de los primeros títulos chinos, y fue el arriendo, en 1926, y posterior venta de su emporio cinematográfico en Shanghái, en 1932, lo que posibilitó el establecimiento de una base sólida para la naciente industria cinematográfica nacional. No ahondaremos en estos últimos aspectos, ya reseñados en Toro Escudero (2012a y 2012b), por falta de espacio en estas líneas, sino que centraremos este artículo en la constitución de su pequeño imperio exhibidor, sus cines en Shanghái, que ubicaremos debida y gráficamente, demostrando con ello su estudiada distribución, capital como estrategia en el éxito empresarial del granadino. El material está extraído tanto de nuestras tesinas de maestría presentadas en 2012 como de nuestra próxima tesis doctoral, de defensa proyectada para el invierno de 2013.

2. Antonio Ramos Espejo, exhibidor

Las primeras proyecciones de cine en Shanghái tuvieron lugar, según es lugar común, en 1896 (Zhen 2005: 66). Zhang (2004: 14) y Leyda (1972: 1) las sitúan más específicamente en Xuyuan (Xu, o Hsu Gardens –Jardines Xu o Hsu, según la transliteración) un complejo de ocio donde las proyecciones se habrían acompañado de "un mago, acróbatas y un malabarista con fuegos artificiales".[①]

Xue (2011: 140) sin embargo las pospone hasta mayo de 1897, en el restaurante Li Cha[②] (礼查).

Las primeras proyecciones de Ramos habrían tenido lugar en la tetería Tongan (同安茶居) de Damalu (大马路) durante un par de semanas, donde habría proyectado, entre otras, *Incendio de los Edificios Extranjeros* (火烧洋房) —véase Jung (2009)— o, según Xue (2011: 140), en una pista de hielo de la calle Zhapu, en Hongkew[③], de donde se trasladaría, dado el poco éxito inicial, a la tetería Yueshang (粤商 de la calle Damalu 大马路), en la que se llevaba parte del beneficio por el incremento del precio del té en cada sesión[④]. No hemos podido discernir el motivo de este cambio de nombres, o si se trataría de dos teterías sitas en la misma calle. En todo caso, al poco tiempo,

① Leyda (1972: 1).
② Que Leyda (p. 2) no parece conocer, pues desplaza a julio de 1897 el segundo espectáculo cinematográfico, en la tetería Tien Hua Tea Gardens, a su vez ignorada u obviada por Xue en su listado de sedes de espectáculos sucesivos, las teterías Zhang Shi Wei Chun Yuan, Tian Hua Cha Yuan, Qi Yuan y Tong Qing Cha Yuan (Xue, 140).
③ Zhang (2010: 31) niega que existan pruebas suficientes para asegurar que Ramos llevara a cabo proyecciones en la pista de hielo de Zhapu Lu.
④ Shen (2005: 10)

Ramos establecería el que se considera primer local de proyección estable y continuada de cine en Shanghái, e incluso en China, aunque a este último respecto existan voces discordantes, como se detallará más adelante: Qingliange (青莲阁), el Pabellón del Loto Verde.

Todo comenzó merced a la cesión de su material para proyecciones de otro español①, que Leyda② identifica entre interrogantes como Galen Bocca③ y que nosotros, siguiendo la pista del *pinyin*, rebautizamos④ como Bernardo Goldenberg, judío alemán⑤ naturalizado español que fundaría a su vez en 1913⑥ el cine Republic y sería asesinado en 1922⑦, cuando regentaba uno de los teatros cinematográficos señera de Ramos, el Victoria.

Según Xue (2011: 140), en 1899 el español Galen Bocca⑧ (加伦白克, Jia Lun Bai Ke) empezó a poner películas en la tetería Shengping Cha Lou de la calle Fuzhou (福州路昇平茶楼), también llamada Sihaishengping Lou, (四海昇平楼) con un proyector defectuoso y extractos de películas usadas, al precio de 10 wen⑨ por sesión⑩; en un inicio, el éxito fue rotundo por la novedad del espectáculo (Zhang 2010: 31) pero la poca variedad de títulos hizo que el negocio no

① Tanto Leyda (1972: 3) como McKernan (1996), que pone el nombre en duda, o Zhang (1999: 14) abogan por la hispanidad de "Bocca". También Lu y Shu (1998). García Tapia (2009: 87) lo hace italiano, como pudiera sugerir la transcripción del nombre —que el propio Leyda pone en duda, como se ha dicho— aunque en ningún momento especifica la fuente de tal afirmación.

② Leyda escribió la primera historia del cine chino en inglés bebiendo de referencias no siempre directas y dependiendo por completo de traductores, en la China de finales de los 50 y principios de los 60, con lo que no es de extrañar la falta de precisión de algunos datos. Sin ir más lejos, y por citar una figura bastante estudiada por su vínculo americano, bautizaba a Benjamin Brodsky como Benjamin Polaski (p. 10), y adelantaba en cinco años sus inicios a 1909 (p. 11). Vid. Curry 2011: 58,59.

③ Leyda sitúa a Bocca, nombrándolo entre interrogantes, en Shanghái ya en 1899 como uno de los primeros proyeccionistas de cine en la ciudad: se verían sus películas en una tetería, una pista de patinaje y un restaurante, con un solo programa que, "al empezar a mostrar signos de desgaste", habría regalado a su amigo Ramos (Leyda, 1972: 3). Pitts y McCrohan van aun más lejos y, en su guía *Shanghai* (2010: 40) lo transforman en el primero en proyectar cine en Shanghái, en 1896. Leyda dice no haber podido conocer la identidad ni nacionalidad de aquel primer proyeccionista, en los Hsu Gardens, (en transcripción actual, Xu Gardens, o Xuyuan) por falta de datos. Zhang (2004: 14), sin especificar fuentes, lo hace francés.

④ Véase Toro Escudero (2010: 129, 130). El análisis de la trasliteración, *Jialun Baike*, que maneja Leyda y la estrecha relación que mantuvieron Ramos y Goldenberg hasta la muerte de éste, nos llevaron a esta elucubración. Nuestra suposición se ve reforzada por la nota que hemos localizado recientemente en la prensa china contemporánea sobre el asesinato de Goldenberg, que retrotrae su relación profesional a 1904: "*The two have since 1904 been intimately associated together in this business, but it was not until April, 1916, that Mr. Goldenberg joined him in the management of the Victoria Theatre*" ("Ambos han estado íntimamente asociados en este negocio desde 1904, pero no fue hasta abril de 1916 que el Sr. Goldenberg se unió a él en la gerencia del Victoria Theatre": "Shocking Tragedy at Local Cinema" (28–11–1922) *The North China Daily News*, p.9).

⑤ La asertación sobre la germanidad de Goldenberg, nacido en Singapur, que ya incluyéramos en anteriores artículos, viene de nuestra conversación con Charo Mencarini, sobrina nieta de Antonio Ramos, de 6 de julio de 2010.

⑥ Vid. Cambon (1993: 39). Hay autores, como Shen (2005: 12,13), Zhang (2010: 33) o Chen (2011: 116) que dan por buena la fecha de inauguración del Republic de 1915. Zhang precisa que se habría abierto en marzo de 1915.

⑦ Hay quien habla de la muerte de Goldenberg como uno de los detonantes de la marcha de Ramos a España (véase, por ejemplo, García Tapia (2009: 88): "En ese mismo año, su socio fue asesinado, con lo que decidió salir del negocio.").

⑧ Recién llegado a Shanghái, según Shen (2005: 10). Como se ha dicho, el nombre de Bocca es una apuesta de trasliteración que efectuaría Leyda en su libro de 1972. Los datos sobre sus primeras andanzas y la transferencia a Ramos de su equipo y películas, perennes en todas las historias del cine chinas al uso, provienen de Leyda (1972) y (s.a.) (15 de abril de 1938) "Galen Bocca: El introductor del cine en Shanghái".

⑨ 1 céntimo de yuan.

⑩ Zhang (2010: 31)

tardara en decaer. Siguió sin lograr éxito pese a variar constantemente el lugar de proyección: de Shengping Cha Lou a la pista de hielo de la calle Zhapu en Hongkew①, donde (Zhang 2010: 31), la entrada costaba sólo 1 céntimo por proyección. Luego se trasladó al restaurante Jin Gu Xiang Fan de la calle Hubei②. Había comprado ocho nuevos títulos con los que renovar las sesiones, y aún se hizo con siete más③, con las que retornó a las proyecciones en Zhapu, pero en esta ocasión la taquilla tampoco consiguió despegar. Decidido a abandonar el negocio, "Galen Bocca" transfirió su escaso material y maquinaria cinematográfica "a su amigo④" Antonio Ramos en 1903⑤. Fue así que Antonio Ramos continuaría los esfuerzos de "Galen" en Zhapoo Lu y acabaría triunfando al alquilar un cuarto en la planta baja de la tetería Qingliange dedicado exclusiva y permanentemente a la proyección de películas⑥.

Qingliange era un lugar muy popular, frecuentado por todo tipo de público, destino indispensable para los chinos que visitaban Shanghái (Shen 2005: 10). También era destino habitual de los hombres de negocios en reuniones tanto profesionales como privadas (Xue 2011: 141). Era un local bien comunicado, en una de las zonas más populares de la concesión internacional. La tetería ocupaba la parte de arriba y la planta baja se destinaba a todo tipo de espectáculos.

Como señalábamos en Toro Escudero (2010: 130, 131), las teterías "eran locales populares de reunión, de enorme aforo, donde eran frecuentes las representaciones de todo tipo de espectáculos, óperas, teatro, malabares, acrobacias, magia, *shuang-huang*⑦…y también notorios centros de juego, prostitución y reunión de gángsteres de toda índole. También hospedaron algunas de las primeras proyecciones cinematográficas y, junto a los grandes *Amusement Halls*, centros de ocio con atracciones que abarcaban desde los musicales, el cine y sus predecesores o la ópera china al bosque de espejos y el ascensor a los jardines de la terraza, sentaron las bases mentales y materiales para que el público chino comenzara a acudir en masa a ver películas⑧."

El éxito no se hizo esperar. Con la adquisición de nuevos cortos de la Pathé, Ramos se aseguró la variedad del programa⑨y se comprometió a cubrir el coste del alquiler con la mitad de sus

① *虹口区志* (*Hongkouqu Zhi, Notas sobre el distrito de Hongkou*) (1999: 1031) sitúa en esta pista las primeras proyecciones de Bocca, que retrotrae a 1898. Se trataría (Zhang 2010: 31) de la primera pista de hielo de Shanghái.

② (s.a.) (15 de abril de 1938) "Galen Bocca: El introductor del cine en Shanghái", *Dian Sheng*, nº 8. Según Zhang (2010), se trataba de un restaurante sino-occidental propiedad de un cantonés.

③ Zhang (2010: 31)

④ Leyda (1972: 3).

⑤ En ese momento, "un vagabundo empobrecido", según Yi (2000a).

⑥ Véase por ejemplo Shen (2005: 10). Se adelantaba de esta manera a algunos misioneros cristianos que hicieron lo propio en Cantón y Hong Kong en 1904. (Leyda 1972: 3)

⑦ Un estilo teatral típico de China en el que un actor habla fuera de escena y otro actúa frente al público en consecuencia.

⑧ Para conocer mejor el papel de este tipo de establecimientos en la conformación de la cultura urbana y cinematográfica en China y Shanghái en especial, es muy recomendable una visita a Zhen (2005), en particular, las pp. 95 y ss.

⑨ Xue (2011: 141)

taquillas[①]. Así lo recordaba Zhang Bugao (Cheng 1983: 87).

> La pantalla es una tela blanca colgada en la pared y un proyector se coloca enfrente, nutrido con los cortos de la Pathé. Empieza la proyección. También empieza el negocio oficialmente. Con fotos y publicidad colgados junto a la puerta, con orquestas medio chinas, medio occidentales, músicos ataviados con uniformes rojos y verdes tocando vientos y percusión. El precio era bajo, había muchos clientes; las funciones eran breves y había muchas sesiones. Vendía muchas entradas a bajo precio. Sesión a sesión, acabó ganando mucho dinero.

En efecto, *Qingliange* fue un éxito rotundo para Ramos gracias a sus novedosas técnicas de promoción. Además de los llamativos anuncios en papel encarnado en la puerta, contrató a prostitutas y vagabundos, a los que vistió con exóticos ropajes[②] e hizo danzar al son de una banda y repartir octavillas, multiplicó las películas, que proyectaba de manera continua, y abarató el precio de los boletos. Según Jung (2009: 3), por tan solo 3 yuanes se tenía acceso a la sala de proyección. No sabemos si se corresponderá a una adaptación a la moneda americana en la traducción, o al peso (mejicano) o el tael en el original, o una gran divergencia entre ambas fuentes, pero un poemilla publicado en la prensa de la ciudad describía así las proyecciones y su coste (Cambon 1993: 73):

> Alquilar un cuarto y mostrar una película/el precio es barato, sin comparación/por 26 céntimos se puede presenciar, fácil/y te encola a la silla al momento./ Gente, cosas, ríos y Colinas/las escenas son nuevas y brillantes./Campos y casas, abundan las urbes/lugares que conoces hechos maravillas/hasta el fuego despiadado y las inundaciones/parecen reales.[③]

Zhang (2010: 32) aduce, por su parte, un precio por boleto de 5 *jiao* (medio yuan).

Según Zhang y Wu (2005), los espectadores se sentaban en bancadas que, en la oscuridad, siempre parecían estar abarrotadas, y el propio Ramos hacía las veces tanto de taquillero como de proyeccionista y de suministrador de películas, que adquiría en la no muy cercana oficina shanghainita de la Pathé. La proyección era continua hasta la medianoche y cada sesión duraba unos quince minutos[④]. No había separación entre el proyector y la audiencia, añade Xiao (2006: 519), y Ramos, el proyeccionista, tenía que interrumpir la función cada poco tiempo para cambiar los rollos.

El esfuerzo le fue retribuido a Ramos, pues pocos años después había acumulado el suficiente capital como para abrir el que se ha venido tradicional y generalmente considerando como primer

① Jung (2009: 2)

② Son comunes los artículos que hablan de músicos indios en la banda, pero, como sugiere Cambon (1993: 73), puede deberse el dato a una confusión causada por el estilo de las vestimentas. Según Yi (2000), las prostitutas bailarían la danza del vientre para atraer al público.

③ "Renting a room and showing a film/the price is cheap beyond compare/for 26 cents it's easy to watch/and glues you fast within your chair./ People, things, streams and hills,/the scenes are bright and new./Fields and houses, cities abound/the commonplace made wonderful/even the merciless fires and floods/seem true."

④ Costa y Abrunhosa (1987: 244)

teatro cinematográfico de China: el cine Hongkew. En 1908, el granadino compró la pista de hielo sita en la calle Zhapu 112, en la Escuela Sino-Occidental, un edificio simple de acero, y construyó allí el cine Hongkew, con capacidad para 250 espectadores①.

Inaugurado el 22 de diciembre de 1908 en la confluencia de las calles Zhapu y Haining, "con un suelo mugriento, lleno de barro, demasiado ruidoso, lleno de cantoneses vociferantes②", atraería, con sus precios populares —poco más de 20 céntimos③— a la vasta y cosmopolita población del distrito de Hongkew, tanto a chinos como a extranjeros④.

El hito que hoy día se levanta en la ubicación original del cine lee en su versión en inglés:

> ubicado en el 388⑤ de Zhapu Road, Shanghái. El primer cine de la China moderna, originalmente llamado Hongkew Film and Drama Garden, fue construido en 1908 y abierto formalmente al público el 22 de diciembre de ese año con la proyección de la película occidental Nestle of Dragon⑥. Tras su reconstrucción en 1919 dotándolo de arcadas, se redenominó Hongkew Cinema, pero en 1998 fue demolido por la ampliación de la calle Haining.

Durante su prolongada existencia, el cine Hongkew mutó de nombre en más de una ocasión. Según Shen (2005: 12,13), que lo denomina "primer cine oficial de Shanghái", en 1913 unos japoneses alquilaron el cine y cambiaron el nombre a Cine de Actividades de Tokio (东京活动影戏

---

① *虹口区志*, S.A. (1999: 1032)

② Cambón (1993: 79 -n.42–); Shen (2005: 28)

③ Céntimos de peso mejicano, la moneda más en uso en las concesiones, con unos tipos de cambio complejísimos que dependían de más factores que el valor nominal de la moneda. Cita y precios en Shu, Ping: Shanghái de Zaoqi Dianyingyuan, *Shangyin Huabao*, marzo de 1990.

④ Así describía el barrio de Hongkew el escritor español Federico García Sanchíz en su novela *La ciudad Milagrosa*, fruto de una estancia en la ciudad al amparo de su amigo, el cónsul Julio Palencia: "La barriada de la plebe pintoresca y maleante, confusión de los desheredados de cualquier casta, peligrosísima apenas cierra la noche, cuando un bambú lanzado a los pies del transeúnte derriba a éste, que ya no se levanta; y no es fácil encontrar al asesino, cuyo puñal remató la maniobra del bambú. La calle pertenece a la Concesión Internacional, mas los callejones transversales al territorio chino. Singularidades de la administración de Shanghái."

⑤ La variación en el número de la calle respecto a *虹口区志* podría deberse a una renumeración efectuada en época posterior (o a su numeración previa), algo bastante común en Shanghái en el último siglo.
En las páginas blancas de 1922 (o rojas, por su denominación en chino), *The North China Desk Hong List*, p.125, la empresa Hongkew Cinematograph aparece como sita en la calle Chapoo Road 112a. Sin embargo, el "Protocolo de los instrumentos públicos correspondientes a los años 1932–1939", del Consulado General de Shanghái, en sus menciones a Mateo Beraha y Solomon Skenazi, que se harían con el cine a través de su empresa Filmos Company Limited a final de los años veinte, nos indica que, si bien el gerente del Hongkew, Solomon Skenazi, vivía, el 26 de junio de 1933, en el susodicho 112a de Chapoo Road, el domicilio social de la empresa se hallaba el 18 de septiembre de 1933 en "los locales del Hongkew Cinema", situado en el 388 de la misma calle, y su gerente, Skenazi, además de su sueldo de 300 dólares shanghainitas mensuales, "tendrá derecho asimismo a alojarse gratuitamente en el "Hongkew Cinema", en la parte reservada para tal uso." Puede tratarse, hay que advertir, de una copia de lo establecido en 1928 al inscribirse en el Consulado la empresa, pues en el *City Directory of Shanghai*, de enero de 1931, la Filmos Company tiene como sede social el 320 de Kiangse Road. La *Guía de Shanghái* de Kounin de 1941 ubica el Hongkew en el 388 de Chapoo Lu. La lista del *Hong's Who is Who* de 1931 (de la *North China Desk Hong List*) (p. 16; CHA-CHE) incluye en Chapoo Road, 112A tanto al "Hongkew Cinema" como a "Skenazi, S.".
Podemos argüir una extraña numeración en la calle Chapoo fruto de alguna reestructuración, por la cual el 112 y el 388 fueran sucesivos, una reubicación del cine, con idénticos propietarios y nombre, en alguna reestructuración urbana (del 112 al 388 de la misma calle), una confusión de las fuentes chinas o un cambio de numeración acaecido en el verano de 1933 (o después de la elaboración de la lista de *Hong's Who is Who* de ser los datos del Consulado copia indolente de los de la primera inscripción de la empresa de Skenazi y Beraha).

⑥ De acuerdo con Zhang (2010: 32), el título de la película sería "The Dragon Nest".

园, Dongjin Huodong Yingxiyuan); el 1 de mayo de 1915, el cine recuperó su nombre original y, en 1919, cambió el nombre a Gran Cine de Hongkew (虹口大戏院, Hongkou Daxiyuan); en 1930, el Gran Cine de Hongkew estaba administrado por Qi ShunTang y sus socios y alternaba las funciones teatrales con las cinematográficas; así siguió hasta la liberación de Shanghái; en 1965 dejó de operar como teatro y su nombre cambió: Pabellón Cultural del Distrito de Hongkou; en 1985, de nuevo se le cambió la denominación a Pabellón de Cultura y Entretenimiento de Hongkou (Xue, 2011: 141).

La designación del Hongkew como primer cine de China ha venido siendo recientemente controvertida. Según Xue (2011: 141), sería el primer cine de Shanghái, pero, pese a las palabras de Chen y Cai (2007), que lo calificaban también como primer cine de China, él considera que esta distinción correspondería al Kaobu Qiefu (考布切夫电影戏院) de Harbin (1902). Por su parte, Li y Hu (1997: 20), incluyendo a Hong Kong y Taiwán, discuten también la primacía de Ramos y su Hongkew; añaden, incluso, un supuesto teatro cinematográfico en Pekín. Min (1998) y, citándolo, Zhang (2004), hablan del Quanxian Garden (1906) de Tianjin y el Cine Ping'an (1907) de Pekín como precursores en China y Lu (1999), de otro teatro, el Huanxian (*Illusion Theatre*, 幻仙戏院, literalmente, *Hada Mágica*), como el primero de Shanghái que funcionara como cine. Mantienen algunos que de hecho pudiera haber sido también fundado por Antonio Ramos —como asegura Huang (2009: 23), que habla de él como un teatro "de estilo nickelodeon" e incluso incluye algún título que se proyectaría allí, como *The Great Train Robbery* (Edwin S. Porter, 1903), probablemente basándose únicamente en Cheng (1983). Jung (2009: 3,4), sin apostar decididamente por la propiedad de Ramos, apunta que en todo caso Huanxian tuvo una vida efímera[①]. Shaobai Li lo mantiene abierto en 1909, con espectáculos de ópera china y cine francés, y lo ubica junto al puente Nicheng de la calle Nanjing[②], cerca del hipódromo británico. Lu habla de una entrada de dos yuanes, que sería superior a la de Qingliange en correspondencia con el mayor estatus de su público. El lugar era austero en extremo, con grandes bancas sobre el mero terreno. Añade Tang (2005) que se proyectaban noticieros, seguidos de comedias y de cortos de detectives de los que no se exhibía el final para que el público volviera a pasar por taquilla para presenciarlo.

Las voces más acreditadas, sin embargo, se han decantado desde hace tiempo por el Hongkew como primer cine de Shanghái, y de hecho todo parece indicar que en su ubicación había levantado Ramos ya más de un año antes otro cine, previo también al Huanxian.

---

① Yi (2000) añade que el gran éxito de taquilla del Huanxian, cuya propiedad también atribuye a Ramos, fue un documental sobre el Emperador Guang Xu y el funeral de la Emperatriz viuda Ci Xi proyectado en noviembre de 1908. Martínez-Robles e Iribarren (2011) identifican dicho documental con la película inaugural del Hongkew Cinema, *The Dragon Nest*, al parecer basándose en Liu Yazi (ed.) (1939). "Shanghai dianyingyuan de fazhan", *Shanghai yanjiu ziliao.* Shanghai: Shanghai shudian chuban.

② Li (2003: 224)

En cuanto a la primicia en el país, carecemos de datos suficientes para negar o afirmar algunas de las voces que se decantan por Tianjin o Pekín como lugares fundacionales de dicho primer cine chino. La continuidad en aquellos años de sitios como el ilustre cine Da Guan Lou[①] de Qianmen, en Pekín como lugar de proyección cinematográfica es discutida. En todo caso, el concurso por el primer establecimiento de un cine en China carece de interés en lo que nos ocupa y la significación de Ramos en la historia del cine chino va mucho más lejos.

No obstante, el afán por figurar como pionero y la reivindicación de tal condición para connacionales o coterráneos es pertinaz, y son frecuentes los apuntes que se detienen en lo precoz de la fecha de inauguración de uno u otro teatro o espectáculo y no en el verdadero significado, extensión y significación de dicha autoría o tal adelanto en el desarrollo de la historia del cine chino, en este caso. Hablaríamos, por ejemplo, del napolitano Enrico Lauro[②], director de fotografía y camarógrafo en películas como 黑籍冤魂[③] (*Heiji Yuanhun, Victims of Opium, Víctimas del Opio*, 1916) de Guan Haifeng, para la Huanxian Film Company —Zhen (2005: 426), proveedor de equipo o estudio en otras[④], y copropietario de varios cines[⑤] en Shanghái durante la segunda, tercera y cuarta década del siglo xx, quien se atribuía en 1935 haber sido el precursor del cine en China y el principal productor extranjero de cine chino[⑥], como reivindicaran con su recuerdo Müller y Pollacchi (2005) en su catálogo de la exposición *Cien años de cine chino* en Roma.

Pero la importancia del cine Hongkew y de la posterior carrera de Antonio Ramos Espejo en Shanghái va más allá de la circunstancia de haber sido el primero o solamente uno de los primeros teatros cinematográficos del país. Como afirma Huang (2009: 23), la fundación del cine Hongkew marcó el establecimiento del cine como parte integrante de la industria china del entretenimiento y

---

① Donde se proyectó la primera película china, según versa la lápida en su fachada, 定军山, *La Montaña Ding Jun* (Ren Jingfeng, 1905). Müller —*Storia del cinema cinese* (1905–2005), en Müller y Pollacchi (2005: 25–26) califica al Daguan Lou de "prima sala cinematografica stabile" en 1905, con un repertorio de breves escenas cómicas, películas de trucos y magia y vistas de países extranjeros. Dedicada a la ópera china generalmente, se nos hace muy arriesgado afirmar tanto la continuidad de estas proyecciones de películas como la cualidad de "cine" de esta sala de espectáculos.

② Zhang (s.f.) lo llama Louros, A.E. Louros. La A. está incluida también en las demás fuentes accedidas, que hablarán de A.E.Lauro, o A. Enrico Lauro. En chino, Luō Lè (罗乐) o Láo luō (劳罗).

③ *The Chinese Mirror*, el portal dedicado a cine antiguo chino, le atribuye al menos cuatro títulos más rodados entre 1908 y 1911, pero los errores detectados en el resto del artículo que le hace referencia (*Two foreign pioneers of Chinese cinema*: http://www.chinesemirror.com/index/2010/08/index.html)
nos hacen desconfiar del dato. No obstante, es de suponer que, en efecto, teniendo el material y la voluntad, hubo de prodigarse más en el rodaje, cuando menos de documentales. Zhang (s.f.) ratifica esta suposición. Existen voces que la extienden a Ramos, también dotado del equipo y la experiencia necesarias para ello.

④ De equipo para la Huanxiang Company de Zhang Shichuan, por ejemplo (Cambon 1993: 75) y del estudio para la Mingxing en 1922 (Huang 2009: 33)

⑤ Como el Helen y el Isis, ambos junto a Zheng Ziyi (Cambon 1993: 39), aunque comenzara proyectando películas en una gran tienda itinerante (Zhang, s.f.). El *North-China Herald* (13 de abril de 1918, p. 98 y 20 de abril de 1918, p.161) da fe de los intentos infructuosos, a causa de la estafa del propietario del edificio, que desde la apertura del primero (1913) realizó Lauro, a través de la Lauro Cinema China Company (罗乐制造中国影片公司), para inaugurar otro teatro en Haining Rd., antes de su participación en el Isis (1917), de capitalización básicamente china.

⑥ *The North-China Herald*, 15 de mayo de 1935, p. 260. Citado en Müller y Pollacchi (2005: 36, 37)

presidió una continua expansión de lo cinematográfico en las ciudades chinas en los años sucesivos.

El Hongkew trajo la modernidad a la experiencia cinematográfica en el país, provocó una revolución en la manera de percibir el espectáculo social moderno que suponía esta importación de Occidente que trascendió las paredes del teatro, reinventó los usos sociales de la práctica pública del ocio, como ya se esbozara en Toro Escudero (2011).

Xiao (2006: 519) concluye "en varios sentidos, la inauguración del Hongkou Theater anunciaba el comienzo de una nueva era, pues la exhibición cinematográfica cortó sus lazos anteriores con los viejos usos asociados a los teatros tradicionales[①]."

Para Xiao, la revolución había ya comenzado con Qingliange, al haber "divorciado la exhibición de películas de sus espacios tradicionales —las teterías, restaurantes y centros de ocio y entretenimiento[②]". El Hongkew fue más allá. En primer lugar, su piso de cemento —en contraposición a la tierra del común de los teatros del momento— favorecía la higiene y facilitaba su limpieza. Por otro lado, la disposición del público en asientos individuales (250 sillas de madera) en vez de los bancos tradicionales a un tiempo redujo los frecuentes conflictos por el asiento habituales en otros teatros y creó una nueva concepción de la experiencia, de la recepción fílmica, desde un prisma más individualizado y personal. Las sillas carecían de reposavasos para la extendida práctica de beber té durante las proyecciones, en clara señal de la voluntad de la dirección de desterrar este hábito en su local. Por lo demás, los asientos estaban numerados[③], de manera que prevalecía en el patio de butacas mucho mayor orden que en cualquier teatro contemporáneo.

Otro avance de gran importancia fue la vocación del Hongkew de proporcionar plena oscuridad en la sala durante las sesiones. Amén de las obvias consecuencias en la percepción estética del elemento fílmico, este diseño comportó otras interesantes derivaciones hacia una exhibición cinematográfica diferente: la falta de luz impedía el trasiego constante de vendedores ambulantes durante la proyección, reduciendo en buena medida el desorden y caos inherentes a los teatros de la década (Cheng, 1983: 89).

Los teatros creados tras el Hongkew imitaron el modelo en su búsqueda de una mayor comodidad, civismo y orden en el auditorio, más higiene y seguridad. Pronto se impondrían otras medidas, como la prohibición de fumar, de entrar con niños, de acceder al recinto una vez comenzada la película, o el desuso de costumbres como la ubicación de asientos extras en los

① St. J. Ervine efectúa una buena relación de dichos usos en *The North China Daily News* (8 de julio de 1922, p.11): "A los ojos de los chinos el teatro no es sólo un lugar de esparcimiento, sino un sitio donde el ignorante recibe instrucción moral (…) No está gobernado por excesiva ceremonia (…) el público fuma, bebe té, como pasteles y fruta, o incluso celebra comidas durante la obra (…) se espera del teatro que estimule los sentimientos virtuosos al reflejar en escena grandes actos históricos de patriotismo y bravura"

② Seguramente se refiera a los llamados *Amusement Halls*, ya nombrados más arriba.

③ Xiao (2006: 525)

pasillos o la entrada gratuita (impuesta) de policías y familiares de estos[①].

Fruto de estos cambios, de los que Ramos continuó siendo en ocasiones protagonista con el nacimiento y evolución de los nuevos cines de su futura cadena, la visión de la experiencia cinematográfica se alteró completamente en lo que respecta a su vínculo social, y, en una ciudad ávida de distracciones, acudir al cine se acabó convirtiendo con el advenimiento de los grandes teatros de lujo importado de Broadway en un acto de etiqueta, excepción y gran valor social (lo cual, naturalmente, condujo de inmediato a la jerarquización de los teatros de proyecciones y, lógicamente, de lo que en ellos se exhibía, las películas, conforme a la estratificación de su público).

Ramos parece haber sido muy consciente de esto y, como consecuencia también de la competencia creada por los nuevos locales, mayores y más lujosos que su ya primitivo Hongkew (y que incluirían el coqueto y burgués Victoria, levantado por el propio Ramos en 1909), encargaría el granadino a Abelardo Lafuente, madrileño al que conociera en Filipinas y al que le ataría una doble relación de amistad y negocios hasta la muerte del arquitecto, la construcción del que sería su cine más emblemático, el *Olympic*, luego renombrado *Embassy*.

En pocos años, levantaría otros tres cines en Shanghái, y uno en Hankow. Los errores, contradicciones y malas interpretaciones respecto al número e identidad de sus cines son constantes en todo tipo de fuentes, debido en parte a sus cambios de nombre y a la existencia de uno inglés y otro chino. La lista más precisa de que disponemos sería la que sigue: Hongkew (a veces, Hongkou, por la transcripción del chino 虹口, 1908); Victoria (維多利亞, *Weiduoliya)* construido en 1909, su primer teatro de categoría internacional, en el 24 de Haining Rd. North; Olympic (夏令配克, *Xialingpeike*), inaugurado en 1914 en el número 127 de Bubbling Well Road (Jian'ansi Road, 静安寺路), joya de la Corona que, se ha dicho, más adelante pasaría a llamarse Embassy[②] (夏令配克); el National (*Wanguo*, 萬國 o 万国, en East Xihuade Rd., hoy calle Dong Chang Zhi, 367, 1917); el Carter (*Kade*, 卡德, en Carter Road, hoy cruce de Xinzha y la calle Shimenerlu, 1917); y el Empire (恩派亚, *Enpaiya*) en Xiafei -Joffre- Avenue, edificado en 1921. Habría que añadir a ellos al menos un teatro en Hankow[③], el Palace, alquilado a un tal E. Hermida[④], del que desconocemos la ubicación o fecha de inauguración, si bien estaría funcionando en 1925 a pleno rendimiento[⑤]; y el

① Xiao (2006: 525)

② Y a ser controlado por el portugués Hertzberg (郝思倍, hao si bei; judío de origen ruso, según Cambon 1993: 39), según escribe el propio Ramos en 1927 (carta a Mr. Klinerman, 30 de julio de 1927). El desconcierto existente acerca de la fecha de rebautismo del cine es notable, y quizás atribuible a que el cambio de nombre se produjo sólo en su versión inglesa. Se mantuvo la transliteración al chino 夏令配克, *Xialingpeike*, de manera que el cambio pasó inadvertido para algunos autores.

③ Capital de Hubei. Correspondería aproximadamente a la actual Wuhan.

④ Con asociación, colaboración o participación de algún tipo de los padres agustinos recoletos, por lo que se puede deducir de la correspondencia privada de Ramos en los años 1925 y 1926.

⑤ Según se deduce de Ramos, A. (1925–1927) *Private copy book*. Pese a tratarse de un arriendo de Hermida, éste se mantuvo constantemente bajo la égida de Ramos, quien no cesó de aleccionarlo sobre el funcionamiento del cine, el trato con los chinos y los detalles de la distribución, y de suministrarle los títulos, una vez exhibidas las películas en Shanghái.

cine China, inaugurado por Bernard Goldenberg el 15 de septiembre de 1920, en la actual Wuzhou Lu 150, que pasaría a manos de Ramos a la muerte de aquel por asesinato en noviembre de 1922[①].

Ninguno de los cines de Ramos sigue en pie, aunque algunos de los solares que ocuparan aún dejan traslucir siluetas de grandes teatros de otros tiempos.

El cine Victoria significó la concienciación de Ramos de que debía distribuir sus teatros de acuerdo a la diferente configuración social de la ciudad y la concesión internacional en concreto, tanto en lo que respecta a los estratos sociales como a su localización y afluencia en ciertas calles o áreas. Como describíamos en Toro Escudero (2010), Ramos fue el primero en apelar a esa nueva clase social[②] de "pequeños urbanitas" chinos, *xiao shimin*, apelativo despectivo creado por los intelectuales del elitista Movimiento del Cuatro de Mayo, con sus cines. Esa gran masa social, muchísimo más abundante que la de extranjeros o la de chinos ricos, compuesta por oficinistas, obreros, empleados de comercios, prostitutas, estudiantes, sirvientas, vendedores callejeros y, en la cumbre, pequeñoburgueses, era presa del consumo y pertenecía a la propia modernidad de la ciudad internacional, a la vez que era devorada por ella. El cine sería, y lo supo ver Ramos, parte integrante de esa modernidad con visos occidentales. No obsta ello para que, logrado su objetivo de atraer a los reticentes nativos a las películas, optara ahora por la segregación y la seducción del caché: primero el Victoria, en 1909, luego, el Olympic, en 1914, representaron en su lujo llegado de ultramar el deseo que desde muy pronto acompañara al cine, el deseo asequible, la celebración, el traje de domingo, o la ostentación, en el caso de las clases opulentas que podían permitirse sin estrecheces el aumento del gasto en taquilla.

En efecto, el Victoria era un cine caro. Venía a costar 1,2 yuanes por función para las butacas preferentes y 7 *jiao*[③] para los asientos más asequibles (Shen 2005: 28), lo cual conformaba un auditorio compuesto por extranjeros y chinos de clase alta, especialmente en las sesiones de la

① Para esta última referencia, véase Wang, Runyong (1994), "Shanghai Yingyuan Bianqian Lu," (*Historia de los cambios en los teatros cinematográficos de Shanghái*), p. 85., citado en Zhang (2009: 45). El membrete de la Ramos Amusement Co. (véase ANEJO VIII) listaba, en efecto, estos ocho cines: Olympic, Victoria, Empire, China, Hongkew, Carter, National y Palace. La identificación del China ha sido, sin embargo, laboriosa. La similitud de su nombre chino con el de otros cines y teatros, entre ellos el Republic de Goldenberg y el National de Ramos, hace que algunos autores crucen sus nombres (y su propiedad), cuando no sus fechas de inauguración. Huang (2009) y Zhang (2010) llaman China al 萬國, y el primero, Zhongguo al 中國 (el China de Goldenberg), en error de traducción, pues su fuente es mandarina. De estas confusiones y la aparente doble ubicación del Hongkew, nuestro error en Toro Escudero (2010), en que lo identificábamos con una reforma y recalificación del Hongkew (como afirma Yi: 2000, que mantiene que "en 1920 Ramos construyó el Teatro China para reemplazar al viejo Hongkou en sus proximidades", sin que hayamos encontrado fuente otra que lo corrobore). Nuestras pesquisas en el principal periódico en lengua china de Shanghái, el *Shen Bao*, nos han acabado de confirmar que China y Republic eran dos cines diferentes que como tal anunciaban sus programas en la cartelera al comienzo de los años 20 (ANEJO IX). *The North China Desk Hong List*, páginas blancas, incluye en 1923 (p. 248) los cines Hongkew, China y National como independientes y propiedad de la Ramos Amusement Company.

② Incide, por ejemplo, en ello Shen (2005: 13)

③ 70 céntimos de yuan. Compárese con el precio de las sesiones del Hongkew en el día de su inauguración: entre 2 y 4 *jiao* en jornada tan especial (Zhang 2010: 32).

noche. Por ese precio, los espectadores tenían también acceso a los lujosos bares que acompañaban a su gran patio de butacas, 800[①] (en dos plantas) frente a las 250 iniciales del Hongkew[②].

El Olympic abrió al público sus 850 butacas[③] el 8 de septiembre de 1914, con la película francesa *¡Vaya héroe!* (何等英雄[④]), aunque pronto comenzó a programar también películas chinas para convertirse (Xue 2011: 144) en "el patio de las películas occidentales y el palacio del cine nacional". Fue (Dong 2009: 32; Shi 1927; Zhang 2009: 187–188) el primer cine en acoger estrenos de películas chinas y la principal pantalla para la naciente industria nacional.

Además del principal exhibidor extranjero de películas chinas, Antonio Ramos se convirtió en el principal importador de películas americanas tras establecer un contrato con la *Famous Players-Lasky* que le aseguraba un suministro constante de títulos de dos años de antigüedad con una tarifa plana de 150 dólares por película, de manera que podía variar constantemente su cartel, combinarlo entre sus cines y acomodarlo a los diferentes públicos, precios y sesiones.

El aumento de su cartera de teatros significaba para Ramos la búsqueda de nuevos nichos de mercado, nuevos grupos sociales, sectores poblacionales o zonas que cubrir o en las que crear una demanda de entretenimiento.

El National y el Hongkew servían al público chino y a los bolsillos menos pudientes. El Victoria y el Olympic se combinaban para comandar la zona más disputada de la ciudad, donde seguían surgiendo teatros y el Hellen y el Apollo no cesaban su competencia[⑤]. Su socio Goldenberg hacía la primera incursión en la zona sur de la ciudad, en la Concesión Francesa, cerca ya de las murallas, con su Republic, que se ubicaba en el actual cruce de las calles Zhonghua y Fangbang (Chen 2011: 116). En 1921, Ramos fundó el Empire, sala de 788 butacas (322 en el primer piso y 466 en el segundo[⑥]) que sería el primer cine en la calle Joffre, arteria principal de la Concesión Francesa, y marcaría el inicio de la proliferación de teatros en otras zonas de la ciudad más céntricas o, por el contrario, más chinas, que acaecería con la fiebre constructora de teatros cinematográficos en la década de los veinte[⑦], cuando Ramos, poco optimista con la deriva política del país y con los últimos movimientos locales e internacionales en la industria del cine, decidiría el retorno a España.

---

② 虹口区志 (s.a.) (1999: 1032) cuenta 750 butacas. La misma cifra aporta Zhang (2010: 32). *China.com.cn* (阿贝拉多・拉富恩特的上海往事, *Historia del Shanghái de Abelardo Lafuente*, 2011) afirma que las acomodadoras del cine eran rusas, en otro signo más de distinción. En línea en: http://cul.china.com.cn/weekend/2011–03/24/content_4086542.htm

② Tras su remodelación, pasó a tener 710 asientos y una estructura de cemento (Zhen 2005: 372).

③ Zhang 2009. p.97.

④ Jung (2009: 5)

⑤ El Apollo se ubicaba a tan sólo 10 metros del Victoria y desde su inauguración, en 1910, mantuvo una dura y fructífera competencia con éste, el primer teatro moderno para cine de la ciudad.

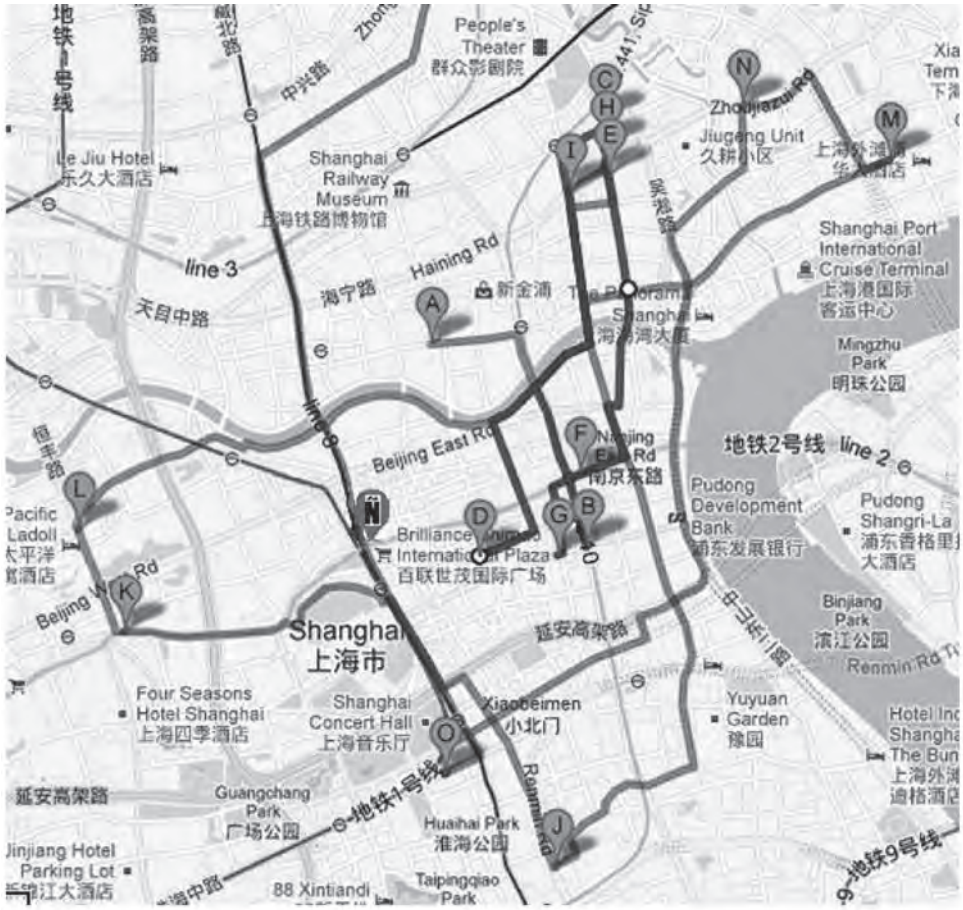
⑥ Zhang (2009: 97)

⑦ Zhang (2009: 96) cuenta un incremento del 200% en el número de salas, que se triplicarían de 1920 a 1929: pasarían de 15 a 46, o de 15 a 40 en 1927. Zhen (2005: 123) dispara la cifra hasta "más de 50 nuevos teatros lujosos en la primera mitad de la década de los 20", sin especificar el uso, cinematográfico o no, que se daba al nuevo local.

3. Conclusión

Ramos estableció la primera cadena cinematográfica de China, llegando a controlar en buena medida la distribución en el país en su momento de apogeo. Basó este predominio en una inteligente política de construcción de teatros, estudiada y coincidente con las principales rutas de tranvías de la ciudad, y en un acopio y exhibición de películas adquiridas a bajo coste a través de todas sus pantallas. Como colofón, veremos en un mapa actual de la ciudad la distribución de los cines de Ramos. Incluiremos en el mapa otros establecimientos "hispanos" como las primeras proyecciones de Bocca-Goldenberg y Ramos.

Los españoles en el cine de Shanghái, una ruta establecida cronológicamente



A. 1896. *Xu (Hsu) Gardens*, supuesta primera proyección cinematográfica en la ciudad, 814 Tiantong Road. Pitts y McCrohan la atribuyen a Galen/Goldenberg (2010: 40).

B. ca. 1899–1901. Galen-Goldenberg, 加伦白克, en 福州路昇平茶楼 (la tetería *Shengping Cha Lou* de la calle Sima, actual Fuzhou, también llamada Sihaishengping Lou, 四海昇平楼). (Aprox.)

C. ca. 1900–1901. Goldenberg-加伦白克, pista de hielo de Zhapu Lu.

D. ca. 1901–1902. Goldenberg-加伦白克, en el restaurante *Jin Gu Xiang Fan* de la calle Hubei (aprox.)

E. ca. 1903. Goldenberg y Ramos, pista de hielo de Zhapu Road.

F. ca. 1903. Ramos, tetería *Tongan* (同安茶居) y la tetería *Yueshang* (粤商), en Damalu (大马路), actual Nanjing Lu (ambas aprox.)

G. 1903. Ramos, 青莲阁, *Qingliange* (*El Pabellón del Loto Verde*, situada en Sima Lu (四马路) 137, ahora Fuzhou Lu 390–392.

H. 1907. *Colón Cinematograph*, luego (1908) *Hongkew Cinematograph*. 112ª de Chapoo Lu. Ahora, Zhapu Lu, esquina con Haining Lu. En los años 30, Mateo Beraha y Eskenazi, dos españoles, se harían con él.

I. 1909. *Victoria Theatre*, Haining Lu, 24, en la esquina noreste de Bei Sichuan Lu, 海光大戏院, se llamó luego Teatro de Haiguang, 海光大剧院, o 海光大剧院 .

J. 1913. *Republic*, (Gonghe, 共和) primer cine de Goldenberg, en Minguo Lu, actual Zhonghua Lu. Se dice habitualmente que se ubicaba en el cruce con Fangbang, pero la consulta de mapas contemporáneos no ratifica el rumor. Está en la esquina entre Zhonghua, Zhaofang long –calle- (肇方衖) y Jinjiafang (金家坊), así que está algo más al sur de lo habitualmente supuesto, a unos 30 metros.

K. 1914. *Olympic*, 127 de Bubbling Well Road, ahora 742 de Nanjing Xi Lu. Desapareció en 1996.

L. 1917. *Carter*, (*Kade*, 卡德) en la Calle Carter, actualmente Shimenerlu con Xinzha Lu.

M. 1917. *Wanguo*, 萬國 o 万国, *National*, en East Seward Road, que luego se llamaría Dong Changzhi, en el nº 367 actual.

N. 1920. *China, Zhongguo*, 中国, (中國, entonces), en la actual Wuzhou Lu 150 (antes, escrita Wuchow Lu), que pasaría a manos de Ramos a la muerte de aquel por asesinato en noviembre de 1922.

Ñ. 1908. Huanxian (*Illusion Theatre*, 幻仙戏院), literalmente, *Hada Mágica*. No está totalmente confirmada su hispanidad, que vendría de la mano de Ramos. Se ubicaría en Nanking Lu, en el lado noreste del hipódromo, al norte de la localización del centro de ocio New World, en la esquina con Yu Ya Ching Road Norte, 虞洽卿路(北段), actual西藏中路, Xizang Zhonglu, Tibet Road.

O. 1921. *Empire*. (恩派亚, *Enpaiya*) en Xiafei -Joffre- Avenue, nº 86. Actual Huaihai Zhong Lu con Longmen (antigua Rue de Marco Polo). Desapareció en 1995.

Bibliografía

Cambon, Marie F. (1993)*: The Dream Palaces of Shanghai: American Films in China's Largest Metropolis (1920 – 1950)*, Tesis de Máster en Comunicación en la Simon Fraser University, British Columbia, Canadá.

Chen, Gang (2011):《从社区式经营到院线化垄断—早期上海电影放映业的形成》(*Del cine de barrio al monopolio cinematográfico — La formación de la primera industria de exhibición cinematográfica de Shanghái*) 中国农业大学人文与发展学院 Facultad de Humanidades y Desarrollo de la Universidad Agrícola China)

Chen, Wenping y Jifu Cai (2007):《上海电影一百年序》(*100 Años de cine en Shanghái*), 上海文化出版社, (Editorial de Cultura de Shanghái)

Cheng, Bugao (程步高) (1983): 《影坛忆旧》(*Recuerdos del círculo cinematográfico*) Beijing: Zhongguo dianying chubanshe

Costa, José Manuel y Gil Abrunhosa (organizadores) (1987) *Cinema Chinês*. Cinemateca Portuguesa. Lisboa, Portugal

Curri Ramona (2011): "Benjamin Brodsky (1877–1960): The Trans-Pacific American Film Entrepreneur — Part One, Making A Trip Thru China" *Journal of American-East Asian Relations* 18

García Sanchiz, Federico (1926): *La ciudad milagrosa*, Madrid Ed. Palomeque

García-Tapia Bello, José Luis (2009): "Presencia (y ausencia) española en China hasta 1973", *Boletín Económico de ICE* nº 2972. Información comercial española, pp. 71–93. (En línea) Recuperado el 15 de mayo de 2013 de http://www.revistasice.com/cmsrevistasICE/pdfs/BICE_2972_71-94__F86DF1F66C513F6FF5D2B57947F61931.pdf

Huang, Xuelei (2009): *Commercializing Ideologies. Intellectuals and Cultural Production at the Mingxing (Star) Motion Picture Company 1922–1938*, tesis doctoral del programa en "Chinese Studies" de la Universidad de Heidelberg (Alemania). Publicada en línea. Recuperada el 1 de mayo de 2013 de: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/frontdoor.php?source_opus=10406

Jung, Rosa (2009):《雷玛斯中国早期影业史迹考——兼谈上海第一家影院的存疑》, Artículo para el Máster en Cine en la Universidad de Pekín (no publicado).

Leyda, Jay, 1972, *An Account of Films and the Film Audience in China*, MIT Press, Cambridge, MA

Li, Shaobai (2003)："Un breve estudio sobre el cine — continuación de la historia y teoría del cine", Cultura y Arte Editorial (文化艺术出版社), Zhenxinghua Imprenta. Primera Edición — 李少白著：《影视榷略——电影历史及理论续集》，文化艺术出版社

Li, Suyuan y Hu, Jubin (1997)：《中国无声电影史》(*Historia del Cine Mudo Chino*), Beijing, China Film Press

Liu, Yazi (1939)："Shanghai dianyingyuan de fazhan", *Shanghai yanjiu ziliao.* Shanghai: Shanghai shudian chuban

Lu, Hongshi y Xiaoming Shu (1998)：《中国电影史》(*Historia del cine chino*), 1ª edición, Beijing, Wenhua Yishu Chubanshe

Martínez-Robles, David; Iribarren y Donadeu, Teresa (2011)："Antonio Ramos i els orígens del cinema a la Xina". 8è Seminari sobre els antecedents i els orígens del cinema. La construcció de l'actualitat en el cinema dels orígens; Museu del Cinema, Ajuntament de Girona (Gerona, 31 marzo — 1 abril)

McKernan, Luke (1996): "*Antonio Ramos*", en BUSCOMBE, Edward (Editor) Who's Who of Victorian Cinema: A Worldwide Survey, British Film Institute. En línea, recuperado el 8 de mayo de 2013 en: http://www.victorian-cinema.net/ramos.htm

Min, Jie (1998): 《近代中国社会文化变迁录》(*Registro de las transformación culturales y sociales en los albores de la China moderna*) Hangzhou, Editorial del Pueblo de Zhejiang

Müller, Marco y Pollacchi, Elena (2005): *Cento anni di cinema cinese 1905–2005. Ombre elettriche*. Catalogo della mostra (Roma, 29 giugno-24 luglio 2004), Roma

Pitis, Christopher y McCrohan, Daniel (2010): *Shanghai. City Travel Guide.* Londres Lonely Planet, Footscray, Vic.

Ramos Espejo, Antonio (1925–1927): *Private copy book*, archivo familiar de la familia Ramos Mampaso

Shen, Bao: *Diario de Shanghái (1903–1928)*

Shen, Yun (沈云) (2005):《电影萌芽期的商业活动 (1896–1922)》(*Actividades Comerciales en la Época de Nacimiento del Cine, 1896–1922*) Zhao, Shi (Ed.), *Editorial de Cine Chino.*中国电影出版社

Shu, Ping (1990): "Los primeros cines de Shanghái", "Shanghaide Zaoqi Dianyingyuan", *Shangyin Huabao*, Shanghái

Tang, Lusun (唐鲁孙) (2005):《说东道西・银河忆往》*(Hablar de esto y lo otro. Memoria de la galaxia)* 广西师范大学出版社Universidad Normal de Guangxi, China

THE CHINA PRESS. Diario de Shanghái (1912–1930)

THE NORTH-CHINA DAILY NEWS. Diario de Shanghái. (1898–1932)

THE NORTH-CHINA HERALD. Diario de Shanghái. (1898–1932)

THE SHANGHAI MERCURY. Diario de Shanghái. (1921–1923)

Toro Escudero, Juan Ignacio (Junio de 2010): "*Sombras orientales*: Antonio Ramos y el primer cine chino" *Revista de Occidente*, n°s 349–350), Madrid

Toro Escudero, Juan Ignacio (2011): *La presencia española en el Shanghái de entreguerras (1918–1939)*, memoria de postgrado en China y el mundo chino, Barcelona UOC

Toro Escudero, Juan Ignacio (2012a): *España y los españoles en el Shanghai de entreguerras (1918–1939)*. Tesis final (inédita) de Máster en Estudios de Asia Oriental. Especialidad en Economía China y Relaciones Internacionales, Barcelona Universitat Oberta de Catalunya

Toro Escudero, Juan Ignacio (2012b): *La participación española en los inicios del cine chino en Shanghái (1896–1937): Antonio Ramos Espejo (1878–1944)*. Tesis final (inédita) del Máster Universitario en Estudios sobre Cine Español, Madrid, Universidad Rey Juan Carlos

Wang, Ruiyong (王瑞勇) (1994): "上海影院變遷錄" ("Historia de los cambios en los teatros cinematográficos de Shanghái"). *上海電影史料*, (*Materiales Históricos sobre el cine de Shanghái*) (5): 82–89

Xiao, Zhiwei (2006): "Movie House Etiquette Reform in Early-Twentieth-Century China", *Modern China*, Vo.32, n.4, pp. 513–536. En línea, recuperado el 2 de mayo de 2013 en: http://mcx.sagepub.com/cgi/content/abstract/32/4/513

Xue, Feng (薛峰) (2011): "Antonio Ramos y la creación de la industria cinematográfica en Shanghái", *Arte cinematográfico*; "雷玛斯与上海电影产业之创立"《电影艺术》(140–145)

Yi, Bian (2000): "Shadow Magic in 19th century Shanghai" *Shanghai Star*; en línea; recuperado el 12 de mayo de 2013 de:
http://app1.chinadaily.com.cn/star/history/00–06–13/c10–shadow.html

Yi, Bian (2000): "Ramos: builder of old Shanghai's movie houses" *Shanghai Star*; en línea; recuperado el 12 de mayo de 2013 de:
http://app1.chinadaily.com.cn/star/history/00–06–20/c12–romas.html

Zhang, Yingjin (1999): *Cinema and Urban Culture in Shanghai, 1922–1943*, California Stanford University Press

Zhang, Yingjin (2004): *Chinese National Cinema*, Nueva York Routledge

Zhang, Qian (2009): *From Hollywood to Shanghai: American Silent Films in China*, Tesis doctoral aprobada en la Universidad de Pittsburgh, tutorizada por Ronald J. Zboray. Pittsburg, Pennsylvania, EE.UU.

Zhang, Xinmin (2010): "Cine y Entretenimiento en el Shanghai Contemporáneo" en *Seminarios conjuntos de la Universidad Normal de Shanghai y la Universidad de Osaka*, 6 de diciembre de 2009, Universidad de Osaka

Zhang, Yingjin (2013): "A Centennial Review of Chinese Cinema", Universidad de California en San Diego (en línea). Recuperado el 17 de mayo de 2013 de http://chinesecinema.ucsd.edu/essay_ccwlc.html

Zhen, Zhang (2005): *An Amorous History of the Silver Screen, Shanghai Cinema, 1896–1937*, The Chicago University of Chicago Press

Páginas web

China.com.cn (阿贝拉多・拉富恩特的上海往事, Historia del Shanghái de Abelardo Lafuente, 2011). En línea, recuperado el 2 de junio de 2013 en: http://cul.china.com.cn/weekend/2011–03/24/content_4086542.htm

THE CHINESE MIRROR. A Journal of Chinese Film History. http://www.chinesemirror.com/

Archivos públicos

Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, aja 54/17157

Protocolo de los instrumentos públicos correspondientes a los años 1932–1939, del Consulado General de Shanghai, en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares (Madrid)

Conversaciones

Conversaciones con Charo Mencarini, 6 de julio de 2010, 10 de mayo de 2011, Madrid

HIROTO UEDA
Universidad de Tokio

Las grafías de ene doble y ene implosiva en el español medieval —Observaciones de los documentos notariales y el origen de la letra eñe

Resumen: Voy a tratar dos temas distintos al mismo tiempo: el origen de la letra eñe y la concordancia de número entre sujeto y verbo en español. El primer tema trata de una reciente investigación filológica de documentos notariales en español medieval que estamos llevando a cabo entre dos equipos españoles de estudios medievales y uno japonés de ciencia de información. Llegamos a una conclusión sobre el origen de la letra eñe, peculiar de la lengua española. Explicaré cómo se ha formado y qué función cumplía la tilde escrita encima de la letra ene. Presentaré evidencias gráficas, que nos han ofrecidos los investigadores españoles; y estadísticas de distribución cronológica de la letra. El segundo tema, concordancia entre el sujeto y verbo, procede de una pregunta presentada por un profesor de español: ¿qué decimos ante unos objetos desconocidos para preguntar su identidad? Como el pronombre demostrativo neutro «esto» no tiene una forma plural, no hay manera de hacer la pregunta en plural correspondiente a la singular: «¿Qué es esto?» Daré una solución que hemos llegado entre un lingüista español y yo, profesor de español e informática, después de algunas reflexiones sobre ejemplos encontrados por internet.
Palabras clave: el origen de la letra eñe, la ene implosiva, el español medieval

1. Introducción

Nos permitimos aprovechar esta preciosa ocasión brindada por la Asociación Asiática de Hispanistas para hablar de nuestro estudio reciente sobre la historia de la letra eñe y las vicisitudes de otras grafías relacionadas en su forma y función. Se trata de una investigación de documentos notariales en español medieval, que estamos llevando a cabo entre dos equipos españoles de estudios medievales y uno japonés de ciencias de la información. Al grupo japonés nos corresponde la tarea de datación de documentos medievales no fechados. En el trabajo en equipo, de vez en cuando hablamos de distintos temas aparte de la datación. En la conversación con el grupo hemos formulado una hipótesis sobre el origen de la letra eñe, peculiar de la lengua española. En lo siguiente explicaremos cómo se ha formado y la razón del uso de un signo tan peculiar como la tilde.

2. Hipótesis sobre el origen de la letra eñe

En nuestros estudios anteriores (Ueda 2013a; 2013b), hemos visto que el nacimiento de la

letra española eñe se remonta a la forma medieval *-nn-*, que es una unificación de distintas formas derivadas de las latinas: NY (N + yod), GN, M'N y finalmente NN. Es bien sabido que la forma *-nn-* se abrevió en la escritura castellana en *-n<n>-* con una lineta u otros signos de abreviación, sobrepuesta a la ene simple. De ahí nació la letra española eñe actual. En este estudio intentamos buscar la razón de la abreviación en *-n<n>-*, a diferencia de otras formas parecidas, las grafías de dobles *-ll-* y *-rr-*. ¿En qué se ha diferenciado la secuencia -nn- de otras dos para convertirse en *-n<n>-*? Se nos plantean las cuestiones siguientes:

¿Por qué la doble ene (*nn*), procedente de ni - ne (+ vocal), *gn*, *mn*, *nn*, dejó de existir para ser representada con la tilde, junto con otros casos de abreviación? Siendo un fonema de poco rendimiento funcional por su reducida frecuencia y por su distribución limitada①, ¿por qué debería ser abreviada junto con otros casos como la *-n* implosiva dotada de un alto rendimiento y de una distribución menos limitada? Al lado de otras grafías sonantes geminadas, *-ll-* y *-rr-*, que no se abrevian, ¿por qué sólo *-nn-* debía ser abreviada con la tilde sobrepuesta? ¿Y por qué precisamente en la Castilla del siglo XIII?

Nuestra hipótesis es:

La forma doblada nn era apropiada para representar tanto la forma reforzada, como la forma asimilada de gn y mn, como término fuerte en oposición al débil de la simple ene (*n*). En el castellano del siglo XIII se encontraban los casos de *ff*, *ss*, *rr*, *ll* y *nn*, que no representaban una geminación consonántica, sino una pareja fuerte, en oposición a la otra débil. La confluencia de la *n<n>* abreviada con otros casos de abreviación suponemos que es debida a la analogía de la misma estructura grafémica: «vocal + <n> abreviada». De modo que la misma grafía <n> se abreviaría con la tilde, tanto en la implosiva por ejemplo en *viere<n>*, *ta<n>to*, como en la grafía geminada en *an<n>o*, *sen<n>or*, etc.② También hay que considerar la distribución de las grafías consonánticas dobles, ff, ss, rr, ll, que aparecían no solamente en medio sino también a inicio de la palabra, lugar privilegiado en el sentido de que una grafía que ocupa esta posición no se abrevia de ninguna manera. En cambio la doble nn nunca aparecía en el comienzo de la palabra por razones históricas y fonéticas (De Granda 1966: 108–114). Esta distinción de nn con respecto a otras grafías dobles le haría ser distinta. La tilde de abreviación utilizada en *n<n>* se debería, pues, a la atracción analógica de la *-n* implosiva③ y a la separación distribucional de otras grafías dobles, al mismo tiempo.

---

① El mismo carácter de rendimiento funcional reducido podría ser la razón por la que se explica la indistinción que presentaba en el siglo XIII con un simple *n* para el fonema palatal. Para las grafías vacilantes de *n* ~ *nn* en dicho siglo, véase Sánchez Prieto (2004: 440).

② Alonso (1958: s.v. ñ) dice: «La segunda de estas dos letras iguales, por abreviarse, se convirtió en una tilde sobre la primera».

③ Según Bischoff (1990: 150), la abreviación de la *-n* implosiva se remonta al siglo IV en los documentos latinos, debida a la alta frecuencia de *-m* final de la lengua latina.

3. Grafías consonánticas dobles en el español medieval

Al leer textos paleográficos de documentos notariales, nos damos cuenta de que se encuentran múltiples usos de grafías consonánticas dobles, unas coincidentes con el español actual y otras restringidas al español medieval①, de las cuales nos limitamos a tratar las letras geminadas en los documentos emitidos en la Castilla del siglo XIII al XV, más concretamente de 1250 a 1499, época en la que la lengua española superó las indeterminaciones propias de la época de los orígenes y del siglo XIII (Menéndez Pidal 1980; Sánchez Prieto 2004). En esta ocasión tratamos solo las tres grafías dobles, *nn*, *ll* y *rr*, por razones de espacio y tiempo, dejando de lado grafías tan importantes como *ff* y *ss*②:

CV, CN	1250	1275	1300	1325	1350	1375	1400	1425	1450	1475
-nn-	7,785	1,149	1,112	0,143	0,211	0,160	0,147			0,987
-n<n>-	7,210	10,373	11,809	10,388	11,493	11,444	13,037	14,335	13,904	14,258
#ll-	0,351	0,885	0,986	1,505	0,422	1,721	1,207	1,840	1,204	2,303
-ll-	33,299	36,424	28,359	32,669	27,836	28,370	28,134	24,147	25,654	25,080
#rr-	0,168	3,512	8,873	7,952	11,704	12,484	3,943	7,742	2,518	1,974
-rr-	8,374	9,188	8,873	16,120	10,966	13,885	6,828	9,352	7,298	6,581

Tabla 1: Grafías dobles en Castilla (por mil palabras)

La doble ene *-nn-* aparece en los años anteriores a 1300 y desaparece casi totalmente en los siglos XIV y XV. En cambio, las grafías dobles lateral y vibrante persisten en todo el Medievo y, como bien sabemos, llegan hasta la actualidad. La cuestión de la doble ene *-nn-*, junto a la de la minoritaria *-<n>n-*, merecen un tratamiento especial en nuestro estudio. Por esta razón la remito a la sección 2 y ahora nos concentraremos en los dos casos restantes: el de la *ll* y la *rr*.

Las grafías dobles de la lateral palatal y la vibrante múltiple varían de frecuencia según la posición que ocupa dentro de la palabra. Es destacable la poca frecuencia de la *ll-* inicial de palabra.

① Utilizamos los textos digitales ofrecidos por dos equipos españoles de investigación, uno de la Universidad de Alcalá, dirigido por Pedro Sánchez Prieto, y otro de la Universidad de Salamanca, de María Nieves Sánchez González de Herrero, quienes tuvieron la gentileza de enviarnos los preciosos textos digitales de documentos notariales del siglo XIII al siglo XVII. Se trata de unos 2.000 documentos emitidos en distintos lugares de la Península, destinados a las ciudades donde se guardan actualmente los originales. Véanse:
http://demos.bitext.com/codea/
http://campus.usal.es/~gedhytas/
Los hemos convertido en forma digital adecuada para procesamientos por medio de programas informáticos de elaboración propia. Uno para análisis de datos textuales denominado LETRAS.xlsm y otro para análisis de datos numéricos, NUMEROS.xlsm. Véase:
http://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda

② Otras grafías aparecen en algunos léxicos específicos y en sus derivados: *abbad, accaescer, apparicio, cappellan, ecclesia, sabbado, supplicacio,* etc. Las secuencias de *c* y *x* son de números romanos. La cronología está dividida por franjas de 25 años y, por ejemplo, la franja de 1250 incluye los documentos fechados de 1250 a 1274. Las cifras son frecuencias relativas por mil palabras. Excluimos formas latinas empleadas en los documentos notariales tratados en este estudio.

Por otra parte, también es interesante la alta frecuencia de la *rr-* inicial. A pesar de estas diferencias de frecuencia, las dos grafías dobles son posibles tanto en la inicial como en la interior de palabra, por lo que se separa la doble *-nn-*, por su distribución limitada a la posición interior.

La tilde no se ha utilizado para la lateral palatal ni en la posición interior ni en la posterior, a pesar de que la *-ll-* interior es frecuente y, por esta razón, merecería ser abreviada. ¿Por qué los antiguos escribanos no recurrieron a la abreviatura al modo de la ene doble, *n<n>*, siendo palatal la doble *-ll-* de la misma manera que la *-nn-*? La grafía geminada interior *-ll-* se remonta a la latina LL, como demuestra la etimología de *aquello* < ECCE ILLU(M) o de *caballo* < CABALLU(M). A nuestro modo de ver, la ausencia de abreviación se debería a dos razones: una es la tradición braquigráfica latino-castellana que no permitía una abreviación para la LL (Millares Carlo, 1932: 128–148; Muñoz y Rivero, 1972: 100–67–89; Morterero y Simón, 1979: 74–80 et passim). Otra razón podemos encontrarla en la situación de la ele doble inicial, proveniente de CL-, PL-, FL-: *llamar* < CLAMARE, llegar < PLICARE, llama < FLAMMA. Las letras iniciales no se abrevian casi nunca, tanto en la escritura latina como en la castellana, probablemente por poseer un alto valor informativo.

De la doble *rr* encontramos ejemplos importantes como *arrendar, arriba, arroyo, corral, enterrar, guerra, tierra*, etc. Detrás de ene se utilizaba la doble *-rr-* como en *honrra, Enrric, Manrrique*, etc. En la posición inicial, el uso de la doble *rr-* aumenta en el siglo XIV y desaparece paulatinamente en el siglo XV. Parece ser que hubo algún intento de tratar el fonema vibrante múltiple /R/ con la misma grafía doble tanto en el interior (*tierra*) como al inicio de palabra (*rrey*). Posteriormente, como no se hace la distinción fonológica en la posición inicial, se ha simplificado en la forma simple *r-*, aunque la unificación no fue absoluta de ninguna manera. La simple *r-*, no necesitaría un signo especial, puesto que no se da en esta posición un contraste fonológico como ocurre entre /r/ y /R/ en la posición interior, o como entre /l/ y /L/ en las posiciones inicial e interior.

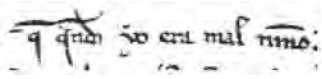
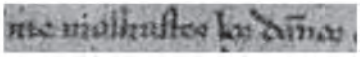
En nuestro estudio anterior (Ueda 2013a), hemos notado cierto paralelismo entre la doble ene y la doble ele con respecto a las grafías antecedentes latinas (NN > *-nn-* / nasal palatal; LL > *-ll-* / lateral palatal). Suponemos que se utilizó la doble ene para la nasal palatal por su procedencia latina NN y por la analogía con *-ll-*. Al pasar cierto tiempo, se ha detectado el desajuste de la distribución, por lo cual ya los escribanos no se verían tan obligados a seguir con la doble ene, sin temor a destruir el sistema gráfico de la secuencia geminada.

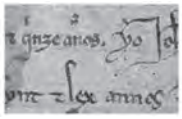
Pero es una condición negativa, es decir, no tan positiva para provocar un cambio. Si no hubiera otras causas positivas, los escribientes podrían haber seguido con el sistema antiguo dotado de la doble ene. ¿Qué otra causa positiva habría para provocar un cambio de grafía tan drástico?

4. La ene implosiva

Veamos algunos ejemplos gráficos: (a) *q<ue> q<ua>ndo yo era mas nin<n>o* [T2–d1.

Sevilla, 1251]; (b) *me mostrastes los da<n>nos* [T3–d1 (3), Sevilla,1252]; (c) *dona YOLA<n>T mi mugier* (T2–d2. (1) 1260, Córdoba); (d) *en el anno* [id. (4)]; (e) *q<ui>nze an<n>os. / sex annos* [T3.d2 (9, 10), Burgos, 1277][①]:

(a)  (b) 

(c)  (d)  (e) 

La abreviación se realiza de manera variada. En (a), (b) y (e) tenemos ejemplos de la doble ene en forma de *n<n>* en *nin<n>o, da<n>nos, an<n>os*, frente a las formas plenas (d) *anno* y (e) *annos*. Otro caso interesante es de la ene implosiva: (c) *YOLA<n>T*. Nuestra preguntas es la siguiente: ¿Se trata de dos tipos independientes de abreviación o se puede suponer alguna relación entre ellos?

En las dos grafías (a) y (b), nos llama la atención la diferencia en la señal de la abreviación. En (a) la lineta se extiende cubriendo casi toda la forma léxica, mientras que en (b) la tilde se pone encima de la vocal anterior a *<n>*. Estamos de acuerdo con Torrens (2002: 101), quien describe el uso de la lineta que cae sobre la vocal precedente en el *Fuero de Alcalá* (h. 1235) y supone que la ene suplida es la primera. Parece ser que tal lineta antepuesta ocurre principalmente en el siglo XIII cuando las formas abreviadas, tanto antepuesta *-<n>n-* (*a<n>no*) como no antepuesta *-n<n>-* (*an<n>o*), coexistían con la forma plena *-nn-* (*anno*)[②], lo que contrasta con los siglos posteriores cuando desaparece la forma abreviada antepuesta y la plena. Pensamos que la forma abreviada de tipo (b) indicaría precisamente su analogía inicial con la ene implosiva, por ejemplo, *ta<n>to*. Díaz Moreno (2010: 28), al observar los documentos del Archivo Municipal de Daganzo, transcritos por ella misma, habla de «las reducciones de *-<n>* implosiva». Torrens (2007: 177), por su parte, indica: «su morfología [de *ñ*] deriva de la costumbre de abreviar *nn* escribiendo una sola *n* con lineta abreviativa superpuesta, lineta que igual se empleaba en *señor* 'señor' o a*ño* 'año' que en *cōde* 'conde' o *cātavā* 'cantaban'». Las formas citadas son precisamente de la *-n* implosiva. Nuestra hipótesis consiste en extender sus notas sobre la -n implosiva a la categoría de factor decisivo de la abreviación de ene doble *-nn-*.

Como hemos indicado anteriormente, en comparación con los casos de *-ll-* y *-rr-*, es interesante

① T2 es Sánchez Prieto (1995) y T3 es Paredes García (2005). La "d" refiere al número de documento y entre paréntesis va el número de línea, a los que siguen el lugar y fecha (año) de emisión.

② En T2, por ejemplo, encontramos dos documentos donde coexisten *-<n>n-* y *-nn-*: T2–3 (Sevilla, 1262) *do<n>na, da<n>nos, caba<n>na, caba<n>nero, Nu<n>no, Mu<n>no, nu<n>nez / anno*; T2–4 (Burgos 1277) *do<n>na, a<n>nos, Nu<n>no, Mu<n>no / annos.*

observar la peculiaridad de *-nn-* por su desaparición casi total a partir de 1300①. Es decir, no se presenta la forma plena como sennor, anno, donna, etc., sino que se utiliza exclusivamente la forma abreviada: *sen<n>or*, *an<n>o*, *don<n>a*. El caso de *-nn-* es también peculiar por poseer una forma alternativa con tilde, lo que no ocurre en otros casos de letras consonánticas geminadas. El carácter especial de *-nn-*, en comparación con otros casos de geminación, se denota también en su no aparición al inicio de palabra, lo que muestra la similitud que mantiene con la *-n* implosiva. Tanto la doble ene (*-nn-*) como la ene implosiva (*-n*) se encuentran en la misma estructura:

« [vocal] + n + [frontera grafosilábica] »

anno, sennor;

vieren, convento.

Para comprobar nuestra hipótesis basada en la analogía grafémica entre la doble *-nn-* y la *-n* implosiva, hemos hecho los cálculos siguientes. Primero veamos las frecuencias relativas de una consonante abreviada:

<C>	1250	1275	1300	1325	1350	1375	1400	1425	1450	1475
<*m*>	0,982	1,128	0,776	0,430			0,059			0,475
<*n*>	53,287	87,633	89,208	85,901	95,635	105,438	73,867	97,509	93,457	69,791
<*r*>	0,337	0,164	0,084	0,072	1,054	1,721	4,267	7,819	16,349	12,284
<*s*>		0,071	0,168				0,088	0,077	0,036	0,073
<*t*>	1,038	0,771	0,776	0,502	1,582	0,560	0,206		0,036	1,206

Tabla 2: Consonante simple abreviada en Castilla (por mil palabras)

Otras grafías simples <*b*>, <*c*>, <*d*>, <*l*>, <*y*>, <*z*> no se abrevian prácticamente ninguna vez. Nos llama la atención la no aparición de la <*l*> como grafía consonántica abreviada, a pesar de su alta frecuencia al final de sílaba. La grafía <*n*> simple, junto con su variante posicional <m>, en cambio, se abrevia con sumamente alta frecuencia, no solamente en forma de *-n<n>-*, sino también en otros distintos entornos, como se observa en la tabla siguiente②:

<*n*>	1250	1275	1300	1325	1350	1375	1400	1425	1450	1475
<*n*>#	28,095	44,777	45,265	42,485	38,486	51,419	32,460	40,552	39,485	29,430
<*n*>C	16,285	29,849	30,037	31,308	42,071	38,134	25,191	39,249	38,280	25,043
<*n*>V	8,893	13,008	13,907	12,108	15,078	15,886	16,215	17,631	15,692	15,318

Tabla 3: La <*n*> abreviada en Castilla (por mil palabras)

① A partir de 1500 reaparece la doble *-nn-*, que es distinta de la *-n<n>-*. Se trata de una formación de palabras con prefijos terminados en *-n*: *ennoblecer*, *ennagenar*, etc.

② El signo # representa una frontera léxica, C, una consonante y V, una vocal.

n	1250	1275	1300	1325	1350	1375	1400	1425	1450	1475
n#	102,114	73,954	66,009	51,942	40,806	44,536	61,154	41,319	38,062	48,404
*n*C	82,140	79,144	80,357	80,886	65,268	75,827	95,762	88,846	79,882	99,733
*n*V	70,834	70,428	76,623	66,055	52,931	68,225	66,833	62,783	66,818	73,996

Tabla 4: La <*n*> no abreviada en Castilla (por mil palabras)

La mayoría de los casos de <*n*> explosiva (<*n*>V) son de *algu<n>o, ningu<n>o, om<n>e*, que son explicables por la analogía de las formas con la <*n*> implosiva (<*n*>#, <*n*>C): *algu<n>, ningu<n>, nin<n>o*, etc. La última analogía que establecemos entre omne y ninno no se trata de dos términos de una categoría semántica, sino de la secuencia gráfica *-m<n>-* y *-n<n>-*.

En el cuadro 3.2. podemos confirmar el predominio de la posición implosiva interior (-<*n*>C-) y la implosiva final (-<*n*>#) con respecto a la posición explosiva (-<*n*>V-). Veamos la situación de la *–n* implosiva para comparar su distribución cronológica con la de la n doble (*-nn-*) en la tabla siguiente:

Léxico	1250	1275	1300	1325	1350	1375	1400	1425	1450	1475
bie<n>	0,870	3,198	2,035	1,719	2,741	2,041	0,942	1,456	1,241	0,292
bien	1,178	1,963	2,035	0,931	0,633	0,440	1,560	0,307	0,766	0,804
co<n>	3,787	4,398	4,153	5,517	4,745	3,681	2,678	2,683	2,956	1,828
con	5,386	2,841	2,475	0,931	0,738	0,320	3,061	2,606	1,423	2,596
co<n>tra	0,238	0,750	0,378		0,527	0,680	0,324		0,255	0,219
contra	0,589	0,850	0,818	0,143	0,422	0,360	1,766	0,767	0,730	0,548
do<n>	3,352	1,549	5,537	2,293		0,080	0,294		0,146	0,256
don	36,708	15,256	9,921	5,803	3,163	2,521	6,151	2,300	0,985	1,462
no<n>	5,919	7,646	6,041	6,949	5,061	7,243	4,885	5,213	4,780	3,473
non	1,192	1,542	1,846	0,573	0,211	0,400	0,912	0,230	0,547	0,512

Tabla 5: Frecuencia absoluta de la *-n* implosiva (por mil palabras)

Es importante anotar que las formas abreviadas —*bie<n>, co<n>, co<n>tra, do<n>, no<n>*— alternan con las plenas: *bien, con, contra, don, non*, y por esta razón consideramos que la función de la lineta o la tilde es abreviativa, más que distintiva. Si la función fuera distintiva, la letra no permitiría una alternancia constante a través de los tres siglos tratados.

5. Grafía doble *-nn-* y la forma abreviada *-n<n>-*

La situación cambia considerablemente al observar la distribución de las formas abreviadas y las plenas, que contienen la combinación de *n<n>*:

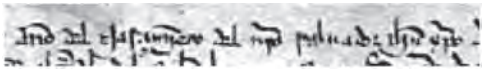
n<n>, nn	1250	1275	1300	1325	1350	1375	1400	1425	1450	1475
an<n>o	1,290	2,970	2,370	2,364	1,898	3,761	5,562	3,526	4,525	3,473
anno	1,978	0,343	0,147							
don<n>a	1,417	1,014	1,594	0,430		0,200	0,530	0,997		0,475
donna	0,940	0,021	0,021							
sen<n>or	0,477	0,707	1,447	1,361	2,636	3,001	4,002	5,826	6,678	7,129
sennor	0,365	0,079	0,105							

Tabla 6. Grafía doble *-nn-* y la forma abreviada *-n<n>-* (por mil palabras)

En esta tabla podemos comprobar que la abreviación de la doble n (*nn*) es firme y constante a partir del siglo XIV, mientras que la de la *-n* implosiva es siempre vacilante a través de los siglos, como hemos visto en la sección anterior. Para no caer en el vicio de buscar solo los casos favorables para nuestra hipótesis, debemos afrontar también los casos opuestos a nuestra teoría. Si se encontraran numerosos o significativos casos de *nn* interior a través de siglos posteriores al XIII, nuestra teoría de grafemización temprana no sería válida para su generalización. En realidad no encontramos más que algunos ejemplos escasos de *-nn-* en las grafías de palabras gráficamente compuestas, concretamente dos ejemplos de connusco en 1300 y algunos ejemplos sueltos de *enno<n>bre*, *enno<n>brede*, *ennombre*.

Ciertamente, la tilde nace del sistema braquigráfico, originalmente latino y posteriormente castellano (Bischoff 1990, Núñez Contreras 1994), pero al convertirse en un modo de escribir una letra específica, empezó a funcionar como un signo distintivo, de ahí que desde el siglo XIV en adelante, no volviera a escribirse, con algunas excepciones no significativas, la forma plena con doble *-nn-*, como ocurre en otras grafías geminadas, *-ll-* y *-rr-*, una siendo igual de palatal, carente de la estructura análoga a la *-n* implosiva, y otra sin función distintiva en la posición inicial de palabra.

Nuestra opinión es, repetimos, que la doble ene se abreviaba al modo de la ene implosiva por su carácter gráfico parecido. En la forma, por ejemplo, sennor, a pesar de la característica fonética palatal, encontramos la primera ene en la posición gráfica al final de la sílaba también gráfica. De ahí vendría su abreviación con el mismo signo de lineta, tilde, bucle, etc., al modo de la ene implosiva. Véase la tilde de *an<n>o* y *Nascimje<n>to* en *an<n>o del Nascimje<n>to del n<uest>ro saluador i<es>hu xr<ist>o* [T2.d9 Madrid, 1387]:



Nuestra teoría basada en la analogía gráfica entre la doble ene y la ene implosiva explica el porqué del nacimiento de la letra eñe solo en castellano del siglo XIV. Se debe a la doble ene

específicamente castellana de la época y su parecido a la estructura silábica en la grafía del español medieval. También por la misma teoría se explica el porqué de la no abreviación de la doble ele en *cauallero*, *Castiella*, etc. Tampoco se abreviaba la doble erre en *tierra*, *guerra* en el interior de palabra y, en *rrey*, al inicio de ella. Estas formas, siendo igualmente geminadas, no poseen, sin embargo, una estructura analógica con la ene implosiva, propensa a abreviarse.

6. Estructura informativa

Además de la razón de abreviación basada en la tradición de la abreviatura latino-española, también es posible buscar una razón sincrónica: la estructura informativa. He aquí una lista de la <*n*> implosiva abreviada en la posición interior de palabra con su frecuencia total en orden descendiente desde la máxima hasta 30:

ma<n>do (435), *ma<n>dado* (401), *om<n>es* (256), *om<n>e* (230), *domi<n>go* (210), *ma<n>damos* (207), *ni<n>guno* (193), *co<n>tra* (190), *ni<n>guna* (186), *trezie<n>tos* (181), *nj<n>guna* (175), *segu<n>d* (164), *tie<n>po* (161), *nj<n>guno* (139), *co<n>plir* (132), *segu<n>t* (122), *ma<n>de* (110), *me<n>te* (110), *cue<n>ca* (107), *no<n>bre* (102), *conue<n>to* (98), *mie<n>tre* (93), *co<n>çejo* (74), *algu<n>a* (71), *ta<n>to* (67), *sa<n>t* (65), *domj<n>go* (64), *co<n>ue<n>to* (63), *h<er>edamie<n>to* (60), *ma<n>dar* (60), *ssegu<n>t* (55), *volu<n>tad* (53), *salama<n>ca* (52), *algu<n>os* (48), *gra<n>t* (47), *ma<n>dasse* (47), *tene<n>çia* (47), *co<n>uento* (46), *cue<n>ta* (46), *te<n>go* (46), *algu<n>o* (45), *dema<n>dar* (45), *mu<n>do* (45), *co<n>tiene* (44), *rrenu<n>çio* (44), *fferra<n>do* (43), *no<n>br<e>* (43), *dema<n>da* (42), *çi<n>co* (39), *q<ua>troçie<n>tos* (39), *ni<n>gun* (38), *nu<n>ca* (38), *cu<n>ple* (37), *ordenamje<n>to* (37), *co<n>plida* (36), *h<er>edamie<n>tos* (36), *dema<n>dare* (35), *mje<n>te* (34), *co<n>sejo* (33), *costu<n>bre* (33), *p<er>tene<n>çias* (33), *adela<n>te* (32), *ferra<n>do* (32), *ne<n>guna* (32), *rrenu<n>çiamos* (32), *ff<e>rra<n>t* (31), *fferna<n>do* (31), *mo<n>tes* (31), *co<n>çeio* (30), *ferna<n>do* (30), *trey<n>ta* (30).

Hemos visto que la <*n*> se abrevia muy pocas veces delante del una vocal, es decir en la posición explosiva. Pensamos que un fonema en posición explosiva es difícil de recuperar si se abrevia aún con el contexto posterior, puesto que ahí casi todas las grafías son posibles, mientras que en posición implosiva se reconstruye fácilmente por su contexto anterior y por su reducido número de grafías posibles.

Otras grafías simples abreviadas, <*t*>, <*r*>, <*s*>, también puede aparecer preferiblemente en posición final de sílaba, aunque también tenemos importantes excepciones. Las formas más frecuentes son de abreviación lexemática. La <*r*> puede ocurrir tras una consonante explosiva como en *coramb<r>e*, *ot<r>ossi*, *ot<r>o*, *p<r>ior<e>s*, etc. que son también fáciles de recuperar.

s<an>c<t>a (121), *s<an>c<t>o* (71), *s<an>c<t>iago* (54), *mu<r>çia* (24), *me<r>çed*

(17), *ss<an>c<t>a* (14), *oto<r>go* (12), *pue<r>ta* (11), *s<an>c<t>os* (11), *acue<r>do* (9), *s<an>c<t>i* (8), *ca<r>go* (7), *gua<r>dar* (7), *me<r>çet* (7), *coramb<r>e* (6), *cue<r>pos* (6), *gua<r>daremos* (6), *ot<r>ossi* (6), *oto<r>gamos* (6), *pue<r>tos* (6), *s<an>c<t>e* (6), *ss<an>c<t>iago* (6), *te<r>çia* (6), *çie<r>ta* (5), *co<r>dou<a>* (5), *te<r>mj<no>* (5), *te<r>mj<no>s* (5), *alga<r>be* (4), *ca<r>denal* (4), *çe<r>ca* (4), *çie<r>tas* (4), *hue<r>to* (4), *ot<r>o* (4), *p<r>ior<e>s* (4), *pe<r>sonas* (4), *po<r>la* (4), *ce<r>ca* (3), *cue<r>po* (3), *gua<r>da* (3), *gua<r>dado* (3), *gua<r>dara* (3), *he<r>mano* (3), *he<r>mjda* (3), *ip<s>os* (3), *ma<r>chos* (3), *ma<r>co* (3), *ma<r>ço* (3), *ot<r>a* (3), *p<r>ior* (3), *p<r>ioras* (3), *p<r>o* (3), *po<r>q<ue>* (3), *s<an>c<t>issimj* (3), *s<u>b<s>cribo* (3), *se<r>uj<çio>* (3), *se<r>ujçio* (3), *sob<r>edichos* (3), *ss<an>c<t>o* (3)

Una simple grafía abreviada no ocurre en posición inicial de palabra, precisamente por su difícil recuperación. Pocas excepciones son solo de pronombres personales y demostrativos: *<e>l* (301), *<e>lla* (62), *<e>llo* (41), *<e>sta* (37), *<e>llos* (34), *<e>llas* (31), *<e>ste* (11), *<e>sto* (8), *<e>sa* (7), que son fáciles de recuperar por su alta frecuencia de uso.

7. Final

En 2011 publicamos un libro sobre la gramática española, donde traté varios temas de lingüística y filología españolas, uno de los cuales fue el origen de la letra eñe. Expusimos que se remontaba a la escritura abreviada que practicaban los escribanos medievales quienes, en lugar de escribir formas plenas, utilizaban un sistema común de abreviación. Para nosotros no cabía duda de su origen en la abreviatura medieval. Sin embargo, esta primavera hemos recibido una carta de un lector del libro, quien nos informa de que hay varios libros que explican que la eñe española tiene su origen en la «pequeña ene» escrita sobre la ene normal. Como nunca la hemos visto en los documentos que tratamos en nuestros estudios históricos, hemos buscado bibliografía sobre la mencionada teoría de la ene sobrepuesta. Ciertamente, hemos encontrado esta explicación en algunos libros y en algunas páginas de internet. Sin embargo, no exponen los materiales concretos sobre los que se ha basado su teoría histórica.

Tras averiguar las evidencias gráficas de la ene doble y realizar estudios estadísticos, hemos llegado a una conclusión que hemos presentado oralmente en un congreso internacional sobre documentos antiguos castellanos (2013a). Posteriormente, nos hemos dado cuenta de que es necesario comparar la situación de otras grafías geminadas para apoyar nuestra tesis. Efectivamente, no hemos encontrado ningún caso de abreviación en las otras grafías geminadas: *ll, rr, ff, ss,* no dotadas de la misma estructura grafosilábica de la ene implosiva.

Tampoco se ha utilizado nunca la tilde en otras lenguas romances, por no haber llegado a la grafía doble *-nn-* para representar el fonema nasal palatal, nacido en los primeros siglos de la

formación de las lenguas románicas, por lo que la eñe constituyó una forma única peculiar del castellano. Probablemente la teoría del origen de eñe en la «pequeña ene» vendría de la secuencia castellana *-nn-* y su aparente similitud que se observa entre la forma de ene y la lineta ondulada que se empleaba inicialmente para la abreviación, y posteriormente para la distinción. En esta ocasión nos hemos limitado a la cuestión de la abreviación de *-nn-*, basándonos en la analogía que se establece con la ene implosiva, forma preferentemente abreviada en la tradición braquigráfica latina.

Agradecemos de todo corazón la ayuda prestada por Pedro Sánchez-Prieto y María Nieves Sánchez Gonzales de Herrero tanto por proporcionarme los preciosos documentos digitalizados como por ofrecerme informaciones sobre el tema. Nuestro agradecimiento es también para Florentino Paredes, María Jesús Torrens, Rocío Díaz, Javier Rodríguez, Antonio Ruiz Tinoco, Norio Shimizu, Ana Isabel García, Maria-Pilar Perea y Yoshifumi Kawasaki por darme sus opiniones sobre el contenido, proporcionarme referencias importantes y revisar mi español. Este estudio ha sido realizado con la subvención ofrecida por el Ministerio de Educación, Deportes y Ciencias (Código de investigación: 20520372).

Bibliografía

Alarcos Llorach, Emilio (1971): *Fonología española,* 4ª ed., Madrid, Gredos

Alonso, Martín (1958): *Enciclopedia del idioma,* 3 tomos, Madrid, Aguilar

Bischoff, Bernard (1990): *Latin paleography. Antiquity and the middle ages,* Translated Dáibhí ó Cróinín y David Ganz, Cambridge, Cambridge University Press

Blanco Canales, Ana (1995): "Transcripción y estudio del documento 8 'Juan I confirma una sentencia a favor de los caballeros y dueñas de Guadalajara (1383)'", Sánchez Prieto (ed.), *Textos para la historia del español. t. II. Archivo Municipal de Guadalajara,* Universidad de Alcalá de Henares

Bourciez, Édouard (1967): *Éléments de linguistique romane,* París, Klincksiek

Buitrago, Alberto y Torijano, J. Agustín (2011): *Diccionario del origen de las palabras,* Madrid, Espasa

Cano Aguilar, Rafael (1988): *El español a través de los tiempos,* Madrid, Arco Libros

Cano Aguilar, Rafael (2004): *Historia de la lengua española,* Barcelona, Ariel

Caudau De Cevallos, María del C. (1924): *Historia de la lengua española,* Potmac, Scripta Humanistica

Córdova-Bello, Eleazar (1991): *Origen de la ñ en español,* Caracas, Alarcón Fernández Editor, Consejo de Profesores Jubilados UCV

Díaz Moreno, Rocío (2010): "Estudio diplomático y paleográfico", Paredes García, (ed.), *Textos para la historia del español. t. III. Archivo Municipal de Alcalá de Henares,* Universidad de Alcalá de Henares

De Granda Gutiérrez, Germán (1966): *La estructura silábica y su influencia en la evolución fonética del dominio ibero-románico,* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas

Díaz Y Díaz, Manuel (1974): *Antología del latín vulgar,* 2.ª ed, Madrid, Gredos

Elcock, William Denis (1960): *The Romance languages,* London, Faber and Faber

Entwistle, W. J. (1936): *The Spanish language,* London, Faber and Faber

Esteve Serrano, Abraham (1982): *Estudios de teorías ortográficas del español,* Publicaciones del Departamento de Lingüística General y Crítica Literaria, Universidad de Murcia

Fradejas Rueda, José Manuel (2000): *Fonología histórica del español,* Madrid, Visor Libros
García De Diego, Vicente (1970): *Gramática histórica española,* 3ª ed, Madrid, Gredos
García Valle, Adela (1998): *La variación nominal en los orígenes del español,* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas
Grandgent, G. H. (1970): *Introducción al latín vulgar,* traducción y anotación por Francisco de B. Moll, 4ª. ed., Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas
Hanssen, Federico (1913): *Gramática histórica de la lengua castellana,* París, Ediciones Hispano-Americanas
Hernández García, Eusebio (1938): *Gramática histórica de la lengua española,* Orense, Imp. y Enc. La Industrial
Lapesa, Rafael (1980): *Historia de la lengua española,* Madrid, Gredos
Lausberg, Heinrich (1976): *Lingüística románica. I. Fonética,*. Madrid, Gredos
Lleal, Coloma, (1990): *La formación de las lenguas romances peninsulares,* Barcelona, Temas Universitarios
Metzeltin, Micael (1979): *Altspanisches Elementrbuch. I. Das Altkastilische,* Heidelberg, Carl Winter – Universitätsverlag
Menéndez Pidal, Ramón (1968): *Manual de gramática histórica española,* 13.ª ed. Madrid, Espasa-Calpe
Menéndez Pidal, Ramón (1976): *Cantar de Mío Cid. vol. I, Crítica del texto y gramática,* Madrid, Espasa–Calpe
Menéndez Pidal, Ramón (1980): *Orígenes del español,* Madrid, Espasa-Calpe
Menéndez Pidal, Ramón (2005): *Historia de la lengua española,* Madrid, Fundación Ramón Menéndez Pidal
Millares Carlo, Agustín (1932): *Tratado de paleografía española,* 2ª ed. Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando
Muñoz y Rivero, Jesús (1972): *Manual de paleografía diplomática española de los siglos XII al XVII,* Madrid, Lope de Vega
Morterero y Simón, Conrado (1979): *Apuntes de iniciación a la paleografía española de los siglos XII a XVII,* Madrid, Hidalguia
Núñez Contreras, Luis (1994): *Manual de paleografía. Fundamentos e historia de la escritura latina hasta el siglo VIII,* Madrid, Cátedra
Paredes García, Florentino (ed.) (2005): *Textos para la historia del español. t. III. Archivo Municipal de Alcalá de Henares,* Universidad de Alcalá de Henares
Paredes García, Florentino (2010): *Textos para la historia del español. t. V. Archivo Municipal de Daganzo,* Universidad de Alcalá de Henares
Penny, Ralph (2006): *Gramática histórica del español,* Barcelona, Ariel
Real Academia Española (1787): *Diccionario de autoridades,* edición facsímil, (1963), Madrid, Gredos
Riesco Terreno, Ángel, Ruiz García, Elisa, Domínguez Aparicio, Jesús, y Sánchez Prieto, Ana Belén (1995): *Aproximación a la cultura escrita,* Material de apoyo, Madrid, Editorial Playor
Rosemblat, Ángel (1951): "Las ideas ortográficas de Bello", Andrés Bello, *Estudios gramaticales,* Caracas: ix-cxxxviii
Salvador, Gregorio y Lodares, Juan R. (2001): *Historia de las letras,* Madrid, Espasa
Sánchez González de Herrero, María Nieves (2001): "Las grafías de la documentación alfonsí", *Nuevas aportaciones del estudio de la lengua española,* Salamanca, Luso Española de Ediciones
Sánchez Prieto Borja, Pedro (ed.) (1995): *Textos para la historia del español. t. II. Archivo Municipal de Guadalajara,* Universidad de Alcalá de Henares
Sánchez Prieto Borja, Pedro (1998): *Cómo editar los textos medievales. Criterios para su presentación gráfica,* Madrid, Arco Libros
Sánchez Prieto Borja, Pedro (2004): "La normalización del castellano escrito en el siglo XIII. Los caracteres de la lengua: grafías y fonemas", Cano Aguilar (coord.), *Historia de la lengua española,* Barcelona, Ariel
Schiaparelli, Luigi (1986): *Avviamento allo studio delle abbreviature latine del medievo,* Firenze, Leo S. Olshki–Editore
Torrens Álvarez, Mª Jesús (2002): *Edición y estudio lingüístico del Fuero de Alcalá (Fuero Viejo),* Fundación

Colegio del Rey

Torrens Álvarez, Mª Jesús (2007): *Evolución e historia de la lengua española,* Madrid, Arco Libros

Ueda, Hiroto (2013a): "Grafotáctica del español medieval y el origen de la letra eñe: Evidencias en los documentos notariales castellanos del siglo XIII al XVII", comunicación oral en el III Congreso Internacional de la Red CHARTA, Salamanca, 6 de junio de 2013

Ueda, Hiroto (2013b): "Grafías dobles palatales en los documentos notariales del siglo XIII al XV: Sus implicaciones fonológicas y el origen de la letra española eñe", comunicación oral en el Congreso Internacional sobre el Español y la Cultura Hispánica en Japón, Instituto Cervantes de Tokio, 3 de octubre de 2013

Vidos, B. E. (1973): *Manual de lingüística románica,* Madrid, Aguilar

WANG TING（王婷）
Universidad de Ciencia y Tecnología de Macau

Valor económico de la lengua: el español y la inmigración china

Resumen: La competencia lingüística de la lengua del destino desempeña un papel crítico en la transferencia del capital humano del país de origen al otro país. De cierto modo, determina la probabilidad de éxito laboral en el mercado del país de destino. En este trabajo se utilizan los datos de la *Encuesta Nacional de Inmigrantes* (ENI-2007) del Instituto Nacional de Estadística de España para analizar el valor de la lengua española en los procesos de inserción laboral y la contribución de los recursos idiomáticos en español a la obtención de ingresos de los inmigrantes chinos en España. Los resultados confirman que exite una relación positiva entre el conocimiento del español y la tasa de empleo, los empleos cualificados y las remuneraciones.

Palabras clave: inmigración china, español, empleo, ingresos

1. Introducción:

La "economía de la lengua" es un estudio de determinantes y consecuencias de la competencia lingüística utilizando metodologías y herramientas económicas. Desde los años ochenta del siglo pasado la competencia lingüística se consideraba como una forma del capital humano puesto que satisface los tres requerimientos del capital humano: es productiva, tiene coste y se incorpora en las personas.

El estudio del papel que desempeña la lengua del país de destino en los logros laborales y en los ingresos de los inmigrantes cuenta con una gran tradición académica. El fundamento teórico constituye en que el conocimiento de la lengua del país de destino constituye un recurso laboral y profesional. La competencia lingüística contribuye positivamente al éxito en el mercado de trabajo y a la consecución de superiores ingresos.

En España, al no haber sido país receptor de flujos migratorios masivos hasta la última década, se carecía de investigaciones específicas sobre el papel del idioma español entre los inmigrantes. Bien es cierto, que hasta que en 2007 se lanzó la *Encuesta Nacional de Inmigrantes* (ENI) del Instituto Nacional de Estadística, no había bases de datos adecuadas para el estudio de estos temas. La ENI ofreció una excelente oportunidad para investigaciones sobre el valor de la lengua española en los procesos de inserción laboral de los inmigrantes en España y sobre la contribución de los recursos idiomáticos en español a la obtención de ingresos (Javier Mato y Rodolfo Gutiérrez, 2010).

La mayor parte de los residentes chinos en España en la actualidad empezaron a llegar a partir de los años ochenta. Y en la última década, la población china en España se asciende a más de 50.000 personas. La estructura de los inmigrantes se vio cambiada en los últimos años con la llegada de más de 5.000 estudiantes internacionales que realizan aquí estudios universitarios. La creciente importancia de la colectividad china y su peculiaridad cultural e idiomática han llamado la atención para la investigación sobre su situación de inserción laboral y social. Sin embargo, esa peculiaridad de la población china y la falta de datos al respecto han dificultado estudios específicos sobre las cuestiones pertinentes.

La gran distancia lingüística entre el chino y el español supone un obstáculo enorme para la adquisición de la lengua del destino (en este caso, el español) para los inmigrantes chinos. Este trabajo, aprovechando la información proporcionada de la ENI, pretende dar a conocer los aspectos idiomáticos que influyen en el proceso de inserción laboral y la obtención de ingresos de los residentes chinos en España. Con este trabajo pretendemos responder a preguntas tales como: ¿Cómo dominan los chinos el español? ¿Los que manejan mejor el idioma tienen ventaja en la consecución de trabajo y en los ingresos? ¿Cómo afectan las habilidades lingüísticas (hablar, comprender, leer y escribir) a la inserción laboral y a la obtención de ingresos de los inmigrantes chinos en España?

El orden de los contenidos de este trabajo es el siguiente: en el capítulo 1, se hará una revisión de literatura sobre la economía de la lengua, y los estudios empíricos sobre inmigración en España. En el capítulo 2, se hace una descripción de la base de datos desde la que se realiza el análisis de este trabajo: la ENI de 2007. Y en el capítulo 3, el análisis sobre el papel del español y los logros laborales entre la inmigración china basado en la ENI. Al final acompaña una conclusión de los resultados obtenidos en este trabajo.

2. Revisión de la literatura

El concepto de capital humano cobró su importancia en los años sesenta del siglo pasado, y las habilidades lingüísticas no se consideraban como una forma de capital humano hasta los años ochenta. El interés sobre el tema creció como un resultado del creciente flujo migratorio cuyo idioma materno no era inglés hacia EE. UU. (Chiswick, 2007b).

Las habilidades lingüísticas de los inmigrantes son una forma de capital humano, puesto que (1) para adquirir la competencia lingüística se trata de un proceso que requiere coste, sea tiempo o dinero; (2) la competencia lingüística es productiva en el mercado de trabajo; y (3) las habilidades lingüísticas se incorporan a las personas, lo cual es diferente de la adquisición de un bien de capital físico o material.

La competencia lingüística se refiere al nivel de habilidades de una persona en hablar,

comprender, leer y escribir en una lengua, de las cuales la de hablar cuenta con más análisis estadístico en la literatura. Los determinantes de la competencia lingüística se basan en la exposición, eficiencia, e incentivos económicos. Las consecuencias de la competencia lingüística en el mercado de trabajo en términos de empleo, ocupación e ingresos son los principales enfoques de estudio.

La exposición a la lengua del país de destino se refiere tanto a la exposición en el origen como a la exposición al emigrar, siendo ésta el aspecto más importante. La exposición a la lengua del país de destino al emigrar ocurre cuando los inmigrantes se encuentran en el destino. De allí una variable importante es la duración o el tiempo que lleva desde la emigración. La duración tiene una correlación positiva y altamente significativa en la estadística en la competencia lingüística del destino, aunque no es un efecto lineal. La competencia aumenta rápidamente en los primeros años pero con el tiempo, el impacto del tiempo se vuelve más débil. El porcentaje de la población nativa y extranjera donde vive el inmigrante es otra variable a tener en cuenta para medir la exposición. La competencia lingüística es significativamente más baja de los individuos que tienen más facilidad de evitar utilizar el idioma del destino. Chiswick también introdujo las variables de los familiares: cónyuges, padres e hijos. Los que dominan mejor el idioma del país de destino son los que se han casado después de la emigración. Los hijos pueden tener efectos positivos para la adquisición de la competencia lingüística de los padres como "profesores en casa" pero normalmente el efecto es más negativo puesto que utilizan a los niños como traductores.

La eficiencia se refiere a la habilidad de convertir la exposición en aprendizaje. La edad es una variable importante para los estudios de la eficiencia. La competencia lingüística disminuye según crece la edad de migración. La educación es otra variable importante. Los que tienen nivel más alto de estudios tienen mejor dominio del idioma del destino. La distancia lingüística entre el idioma materno y el del destino es una variable para analizar la dificultad que se puede encontrar en el aprendizaje del idioma. Esta medida es desarrollada y comprobada por Chiswick y Miller 2005, utilizando una medida de la dificultad que se encuentran los americanos cuando aprenden otro idioma y la asunción de la simetría. La última variable es el motivo de migración: inmigrantes económicos, demandantes de refugio o asilo, o reunificación familiar. Los inmigrantes económicos tienen mejor resultado, mientras que los refugiados registran los peores. Los inmigrantes familiares se sitúan entre los dos casos.

Los incentivos económicos para invertir en la adquisición de la competencia lingüística del país de destino juegan un papel muy importante. Cuando más tiempo se espera que se quede el inmigrante en el destino, mayor será el rendimiento de la competencia lingüística. Y cuanto más larga sea la duración de la estancia, más grande será la inversión en el aprendizaje.

Mato y Gutiérrez (2010) han obtenido conclusiones sobre la influencia positiva de las competencias lingüísticas sobre el éxito laboral de la población extranjera en diferentes observaciones y análisis relativos al empleo y a los ingresos. Existen diferencias significativas en cuanto a tasa de empleo, tasa de asalariados con contrato indefinido y la proporción de trabajadores con más de un empleo, siempre a favor de quienes hablan bien el idioma o tienen el español como lengua materna. Con respecto al tipo de empleo, los inmigrantes económicos que hablan muy bien español sufren en menor medida la segmentación laboral. Y el español aparece asociado a un mayor empleo relativo en los servicios y ramas como educación, sanidad y transporte. El dominio de la lengua también afecta en la ocupación, de manera que se advierte una mayor presencia de hispanohablantes en las ocupaciones directivas. Los resultados del análisis del acceso al empleo cualificado de los inmigrantes económicos confirman el significativo papel del español como recurso laboral.

Los autores españoles han prestado especial atención a los análisis de transiciones laborales de los inmigrantes. El conocimiento del español influye positivamente sobre estas transiciones, tanto en cuanto a la situación laboral en el país de origen, como entre el primer y el último empleo en España. Un rasgo similar al observado en otros países en relación con los ingresos (Chiswick y Miller, 2002) es la sustituibilidad del español con la antigüedad en el país de destino, de forma que los recursos idiomáticos contribuirán a acelerar las transiciones hacia sectores y ocupaciones relativamente más atractivos que aquellos recién llegados a España.

Respecto a los análisis de los ingresos, el dominio del español también produce consecuencias favorables a los que lo hablan muy bien. Se han obtenido resultados que muestran la penalización por no dominar el español que se acerca a la de la falta de titulaciones educativas de nivel superior. La influencia del español sobre los ingresos es mayor para las mujeres que para los hombres.

3. Datos

En 2007, debido al creciente interés por parte de los investigadores sociales provocado por los flujos migratorios hacia España en los últimos años y la rapidez del fenómeno, apareció la *Encuesta Nacional de Inmigrantes* (ENI) en España. Está dirigida a investigar las características demográficas y sociales de los nacidos en el extranjero, así como sus itinerarios migratorios, historia laboral y residencial, relaciones familiares y con el país de origen y relaciones en la sociedad española. La ENI-2007 denomina inmigrantes a su población objetivo, que son los nacidos en el extranjero, con 16 años o más, y residentes en viviendas familiares en España en el momento de la encuesta. Es la primera encuesta específica de inmigración realizada en todo el territorio nacional y dispone de abundante información sobre el proceso migratorio y las características sociales, económicas y demográficas de los residentes de origen extranjero. Cuenta con una muestra de 15.465 personas.

Esta encuesta incluye información sobre los conocimientos de español de los inmigrantes, así como sobre otras características de sus habilidades lingüísticas. Para todos aquellos cuya lengua materna no es la española, se ofrece información del dominio del español: necesita mejorar, suficiente, bien o muy bien. A aquellas personas que no contestan a esta pregunta cabe atribuirles a la categoría de "no habla". Aparte del nivel de dominio del idioma, la ENI también ofrece información sobre competencias lingüísticas más específicas como son la capacidad para comprender, hablar, leer o escribir. Esta información facilita el análisis sobre su diferente relevancia con la integración social o económica.

Entre los 15.465 entrevistados de la ENI-2007, se han localizado 121 inmigrantes de nacimiento chino o nacionalidad china y sus descendentes, chinos de segunda generación. De los 121 inmigrantes chinos, hay 2 personas que son mayores de 65 años, y otras 10, menores de 16, a las que se han quitado de la muestra. Así en total tenemos a 109 inmigrantes chinos económicos, que se corresponden con una población de 47.975 personas. El tamaño de la muestra es, ciertamente, pequeño, pero las características tan peculiares del colectivo que estudiamos desaconsejaban reunir en una sola muestra a todos los inmigrantes de origen asiático, pues la extensión y densidad de las redes migratorias de la población china en España, así como su arraigo en este país es ciertamente superior al de otras nacionalidades. El estudio de otros colectivos asiáticos y de otras zonas del planeta podría quedar relegado a análisis posteriores. Por otro lado, en el análisis empírico se ha hecho uso en todo momento de los factores de ponderación y elevación que permiten controlar por la posible falta de representatividad de los colectivos.

Desde el punto de vista socio-económico y socio-demográfico, como se muestra en la Tabla 1, 60,8% son varones y 39,2% son mujeres. Un 78,5% son gente joven y en edad activa, entre 25 y 54 años. Los niveles de educación están divididos en educación primaria incompleta, educación primaria, primer ciclo de secundaria, segundo ciclo de secundaria, primer ciclo de terciaria, y segundo ciclo de terciaria, apartes de los que no sabe y los que no han contestado que supone un 27,3%. Los que han terminado el segundo ciclo de terciaria ocupan un porcentaje importante en comparación con el resto: un 36%. Sobre la situación laboral al llegar a España, la mayoría llegan sin trabajo, un 68,9%. Y en el momento de la entrevista, la tasa de empleo es de 78,1%, aparte de más de 4.000 estudiantes que suponen un 8,5% de la totalidad.

Para contemplar las variables de las competencias lingüísticas, se han introducido tres clasificaciones (Tabla 2): el conocimiento del español, qué tal habla el español y las habilidades del español. Para el conocimiento del español, hay un 72,9% que lo ha aprendido como una lengua extranjera. Sólo hay un 2% que lo tiene como lengua materna. En el caso del nivel del conocimiento del español, están divididos en 6 categorías: muy bien, bien, suficiente, necesita mejorar, no habla español o no sabe/no contesta. Dentro de las cuatro habilidades lingüísticas:

comprender, hablar, leer y escribir, también están apartados los hispanohablantes de los que han adquirido el español como una lengua extranjera. En las habilidades verbales como comprender y hablar registran mejores resultados, más de 70% de los inmigrantes chinos comprenden o hablan el español, mientras que las habilidades de leer y escribir no siguen la misma tendencia (61% y 49% respectivamente). Estas tendencias son comunes al global de la población inmigrante. Según los estudios de Javier Mato y Rodolfo Gutiérrez, de los inmigrantes en España un 87,6% comprenden el idioma, un 84,3% lo habla, y en cambio, el porcentaje de las habilidades como leer y escribir registra una notable bajada, un 76% y un 68,1% respectivamente. Este resultado está relacionado con el tercer factor que plantean Chiswick y Miller: los incentivos económicos, ya que las principales actividades que realizan los inmigrantes chinos son del sector hostelería y comercio, donde las habilidades verbales/orales son más valoradas a la hora de conseguir trabajo que las habilidades escritas.

Como variables que recogen posibles resultados de las competencias lingüísticas, la encuesta también ofrece información sobre la situación laboral y los niveles salariales de los inmigrantes: la situación laboral en el origen, al llegar a España y en el momento de la entrevista. Los inmigrantes pueden indicar los ingresos mensuales con cifras exactas o eligiendo tramos para no especificar la cantidad exacta. Otro indicador de logro laboral en España es la ocupación en el momento de la entrevista, que ofrece una idea aproximada de la cualificación necesaria.

4. Resultados

4.1 Tasa de empleo

En la Tabla 3, se recoge la relación entre las competencias lingüísticas y la situación laboral en el momento de la encuesta de los inmigrantes chinos. Queda reflejada una posición laboral generalmente favorable para los que dominan la lengua española. La tasa de empleo muestra una magnitud de 78,1% entre la inmigración china.

La situación laboral se diferencia entre cuatro grupos: trabajando, estudiante, parado y otras situaciones (los que no trabajan pero tampoco se han apuntado en la oficina de desempleo). De los que no son hispanohablantes, la tasa de empleo de los que conocen la lengua española es de un 81,4%, un 12% más alto que los que no conoce el español. Si a este porcentaje, se suma la cantidad de los estudiantes que se trata de un 11,7%, el porcentaje de desempleo y otras situaciones se reduce a 6,9%, resultado mucho mejor que en el caso de desconocimiento del idioma. Si se introducen los indicadores de la variable del nivel de dominio del idioma: qué tal habla español, se observa una tasa de empleo con la suma de estudiantes mucho más alto para los que hablan bien o muy bien el español. Concretamente un 100% para los que lo hablan muy bien, y un 96% para los que lo hablan bien. El porcentaje de la tasa de empleo con la suma de los estudiantes es levemente inferior en el

caso del nivel suficiente, mientras que los que no habla nada del español se registran con un 30,6 de paro y otras situaciones.

Como se ha comentado en el apartado anterior, debido a las características de las actividades económicas que principalmente se dedican los residentes chinos en España: comercio y hostelería, las habilidades verbales como la de comprender y hablar son especialmente significativas a la hora de acceder al empleo en comparación con las otras habilidades escritas como la de leer y escribir. Este fenómeno también se queda claramente reflejado en la Tabla 3, cuando se introducen las variables de las habilidades lingüísticas y sus respectivas tasas de empleo. Se observa alrededor de un 10% de tasa de empleo a favor de los que comprenden y hablan la lengua española y para las habilidades escritas, la situación laboral es similar en los dos casos (los que leen y escriben en español, y los que no lo hacen) sin mejoras notables.

4.2 Ocupación

En cuanto a la relación entre el dominio del español y el acceso a empleos cualificados, las ventajas de los inmigrantes con mejor dominio lingüístico son indudables desde una perspectiva teórica. En la práctica y en el caso español para la inmigración china, las sinergias se quedan claramente reflejadas.

Debido al especial grueso de los sectores de comercio y hostelería (un 52% de la totalidad de empleo) entre la inmigración china, en este trabajo se ha reestructurado los niveles de empleo de la ENI en cuatro categorías apartando la de comercio y hostelería en una columna independiente (Tabla 4): los directivos, los empleos cualificados, los trabajadores en el sector de comercio y hostelería y los empleos no cualificados.

Cuando sólo se introduce la variable del conocimiento del español, los que conocen español tiene una ventaja de 5,6% en los empleos de directivos y trabajos cualificados. Con las variables de detalles del dominio del idioma, las diferencias se amplían. Para los que hablan bien o muy bien el español, el porcentaje de directivos y trabajadores cualificados oscilan entre un 42,5% y 58,5%; mientras que para los colectivos con menor nivel lingüístico el porcentaje de directivos y trabajadores cualificados es inferior, entre un 27,3% y 44,9%. Al introducir las variables de las habilidades lingüísticas, se destacan de nuevo las habilidades verbales. Los que poseen las habilidades de comprender y hablar en español, tiene un 10% más de posibilidad para un puesto directivo. En el caso de los inmigrantes chinos, teniendo en cuenta la peculiaridad de sus actividades económicas, se tratan de propietarios de los comercios o restaurantes. En cuanto a las habilidades de lectura y escrita, la diferencia en el porcentaje de directivos disminuye, pero el porcentaje de otros empleos cualificados se aumenta especialmente para los que saben escribir en español: un 6,5% más en la categoría de cualificados y un 10,3% menos en la categoría de no cualificados.

4.3 Ingresos

Tal como se ha comentado en el primer apartado, el análisis de la lengua sobre los ingresos de los inmigrantes es el aspecto que ha recibido mucha atención en la literatura económica, incorporando las variables independientes que recogen la competencia lingüística. En este apartado se presenta con la Tabla 5 los resultados obtenidos para los inmigrantes chinos en relación con su nivel de dominio en español.

A pesar del alto porcentaje de información perdida, en este análisis se clasifican los ingresos en cuatro tramos: los que cobran en el momento de la entrevista menos de 500 euros, los que cobran entre 500 y 999 euros, los que cobran entre 1000 y 1499 euros, y los que ingresan entren 1500 y 2999 euros mensualmente. En la Tabla 5 se observa una mayoría absoluta (65,7%) de ingresos mensuales en el segundo tramo, y sólo cerca de 30% de los inmigrantes chinos tienen un ingreso mensual mayor que mil euros.

La distribución de los ingresos en cada nivel del dominio de español demuestra claramente que cuando más alto sea el nivel los resultados son más beneficiados. Cabe destacar que los que hablan bien y muy bien español, el porcentaje de ingresos mensuales superiores a los mil euros se trata de 49,6% y un 100%, mientras que en los casos de suficiente, necesita mejorar y no habla español, el porcentaje de estos tramos de ingresos mensuales es inferior a un 35% (12,9%, 32,5%, y 22,4% respectivamente). Las competencias lingüísticas en español muestran diferencias positivas para quienes las poseen y las primas salariales son vinculadas al grado de conocimiento de la lengua.

Conclusiones

Este trabajo ha repasado el papel que desempeña el conocimiento lingüístico en español sobre los logros laborales entre la inmigración china, utilizando los datos que ofrece la ENI. Los resultados concuerdan con las teorías internacionales, así como la evidencia empírica aportada por Javier Mato y Rodolfo Gutiérrez para el caso de las inmigraciones extranjeras en España.

El dominio del español es un recurso laboral que interviene en el acceso al empleo de los inmigrantes chinos y en el tipo de empleo que caracteriza a este colectivo en España. Se han obtenido diferencias significativas en cuanto a la tasa de empleo y en cuanto a la consecución de empleos cualificados. Hay una relación positiva entre el conocimiento del español y la tasa de empleo y los empleos cualificados. Los que conocen el idioma, y especialmente los que lo dominan con un nivel más alto, tienen mejores resultados en cuanto a la tasa de empleo y el porcentaje de empleos cualificados. Debido a la especialidad de las actividades económicas que realiza el colectivo chino: el comercio y la hostelería, esta diferencia se amplía cuando se introducen las variables de las habilidades lingüísticas. Las habilidades verbales como la de comprender y hablar cobran más importancia que las de leer y escribir. Sin embargo, las habilidades de leer y escribir

facilitan a la diversificación de actividades económicas de los inmigrantes. Los que saben leer y escribir en español parecen tener mejor acceso a empleos cualificados que sean dueños de sus propios restaurantes o comercios.

Los ingresos mensuales es otro factor importante a tener en cuenta en los análisis de la economía de la lengua. La ENI ofrece la oportunidad de contrastar la relación entre los recursos lingüísticos y los ingresos mensuales de los inmigrantes económicos de origen chino. La ventaja de los inmigrantes que mejor manejan el idioma a la hora de conseguir remuneraciones queda reflejada en los resultados sacados en el apartado anterior. Los que hablan bien o muy bien el español tienen mucho más posibilidad de conseguir unos ingresos mensuales mayores de mil euros que el resto.

La inmigración china, especialmente dentro del ámbito de la economía de la lengua es un tema novedoso. Y debido a la peculiaridad de este colectivo (su lengua y cultura distante a la de España) hay muy pocos datos disponibles para hacer análisis profundos. Espero, a través de este trabajo, despertar el interés de otros investigadores sobre el colectivo chino en España desde la perspectiva lingüística y económica.

Bibliografía

Chiswick, B.R. y Miller, P.W. (1995): "The endogeneity between language and earnings: International analyses", *Journal of Labor Economics* (13–2): 246–288

Chiswick, B.R. y Miller, P.W. (2002): "Immigrant Earnings: language skills, linguistic concentrations and the business cycle", *Journal of Population Economics* (15): 31–57

Chiswick, B.R. y Miller, P.W. (2003): "The Complementarity of Language and Other Human Capital: Immigrant Earnings in Canada", *Economics of Education Review* (22–5): 469–480

Chiswick, B.R. y Miller, P.W. (2005a): "Linguistic distance: A quantitative measure of the distance between English and other languages", *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (26–1): 1–16

Chiswick, B.R. y Miller, P.W. (2007b): "Computer usage, destination language proficiency and the earnings of natives and immigrants", *Review of Economics of the Household* (5–2): 129–157

Chiswick, B.R. (2008): "The Economics of Language for Immigrants: An Introduction and Overview", *Julian Simon Lecture Series. Iza Discussion Paper (3568)*

Dustmann, Ch. (1994): "Speaking fluency, writing fluency and earnings of migrants", *Journal of Population Economics* (7): 133–156

Lu, Jingsheng, (2008) Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino, *México y la Cuenca del Pacífico* (11–32)

Mato J. y Gutiérrez R. (2010) "Logros Laborales de los Inmigrantes Económicos en España: El Papel de la Lengua Española", en *Emigración y Lengua: El papel del español en las migraciones internacionales*, Ariel y Fundación Telefónica

Sáiz López, A. (2004–2005) La migración china en España, Características generales, *Revista CIDOB D' Afers Internacionals* (68)

Anexo

Tabla 1: Descripción de la muestra ponderada y expandida al tamaño poblacional (variables socio-económicas, socio-demográficas)		
	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Sexo		
Varón	29168	60,8
Mujer	18808	39,2
Total	47975	100,0
Edad		
16–24	8288	17,3
25–39	23390	48,8
40–54	14260	29,7
55–64	2036	4,2
Total	47975	100,0
Educación		
no sabe	2579	5,4
Educación primaria incompleta	162	0,3
Educación primaria	5748	12,0
Primer ciclo de secundaria	7675	16,0
Segundo ciclo de Secundaria	17282	36,0
Primer ciclo de terciaria	2947	6,1
Segundo ciclo de terciaria	1099	2,3
Total	37492	78,1
Sin respuesta	10483	21,9
Total	47975	100,0
Situación laboral al llegar a España		
Llega joven	8620	18,0
Llega con trabajo	6316	13,2
Llega sin trabajo	33039	68,9
Total	47975	100,0
Situación laboral en el momento de la entrevista		
Trabajando	37491	78,1
Parado	316	0,7
Estudiante	4093	8,5
Otras situaciones	6075	12,7
Total	47975	100,0

Tabla 2: Descripción de la muestra ponderada y expandida al tamaño poblacional (desde el punto de vista de conocimiento del español)		
	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Conocimiento del español		

No lo conoce	12048	25,1
Lo ha aprendido	34962	72,9
Es hispanohablante	964	2,0
Total	47975	100,0
Qué tal habla el español		
Muy bien	4277	8,9
Bien	13844	28,9
Suficiente	8450	17,6
Necesita mejorar	6995	14,6
No habla español	12048	25,1
NS/NC	2361	4,9
Total	47975	100,0
Habilidades del español (Comprender/hablar/leer/escribir)		
No lo comprende	12149	25,3
Lo comprende (aprendió)	34862	72,7
Es hispanohablante	964	2,0
Total	47975	100,0
No lo habla	13445	28,0
Lo habla (aprendió)	33565	70,0
Es hispanohablante	964	2,0
Total	47975	100,0
No lo lee	17750	37,0
Lo lee (aprendió)	29260	61,0
Es hispanohablante	964	2,0
Total	47975	100,0
No lo escribe	23492	49,0
Lo escribe (aprendió)	23519	49,0
Es hispanohablante	964	2,0
Total	47975	100,0

Tabla 3: Competencias lingüísticas y la situación laboral en el momento de la entrevista

Conoce el español Vs. Situación laboral					
Competencia lingüística	Situación laboral				Total
	Trabajando	Parado	Estudiante	Otras situaciones	
No lo conoce	69,4%	0,8%	0%	29,8%	100,0%
Lo ha aprendido	81,4%	0,6%	11,7%	6,3%	100,0%
Es hispanohablante	68,8%	0%	0%	31,2%	100,0%
Total	78,1%	0,7%	8,5%	12,7%	100,0%
Qué tal habla español Vs. Situación laboral					
Muy bien	41,5%	0%	58,5%	0%	100,0%
Bien	91,3%	0,9%	4,7%	3,1%	100,0%

Suficiente	80,3%	1,1%	8,0%	10,6%	100,0%
Necesita mejorar	83,9%	0%	3,8%	12,4%	100,0%
No habla español	69,4%	0,8%	0%	29,8%	100,0%
NS/NC	87,3%	0%	0%	12,7%	100,0%
Total	78,1%	0,7%	8,5%	12,7%	100,0%
Comprende español Vs. Situación laboral					
No lo comprende	69,7%	0,8%	0%	29,5%	100,0%
Lo comprende (aprendió)	81,3%	0,6%	11,7%	6,3%	100,0%
Es hispanohablante	68,8%	0%	0%	31,2%	100,0%
Total	78,1%	0,7%	8,5%	12,7%	100,0%
Habla español Vs. Situación laboral					
No lo habla	72,6%	0,7%	0%	26,7%	100,0%
Lo habla (aprendió)	80,6%	0,7%	12,2%	6,5%	100,0%
Es hispanohablante	68,8%	0%	0%	31,2%	100,0%
Total	78,1%	0,7%	8,5%	12,7%	100,0%
Lee español Vs. Situación laboral					
No lo lee	73,8%	0,5%	1,5%	24,2%	100,0%
Lo lee (aprendió)	81,1%	0,8%	13,1%	5,1%	100,0%
Es hispanohablante	68,8%	0%	0%	31,2%	100,0%
Total	78,1%	0,7%	8,5%	12,7%	100,0%
Escribe español Vs. Situación laboral					
No lo escribe	78,1%	0,4%	0%	21,5%	100,0%
Lo escribe (aprendió)	78,6%	0,9%	17,4%	3,1%	100,0%
Es hispanohablante	68,8%	0%	0%	31,2%	100,0%
Total	78,1%	0,7%	8,5%	12,7%	100,0%

Tabla 4: Competencia lingüística y empleo cualificado en el momento de la entrevista

Conoce español Vs. Ocupación					
	Directivo	Cualificados	Comercio y hostelería	No cualificados	Total
No lo conoce	3,3%	30,8%	54,1%	11,7%	100,0%
Lo ha aprendido	13,0%	26,7%	53,9%	6,4%	100,0%
Es hispanohablante		100,0%			100,0%
Total	10,3%	29,2%	52,9%	7,6%	100,0%
Qué tal habla español Vs. Ocupación					
Muy bien		58,5%	41,5%		100,0%
Bien	23,1%	19,4%	53,1%	4,5%	100,0%
Suficiente	2,2%	25,1%	56,6%	16,0%	100,0%
Necesita mejorar	15,9%	29,0%	55,1%		100,0%
No habla español	3,3%	30,8%	54,1%	11,7%	100,0%
NS/NC	2,5%	40,8%	45,7%	11,1%	100,0%
Total	10,3%	29,2%	52,9%	7,6%	100,0%

Comprende español Vs. Ocupación					
No lo comprende	3,3%	30,5%	54,5%	11,6%	100,0%
Lo comprende (aprendió)	13,0%	26,8%	53,8%	6,4%	100,0%
Es hispanohablante		100,0%			100,0%
Total	10,3%	29,2%	52,9%	7,6%	100,0%
Habla español Vs. Ocupación					
No lo habla	3,4%	27,6%	56,5%	12,5%	100,0%
Lo habla (aprendió)	13,4%	27,8%	52,9%	5,9%	100,0%
Es hispanohablante		100,0%			100,0%
Total	10,3%	29,2%	52,9%	7,6%	100,0%
Lee español Vs. Ocupación					
No lo lee	5,0%	29,6%	56,0%	9,4%	100,0%
Lo lee (aprendió)	13,9%	26,7%	52,7%	6,7%	100,0%
Es hispanohablante		100,0%			100,0%
Total	10,3%	29,2%	52,9%	7,6%	100,0%
Escribe español Vs. Ocupación					
No lo escribe	7,2%	24,5%	55,4%	12,9%	100,0%
Lo escribe (aprendió)	13,8%	31,0%	52,5%	2,6%	100,0%
Es hispanohablante		100,0%			100,0%
Total	10,3%	29,2%	52,9%	7,6%	100,0%

* Cualificado: Cualificado manual y no manual

* No cualificado: No Cualificado manual y no manual

* El 21.9% de los casos no responden a la ocupación en el empleo actual (en el momento de la entrevista) a pesar de reconocer que están ocupados.

Tabla 5: Competencia lingüística y los ingresos mensuales

Tramos de ingresos mensuales Vs. Qué tal habla español

€/mes	Qué tal habla español						Total
	Muy bien	Bien	Suficiente	Necesita mejorar	No habla español	NS/NC	
Menos de 500	0%	10,0%	0,9%	0%	0%	0%	4,1%
500–999	0%	50,4%	86,2%	67,5%	77,6%	52,0%	65,7%
1000–1499	100,0%	15,9%	6,1%	11,3%	20,3%	29,4%	15,2%
1500–2999	0%	23,7%	6,8%	21,2%	2,1%	18,6%	15,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

XU SIHAI（徐四海）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Mujeres en las presidencias latinoamericanas: análisis del ascenso político femenino en América Latina

Resumen: Durante la última década, América Latina ha sido testigo de un importante *boom* de mandatarios femeninos de Estado y sobre todo, en algunas potencias regionales tan relevantes como Brasil, Chile y Argentina. Es digno de nuestras reflexiones el hecho de que los países latinoamericanos se hayan hecho pioneros en el número de líderes femeninas, porque el nivel de desarrollo de su sistema democrático y su economía en general todavía dista de los países desarrollados.

Fundamentado en la teoría de género y su enfoque analítico, el presente trabajo intenta explorar los motivos socioculturales de origen que han permitido el empoderamiento político de las mujeres en América Latina. Es necesario señalar que los países latinoamericanos han hecho un esfuerzo admirable a favor de los derechos políticos de sus ciudadanas. Entre los logros más destacados que se estudiarán detalladamente en el trabajo, se encuentran la activa adhesión a los tratados internacionales, la formalización de mecanismos institucionales nacionales, la aplicación de las cuotas de género, el fomento de la competitividad laboral y la autonomía económica de las mujeres, así como el paulatino cambio de cultura y mentalidad en las esferas políticas. Han sido estos elementos los que han transformado América Latina de una sociedad conservadora y machista en una mucho más moderna y progresista en materia de género.

Palabras Clave: teoría de género, presidencias femeninas, participación política femenina, política latinoamericana

1. Introducción

El 10 de diciembre de 2011 ha sido testigo de la toma de posesión del segundo mandato de la presidenta argentina Cristina Fernández de Kirchner, quien arrasó con un histórico 54,11%[①] de los votos en los comicios generales y se convirtió así en la primera mujer latinoamericana en ser reelegida como jefe de Estado. Esta hazaña también la habría hecho la ex presidenta chilena Michelle Bachelet si no hubiera sido por la Constitución que le había impedido postularse a la

① http://www.eluniversal.com/internacional/elecciones-argentina-2011/111103/cristina-fernandez-fue-reelecta-con-5411–de-los-votos

reelección en 2010, teniendo en cuenta que gozaba de una popularidad del 84%[①] a la hora de abandonar el Palacio de la Moneda. Y el tener la suerte de ser gobernados por una presidenta no es el privilegio exclusivo de aquellos dos pueblos que comparten los Andes, porque la influencia del *boom* de las mandatarias femeninas también se ha extendido a la Amazonia y a la Cordillera Centroamericana. En 2010, tanto Brasil como Costa Rica concluyeron las elecciones generales dando a conocer a sus primeras presidentas en la historia: Dilma Rousseff y Laura Chinchilla.

"*Ni las feministas más combatientes podrían haber imaginado que dos mujeres presidirían al unísono las dos mayores economías de Suramérica*[②]", así comentó la presidenta argentina al reunirse por primera vez con su homóloga brasileña. Efectivamente, con el constante surgimiento de presidencias femeninas durante los últimos años y sobre todo, en algunas potencias regionales claves, América Latina ha dado pasos importantes en el fortalecimiento del liderazgo político de las mujeres, un progreso interesante que suscita cada día más la curiosidad internacional, ya que este cambio se está produciendo en unas democracias que, a ojos de los analistas[③], no constituyen las más maduras y consolidadas del mundo.

Fundamentado en la teoría de género y su enfoque analítico, el presente trabajo intenta explorar los motivos socioculturales de origen que han permitido el empoderamiento político de las mujeres en América Latina. Es necesario señalar que los países latinoamericanos han hecho un esfuerzo admirable a favor de los derechos políticos de sus ciudadanas. Entre los logros más destacados que se estudiarán detalladamente en el trabajo, se encuentran la activa adhesión a los tratados internacionales, la formalización de mecanismos institucionales nacionales, la aplicación de las cuotas de género, el fomento de la competitividad laboral y la autonomía económica de las mujeres, así como el paulatino cambio de cultura y mentalidad en las esferas políticas. Han sido estos elementos los que han transformado América Latina de una sociedad conservadora y machista en una mucho más moderna y progresista en materia de género, lo que podría servir de experiencia para China, donde las mujeres también están ganando mayor influencia en el escenario político, aunque no se hayan producido cambios tan sistemáticos como lo que han ocurrido en el otro lado del Pacífico.

2. Enfoque teórico y metodológico

El planteamiento del término género en sustitución del tradicional concepto de sexo y su

① Dato de marzo de 2010, *Encuesta de Opinión Pública: Evaluación Mensual Gobierno Bachelet (marzo 2006–marzo 2010)*, Adimark Gfk.

② http://noticias.terra.es/2011/mundo/1024/actualidad/cristina-fernandez-es-la-primera-presidenta-americana-en-lograr-una-reeleccion.aspx

③ http://www.df.cl/ernesto-ottone-la-concertacion-va-a-sobrevivir-pero-modificando-muchas-costumbres-cambiando-de-eje/prontus_df/2012–07–05/214235.html

formalización como una nueva categoría de análisis social, la denominada teoría de género, tiene sus orígenes en el movimiento feminista de mediados del siglo xx. A grandes rasgos, el género se entiende por el conjunto de valores, atributos, roles y representaciones de los hombres y las mujeres, asignadas por la sociedad en vez de las características biológicas, una definición que venían refinando durante los años 60 y 70 los estudiosos feministas de variadas ramas académicas y los organismos internacionales. El inicio de dicho cambio de mentalidad lo marcó la famosa frase "No nací mujer, me hice"① proclamada por la escritora y filósofa francesa Simone de Beauvoir. Posteriormente, la historiadora anglosajona Joan Scott consiguió introducir en las ciencias sociales la conceptualización teórica del género basada en los elementos socio-culturales como categoría analítica y crítica②.

A partir de esta nueva idea del género construida sobre un espectro mucho más amplio de factores sociales que la antigua noción de sexo biológico, se articula la llamada perspectiva de género, que analiza muchas facetas de la sociedad como la política, economía, historia e ideología. En el ámbito académico, la perspectiva de género es también concebida como un nuevo enfoque que permite reinterpretar las relaciones sociales de una forma más "democrática"③ al incluir las experiencias, las necesidades y los intereses tanto de hombres como de mujeres. De hecho, como objeto de estudio, la participación política de las mujeres constituye en sí una exigencia innata de la democracia. Aparte del estrecho vínculo de la participación política femenina con el desarrollo de los sistemas democráticos, no deberíamos omitir otro fundamento sobre el cual reside su importancia: la teoría de ciudadanía integral propuesta por el sociólogo británico Thomas Humphrey Marshall y desarrollada más tarde por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Concretamente, se trata de una ciudadanía que va más allá de lo electoral y se conforma por tres dimensiones a la vez: la ciudadanía política, la civil y la social④.

Entre las dos formas de acercamiento a la participación política de las mujeres, la mayoría de los organismos internacionales han optado por emplear el segundo enfoque para analizar y valorar la realidad actual y su evolución histórica, dado que ha superado las reflexiones meramente filosóficas y teóricas sobre el concepto de democracia y ha sentado la base de un modelo metodológico factible de análisis social. Uno de los ejemplos más destacados es la elaboración del Índice de Potenciación de Género (IPG) por parte del PNUD, que mide el estatus de las mujeres

① De Beauvoir, Simone, *El segundo sexo, prólogo de Teresa López Pardina, trad. de Alicia Martorell*, Cátedra, Madrid, 1998.
② Scott, Joan, "Género una categoría útil para el análisis histórico", en *Historia y género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Ed Alfonns el Magnánim, Institució Valenciana d'estudis i Investigació, 1990.
③ Fundación por la Socialdemocracia de las Américas, "Equidad y género" en *Nueva Visión Socialdemócrata*, No.12, abril-junio de 2008.
④ PNUD, *Ideas y aportes. La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Panamericana Formas e Impresos, S.A., Colombia, 2004.

de determinado país o región, si bien no exclusivamente acerca del acceso a los puestos públicos, a través del cálculo de indicadores sobre la esperanza de vida, la alfabetización, la matriculación en escuelas, la contratación laboral y los ingresos①, conforme al análisis integral de factores sociales que propone la teoría y perspectiva de género.

3. Contexto político de las presidencias femeninas en América Latina

Para comprender bien el rápido surgimiento de presidencias femeninas en América Latina, es importante tener en cuenta que la consolidación de la presencia de las mujeres en la política no se limita a los cargos más altos, sino que existe una base cada vez más amplia y sólida del protagonismo femenino en los órganos administrativos y legislativos, tanto estatales como locales, lo que por consiguiente ha hecho de dicho proceso más sostenible. De hecho, los países latinoamericanos han dado pasos firmes en esta materia con relación a los años anteriores y también comparados con otras regiones del mundo.

Uno de los avances más destacables se ha registrado en la presencia de las mujeres en los Parlamentos. En términos generales, la representación de las mujeres latinoamericanas en el poder legislativo actualmente presenta un aumento, puesto que tanto Europa como Latinoamérica tuvieron en las dos cámaras el 15,2% de representantes femeninas en 2000, pero en 2010 el porcentaje de los países latinoamericanos ya alcanzó el 22% superando el promedio mundial y el europeo②. Si se observan detalladamente las cifras respecto a la participación femenina en los parlamentos se constata que, a mediados de 2012, entre los 18 países latinoamericanos③ sometidos al análisis, la mitad tienen una representación de mujeres en sus Parlamentos igual o superior al 20%, y en el caso de Bolivia presenta una representación en el Senado del 47,2%, rozando ya la paridad absoluta. De los países que cuentan con cámara baja y alta, el país que muestra un mejor acceso de las mujeres en la cámara baja es Argentina con un 37,4% de mujeres electas como diputadas en las últimas elecciones; le sigue México con un 26,2%. Asimismo, en las cámaras altas, Bolivia, Argentina y México también tienen una representación femenina por encima del 20%.

	Total parlamento			Cámara única o Diputados			Senado		
	1995	2006	2012	1995	2006	2012	1995	2006	2012
Alta (más de 20%)	1	7	9	1	7	10	0	1	3
Media (entre 10 y 20%)	7	7	9	8	7	7	2	3	5

① Notas técnicas del PNUD, disponible en http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_SP_Technica l.pdf
② Unión Interparlamentaria, *Mujeres en la política: 2010* y *Women in Politics: 2000*.
③ Los 18 países latinoamericanos estudiados: Cuba, Nicaragua, Costa Rica, Argentina, Ecuador, El Salvador, México, Bolivia, Perú, República Dominicana, Honduras, Venezuela, Chile, Paraguay, Uruguay, Guatemala, Colombia y Brasil.

Baja (hasta 10%)	10	4	0	9	4	1	8	5	1
Total países estudiados	18	18	18	18	18	18	10	9①	9

Tabla 1: América Latina: Nivel de participación femenina en el Parlamento (1995–2012)

Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la Unión Interparlamentaria, proyecto "*Women in National Parliaments*", disponible en http://www.ipu.org/wmn-e/classif-arc.htm/.

Por otro lado, los cambios no sólo han tenido lugar en los órganos legislativos sino también en los ejecutivos: entre los 20 primeros puestos del *ranking* mundial de los países con mayor número de ministras, 7 son de América Latina y el Caribe①. Además, las estadísticas del International Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA) indica que el año 2010 encontró a América Latina con casi el 24% de todos los cargos ministeriales ocupados por las mujeres, con indicadores por encima del 20% en la absoluta mayoría de los países y destacando el 45,5% de Chile y el 35,7% de Ecuador②. Aunque todavía lejos de la paridad, este porcentaje es significativo si se tiene en cuenta que América Latina en 2005 ya contaba con el porcentaje más alto de mujeres ministras entre las regiones del mundo (15,7%), superior a Europa Occidental (13,8%), Europa Oriental (10,8%), África (10,7%) y los países de la costa del Pacífico en Asia (4,4%)③.

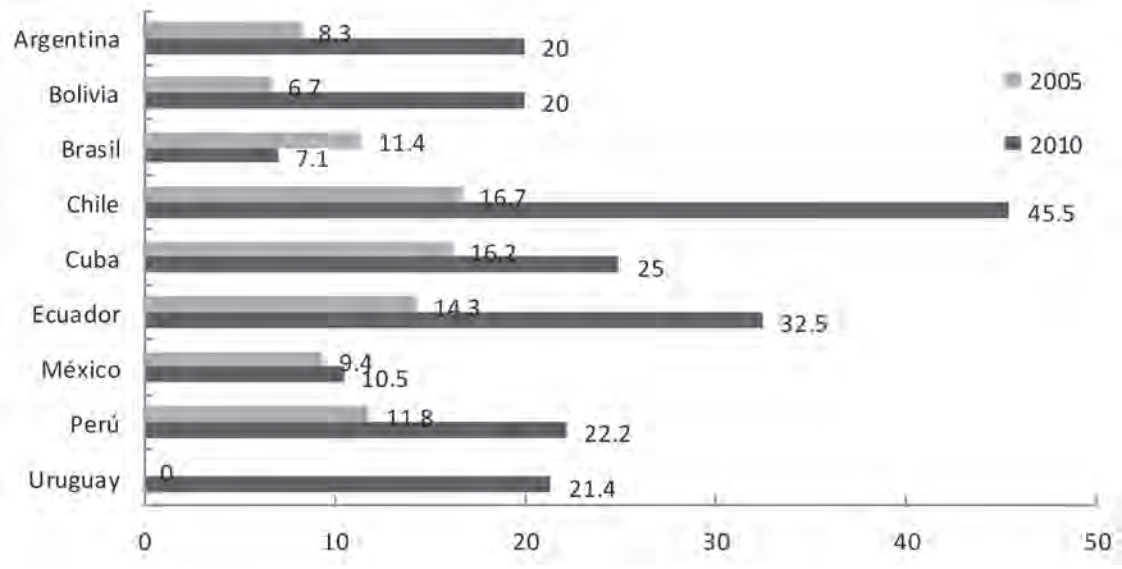


Gráfico 1: América Latina: Mujeres en los cargos de ministra (en porcentajes) (2005–2010)

Fuente: Elaboración propia según estadísticas de la Unión Interparlamentaria, recogidas en los informes *Women in politics 2005* y *Women in politics 2010*.

① Unión Interparlamentaria, *Mujeres en la política: 2010*, Nueva York, 2010.
② http://www.idea.int/gender/ajenos_a_la_igualdad.cfm
③ Luna, Elba, *El camino hacia el poder, ministras latinoamericanas: 1950–2007*, Banco Interamericano de Desarrollo, 2008.

En el Gráfico 1, se observarán los progresos que ha logrado América Latina entre 2005 y 2010, con importantes incrementos del protagonismo femenino en las carteras ministeriales de la mayoría de los países de la región, especialmente de Uruguay, que se convirtió durante este periodo de un país sin ninguna titular de los Ministerios a uno con el 21,4% de presencia femenina. Se evidencia la tendencia ascendente en el número y porcentaje de ministras y la única excepción es Brasil, pero su ligero descenso en 2010 con relación a 2005 ha sido revertido por el nuevo gabinete de Dilma Rosseff, que ha nombrado a nueve ministras representando ya una presencia del 24%[①] en los cargos ministeriales. Los avances también se presentan en la representación de las mujeres en los cargos de decisión en el poder local y una de las muestras consiste en el aumento de su participación en los cargos tan decisivos como los de alcaldesas. Los datos indican que entre 1995 y 2006, la mayor parte de los países mostraron subida en el porcentaje de alcaldesas y los mayores avances se registraron en la República Dominicana, donde el peso femenino se pasó de un 1,7% a un 11,9%, y en Costa Rica, que obtuvo un crecimiento de un 7% a un 28,4%, así como en Chile, con un mejoramiento de un 7,2% a un 12,1%.

Aparte de la presencia generalizada de figuras femeninas en los puestos de decisión más destacados, otro de los factores que sustenta en el fondo del constante surgimiento de presidentas mujeres en los países latinoamericanos consiste en los mecanismos institucionales establecidos a partir de los años 80 del siglo xx en la región, un proceso estrechamente vinculado y directamente impulsado por los organismos internacionales. La CEDAW[②], la PAM[③] y el Protocolo Facultativo de CEDAW son los más destacados entre los mecanismos de género que actualmente existen a nivel mundial. Pero aparte de lo universal, es necesario subrayar la voluntad apreciable que han mostrado los países latinoamericanos a la hora de adoptar los acuerdos internacionales, sobre todo en comparación con otras regiones supuestamente más democráticas y avanzadas. En realidad, América Latina ha sido la región que más temprano y de forma unánime se ha adherido a la CEDAW: casi la totalidad de sus naciones se encuentran entre las primeras en firmar la CEDAW en 1980, junto con los países más desarrollados como el Reino Unido y los Estados Unidos. Además, hay que tener en cuenta que los estadounidenses nunca ratificaron este tratado y se negaron a suscribir su Protocolo Facultativo. También conviene señalar que Suiza no ratificó la CEDAW hasta 1997 y Singapur 1995, mientras que el mismo proceso se concluyó mayoritariamente en Latinoamérica antes de 1990.

En adición a los acuerdos internacionales, los países latinoamericanos han construido de forma sistemática mecanismos institucionales a nivel nacional como respuesta a las recomendaciones y

① http://www.larazon.es/noticia/9822–un-gabinete-con-nueve-mujeres-y-quince-ex-ministros-de-lula
② Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer
③ Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing

demandas de los organismos internacionales. En la actualidad, todos los países de la región cuentan con instituciones oficiales de género. Por lo demás, los mecanismos institucionales de género que funcionan en América Latina se caracterizan también por su relevancia jerárquica dentro de los aparatos estatales. De acuerdo con lo consignado en la PAM, los mecanismos de género deberían tener suficiente rango y autoridad para coordinar y orientar las políticas públicas asegurando la igualdad para las mujeres, así como acceder e influir con la perspectiva de género en los espacios de decisión. Afortunadamente, la máxima autoridad de las instituciones de Brasil, Chile, Costa Rica, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay y Perú participa del gabinete ministerial. Las de Argentina, Colombia, Ecuador, El Salvador y México tienen acceso directo a la Presidencia, mientras que la de Colombia tiene derecho a intervenir en las comisiones interministeriales donde se diseñan las estrategias y políticas fundamentales del Estado. Por consiguiente, estos órganos estatales de alto rango han generado resultados tan importantes como la promulgación de programas de igualdad de oportunidades a nivel nacional, que han permitido el establecimiento de nexos con los distintos poderes del Estado y la incorporación de las necesidades y consideraciones de las mujeres en el conjunto de las políticas públicas. Según los datos de la CEPAL, la totalidad de los países latinoamericanos han elaborado planes nacionales de equidad de género[①], elevando la temática de género al nivel de estrategia nacional de desarrollo. De los objetivos planteados, se destacan la participación política femenina y la paridad absoluta en todos los ámbitos como instrumentos de equidad. Es digno de nuestra atención el hecho de que el primer principio se encuentre en los programas de todas estas naciones y el segundo, en las propuestas de Costa Rica, Ecuador, Uruguay y Venezuela.

4. Cuotas de género: el impulso más directo y más decisivo

Si consideramos que los elementos anteriormente analizados tales como los antecedentes de líderes estatales femeninas, la amplia presencia de mujeres en la política y el establecimiento de mecanismos institucionales han construido durante los últimos años un contexto más apropiado para el empoderamiento político de las mujeres en la región, lo que ha dado un verdadero empujón a este proceso ha sido las cuotas de género, una medida que consiste en reservar de acuerdo con la ley un determinado porcentaje de escaños en los órganos legislativos para las candidatas femeninas. Argentina fue el pionero a escala mundial en legalizar las cuotas de género al aprobar la "ley de cupos" en 1991 y su experiencia exitosa motivó a otros países de la región. De tal forma, la segunda parte de los años 90 conocieron la incorporación masiva de las cuotas en América Latina y eso precisamente coincidió con dos coyunturas especiales. Por un lado, en esa época muchos

① CEPAL, *El aporte de las mujeres a la igualdad en América Latina y el Caribe*, Quito, 2008.

países de la zona se encontraban en un contexto de reconstrucción de la democracia y los nuevos gobiernos creados tras la caída de los regímenes dictatoriales o autoritarios todavía no estaban bien consolidados y necesitaban perentoriamente del reconocimiento y apoyo tanto interno como internacional. Hoy en día, 12 países latinoamericanos disponen del mecanismo de cuotas en los Parlamentos y el porcentaje estipulado en las leyes electorales varían entre un 20% y un 40%, con excepciones de México, Costa Rica, Ecuador y Honduras que apuntan explícitamente a una paridad absoluta en la representación parlamentaria entre hombres y mujeres.

Si bien los países latinoamericanos adoptaron esta medida en diferentes puntos temporales y con distintos porcentajes mínimos, los efectos han sido inmediatos y notorios, porque los resultados electorales antes y después de la aplicación de las cuotas muestran que la representación femenina en los cuerpos legislativos se ha fomentado en los países con sistema de cuotas. A modo de ejemplo, en las primeras elecciones de la Cámara de Diputados en Argentina celebradas tras la promulgación de la ley de cupos, el número de legisladoras pasó del 5,8% al 14,4%, es decir, la cantidad incrementó más de dos veces de forma instantánea, siempre teniendo en cuenta que en esa ocasión sólo se renovó la mitad de los escaños. Asimismo, con el transcurso del tiempo, los cupos han venido cobrando fuerza y el porcentaje de mujeres en la Cámara Baja marcó un 25,3% en 1995 y hoy en día, un récord del 39%.

Como se ha detallado en el gráfico, la no existencia de cuotas hace mucho más difícil que los niveles de representación femenina en el poder legislativo superen el 20%, dado que la mayor parte de los países sin cuotas oscilan entre el 10% y el 20% y más de la mitad de los países con cuotas presentan porcentajes por encima del 20%. Reconfirmando la misma tendencia, de los doce países con leyes de cuotas, con mayor éxito unos que otros, siete lograron duplicar e incluso multiplicar el peso femenino en los Parlamentos.

En cambio, de los siete países sin cuotas, cuatro registraron un incremento menor del 5%, mientras que Venezuela y Colombia sufrieron disminución. Por otro lado, los datos del Banco Interamericano de Desarrollo[①] indican que en el mismo periodo, el porcentaje promedio de representación parlamentaria femenina es del 20,7% en los países latinoamericanos con cuotas, casi el doble del 13,27% de los países sin cuotas. En la misma línea, según el *ranking* regional de 2009, seis de los siete países sin cuotas están colocados en los últimos puestos en materia de protagonismo femenino en el poder legislativo. Con tantos análisis de las estadísticas, es oportuno llegar a la conclusión de que las cuotas de género han contribuido de forma decisiva a la promoción de la presencia de mujeres en los Parlamentos latinoamericanos.

① Base de datos GEPPAL, *Género y Partidos Políticos en América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo, disponible en http://www.iadb.org/research/geppal/.

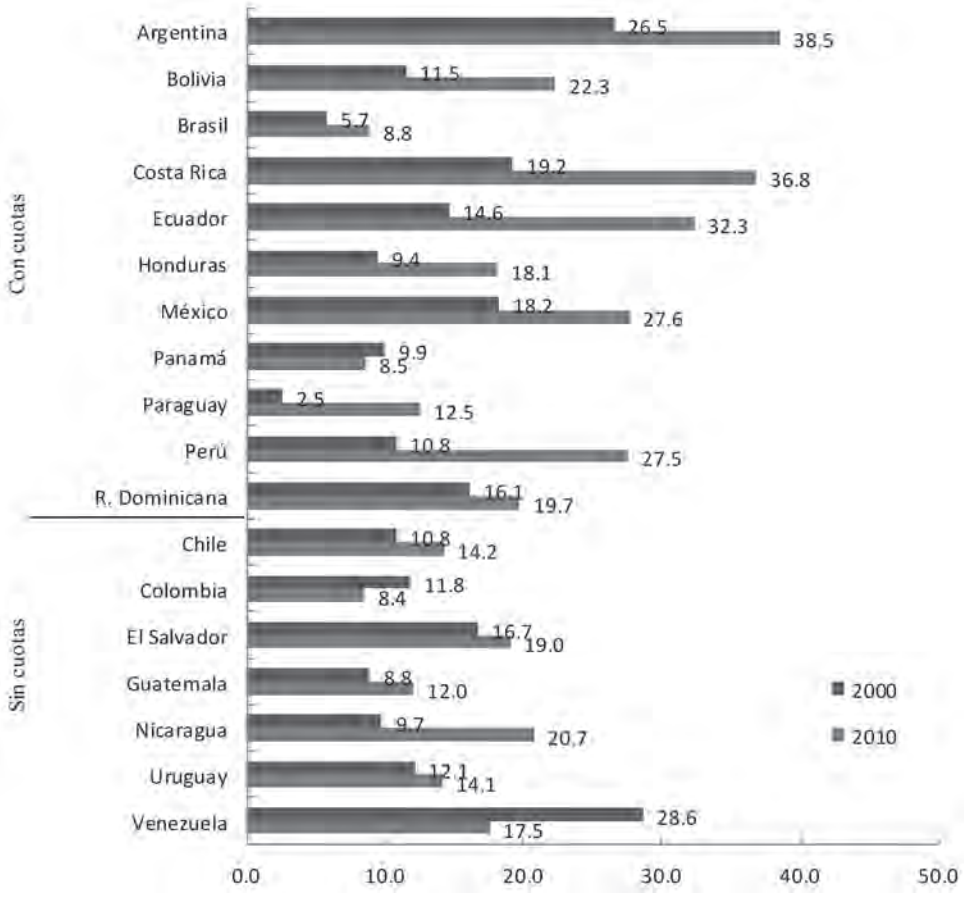


Gráfico 2: Comparación: Presencia femenina en las Cámaras Bajas y Únicas de los países latinoamericanos con y sin cuotas de género (en porcentajes)

Fuente: Elaboración propia basada en los datos de la Unión Interparlamentaria, programa *Women in National Parlaments*, estadísticas archivadas de marzo de 2000 y enero de 2010, disponibles en http://www.ipu.org/wmn-e/classif-arc.htm/.

5. Factores socioeconómicos: autonomía económica, educación y mentalidad

En términos de la autonomía económica, las mujeres latinoamericanas (entre 15 y 64 años) han aumentado sustancialmente su participación en la fuerza laboral, pasando del 43% de 1990 al 57,6% de 2010, superando al nivel promedio mundial del 56,2% y acercándose al 61,5%[①] de OCDE. Se trata de un progreso muy relevante porque durante las últimas dos décadas, los países más desarrollados del mundo apenas han dado pasos para adelante si tenemos en cuenta que el 56,4%[②] de las mujeres de OCDE ya formaban parte de la fuerza laboral en 1990. En cambio, en América Latina, el incremento de participación laboral femenina ha sido más de diez puntos porcentuales en el mismo

① Base de datos *Genderstats*, Banco Mundial, disponible en http://datatopics.worldbank.org/gender/.
② Ibíd.

periodo y se ha convertido en una tendencia general en la región, porque entre los cuatro países con presidentas democráticamente electas en el nuevo milenio, tres han registrado aumento alrededor del 15% salvo Argentina, que también ha ascendido en un 8%. En casos particulares como Colombia, la participación femenina en la fuerza laboral casi se ha duplicado entre 1990 y 2010 y en Perú, el índice ha subido al 70%, por encima del 67,3%① de los Estados Unidos.

En el mundo laboral, la brecha salarial entre hombres y mujeres siempre ha sido el foco de atención, porque las mujeres suelen recibir menos honorarios por el mismo tipo de trabajo y con la misma formación. Es considerada como una desigualdad universal, cuya práctica no se limita a los países de América Latina y hasta hoy día, aún persiste en gran parte del planeta. Pero al estudiar los datos, podríamos afirmar que los países latinoamericanos han logrado progresos considerables últimamente, a pesar de que los ingresos distan todavía de ser absolutamente equitativos entre ambos géneros. La diferencia salarial no ha dejado de cerrarse en ninguno de los países de la región. Sin embargo, un informe oficial ha señalado que el salario por hora de las mujeres latinoamericanas ha llegado a suponer un 83%② de lo que ganan los hombres a partir de 2002, mientras en los 90 este mismo indicador estaba por unos 70%③. Los logros más impresionantes se han obtenido en Costa Rica y Colombia, donde la relación entre los ingresos laborales femeninos por hora en comparación con los percibidos por los hombres se ha situado por encima del 95%. Gracias a una mejor remuneración laboral y una mejor colocación profesional, las mujeres latinoamericanas también han ganado terreno en la sociedad, en términos del poderío económico. Una de las muestras más representativas consiste en el aumento de la presencia femenina en el quintil con mayor fortuna de determinado país y en América Latina, está actualmente al 20% con mayor o menor crecimiento en diferentes países durante los últimos veinte años. Entre los casos más llamativos se encuentra Bolivia, donde en 1990 sólo el 4,5% de las mujeres entraban en el quintil de ingreso más alto mientras que en 2007, el porcentaje ascendió hasta el 17,1%. Con todos los cambios arriba analizados, se puede resumir que las mujeres latinoamericanas disponen de mayor cantidad de recursos económicos que el pasado, lo que les ha construido una base económica sólida para que puedan acceder al escenario político y jugar un papel relevante en el mismo con derecho real a opinar e influir.

Aparte de las condiciones económicas, otro factor decisivo que determina la participación política es la educación. En líneas generales, las mujeres latinoamericanas han recibido más y mejor educación durante los últimos años en comparación con los 90 y dichos logros se han

① Base de datos *Genderstats*, Banco Mundial, disponible en http://datatopics.worldbank.org/gender/.
② CEPAL, *Estadísticas para la equidad de género: magnitudes y tendencias en América Latina*, Publicación de las Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2007.
③ Banco Interamericano de Desarrollo, *Los objetivos de desarrollo del Milenio en América Latina y el Caribe, Retos, acciones y compromisos*, 2004.

manifestado en la evolución positiva de una serie de indicadores relacionados con la educación femenina. En lo que respecta a la educación superior, la presencia de las mujeres latinoamericanas también ha sido consolidada. Tomemos México como un ejemplo, donde en 1992 sólo el 8,6% de las jóvenes entre 15 y 24 años pudieron terminar el primer año en cualquier centro de educación superior, mientras que en 2008, la tasa ascendió al 23,7% por encima del 22,9% de los estudiantes varones. En Argentina, la misma tasa incrementó del 26,1% de 1992 a cerca del 40% de 2010①. Además, si examinamos detalladamente los datos concernientes②, no es difícil darnos cuenta de un hecho curioso, es que en las principales economías de la región, hay más alumnas que alumnos en las universidades, otra prueba del éxito de los países latinoamericanos en fomentar la equidad de género en el ámbito de educación. Con respecto a las estadísticas de inscripción femenina en la educación superior, la tendencia es muy parecida a la educación secundaria, salvo que el incremento ha sido aún más significativo. En términos concretos, el 24,4% de las jóvenes latinoamericanas accedieron a la enseñanza universitaria en 2000 y diez años después, el porcentaje ascendió al 45,4%, mucho más alto que el 35,6% de los varones. Esto quiere decir que en Latinoamérica, las probabilidades de ir a estudiar en un centro de educación superior son mayores para las chicas que para los chicos, lo que más tarde les beneficiará enormemente al incorporase al mundo laboral.

En los sistemas políticos de elección democrática, los votos de los ciudadanos son en la última instancia lo más fundamental y para que una candidata pueda llegar a la presidencia, se requieren unos cambios muy profundos en la mentalidad y cultura de la población, además de toda una serie de reformas institucionales y avances socioeconómicos. La percepción social de las líderes femeninas en la región se ha mejorado considerablemente y en esto no faltan evidencias empíricas. Según un informe de Latinobarómetro③, ante la consulta de si los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres, las respuestas positivas no superaron 50% de las totales en ninguno de los 18 países estudiados y en promedio la respuesta fue el 28% afirmativa, destacando México (14%) y Uruguay (17%) por los mínimos, y República Dominicana (50%) y Honduras (40%) por los máximos. Por otro lado, de acuerdo con una encuesta realizada por Gallup④ para el BID en 2000, más del 90% de las personas encuestadas afirman que estarán dispuestas a votar un candidato femenino para la presidencia siempre que reúna las cualidades necesarias. El 57% dicen que tener más mujeres en cargos políticos conducirá a un mejor gobierno, el 66% están de acuerdo en que las mujeres son más honestas que los hombres y el 85% concurren en que las mujeres son buenas cuando tienen que tomar decisiones. Finalmente, alrededor del 75% de los encuestados opinan que durante los próximos 20

① Base de datos *Genderstats*, Banco Mundial, disponible en http://datatopics.worldbank.org/gender/.
② Base de datos *Sociómetro* del BID, disponible en http://www.iadb.org/research/sociometroBID/.
③ Latinobarómetro, *Informe: Resumen Latinobarómetro 2004: Una década de mediciones*, 13 de agosto de 2004.
④ Inter-American Dialogue & Gallup Organization, *Latinoamericanas en el mando, una encuesta a la opinión pública*, noviembre de 2000.

años una mujer será elegida presidente de su país. Son unos índices que han puesto de manifiesto el alto nivel de aceptación social del liderazgo político femenino en el continente sudamericano, un factor muy relevante en el trasfondo del surgimiento de tantas presidencias femeninas en la región. Por otra parte, también existen estudiosos① que señalan que las recientes crisis socioeconómicas o políticas a nivel global y nacional han favorecido el ascenso político de las mujeres. Es que ante el desencanto actual hacia la política y la democracia tradicional, debido a los problemas largamente acumulados y difícilmente solucionables, podría darse lugar a la preferencia de liderazgos femeninos como alternativa, por cambiar y probar, por su imagen más honesta y amable, y por ser consideradas ajenas a la ortodoxia del poder político y su decadencia.

6. Conclusión

Hoy en día, el 40% de la población de América Latina es gobernada por mujeres y tras todos los análisis que se han realizado anteriormente, la conclusión es que la oleada de presidencias femeninas en la región no es una casualidad ni moda pasajera, sino un fenómeno social sólidamente fundamentado en una serie de factores de diversas índoles, con perspectivas positivas para el surgimiento de futuros liderazgos políticos femeninos. En esta afirmación coincide el prestigioso sociólogo chileno Omar Barriga, convencido de que "las mujeres como líderes políticos son un fenómeno permanente, que viene creciendo y que forma parte de la evolución política de las sociedades modernas"②. Habiendo seguido la estructura analítica que plantea la teoría o perspectiva de género y después de examinar las estadísticas empíricas, se han identificado los siguientes motivos que han impulsado el empoderamiento político de las mujeres latinoamericanas, así como el ascenso a los cargos ejecutivos más altos del Estado. Primero, se ha constatado que a nivel político las últimas conquistas presidenciales por las mujeres de América Latina no son casos esporádicos o aislados, porque existe una participación política femenina cada vez más amplia en la región, que ha servido como caldo de cultivo para los grandes éxitos. Segundo, los países latinoamericanos han obtenido importantes resultados en la implantación de tratados internacionales sobre la equidad de género y a nivel nacional, también han avanzado significativamente con la creación de instituciones públicas dedicadas específicamente a los asuntos de género, así como el diseño y la puesta en marcha de estrategias y programas que garantizan y promueven los derechos de las mujeres. Tercero, los últimos veinte años han sido testigo del constante mejoramiento de la posición económica de las mujeres latinoamericanas, acompañado por una mayor incorporación al mercado laboral, un nivel salarial más cercano al de los hombres y una presencia más frecuente en

① Genovese, Michael A., *Mujeres líderes en política. Modelos y prospectiva,* Nancea, Madrid, 1997
② Goncalves Magalhaes, Lívia, "La democracia se pone las faldas: el avance femenino en las presidencias del cono-sur", *Revista Latinoamericana de desarrollo humano*, PNUD, octubre de 2009.

los puestos de empleo de calidad.

Roma no se hizo en un día, pero cada ladrillo cuenta. El hecho de que cada día más mujeres lleguen a la presidencia de los países latinoamericanos es resultado de la confluencia de una serie de factores. Entre los cuales, lo más fundamental consiste en el perfeccionamiento paulatino pero constante de la democracia, sin descartar la relevancia de los diversos mecanismos de género concretos como garantía legal y finalmente, el empeño de los Gobiernos y el apoyo de la población.

Bibliografía

Andreo, Juan, y Forgues, Roland (1999): *Ser mujer y tomar la palabra en América Latina*, Murcia-PAU, Edita Universidad

Archenti, Nélida y Tula, María Inés (2008): *Mujeres y política en América Latina: Sistemas electorales y cuotas de género*, Buenos Heliasta, Aires

Astelarra, Judith (2007): *Género y cohesión social*, Madrid Fundación Carolina

Calderón, Fernando (2009): *Movimientos socioculturales en América Latina: ambientalismo, feminismo, pueblos originarios y poder empresarial*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores

Dahlerup, Drude (2007): *Women, Quotas and Politics*, New York, Routledge

Escobar, Guillermo (2004): *Derechos de la mujer*, Madrid, Trama Editorial

Ferro, Lilian (2005): *Ser, estar y actuar: mujeres y participación política*, Buenos Aires, Feminaria Editora

Genovese, Michael A. (1997): *Mujeres líderes en política: modelos y prospectiva*, Madrid , Narcea S.A. de Ediciones

Guzmán, Virginia (2001): *La institucionalidad de género en el estado: nuevas perspectivas de análisis*, Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas

Helfrich, Silke (2001): *Género, feminismo y masculinidad en América Latina*, Montevideo, Econoprint

Marquieira, Virginia (2006): *Mujeres, globalización y derechos humanos*, Madrid, Ediciones Cátedra

Masssolo, Alejandra (2006): *Participación política de las mujeres en el ámbito local en América Latina*, Santo Domingo, Publicación de INSTRAW

Ortiz-Ortega, Adriana (2009): *Poder, mujeres y liderazgo: guía incluyendo en un contexto global*, México, Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León

Pautassi, Laura C. (2004): *Legislación laboral en seis países latinoamericanos, avances y omisiones para una mayor equidad*, Santiago de Chile, CEPAL

Piras, Claudia (2006): *Mujeres y trabajo en América Latina: Desafíos para las políticas laborales*, Nueva York, Banco Interamericano de Desarrollo

Ríos Tobar, Marcela (2006): *Cuotas de género: democracia y representación*, Santiago de Chile, Publicación de FLASO

Ríos Tobar, Marcela (2008): *Mujer y política: El impacto de las cuotas de género en América Latina*, Santiago de Chile, *Catalonia*

Artículos

Alles, Santiago (2007): "¿Hacia la consolidación política? Cambios en la estructura de oportunidades electorales de las mujeres en Argentina", *América Latina Hoy* (47)

Alonso, Álvarez (2010): "El *mainstreaming* de género y sus nuevos desafíos: repensando el concepto de igualdad", *Revista del CLAD Reforma y Democracia* (47)

Araujo, Kathya (2009): "Individuo y feminismo, notas desde América Latina", *Revista de Ciencias Sociales de*

FLASCO (33)

Buvinic, Mayra (2006): "La política con cara de mujer", *Clarín*

Ferández, Poncela, Anna, M. (2006): "Mujeres y política en América Latina: dificultades y aceptación social", *Argumentos* (51)

Ferández, Poncela, Anna, M. (2008): "Las mujeres en la política latinoamericana: nuevos liderazgos y viejos obstáculos", *Nueva Sociedad* (218)

Fernández, Poncela, Anna M. (2006): "¿Son las mujeres diferentes a los hombres en el ejercicio político?", *El Cotidiano* (139)

Franceschet, Susan (2009): "El triunfo de Bachelet y el ascenso político de las mujeres", *Nueva Sociedad* (202)

Friedman, Jay (2007): "Gender, Sexuality and the Latin American Left: testing the transformation", *Third World Quarterly* (30–2)

Goncalves Magalhaes, Lívia (2009): "La democracia se pone las faldas: el avance femenino en las presidencias del cono-sur", *Revista Latinoamericana de desarrollo humano*

Guzmán, Virginia (2003): "Gobernabilidad democrática y género, una articulación posible", *Serie Mujer y Desarrollo de CEPAL* (48)

Masssolo, Alejandra (2003): "El espacio local: oportunidades y desafíos para el empoderamiento de las mujeres. Una visión latinoamericana", *Desarrollo Humanos e Institucional en América Latina*

Mengo, Renee Isabel (2009): "Género y política. Las presidentas de Chile y Argentina", *Mediaciones Sociales* (4)

Oré Aguilar, Gaby (2009): "Los derechos económicos, sociales y culturales de las mujeres en América Latina: estado y estrategias", *El Otro Derecho* (36)

Paone, María Ángela (2012): "Mujeres al frente del auge económico en América Latina", *EL PAÍS*, 17 de febrero de 2012

Poblet, Ernesto (2008): "Estilo y personalidades de Michelle Bachelet y Cristina Kirchner", *Periodismo de Verdad* (1–9).

Quintero Ramírez, Cirila (2004): "La participación política de la mujer en América Latina". *Tercera Conferencia Internacional de la Red de Estudios sobre el Desarrollo Celso Furtado*

Scott, Joan (1990): "Género una categoría útil para el análisis histórico", en *Historia y género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Institució Valenciana d'estudis i Investigació, Ed Alfonns el Magnánim

Vargas, Virginia (2006): "Las miradas y estrategias políticas feministas en el nuevo milenio: una perspectiva desde América Latina", en *OSAL, Observatorio Social de América Latina* (20)

Vélez, Gloria (2007): "La lucha de las mujeres en América Latina: Feminismo, ciudadanía y derechos", *Palobra* (8)

YU YU（俞瑜）
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Reflexiones sobre la “neoizquierda” latinoamericana

Resumen: Este trabajo se centra en el reciente surgimiento de la corriente política “neoizquierda” en Latinoamérica, a través de un análisis diacrónico y una comparación con las otras ideologías tradicionales de dicha región, se resaltan las nuevas características que ha venido adquiriendo la actual izquierda latinoamericana.

Palabras clave: Latinoamérica, izquierda, ideología, política.

Junto con una creciente e inextirpable disparidad económica entre ricos y pobres que ha venido experimentando la sociedad latinoamericana en los últimos diez años, el adoptar una posición política demagógica y sobre todo distinta que la de otros partidos políticos tradicionales ya ha llegado a ser un arma mágica al que acuden no pocos políticos para obtener mayores números de votos. Hojeando periódicos y revistas de nuestro país, hoy en día es muy frecuente encontrar artículos en la columna de asuntos internacionales sobre alguna noticia candente relacionada con el resurgimiento de la llamada “nueva izquierda” o “neoizquierda” latinoamericana. Puede que la palabra “neoizquierda” sea muy apta para poner de manifiesto la situación actual de Amércica Latina, si no, no podría ser tan citada por los columnistas y periodistas. No obstante, se nota que muchos de estos artículos pretenden acentuar, más que necesario, el carácter izquierdista de esta tendencia política induciéndonos a enlazarla con la izquierda latinoamericana de los años sesenta o setenta del siglo pasado; y además, esta “neoizquierda” latinoamericana que puede dejarnos un gran impacto a primera vista debido a su sencilla denotación, de hecho, entraña sutiles cábalas a causa de su compleja connotación. En fin, todo esto nos empuja a tener reflexiones más objetivas y globales sobre esta “neoizquierda” latinoamericana del siglo XXI.

No ponemos en tela de juicio que para mucha gente, la palabra “neoizquierda” como derivado de “izquierda” y además arraigada en el conjunto latinoamericano, tendría que estar siempre vinculada con ciertos sellos distintivos, tales como la guerrilla, el maoísmo, la insurrección armada, el alboroto social, etc. Sin embargo, este vicio bastante común de clasificar un objeto simplemente pegándole una seña de identidad no debería privarnos de enfocar la cuestión desde un punto de vista más adaptado a las circunstancias actuales. Aquí me gustaría destacar que el prefijo “neo” de la palabra “neoizquierda”, aparte de indicar el tiempo de su aparición que es reciente, demuestra más aún lo nuevo de este concepto. Y en este pequeño trabajo, lo que nos proponemos es sacar un sumario de las características más representativas de que está compuesta la llamada “neoizquierda”

latinoamericana y hacer un análisis de los factores que han propiciado el resurgimiento de esta nueva tendencia política.

Como bien es sabido por todos, el término "izquierda" tiene una estrecha vinculación con el posicionamiento ideológico en la Revolución Francesa y más en concreto, se origina de la ubicación física de los convencionales que tenían posturas más radicales en lo político, lo religioso y lo social en contraposición de los monárquicos, clericales y grandes burgueses. Nacida en una familia tan numerosa formada por igualitarios, republicanos, laicistas, pequeños burgueses, proletarios, campesinos y otros más, desde el principio la "izquierda" ya está marcada con una notoria complejidad estructural, que no deja de ser reflejada visiblemente en el caso de América Latina.

De hecho, la "neoizquierda" latinoamericana es un concepto bastante amplio, que engloba, aparte de los partidos y movimientos sociales izquierdistas, también algunas otras fuerzas políticas disconformes con la situación actual de miseria y explotación y que procuran transformarla. En su mayoría se muestran en una actitud negativa hacia las reformas económicas guiadas por el neoliberalismo, abogan por conseguir una mayor justicia de la sociedad mediante reformas sociales, se oponen a la globalización económica dirigida por el Occidente y claman por el establecimiento de un orden internacional más equitativo y racional. En el bando de izquierda que ha venido avivando el paso en el palenque político de América Latina, no figuran sólo los partidos comunistas, socialistas, socialdemócratas, nacionalistas revolucionarios, sino también algunos otros grupos y movimientos sociales que representan el interés político del pueblo proveniente de la capa social media-baja y baja. Aquí lo que merece nuestra especial atención es que debido al carácter abigarrado de la "neoizquierda" latinoamericana, a pesar de la notable semejanza que se presenta en su posición política, existe una diferencia (o llamarla mejor como diversidad) de opiniones y medidas asignada a múltiples aspectos.

Frente a un bando político tan diversificado en su composición, nos sería bastante significativo tener un resumen de las características más representativas de que está compuesto, resaltando de esta manera la existencia de una relativa identidad inherente entre sí que puede definir claramente esta "neoizquierda" latinoamericana como una nueva tendencia política confluente en vez de ser una simple resurrección de la izquierda activa en los años sesenta y setenta del siglo pasado.

La primera característica es que la "neoizquierda" latinoamericana ha alcanzado el poder a través de las elecciones democráticas, habiendo descartado definitivamente la posibilidad de provocar una drástica revolución social mediante la fuerza armada. Echando un vistazo hacia atrás, el triunfo electoral de los líderes políticos de izquierda en sucesivos países como Hugo Chávez en Venezuela, Lula da Silva en el Brasil, Néstor Kirchner en la Argentina, Tabaré Vázquez en el Uruguay, Evo Morales en Bolivia, Michelle Bachelet en Chile, Daniel Ortega en Nicaragua y

Rafael Correa en el Ecuador constituye el botón de muestra más evidente de esta realidad. Incluso el venezolano Hugo Chávez, a quien se le ha pegado una etiqueta de "revolucionario radical y antiamericano intransigente", ha subido al poder también por conducto de sufragio universal. Durante la insurrección golpista del año 2002, su legitimidad fue reconocida explícitamente por la OEA, destacando que "el presidente Chávez fue elegido democráticamente, por eso es inaceptable que un oficial de las fuerzas armadas pretenda ahora desconocer las normas del estado de derecho". Y además, la prolongada gobernación también la ha logrado él por medio de un procedimiento democrático después de ganar el referéndum del año 2004 y conseguir más de un 60% de los votos emitidos en las elecciones presidenciales efectuadas en el pasado mes de diciembre. Así que esta nueva izquierda, que no tiene mucho que ver con la del pasado, consciente de la irrevocabilidad del desarrollo democrático para el pueblo latinoamericano, ha dejado las armas y optado por recurrir a la forma democrática de dictar un discurso electoral pragmático y demagógico, sabiendo que éste es el método del cual se ha valido para llegar al poder a través de las urnas.

La segunda característica consiste en que la "neoizquierda" se compromete a impulsar la causa de la igualdad y justicia social en América Latina, concediendo una prioridad a políticas orientadas a alcanzar dicho objetivo, al mismo tiempo de mantener un ritmo satisfactorio de crecimiento económico. Como bien se sabe, las reformas económicas del modelo neoliberal no han podido cambiar esencialmente la coyuntura latinoamericana caracterizada por un desarrollo económico inestable, una espantosa distancia entre los ricos y los pobres, la parcialidad en la distribución de ingresos, el empeoramiento de la seguridad social entre otros fenómenos, y como consecuencia, reina inevitablemente un ambiente inarmónico entre toda la población. Enfrente de esta larga serie de problemas y la voluntad del pueblo, que exige una reflexión sobre el neoliberalismo y la primacía de la equidad, los políticos de izquierda han formulado, partiendo de la realidad latinoamericana, sus sucesivas teorías y soluciones para los problemas más perjudiciales a la estabilidad social, tales como la pobreza, el desempleo, la corrupción, etc. Y para no citar muchos ejemplos aquí, la más conocida entre estas iniciativas tiene que ser el programa "Hambre Cero" del gobierno brasileño de Lula. Y por otro lado, ellos también hacen grandes esfuerzos por mejorar la economía sabiendo perfectamente que no se puede aspirar utópicamente a una igualdad y justicia social sin lograr un notable desarrollo ecónomico, que es como si fuera un caballo insubstituible de la biga.

La siguiente se muestra en que los políticos de la nueva izquierda latinoamericana aún guardan un tono "antiamericano", intenso o aliviado, pero casi siempre acompañado del pragmatismo de armonizar sus relaciones con la única superpotencia mundial. Este "antiamericanismo pragmático" (si podemos llamarlo de esta manera) está reflejado actualmente en la reflexión sobre las reformas económicas guiadas por el neoliberalismo, el rechazo a la creación del ALCA y la resistencia a los principios de una globalización económica dirigida por los Estados Unidos. Y desde esta óptica,

notamos que el quid de esta actitud antiamericana ya no se trata de una simple confrontación con Norteamércia, sino la búsqueda del mayor beneficio para Latinoamérica. Por lo tanto, excepto unos pocos líderes políticos como Hugo Chávez, la aplastante mayoría de los gobiernos de izquierda procuran mantener relaciones normales con los EE. UU. o por lo menos, evitan suscitar conflictos directos. En muchas ocasiones, su postura antiamericana no se aplica sino para hacerle creer al electorado que ellos tienen mucho carisma y valor al atreverse a decir "no" ante los norteamericanos. De ahí se deduce que los políticos de izquierda prefieren ocasionar confrontación verbalmente con los Estados Unidos en las campañas electorales, y una vez que suban al poder, ya suelen adoptar políticas mucho más moderadas por la restricción de las condiciones objetivas. Citando el ejemplo de Hugo Chávez, aunque él tiene una posición antiamericana que ya se puede clasficar como radical, parece que tampoco tiene la intención de llevar a la práctica todo lo que ha venido diciendo en diferentes ocasiones.

La cuarta característica se plasma en que los gobiernos de la "neoizquierda" latinoamericana se preocupan bastante por salvaguardar la soberanía nacional, destacando la pretensión de controlar la explotación de recursos naturales del país, como el petróleo o el gas natural, pero siempre bajo una política moderada y conciliadora. Aquí veamos la llamada "nacionalización" de la industria energética en los países andinos como Bolivia, Venezuela y el Ecuador, que al principio fue interpretada por no pocos medios de comunicación del Occidente como una amenaza ahuyentadora para los inversores extranjeros. Pero no es nada ilógico pensar que los países productores de petróleo y gas natural tienen que asegurar el mayor beneficio económico para ellos frente a un mercado energético al alza en los últimos años. Y lo que pretenden los tres países arriba mencionados en esta campaña de "nacionalización" no es privar a las empresas extranjeras de sus activos, sino realizar un reajuste del repartimiento de ganancias entre el gobierno local y las empresas, a las cuales siguen dándoles autorización para realizar su trabajo de exploración, extracción y comercialización. Aunque aquí también se utiliza la palabra "nacionalización", ya es un concepto nuevo y adaptado a la situación real, el presidente boliviano Evo Morales ha dado señales de un enfoque más moderado al decir las siguientes palabras:

> Nacionalizaremos los recursos naturales, gas e hidrocarburos. No vamos a nacionalizar los valores de las multinacionales. Cualquier estado tiene el derecho de usar sus recursos naturales. Debemos de establecer nuevos contratos con las compañías petroleras basados en el equilibrio. Vamos a garantizar la recuperación de sus inversiones y sus ganancias, pero no por medio del saqueo y del robo.

Podemos decir que por falta de suficientes fondos y equipos tecnológicos, los países latinoamericanos se ven obligados a tomar ciertas medidas conciliadoras en semejantes circunstancias, a la vez de salvaguardar la soberanía y proteger los intereses económicos nacionales.

La última característica pero no la menos importante es que las circunstancias actuales de América Latina le han dado un semblante de sincretismo a la nueva izquierda, que se ha venido aproximando cada vez más hacia la línea de "centro-izquierda". Seguimos con interés el fenómeno de que muchos partidos de izquierda tienen unas posturas de lo más radicales en las campañas electorales, pero en caso de que asuman el poder, enfrentándose con la realidad, no tendrán otro remedio que adoptar políticas moderadas y pragmáticas. Lo que aquí puede llamarnos la atención también es que incluso en las campañas electorales, algunos se alinean con los partidos de derecha o antiguos enemigos, haciendo esfuerzos conscientes por reajustar actitudes iniciales, para intentar disponer de un extenso apoyo proveniente de diversas capas sociales. Poniendo el ejemplo de Nicaragua, Daniel Ortega hizo alianzas con un abanico amplio de grupos e instituciones: con los ex-contras, con algunos antiguos somocistas, con la Iglesia, con algunos liberales como Morales Carazo, que fue candidato a la vicepresidencia. Es verdad que esas alianzas buscaban el objetivo de ganar más votos, pero le funcionaron al FSLN, insistiendo en la reconciliación y en la paz. Así observamos que en busca de una relativa identidad de valores y un amplio espaldarazo social, la "neoizquierda" latinoamericana está dispuesta a hacer adaptaciones en conformidad con las condiciones reales.

Después de hacer un pequeño resumen de las características más emblemáticas que reviste esta "neoizquierda" latinoamericana, considero oportuno ahora esbozar un conciso análisis sobre los factores que han causado la emergencia de esta nueva tendencia política.

Sin duda alguna, el factor principal de la emergencia de la nueva izquierda latinoamericana es la existencia de una repugnancia extendida con respecto a las reformas económicas estructurales planteadas y fomentadas por el llamado Consenso de Washington. Como sabemos todos, el meollo de estas reformas consiste en el modelo económico que es el neoliberalismo, en que se pretende minimizar la posible intervención del Estado frente a un mercado versátil, al objeto de alcanzar un mayor crecimiento económico. No obstante, en la mayoría de los países latinoamericanos, los resultados han sido contrarios a lo que se deseaba. El crecimiento económico conseguido ha sido insatisfactorio, por lo menos insuficiente para disminuir el nivel de pobreza y la disparidad ecónomica entre los ricos y los pobres, que siguen siendo un fuerte dolor de cabeza para la sociedad latinoamericana. Ante esta situación, los movimientos y partidos de la "neoizquierda" han podido satisfacer, en cierto sentido, la expectativa del pueblo en lo referente a la justicia social y al desarrollo equitativo. Y el pueblo latinoamericano sí que ha depositado también su confianza en la nueva izquierda para la solución de algunos problemas sociales que no han tratado en forma debida los partidos de derecha. Por eso, el descontento generalizado con las reformas económicas neoliberales se ha convertido en uno de los elementos esenciales que les ha permitido acrecentar considerablemente su apoyo social y electoral.

En segundo lugar, se ha registrado una profunda transformación en lo que se refiere a la ideología y estrategia de la izquierda latinoamericana a partir de los años noventa del siglo pasado. Igual que otras partes del mundo, América Latina ha experimentado también los efectos del desmantelamiento de la Unión Soviética y la desaparición del socialismo del Este de Europa. Todos estos cambios drásticos obligaron a las fuerzas políticas de la izquierda latinoamericana a hacer una autorreflexión crítica y adaptarse a los nuevos tiempos. En este sentido, en vez de concentrar su énfasis ideológico como antes en la causa de la revolución socialista, ellos han empezado a virarlo hacia el concepto de la democracia social aprendiendo de los partidos de la izquierda europea a poner en práctica sus programas políticos en el marco de una sociedad latinoamericana ya regida por reglas democráticas. Y en cuanto a su estrategia de actuación, han dejado definitivamente la lucha armada y han optado por alcanzar el poder a través de las elecciones. Partiendo de la realidad de cada país, los políticos de la nueva izquierda suelen asumir actitudes bien prácticas y se esfuerzan por crear gobiernos íntegros y honrados refrenando la corrupción, que es aborrecida de muerte por las masas, con la finalidad de ganarse al mayor apoyo posible del pueblo.

En mi opinión, el tercer factor que ha propiciado la emergencia de esta nueva tendencia política consiste en que los partidos de la nueva izquierda latinoamericana en el poder han aplicado y están llevando a cabo pragmáticas y apropiadas políticas de gobernación. Como un buen ejemplo, estas políticas han surtido efectos positivos en la vertiente económica, y los países gobernados por los partidos de izquierda o centro-izquierda han experimentado en los últimos años una tasa de crecimiento económico por encima del promedio de toda América Latina. No obstante, al mismo tiempo de persistir en el desarrollo económico y defender el régimen democrático, estos partidos izquierdistas nunca se olvidan de tomar medidas favorables para las capas sociales medio-baja y baja, recalcando un desarrollo social armonioso, para reducir en gran medida el número de habitantes que viven en la pobreza. Y los resultados logrados por conducto de dichas medidas indudablemente han contribuido a consolidar la confianza o la expectativa del amplio electorado de cara a los gobiernos o los partidos de esta "neoizquierda".

Creo que el cuarto factor causante puede incumbir en el fondo de democratización en la región latinoamericana. Este proceso de democratización que ha arrasado desde el río Bravo hasta la Tierra del Fuego, aunque tiene sus puntos débiles e imperfecciones, ha podido deparar oportunidades para algunos partidos políticos y movimientos sociales tradicionalmente excluidos, entre ellos figuran los de la "neoizquierda". Por otro lado, los partidos gobernantes de derecha que habían estado en el poder por un tiempo prolongado debido a la falta de un mecanismo democrático, racional y ordenado de competencia, no prestaban suficiente atención a su propio desarrollo, y tampoco podían alejarse de políticas desacertadas y sucesivos escándalos de corrupción que les han venido llevando a un desprestigio ante el pueblo. Aprovechando esta ocasión, las fuerzas políticas de

izquierda, al saber diferenciarse de los partidos tradicionales, ya han tenido más posibilidad de contar con un amplio apoyo social. Por lo tanto, podemos decir que la llegada de la democracia en América Latina ha creado oportunidades favorables para la emergencia de la nueva izquierda.

El último factor se manifiesta en que la relativa negligencia del gobierno estadounidense hacia la región latinoamericana ha brindado un mayor espacio de movimiento para la "neoizquierda". Como es sabido por todos, a partir del atentado del 11 de septiembre, el gobierno norteamericano ha dado la prioridad de su política exterior a Medio Oriente, que se encuentra en las primeras líneas de la lucha contra el terrorismo, y como consecuencia, América Latina ha dejado de desempeñar un papel de tanto peso como en la Guerra Fría. Claro, aquí no queremos decir que los Estados Unidos ya dejen su "traspatio" abandonado, sino que Latinoamérica temporalmente ha descendido de importancia estratégica para los norteamericanos. Por otra parte, la política unilateral aplicada por Norteamérica también ha despertado bastante descontento y objeción de casi todos los estratos sociales latinoamericanos. Enfrente de estas circunstancias, las fuerzas políticas de la nueva izquierda han empezado a tener un espacio mucho más extenso por donde moverse, reajustando programas de actuación y planteando nuevas propuestas, para poder ampliar su influencia política.

Lo que propongo en este trabajo es tener una visión un poco más amplia y objetiva sobre la "neoizquierda" latinoamericana, que constituye el mejor reflejo de la actualidad política de América Latina. Respetando los principios ideológicos clásicos y agregando los renovados, la "neoizquierda" latinoamericana ha conseguido crear una propia identidad de sí misma que la diferencia claramente de la izquierda de antes. Es una izquierda emprendedora, dinámica y adaptable a los nuevos tiempos, que ha ido evolucionando y dando respuestas a las necesidades diversificadas de la sociedad latinoamericana, y que sabe afrontar también los retos del siglo XXI.

YUE HUIQIN（岳惠琴）
Instituto Universitario de Economía y Humanidad de Xianda

Análisis de la crisis española y sus oportunidades para Asia

Resumen: Desde el año 2000 hasta finales del 2008 y principios de 2009 España experimentó el crecimiento económico más largo, estable e intenso de su historia contemporánea. Este crecimiento se debió tanto a factores externos como internos, como la globalización, la inversión extranjera, una mano de obra relativamente barata, la población creciente, el desarrollo inmobiliario, la inmigración, etc.

El sostenido desarrollo del PIB per cápita aumentó el nivel de vida de España, y por supuesto también ha elevado la inflación. El auge de la construcción desapareció a finales de 2008 y principios de 2009. La reducción de la demanda internacional, la falta de marcas internacionales españolas y la carencia de industrias de nueva tecnología, frente a la crisis internacional, empeoró la situación interna de España, y provocó la crisis económica del presente siglo.

Al principio de la crisis, el gobierno de Zapatero de PSOE negaba la palabra "crisis", y prácticamente no tomó ninguna medida útil frente a una situación cada vez peor. Cuando la crisis había profundizado tanto que el gobierno de Zapatero empezó a tomar algunas medidas pero sin resultados positivos. Ante esta situación, Zapatero tuvo de adelantar las elecciones y el Partido Popular ganó las elecciones fácilmente. El actual presidente, Mariano Rajoy ha tomado una serie de medidas para salvar la economía de España, y sus efectos se están apreciando ligeramente.

Como consecuencia de esta crisis tan grave muchas empresas y entidades españolas empiezan a buscar oportunidades o salidas en China y en otros países de Asia. Quieren introducir sus productos, conceptos y cultura a esta zona del mundo, lo cual será una buena oportunidad tanto para ellas como para la difusión e intercambio de la cultura hispánica.

Palabras claves: PIB, crisis, difusión

1. Introducción

Después de la dictatura de Franco España se transformó en una Monarquía parlamentaria y un modelo de transición política a la democracia para muchos países. A partir de entonces, en los últimos treinta años, España ha logrado ser un país avanzado, abierto y moderno. Gracias al rápido desarrollo económico España ha atraído a más de cinco millones de extranjeros para los nuevos puestos de empleo que se han creado en los últimos años. Igualmente, en España se han creado empresas y marcas multinacionales, que benefician sus respectivos sectores. Todos estos cambios

han ocurrido en pocos años, pero desde finales de 2008 y principios de 2009 hasta la actualidad, España empezó a sufrir la crisis económica, con la tasa de desempleo más alta, el crecimiento del PIB más bajo y un déficit público más alto de la historia reciente. Tanto el gobierno de Zapatero como el gobierno de Rajoy ha tomado medidas de reforma para salvar la economía de España. Frente a la consiguiente severa situación interna, casi todas las empresas de todos los sectores sobreviven con grandes esfuerzos y muchas de ellas vienen a Asia, China, Vietnam, Malasia, etc. a buscar una salida, lo cual trae bastantes oportunidades para ambas partes.

2. La prosperidad económica de España

España lleva más de treinta años con un desarrollo muy rápido, sobre todo desde el año 1999 hasta finales de 2008 y principios de 2009, cuando España experimentó el período de crecimiento económico más prolongado, sostenido e intenso de su historia contemporánea. Este período del desarrollo económico le ha permitido crecer con tasas por encima de la media de crecimiento de la Unión Europea, con lo que consiguió situarse como la cuarta economía de la Euro zona y la quinta de la Unión Europea por su Producto Interior Bruto (PIB). Gracias a este crecimiento económico, el PIB per cápita de España aproxima su nivel de vida al de los países más avanzados como Alemania y Francia, e incluso supera a algunos de ellos, como Italia.

Motivos del crecimiento económico de España

El crecimiento económico se debe a un conjunto de factores tanto externos como internos, los cuales han contribuido a crear grandes cambios estructurales en la economía española.

— Factores externos

La globalización económica es uno de los factores del impulso económico español. A partir de los años ochenta para conseguir un mercado común interno, los miembros de la Comisión de las Comunidades Europeas iniciaron medidas de desregulación. En el 1961 España se incorporó a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económica (OCDE) y en el 1986 entró en la Comunidad Económica Europea. Después participó en la creación del mercado único europeo (Acta única Europea, 1987–1993) y en la integración en la Unión Monetaria Europea (Tercera fase: 1999–2001) y poco después se aplicó la política monetaria única y la introducción de la moneda única. Todo esto influyó en la economía española. La eliminación de los aranceles entre los miembros favoreció la exportación española, lo que contribuyó al auge del comercio exterior.

Bajo esta influencia los países latinoamericanos también iniciaron medidas de reforma estructural, y muchos países aplicaron medidas de desregulación y privatizaciones. Estas medidas provocaron el consiguiente cambio en el modelo económico en dichos países, que les llevó a la Integración Regional y Apertura Exterior. Las privatizaciones latinoamericanas provocadas por

estas reformas significaron la liberalización de comercio y abrieron muchas posibilidades para que las empresas españolas entraran en este mercado, de esta manera una gran cantidad de empresas españolas pudieron entrar en Latinoamérica fácilmente y llegaron a ser empresas multinacionales, como el caso de Telefónica, Repsol, Endesa, Banco Santander, Banco Bilbao Vizcaya Argentina, etc. Y a partir de aquí estas empresas españolas siguieron expandiéndose internacionalmente.

Antes de empezar a invertir en el exterior, España siempre había sido un país receptor de inversiones extranjeras debido a una mano de obra relativamente barata y a un nivel tecnológico relativamente retrasado. Sin embargo con la expansión internacional de las empresas españolas, España dejó de ser un país receptor neto de inversión extranjera y las exportaciones también aumentaron. A partir del año 1995, las exportaciones representaron una media del 2% del PIB (Producto Interior Bruto), y la Inversión Directa Exterior española el 6% de la mundial.

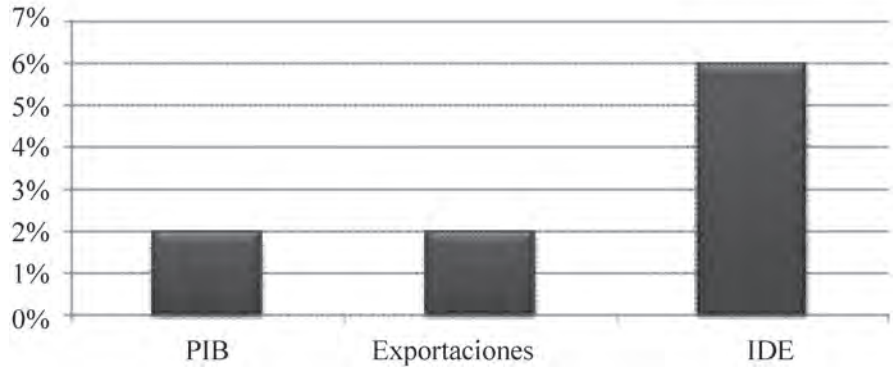


Gráfico 1: España y su participación mundial (promedio 2000–2006)

Fuente: La economía española
http://ccec.revues.org/3212

El segundo aspecto de la globalización es el papel que desempeñan las tecnologías de la información y la comunicación. Estas tecnologías han reducido las distancias económicas, el tiempo de la gestión y han hecho posible el intercambio en tiempo real a costes bajos.

Sin embargo, el acceso a Internet y el uso de tecnología informática y comunicación en España es bastante bajo respecto al del resto de los países europeos. El uso tecnológico por parte de las empresas españolas también es inferior al promedio europeo.

El tercer aspecto es la mundialización financiera, este es el punto crucial de la globalización. Debido a esta tendencia se realizan muchos movimientos de capital en la economía real a nivel mundial, los flujos financieros también se expanden en todo el mundo en un plazo muy corto y de estos flujos se derivaron bastantes nuevos productos financieros. Con todo ello, se facilitó la inversión tanto de empresas como de familias, con un tipo de interés bajo. Para la adquisición de viviendas se prolongó la vida de los préstamos hipotecarios hasta 50 años.

Por otra parte, desde la década de los años noventa España se convirtió en un país de acogida

de inmigrantes. En los años sesenta los españoles emigraban a otros países y la migración absoluta española era negativa. Sin embargo a partir de 1995, la población inmigrante en España aumentó considerablemente. En el año 2000, la población inmigrante era menor a un millón, en 2008 era de 5.3 millones y representaba el 11,4% de la población total de España.

	Alemania	Irlanda	España	Francia	Italia	Reino Unido
1998	9,0%	3,0%	1,6%	n.d.	1,7%	3,6%
1999	8,9%	3,0%	1,9%	5,4%	2,0%	3,8%
2000	8,9%	3,3%	2,3%	n.d.	2,2%	3,9%
2001	8,9%	4,1%	3,4%	n.d.	2,6%	4,2%
2002	8,9%	4,8%	4,8%	n.d.	2,3%	n.d.
2003	8,9%	5,4%	6,4%	n.d.	2,7%	n.d.
2004	8,9%	4,9%	6,5%	n.d.	3,4%	4,6%
2005	8,8%	6,2%	7,8%	5,8%	4,1%	4,9%
2006	8,8%	7,5%	9,1%	5,6%	4,5%	5,1%
2007	8,8%	10,5%	10,4%	5,7%	5,0%	5,6%
2008	8,8%	12,6%	11,6%	5,7%	5,8%	6,0%

Tabla 1 : La inmigración en varios países europeos. Porcentaje de población extranjera respecto a la población total (1998–2008).

Fuente: Eurostat
http://epp.eurostat.ec.europa.eu

A partir de enero de 2002, los países de la Unión Europea que pasaron a formar parte de la Unión Económica y Monetaria adoptaron el Euro como su moneda oficial. La entrada de España en Eurozona facilitó la exportación de productos españoles a otros países europeos como Alemania, Francia, etc. gracias a su nivel de precios relativamente más bajo. Mientras tanto la entrada del Euro también trajo una subida de precios a nivel nacional y general en todos los sectores, lo que provocó un nivel de inflación alto (Inflación, cuando hablamos de la inflación en España, nos referimos al índice de precios al consumo, abreviado como IPC).

— Factores internos del crecimiento económico en España

El desarrollo económico español fue atrayendo inmigrantes y a la vez la población española también iba aumentando. Además en el 2002, el gobierno de PP renovó la ley laboral que consistía básicamente en reducir los derechos laborales y fomentar la contratación laboral para bajar el paro, así se disparó la demanda de mano de obra. Entonces los jóvenes eran contratados fácilmente en el sector de la construcción y mientras venían a España millones de inmigrantes. El crecimiento demográfico ofreció mucho más mano de obra activa y estimuló tanto la oferta como la demanda de todos los sectores.

El crecimiento económico fue configurando unos datos macroeconómicos muy positivos en todos los aspectos, entre los cuales el más relevante fue la creación de puestos de trabajo y la

consiguiente reducción de tasa de paro, con lo cual el consumo fue creciendo. Por otro lado con todos estos estímulos se inició un desarrollo del sector de la construcción excesivamente rápido.

Crecimiento de la población y aumento de la población activa

El crecimiento demográfico de España en los últimos años ha sido consecuencia de una combinación del aumento vegetativo de la población (nacimientos menos defunciones) y de un saldo migratorio positivo (inmigración menos emigración). Debido a una política favorable a la recepción de inmigrantes y oportunidades relativamente fáciles de empleos durante 2001 y 2007 entraron en España unos 4,5 millones de inmigrantes. Además, durante esta época como en España se habían creado muchos puestos de empleado, había una fuerte demanda, por lo que la cifra de los españoles que se dirigían al extranjero por razones económicas o actividades de lucro se redujo considerablemente. Entre 1991 y 2000, casi 240.000 españoles salieron del país por causas laborales. Entre 2000 y 2006, los españoles que salieron del país por este motivo no alcanzó a 65.000 personas.

El crecimiento demográfico ha significado un fuerte aumento de la fuerza laboral. En 1991 había unos 23,4 millones de población activa (65,2% de la población total) con edades comprendidas entre 16 y 64 años; y en 2007, más de 30,4 millones (67,8% de la población). El crecimiento demográfico y de la población activa fue acompañada por un aumento de empleo y una reducción del paro.

El aumento de ocupación se concentró en el sectores de servicios y construcción. En 1991, el sector de servicios y la construcción representaban respectivamente, el 56,5% y el 10,3% de la ocupación; en 2007, eran el 66,2% y el 13,3%, mientras la industria pasó del 23% en 1991 al 16% en 2007 (La economía española). Sectores poco productivos, como el de servicios y la construcción, se desarrollan muy rápidamente, y como la tecnología e industria española no avanzó, comparando con la del resto de Europa, el sector manufacturero fue el más perjudicado.

3. Burbuja inmobiliaria

En el año 1998 el gobierno de Aznar sacó una nueva ley del suelo, que proponía privatizar el suelo y fue adoptada con entusiasmo por todas las autonomías y ayuntamientos, y de esta forma la construcción de viviendas empezó a prosperar y requirió mucha mano de obra.

En 2002 el gobierno de entonces renovó la reforma laboral, que redujo los derechos laborales así que los empresarios tenían más incentivos para contratar a más gente y de esta forma la demanda de la mano de obra estalló y el paro bajó a récords históricos.

Con tanta oferta de viviendas, la cultura de ser propietarios de la vivienda, una continua subida de precios y su acceso tan fácil, la mayoría de los españoles empezaron a comprar viviendas

pensando que los pisos nunca bajarían de precio. Todo ello propició la "burbuja inmobiliaria" de España, durante 1997 y 2007 hasta que a finales de 2008 estalló la gran recesión.

La "burbuja inmobiliaria" fue generada principalmente por los siguiente factores:

a) La entrada en el Euro en 2002 trajo a España muchos beneficios, como una moneda estable, tipos de interés muy bajos y ayuda financiera europea, una gran liquidez en los bancos y abundancia de crédito. Todo favorable para la expansión económica.

b) Al entrar en la Eurozona España también recibió muchos fondos europeos para construcción de infraestructuras, que aumentaron el volumen de obra civil y construcción.

c) Los bancos españoles y cajas de ahorro aplicaron una política expansiva, que iba reduciendo sus márgenes de beneficio como consecuencia de la concesión de tipos de interés bajos para aumentar su volumen de operaciones. Esto favoreció el aumento de los precios del suelo y de la edificación, lo cual les permitía dar más créditos y aumentar su volumen de negocio. Para ocupar más cuota de mercado los bancos y cajas empezaron una competencia feroz. Esto creó un círculo vicioso: la previsión de encarecimiento en el sector inmobiliario apoyaba el crédito fácil, que asimismo encarecía aun más el precio en sucesivas ventas, en el que el vendedor transmite el crédito hipotecario al comprador.

d) El crecimiento del crédito hipotecario de estos años casi se triplicó comparado con el de la economía. El 98% de los créditos se dio a interés variable, así el riesgo de subida lo asume el tomador del préstamo y por tanto, si el interés sube el riesgo de morosidad de los deudores también aumenta. La concesión de créditos hipotecarios era muy laxa, en muchos casos el importe del préstamo estaba próximo al 100% del precio de la vivienda y los plazos se elevan hasta 30 años.

e) El crédito hipotecario acompaña al inmueble desde su mismo inicio. Normalmente desde la adquisición de suelo el promotor ya había pedido un crédito para la construcción y después actuaba como intermediario entre el banco y el comprador de vivienda. El 96% de las compras de vivienda en España se han realizado con hipoteca. Entonces, si la cadena se interrumpe, por ejemplo, los pisos no se venden, los promotores son los primeros que sufren el cambio. Entre 1997 y 2007 en España se construyeron 5 millones de nuevos pisos, en algún año incluso llegaron a construirse 800.000 viviendas y en el 2005 en España se construyó más que el conjunto de Alemania, Francia e Italia, lo que supone un extraordinario incremento de oferta.

Esta situación aparentemente beneficiaba a todos, la construcción generaba empleo de forma intensiva y además favorecía el resto de sectores económicos, por lo tanto aumentaba la demanda. La administración también se beneficiaba con mayores ingresos, pues en el proceso de construcción se pagan impuestos en diversos momentos, licencia de obras, de ocupación, IVA, transmisión

de bienes inmuebles, etc., una cadena tremendamente beneficiosa. Además muchos de ellos son proporcionales al precio, que era muy alto debido a la burbuja, así que cuanto más caras eran las viviendas, más se recaudaba.

Como a los bancos españoles les faltaban recursos para conceder todos los créditos solicitados, empezaron a pedir prestado a los bancos europeos, mayoritariamente alemanes y franceses. Durantes algunos años los bancos españoles llegaron a absorber la mitad del crédito disponible en la Eurozona, algo desmesurado comparando con el volumen de la economía nacional.

Sin embargo, durante estos años la demanda aun era mayor que la oferta, esta situación era consecuencia de diferentes factores como los siguientes:

a) Crecimiento sostenido de población basado en una continua inmigración que buscaba vivienda. En la mayoría de los casos los inmigrantes compran viviendas de segunda mano que los nacionales venden, para estos poder comprar una nueva de mejor calidad. El 38% de los inmigrantes extranjeros residentes en España viven en viviendas de su propiedad y la mayoría de ellos con pagos pendientes como hipotecas y otros gastos.
b) Inversión especulativa. Como todos los pisos llevaban muchos años subiendo de precio y nadie creía que los precios bajarían. Ante esta situación se preveían pingues ganancias en el mercado inmobiliario y muchos inversores profesionales invierten en inmuebles, compran para vender después, no para alquilar.
c) Necesitad aumentada en estos años por varios motivos como la tasa del empleo alta, separaciones matrimoniales, emancipación de la mujer, el crédito hipotecario fácil y barato, por la política de los bancos y el resultado del crecimiento económico.
d) Compras de segunda vivienda familiar de los españoles y compras por parte de extranjeros residentes en España, principalmente jubilados de otros países europeos.

Todos estos factores y el crecimiento económico de estos años provoca una demanda explosiva, que provoca lo siguiente:

1) Subida continua de los precios de la vivienda. Durante estos años de prosperidad todo se vende rápido y con beneficio.
2) Cada vez hay menos suelo disponible y encarecimiento del mismo por falta de una planificación apropiada, los promotores sólo pretenden el beneficio comercial y los informadores del uso del suelo tampoco hacen mucho para ayudar a transformar el suelo en urbanizable.
3) El poder de toma de decisiones del suelo disponible y otros relacionados es fuente de corrupción municipal y también hace encarecer el precio del suelo.

Crisis inmobiliaria: la burbuja

Con todos los factores aquí mencionados, se genera el gran desarrollo económico de estos años, que crea cinco millones de empleos y de ellos más de 3 millones inmigrantes. Esta economía próspera promueve el crecimiento de casi todos los sectores y activa la demanda y el consumo de todos tipo de bienes y servicios.

Una economía próspera también promueve la construcción de viviendas, y se produce un aumento tremendo de nuevos propietarios en estos 10 años, pero a la vez también sufre el ascenso de los precios inmobiliarios más intenso y duradero de la historia reciente, lo que supone un 12% anual de beneficio acumulado en 10 años (por ejemplo, 50 millones de inversión se convierten en 141 millones, como promedio). Esta subida es más notoria en ciudades grandes o zonas turísticas como Madrid, Barcelona, Valencia, Baleares, etc.

En esta época el PIB de España crece por encima de la media europea. A lo largo de estos años coinciden con el crecimiento económico español una explosión de la construcción y una sobrevaloración de los inmuebles. Aunque los precios subían las casas se vendían fácilmente hasta hace poco. Los propietarios de pisos se sentían más ricos porque ganaban en pocos años los ahorros de toda una vida, lo cual promovía el gasto en consumo como viajes, coches, compra de viviendas, todo con hipotecas a largo plazo y endeudamiento. Algunas instituciones ya apreciaron la existencia de una sobrevaloración de los inmuebles y muchos detectaron el riesgo de la explosión de la construcción, sin embargo nadie se atrevía a manifestarlo públicamente. En consecuencia en estos 10 años se produjo un endeudamiento masivo de las familias españolas que tienen que dedicarse a pagar las múltiples cuotas mensuales, como hipotecas, préstamo de coches, tarjeta de crédito, lo que supone una cantidad cada vez mayor que su renta disponible.

Como la vida de muchos estaba vinculada a los productos financieros, el primer factor determinante del estallido de la burbuja es la continua subida de tipos de interés de las hipotecas concedidas a interés variable a partir de finales de 2005, que en menos de dos años pasan del 3% o 3.5% al 6%. Muchas familias encuentran dificultades para pagar las cuotas y los bancos dejan de conceder crédito fácil o no renuevan el existente, la gente también deja de comprar y se reduce el consumo, con lo que el pinchazo de la burbuja económica se empezó a evidenciar.

4. Del crecimiento a la crisis

El crecimiento económico mundial y español conllevó mucha demanda de materias primas y petróleo, también subieron bastante casi todos los productos finales e intermedios. Además las viviendas se encarecieron cada vez más, lo que hizo daño al poder adquisitivo y los ingresos de las familias. Con el mismo dinero no se puede comprar el mismo producto. Como los pisos subían de precio sin parar, por un lado la gente que compraba vivienda debe pedir una hipoteca más alta,

y por otro la burbuja inmobiliaria llegó a su punto más álgido en el 2008, lo que afectó el poder adquisitivo e ingresos efectivos de las familias.

La inflación en la Eurozona era cada vez más intensa lo que condujo al BCE (Banco Central Europeo) a arrancar una política monetaria basada en incrementos de tipos de interés que acabó con el crédito fácil y barato. Junto a ello, el aumento de tipos de interés generó un aumento en la carga financiera de las familias y redujo su consumo e inversión, factores que redujeron la demanda de crédito para viviendas y de otros bienes duraderos, como automóviles.

Durante bastante tiempo, el crecimiento de los precios inmobiliarios fue paralelo a la política del tipo de interés bajo, de modo que la demanda de hipotecas también aumentó con este crecimiento. Sin embargo el encarecimiento de las viviendas alcanzó tal punto que eliminó las ventajas que los bajos tipos de interés ofrecían a los españoles. Bastantes promotores seguían invirtiendo en la construcción sin percibir el riesgo que corrían, y que cristalizó en el momento que la reducción de la demanda de viviendas coincidió con un fuerte crecimiento de la oferta, lo que llevó a la quiebra a muchos.

La oferta de viviendas reaccionó lentamente a la nueva tendencia de la demanda que se redujo en un 50%, sin poder evitar el incremento en el saldo de viviendas sin vender que eran proyectos iniciados en años anteriores. Todo ello conllevó el descenso de los precios. La gente por un lado espera que bajen más las viviendas y aplaza tomar decisiones de compra, por otro, también es cada vez más difícil pedir crédito a los bancos porque ya aparecen casos en que no se puede devolver la hipoteca.

Gracias a una política expansiva de gasto público, la renta disponible de los españoles creció un 3,8% en 2008. Sin embargo, mientras se reducía el empleo, los pagos por hipotecas y por intereses de las familias españolas crecían. España entró oficialmente en recesión al final de primer trimestre de 2009.

Finalización de la burbuja inmobiliaria

— Endeudamiento general. Debido al acceso fácil a hipotecas y préstamos, la mayoría de los españoles se habían endeudado y habían comprado viviendas a precio de burbuja. El tener que pagar la hipoteca durante tanto tiempo hace que se limite el consumo, con lo que la economía se debilita. Aparte del efecto de inmovilizar a la gente, una vez comprado un piso a precio de burbuja, la posibilidad de movilidad laboral se dificulta mucho. Por conceder excesivas hipotecas y préstamos los bancos españoles también se han endeudado con los bancos alemanes y franceses a los que tienen que ir devolviendo el principal y los correspondientes intereses.

— Desincentivación de la economía productiva. Durante la burbuja inmobiliaria, el mejor negocio posible era comprar y vender pisos, con la sola compra y venta de un piso ya se ganaba

un 17% o más. Y de la construcción a la venta se gana el doble. Esto ha hecho que grandes flujos de capital y recursos humanos se hayan destinado a este sector. Entonces la economía productiva recibe cada vez menos inversión. Sin embargo, el ascenso del precio de la vivienda también ha traído la subida de los costes de alquileres o de las naves, terreno industrial, oficinas. Además, como las empresas españolas deben competir con los países del este de Europa o con Asia en salarios y suelo, la situación va empeorando.

— Empobrecimiento del nivel de la sociedad. Durante estos años se ha fomentado una sociedad frívola en que la gente ostenta coches lujosos y pisos. La gente sin estudios ocupada en trabajos de bajo nivel formativo gana lo mismo que la gente que tiene nivel de estudios alto y titulaciones universitarias. Además una educación sin presión, baja en general la calidad educativa, porque quita la motivación de los estudiantes.

— Déficit del estado. El boom inmobiliario y la hiperactividad económica habían mejorado los ingresos del estado. Sin embargo, con el empeoramiento de la economía, el cierre de empresas y la alta tasa de desempleo, el estado recauda cada vez menos impuestos. Y como España es un estado de bienestar con altas prestaciones sociales, el gobierno tiene demasiada carga que pagar, como prestaciones por desempleo, la educación, la seguridad social, una red inmensa de funcionarios y sus instituciones correspondientes. El gobierno recurre a la deuda externa, y esta deuda es tanto más cara cuanto más debe. Por lo tanto a medida que el estado incremente su deuda, mayor impuestos debe recaudar. Esto supone que una gran parte de las ganancias de los españoles se dedicará al pago de impuestos. Además, como la inflación es cada vez más alta, el contraste entre el descenso salarial y el incremento de los precios de productos de consumo impulsa la pérdida de poder adquisitivo para la mayoría de los trabajadores (una inflación del 2,4% frente a una caída del 0,6% en la remuneración por asalariado). (*El País*, Economía)

5. Medidas y Reformas del gobierno español

El gobierno de España frente a la situación económica ha sacado una serie de medidas y reformas, entre todas destacan la reforma laboral y la educativa.

5.1 Reforma laboral

Hasta hace poco el despido era difícil y caro, sin embargo la reforma laboral de 2012 favorece un despido más barato, si se trata de un despido procedente, el trabajador tiene derecho a una indemnización de 20 días por año con un tope de doce mensualidades y el improcedente, a 33 días y un tope de 24 mensualidades. También se dan más facilidades al empresario a la hora de organizar el trabajo, le permite cambiar jornadas, turnos, funciones e incluso rebajar salarios. Para ello sólo es necesario que recurra a motivos económicos, como pérdidas de productividad o de competitividad. También puede hacerlo cuando la empresa registre dos trimestres de caídas de ventas o ingresos,

aunque no tenga pérdidas. Si el trabajador no está de acuerdo se puede solucionar de dos formas, en los tribunales o en procedimiento del despido con una indemnización de 20 días por año máximo 9 mensualidades. Además también se aplican prejubilaciones más caras.

La nueva legislación laboral introduce un contrato para facilitar la contratación indefinida de jóvenes en las empresas pequeñas y medianas. También se introducen nuevas bonificaciones a la contratación indefinida de jóvenes de entre 16 y 30 años, la bonificación podrá llegar a 3.300 euros y 3.600 si es una mujer. La cifra total de jóvenes en situación de desempleo alcanzó 960.400 y la tasa del paro juvenil escaló hasta el 57,22% al termino del primer trimestre del 2013 (*El Mundo* http://www.elmundo.es/elmundo/2013/04/25/economia/1366875658.html). La reforma también posibilita los despidos colectivos en las administraciones y empresas públicas, entre otras medidas.

5.2 Recortes educativos

En abril de 2012 el consejo de Ministros aprueba un nuevo decreto con el objetivo de recortar 3.000 millones de euros en la enseñanza para que los estudiantes respondan al "esfuerzo que hace el conjunto de los ciudadanos españoles". Esta medida es "para que los alumnos estudien en un ámbito de igualdad de oportunidades", según ha afirmó la vicepresidenta del Gobierno.

Los alumnos tendrán que pagar hasta 540 euros más por la primera matrícula universitaria y la horquilla se ampliará cada vez que el alumno suspenda una asignatura, incluso hasta un 100 por cien en la cuarta matrícula. Por otro lado, en educación no superior se aumenta hasta el 20 por ciento el ratio de alumnos por clase, se establece una parte lectiva de la jornada semanal del profesorado.

La subida de tasas universitarias supondrá una barrera infranqueable a personas con mayor dificultades económicas, también una dificultad para quienes tienen que trabajar y estudiar.

Todo ello supone más alumnado en las aulas, atención personalizada más deficiente, espacio más reducido, atención fuera del aula más difícil, peor preparación de la clase. Además, contrae empeoramiento del centro educativo, disminución de recursos educativos, menos oposiciones y opciones de futuro para quienes quieran entrar en la enseñanza. Por tanto menos calidad educativa.

En muchas universidades se están do echando a profesores por falta de fondos. Por otro lado, empiezan a admitir alumnos extranjeros con requisitos bajos, que en cierto nivel masifican la educación universitaria con una base desigual e inferior.

6. Oportunidades y posibles resoluciones

España es un país con alto bienestar desde hace muchos años, pero los problemas sociales y económicos se están acumulando y se han ido profundizando durante todos estos años de prosperidad económica. La carga del gobierno es cada vez más grande, por lo que se requiere una reforma más intensa y eficiente para salvar el país. El gobierno debe buscar mejores medidas para

promocionar la economía, no sólo pensar en recaudar más impuestos ya que en realidad significa descender la renta familiar, bajar poder adquisitivo y por tanto dificultar el consumo. El gobierno puede pensar en bajar más sus costes de funcionamiento, el bienestar de los funcionarios y mejorar la eficiencia funcional.

España carece de tecnologías avanzadas y hasta hace poco absorbía inversiones extranjeras gracias a una mano de obra relativamente baja respecto a los otros países europeos. Ahora bajo la actual situación económica mundial a España le conviene buscar nuevas salidas en Asia, lo que traerá oportunidades tanto para España como para Asia.

Aunque España no sea una primera potencia mundial, posee muchas ventajas y prestigio en varios sectores, como la alimentación, fútbol, música, arte, arquitectura, cosmética, películas, construcción y obras públicas, etc. Aprovechando sus productos ventajosos y específicos España puede introducirlos a los países asiáticos, por ejemplo el Real Madrid junto con el club de Hengda han creado una escuela de fútbol más grande de Asia en Guangdong.

Por otro lado las empresas españolas deben internacionalizar más sus marcas y productos, por ejemplo Zara es uno de los ejemplos más exitosos y es una marca española, está entre las 100 marcas más valiosas del mundo y se ha convertido en la segunda marca del mundo de mayor crecimiento. Los productos de Zara vendidos en Shanghai, China, son entre un 20 y un 30 por ciento más caros que en España.

En el mercado chino aparecen cada vez más productos occidentales desde Películas de Hollywood a la alimentación, o de maquinaria pesada a la industria ligera. Sin embargo estos productos procedentes de España ocupan una proporción del mercado muy pequeña. Las empresas españolas deben intentar comercializar sus productos y marcas en Asia, que en la mayoría de los casos son desconocidos en los mercados asiáticos y para ello, muchas veces necesitan una mejor estrategia de marketing, inversiones o acuerdos entre los gobiernos español-asiáticos, por ejemplo el mercado de películas de china de inmensa, hay ejemplos de películas exitosas que con poca inversión que consiguen recaudar más de 1.000 millones de RMB, pero en Asia rara vez se ve una película española. Como la mayoría de las empresas españolas son familiares, pequeñas o medianas que no tienen una estrategia a largo plazo definida para Asia y aun menos con el apoyo del estado, muchas veces para abrir el mercado asiático se limitan simplemente a buscar un distribuidor o un socio local que se encarga de todo, costes incluidos.

El mercado de Asia es grande pero también muy competitivo. Para poder ocupar una parte relevante, las empresas españolas necesitan competir con empresas procedentes de todo el mundo. Es conveniente empezar a promocionar las marcas y los productos españoles, lo cual también es una buena oportunidad e impulso para la lengua española que cada vez tiene mayor demanda.

Bibliografía

Cervelló, José María: *La crisis inmobiliaria en España: causas efectos y remedios*, <http://cervello.blogs.ie.edu/2008/09/la-crisis-inmobiliaria-en-espana-causas-efectos-remedios.html>

Pérez, Esther, *La inmigración en las aulas* <http://www.rtve.es/noticias/20100401/datos-inmigracion-aulas/317198.shtml>

Pérez, Matilde Alonso y Blasco, Elies Furio, *La economía española* <http://ccec.revues.org/3212>

Velasco, Juan Carlos (2007), *La contribución de inmigrante al crecimiento económico* <http://www.madrimasd.org/blogs/migraciones/2007/01/16/57356>

Crisis económica española 2008–2013 <http://es.wikipedia.org/wiki/Crisis_econ%C3%B3mica_espa%C3%B1ola_de_2008–2012>

El gobierno aprueba medidas de recorte educativo para que los «alumnos respondan al esfuerzo de los ciudadanos» <http://www.20minutos.es/noticia/1384211/0>

El PIB cae un 1,4% en 2012 tras cerrar el año con el peor trimestre tras 2009 <http://www.expansion.com/2013/01/30/economia/1359533087.html>

Eurostat eleva el desempleo actual en España al 26,6%, Bruselas <http://www.farodevigo.es/economia/2013/01/08/eurostat-eleva-desempleo-actual-espana-266/737519.html>

Las familias y empresas en quiebra suben 28,6% hasta junio y marcan un récord <http://www.20minutos.es/noticia/1557762/0/familias/empresas/quiebra>

Reforma laboral 2012: menos finiquito en caso de despido <http://www.preguntasfrecuentes.net/2012/02/13/reforma-laboral-2012–menos-finiquito-en-caso-de-despido>

Zhang Yijiang（张一江）
Universidad Lenguas Extranjeras Zhejiang Yuexiu

La nueva imagen de España con la crisis económica y su valor para fomentar el intercambio económico y cultural

Resumen: La impresión que tienen los chinos que van a España es un tanto superficial, pues generalmente ven esta tierra solo como un país europeo, lejano y desconocido. Sin duda, las ideas más recurrentes que tienen son la tauromaquia, la guerra civil y el fútbol. Sobre todo hay que mencionar el reciente estallido de la crisis económica, pues los medios de comunicación chinos han publicado muchas noticias desde todos los ángulos, y ello ha hecho que la fama de España sea mayor que nunca antes entre los chinos. Existen, sin embargo, pros y contras de la crisis para los intercambios bilaterales económicos y culturales. Para España, los factores negativos ocupan la mayor parte, mientras que para China la situación supone toda una oportunidad. Por un lado, muchos chinos aprovechan la ocasión para viajar a España gracias a la depreciación del euro y a la deuda europea. Por otra parte, muchas PYMES de China tienen oportunidad de invertir a un costo inferior al de hace unos años y de comprar empresas españolas, por cuya ubicación suponen una entrada a Europa, América y al norte de África.

Últimamente para el desarrollo del intercambio de ambas partes hay problemas de índole cultural y comercial. Mi sugerencia para esta situación son las siguientes. Mejorar la calidad y la categoría de los productos exportados. Y, por otro lado, Se puede establecer el inicio de vuelos directos entre las ciudades principales de ambos países. Por último, el gobierno y las empresas de España pueden intervenir en el sector de la alimentación y proteger el medio ambiente. En los últimos años España ha logrado un gran equilibrio en el desarrollado de la economía nacional respetando la armonía entre el hombre y la naturaleza.

Palabras Clave: imagen, crisis económica, cultural, alimentación, medio ambiente

1. Introducción

En general, la impresión de un país está formada normalmente por su cultura, historia, geografía física, economía y otras condiciones más representativas del país. Normalmente, las impresiones que tienen los chinos sobre los países extranjeros tienden a concentrarse en unos objetos específicos. Por ejemplo, cuando hablamos de los Estados Unidos, lo primero que pensamos es en la Estatua de la Libertad en Nueva York, el iPhone y la cultura de la comida rápida como la de McDonalds, Starbucks, etc. Si se trata de China, en la Gran Muralla y el oso panda; si es Francia, en la Torre Eiffel o el Museo del Louvre; si es Italia en la pasta o la pizza; si es Japón en los cerezos

en flor, el Monte Fuji o Sony.

Debido a las siguientes razones, antiguamente el pueblo chino no sabía mucho sobre España. En primer lugar, aunque ambos países están ubicados en el continente euroasiático, uno está en el este y el otro, en el oeste. Así que existe una gran distancia entre los dos. En segundo lugar, el idioma es la herramienta básica para el intercambio bilateral, pero se diferencian mucho en su propia lengua materna y faltan hablantes bilingües, lo cual trae ciertos obstáculos para el intercambio económico y cultural. Además, la historia de la intervención española en los asuntos internos en el proceso del desarrollo de China es escasa en comparación con la de Reino Unido, Estados Unidos, Japón y otros países. Por ejemplo, cuando las fuerzas aliadas de las Ocho Potencias, formada por Gran Bretaña, Francia, Alemania y otras fuerzas, invadieron Pekín en 1900, España no se involucró en esto ni en la ocupación posterior. Dichas razones convierten a España en un país europeo lejano y desconocido para nosotros.

2. Una nueva imagen de los símbolos españoles

Según varias investigaciones, para los chinos, especialmente para los del continente, lo impresionante de España es sin duda el fútbol, las corridas de toros y la guerra civil española. Sin embargo, para los taiwaneses es necesario añadir las actividades religiosas tales como la presencia de misioneros católicos españoles. La impresión común de ambos lados es la imperialista, la del "imperio en el que nunca se pone el sol", que conquistó el continente americano dos o trescientos años antes.

Además, el pueblo español tiene fama por su capacidad de disfrutar de la vida. En la actualidad, con la profundización de los intercambios bilaterales está apareciendo en China una nueva imagen de los símbolos españoles :

2.1 La comida española y la cultura alimentaria mediterránea

La cuota de vino, aceite de oliva y galletas de España en el mercado chino está aumentando año tras año. Gullón, una marca de galletas, ha entrado en varios supermercados, y las marcas españolas de aceite de oliva virgen extra se multiplican dentro de unos años. Es cada vez más aceptada su función saludable. En las ciudades principales, se ven cada día más restaurantes españoles abiertos por los chinos regresados de ultramar. Actualmente, se duda mucho de la seguridad alimentaria china, la gente confía más en la calidad de los alimentos extranjeros . Con el aumento del poder adquisitivo de los chinos, creo que en el futuro la cuota de los alimentos españoles en el mercado chino será más alta. La empresa china más exitosa en la importación de dichos productos es Pinlive (Shanghai) Foods Co.Ltd.

2.2 Las marcas españolas de confección

Zara y Mango como representantes de la ropa española comienzan a aprovecharse del mercado

chino. En China, la marca española Zara empieza a conquistar a los consumidores jóvenes con sus propias estrategias de ventas.

2.3 La arquitectura de estilo español

La vida urbana se vuelve atestada, la gente habita en edificios cada vez más altos. Cuando el ambiente real en que vivimos se aleja del ideal, nace naturalmente un nuevo concepto de la vida "confortable, tranquilo, interesante, romántico y apasionante", pues un símbolo español más nuevo y vital , la arquitectura hispánica, hace real lo que sueña la gente sobre un mejor entorno de vida. Esto se aplica ampliamente en el Sector inmobiliario de China.

2.4 Publicidades sobre mejores destinos turísticos de España

Numerosos anuncios que protagoniza España como un lugar turístico conocido mundialmente surgen en los medios de comunicación de China. La Oficina Nacional de Turismo de España y el gobierno de cada comunidad envían muy a menudo a la gente a participar en varias ferias de turismo e invierten mucho en publicar anuncios en los periódicos de ocio de China.

2.5 La crisis económica actual en España

Por último pero no menos importante, hace 3 años, cuando estalló la crisis económica de España, durante la cual los medios de comunicación de China han ofrecido una amplia cobertura, la popularidad de España se disparó, gracias a lo cual la mayoría de los chinos están familizarizados con la situación actual de España.

La crisis económica tiene ventajas y desventajas para el intercambio económico y cultural. Es verdad que para España el impacto es más negativo, pues a causa de la crisis económica muchos españoles no pueden pagar su préstamo bancario a tiempo. La burbuja inmobiliaria desaparece, sube la tasa de desempleo y se reducen los beneficios de la gente. Sin embargo, quizás para China es una gran oportunidad. Por un lado, muchos de los chinos aprovechándose de la crisis, salen a hacer compras y viajes a España. Por otro lado, las pymes (las pequeñas y medianas empresas) pueden invertir en el extranjero y adquirir empresas españolas a un coste más económico, lo que convierte a España en una puerta para que China entre en el mercado de Europa, América y el norte de África.

2. Impacto traído por la crisis económica en la educación de idiomas

Desde la perspectiva del aprendizaje y la educación del español y el chino, la crisis económica también ha traído un impacto profundo.

Por el aumento de la población que está en paro, muchos jóvenes se ven obligados a replanificar la vida y participar activamente en la formación profesional o cursos de idiomas. Se incrementará la demanda de educación de inglés, chino y otros idiomas extranjeros. Hay cada día más españoles que estudian chino.

Por otro lado, el acercamiento del nivel del salario de ambos países, junto con la dificultad para encontrar puestos de trabajo en España, resultan en que una gran cantidad de talentos sale al extranjero, y los españoles bien educados están dispuestos a venir a China como profesores de español; en China el aumento de las universidades que ofrecen la carrera relacionada con el español, ha incrementado el número de estudiantes, y ha establecido muchos centros de formación profesional, lo que conduce a una gran demanda de profesores extranjeros de lengua española.

Debido a la crisis española, se han reducido las oportunidades de empleo para los chinos en España. No obstante, gracias al desarrollo económico entre Latinoamérica y China, los factores antes mencionados han sido compensados en cierta medida, haciendo que la demanda total de titulados sea igual, e incluso haya aumentado un poco.

La crisis económica española no afecta al entusiasmo de los estudiantes chinos para aprender el idioma o su carrera en dicho país. Al contrario, el coste de vida en el extranjero declinó.

3. Recomendación sobre el comercio y el intercambio cultural bilaterales

Desde mi punto de vista, quería hacer algunas recomendaciones sobre el desarrollo del comercio bilateral, los intercambios culturales y otras deficiencias combinando la situación del desarrollo económico social de ambos países.

Las dos partes deben trabajar más para fomentar el intercambio cultural. Ante las dificultades económicas, no podemos recortar el gasto en educación, y debemos proporcionar más oportunidades de aprender el idioma a los estudiantes y profesores para estudiarlo gratis. En los últimos años, España ha reducido en gran medida las becas para los estudiantes y profesores chinos de español. Mientras, el gobierno chino ofrece varios tipos de becas para estudiantes españoles, pero con insuficiente cantidad de dinero.

En primer lugar, debemos esforzarnos por mejorar el nivel de las exportaciones de ambos países. Las marcas españolas y sus artículos de lujo en China son mucho menos conocidos que los de Francia e Italia. Las industrias de fabricación de maquinaria como coches, herramientas de precisión y otras son menos famosas que las de Alemania. Existe un gran potencial para las marcas españolas de competir en el mercado chino. Por otra parte, la calidad de las exportaciones chinas a España, sobre todo la de los productos en las tiendas de todo a cien, no es satisfactoria. Es necesario mejorar su reputación en el mercado español.

En segundo lugar, es necesario realizar vuelos sin escala entre las ciudaded principales de los dos países para convertir a España en la puerta de entrada a Europa para los chinos. España no ha prestado mucha atención a su promoción en China, y es importante despertar en nosotros el deseo de viajar por el país. Además siempre ha sido olvidado por todos que los precios de los productos de lujo son más bajos en España que en Francia e Italia. En cuanto a los lugares reconocidos de

patrimonio de la humanidad por la Unesco, España supera a Francia y China.

Por último, el Gobierno y las empresas de España deberían participar activamente en áreas tales como la seguridad alimentaria y la lucha contra la contaminación ambiental, lo cual ha sido logrado por España en gran medida con un desarrollo sostenible, para conseguir un equilibrio perfecto entre el hombre y la naturaleza. También, siendo la potencia mayor para el crecimiento económico de China en las próximas décadas, España debería introducir su filosofía de vida ecológica en China como lo hizo en las Américas para promover su lengua y cultura.

4. Conclusiones

En conclusión, creo que la crisis económica española no afectó mucho a los intercambios económicos y culturales entre China y España. Hay más gente que estudia ambos idiomas, realmente tendrá una cierta mejoría después de este periodo de estancamiento. Citamos un poema de Lu You, poeta de la dinastía Song: "Después de un sinfín de montes y ríos que dejan duda de si hay camino delante, de repente se encuentra con la sombra de sauces, flores brillantes y otro pueblo encantador."（宋朝诗人陆游的诗句："山重水复疑无路,柳暗花明又一村。"）La victoria, tras el obstáculo, las perspectivas de la cooperación bilateral serán muy brillantes.

Bibliografía

Borao Mateo, José Eugenio (2004): "La imagen de España en la prensa de Taiwán. Su posible valor como motivación para el estudio del español". *Proceedings of the VII Congreso de didáctica del español en la ROC*, Tamkang University

Carlos Espinosa de los Monteros (2012): *la imagen del España en el exterior es muy sólida y respetada*, EFE, ABC

Concha Moreno, Martina Tuts (2008): *Curso de Perfeccionamiento hablar, escribir y pensar en español*, SGEL,S.A

Gregorio Laso, Pierre Justo (2009): "La imagen de España en China", *Boletín Económico de ICE* (2972)

V. Traductología

CHANG FULIANG（常福良）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Trampas en la traducción de chino a español

Resumen: Bien sabido es que el chino y el español son dos idiomas muy distintos, es decir, cada uno tiene evidentes particularidades respecto al otro, por tanto, hay que ser conscientes de las mismas en la práctica de la traducción; de no ser así, probablemente se equivocarán o caerán en trampas. La sintaxis del chino, excepto la rigidez del orden de las partes oracionales, es muy tolerante, o sea, flexible. Elementos gramaticales de español a menudo indispensables como los artículos, pronombres átonos, ciertas conjunciones, etc., no existen en chino, por ejemplo, los versos 吾爱孟夫子，风流天下闻 (李白,《赠孟浩然》), al traducirse a español, se requiere la utilización de un pronombre relativo como *cuyo / quien*, que carecen en la expresión original; construcciones así como 雨中黄叶树，灯下白头人 (司空曙,《喜外弟卢纶见宿》), muestran que incluso se permite la ausencia de verbos en las frases; muchísimas palabras son susceptibles de emplearse en calidad de sustantivo, adjetivo, verbo, o adverbio, etc. (por ejemplo, 喜[①]), especialmente en textos clásicos; es más, los sustantivos habitualmente escasean de señal de número, de modo que cuando traducimos 临风听暮蝉, no sabemos si se trata de una cigarra (蝉) o varias. Debido a estas características de la lengua china, tenemos que afrontar muchas perplejidades en el ejercicio de la traducción de chino a español. Por supuesto, debemos ser conscientes de los riesgos para cometer menos e incluso evitar desaciertos.

Palabras clave: traducción, trampa / equivocación, chino, español

1. Falsos sujetos

En los ejercicios de traducción de los estudiantes a menudo hallamos frustración que se atribuye a la equivocación con el sujeto, por ejemplo:

(1) 少点一道菜，*不够*时再加；多打一个包，吃不了带回家。
*Pedir un plato menos y añadirlo si *no es suficiente*...
*Se puede pedir menos platos y pedir más cuando *no le basta* a uno ...
*Pedir un plato menos y agregar cuando *no es suficiente* ...
*Pidan un plato menos y cuando *no es suficiente* pueden pedir más ...

¿Cuál es el sujeto de 不够, o sea, de *no es suficiente* y *no basta*? ¿Será 一道菜 (un plato)? Difícilmente lo podemos localizar.

① 喜怒哀乐(nombre), 面有喜色 (adjetivo), 好大喜功 (verbo), 喜庆丰收 (adverbio)

(2) 前面一伙小孩子，也在那里议论我；眼色也同赵贵翁一样，脸色也铁青。我想*我同小孩子有什么仇*，他也这样。（鲁迅，《狂人日记》）
* (...) Pensaba qué enemistad *tenía yo con los niños* (...)
* (...) No sé qué odio *tengo con esos niños* (...)
* (...) Pregunté a mí mismo, qué animosidad *había tenido con los chicos* (...)

¿A quién pertenece el rencor? En realidad *yo* no *odio* a los niños, sino que estos me odian a mí, de manera que el *yo* no debe ser sujeto de *tener*. Y la frase habrá de traducirse como *¿por qué me odian? / ¿a qué se debe su rencor conmigo?*...

La gramática del chino moderno se inspiró de gramáticas de idiomas europeos al inicio del siglo xx, e introdujo de las mismas las categorías de sujeto, predicado, complemento, entre otras, así como clasificación de las partes de la oración. En la mayoría de los casos este método de análisis funciona para explicar la estructura de frases chinas, pero existen numerosas construcciones que no se someten a tal teoría sintáctica, por ejemplo:

(3) 一切从实际出发。

Evidentemente, 一切 no debe considerarse como sujeto de la frase. Si se diera una versión española como *Todo parte de la realidad*, resultaría ilógica e ininteligible.

(4) 战争取得了胜利。

El nombre 战争 parece ser sujeto de la oración, o sea, el agente del verbo 取得; ahora bien, si alguien traduce la frase en *La guerra obtuvo la victoria*, sin duda se engaña, pues que la expresión es inaceptable en español, no es posible la combinación entre ese sujeto y el verbo.

(5) 啊，好票！
*Ah, ¡un billete magnífico! / Ah, ¡un asiento magnífico!

(6) 楼的质量不好。
*La calidad del edificio es mala.
*El edificio tiene mala calidad.
*El edificio es de mala calidad. / El edificio es mal construido.

Véase más oraciones del estilo:

(7) 能源用太阳能。
(8) 这个壶买来没烧过水。
(9) 他有偷东西的嫌疑。
(10) 稀土金属的主要产品提前三个月完成了国家计划。
(11) 巴拿马运河新条约的修改和签订经历了长期艰苦的斗争。

En chino son muy frecuentes las frases impersonales, así como en español; pero las frases impersonales chinas no presentan rasgos gramaticales, de modo que igualmente equivalen a la

pasiva refleja española, por ejemplo:

(12) 糖都吃光了。
(13) 戏看完了。
(14) 钱已经用了。
(15) 稿子写了一半。
(16) 选购书籍，只好委托你了。

Claro es que 糖都吃光了 no puede traducir como **Todos los caramelos comieron*, ya que 糖, aunque lo parezca en la expresión original, no es sujeto de la acción, sino objeto de la misma, o mejor dicho, es sujeto paciente. En fin, para traducir esta especie de construcciones hay que recurrir a la pasiva refleja.

2. Sujetos equívocos

Hay casos más complicados del sujeto, a pesar de que el texto original no implica duda alguna al lector chino, por ejemplo:

(17) 松下问童子　　言师采药去
　　只在此山中　　云深不知处　（贾岛，《寻隐者不遇》）

Todos los verbos del poema tienen implícito el sujeto, y como carecen de desinencia, cuesta trabajo definir a los ejecutores de las acciones, sobre todo al traducir el primer verso: ¿quién pregunta, yo, él, nosotros...?; y para 不知 del último verso, ¿pondremos *no sabe* (el niño) o *no se sabe*? Cada determinación del sujeto por parte del traductor supone un riesgo.

(18) 李白乘舟将欲行　　忽闻岸上踏歌声
　　桃花潭水深千尺　　不及汪伦送我情　（李白，《赠汪伦》）

Si se traduce a 李白 del primer verso y los verbos correspondientes en tercera persona, fácilmente se cae en contradicción, ya que la primera persona 我 del último verso indica que el poeta se refiere a sí mismo en la mitad anterior del poema. Entonces, es muy difícil la versión de 李白乘舟将欲行, ¿sería *Li Bai sube a bordo para viajar,* o **Li Bai subo a bordo para viajar,* o *Subo a bordo para viajar,* o *Yo, Li Bai, subo a bordo para viajar* u otra forma?

(19) 三日入厨下，洗手做羹汤。
　　未谙姑食性，先遣小姑尝。　（王建，《洗手做羹汤》）

¿Debe ser primera o tercera persona el sujeto de estos versos? Y en cuanto al tiempo verbal, ¿se trata del presente o del pasado? Parece que todo depende del traductor, pero su decisión repercute en la relación entre la obra y el lector, por ejemplo, si se traducen los verbos en primera persona y presente, el lector tendrá una sensación como si estuviera actuando personalmente ahora

mismo; de concederles la tercera persona y tiempo pretérito, se alejará la escena y, por consiguiente, se atenuará la sensación del lector.

3. Verbo en calidad de sujeto o complemento

En chino el verbo ostenta más posibilidades en la construcción oracional que en español, por ejemplo, con más frecuencia aparece en la posición del sujeto (en realidad debe llamarse tema) o complemento. Por eso, frente a esas estructuras los estudiantes chinos son propensos a colocar un verbo infinitivo en el puesto de sujeto o complemento, solución que, aunque es gramatical, no parece tan cómoda como el empleo de un sustantivo, por ejemplo:

(20) *夺取*全国胜利，这只是万里长征走万里第一步。

En esta oración 夺取 es verbo y forma parte del sujeto / tema, fácilmente se dan *conseguir / lograr* etc. como su versión española, esto es, *Conseguir la victoria en todo el país no implica más que...* Pero 这只是 nos indica que la victoria ya es un hecho, sustantivos como *la consecución / logro / adquisición* puede relevarlo, los infinitivos simples, no obstante, suelen representar acción o fenómeno imperfectos, o sea, tienen aspecto imperfectivo.

Véase más usos inconvenientes del infinitivo con función de nombre:

(21) 不能靠浪费*拉动*内需。
**Estimular* la demanda interna no debe basarse en el derroche.

(22) 我们和拉美各国的文化交往不断增多和加强，文化交流的方式也*多样化*。
*Se vienen incrementando y fortaleciendo los intercambios culturales entre nosotros y los países latinoamericanos, han variado las maneras de *intercambiarse*.

(23) 目前，约旦、巴勒斯坦、以色列三国已经开始对*建造*这条“沙漠运河”进行可行性研究。
Actualmente, Jordania, Palestina e Israel han empezado a investigar sobre la factibilidad de *construir* este “canal de desierto”.

En estos casos para las partes en cursiva es recomendable el empleo de un sustantivo.

4. Número y género de los nombres

Dicho está que las voces chinas carecen de flexión o desinencia, como consecuencia, en la traducción a menudo se dan dudas o perplejidad en cuanto al número o género de los nombres, por ejemplo:

(24) 郭明义向*记者*坦言(……)
Guo Mingyi confiesa *al periodista*...
Guo Mingyi confiesa *a una periodista*...
Guo Mingyi dice sinceramente a *los periodistas* ...
Guo Mingyi dijo con franqueza *a un reportero* ...

¿Se trata de uno o una periodista? ¿Varios o varias periodistas? Véase distintas versiones que los estudiantes le dan a 记者, término nada cuestionable en chino.

Cada una de estas formas concretas en género y número para el nombre en cuestión es un riesgo, ya que el uno y el otro son vestiduras impuestas a ciegas al nombre. Lo mismo ocurre con las siguientes expresiones:

(25) 北京就发生过上不起学不得不“铁链拴*娃*”的事。

En Beijing ha ocurrido el caso de “sujetar *al niño* con cadenas” (...)

¿Se refiere 娃 a un niño, una niña, unos niños o unas niñas?

(26) 湘西农村*小学生*的一幅画，被制作成公益广告，感动了很多人。

Aquí afrontamos a la misma cuestión concerniente a 小学生, pues desconocemos su sexo y número, dos elementos gramaticales indispensables de los nombres españoles en las construcciones.

(27) 日暮东风怨啼*鸟*，*落花*犹似坠楼人。（杜牧，《金谷园》）

Al traducir estos versos, ¿designaremos número plural o singular a 鸟 y 花?

(28) 有位*家长*说，在假期里，自己两个月来给*孩子*花的开销，抵得上一年的工资。

En cuanto a esta oración incluso podemos decir que es intraducible. ¿Quién sabe si es 家长 un hombre o una mujer? ¿y 孩子, un chico o una chica? aunque muchos estudiantes se atreven a precisar los dos nombres diciendo: **Un padre* *dijo que los gastos de su* *hijo* *en los dos meses de vacaciones era equivalente a su salario de un año*. ¿Por qué no debe ser *una madre* dijo que los gastos de su *hija*...?

5. Tiempo de los verbos

En chino los verbos por sí solos no constatan el tiempo, el contexto habitualmente basta para esclarecerlo. Léase los siguientes poemas, cada uno implica un pasado y un presente, que constituyen un contraste relevante.

(29) 旧苑荒台杨柳新　　菱歌春唱不胜春
　　只今唯有江西月　　曾照吴王宫里人　　（李白，《苏台览古》）
(30) 越王句践破吴归　　义士还家尽锦衣
　　宫女如花满春殿　　只今惟有鹧鸪飞　　（李白，《越中览古》）

La nitidez temporal de la expresión china no se debe a factores gramaticales sino al contexto y voces indicadoras de tiempo. Sin embargo, esa nitidez o expresión indudable no siempre es reproducible en español, por ejemplo:

(31) (陆克文) 1957年9月21日生于一个农民家庭，*是*家中最小的孩子。
*Nació en una familia campesina el 21 de septiembre de 1957, que *es* el menor hijo de la familia.
*Nació en una familia de campesinos en 21 de septiembre de 1957. *Era* el hijo menor de la familia.
*Nació el 21 de septiembre de 1957 en una familia campesina y *fue* el hijo más pequeño.

El hecho de que distintos alumnos den tiempos diversos al verbo *ser* pone de manifiesto lo fácil que es meter la pata en tales casos.

(32) 有趣的是，只要回顾中华文明的历史，便会发现古老的道家思想中*已经*蕴涵了解决上述难题的思路。
* (...) encontraremos que el pensamiento de los antiguos taoístas *han abarcado ya* las maneras para resolver esos problemas difíciles.
* (...) nos daremos cuenta de que el antiguo taoísmo *ha incluido* la idea para resolver los difíciles problemas que han mencionado.
* (...) nos damos cuenta de que *se han contenido* en los pensamientos del taoísmo la solución de los problemas mencionados.
* (...) se da cuenta de que el antiguo taoísmo *ha comprendido* la orientación para resolver el problema arriba mencionado.
* (...) en el antiguo pensamiento del taoísmo *ya ha incluido* mas maneras de resolver estos referidos problemas.

El adverbio 已经 que va delante del verbo 蕴涵 engaña a demasiados estudiantes. Como este adverbio temporal suele implicar acción realizada y, por tanto, acompañar a verbos de aspecto perfectivo y tiempo perfecto, en la versión española recurren a ciegas a un tiempo compuesto *haber + participio pasivo*, sin consideración de que los verbos *abarcar*, *incluir*, *contener*, *comprender*, etc. tienen aspecto imperfectivo, de modo que la combinación entre *ya + tiempo perfecto + verbo imperfectivo* resulta incómoda y poco correspondiente al caso. En realidad para este contexto el término *ya* tiene que unirse con un tiempo imperfecto de dichos verbos imperfectivos.

6. Elementos superfluos

Cada idioma tiene elementos superfluos con relación a otra lengua, por ejemplo, respecto a chino, son redundancias, entre otros, los artículos, los pronombres átonos, las flexiones verbales de español. Por supuesto, el chino igualmente comete superfluidades, véase las expresiones que vienen a continuación:

(33) 相与枕藉乎舟*中*。（苏轼，《赤壁赋》）

Una versión literal de esta frase podría ser *Nos apoyamos mutuamente cabeza contra cabeza en el centro del barco*. No parece mal la expresión española, pero 舟中 no necesariamente significa *en el centro del barco*, generalmente quiere decir *en el barco*, de manera que *el centro del* está de sobra.

(34) 少点一道菜，不够时再加；*多*打一个包，吃不了带回家。
*Pedimos un plato menos, (...) empaquetamos *más* para llevar a casa las comidas que quedan.
*Pedimos un plato menos (...) Llevamos una bolsa *más* para llevar la comida restante a casa.
*Pedir un plato menos, (...) embalar un plato *más*, y llevar a casa las sobras.
*Escojamos un plato menos, (...) Embalamos uno *más*, llevando a casa los platos que no podemos comerlos.

La estética china tiene mucha afición al paralelismo, éste es un ejemplo del mismo. El adverbio *多* se presenta ahí principalmente en busca de equilibrio, contraste así como armonía musical de la segunda mitad de la figura respecto a la primera mitad, apenas consta de valor semántico. Por lo tanto, si se le impone una significación de *más / mucho*, como lo hacen los estudiantes, el traslado del paralelismo resulta absurdo.

(35) （……）从农村来的*老*奶奶问：“费教授，你说这灯就这么成宿点着*不灭*，这得费多少电啊？那国家都不管管啊？”
*(...) una abuela *vieja* de zonas rurales, hace una pregunta (...)

Obviamente, para traducir *老奶奶*, el epíteto *vieja* está de sobra; y después del mismo, en la frase *(...) *Profesor Fei, tantas luces encendidas toda la noche sin ser pagadas* (...), el grupo *sin ser* paga*das* que reproduce 不灭 afea a la frase, debe quitarse.

(36) 中国私人藏书从春秋战国时期开始到清末被近代图书馆取代为止，有两千年的历史。在漫长的历史时期，*中国*涌现了不可胜数的*私人*藏书家。
*La biblioteca privada china (...) A lo largo de esta historia, surgieron incontables bibliófilos *privados en China*.
*En China, (...) A lo largo de la historia, han aparecido *en China* incalculables *bibliófilos privados*.

La reiteración de 中国 y 私人 en la segunda parte del pasaje original no debe reservarse en la versión española, sin embargo, muchos estudiantes han hecho la traducción al pie de la letra.

(37) 如果*说*古代私人藏书楼的特点是将图书束之高阁，独家享用，那么近代图书馆的特点就是资源共享。
*Si *se dice que* en los tiempos antiguos las características de los edificios privados para la colección de libros consistían en (...)
*Si *decimos que* los edificios de las colecciones privadas de libro se caracterizan por (...)
*Si *dicen que* los edificios privados de colecciones de libros tienen carácter de (...)

En este caso la excesiva fidelidad a la forma original conduce a unas versiones prolijas y poco castizas en la lengua meta.

En chinos son muy frecuentes expresiones como *隆重*开幕, *胜利*完成, *热烈*欢迎, etc., si esas calificaciones superfluas siempre se transfieren al español, resultarán aburridas y ridículas.

7. Usos tropológicos de términos concretos por conceptos abstractos

La lengua china se caracteriza por un estilo concreto y figurado, quiere decir, con demasiada frecuencia recurre a los tropos para manifestar las ideas, sobre todo a la sinécdoque de términos concretos por conceptos abstractos, por ejemplo:

(38) *天地之间*，物各有主。（苏轼，《赤壁赋》）
(39) 曾*日月*之几何，而江山不可复识矣。（苏轼，《后赤壁赋》）
(40) 直到*七手八脚*的将她和男人反关在新房里。（鲁迅，《祝福》）

Versiones literales de las partes en cursiva de estas tres oraciones podrían ser respectivamente: *entre el cielo y la tierra, tan sólo unos cuantos meses y días después, hasta que entre siete manos y ocho pies*. Un texto español exuberante de semejantes expresiones seguramente resultará pesado e incluso ininteligible. Tenemos que ser conscientes de esta particularidad estilística del chino, y tratar de efectuar adaptación de esas formas expresivas en la lengua meta, esto es, revelar el significado figurado de las imágenes (por ejemplo, 天地之间 se refiere al *universo*, 日月 representa al *tiempo*, y 七手八脚 quiere decir *entre varias personas*), para que la traducción parezca natural y agradable.

8. Comprensión errónea del texto original

La comprensión de los mensajes originales constituye la fase primordial de la traducción. Pero los traductores pueden desacertar en la descodificación de los mismos y ofrecer una versión falsa, por ejemplo:

(41) 在上世纪90年代末我国陆续启动了国企改革、银行业改制、*住房改革*等（……）
*(...) se inician en China la reforma de las empresas estatales, la reestructuración del sector bancario, *la reforma de vivienda*, etc.
*(...) se pusieron en marcha la reforma de las empresas públicas, la reestructuración del sector bancario y *la reforma de la vivienda* (...)
*(...) se iniciaron en nuestro país la reforma de las empresas estatales, la reestructuración del sector bancario, *la reforma de viviendas*, etc.

En el texto original 住房改革 significa el cambio de la política de la vivienda, mientras que *la reforma de la vivienda* se refiere más bien a la transformación de la estructura física de la misma.

(42) “费教授，你说这灯就这么成宿点着不灭，这得费多少电啊？那国家都不管管啊？”
“哟，奶奶，*这话可不能这么说*。这电还必须得点，只有点了电，电力工人才能挣着钱，才能买菜买饭，这样呢，农民兄弟又能挣着钱了。”
*(...) Bah, abuelita, *no se puede decirlo así* (...)
*(...) Abuela, *no lo digas así* (...)
*(...) Ah, abuela, *no se puede decir así* (...)
*(...) Ah, abuela, *no diga palabras así* (...)

*(...) Abuela, *no se puede hablar así* (...)
*(...) ¡Ay! Abuela, *las palabras no se pueden decir así* (...)

¿La frase 这话可不能这么说 alude a la forma de decir o al contenido? Las traducciones citadas parecen críticas dirigidas a la dicción de la abuela, pero nosotros creemos que se trata de una oposición a la idea de ella, entonces la versión debería ser *no haga usted ese tipo de comentario*.

(43) 然而，全球变暖*使*马尔代夫人面临永远失去乐园的危险。
*Sin embargo, el calentamiento global *hace* a los maldivos correr el riego de perder dicho edén para siempre.
*Sin embargo, el calentamiento global *hace* que los maldivos corran el peligro de perder para siempre este paraíso.

A pesar de que el verbo exhortativo 使 frecuentemente corresponde a la estructura española *hacer + verbo*, en este caso equivale a *obligar*, es decir, *el calentamiento global obliga a los maldivos a afrontar el riesgo de perder para siempre el edén*, o simplemente, *con el calentamiento global los maldivos tienen que afrontar el riesgo* (...).

(44) 中国独立自主地决定对国际问题的态度和政策，不同*任何*大国或国家集团结盟或建立战略关系。
*(...) No se alía ni establece relaciones estratégicas con *cualquier* superpotencia o bloque de países.
*(...) No establece ninguna alianza o relación estratégica con *cualquier* gran potencia o grupo de países.

En chino 不同任何 significa *no...con ninguno*; y en español *no...con cualquier* connota *con algunos seleccionados*, es decir, *no...con ninguno ≠ no...con cualquier*. Obviamente las versiones españolas dadas no corresponden al sentido de la expresión original.

(45) 马尔代夫总统在接受记者采访时说：“我们靠*自身的*力量无法阻止全球变暖，只能到别处购买土地。这是保护我们免遭灾难的最保险的政策。”
*(...) “No somos capaces de impedir el calentamiento global con *nuestra propia fuerza*, (...)”.
*(...): “Como no somos capaces de impedir el calentamiento global *apoyándonos de nosotros mismos* (...)”.
*(...): “*Nosotros mismos* no somos capaces de impedir el calentamiento global y (...)”.

La estructura *no ... propio ... = ajeno*, de modo que *no somos capaces de impedir el calentamiento global con nuestra propia fuerza = somos capaces de impedir el calentamiento global con fuerza ajena*; la forma *no...nosotros mismos / nosotros mismos no... = otros*, o sea, a excepción de nosotros, entonces, *nosotros mismos no somos capaces de impedir el calentamiento global = otros son capaces de impedir el calentamiento global*. Ambas construcciones han traicionado el significado de la oración china. En realidad el adjetivo 自身的 quiere decir *solo*, por eso, unas versiones correctas podrían ser: *No somos capaces de impedir el calentamiento global con nuestra fuerza sola / (...) solamente con nuestra fuerza / (...) nosotros solos*.

Es más, merece la pena dedicar unas líneas a la partícula 的. Si la preposición *de* es la voz española que disfruta de la más alta frecuencia en el uso, su gemela的 es igualmente la palabra más frecuentada en chino; pero, cuidado, a veces ellas son falsas amigas, y un reemplazo a la ligera te lleva a la trampa, por ejemplo:

(46) 中秘两国*的*外交关系目前正处在最好的阶段。
*Las relaciones diplomáticas *de* China y Perú están en su mejor etapa. [Mejor sería *entre*]

(47) 去年两国*的*双边经贸合作达到了一个新水平。
*El año pasado, la colaboración bilateral *de* comercio entre ambas partes alcanzó a un nivel nuevo. [Mejor sería *en el*]

(48) 要求增加收入*的*呼声甚至比以往更强烈。
*La petición *de* elevar el ingreso es incluso más fuerte que antes. [Mejor sería *Las reclamaciones por el aumento*]
*La voz de la petición *de* aumentar ingresos es más alta que antes.

(49) 聚沙成塔，久久为功，郭明义创造了一个普通人*的*爱心奇迹，也给普通人带来了启迪。
*(...) Guo Mingyi ha creado el milagro de amor *de* una persona común (...) [Mejor sería *como / siendo*]
*(...) Guo Mingyi ha creado un milagro de amor *de* un hombre corriente (...)
*(...) Guo Mingyi ha creado un milagro de amor *por parte de* una persona común y corriente (...)

(50) 有人从经济学角度发问：都不消费了，国家扩大内需*的*大战略可怎么实现呢？
*Se plantea duda desde la perspectiva económica: si se deja de consumir, ¿cómo realizará la gran estrategia *de* ampliar la demanda interna el Estado? [Mejor sería *para*]

Mucha veces 的puede ser omitida, pero el lector tiene conciencia de su implícita función relativa, por ejemplo:

(51) 中国传统文化塑造了中华民族[*的*]醇厚中和、刚健自强的人文品格和道德标准
*La cultura tradicional china ha forjado el carácter sincero, franco, esforzado y persistente, así como los principios morales *del* pueblo chino. [Mejor sería *en el*]

Tantas muestras advierten que la ecuación total entre 的 y *de* no existe, y que no seamos demasiado crédulos. Si bien ambas son partículas relativas, debemos analizar la relación concreta que establecen entre dos unidades léxicas para determinar su traducción.

9. Relaciones sintácticas implícitas

La diferencia entre el chino y el español se halla esencialmente en la sintaxis. En general, las relaciones sintácticas del chino tienen rasgos paratácticos, es decir, los constituyentes oracionales se juntan inmediatamente, o sea, suelen ser prescindibles o implícitas las preposiciones y conjunciones, por ejemplo, son muy populares construcciones como 东西南北, 金木水火土, 礼乐射御书数, 思前想后, 说古道今, y nadie dice 柴、米、油、盐、酱、醋及茶. He aquí unas estructuras más complejas:

(52) 他家境不好，只好休学。
(53) 不是你干的，你怕什么？
(54) 想吃啥，尽管告诉我。
(55) 踏破铁鞋无觅处，得来全不费功夫。

La parte receptora del mensaje entiende perfectamente la relación entre las unidades léxicas o frases según la lógica o convención.

La sintaxis española, en cambio, se caracteriza por la hipotaxis, quiere decir, los integrantes oracionales se unen visiblemente por medio de preposiciones y / o conjunciones, de manera que las relaciones entre los mismos son patentes y estrictas. A causa de tal discrepancia sintáctica entre las dos lenguas, al traducir de chino a español hay que agregar preposiciones o conjunciones adecuadas para manifestar las relaciones sintácticas, por ejemplo:

(56) 总经理本周三将来这里，检查我们的工作 [para ...]。
(57) 太阳一出 [Cuando ...]，人的精神就为之一爽。
(58) 你使不了这么多房间，你们只有两个人 [con ... / pues ... / ya que ...]。
(59) 土窑洞早已没有了，我们有了楼房和空调 [pero ...]，总比土窑舒适一些 [que ...]。

El problema es que muchos estudiantes se olvidan de las particularidades sintácticas respectivas del chino y del español en la práctica de traducción; o sí son conscientes de ellas, a veces desaciertan en el análisis de las relaciones sintácticas chinas y en su transmisión en español. Véase unos ejercicios que hicieron:

(60) 高铁运营势必带来运营结构的调整，一些普通列车也要停开，不少人则为农民工乘车担起忧来。
*El funcionamiento del tren de alta velocidad inevitablemente trae el ajuste de la estructura operativa y algunos trenes ordinarios se van a parar. *Mucha gente* se preocupa por los trabajadores migrantes.

La última frase 不少人则为农民工乘车担起忧来 expresa la consecuencia de las partes anteriores, de modo que conviene recurrir a una conjunción consecutiva ... *se van a parar, entonces / por lo tanto mucha gente ...*

(61) 此事在广州传为美谈，人们从中看到了政府对农民工的关爱之情，也体现了农民工社会地位在不断提高。
*Eso se convierte en una anécdota en Guangzhou, *de la cual* se ve la solicitud del gobierno a los obreros campesinos (...)
*Eso ha sido transmitido en Guangzhou como una historia digna de alabanza, *en la cual* se ve la atención prestada por el gobierno a los trabajadores campesinos (...)

La segunda y la tercera frase explican el motivo de la difusión de la noticia como una bonita anécdota, por eso debemos añadirles una conjunción causal [*ya que* u otras del estilo] en lugar de pronombre relativo.

10. Posición de los complementos calificativos

En chino es rígida la posición de los complementos calificativos respecto a lo calificado, casi siempre le precede el primero al segundo. En español ese orden es mucho más flexible, pero no tanto para que las partes calificativas puedan colocarse al azar. Debido a la relativa flexibilidad sintáctica del español, los traductores chinos pueden meter la pata a la hora de acomodar los calificativos a su antojo, por ejemplo:

(62) 服务员多些提醒、引导，餐厅多些*半份*菜、小份菜。
*Los camareros deben advertir y orientar más, mientras en los restaurantes se deben ofrecer más platos de porción *media* o pequeña.
*Los camareros hacer más advertencias y orientaciones, los restaurantes preparar más platos *medios* o platos menores.

Hay que saber que el adjetivo *medio*, según va por delante o por detrás del sustantivo, ofrece significado diverso; en la primera situación indica la mitad, y en la segunda, equivale a *intermedio*.

(63) 名为维基百科的网站创立于2001年，以“为全人类提供*自由查询*的百科全书”为宗旨。
*(...) con el propósito de “ofrecer una enciclopedia *libre de consulta* y accesible a todos”.

Evidentemente son contrarias *una enciclopedia libre de consulta* y *una enciclopedia de libre consulta*, y también constituye una paradoja *una enciclopedia libre de consulta y accesible a todos*. Seguramente se han confundido entre *libre* y *libre de*...

(64) 尤其是政府*官员用公款*大吃大喝去拉动的消费，更是不可取的。
*(...) la forma de comer y beber lujosamente *con fondos públicos de los funcionarios* del gobierno (...)

¿A quién pertenecen los fondos públicos? Conforme a la versión española son de los funcionarios dichos fondos, pero el texto original se refiere al *profuso comer y beber de los funcionarios con fondos públicos*.

(65) 他们的地位、待遇等问题一直没有得到很好地解决，一些地方*甚至*还存有歧视的态度。
*Su estado, trato y otras cuestiones no han sido bien solucionados, *e incluso* en algunos sitios ellos son discriminados. [Mejor sería *incluso son / son incluso discriminados*]
*Los problemas de su posición y su remuneración no han sido resueltos *bien*, e incluso existe actitud de discriminación en algunas zonas. [Mejor sería *bien resueltos*]

(66) 12月中旬，约旦、以色列、巴勒斯坦官员达成协议，将共同建设一项环境保护工程。
*A mediados de diciembre las autoridades de Jordania, Israel y Palestina llegaron a un acuerdo de construir una obra de saneamiento ambiental *juntos*. [Mejor sería *construir juntos una obra*]

Si el problema de los ejemplos 64, 65 y 66 se debe a la posición apartada entre la parte calificativa y la parte calificada (mejor es ir apiñadas), las tres oraciones que vienen a continuación muestran que puede haber equivocación en cuanto a la relación entre las dos partes en cuestión.

Véaselas:

(67) 20年来，他累计献*血共6万毫升*（……）
*En estos veinte años, totalmente ha donado *sangre de sesenta mil mililitros* (...) [Tiene que ser *sesenta mil mililitros de sangre*]

(68) 他们看到的只是*帮助不够*，*服务不周*，根本不想感恩和回报。
*Lo que han visto ellos sólo es *ayudas no suficientes* y *servicios no satisfactorios*, y nunca han pensado el agradecimiento y la respuesta. [Tiene que ser *insuficiencia de las ayudas e imperfección de los servicios*]

(69) 目前，约、巴、以三国已经开始对建造这一“沙漠运河”进行*可行性研究*。
*En la actualidad, Jordania, Palestina y Israel han empezado a hacer *investigaciones factibles* sobre la construcción de este “canal del Desierto”. [Tiene que ser *investigación sobre las factibilidades*]

(70) *此次*中国GDP总量超越日本的消息，在国内没有引起以往那样的热烈反应。
**La noticia de esta vez* que la totalidad del PIB de China supera la de Japón no ha producido una reacción tan fuerte como antes.
*La noticia de que China superó a Japón *de esta vez*, no se ha provocado una reacción muy entusiástica.

En este caso, 此次 de hecho se refiere a la segunda mitad de la oración, esto es, (...) 消息, 此次在国内没有引起以往那样的热烈反应. Las dos versiones españolas evidencian que se han engañado los traductores, pues creían que se trataba de un complemento de 消息, como consecuencia, han fallado en la faena.

11. Solución

Las trampas se hallan en las prácticas, y sólo en éstas puede fortalecerse la conciencia de las trampas, asimismo desarrollarse las aptitudes para salvarlas. Recomendamos a los estudiantes de traducción que no dejen de ejercitar el oficio. Desde luego, también se requiere sensibilidad para intuir la trampa, esto es, la sensibilidad lingüística para evitar frustración así a la hora de entender el texto original como en su reproducción en la lengua meta. Esta capacidad se evoluciona en las lecturas, por eso tenemos que leer cuantiosas obras de grandes maestros, tanto chinos como extranjeros. Claro está, los estudios metalingüísticos y comparación entre los dos idiomas concernientes son tonificantes a la conciencia y sensibilidad en cuestión, un buen traductor debe ser un lingüista.

Bibliografía

金圣华，黄国彬(1998)：《因难见巧 名家翻译经验谈》，中国对外翻译出版公司
马洪钧(2000)：《翻译批评散论》，中国对外翻译出版公司
思果(2001)：《译道研究》，中国对外翻译出版公司
思果(2002)：《译道探微》，中国对外翻译出版公司
余光中(2002)：《余光中谈翻译》，中国对外翻译出版公司
赵士钰(1999)：《汉语、西班牙语双语比较》，外语教学与研究出版社
赵士钰(1999)：《新编汉西翻译教程》，外语教学与研究出版社
《中国翻译》编辑部(1992)：《中译英技巧论文集》，中国对外翻译出版公司

LUISA SHU-YING CHANG（张淑英）
National Taiwan University

Las Bellas Infieles: la traducción de la poesía china por Guillermo Valencia

Resumen: El presente artículo pretende estudiar y analizar la traducción de la poesía china que hace el poeta colombiano Guillermo Valencia (1873-1943) en su antología *Catay.* Basados en la teoría de la traducción y partiendo de la doctrina de las "*Bellas infieles*", herencia de los siglos XVII y XVIII, indagamos cómo esta doctrina ha influido en la traducción de la poesía china del poeta colombiano al optar por esta manera de hacerlo al gusto francés. A saber, "traducir a los clásicos efectuando las adaptaciones lingüísticas y extralingüísticas que se crean convenientes y ejercer el derecho a la primacía del buen gusto, atendiendo a la diferencia cultural", a pesar de que los clásicos que tradujo son los prestigiosos ingenios como Li Po, Tu Fu, etc. del "Siglo de Oro" de la poesía china.

El artículo estudia el tema desde tres vertientes: por una parte, observamos la corriente del modernismo hispanoamericano en que se halla Guillermo Valencia al forjar su propia estilística y su particular creación poética, lo cual establece los principios y características que guían su traducción; por otra, se indaga en el gusto afrancesado de finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX dado que la traducción de Valencia es una traducción indirecta desde la versión francesa de *La flûte de jade* de Franz Toussaint. Allí veremos cuál era el concepto de los europeos sobre la cultura china y cómo esta orientación influía en América Latina. Por último, nuestro foco de atención se centra en el aspecto de la "traducción cultural" para ver cómo el poeta colombiano interpreta la poesía china, haciendo la comparación con algunos poemas suyos de semejantes estilos y temas.
Palabras clave: Bellas infieles, traducción, poesía china, Guillermo Valencia

Introducción

Guillermo Valencia (1873–1943), pionero del modernismo en Colombia, como muchos literatos hispanoamericanos —Andrés Bello, Rubén Darío, Pablo Neruda, Octavio Paz, Rosario Castellanos, entre otros— fue diplomático y poeta. La carrera diplomática hizo ampliar su vida social, conocer a gente de talento y absorber inspiraciones literarias. El poeta colombiano, al igual que esos escritores, por muchas vicisitudes que experimentaron, lo que ha quedado perpetuamente de ellos es la literatura. No obstante, Valencia tiene la singularidad de haber quedado como un poeta casi olvidado o menos estudiado por así decirlo dentro del ámbito de la literatura hispanoamericana, o más concretamente, de la literatura modernista.

El objetivo del presente artículo reside fundamentalmente en la traducción de la poesía china por Valencia, que puede ser también pionero de la introducción de la poesía china al mundo hispánico. Nuestro interés se dirige también hacia el movimiento que ejerció gran influencia en estos literatos, a saber, el modernismo en la poesía que brota en Hispanoamérica a partir de las semillas del parnasianismo y simbolismo franceses. El gusto por lo afrancesado se revela como una corriente avasalladora y traza un plano total de "el arte por el arte" que influyó a numerosos seguidores en la creación de sus obras maestras.

Valencia emplea el nombre de la antigua China —*Catay*— mencionado por Marco Polo en su viaje al Oriente, para titular su traducción de la poesía china. En ella ya emite un mensaje de claro acercamiento propio del fin de siglo hacia el orientalismo partiendo de las características del modernismo como señala sintéticamente García-Girón sobre el elogio de Juan Valera a Rubén Darío:① "cosmopolitismo, exotismo, individualismo, esteticismo, pesimismo, escepticismo, amoralismo, aislamiento, melancolía" (Litvak, 1986: 121). El lejano Oriente constituye parte del encanto exótico, interés artístico y concepto del universalismo, aparte de la influencia vigente *in situ* de las Exposiciones Universales primero en Londres en 1862 y después en París en los años 1876 y 1878, y más tarde en Barcelona en 1888 (Litvak, 1990: 42). La versión francesa *La Flûte de Jade* de Franz Toussaint (1879–1955) que se publicó en 1879 no fue sólo un azar temporal, sino una evidencia directa del gran oleaje de moda orientalista-exótica para los europeos. Cabe destacar que el jade es un elemento elegante y apreciado por los poetas modernistas y al menos, en dos poemas de Li Po se menciona "la flauta de jade": *A Chia Se-Reng en Pa-Ling*（《巴陵贈賈舍人》）y *Escuchar la flauta en Lou-Yang en una noche primaveral*（《春夜洛城聞笛》）.

Por otra parte, desde el prólogo de *La Flûte de Jade* "A la mémoire de Tsao-Chang-Ling qui est allé dormir dans le jardín des neuf sources après m'avoir confié le soin de présenter aux lecteurs français ces illustres pésies choisies et traduites par lui. F.T." (Toussaint, 1933: 7) deducimos que estas traducciones están hechas por un chino y Franz Toussaint las revisa. No obstante, en la ruta hacia el español que vierte Valencia, vemos que hay una transformación o una tendencia de lo que se denominan *las bellas infieles*, término que se aplica a la traducción de los siglos XVII y XVIII. Así como la costumbre o moda del siglo XIX — la traducción literal cuando se aboga que el romanticismo o la poesía es intraducible. Ajeno al conocimiento del idioma chino pues nunca había estado en el Oriente, Valencia deduce y traduce según su talento y gusto, o el gusto general del público lector por el género y la estética, llevando a cabo esta traducción de *Catay*, publicada en 1929. No fue tarea fácil porque además de ser una traducción indirecta, existe un gran abismo cultural que ignora el poeta-traductor colombiano. A pesar de que ponemos el título *Las Bellas*

① Juan Valera, "*Azul*… Carta a D. Rubén Darío", 22 y 29 de octubre de 1888.

Infieles como foco de atención, no vamos a reprochar su fidelidad al texto, sino que veremos esa traducción como fenómeno editorial-literario de la época modernista y el reflejo cultural de la simpatía de los poetas.

1.Trayectoria poética y traductología de Guillermo Valencia

La trayectoria poética de Valencia se puede dividir en tres etapas. La primera etapa tendió al parnasianismo, luego asimiló la línea del simbolismo francés, y, al final, recibió la influencia de Rubén Darío y el modernismo. Valencia viajó a París en 1898 y conoció a Rubén Darío, con quien entabló amistad y, tras la publicación de su libro de poemas, *Ritos* (1899), la rica imaginería personal de sus versos le singularizan como uno de los poetas más importantes del modernismo.

Según los estudios del poeta y crítico colombiano Rogelio Echavarría sobre Valencia

> desde sus primeros *Ritos* (nombre de su entera obra poética personal) hasta las páginas de su madurez en las cuales se destacan sus formidables discursos y sus afamadas traducciones de Goethe, Víctor Hugo, Baudelaire, Mallarmé, Oscar Wilde, D'Anunzio, Verlaine, Maeterlinck, Flaubert, Stefan George, entre otros. (…) (Echavarría, 1998: 510–512)

Sabemos que el interés de Valencia por la traducción no le inclina solamente hacia la poesía china, sino también a los grandes poetas occidentales. Sin embargo, salvo *Catay*, todo aquello tiene más o menos las mismas pautas y herencia propia de la cultura occidental.

Cabe destacar a otro poeta colombiano anterior a la generación de Valencia, José Asunción Silva (1865–1896), que fue considerado como uno de los precursores más importantes del Modernismo, junto a José Martí, Manuel Gutiérrez Nájera y Julián del Casal, etc. Pese a la corta vida de Silva, sus modales y costumbres de *dandy* propugnado por Baudelaire causó una resonancia en la sociedad colombiana. Trae también el propósito de subvertir los moldes literarios, intención que sus colegas de oficio verán como un acto de vanidad y prepotencia. El remoquete de "José Presunción" corre de boca en boca para referirse a quien ha regresado con ambas "chifladuras": la de ser un *gentleman* en Bogotá y la de renovar la poesía. No es de extrañar que Valencia asimilara esta costumbre de su antecesor. Así como comenta Sanín Cano:

> Es oportuno hablar un tanto de la significación de Silva en la literatura colombiana, al tratar de Valencia, porque el primero fue en ciertos aspectos un renovador en los mismos rumbos en que Valencia fue un portaestandarte. Silva había traído de Europa desde 1896 preocupaciones literarias distintas de las que habían predominado en el ambiente literario de la capital en los últimos cincuenta años. (Valencia, 1995: 15–16)

Este comentario de Sanín Cano muestra una vez más lo que hemos indicado sobre el concepto del arte y la modernidad de Baudelaire en la cultura europea y su influencia hacia la otra orilla del Atlántico.

2. *Catay*

Catay reúne a 36 poetas, con un total de unos 106 poemas, más tres anónimos y cinco poemas de temas árabes.① Es amplio el tiempo cronológico porque se recopilan poemas desde el siglo VIII a. C. hasta el XIX y predominan, entre ellos, 26 poemas del "poeta Dios" Li Tai Po y 15 del "poeta Santo" Tu Fu, ambos de la dinastía Tang. A pesar de que Valencia consulta y traduce desde la versión francesa *La Flûte de Jade*, varía en la poética, así como en la adaptación de los términos geográficos. *La Flûte de Jade* lo presenta en forma de ensayo —prosa poética— sin cuidar mucho la métrica o la rima. En cambio, siendo poeta, Valencia ha procurado hacer una traducción poética según la métrica y el gusto del modernismo. Es digno de mención que existe cierta dificultad de comprobar y encontrar al autor original según los datos que se han puesto. Ha habido varios poemas en los que, a pesar de indicar el nombre del poeta chino a que destina cada poema, no se encuentra una equivalencia respecto al poema y al autor. También hay casos en que la traducción del poema original es parcial, o existe una inclinación hacia el simbolismo para interpretar la idea. No fue gratuita la crítica de Sanín Cano que "El símbolo es en Valencia un refinado modo de expresar sus conceptos sobre la vida y los hombres. De ello hay constancia en sus apólogos, en su versión de la Naturaleza (…) en sus traducciones de poetas chinos y en su predilección por la poesía del Oriente" (Valencia, 1995: 33). Lo más frecuente será la dimensión de la traducción, que Valencia utiliza una estrofa, por ejemplo, un cuarteto o un quinteto para traducir bien la idea integral de un verso chino. Todo esto constituye un tema interesante de la traductología, un reflejo sociocultural, más allá de nuestra atención hacia "bellas infieles". Si se re-traducen estos poemas del castellano al chino, serán distintos avatares.

Las "bellas infieles" de Valencia reflejan la evolución histórica de la traducción, tal como muestran los estudios de Hurtado Albir

> El siglo XVII se caracteriza en Europa por la afirmación del gusto francés en la manera de traducir: Las *belles infidèles*. Las *belles infidèles* representan una manera de traducir a los clásicos efectuando adaptaciones lingüísticas y extralingüísticas; se reivindica el derecho a la modificación en por del *buen gusto*, de la diferencia lingüística, de la distancia cultural, del envejecimiento de los textos. (ibid, 110)

Es natural que los modernistas sigan la ruta de las *belles infidèles* e idealicen su mundo poético, sea de creación original o traducción de otras obras. Todo esto tiene que ver con lo que aboga Baudelaire sobre el arte y lo bello moderno en término de *flanêur* y *dandy*: "intentar forzar estética y éticamente a la cultura de su época a ser realmente moderna; arrancar a la moda su posible contenido bello, poético, variable, dentro de lo histórica; extraer lo eterno de lo transitorio,

① La versión francesa de Toussaint tiene 171 poemas.

como carácter de la belleza moderna." (ibid, 16; 20) Por otra parte, vemos otra viabilidad de la traducción de Valencia, una reflexión sobre la teoría de la traducción del siglo XIX. En el siglo XIX había una "defensa del literalismo. La intraducibilidad en la estética romántica hace, sobre todo, que los victorianos inclinaran su gusto por la reconstitución histórica y la arcaización" (Hurtado Albir, 2008:123). A causa de ello, también existen adaptaciones literales en la traducción de los poemas.

En conjunto, la traducción de Valencia es una mezcla flexible de traductología: hay domesticación de los versos si se encuentran equivalencias en la cultura occidental; hay extranjerización semántica, sobre todo, en los términos propios de nombres y topónimos, o cuando el traductor no está seguro de qué se trata el verso original, lo respeta y opta por una traducción literal. Lo precioso y valioso de esta traducción de Valencia reside en su talento como poeta y hay cierta métrica y rima correspondiente a la métrica española y a la china. Como seguidor de Darío, no será menos frecuente el uso del color azul en la traducción de los poemas ya que Darío tomó *L'art c'est l'azur* de Víctor Hugo como su lema —el cielo es azul, el mar es azul y el universo es azul" (Darío 1995: 201; Chang 2000: 157). Allí la presencia del modernismo queda patente. En cierta medida, la traducción de los poemas en *Catay* es una reflexión y re-creación de Valencia desde su pensamiento poético y con las características del modernismo. Lo mismo que comenta Octavio Paz que "Cada traducción es, hasta cierto punto, una invención y así constituye un texto único. (…) Traducción y creación son operaciones gemelas, (…) la traducción es indistinguible muchas veces de la creación; por la otra, hay un incesante reflujo entre las dos, una continua y mutua fecundación" (Paz, 1990: 13, 23). Asimismo Valencia comenta de este modo su traducción en *Catay*:

> Para verterlos se impone apelar a los metros más conocidos y fáciles: al romance, que, el primero, tradujo el sentimiento puro, natural y efusivo de nuestra raza. A veces el concepto es tan trivial de suyo, y va expresando en frase tan pedestre, que uno se siente cohibido y opta, al fin, por sacrificar la distinción a la fidelidad. No deben buscarse aquí lujo de dicción, refinamientos de métrica, que desvirtuarían el aroma de los cantos originales. Los chinos escriben como pintan en sus biombos, como bordan sus túnicas: con frescura, con intención, con humildad, con gracia. (Valencia, 1995: 255)

En el presente trabajo elegimos sólo la traducción de algunos ejemplos de dos poetas —Li Po y Tu Fu— como foco de atención, por ser los más representativos y prestigiosos. Por añadidura, por ser los dos poetas más traducidos en esta obra, se manifiesta la variedad y la dificultad de la traducción, así como la interpretación del traductor-poeta según la dimensión y el tema de los poemas.

3. Traducción a Li Po por Valencia

A la hora en que los cuervos …	**烏棲曲**
A l'hora en que los cuervos	姑蘇臺上烏棲時,
de Kú-Su en la alta torre	吳王宮裏醉西施。
abatían el vuelo	吳歌楚舞歡未畢,
las danzas de la bella,	青山猶銜半邊日。
de la flexible Si-Chi,	銀箭金壺漏水多,
tenían embriagado	起看秋月墜江波,
de amor, al rey su dueño.	東方漸高奈樂何。
En la clepsidra de oro	
la saeta de argento	
anunció ha muchas horas	
la noche, y en silencio	
la luna huyó a sumirse	
en las aguas del Ken-Lo.	
ya el alba las estrellas	
apagó con su beso,	
y Si-Chi, infatigable,	
no se para un momento.	
Ahora se ha dormido	
junto del rey su dueño,	
y danza en su mejilla	
la sombra de una flor de limonero.	
(Valencia, 1995: 259)	

La última estrofa en español corresponde al último verso en chino. Por mucho que se divierta, ya rompe el alba. "Una flor del limonero", que es el azahar, de color blanco, podría ser ese significado simbolista. Machado en *Soledades* (1907) tiene un poema de "El limonero lánguido suspende" que ofrece una mímesis poética a Valencia. La luna otoñal se sumió en las estelas de las aguas, Valencia ha traducido como "las aguas del Ken-Lo", mientras la versión francesa pone así "la lune s'est enfoncée dans les eaux du Kiang". Este "Kiang" corresponde al chino "río", y puede referirse al río Yang-Tzi (Yang-Tzi Kiang). Lo más curioso de la traducción de este poema es la imagen de la bella favorita del rey. Li Po escribió este poema en el año 759 cuando fue expulsado al lugar Yeh-Lan (夜郎) de la provincia Küei-Chou, pero en el camino al destierro recibió la noticia de que había sido indultado y eso le inspiró este poema. Es un experimento renovado de la métrica clásica (cuarteto heptasílabo). Li Po, por escrúpulo o tabú, se remontó al periodo de la Edad de Primavera y Otoño (770–476 a. ≠ c.) describiendo al Rey Wu (吳王夫差), quien se embriagaba con las danzas de la bella Si-Chi (西施), para aludir así al Rey Tang Ming-Huang (唐明皇, 685–762) y su favorita Yang Küei-Fe (楊貴妃). Mientras que la versión francesa se refiere a la emperatriz Fei-

yenn (趙飛燕，45 a. C.) de la dinastía Han. Si bien los personajes históricos son distintos, tienen semejantes historias erótica y lujuriosa. A través de insinuaciones, vemos una descripción lujosa de la vida palaciega de los emperadores con sus concubinas y la decadencia de un imperio.

Valencia es un poeta alejandrino (Valencia 24), cuyo verso es de catorce sílabas métricas compuesto de dos hemistiquios de siete sílabas con acento en la sexta y decimotercera sílaba. Lo cual puede ser una evidencia de su delicadeza y dominio en el heptasílabo, métrica predominante también en la poesía china. Li Po, a diferencia de la mayoría de sus poemas heptasílabos, que suelen ser más efusivos y magnificientes, en éste muestra un tono melancólico emitiendo un mensaje alusivo, reservado o resignado. El lenguaje poético de Valencia también refleja este tono sobrio y muy bien elaborado en la composición heptasílaba.

La traducción de "Adiós" podría ser uno de los poemas más distantes de la versión original y la traducción parece ser una selección de varios versos sueltos. La traducción en total tiene 4 estrofas en que predomina el verso pentasílabo. Valencia ha repetido algunos versos como muletilla para enfatizar el tono y talante poético.① "Dueño de mi vida / no volveré más. / El río a su fuente / no puede tornar, / ni vuelve la rosa / que cayó, al rosal. (269–272). Esta repetición, además de recordarnos la famosa rubeniana *Canción de otoño en primavera* de "Juventud, divino tesoro / ya te vas para no volver / cuando quiero llorar, no lloro / a veces lloro sin querer", también vemos un estilo arquetípico de Valencia, sobre todo, en uno de sus poemas más destacados "Melancolía" (Grabado de Durero) en que percibimos un ritmo estilístico de hexasílabo: "Oh vagos matices /de lánguidos grises / que ahuyentan la calma / si invaden el alma! / ¡Oh dolor sincero / de la Fantasía! / de Alberto Durero! (76)

¡Adiós!	**白頭吟**
El pájaro *yuén*	錦水東北流，波蕩雙鴛鴦。
y el pájao *yang*,	雄巢漢宮樹，雌弄秦草芳。
nadan en el King,	甯同萬死碎綺翼，不忍雲間兩分張。
reman sin cesar,	此時阿嬌正嬌妒，獨坐長門愁日暮。
y uno junto al otro	但願君恩顧妾深，豈惜黃金買詞賦。
bogan al azar	相如作賦得黃金，丈夫好新多異心。
en las ondas trémulas	一朝將聘茂陵女，文君因贈白頭吟。
que huyen hacia el mar.	東流不作西歸水，落花辭條羞故林。
si el pájaro *yuén*	兔絲固無情，隨風任傾倒。
ríndese a su afán,	誰使女蘿枝，而來強縈抱。
la fiel compañera	兩草猶一心，人心不如草。

① El poema chino tiene dos versiones. Entre una y otra, hay versos más idóneos para la versión española. Por ejemplo, los versos *En cuanto a mi espejo / de terso metal, / que mi corazón/ supo reflejar, / como un rostro el agua / de puro raudal, / a tu nueva esposa / bríndale. Quizás / te deje en su pecho / ver como en cristal* – corresponden más a "妾有秦樓鏡，照心勝照井".

bajo los juncales
frena su remar.
Ambos prefieren
la muerte y el mal
de vivir cautivos
antes que escapar,
si al huir separan
su felicidad.
(269–272)

莫卷龍須席，從他生網絲。
且留琥珀枕，或有夢來時。
覆水再收豈滿杯，棄妾已去難重回。
古來得意不相負，只今惟見青陵台。

Tal vez el poema *Los tres* sea uno de los más populares y conocidos, y también más traducidos de Li Po. Li Po tenía fama de gran bebedor y la embriaguez por el vino le exaltaba la creación poética.

Los tres

Llevo mi frasco de buen vino
para beberlo entre las flores;
me acompañan dos soñadores:
mi sombra y Diana, en el camino.

Felizmente mi amiga Luna
beber no sabe, ni mi Sombra
sufre de sed. Rara fortuna
d'esta pareja que me asombra.
(Valencia 295)

月下獨酌

花間一壺酒，獨酌無相親。
舉杯邀明月，對影成三人。
月既不解飲，影徒隨我身。
暫伴月將影，行樂須及春。

En este poema Valencia experimenta con el verso eneasílabo y con rima en todos los versos. Vemos una trasposición a la mitología grecolatina. La muestra evidente es la diosa Diana (Artemisa), hermana del dios del sol Apolo, y es la diosa de la luna y de la caza (Bulfinch 29, 57). Esto también es un reflejo del gusto por el modernismo, evocando la reminiscencia por la mitología grecolatina. La luna, que es el doble de Diana, emerge como una compañera íntima del poeta.

En *El cuarto vacío* se ve un eclipse o elipsis de versos. El poema original tiene 19 versos y se titula "Nostalgia sin fin". Sin embargo, en la traducción de Valencia sólo hay tres cuartetos al estilo del romancero.

El cuarto vacío

Cuando habitó este cuarto
la dulce y bella joven,
veíanse en él ramos
de mañaneras flores.

Como partió su dueña,
la dulce y bella joven,

長相思

美人在時花滿堂，美人去後空餘床。
床中繡被捲不寢，至今三載猶聞香。
香亦竟不滅，人亦竟不來。
相思黃葉落，白露點青苔。

no ha vuelto ya a esperarla
su lecho, como entonces.

¡Tres años! Y aún persiste
su aroma inmenso y noble.
¡Tres años! ¡Pesar! Hojas
que ruedan en la noche. (363)

4. Traducción a Tu Fu por Valencia

En cuanto a los poemas de Tu Fu, a nuestro parecer, son más reconocibles en comparación con los de Li Po, lo mismo que el estilo de los poemas originales en chino de Tu Fu, que en general se considera más unitario que el de Li Po. *Al letrado Wei-Pa*, uno de los más estudiados y famosos de Tu Fu, que también le inspira a Octavio Paz traducirlo literalmente (1978, 211–212), Valencia lo titula *Antes de dormirme* como si fuera una despedida o reflexión del pasado. Además, este poema chino es un conjunto de pentasílabos, pero aquí se nota otro llamativo experimento de Valencia al mezclar el pentasílabo y el endecasílabo en cada estrofa, formando un ritmo muy armónico. La traducción de *Antes de dormirme*, a pesar de su métrica, es más bien narrativa y hay menos adjetivación y símbolos.

A continuación, veremos unos poemas de Tu Fu que contienen fuertes matices simbólicos y patrióticos como si fuera una reflexión del intimismo modernista, así como de esos lemas de la generación del 98 española —paisaje, literatura y Castilla— frente al combate de la estética modernista y la preocupación social ante el desastre militar.

Mi alma se quedó en este palacio

Quedóse mi alma para siempre en el palacio de Pong-Lá. cuya altivez supera en mucho los agrios montes de Nan-Chán. Finge su torre en porcelana loto gentil de altura audaz: allí los vates recibían la lluvia del rocío astral. Al occidente se columbra la brillantes del lago Yah, mientras a oriente surge enhiesta la sacra puerta de Han-Konán, do se esfumó la nube roja que precediera tiempo atrás, a Lao-Tsé, la bailarina: realización de un más allá.	¡Ay! Cuántas veces ondularon en los jardines de Pong-Lá los temblorosos abanicos hechos con plumas de faisán. y cuántas vieron estos ojos el áureo cuerpo colosal del gran dragón que se mecía entre un hipnótico aromar. En ese tiempo yo guardaba la Puerta Azul. Ante el umbral, desde un cojín, de grana y oro, daba los ritos al altar; a los magnates recibía con etiqueta sin igual, y el día cuarto, en la cuarta luna ya terminada mi tarea, dictaba versos sin afán que al día siguiente cantarían voces de timbre virginal. (297-298)	〈秋興〉八首之五 蓬萊宮闕對南山， 承露金莖霄漢間。 西望瑤池降王母， 東來紫氣滿函關。 雲移雉尾開宮扇， 日繞龍鱗識聖顏。 一臥滄江驚歲晚， 幾回青瑣點朝班。

Este poema es el quinto del conjunto de los ocho poemas titulados *Sentimientos del otoño*. Tu Fu escribió los ocho poemas en 766 cuando tenía 55 años. Se preocupó por la situación bélica del país con la resignación por estar enfermo y por hallarse en una triste situación económica. Este quinto poema habla de sus recuerdos y nostalgia por la magnificencia y el esplendor del palacio de la capital, así como por las audiencias del emperador. Habrá que leer los ocho poemas para percibir la continuidad del ambiente y el estado de ánimo del poeta. Este poema es un auténtico reflejo del modernismo en transición, tanto en el estilo, en la métrica (eneasílabo) como en los elementos. Vemos todos los símbolos aristocráticos como "torre en porcelana, faisán, dragón, puerta azul, grana y oro …". Además, el intimismo y preocupación social se deslizan entre los versos. La reminiscencia por la gloria de antaño y la miseria de ahora frente al ocaso de su vida. Nos recuerda *A orillas del Duero* de Antonio Machado. *Campos de Castilla* es la marca de su evolución desde el modernismo intimista hacia la preocupación social. Y estos ocho poemas de Tu Fu se consideran como los mejores de su última etapa.

La novia joven (299–300; 〈新婚別〉) es como el poema *Adiós* de Li Po donde no se presenta el panorama de la traducción sino unos cuantos versos, como por ejemplo

> … mas el blanco lecho / frío y solitario, / aun no ha podido / oír nuestro abrazo. / Al caer el sol / nos hemos casado, / y al rayar el alba / ya te vas dejándome. / Ahora no vivo, / pienso sin descanso, / te espía la muerte / que anhela tus brazos. / Me mata la angustia / de un penar tan largo. / Prometí seguir / doquiera a tu lado, / mas he desistido / porque mi persona / te aumenta cuidados./ (結發為夫妻/ 席不暖君床 / 暮昏晨告別/ 無乃太忽忙/ 君今往死地/ 沈痛破中腸/ 誓欲隨君去 / 努力事戎行).

Este poema es del estilo del romance como el más antiguo *Libro de Poema* con los versos pentasílabos y un tono popular.

En el poema siguiente de Tu Fu vemos que se reflejan fuertes matices modernistas: conjunto de las bellas artes entre la poesía, la pintura y la música, etc. Estas características revelan la asimilación de Valencia de su vivencia europea, lo mismo que indica Sanín Cano:

> Su forma natural de expresión artística es el verso; pero la música, la estatuaria, la pintura, le hacen vibrar con vehemencia sonora. (…) para ensanchar el mundo de su sensibilidad y para enriquecer sus metáforas; (…) dan testimonio la emoción viva. (Valencia 21)

El arte de "écfrasis" —un texto verbal describe una obra de arte visual— puede ser la máxima expresión estética del modernismo y de la cultura china.

Poesía sobre un paisaje del pintor Uang-T'sai	**戲題王宰畫山水圖歌**
¡Diez días en pintar una montaña!	十日畫一水，五日畫一石。
¡y otros, para fingir un farallón!	能事不受相促迫，王宰始肯留真跡。
Sí. El auténtico artista no trabaja	壯哉崑崙方壺圖，掛君高堂之素壁。

Sin una dilatada previsión.

Uang-T'sai no va nunca de carrera.
El monte de Kuen-Lún lo conocí,
Sólo al mirarlo. De Pang-Ling los muros
Precisé, sin dudar, cuando los vi.

Aquí el lago Tchung-Ling que se derrama
En el Gran Kiang cuyo feliz raudal
Se aleja hasta perderse. La arboleda
Trema bajo el poder del huracán.

Agrúpanse las nubes. ¿Quién podría
Llevar el pescador a su mansión
Antes que la tormenta se desate?
¡Oh gracia prodigiosa del pintor!

Si yo pudiera, le cortara al lienzo
Un menudo fragmento, nada más;
Y allí el Reino del Uh me llevaría
Y el Sung dorado que me dio la paz. (333)

巴陵洞庭日本東，赤岸水與銀河通，中有雲氣隨飛龍。

舟人漁子入浦漵，山木盡亞洪濤風。
尤工遠勢古莫比，咫尺應須論萬里。
焉得并州快剪刀，翦取吳松半江水。

En apartado separado, elegimos una traducción de difícil descubrimiento de su origen. Li Po y Tu Fu, los dos máximos representantes del Siglo de Oro de la poesía china, se estiman mutuamente. Sin embargo, en esta traducción entrañable y amena de Valencia, no se encuentra la fuente. Podría ser un homenaje del poeta colombiano al poeta chino. Hay otro caso de incongruencia textual o temporal titulado *A un amigo* (309–310) donde Valencia elogia tanto la ceremonia del té chino, su recipiente de porcelana (un vaso azul de Ni-Ging; una fina taza de Huen-Tché) y el aroma de esta bebida (como el jardín de Fung-Ló), pero no hay un poema correspondiente ni un tal poeta Wuang-Tsi de esa época (723–757).

A Li-Tai-Po
Tú escribes como el ave
Gorjea. ¿Tu lenguaje?
— Los versos. Si cesaren tus canciones,
menos rojas serían las mañanas,
menos azules los atardeceres.

Cuando te inspira la ebriedad, los dioses
Es las nubes se inclinan para oírte;
Suspende el tiempo su azorado vuelo,
Y el amante se olvida de la amada.

Tú eres el sol y los demás poetas
Sólo estrellas. Acoge, amigo mío,
El balbucir de mi cordial respeto.
(335)

春日憶　李白
白也詩無敵, 飄然思不群.
清新庾開府, 俊逸鮑參軍.
渭北春天樹, 江東日暮雲.
何時一尊酒, 重與細論文?

Según las obras completas de Tu Fu, éste en total dedicó 15 poemas a Li Tai Po y en otros 5 mencionó a este vate. En cambio, Li Po sólo dedicó 2 a Tu Fu. Deducimos que, o bien se refiere a otro poeta, o bien no fue escrita por Tu Fu, o bien el de *Recuerdo a Li Po en primavera* que ponemos aquí es el más probable, porque el poema se desarrolla así: Es fama que Li Po es un poeta impar / cuyo ingenioso no tiene parangón / su lira es pura como la de Yu Hsin / y tan hermosa como la de Bao Chiao. / Ya es primavera al norte del río Wei / y al sur cubren sus márgenes las nubes /¿cuándo tomaremos juntos una copa /para poder cantar estos poemas?

Pese a todo debate de "bellas infieles" o incongruencia temporal-textual, la traducción de Valencia es sin duda, un reflejo fiel de sus características: "predomino de imaginación, fuerza de sentimientos y frase descriptiva". (Nuñez Segura, 348)

Conclusión

Después de dar una breve gira por las traducciones de Valencia de la poesía de Li Po y Tu Fu, sea de carácter de *Bellas Infieles*, de una representación del modernismo hispanoamericano de la poesía china, o de una auto-realización del afán y ahínco del poeta colombiano, descubrimos una estética semejante, un compromiso social y un culto a la belleza de los poetas universales. La traducción, es una tarea difícil o casi imposible como han dicho tantos críticos como Benjamín, Ortega y Gasset o Francisco Ayala, entre otros, como una misión imposible o una pasión utópica,① sobre todo, en la poesía. No obstante, la traducción es un mal necesario, pues sólo a través de la traducción se enlaza el conocimiento de otra cultura. Esta traducción de Valencia vale más que una simple traducción, porque se percibe su formación y ensimismamiento como poeta, amante del simbolismo, parnasianismo y la cultura lejana china. "Valencia, tanto parnasiano como simbolista, logra las finalidades plenas de las dos escuelas, dándoles por la virtud de su genio creador de formas, de ideas y de armonías musicales, perduración eterna entre los monumentos literarios. Por esto es maestro como parnasiano y como simbolista". (339) Los vates chinos, Li Po y Tu Fu, se adelantaron mil años al movimiento modernista, no obstante, la preocupación por la métrica, la belleza, el amor por la patria, la naturaleza… es igual a la de los poetas posteriores, sean de Occidente o de Oriente. Sin esa aspiración a lo exótico, al orientalismo, no hubiera sido posible el intercambio y el desarrollo y alcance posteriores. Después de Valencia, vemos que en el siglo XX, sucesivamente van saliendo diversas traducciones de la poesía china, no solamente de la dinastía Tang, sino también de la dinastía Sung y Chin. Se abre desde Li Po, Tu Fu a Wang Wei, Su Tong Po

① Son bien conocidos los artículos como *La tarea del traductor* de Benjamín; *Miseria y esplendor de la traducción* de Ortega y Gasset y *Problemas de la traducción* (1965), *Breve teoría de la traducción* (1946-47) de Francisco Ayala, entre otros.

(Su-Si) hasta la poetisa Li Chin-Chao (1084–1055), etc. Hoy día, con el auge económico y político de China, también hay un avance cultural que favorece la atención internacional hacia la cultura clásica y popular del pueblo chino.

Bibliografía

Baudelaire, Charles (2009): *Arte y modernidad*, Buenos Aires, Prometeo Libros

Bulfinch, Thomas (1990): *Historia de dioses y héroes*, Barcelona, Montesinos

Chang, Luisa Shu-Ying (2000): "China en la literatura modernista hispanoamericana", *Chung Wai Literary Monthly* (29–2)

Darío, Rubén (1995): *Páginas escogidas*, Madrid, Cátedra

Echavarría, Rogelio (1998): *Quién es quién en la poesía colombiana*, Bogotá, El Áncora Editores

Hurtado Albir, Amparo (2008): *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra

Litvak, Lily (1990): *España 1900, modernismo, anarquismo y fin de siglo*, Barcelona, Editorial Anthropos

Litvak, Lily (1986): *El modernismo*, Madrid, Taurus

Navarro Tomás, T. (1986): *Métrica española: Reseña histórica y descriptiva*, Barcelona, Labor

Nuñez Segura, José A. (1961): *Literatura colombiana: sinopsis y comentarios de autores representativos*, Medellín, Bedout

Olivio Jiménez, J. (1979): *El simbolismo*, Madrid, Taurus

Paz, Octavio (1990): *Traducción: literatura y literalidad*, Barcelona, Tusquets

Paz, Octavio (1978) : *Versiones y diversiones*, México, Joaquín Mortiz

Toussaint, Franz. (1933): *La Flûte de Jade*. Poésies Chinoises. L´édition D´Art H. Piazza

Valencia, Guillermo. (1955): *Obras poéticas completas*, Madrid, Aguilar

Valera, Juan (2010): *Correspondencia: volumen VIII: cartas sueltas*, Madrid, Castalia

GAO YUAN（高源）
Universidad de Estudios Internacionales de Beijing

La traducción libre en la interpretación[①]

Resumen: El trabajo se basa en las teorías de la comunicación, informática y las teorías del sentido para tratar de estudiar la aplicación de la traducción libre en la interpretación, a fin de alcanzar una comunicación correcta, natural y fluida. Dentro de este marco, hacemos el hincapié en la transmisión de los mensajes y el mantenimiento del estilo original. Es de nuestro deseo que este trabajo pueda contribuir a enfocar con más criterios a la interpretación y contribuir a un mayor acierto en la práctica y docencia de esta profesión tan antigua como moderna.
Palabras clave: traducción libre, teorías del sentido

Introducción

La traducción libre es un método en el que predominan sucesivamente el contenido del texto original, la fluidez del texto traducido y la forma del original. En Occidente, desde los tiempos del imperio romano, se ha empeñado en traducir el significado del texto original, los grandes traductores como George Campbell, George Steiner, Grice, etc., pertenecen a esta escuela. En China, Lin Shu, Mao Dun y Fu Lei, etc. abogan por la traducción libre.

Las actividades de interpretación se efectúan en un "entorno complejo".[②] Por otro lado, en la comunicación los contrastes idiomáticos y culturales constituyen frecuentemente obstáculos que dificultan el entendimiento entre las dos partes. Por lo tanto, nos cuesta traducir al pie de la letra el enunciado original y la traducción libre supone una táctica traslativa muy significativa para la interpretación.

En este trabajo, hacemos hincapié en proponernos de nuevo el tema de la traducción libre a fin de resolver los problemas exclusivos de la interpretación analizando algunas alternativas de la traducción libre con sus respectivos ejemplos.

---

① Esta investigación está financiada por el PROYECTO CIENTÍFICO PARA PROFESORES JÓVENES DE 2013 DE LA UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS INTERNACIONALES DE BEIJING（北京第二外国语学院2013年论文类青年项目，项目编号：13Bc004）.

② "La interpretación se efectúe sobre un material casi intangible y ostente notables peculiaridades: 1. Presencia de los interlocutores y reacción inmediata. 2. Conciencia e intervención directa del entorno circunstancial. 3. Fugacidad y dificultad de conservación. 4. Rapidez de enunciación. 5. Ambigüedad e incoherencia. 6. Complemento de elementos extra-lingüísticos: la mímica, lenguaje corporal, circunstancias, contexto, etc. que integran en su conjunto el significado completo del enunciado." (Chang Shiru, 2006:113)

1. La sustitución

1.1 Sustitución pragmática

En cualquier lengua, existen términos que no encuentran sus equivalentes en otras lenguas. Si los traducimos literalmente, es posible que los oyentes no los comprendan. El método más oportuno es sustituirlos por dichos típicos de la lengua meta que tienen el mismo sentido pragmático.

En primer lugar, no dudamos en acudir a este medio traductor al encontrar unidades lingüísticas exclusivas tanto de chino como de español. En chino, hay léxicos y refranes muy expresivos y culturales como 天下 (*bajo el cielo*, quiere decir el mundo entero), 九牛一毛 (*un pelo de nueve toros*, quiere decir un poquito de lo mucho). Para ellos, creemos que es mejor sustituir la forma con su sentido verdadero. Si no, los oyentes de otras culturas no los entenderán por muchas explicaciones que fuesen.

[1] 我们欢迎来自五湖四海的朋友。
Damos bienvenida a los amigos procedentes de todo el mundo.

[2] A: ¡Qué lástima que por poco cerráramos este pedido importante!
Intérprete: *真遗憾！我们差一点儿就拿下这笔大订单了。*
B: 塞翁失马，焉知非福啊。
Intérprete: *No hay mal que por bien no venga.*[①]
A: Pues, sí. Tiene mucha razón.
Intérprete: *是啊，您说得很对。*

En segundo lugar, el hecho de que los dos idiomas tengan unos propios conceptos nos trae muchos problemas. Se puede sustituirlos por los conocidos en la otra lengua o añadir una explicación.

[3] 在新年销售旺季我们给所有客户打七折。
En la campaña del Año Nuevo, damos un 30% de descuento para todos los clientes.

[4] 我们公司占地约2000亩、新的生产基地正在建设之中。[②]
[Versión 1] *Nuestra empresa tiene una superficie de 134 hectáreas más o menos. El nuevo centro de producción está en construcción.*
[Versión 2] *Nuestra empresa tiene una superficie de 2,000 mu, que son 134 hectáreas más o menos. Una hectárea equivale a 15 mu. El nuevo centro de producción está en construcción.*

En tercer lugar, unas palabras aparentemente cuentan con equivalentes en otra lengua, pero en realidad tienen diferentes sentidos peyorativos y laudatorios. “Propaganda” es un sustantivo positivo en chino, mientras que en español es una peyorativa. Igualmente, “burocrático, ca” es un adjetivo peyorativo en chino, pero en español tiene un sentido intermediado. “Hay que sustituir la

① Ramírez Bellerín, Laureano: *Manual de traducción*, Chino/Castellano, Editorial Gedisa, S. A., Barcelona, 2004, p102
② Zheng Haoyu: *Reflexiones sobre la comprensión y la reexpresión de la interpretación,* Tesis de postgrado, Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, 2003, p61

palabra por su sentido verdadero, si no, provocan reacciones y asociaciones totalmente contrarias en los usuarios de ambos idiomas."[①]

[5] 我们出版社起到宣传媒介的作用。
Nuestra editorial cumple la función de medios de información.
[6] Inversor: ¿Son complicados los trámites burocráticos?
Intérprete: *要办理的手续复杂吗?*[②]

Por último, en chino existe la fórmula: 老+姓 (viejo + apellido), 姓+老 (apellido + viejo), o 小+姓 (pequeño + apellido) como muestra de las relaciones cordiales o el respeto a la persona indicada, o simplemente como título social para distinguir la edad entre los interlocutores. Pero en español no hay estos tratos. Los españoles usan el diminutivo si les gusta algo, pero el aumentativo tiene un sentido más bien peyorativo, algo grotesco, sobredimensionado, tonto y grueso. Entonces, en la interpretación, hay que indicar su sentido pragmático correspondiente.

[7] 老马有多年的经验，他来负责这个项目的技术。
El Señor Ma, es experto, tiene muchos años de experiencia, se encarga de la tecnología de este proyecto.
[8] 费老，我们的节目不能没有他的策划。
El señor Fei, la autoridad en la materia, nuestros espectáculos no pueden quedar sin su orientación.
[9] Miguelcito, es el futuro de nuestra bodega.
小米格，是我们酒厂的未来。

Aparte de eso, como los chinos somos modestos, influidos por el confucianismo, utilizamos fórmulas comunicativas nada más para agradecer o expresar cortesía. Si trasplantamos directamente estas formas idiomáticas al español, no serán entendibles por los hispanohablantes.

[10] 您辛苦了。
Muchas gracias por su trabajo.
[11] 一点小礼物，不成敬意。
Es un regalo para usted, un detalle.
[12] 饭菜不多，请多多包涵。
No es mucha comida, espero que aprovechen.[③]

1.2 Sustitución estética

Es consabido que el chino es aislante, mientras que el español, a su vez, es flexivo. En el discurso español es mal vista la repetición de términos y la forma de oraciones, por lo que tratan de cambiar las palabras por sinónimos o términos equivalentes dentro del mismo texto. El chino no aboga mucho por la substitución léxica ni estructural, ya que concede más importancia al "espíritu"

① Liu Jian: *Correspondencia y lagunas culturales en la traducción,* Tesis del doctorado, Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, 2000, p111
② 常世儒:《西班牙语口译》，外语教学与研究出版社，2007，p195
③ Sun Xintang: *Acerca de un modelo de la interpretación,* Tesis de postgrado, Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, 2001, p68

del parlamento, o sea, el contenido. Los cambios frecuentes pueden desviar la atención de los oyentes, lo cual perjudica la transmisión del contenido y de los mensajes.

[13] 中国是一个有古老文化的民族，但是从经济上来看还是一个发展中国家。目前，中国人民正在进行一次新的长征，我们有决心在不久的将来把我们的中国建设成一个经济强国。
China es una nación que posee una civilización antigua, pero desde el punto de vista económico, sigue siendo un país en vías de desarrollo. Actualmente, el pueblo chino ha emprendido la nueva "Larga Marcha" con la convicción de convertir el país en un estado económicamente poderoso en un futuro no muy lejano.

[14] La empresa tiene mucha capacidad productiva. Del año pasado hasta ahora, hemos tenido cerca de 2000 pedidos que incluyen el equipamiento fabril completo, líneas de producción, equipos claves y máquinas nuevas.
我们公司非常有生产能力。从去年开始到现在，我们已经有近2000个订单，订单包括整厂设备、生产线设备、关键设备和新设备。

2. La compensación

Las distintas trayectorias en todos los aspectos sociales, a medida del tiempo, han conferido a las lenguas concernientes distintos contenidos y formas descriptivas, cuyas figuras representativas, entre otras, las locuciones, refranes, alusiones, etc. han quedado sedimentadas como recursos lingüísticos. Estos sedimentos salen de vez en cuando en la comunicación oral y forman parte de las barreras de la transmisión y la comprensión de mensajes. Por ello, "la compensación es a veces imprescindible para dar una información clara y precisa."①

2.1 Compensación indicativa

2.1.1 Nombres específicos

— Nombres de platos

Los diferentes ingredientes y formas de cocinar han hecho de la gastronomía china y la española heterogéneas. Tanto en China como en España, los platos suelen tener unos nombres específicos, que desconciertan a los comensales: ¿qué es esto? Los chinos sabemos qué son los platos, pero los españoles no y viceversa. Hay que traducir tanto el material como la forma de cocinar, o el sabor de los platos.

Los platos chinos:

红烧牛肉 *ternera con salsa de soja*　　涮羊肉 *cordero a la mongola*
八宝饭 *arroz dulce con ocho legumbres*②

Los platos españoles:

① Liu Jian: *Correspondencia y lagunas culturales en la traducción*, Tesis del doctorado, Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, 2000, p162

② 杨金发主编：《汉西分类词典》(*Diccionario de Clasificación Chino-español*)，外语教学与研究出版社，北京，2002，pp337–357

paella *海鲜焖饭* o *西班牙海鲜焖饭*　　merluza a la romana *罗马式煎鳕鱼*
cocidos madrileño *马德里肉汤焖豆*

— Nombres genéricos

De algunos nombres con significado, traducimos la parte denotativa agregando en la versión china o en la española el término genérico a que pertenezcan. Este fenómeno se debe a que la gente de dos países no comparte la misma vida cotidiana o la trayectoria histórica. Necesitamos decirles a los interlocutores qué significan respectivamente añadiendo información genérica. Por ejemplo:

El País《国家报》　　Real Madrid *皇家马德里队*
《十月》 *la Revista* Octubre　　秧歌 *Baile Yangge*

Lo mismo pasa a los nombres de empresas en este sentido. Solemos añadir información del sector, en caso de que en el nombre original no lo llevase. Por ejemplo:

同仁堂 *Farmacia de Tongrentang*　　全聚德 *Restaurante de Quanjude*
Acha, S.A. *阿洽酒业公司*　　Yesport, S.A. *耶波特狩猎器材公司*

— Títulos administrativos

Generalmente en China, se presta mucha atención al cargo jerárquico. Los españoles suelen tratarse con el nombre o señor (señora) + apellido en el sector comercial, especialmente en las situaciones informales. Lo que no ocurre con los chinos que mantenemos el trato de apellido + cargo. La compensación hace la interpretación más adecuada en este aspecto.

[15] Yang, cuando vengas a España, te invito a disfrutar nuestra gastronomía. No somos nada menos que los chinos. En la cocina de los mejores restaurantes españoles, casi todos los chief son vascos, es verdad.
杨经理，等你去西班牙的时候，我请你品尝一下我们的美食。我们一点不比中国人差。在西班牙最好的餐馆的厨房里，厨师长几乎都是巴斯克人，是真的。

— Sustantivos exclusivos

Por la economía lingüística, existen expresiones simplificadas exclusivas de los períodos históricos o fenómenos sociales, las cuales deben ser compensadas por vía de la interpretación.

[16] 新中国成立以来，人民生活水平有了很大提高。
*Desde la fundación de la Nueva China, la República Popular China, fundada en 1949, la vida del pueblo ha mejorado considerablemente.*①

[17] La Transición española se ha desarrollado bajo la mirada atenta.
*西班牙民主过渡时期是在国王的关注下进行的。*②

① Liu Jian: *Correspondencia y lagunas culturales en la traducción,* Tesis del doctorado, Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, 2000, p158
② Ibíd. p159

2.1.2 Estructuras simplificadas

En chino, frecuentemente nos encontramos con unas estructuras fijas para alegar un sentido complejo. En el chino moderno, hay muchas estructuras simplificadas, concisas y de significado amplio. Eso se debe a que la mentalidad china es sintética y general. Con miras a precisar expresiones especiales de cada lengua, hace falta utilizar también la compensación.

[18] 江泽民主席提出的“三个代表”重要思想在新时期的国家建设中具有深远的意义。
El importante planteamiento de la Triple Representabilidad, que se refiere a la "representación de las fuerzas productivas avanzadas de China, del rumbo por el que ha de marchar su cultura avanzada, así como de los intereses fundamentales de sus masas populares más amplias"①, formulado por el presidente Jiang Zemin tiene un significado trascendental para la construcción estatal en la nueva etapa.

[19] Inversor: ¿Cuáles son las políticas prioritarias que se aplican a las empresas extranjeras?
Intérprete: *对于外资企业采取哪些优惠政策?*
Socio chino: 主要是在税收上实行三减两免的优惠政策。
Intérprete: *Principalmente son las políticas fiscales favorables consistentes en la exención de impuestos sobre la renta en los primeros tres años y la reducción del 50% de los mismos en los dos años siguientes, desde el momento en que la empresa empieza a generar beneficios.*②

2.2 Compensación explicativa

Será una opción positiva adoptar la compensación explicativa mediante la cual la otra parte puede comprender esos mensajes un poco exóticos. La compensación explicativa en la interpretación, a grandes rasgos, tiene la misma función que la nota o la explicación dentro del texto en la traducción escrita.

2.2.1 Lagunas léxicas y semánticas

Estos vacíos se producen por unos factores totalmente diferentes, sea del ambiente natural o el geográfico, sea de formas de vida o de maneras mentales. Conservarlos en la traducción agregando explicaciones concernientes es una modulación eficiente.

[20] Zhang, eres verdaderamente un búho.
张，你真像一只猫头鹰那么敏锐。

[21] 中国的父母都是望子成龙，望女成凤。
Los padres chinos desean que sus hijos sean tan sobresalientes como dragones y sus hijas, fénix, símbolos de emperador y emperatriz en la China antigua.

Para los términos que existen en ambas lenguas, pero denotan diferentes significados, aplicamos el mismo tratamiento.

[22] 他们眼红我们现在的销售业绩。

Tener los ojos rojos demuestra la envidia en chino, igual que “害了红眼病” (tener la

① *Documentos del XVI Congreso Nacional del Partido Comunista de China*, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 2002, p14-21
② 常世儒:《西班牙语口译》，外语教学与研究出版社，2007，p194

enfermedad de los ojos rojos), sin embargo tener ojos rojos es una enfermedad verdadera en el Occidente. Por eso, la interpretación puede ser:

Hemos obtenido mucho éxito comercial. Nos envidian tanto hasta que se les ponen los ojos rojos.

Más ejemplos:

[23] Él es el buen gallo de la empresa.
他像雄鸡一样，是公司优秀的指挥者。

[24] 做商人，心不能太黑。
Siendo comerciantes, no pueden tener el corazón negro, en chino, consideramos que los comerciantes malos tienen el corazón negro.

Desde la perspectiva pragmática, las "lagunas semánticas" no pueden ser subsanadas. La compensación debe ser sucinta para ahorrar el tiempo. No estamos en condiciones de explicar profusamente, porque en la comunicación, es más prioritario el recurso de economía lingüística. Podemos aplicar la compensación, cuidando que la explicación no sea demasiado larga. Por lo tanto, sostenemos que se puede interpretar tanto el sentido superficial como el esencial a condición de que la explicación no sea muy larga. Si no, las sustituimos con el significado real y esencial.

2.2.2 Lagunas mentales

Las ambigüedades no han sido creadas de propósito por los emisores sino por las diferencias mentales. Como sabemos, los chinos tenemos la mentalidad sintética y los españoles tienen una analítica. Se trata de un resultado improvisto. Hay que eliminar estos obstáculos para la fluidez comunicativa.

[25] A: Podemos ofrecer las muestras para la promoción, además en cuanto al coste de la publicidad en periódicos, revistas y televisión, los folletos, regalos y honorarios de los empleados de venta, pagamos la mitad, y la parte china paga la otra.
Intérprete: *我们可以提供促销所需要的样品，此外，对于用于报纸、杂志和电视广告费用，宣传册及礼品的费用，销售员工的工资，我们付一半，中方付一半。*
B: 那就是说，贵公司对代理商有经济支持，对吧？
[Versión 1] Intérprete: *Entonces, su empresa da apoyo económico al distribuidor, ¿no? Quisiera confirmar el tema.*
A: Sí, siempre apoyamos a nuestros distribuidores. Estamos asumiendo el 50% de gastos en los aspectos que he mencionado ahora.
Intérprete: *是的，我们提供这方面支持。我们总是支持分销商，我们在刚刚提到的那些方面承担50%的费用。*
B: 好的，明白了。
Intérprete: *Muy bien, comprendido.*
[Versión 2] Intérprete: *Entonces, su empresa da apoyo económico al distribuidor, ¿no?*
A: Sí, ¿no he explicado bien? Damos las muestras para la promoción, además el coste de la publicidad en periódicos, revistas y televisión, los folletos, regalos y honorarios de los empleados de venta, pagamos la mitad, y él paga la otra.

Intérprete: *对，刚才没有解释清楚吗？我们可以提供促销所需要的样品，用于报纸、杂志和电视广告费用，宣传册及礼品的费用，销售员工的工资，我们付一半，您付另一半。*
B: 这一点很重要，只靠分销商来做的话，压力太大。

Con este ejemplo, podemos ver que, a veces, las diferencias mentales pueden llevar la conversación a un callejón sin salida. En el [25], la parte china sólo quiere conseguir una confirmación, pero la parte española vuelve a dar los mismos detalles, lo cual no es lo que pretende saber el interlocutor chino.

2.3 Compensación gramatical

El chino es muy flexible tanto en la gramática como en el uso de conjunciones. Por ello, la interpretación de chino a español, necesita añadir conjunciones. De esta manera, el discurso aparecerá más lógico y facilitará la comprensión. En cuanto a la omisión de las mismas, lo hablaremos en el siguiente apartado.

[26] 我们谨向大使先生， 向积极促进中文译本出版的XX女士表示诚挚的谢意！ 向为中文译本的出版做了大量具体工作的专家、学者、 译者表示由衷的谢意！
Queremos expresar nuestro sincero reconocimiento al excelentísimo Embajador y a Doña XX, que ha trabajado con entusiasmo para llevar adelante este proyecto. De la misma manera, nuestro agradecimiento a todos los especialistas, estudiosos y traductores que han realizado una gran cantidad de trabajos concretos para la edición de la versión china de estas obras.

3. La omisión

3.1 Omisión gramatical

En el apartado anterior, hemos dicho que de chino a español las conjunciones son imprescindibles. Ahora bien, vamos a ver el caso contrario, de castellano a chino, en el cual hay que quitar conjunciones. Puesto que los chinos prestamos más atención al contenido del discurso, y los textos en chino se conectan por las relaciones intrínsecas de contenido. Así pues la interpretación favorece el entendimiento del “espíritu” de los discursos originales para los oyentes chinos. Pero hay que tener en cuenta que en chino también hace falta la ayuda de las mismas, por eso la omisión no significa que se quite todas las conjunciones en la lengua terminal.

[27] Para mostrarles la belleza y singularidad de nuestro destino hemos venido por vez primera a China con el objetivo de conocer ⓔ iniciar relaciones con este país. Intercambiar experiencias en el campo del turismo, aprender de una cultura milenaria ⓨ construir puentes que permitan establecer una relación de armonía y amistad entre empresas e instituciones chinas ⓨ españolas.
我们第一次来到这里，希望向中国人们展示阿斯图里亚斯的美丽与特别，希望了解中国， 开始与中国多方面的交往。我们希望能与中国旅游界的同行交流经验，学习中国的千年文化， 建立增进中 西两国政府和企业间的友谊和交流。

Muchas veces, ambas partes reunidas conocen muy bien el tema de las conversaciones, porque generalmente son expertos en la misma línea. Con una palabra o una mención elemental se puede

culminar la transmisión de todos los mensajes. Como resultado, abreviamos sustancialmente las frases largas y complicadas sin perder ningún mensaje. Esto también concuerda con el principio de la economía lingüística.

[28] A: 这台设备可以生产很多种类的钢化玻璃。
Intérprete: *La máquina fabrica muchos tipos del cristal curvado.*
B: ¿Puede fabricar el Low-E, el cristal con chapa?
Intérprete: *Low-E 呢?*
[29] A: 里衬用什么材料?
Intérprete: *¿Qué material se emplea para el forro?*①
B: El forro es de poliéster, cien por cien.
Intérprete: *百分之百聚酯。*

3.2 Omisión de contenido

Unas palabras o frases propias por el carácter del hablante o la forma peculiar del habla son partes del parlamento, pero son mensajes sobrantes inútiles. A veces, unos mensajes por parte de los interlocutores no tienen ningún valor, son repetitivos, o carentes de sentido alguno. En este caso, los intérpretes tienen la función de filtrar los mensajes y eliminar "basura" informática.

[30] 这个情况，其实我们都是知道的，西方人可能很难理解，这个不用翻译，就问问他有能力做我们在西班牙的代理吗?
¿Usted tiene la capacidad de ser nuestro agente en España?
[31] A: Quiero las fundas de 20 centímetros de ancho, estas sólo de 15. No me trates como tonto.
Intérprete: *我想要的是20厘米的枪套，这些只有15厘米。*
B: 可是，你们给我们发来的传真，就是这样的，在这呢。
Intérprete: *Pero, así lo dice el fax que nos enviasteis, aquí lo tienes.*
A: (Después de mirar el fax) ¡Como es posible! ¡Fatal! No puede ser, no puede ser. ¡Qué tontería! Diles que las dejen. Ay, que produzcan las nuevas, con las medidas que digo yo. Bien.
Intérprete: *别管这些了，重新生产吧，按我现在说的尺寸做。*

4. La corrección

4.1 Corrección por errores

En la comunicación oral, los errores gramaticales son inevitables. Además de los errores lingüísticos, a los hablantes les falla la memoria a veces. Pero si sabemos lo que quieren decir, podemos corregirlos.

[32] Podemos hacer la entrega en el Puerto de Tianjin. (Debe ser el Puerto de Tianjin Xingang)
我们可以在天津新港交货。

A menos de que los intérpretes conozcan muy bien al hablante y el asunto, no se atreven

① Sun Xintang: *Acerca de un modelo de la interpretación,* Tesis de postgrado, Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, 2001, p51

a corregirle en este caso. Conviene además darle conocimiento al hablante después de la conversación.

Como unos emisores no tienen suficientes conocimientos culturales o relacionados con el tema, dicen cosas inadecuadas o entran en el tabú de otra cultura. En ese momento, la corrección es imprescindible.

[33] 在座的各位都是西语研究专家。我曾经到过五大洲其他很多国家，我感觉，西班牙最为独特和美丽。

En todo su discurso, el ponente nunca ha mencionado otros países hispanohablantes excepto de España. Entonces, deducimos que el hablante a lo mejor no conoce que en el mundo hay en total 21 países y un estado libre asociado donde se habla oficialmente el castellano. En este simposio, además de los estudiosos españoles, han participado muchos expertos latinoamericanos. El emisor dirige la oración no por un objetivo especial sino por falta de conocimientos. Proponemos la versión siguiente. Así los participantes podrían mostrar más sintonía con el discurso. Los presentes en este simposio son expertos del castellano. He estado en muchos países de los cinco continentes, y me parece que los países hispanohablantes son los más especiales y hermosos.

4.2 Corrección por personalidad e improvisación

Algunos discursos se realizan improvisadamente. O por el nerviosismo, o la falta de preparación adecuada, o por la personalidad, los oradores aunque tienen opiniones claras, no son capaces de expresar y explicarlas con claridad. En este caso, podemos ayudarles con una traducción clara y fluida.

[34] 行，我就是想确定一下，小批量的货也可以给提供就行。这个，我们对他们公司不太了解，我们主要搞葡萄酒，你问问他们有葡萄酒吗？还有，他们公司的产品的特点和优势是什么，这得先弄清楚了。

El parlamento original es un poco desordenado. Ha emitido en realidad tres mensajes. Podemos traducirlos en forma más ordenada a fin de obtener una respuesta idónea.

Vale, y está claro. Todavía tengo dos dudas. Primero, como nos dedicamos al vino, ¿queremos preguntarles si tienen vinos? Segundo, como no tenemos muchos conocimientos de su empresa, ¿pueden explicarnos las características y ventajas de sus productos para que lo tengamos en cuenta?

Esta táctica traslativa nos hacemos correr un poco de riesgo. Sólo cuando estamos seguros de los mensajes o conocemos muy bien la situación, se puede traducir de esta manera. Además hay que conseguir el permiso de los hablantes antes del discurso, lo cual es importante, especialmente para las conferencias internacionales.

Conclusión

La interpretación es un instrumento lingüístico para la comunicación oral, cuyos objetivos consisten en la transmisión de mensajes. No obstante, los dos pueblos tienen diferencias en muchos aspectos para las cuales podemos encontrar referencias, entre otras, semánticas, pragmáticas, semióticas, etc. Por eso, los intérpretes hemos de realizar una doble función: canal y regulador. De acuerdo con los fenómenos orales concernientes nos valemos de la traducción libre con el fin de llevar a cabo la transmisión de mensajes a los receptores.

Para hacerla con sus alternativas como la sustitución, compensación, omisión o corrección, tenemos dos consejos constructivos: "1. La adaptación traslaticia no hace daños al contenido original; 2. La adaptación traslaticia es favorable para la transmisión del 'espíritu' original."①

Finalmente nos gustaría reiterar nuestro deseo de que el mejor efecto traductor fuera una comunicación tan fluida, natural, directa y correcta que los interlocutores no se dan cuenta de la existencia del mismo intérprete.

Bibliografía

Basil Hatim y Ian Mason (1995): *Teoría de la traducción*, Barcelona, Editorial Ariel

Chang Shiru (2006): *La interpretación en la comunicación, ACTAS DEL SIMPOSIO INTERNACIONAL DE HISPANISTAS DE BEIJING*, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press

Liu Jian (2000): *Correspondencia y lagunas culturales en la traducción*, Tesis de doctorado, Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Ramírez Bellerín, Laureano (2004): *Manual de traducción chino/castellano*, Barcelona, Editorial Gedisa, S. A.

Sun Xintang (2001): *Acerca de un modelo de la interpretación*, Tesis de postgrado, Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Zhang Huiling (2004): *La fidelidad interpretativa en distintas situaciones*, Tesis de postgrado, Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Zheng Haoyu (2003): *Reflexiones sobre la comprensión y la reexpresión de la interpretación*, Tesis de postgrado, Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

常世儒(2007)：《西班牙语口译》，北京，外语教学与研究出版社

常世儒(2008)：《西汉口译实用理论与实践》，北京，外语教学与研究出版社

刘宓庆(1986)：《文体与翻译》，北京，中国对外翻译出版公司

杨金发(2002)：《汉西分类词典》(*Diccionario de Clasificación Chino-español*)，北京，外语教学与研究出版社

① 刘宓庆，1986:477–479

JIA JIA（贾佳）
Universidad de Estudios Internacionales de Beijing

El análisis del registro en la traducción literaria chino-español. Un estudio de caso:《活着》(*¡Vivir!)*

Resumen: El registro —campo, tono y modo— es un concepto estudiado en la lingüística sistémica-funcional y ha sido introducido en el campo de la traductología como herramienta eficaz para crearse un modelo funcional del análisis textual para la traducción. En el presente trabajo se verifica el funcionamiento del análisis del registro en la traducción literaria chino-español, basándose en los ejemplos sacados de la novela《活着》(*Huozhe*) y su traducción *¡Vivir!*. A través del estudio de ellos, se muestra que este modelo ha jugado un papel muy importante en la traducción, cuya finalidad es conseguir la equivalencia del registro.

Palabras clave: análisis del registro, la traducción literaria chino-español, las variables del registro (campo, tono, modo), la equivalencia del registro, *¡Vivir!*.

1. Introducción

Con los crecientes intercambios culturales entre China y España, cada vez es mayor el número de obras literarias chinas traducidas y publicadas en el país ibérico. Sin embargo, los estudios sobre la traducción literaria chino-español son escasos y de alcance reducido. Hay aún muchas áreas sin investigar en este campo y combinación lingüística concreta, entre las que figura el análisis del registro en la traducción literaria, línea que no ha sido explorada hasta el momento.

El análisis del registro, tratado por Halliday (1978) en su lingüística sistémica-funcional, es un recurso del análisis textual que ha sido introducido en el campo de la traductología como modelo funcional del análisis del texto, en este caso de traducciones. Halliday ha clasificado el registro en tres categorías: el campo, el tono y el modo, que representan respectivamente el tema de la comunicación, la relación social entre los participantes del acto comunicativo y el papel que desempeña el lenguaje en el mismo proceso. Varios han sido los traductólogos que lo han tratado desde diferentes perspectivas (Hatim y Mason 1990, 1997; Baker 1992; Steiner 1997, 1998; Marco 2000; etc.), y, entre ellos, Hatim y Mason (1997) y Marco (2000) lo han aplicado al estudio de la traducción literaria. En China, existen también estudios sobre este tema, como se observa en Chi Huan (2010), Hong Yuting (2008), Liu Yan (2002), Mao Hongxia (2003) y Zhao Mingxue (2010), pero en la mayoría de los casos se suelen centrar en traducciones entre el chino y el inglés, y no tenemos constancia de ningún trabajo que tenga el chino y el español como lenguas de trabajo.

El presente trabajo intentará abrir paso en un ámbito poco investigado hasta ahora, que es el análisis del registro en la traducción literaria entre el chino y el español. El objetivo principal consiste en verificar la validez de dicho análisis y demostrar, con ejemplos sacados de la versión en español de《活着》, que este recurso analítico y traslativo constituye un garante de la equivalencia entre el texto original y el de destino.

La novela《活着》fue publicada en 1993 y fue traducida al español por Anne-Hélène Suárez y publicada en Barcelona en 2010. En ella se usan con frecuencia distintas formas de tratamiento y del pronombre nominal de segunda persona sólo aparece la forma 你 (tú), característica muy interesante para nuestro estudio de la traducción del tono, ya que las formas de tratamiento constituyen su mejor objeto de investigación. La historia se ambienta en la China de la segunda mitad del siglo pasado, cuando tuvieron lugar muchos acontecimientos importantes en el país, lo que produce enormes cambios en la vida del protagonista y, por consiguiente, proporciona una diversidad de elementos relevantes para el análisis del registro. Además, la novela se destaca por su lenguaje sencillo, natural y de alto nivel de oralidad, y esta característica se ha reproducido en la traducción con los recursos propios de la lengua meta, lo cual nos ofrece ejemplos ricos para el análisis del modo.

2. Estudios del registro en la Lingüística y la Traductología

Halliday, Mclntosh y Strevens (1964) fueron los primeros en plantear las tres variables del registro: campo, modo y tono. Casi todos los estudios posteriores del registro siguen esta distinción básica, aunque se proponen diferentes sub-categorías. Halliday (1978: 111) define el registro como "the configuration of semantic resources that the member of a culture typically associates with a situation type". La noción implica una correspondencia estrecha entre los factores contextuales y los elementos lingüísticos y, con sus tres variables, especifica la influencia del contexto sobre el discurso. Según Halliday, las tres variables del registro determinan respectivamente las elecciones lingüísticas relacionadas con las tres metafunciones de la lengua —la conceptual, que es el uso de la lengua para representar las experiencias del hablante, la interpersonal, para representar los roles sociales de los participantes en la comunicación y la textual, para construir el texto.

Otro lingüista funcional Eggins (1994), partiendo de la teoría de Halliday, especifica los aspectos de las tres variables y propone que cada una de ellas pueda verse como un continuo, en que se alinean los elementos que motivan las elecciones lingüísticas.

Hatim y Mason (1990) presentan un modelo completo del análisis del registro de la traducción. Sitúan el registro en la primera dimensión de su marco del contexto y lo relacionan con otras dos: la pragmática y la semiótica. Aunque en su marco teórico del análisis contextual el registro sólo forma parte del conjunto del contexto, insisten en que la identificación de éste constituya la base

del análisis del discurso. El lector empieza la reconstrucción del contexto a través del análisis de lo que ha tenido lugar (campo), los que han participado (tono) y el medio que ha sido elegido para transmitir el mensaje (modo). En su tratado de 1997, hablan de la aplicación del análisis del registro a la traducción literaria. Indican que "*categories such as tenor thus become a problem in translation between languages in which the formal-informal distinction does not operate in the same way*" (1997: 98).

Marco (2000) explica la especial relación entre las obras literarias y sus contextos, distinguiendo *el contexto exterior* y el *contexto interior* de los textos de este género. Resumiéndolo, el primero es donde se comunican el autor y el lector a través de la obra y el segundo trata de la situación interna del texto, en la que los participantes del acto comunicativo son personajes ficticios. El traductor, como lector atento que es, debe reconstruir el contexto interior de un texto literario a base de la identificación del registro para comprender e interpretar bien la obra. En cuanto al campo, habla de dos posibles problemas de la traducción: el tecnicismo del texto y la hibridación del campo semántico. Con respecto al tono, recalca los problemas de la traducción de las formas pronominales de tratamiento. Indica que el poder, la afectividad y la familiaridad normalmente se reflejan a través de éstas y las formas nominales de tratamiento (como el título del rango o puesto que se ocupa, tratamiento afectivo o de respeto, etc.). En cuanto al modo, habla del conflicto y la mezcla del lenguaje oral y el escrito en los textos literarios.

3. La equivalencia del registro en la traducción literaria entre el chino y el español

La equivalencia siempre ha sido un concepto clave y polémico en la traductología, sobre la cual existen diversas teorías desde distintas perspectivas a lo largo de los estudios de la traducción. Desde la equivalencia dinámica de Nida (1964), hasta la equivalencia de distintas dimensiones (la léxica, la gramatical, la textual y la pragmática) de Baker (1992), pasando por la equivalencia limitada a los elementos lingüísticos de Catford (1965), los traductólogos no han llegado a un acuerdo sobre cómo se logra la equivalencia óptima (si existe) entre una traducción y el texto original.

Basándose en la teoría del registro de Halliday, Gregory (1980: 466) indica la importancia fundamental del establecimiento de la equivalencia del registro para la traducción: "*the establishment of register equivalence can be seen as the major factor in the process of translation: the problems of establishing such equivalence is a crucial test of the limits of translatability*." Como afirma Halliday (2001), existen diferentes niveles de equivalencia traductora, entre los cuales el semántico es más valioso que el léxico y aún más importante es el de registro.

En cuanto a la traducción literaria chino-español, este principio puede mejorar la aceptabilidad de la traducción y causar al lector de la lengua meta efectos similares a los que la obra original

produce en su receptor. Dada la enorme diferencia que existe entre los sistemas lingüísticos de las dos lenguas, y, además, considerando el alto nivel de dependencia de los textos literarios del contexto cultural, para lograr la equivalencia del registro en la traducción literaria chino-español, son inevitables los reajustes y cambios en las estructuras lingüísticas. Su realización requiere las competencias lingüística, cultural y estratégica del traductor, cuya subjetividad se puede poner de pleno manifiesto durante este proceso.

4. Análisis del registro de la traducción de《活着》(*¡Vivir!*)

Como ha afirmado Suárez, la traducción *¡Vivir!* tiene como objeto conseguir la equivalencia del registro con la obra original, es decir, buscar en la lengua meta las variaciones lingüísticas más adecuadas para el contexto del texto original e intentar que la traducción pueda producir los mismos efectos en el lector que la obra original.

> […] he usado el lenguaje que me parecía más natural, dentro de lo que cabe, para ese tipo de personajes. Creo que el estilo en chino suena muy natural, y se trataba de conseguir el mismo nivel de naturalidad en español, aun a costa a veces de tomarse ciertas pequeñas libertades.①

La equivalencia del registro tiene aplicación útil en la traducción, porque está basada en las relaciones concretas entre las estructuras lingüísticas y sus contextos. Además, tiene una clara categorización. La equivalencia del registro exige las equivalencias en las tres variables: el campo, el tono y el modo, aspectos que veremos en los siguientes apartados.

4.1 Análisis del campo

El campo, o "subject matter" (Hatim y Mason. 1997: 20), indica el tema de la comunicación. Según Marco (2000: 6), a nivel de campo, uno de los elementos posibles causantes de problemas de traducción es el desajuste del campo semántico. Cada cultura clasifica los objetos y experiencias de diferentes maneras y con distintos grados de especificación. Entre lenguas y culturas lejanas, el campo semántico puede tener muchas diferencias.

Con respecto a las dos lenguas que analizamos en el presente trabajo, existe desajuste o "sistemic lack of fit", recurriendo al término de Marco, entre los campos semánticos, que, en algunos casos, obligan a la traductora conformarse con palabras de función similar pero de distintos significados con respecto a las del texto original por la falta de una correspondencia exacta. Por ejemplo, el término 酒 aparece en dos ocasiones y se ha vertido en "vino" y "aguardiente" respectivamente. La palabra china es el hiperónimo de todas las bebidas alcohólicas. Sin embargo, en la lengua meta no existe una correspondiente exacta. Entonces, la traductora ha tenido que elegir entre los hipónimos una fórmula que concuerde con el contexto de la situación.

① Entrevista con la traductora Anne-Hélène Suárez por correo electrónico (febrero de 2012).

En comparación con el problema del desajuste entre los campos semánticos, la traducción de las expresiones con carga cultural parece tener mayor complejidad porque reflejan la falta de visión o experiencia común entre los dos pueblos en cuestión. Por lo tanto, para llevar a cabo un trabajo satisfactorio, el traductor tiene que conocer bien el trasfondo cultural de tal expresión para luego poder transmitirlo en la traducción.

Las expresiones con carga cultural se clasifican en tres grupos: las del campo político, las del campo religioso y otras relacionadas con la cultura tradicional china. En primer lugar, del campo político hemos encontrado palabras como 公分 (puntos de trabajo), 大字报 (*dazibao*), 包产到户 (el sistema de cuota de producción por familia). Pertenecen a períodos específicos de la historia contemporánea china y representan diferentes políticas promulgadas por el Gobierno en aquellas épocas. Las técnicas de traducción aplicadas son la combinación de la traducción literal o conservación de *pinyin* y la nota a pie de página, que ofrece explicación al lector sobre el trasfondo histórico de estos términos específicos. En cuanto al campo religioso, se destacan las expresiones como 送上西天, 徐家仅有的一根香火, entre otras. También se han empleado las técnicas de amplificación dentro y fuera del texto: tras el traslado literal "cielo del Oeste", se ha añadido la nota a pie de página "el paraíso del buda Amitābha"; después de "la única vara de incienso de la familia Xu", se ha introducido una frase explicativa "su único descendiente". Además, en la novela se encuentran otras expresiones estrechamente relacionadas con la cultura tradicional china, la mayoría de las cuales han sido traducidas literalmente, conservándose las imágenes evocadas, tales como 朽木不可雕也 (la madera podrida, imposible de tallar), 留得青山在，不怕没柴烧 (Mientras queden montes verdes, no hay que preocuparse por la leña), etc. En cuanto a la traducción de algunos objetos propios de la cultura asiática, como 《千字文》 (*Texto de los mil caracteres*), 松花蛋 (huevo de mil años), aparte del uso de los equivalente acuñados, se han agregado notas para facilitar la comprensión al lector. En resumen, se puede afirmar que la traducción de las expresiones con carga cultural se ha realizado bajo el principio de reproducir la cultura de partida, dentro de lo que cabe, en la versión en español.

4.2 Análisis del tono

El tono, o "level of formality" (Hatim y Mason, 1997: 20), refleja la relación social entre los participantes del acto comunicativo. Eggins (1994:63) lo ha analizado desde tres dimensiones: power (equal/unequal), contact (frequent/occasional) y affective (high/low involvement).

De hecho, las relaciones entre los interlocutores se pueden expresar a nivel léxical o gramatical (Marco, 2000: 8). En este artículo estudiaremos en detalle la traducción de las formas de tratamiento (en adelante, FT), porque normalmente transmiten las relaciones interpersonales relativas al estatus (el poder), contacto y afecto a través de ellas. De las FT distinguimos formas pronominales de tratamiento (FPT) y formas nominales de tratamiento (FNT). Según la *Nueva*

Gramática de la Lengua Española (2009 I: 1250), las FPT son "variantes pronominales que se eligen para dirigirse a alguien en función de la relación social que existe entre el emisor y el receptor". Las FNT, por su parte, incluyen los títulos de trabajo, los nombres honoríficos, las formas de tratamiento de cariño, etc., cuyo empleo determina, en sentido lato, el tono del texto e implica la elección de ciertos elementos léxicos y gramaticales.

Existen muchas diferencias entre las FT en lenguas lejanas. En nuestro caso de estudio, el español tiene un sistema pronominal muy desarrollado y el chino cuenta con un sistema de FNT de gran variedad.① En cuanto a la traducción de las FPT, se puede decir que no existe falta de correspondencia sistemática porque ambos idiomas tienen la distinción entre los pronombres T y V (el pronombre de solidaridad y el pronombre de respeto), en español: tú y usted; en chino: 你 y 您. Generalmente, el T expresa acercamiento, confianza y solidaridad y el V, formalidad, respeto y cortesía (Song: 2010). Pero las dos formas no funcionan de la misma manera en las lenguas en cuestión.

> Desde el punto de vista de la Sociolingüística, el uso del T en chino es mucho más notable que en español en todos los ámbitos. Además, en la sociedad china se han encontrado muchos más casos del empleo del T que del V (Ibíd.: 138).

En realidad, el uso de la forma V en chino no se ha consolidado hasta el siglo xx y sólo pertenece a los sistemas de FTP de los dialectos del norte del país. Esto explica la no aparición en absoluto del pronombre de respeto 您 en la novela《活着》, puesto que el autor procede de la provincia sureña de Zhejiang y la historia del libro también se ambienta en esta zona, donde la forma V raras veces se utiliza en el lenguaje cotidiano. Por otro lado, en el texto original se encuentran diversas FNP de trabajo y de respeto, como 队长，岳父大人，老爷, entre otras, que determinan el tono de la comunicación y condicionan el empleo de los verbos y las FPT.

A continuación analizaremos los ejemplos agrupados en virtud de los tres aspectos del tono: el estatus, el contacto y el afecto, para ver cómo se ha conservado el mismo tono del texto original a través del cambio o explicitación de las FT en la traducción.

4.2.1 La traducción de las FT según el estatus

La relación del estatus está relacionado con la edad, el sexo, la clase social, etc., y puede ser igual o desigual. Generalmente, en español se suele usar la forma V para dirigirse a personas con un estatus social superior al suyo y la T cuando la relación es la contrario.

Como en chino y español el sistema de pronombres personales no funciona de la misma manera, para conseguir la equivalencia del tono en este aspecto se necesita realizar ajustes en el traslado de las FPT y conjugaciones correspondientes a los verbos. Lo que en el texto original se

① Para más información sobre el estudio contrastivo de las FT de las dos lenguas, véase Song (2010).

percibe del contexto, o en algunos casos, de las FNT, se explicita en la versión española a través de la distinción entre las formas T y V.

Veamos el siguiente ejemplo. El texto original se marca con (a) y el traducido, con (b). La forma T del texto original y su traducción están subrayadas, también los correspondientes verbos conjugados. El signo **Ø** representa el pronombre elíptico:

Ejemplo 1

(a) 龙二看到我挑着担子来了，亲热地喊一声：
“**Ø**来啦，徐家少爷。”
我把担子放在他跟前，他揭开瓜叶时皱皱眉，对我说：
“你这不是自找苦吃，换些银元多省事。”
我把最后一担铜钱挑去后，他就不再叫我少爷，他点点头说：
“福贵，就放这里吧。”(pp. 25–26)

(b) —¡Ya está aquí el joven amo Xu! —me saludó muy cariñoso Long Er al verme llegar con la palanca.
Dejé la carga delante de él.
—¿No se está mortificando demasiado? —preguntó apartando las hojas de calabaza—. Habría sido mucho más fácil traerlo en yuanes de plata.
Cuando le llevé la última tanda de monedas de cobre, dejó de llamarme “joven amo”.
—Fugui, déjalo ahí —me dijo señalándome el suelo con la barbilla. (p.39)

En esta conversación entre Fugui y Long Er, se observa un cambio de la relación interpersonal. Al principio, Long Er usaba la FNT 徐家少爷, el **Ø** y la forma T se traducen con la forma V para ser coherente con el resto de la novela y concordante con el contexto. Pero a medida que Fugui va saldando la deuda, cambia el estatus social y se convierte en una persona de a pie. Long Er, por tanto, deja de usar el tratamiento de respeto y lo llama directamente por el nombre. La relación de poder entre los dos cambia y se vuelve desigual. Ese desequilibrio se refleja en el cambio de *se está mortificando* por *déjalo*, a través de los cuales se sobreentiende el pronombre personal.

4.2.2 La traducción de las FT según el contacto

El contacto indica la familiaridad entre los interlocutores, según la cual se eligen las palabras adecuadas al contexto. En cuanto al uso de las FPT, en español se suele utilizar la forma V para hablar con personas desconocidas o con las que se tiene contacto con poca frecuencia y la forma T en situaciones de mayor contacto, sea entre familiares o bien entre amigos. Sin embargo, en nuestro corpus chino, esta distinción no está reflejada en las FPT. Como hemos comentado, sólo ha aparecido una forma uniforme, la T你, que representa todos los diferentes grados de contacto de los interlocutores, sin hacer distinción alguna. Las relaciones que se perciben del contexto de la obra original deben explicitarse en la versión en español, tomando en cuenta el uso habitual de las FPT de este idioma para lograr la equivalencia del tono, tal como se recoge en el siguiente ejemplo que analizamos:

Ejemplo 2

(a) 老人扶住犁站下来，他将我上下打量一番后问：
“你是城里人吧？”
“是的。”我点点头。
老人得意起来，“我一眼就看出来了。”
我说：“这牛究竟有多少名字？”
老人回答：“这牛叫福贵，就一个名字。”
“可你刚才叫了几个名字。”(pp.5–6)

(b) Se detuvo, apoyado en el arado, y me examinó de arriba abajo.
—Eres de la ciudad, ¿no? — preguntó.
—Sí— asentí.
—Lo he visto a la primera dijo, ufano.
—Bueno, pero ¿cuántos nombres tiene este buey? —dije.
—Se llama Fugui, sólo tiene un nombre respondió.
—Pues hace un momento ha usado usted varios. (p.12)

El narrador “yo”, que es un recopilador joven de canciones populares, se encuentra por primera vez con Fugui. A una persona mayor y desconocida no se la trata “tú”, “salvo que sea muy maleducado o que sea un joven muy anti-convencional”.① A su vez, el anciano trata al joven de “tú”. Se ve que aquí el factor del poder también entra en la consideración de la traductora.

4.2.3 La traducción de las FT según el afecto

Como distingue Martin (1992: 529, citado por García Izquierdo 2000: 179), el afecto puede ser positivo o negativo, transitorio o permanente. Consideramos que no existe una correspondencia exacta entre la naturaleza del afecto y el uso de las formas de tratamiento, porque entran en juego los factores del estatus y el contacto. Por lo tanto, hay que tener una visión global para elegir adecuadamente las FPT en la traducción.

Cuando el afecto es positivo, según la relación de poder y la frecuencia del contacto entre los participantes de la comunicación, la forma que se emplea puede ser T o V. La primera se suele asociar con situaciones comunicativas amistosas o familiares, mientras que la segunda se relaciona con casos en que los interlocutores son desiguales en cuanto al estatus social o bien son desconocidos. Cuando el afecto es negativo, también caben las dos opciones: la T puede manifestar “la ruptura en la relación de los interlocutores” (Song 2010: 22); la V puede indicar distancia y frialdad. Además, debemos prestar atención al cambio del tratamiento, que puede reflejar la alteración de afecto hacia alguien, como se demuestra en este ejemplo:

Ejemplo 3

(a) 当时我想杀人了，我把儿子一放就冲了出去。冲到病房看到一个医生就抓住他，也不管他是谁，对准他的脸就是一拳，医生摔到地上乱叫起来，我朝他吼道：“你杀了我儿子。”吼完抬脚去踢他，有人抱住了我，回头一看是体育老师，我就说：“你放开我。”体育老师说：“你不

① Consulta con Anne-Hélène Suárez (febrero de 2012).

要乱来。”我说：“我要杀了他。”体育老师抱住我，我脱不开身，就哭着求他：“我知道你对有庆好，你就放开我吧。”(p.120–121)

(a) En ese momento me entraron ganas de matar a alguien. Solté a mi hijo y salí disparado. Entré en una sala, vi a un médico y lo agarré por el brazo. Sin preocuparme siquiera por saber quién era, le arreé un puñetazo en toda la cara. El médico cayó al suelo y se puso a gritar como un loco.
—¡Has matado a mi hijo! — rugí.
Levanté un pie para meterle una patada, pero alguien me lo impidió. Me volví, y era el profesor de educación física.
—¡Suéltame! —le dije.
—No haga locuras —dijo él.
—¡Lo voy a matar! —dije.
El profesor de educación física me tenía agarrado, y yo no lograba deshacerme de él.
—¡Ya sé que le tenía cariño a Youqing! ¡Suélteme! —le supliqué llorando. (p.154–5)

Al enterarse del motivo de la muerte de su hijo, Fugui se pone tan furioso que le “entraron ganas de matar a alguien”. Pegó como un loco al primer médico que encontró. En estas circunstancias, llamarlo al doctor de *usted* resultaría muy extraño. Así que la forma T del texto original se ha traducido literalmente, sin cambiar por la forma V. En contraposición, en la comunicación entre Fugui y el profesor de educación física, se observa una alteración del tratamiento: la forma T cede a la V, cambio que se debe al afecto de la simpatía y gratitud que siente hacia el profesor.

4.3 Análisis del modo

El modo es el medio a través del cual se transmite el mensaje de la comunicación. Del modo existe una distinción básica entre el lenguaje escrito y el oral, a partir de la cual diferentes autores han hecho diversas contribuciones para el análisis del modo.

En cuanto a nuestro corpus, la oralidad es una de las características principales del lenguaje de *¡Vivir!*. El autor ha procurado que la lengua de su obra sea lo más natural, sencilla y acorde posible con la identidad del narrador, un campesino de edad avanzada. Aparte de seis narraciones intercaladas y escritas desde la perspectiva del joven recopilador de canciones populares, el cuerpo principal de la novela se elabora desde el punto de vista del protagonista Fugui, quien cuenta toda su vida al joven. Gracias a esta estructura peculiar, la oralidad no sólo se refleja en las partes conversacionales, sino también en las partes narrativas. Dada la enorme diferencia que existe entre los sistemas lingüísticos del chino y el español, el léxico y las estructuras gramaticales que expresan la oralidad no tienen una correspondencia directa, es imposible traducir algunas unidades textuales literalmente sin perder la naturalidad y la oralidad del original. Para sortear este obstáculo, la traductora ha usado técnicas de traducción como compensación, modulación, entre otras[①], que han asegurado la riqueza y la expresividad del lenguaje de la traducción.

① Para más información sobre las técnicas de traducción, véase la propuesta de Amparo Hurtado Albir y Lucía Molina (2002).

A continuación, a través de los siguientes ejemplos, ilustraremos cómo se ha reproducido respectivamente la característica del modo en el diálogo y en la narración.

Ejemplo 4

(a) 龙二用脚踢踢墙基，又将耳朵贴在墙上，伸出巴掌拍拍，连声说："结实，结实。" (p.28)

(b) Dio pataditas al zócalo, peg la oreja a la pared y le dio unas palmadas —Sólidas, sí señor —dijo. (p.42)

La oralidad del texto original se expresa a través de la repetición de la palabra "结实" (jieshi), una estructura que no se emplea con la misma frecuencia ni con el mismo objetivo en español. Para conseguir un efecto de oralidad, la traductora ha usado una expresión fija en español, "sí señor", y compensar, así, una posible pérdida con la desaparición de la estructura original, no tan característica del español.

Ejemplo 5

(a) […] 他老向我打听往北去是不是打仗，我就说是的。其实我也不知道，我想当上了兵就逃不了要打仗。(p.50)

No paraba de preguntarme si íbamos hacia el norte para luchar en el frente. Yo le decía que sí. En realidad, yo tampoco lo sabía, pero pensaba que cuando se es soldado no hay tu tía, hay que luchar. (p.68)

La expresión china 逃不了(要……) literalmente significa "no queda otro remedio que hacer algo" o "no se puede evadir hacer algo". La traductora ha elegido la locución "no hay tu tía" como su equivalente en la traducción. El *Diccionario de la RAE* la define como "expresión coloquial utilizada para dar a entender a alguien que no debe tener esperanza de conseguir lo que desea o de evitar lo que teme". Se ve que tiene el mismo sentido que la traducción literal y puede ser un equivalente para la estructura china 逃不了(要.....) en otras situaciones también.

5. Conclusión

El análisis del registro es una herramienta eficaz para el estudio textual en la traducción literaria chino-español. A partir del análisis de las características del campo, tono y modo, el traductor puede comprender bien la obra original y luego utilizar recursos de la lengua meta para reproducir los mismos efectos en su lector.

A través del estudio de los ejemplos seleccionados, hemos visto que el análisis del registro ha jugado un papel importante a la hora de traducir y la traducción de *¡Vivir!* ha conseguido su objetivo: la equivalencia del registro, que se refleja en las equivalencias del campo, del tono y del modo. En cuanto al campo, se observa que la traductora ha conservado diversas expresiones con carga cultural en la novela original y tiende a introducir unos elementos propios de la cultura de partida y además, lo hace adecuándose al texto meta con notas y explicaciones. Con respecto

al tono, hemos visto que en la novela china la FPT 你 desempeña las funciones de la forma T y la V y en la traducción ha sido trasladada como *tú* o *usted* en virtud de la relación interpersonal que representa en el texto original. En lo referente al modo, se ve que la traductora ha recurrido a diferentes recursos que posee la lengua meta para reproducir el estilo oral de la obra original y sus soluciones han sido de carácter creativo y subjetivo.

Consideramos importante dejar claro que, aunque el trabajo tiene por objetivo verificar la relevancia del análisis del registro para la traducción literaria, dista de ser exhaustivo, ya que existen dimensiones más allá del registro (la pragmática, la semiótica, según lo que postula Hatim y Mason, 1990), cuya investigación también sería muy interesante para el análisis textual en la traducción literaria.

Bibliografía

Baker, M. (1992): *In Other Words. A Coursebook in Translation*, London, Routledge

Chi, Huan (2010): "Breve análisis de la equivalencia del registro en la traducción" [浅析翻译中的语域对等], *Kaoshi zhoukan*. (30): 37–38

Eggins, S. (1994): *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*, London, Continuum International Publishing Group

García Izquierdo, I. (2000): *Análisis textual aplicado a la traducción*, Valencia, Tirant Lo Blanch

Gregory, M. (1980): "Perspectives on translation from the Firthian tradition", *Meta* (25–4): 455–466

Halliday, M.A.K, Mclntosh, A. & Strevens, P. (1964): *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London, Longmans

Halliday, M.K.A. (1978): *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*, London, Edward Arnold

Halliday, M.K.A. (2001): "Towards a Theory of Good Translation". En: *Exploring translation and multilingual text production: beyond content.* Ed. Erich Steiner, Colin Yallop. Berlín: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Hatim, B. y Mason, I. (1995): *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Trad. Salvador Peña, Barcelona, Ariel

Hatim, B. y Mason, I. (1997): *The Translator as Communicator*, London, Routledge

Hong, Yuting. (2008): "On Reproducing Literary Style of *Vanity Fair* — A Register Analysis Perspective", Shanghai International Studies University. Facultad de la Filología Inglesa. Tesina del máster. Publicado en Zhong guo zhi wang (www.cnki.com) . Fecha de consulta: junio de 2012.

Liu, Yan. (2002): "Translation Equivalence from the Perspective of Register Analysis". Universidad Normal de Tianjin. Facultad de la Filología Inglesa. Tesina del máster. Publicado en Zhong guo zhi wang (www.cnki.com) . Fecha de consulta: 13/04/2012

Mao, Hongxia. (2003): "Register Makers and Translation Equivalence". Hunan Normal University. Facultad de la Filología Inglesa. Publicado en Zhong guo zhi wang (www.cnki.com) . Fecha de consulta: junio de 2012

Marco, J. (2000): "Register Analysis in Literary Translation: a Functional Approach", *Babel* (46): 1–19

Molina, L. y Hurtado Albir A. (2002): "Translation Techniques Revisited. A Dynamic and Functionalist Approach", *Meta* (XLVII–4): 498–512

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973): "De los tratamientos", En *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009): *Nueva Gramática de la lengua española I y II*, Madrid, Espasa

Steiner, E. (1997): "An Extended Register Analysis as a Form of Text Analysis for Translation", *Modelle der Translation. Models of Translation*, Frankfurt am Main, Vervuert

Song, Yang (2010): "Estudio comparativo de las formas pronominales de tratamiento en español peninsular actual y en Putonghua de China", Universidad de León, Departamento de Filología Hispánica y Clásica. Facultad de Filosofía y Letras, Tesis doctoral

Steiner, E. (1998): "A Register-based Translation Evaluation: an Advertisement as a Case in Point", *Target* (10–2): 291–318

Yu, Hua (2010): *活着 (Huozhe)*.2ª edición, Pekín, Zuojia Chubanshe

Yu, Hua (2010): *¡Vivir!*.Tra. Anne-Hélène Suárez, Barcelona, Seix Barral

Zhao, Mingxue (2010): "La equivalencia del registro en la traducción de las palabras con carga cultural" [文化负载词语翻译的语域对等问题]. En: *Journal of Shandong Institute of Business and Technology* (24–4): 119–121.

KU MENGHSUAN（古孟玄）
Universidad de Ciencias Políticas de Taiwán

En busca de un Quijote para los jóvenes sinohablantes. Comparación de las versiones juveniles de *Don Quijote* y *Mi primer Quijote* en chino

Resumen： Llama la atención que una obra maestra de la literatura como es *El Quijote* no tenga suficientes traducciones en chino no simplificado, sin embargo en el mercado abundan las versiones adaptadas como literatura infantil o juvenil. Por tanto observamos que pese a la distancia física y cultural, el Quijote se ha difundido bastante entre los lectores chinos. Si revisamos la página web de la mayor librería on-line en Taiwán: books.com.tw 博客來, al introducir la palabra clave "Quijote" en chino, 吉訶德, encontramos más de veinte resultados aunque hay pocas traducciones directas.

Frente al hecho de que hay demasiadas traducciones de segunda mano, nos interesa particularmente estudiar las traducciones directas del español al chino en torno al tema del Quijote. Entre las lecturas del Quijote para jóvenes en chino no simplificado, hemos localizado tres libros. *Don Quijote*《唐吉訶德》 publicada por Commercial Press en Hong Kong en 2009, y traducida por 屠孟超 Tu Mengchao, un profesor de español de la Universidad de Nanjing 南京 en China. *Don Quijote*《唐吉訶德》 adaptado por 宋詒瑞, publicado en 1996 por la editorial Tain-Wei 天衛 en Taiwán. Mientras que *Mi primer Quijote* 《浪漫騎士堂吉訶德》 fue originalmente escrito para los jóvenes hispanoparlantes y ha sido traducido por Fangyuan 范湲 y publicado por la editorial taiwanesa, Eurasian圓神 en 2005.

En el presente trabajo, estudiamos las tres versiones mencionadas con el objetivo principal de evaluar su grado de adecuación como lectura juvenil. En cuanto a sus objetivos específicos son los siguientes: a. criterios y objetivos de traducción de textos infantiles, b. el panorama de la traducción del Quijote tanto para adultos como para jóvenes durante los últimos años, c. características de las traducciones de *Don Quijote* 《唐吉訶德》 para los lectores jóvenes. A pesar de la presión mercantil y las influencias del ambiente, consideramos esencial conservar un espacio para las traducciones directas porque solo a travás de ellas nos acercamos más al texto original.

Palabras clave: cultura, literatura infantil, traducción indirecta, Quijote

1. Introducción

Según Shavit (1986: 116), las adaptaciones de literatura para jóvenes lectores aparecieron en el siglo XVIII por la necesidad de llenar el vacío del polisistema de literatura infantil. En China, la primera traducción de literatura infantil occidental realizada individualmente por traductores chinos

es la obra *Aesop's Fables* (《伊索寓言》), cuya versión en chino fue elaborada por Meilü (梅侶, 1871–1904), publicada en 1898. Esta traducción marca el comienzo del interés por la literatura infantil en China, que además empieza un siglo más tarde que en Occidente. Por otro lado, el procedimiento de trabajar solo en vez de junto con un nativo de la lengua de partida, revela el aumento del nivel de lengua extranjera. Desde entonces, la literatura infantil introducida en el mundo sinohablante se ha convertido cada vez más en algo común y popular.

2. Traducciones de literatura juvenil

Según Shavit (1986: 112–113), la traducción de literatura infantil permite un mayor grado de manipulación debido a que la literatura infantil se sitúa en la periferia de un sistema literario. La traducción infantil se ha basado en dos principios: lo apropiado del tema del texto para los lectores, de modo que resulte educativo y que se adapte a la capacidad de los lectores para comprender la trama, la caracterización y el lenguaje. De allí los dos aspectos esenciales para evaluar el valor de una traducción infantil, su contribuición social y la comprensibilidad del contenido.

A nuestro parecer, el uso educativo de la literatura infantil es sencillo de indentificar. Podemos seguir la clasificación de las librerías, fijarnos en los títulos de los libros infantiles o leerlos, ya que son bastante breves. En cuanto al otro aspecto que hace que un texto infantil traducido tenga éxito, Oittinen (2000: 21) menciona que la literatura infantil es la escrita para los niños [...] del mismo modo, la traducción de la literatura infantil se hace para los lectores pequeños, por tanto hay que tener en cuenta la importancia de los factores lingüísticos y estructurales de un libro infantil.

Lai (2000: 36-61) en su investigación sobre las traducciones de *Alicia en el país de las maravillas* concluyó cuatro reglas para la traducción de literatura infantil. Entre ellas el lenguaje es un núcleo esencial al que los traductores tienen que prestar atención:

a. **Es mejor traducir con más palabras que reducirlas.** Generalmente las traducciones procuran ser concisas, sin embargo, la traducción de literatura infantil reclama lo contrario. Para que asimilen al lenguaje infantil, se requiere un mayor número de palabras.
b. **Es mejor traducir con las unidades mayores de traducción que con las menores.** Las traducciones para el público general toman frases o locuciones de palabras como unidades de traducción. Pero la traducción de literatura infantil se decanta por escoger un párrafo o varios como una unidad de tradudcción. Así se soluciona especialmente el obstáculo de traducir los intraducibles juegos de palabras.
c. **Es mejor mantener la variedad del lenguaje que unificar.** A diferencia de la traducción de los libros de adultos donde el lenguaje de la traducción tiende a ser uniforme, la traducción de literatura infántil prefiere adoptar distintas palabras o modelos fraseológicos para adaptarse a la curiosidad lingüística de los pequeños lectores.

d. **Es importante el efecto del sonido.** Los adultos están acostumbrados a leer visualmente sin la necesidad de leer en voz alta. Sin embargo, muchos libros infantiles son leídos por adultos a los niños, incluso los lectores pequeños prefieren leerlos en voz alta. Por tanto, es esencial el efecto de sonido en cuanto a la traducción de la literatura infantil.

Así pues estas cuatro reglas que son de tipo estratégico reivindican una traducción de la literatura infantil que difiere de la literatura para adultos. Consideramos que las opiniones de Lai (2000) por un lado demuestran que la traducción infantil es un campo específico, lo cual coincide con Oittinen (2000) y por otro lado que la traducción infantil resulta mucho más tolerante con la expresión de la lengua, coincidiendo así plenamente con Shavit (1986) que habla de una mayor libertad de manipulación.

Si bien la literatura infantil es un ámbito vasto, ya que hay categorías de edades de lectores, clasificaciones de estilo y diferentes estrategias editoriales, los estudios empíricos ayudan a completar y matizar las reglas de Lai (2000). En los siguientes apartados introducimos en primer lugar un panorama general de la traducción del Quijote al chino, a continuación, el estudio de las dos versiones de traducción infantil completa y directa del español al chino y el contraste del texto original y la traducción de *Mi primer Quijote*. Según la teoría de *skopos*, los géneros literarios tales como el teatro, el poema y la novela tienen un claro objetivo como canal de expresión. Es decir, son textos que dejan a los lectores expresar sus emociones. Nuestro trabajo es de hecho, estudiar cómo los traductores trabajan para que los pequeños lectores chinos puedan captar las mismas expresiones emotivas de los textos originales.

3. *Don Quijote* adaptado en las traducciones

A continuación, entramos a estudiar los textos del Quijote traducidos al chino. De entrada, mostramos un panorama de las versiones completas y principales en chino, luego las dos versiones infantiles y la traducción de *Mi primer Quijote*.

3.1 Traducciones de *Don Quijote* en chino

Al mencionar las traducciones de *Don Quijote* al chino hay algunas versiones representativas que no podemos ignorar. La primera traducción completa y directa del español al chino fue realizada por la traductora y literarista Yang Jiang (楊絳, 1911–). Su primera traducción fue destruida durante la Revolución Cultural en China, aún así, no dejó de cumplir su deseo de traducir esta obra clásica. Yang tenía buen nivel de inglés y francés, pero consideraba que sólo una traducción directa puede reducir al máximo los errores de traducciones indirectas, por tanto para poder traducir el Quijote desde el texto original en español, Yang aprendió español. En 1978 se publicó la traducción de Don Quijote realizada por Yang, el presidente de China Deng Xiaoping

(鄧小平, 1904–1997) se la regaló al Rey de España cuando este visitó China. Más tarde como agradecimiento y confirmación de su contribución a la difusión de la cultura española, se le otorgó a Yang en 1986 la Orden Civil Alfonso X El Sabio.

Catorce años después de la publicación de la traducción de Yang, la Editorial Zhejiang (浙江) sugirió al profesor Dong Yansheng (董燕生, 1937–) de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing que tradujera una versión actualizada. Dos años después, en 1995 se publicó la traducción de Dong, traducida de la edición Editorial Alfredo Ortells, S.L. (1984). La versión de Dong se caracteriza por la utilización de un lenguaje de estilo chino clásico. Según el traductor, el texto original del Quijote se remonta al siglo de Oro de España, así que no es el mismo español que se utiliza hoy en día. Para recrear la sensación de situarnos en un tiempo lejano y para recuperar la poética de aquella época, la traducción en chino también debe adoptar el chino menos moderno.

Las otras versiones más vistas también son de hispanistas chinos, en el mismo año, 1995, se publicaron otras dos traducciones en chino simplificado traducidas por Tu Mengchao (屠孟超, 1935–), profesor retirado de la Universidad de Nanjing y otra traducida por Liu Jingsheng (劉京勝, 1956–), funcionario del departamento de español de la Radio Internacional de China. Este ha tenido conflictos jurídicos por el derecho de patente porque descubrió que su traducción había sido copiada sin permiso. En 2001 también se publicaron dos traducciones en China, una traducida por el profesor jubilado de la Universidad de Nanjing, Sun Jiameng (孫家孟, 1934–2013) y la otra traducida por Zhang Guangsen (張廣森, 1938–). La versión de Sun es considerada una de las más completas debido a su estrategia de omitir menos contenido que las otras traducciones.

Entre más de veinte traducciones en chino simplificado, destaca la traducción de Yang que fue publicada en Taiwán en 1989 en chino tradicional por la editorial Linkingbooks (聯經). Nueve años después, en 1998 la traducción de Dong también fue introducida en Taiwán y publicada por la editorial Ylib (遠流). En 2005 para conmemorar el cuarto centenario del Quijote, la misma editorial Ylib publicó la versión de Tu en el mismo año. El texto que estudiamos en el siguiente subapartado de nuestro trabajo es del mismo traductor Tu, publicado en chino no simplificado en Hong Kong en el año 2009.

En el mercado de la literatura infantil y juvenil, se encuentran bastantes versiones de *Don Quijote* aunque la mayoría de ellas son traducciones del inglés. 《唐吉訶德》*[Don Quijote]* (2009) de Tu es la última traducción directa que hemos identificado, con el nombre de Tu como traductor en la portada. En Hsu (2005: 65–82) se estudia la versión de la editorial Tienwei (天衛), editorial que se dedica a libros infantiles. A través de una comparación exhaustiva la autora Hsu ha comprobado que es una adaptación de Yang (1989) aunque sólo aparece que la adaptadora es Song Yirui (宋詒瑞). Consideramos que las versiones de Song, y de Tu, aún siendo las dos una

traducción directa, presentan diferencias y tienen dferentes estilos. Por ello, para un estudio más detallado y objetivo siempre es pertinente además de una observación, el trabajo de comparación y contraste entre ambos textos.

3.2 Adaptaciones de *Don Quijote*

Las dos versiones infantiles del Quijote que vamos a estudiar son adapataciones y están en chino no simplificado. Las introducimos según el orden de publicación.

- *Don Quijote*《唐吉訶德》(1996)

La traducción del chino no simplificado de la editorial Tian-Wei es la primera traducción directa en publicarse. Ya hemos mencionado que Hsu (2005) concluyó que el texto original de esta versión era la traducción de Yang (1989), la primera traducción completa en chino. Después de una comparación exhaustiva, hemos visto que esta traducción infantil de 147 páginas se corresponde bastante con la traducción de Yang (1989) aunque tenga los 35 capítulos abreviados. Por otro lado, en el apartado de presentación de personajes, entre los seis nombres (Don Quixote, Sancho, The licentiate, The barber, Cardenio, Sampson) destacan tres que están aparentemente en inglés: Don Quixote, The licentiate, The barber, lo que conduce a la posibilidad de que tomara como referencia la traducción en inglés durante el proceso de elaboración de *Don Quijote*《唐吉訶德》(1996).

Esta traducción pertenece a la serie de aventuras de los clásicos para jóvenes, donde hay otros títulos como *Tom Sawyer*, *Robinson Crusoe*, *Le Comte de Monte-Cristo* y otras obras famosas. La introducción histórica y la referente al autor Cervantes es sencilla y no ocupa más de dos páginas con el fin de resultar más comprensibles para los lectores jovenes. Los 35 capítulos reducidos de los dos tochos traducidos por Yang (1989) no llevan ninguna nota, aunque la traducción ha incluido unas notas en su texto como “los corderos son más caros que la ternera” (Cervantes, 1996: 16) y “Dulcinea quiere decir tierna” (Cervantes, 1996: 18) y omite el resto de ellas. Si bien, en la parte de arriba de cada página se reserva un espacio especial para un glosario cultural con explicaciones ilustradas. Las entradas que hemos visto hacen referencia al aspecto cultural y general, conceptos como región, caballero, escudo, trucha, mulo, trigo, molino de viento, India, queso, etc., elementos pequeños que pueden provocar obstáculos de comprensión. Las palabras como ajo, convento, e incluso enano están todas registradas, vemos que es un libro infantil bastante adaptado.

Las dos técnicas de emplear notas e ilustraciones con palabras explicativas coinciden con la primera noción de Lai (2000), que prefiere traducir con más palabras que reducirlas, aunque se encuentren en la parte de las notas en vez de en el contenido. A parte de la reducción de la trama, se observa asímismo la reducción u omisión de traducción de los nombres propios de personas. Por

otro lado, es una traducción que tiene pocos nombres propios tanto de personas como de lugares①. Suponemos que es la estrategia de la editorial que simplifica la trama usando unidades mayores de traducción (ref. 2.) en vez de traducir detalladamente.

- *Don Quijote*《唐吉訶德》(2009)

Don Quijote《唐吉訶德》(2009) es una adaptación de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*《唐吉訶德》(2005). Este libro adaptado y breve cuenta con 10 capítulos en total 109 páginas, publicadas por la editorial Commercial Press en Hong Kong, una cadena de librerías con historia que se desarrolló durante la década de los años 80 en Hong Kong y ahora se valora por ser la mayor librería de libros de texto por internet. *Don Quijote*《唐吉訶德》(2009) pertenece a la etapa inicial de una serie de lectura para niños a partir de 9 (nivel inicial), 11 (nivel intermedio) y 13 años (nivel alto), que ya tienen capacidad lingüística para leer los libros adaptados de los 3 niveles de contenido, tanto textos orientales como occidentales: *Viaje al oeste*, *1001 noches*, *Mozart*, *El caballo de Troya* y *Los mitos antiguos chinos*, etc. Consideramos como hipótesis que para un libro dirigido a jóvenes, es imprescindible que contengan un lenguaje sencillo, una trama clara y una longitud breve.

Para estudiar la adecuación de *Don Quijote*《唐吉訶德》(2009) a lectores jovenes, comenzamos la tarea de analizar el formato y luego el contenido para detectar la estrategia de adaptación de la editorial. Antes de adentrarse en el contenido de la novela, hemos visto que hay una sección llamada *tema especial: caballero terminador —Cervantes* con la función introductoria de presentar al autor Cervantes y la novela Don Quijote. Luego después del capítulo VI en la sección del *segundo tema especial: lugar donde vive Don Quijote*, hace una referencia a La Mancha para que los lectores tengan una idea del ambiente geográfico donde vive el caballero. El último *tema especial: un tonto listo y un listo tonto: Don Quijote y Sancho* comenta la figura ideal de Quijote frente a la imagen práctica de Sancho como reflexión sobre diferentes valores. Por otro lado, los dos repasos de ejercicios con clave son un diseño práctico para que los jóvenes lectores tengan la oportunidad de reflexionar sobre las tramas que han leído. Estas dos secciones empujan a los lectores a recordar y observar los caracteres de los protagonistas aparecidos en el libro y lo que representan sus actuaciones en diferentes situaciones.

En cuanto al contenido de la traducción de los diez capítulo de *Don Quijote* 《唐吉訶德》

① Aparte de los seis papeles principales presentados particularmente en Cervantes (1996: 16- 17): 唐•吉訶德 (Don Quixote), 桑丘 (Sancho), 神父 (The licentiate), 理髮師 (The barber), 卡迪紐(Cardenio), 參孫 (Sampson), los nombres propios de personas traducidos que hemos detectados en esta traducción son 卡比歐(p.17)[Carpio], 莫岡德(p.17)[Morgante], 卡加隆(p.17)[Galalón], 阿爾東沙(p.19)[Aldonza], 杜西妮亞(p.19)[Dulcinea], 格利(p.46)[Grisóstomo], 瑪賽拉(p.47)[Marcela], 基列(p.47)[Guinart], 阿斯杜莉(p.52)[Asturiana], 希內斯(p.67)[Ginés], 費南德(p.71)[Fernando], 陸莘達(p.72)[Luscinda], 克雷那多(p.87)[Clenardo], 多若泰(p.87)[Dorotea], 奧蘭(p.117)[Orán], 安東尼亞•吉哈娜(p.146)[Antonia Quijana]. En cuanto a los nombres de lugar traducidos son, 托波索(p.19)[Toboso], 塞維利亞(p.42)[Sevilla], 黑山(p.69)[Sierra Morena], 衣索比亞(p.90)[Etiopía], 北非(p.90)[Norte-África], 薩拉果薩(p.139)[Zaragoza], 巴塞隆那(p.139)[Barcelona].

(2009), hemos visto que son partes recortadas de Cervantes (2005). En el Apéndice I podemos observar que para cada capítulo de la nueva versión, la editorial ha escogido el contenido de un sólo capítulo o de varios para elaborar las tres aventuras mayores del protagonista. Sin embargo, es curioso que el lenguaje es el mismo que el del texto original, es decir, las 109 páginas de *Don Quijote*《唐吉訶德》(2009) son cortar y pegar sin más modifiaciones. Así pues se queda como un resumen de *Don Quijote*《唐吉訶德》(2005) porque es una versión resumida de 618 páginas, aunque es cierto que los títulos de los diez capítulos se ven aparentemente más coloquiales.

Por otro lado hemos detectado que para aumentar la aceptación y facilitar la comprensión de la lectura hay una regla de simplificación de los nombres completos de los protagonistas. Los nombres que aparecen en *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*《唐吉訶德》(2005) son completos con nombres y apellidos, pero en *Don Quijote*《唐吉訶德》(2009) se encuentra una sola palabra, la mayoría de ellas son nombres. Por ejemplo Aldonza Lorenzo (阿爾堂莎・洛倫索, Cervantes 2005: 15) se ha quedado con el nombre Aldonza (阿爾堂莎Cervantes 2009: 11) , Dulcinea del Toboso (杜爾西內雅・德爾・托波索, Cervantes 2005: 15) se convierte en Dulcinea (杜爾西內婭, Cervantes 2009: 11), Diego Pérez de Vargas (叠哥・佩萊斯・德・巴爾加斯, Cervantes 2005: 66) ahora se queda sólo con el nombre de Diego (迭哥, Cervantes, 2009: 17), mientras que Sancho Panza (桑丘・潘沙兄弟, Cervantes 2005: 69), Sancho (桑丘 Cervantes, 2009: 21), entre otros.

No obstante, no hemos logrado evaluar la estrategia de traducción del lenguaje utilizado dado que es una adaptación demasiado literal. De la simplificación de los nombres de personas y los diez títulos reinterpretados, consideramos que coincide con la noción del segundo principio de Lai (2000) que prefiere las unidades de traducción mayores que menores para no caer en una traducción demasiada detallada que resulte poca fluída.

3.3 *Mi primer Quijote*《浪漫騎士堂吉訶德》(2005) y su estrategia de traducción

A la traducción de *Mi primer Quijote*《浪漫騎士堂吉訶德》en chino no simplificado le fue otorgado el Premio de mejor lectura juvenil e infantil de 2005 en Taiwán. Si bien, según el autor, "no es un Quijote para niños, aunque puedan ser los adolescentes los más beneficiados con tal invento. El libro es un Quijote [...] 'para primeros lectores del Quijote'." (Cervantes 2005: 291) La cantidad de información ofrecida y la estrategia de aportar documentación sobre el contenido corresponden a un libro para adolescentes más que para niños de la escuela primaria. *Mi primer Quijote*《浪漫騎士堂吉訶德》en total ocupa 294 páginas en su texto original y 359 páginas en su traducción, con las pocas ilustraciones del maestro Jvlives, es un Quijote interpretado con lenguaje menos serio y bastante ameno.

Vamos a estudiar dos aspectos de esta traducción: a. la estrategia a lo largo de todo el libro y b. las técnicas en sus unidades menores de traducción. La estrategia es un continum que abarca toda

la traducción, hemos observado que la traducción de Fan ha aplicado la traducción literal para que sea una traducción lo más leal posible. Dicha estrategia se revela sobre todo en la unidad mayor de capítulos y de párrafos que se corresponden completamente con *Mi primer Quijote* 《浪漫騎士堂吉訶德》 en español.

La traductora ha adoptado varias técnicas durante el proceso de traducción de los 52 capítulos. A continuación las desglosamos según la frecuencia de su aparición.

— **Ampliación.** El texto original de *Mi primer Quijote* 《浪漫騎士堂吉訶德》no contiene ni una nota, aunque en su traducción casi la mitad de los capítulos tiene notas al final①. Las notas son esenciales para que los lectores adolescentes taiwaneses capten bien la idea completa de todo el libro, en general pertenecen al ámbito cultural y la mayoría de ellas son de personas y regiones: Cid (cap. 1), Dulcinea (cap.1), Lope de Vega (cap. 3), Toledo (cap. 3), Vizcaya (cap. 8), Galicia (cap. 15), Alcalá (cap. 48), etc. Algunas indican que se trata de fragmentos de la Biblia (cap. 27 y cap. 38), “Gloria sea en las alturas y paz a los hombres de buena voluntad”, “Mi paz os doy. Mi paz os dejo. La paz sea con vosotros.” (cap. 38) Así como la aclaración del origen del mito griego, el laberinto de Creta (cap. 11) y Medusa (cap. 43). Tampoco faltan los juegos de palabras como el homófono del nombre “Clara” (cap. 43) y la connotación del refrán “llevarse el gato al agua”(cap. 8), etc. Estas notas que son tan importantes para quienes no conozcan bien la cultura occidental tienen la función principal de ampliar el conocimiento de los jóvenes lectores chinos debido a que sirven como una fuente auxiliar a lo largo de la lectura.

— **Traducción literal y adaptación.** En este subapartado dejamos de estudiar las traducciones literales de locuciones sustantivas, adjetivas, etc. de los ejemplos generales, y nos centramos en analizar las traducciones de las onomatopeyas. Puesto que Lai (2000: 36-61) ha destacado la importancia de mantener la expresión de los sonidos en las traducciones de libros infantiles, nos hemos fijado en las traducciones de las onomatopeyas en *Mi primer Quijote* 《浪漫騎士堂吉訶德》 en chino no simplificado. “Ji, ji, ji ...” “嘻—嘻—嘻!” (cap. 2) “¡Ay!, ¡ay!, ¡ay! ...” “唉喲! 唉喲! 唉喲! ...”(cap. 4) “¡Levantaos, oh hermosa señora!” “您快起來吧, 噢! 我美麗的姑娘!”(cap. 29) “¡Eh , amigo don Quijote!” “欸! 好巧啊, 唐吉訶德老友!”(cap. 29) “Mi historia es ... ejem, ejem ...” “我的故事是這樣的 ... 哼嗯 ... 哼嗯 ...”(cap. 30) “Las esquilas de las ovejas” “羊群咩咩叫”(cap.41).

Aparte de las traducciones literales de los sonidos, hemos observado que la traductora también ha adoptado la técnica de adaptación debido a que en ciertas situaciones en chino

① Hay 32 capítulos que no tienen notas, que son los capítulos 12, 13, 14, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51 y 52.

se emplea también una expresión onomatopéyica. Por ejemplo, “el ruido de la armadura” lo ha traducido a”甲冑眶啷眶啷響”[la armadura suena kuanglang- kuanglang] y “el vientre aireado” en la traducción se convierte en “肚子正在咕嚕咕嚕大聲叫。” [el vientre suena guru guru](cap. 49). Sus traducciones onomatopéyicas son bastante autóctonas en estos casos y este lenguaje que nos acerca a los sonidos, expresa mejor el cuento que una pura descripción de palabras, lo que coincide con el cuarto concepto de Lai (2000) de guardar el efecto del sonido.

— **Discurso creativo.** La técnica del discurso creativo se emplea sobre todo en los nombres de películas, resulta que con frecuencia los nombres traducidos no siempre coinciden con los de la lengua original sino que se adaptan a las expectativas y aceptación de los espectadores de la lengua de llegada. En el primer capítulo de *Mi primer Quijote* 《浪漫騎士堂吉訶德》 menciona que al señor Quijote le apetece copiar el estilo literario de las novelas caballerescas, “Se topó con un nido de carcatrepas, lleno de carcatrepiñas, viendo que cuando la carcatrepa trepa, trepan los carcatrepiños” (cap. 1) Al enfrentarse al trabalenguas inventado en la novela, la traductora opta por escoger la técnica del discurso creativo, “你以無理對待我的有理, 所以這個所以然的道理, 讓我有理也看似無理, 你的美麗確實有理” [Me trata sin razón contra mi razón, por ello esta razonable razón, me deja sin razón, aunque tu belleza tiene siempre razón][①]. Es decir, la traducción en chino, no tiene nada que ver con el texto original, pero sí que concuerda con la lógica de todo el cuento.

Lo complicado de esta resolución se puede observar en *discussion room* de traducción, en Wordreference.com, donde hay varios usuarios que participan en la charla sobre la traducción de este trabalenguas. Aunque hay personas que opinan que carcatrepa equivale a *caterpiller* en inglés, no llegan a un acuerdo sobre el origen de los cuatro versos ni sobre la traducción más recomendable. Incluso se ha indicado que es todo un invento debido a la inexistencia de la palabra carcatrepa en el diccionario RAE. Consideramos que es por eso por lo que la traductora en chino ha escogido una equivalencia comprensible en chino en vez de una traducción literal del español.

Aparte de las técnicas principales que hemos detectado, hemos observado también que en lo referente al lenguaje, la traductora ha manejado un lenguaje popular que describe expresivamente las situaciones. Por ejemplo el repetir un carácter chino, “en el duro suelo reflexionó un momento”, “跌落在硬***邦邦***的地上, 她開始陷入沉思” (cap. 2) “Dorotea, que se había olvidado de que también era la princesa Micomicona, estaba confusa”, “朵若蒂雅忘了自己是米戈米戈娜公主, 嚇得***慌慌***張張的”(cap. 45) Y el empleo de refranes o proverbios chinos (chengyu, 成語), “se puso más furioso”, “只見他***火冒三丈***”(cap.46), “se desmoronó” “摔了個***四腳朝天***”(cap.46),

① Nuestra traducción literal.

"el canónigo no cesaba de hablar" "教長大人***滔滔不絕***" (cap. 50), etc. Así pues, podemos decir que la traducción de *Mi primer Quijote* en chino, 《浪漫騎士堂吉訶德》 (2005) se decanta por la estrategia de domesticación que acorta la distancia entre los lectores chinos y la cultura española.

4. Conclusión

Hemos concluido que en nuestro caso de estudio, debido a la distancia cultural y los supuestos lectores juveniles, en el proceso de traducción hay unas reglas básicas a seguir. Aparte de las cuatro premisas expuestas por Lai (2000: 36-61) [ref. 2], debido a la limitación de la comprensión de los lectores, la estrategia de amplificación es adoptada en las tres versiones infantiles y juveniles del Quijote. En *Don Quijote* 《唐吉訶德》 (1996) se amplifica en forma de ilustración con algunas líneas de palabras, en *Don Quijote* 《唐吉訶德》 (2009) se convierte en notas a pie de página, mientras que en *Mi primer Quijote* 《浪漫騎士堂吉訶德》(2005) son notas al final de cada capítulo. De un modo u otro, lo que se observa es la necesidad de elementos auxiliares explicativos a favor del entendimiento y de una lectura más completa y fluida.

A lo largo de nuestro trabajo hemos visto las tres versiones de Quijote para los jóvenes lectores chinos. *Don Quijote* 《唐吉訶德》 (2009) ha resumido los capítulos y ha añadido apartados de ejercicios en forma de juegos para facilitar la comprensión, además de usar un lenguaje sencillo y claro, consideramos que es ideal para lectores jovenes. Por otra parte, *Don Quijote* 《唐吉訶德》 (1996) usa también un lenguaje relativamente sencillo pero su contenido es más denso. Esta versión con ilustrasiones y explicaciones en cada página favorece la adquisición de los conocimientos foráneos. Consideramos que es para lectores de más edad que los de *Don Quijote* 《唐吉訶德》 (2009). Como *Mi primer Quijote* 《浪漫騎士堂吉訶德》 está escrito para adolescentes, el autor Plaza resume los largos capítulos del Quijote en una novela de doscientas páginas. La traducción literal de esta novela es sin duda una lectura pertinente para jóvenes lectores con cierto nivel de chino si la comparamos con las otras versiones: de *Don Quijote* 《唐吉訶德》 (1996) y *Don Quijote* 《唐吉訶德》 (2009). Es más, el lenguaje autóctono chino y las notas auxiliares hacen la lectura mucho más comprensible y enriquecen el conocimiento cultural.

Bibliografía

Cervantes, Miguel de , *堂吉訶德 [Don Quijote]*, Beijing, Literatura del Pueblo, 1978 [Trad. por Yang Jiang]
Cervantes, Miguel de, *堂吉訶德 [Don Quijote]*, Taipei, Linkingbooks, 1989 [Trad. por Yang Jiang]
Cervantes, Miguel de, *堂吉訶德 [Don Quijote]*, Zhejiang, Literatura y Arte de Zhejiang, 1995 [Trad. por Dong Yansheng]
Cervantes, Miguel de, *堂吉訶德 [Don Quijote]*, Guilin, Lijiang, 1995 [Trad. por Liu Jingsheng]
Cervantes, Miguel de, *堂吉訶德 [Don Quijote]*, Taipei, Ylib (Yuanlion), 1998 [Trad. por Dong Yansheng]
Cervantes, Miguel de, *堂吉訶德 [Don Quijote]*, Taipei, Tian Wei, 1996 [Adaptado por Song Yirui]

Cervantes, Miguel de, *堂吉訶德 [Don Quijote]*, Beijing, Literatura y Arte de Octubre, 2001 [Trad. por Sun Jiameng]

Cervantes, Miguel de, *堂吉訶德 [Don Quijote]*, Shanghai, Traducción literaria de Shanghai, 2001. [Trad. por Zhang Guangseng]

Cervantes, Miguel de , *堂吉訶德 [Don Quijote]*, Taipei, Ylib (Yuanlion), 2005 [Trad. por Tu Mengchao]

Cervantes, Miguel de, *堂吉訶德 [Don Quijote]*, Hong Kong, Commercial Press, 2009 [Trad. por Tu Mengchao]

Hsu, Yuyen 許玉燕(2005):改寫經典《吉訶德》:論兒童文學在跨文化傳遞中的意識形態問題; [Reescribir el clásico El Quijote: La ideología en la transferencia intercultural de la literatura infantil] , *中外文學[Chung Wai Literary Quarterly]* (34–6): 65–81

Lai, Ciyun (2000): 賴慈芸, *論童書翻譯與非文學翻譯相左之原則——以趙元任《阿麗思漫遊奇境記》為例 [Los divergentes principios entre la traducción infantil y la traducción no literaria, con ejemplo de la traducción de* Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas *de Yuanren Zhao]*, 兒童文學學刊/ 台灣童書翻譯專刊 [Cuaderno de literatura infantil/ Número especial de la traducción de literatura infantil] (4): 37–61

Oittinen, Riitta (2004): *Traducir para niños*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria [Trad. por Isabel Pascua Febles y Gisela Marcelo Wirnitzer]

Plaza, José María (2004): *Mi primer Quijote*, Madrid, Espasa

Plaza, José María (2005): *浪漫騎士唐吉訶德 [Mi primer Quijote]*, Taipei, Yuanshen [Trad. por Yuan Fan]

Shavit, Z. (1986): *Poetics of Children's Literature*, Georgia, University of Georgia Press.

Recursos electrónicos

Wordreference.com

http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=201900 [fecha de consulta: 12 de octubre de 2012]

Apéndice

Comparación del índice de Cervantes (2009) y los capítulos de Cervantes (2005) de los que se ha hecho el resumen

	Índice de Cervantes (2009)	Referencia de los títulos de Cervantes (2005)
	小專題: 騎士終結者——塞萬提斯 [tema especial: caballero terminador — Cervantes]	
1	出門做遊俠 [salir de casa para hacerse caballero andante]	1erVol. Cap. I, II, VII
2	大戰風車 [lucha contra molino de viento]	1er vol. Cap. VII, VIII, XVIII
3	勇鬥群羊 [pelea valiente mente contra ovejas]	1er vol. Cap. XVIII
4	大戰酒袋 [batalla con cueros de vino tinto]	1er vol. Cap. XXXV
	小專題: 唐吉訶德生活的地方 [tema especial: lugar donde vive Don Quijote]	
5	和獅子對峙 [se enfrenta con un león]	2o vol. Cap. XVII
	趣味重溫(1) [repaso con ejercicios (1)]	
6	魔法船 [el barco encantado]	2o vol. Cap. XXIX
7	城堡奇遇 [aventura en una castilla]	2o vol. Cap. XXX, XXXI, XXXII
8	跟白月騎士決鬥 [lucha contra el caballero Blanca Luna]	2o vol. Cap. LXV
9	退隱回鄉 [retirarse a su pueblo]	2o vol. Cap. LXV, LXVI, LXXI, LXXII

10	離世 [fallecer]	2º vol. Cap. LXXIV
	小專題: 聰明傻瓜與愚笨智者: 唐吉訶德與桑丘 [tema especial: un tonto listo y un listo tonto: Don Quijote y Sancho]	
	趣味重溫(2) [repaso con ejercicios (2)]	
	參考答案 [claves]	

LIU LIMEI（刘莉美）
Universidad Complutense de Madrid

La versión en español de *Rana* de Mo Yan y el proceso de traducción

Resumen: Entre las traducciones españolas de las novelas del escritor chino Mo Yan, quien recibió el Premio Nobel del año 2013, *Rana* fue su primera obra vertida directamente de la lengua original. Este estudio pretenderá reflexionar sobre una serie de cuestiones mediante el análisis crítico de la traducción. Por un lado, se analizarán las causas de la versión española que está repleta de descuidos: en ella se hallan la pérdida de estilo, riqueza y diversidad semántica del texto original y la falta del respeto de los registros lingüísticos en las descripciones, así mismo como los problemas sobre la abreviación y la reducción del texto.

Por otro lado, este trabajo llevará a cabo un breve examen de las prácticas editoriales y de la noción del proyecto de traducción; y, por consecuencia, su influencia sobre la recepción de la literatura china contemporánea en España.

Palabras clave: *Rana*, análisis crítico, descuidos, literatura china contemporánea

Introducción:

Entre las traducciones españolas de las novelas del escritor chino Mo Yan, quien recibió el Premio Nobel del año 2013, *Rana* fue su primera obra vertida directamente de la lengua original. Este estudio pretenderá reflexionar sobre una serie de cuestiones mediante el análisis crítico de la traducción. Por un lado, se analizarán las causas de la versión española que está repleta de descuidos y errores: en ella se hallan la pérdida de estilo, riqueza y diversidad semántica del texto original y la falta del respeto de los registros lingüísticos en las descripciones, así mismo como los problemas sobre la omisión y la reducción del texto.

Por otro lado, este trabajo llevará a cabo un breve examen de las prácticas del proyecto de traducción; y, por consecuencia, su influencia sobre la recepción de la literatura china contemporánea en España. La tesis de Maialen Marín Lacarta (2012) señala que las traducciones indirectas de las novelas de Mo Yan no destacan por calidad debido a distintos factores que desarrolla la autora en su estudio. El presente trabajo pretende indagar si dicha afirmación también podría aplicarse en nuestro caso, que es una traducción directa del texto original.

1. Análisis de la traducción

A continuación, vamos a centrarnos en examinar una selección de ejemplos representativos por la limitación de espacio.

1.1 Falta de coherencia en las notas explicativas

En la traducción española de *Rana*, podemos encontrar que el traductor introduce unas explicaciones en las notas a pie de página; sin embargo, en muchos casos no se encuentran notas igualmente necesarias, por ejemplo[①]:

Texto original	Traducción	Corrección
Ejemplo 1 (Segunda parte, sección 2) : 按說新娘子進院後, 應該一言不發，穿過堂屋，進入洞房，騙腿*上炕*，號稱「*坐床*」。	(p.98) Según la tradición, la novia no debía hablar desde que entraba en el patio de la casa hasta que cruzaba la habitación principal, llegaba a la habitación nupcial y se sentaba en *el lecho*. Este ritual se llamaba "*afianzamiento del lecho*".	*… y se subía al«kang». Este ritual se llamaba "sentar en la cama".*

Vemos en el ejemplo 1 que se usa *el lecho* para traducir la palabra en chino 炕 (se pronuncia *kang* en pinyin), sin embargo, dos páginas más adelante, en la versión española aparece la frase "Toqué el *kang* para medir la temperatura y realmente estaba muy caliente…"(p.100). En este caso, el traductor incluye una nota a pie de página: "Tradicionalmente, el fogón estaba conectado al *kang* para distribuir calor en el lecho". Ya que se trata de la misma palabra en el texto original, ¿por qué se adoptan distintas técnicas para traducirla? Además, la nota a pie de página debería aparecer en la primera vez que aparece la palabra. Aquí constatamos una incoherencia en la organización de la traducción.

Texto original	Traducción	Corrección
Ejemplo 2 (Cuarta parte, sección 1): …，孩提時期，親眼目睹，縣一中的紅衛兵「破四舊」戰鬥隊，專程前來拆廟毀神的情景。他們，還有她們，把送子娘娘擡出來，扔到大河中，然後高呼口號：“計劃生育就是好，娘娘下河去洗澡!” … 大殿後邊的配殿裏，依次供奉著：*天仙娘娘、眼光娘娘、子孫娘娘、痘疹娘娘…*	(p.224) Cuando era niño, la Brigada de Destrucción de "*cuatro objetos históricos antiguos*" de los Guardias Rojos vino a derribar este templo. Sacaron la estatua de *Niangniang*, la tiraron al río y gritaron: "¡Viva la planificación familiar, Niangniang se va a dar un baño!"… (p.226) En las estancias de detrás del templo ponía: "*La Niangniang celestial, la Niangniang de la descendencia, la Niangniang de la fertilidad,…*"	En mi época de infancia, vi con mis propios ojos cómo la Brigada de «Destrucción de *los Cuatro Viejos*» de los Guardias Rojos vino a derribar el templo. Sacaron la estatua de *la diosa de la fecundidad* y la tiraron al río, gritando luego "*Viva el plan de natalidad, y la diosa de la fecundidad se baña en el río!*" … En las salas de la parte de atrás del templo, *se adoraban a la diosa celestial, a la diosa de la vista, a la de los descendientes, a la de viruela, …*
Ejemplos 3 (Tercera parte, sección 6): 我到*母親*墳前燒*喜錢…*	(p.189) …tenía que quemar unos billetes de *papel Joss* delante de las tumbas de *mis familiares fallecidos como ofrenda para sus espíritus…*	… quemar *unos "billetes de dinero de buen augurio"* delante de la tumba de mi madre…

① El texto original de los ejemplos provienen de la edición en chino de Taiwan (2010) y las correcciones son mías. La novela original de Mo Yan cuenta con 5 partes y cada parte está subdividida en secciones. En cada ejemplo se destaca la parte en cursiva, que es donde quisiera llamar atención.

El ejemplo2 nos permite cuestionar el criterio del traductor para incluir una nota explicativa, pues el término de “Destrucción de los cuatros viejos” también se trata de un referencia histórica① poco conocida para lectores en general, mientras que en otros casos similares donde sí disponen de una nota aclaratoria del traductor. Igualmente, ¿por qué se supone en el ejemplo 3 que el lector español tiene conocimientos del *papel Joss*?

1.2 Errores por la falta de competencia lingüística en el español

Texto original	**Traducción**	**Corrección**
Ejemplo 4 (Primera parte, sección 1): 先生，我們那地方，曾有一個古老的風氣，生下孩子，好以身體部位和人體器官*命名*。	Señor, en mi pueblo, teníamos la antigua tradición de *bautizar* a los niños recién nacidos con los nombres de *los órganos o de las partes del cuerpo importantes.*	*…a los niños recién nacidos tenemos la costumbre de ponerles nombres de partes del cuerpo humano y de los órganos.*

Podemos clasificar el ejemplo 4 como un error por desconocimiento cultural, pues la expresión *bautizar a los niños s*implica una connotación que no existe en la cultura china tradicional: en el contexto católico a los niños también se les asigna el nombre durante la ceremonia del bautismo.

Texto original	**Traducción**	**Corrección**
Ejemplo 5 (Segunda parte, sección 2) : 母親念叨：這個衰腮，說是為了你挑了個*黃道吉日*，看看，多快*水漫金山*了。……	(p.97) —El maldito Yuang Sai dijo que *haría un día maravilloso* —se quejó mi madre—, y mira ahora, *está todo empapado…*	—Este Yuang Sai dijo que *había elegido para ti un día fasto y propicio, mira, está todo inundado ya.*

Encontramos aquí un ejemplo de la simplificación del texto original, que abunda en la versión española, pues el texto traducido se vuelve más simple que el original, con menos riqueza en la variedad semántica y en los registros lingüísticos. Para completar nuestro análisis sobre la competencia lingüística del traductor, veamos unos ejemplos solo de la primera parte de la novela:

Texto original	**Traducción**	**Corrección**
Ejemplo 6 (Primera parte, sección 1) : 如今也都擁有了與香港、台灣，*甚至*與日本、韓國的電視連續劇人物一樣優雅而別緻的名字。	(p.15) Ahora, los chavales de mi pueblo tienen nombres tan elegantes y peculiares como los de los personajes de las series de televisión de Hong Kong y Taiwán, *es decir*, de Japón y Corea.	… las series de televisión de Hong Kong y Taiwán, *incluso* de Japón y Corea.

① Los llamados “cuatro antiguos” o “cuatro viejos” se refieren a la los usos antiguos, las costumbres antiguas, la cultura antigua y el pensamiento antiguo chino.

Ejemplo 7 (Primera parte, sección 1) : 留在我記憶中最深刻的事件，大都與吃有關。	(p.15) Era una época de hambruna, así que *todos* los acontecimientos inolvidables que guardo en mi memoria de entonces están vinculados, sin duda, con la comida.	Era una época de hambruna, así que *el acontecimiento más inolvidable* en mi memoria…
Ejemplo 8 (Primera parte, sección 1) : 她跑起來身體搖搖擺擺，重心不穩，像個初學走路的孩子，很是可愛。	(p.16) *Si se descuidaba perdería el ritmo y correría desacompasadamente*, como si fuera una niña aprendiendo a andar.	*Ella corría desequilibradamente, tambaléandose* como si fuera un niño que acababa de aprender a andar, parecía muy mona.
Ejemplo 9 (Primera parte, sección 1) : 馬車*停在*她家門前時， 她到騾前去玩。	(p.17) El carro estaba *atado* a la puerta de su casa y esta chica diminuta empezó a jugar delante del *cuadrúpedo*.	Ella salió a jugar delante *la mula*, cuando el carro *se paró* frente a la puerta.
Ejemplo 10 (Primera parte, sección 1) : *他的臉色很難看*，揮了一下手，轉身鑽進了伙房。	(p.21) Entonces *nos miró con compasión* y se metió en el comedor a toda prisa.	*Puso una mala cara y nos hizo un desaire con la mano, y se metió en la cocina.*
Ejemplo 11 (Primera parte, sección 2) : 他逃亡時是單身一個，把大婆和女兒們撇在家裡…	(p.22) Cuando Chan E se fue del pueblo, nadie le acompañó,…	*Cuando se escapó solo, dejando a su mujer y a sus hijas…*
Ejemplo 12 (Primera parte, sección 2) : 村裡有幾個赤貧光棍漢，對陳額一人雙妻極為不滿，曾半是戲說半是認真地要陳額讓出一個老婆給他們用。	(p.23) Unos *inoportunos* solteros se pusieron hechos fieras y se burlaban constantemente de Chen E, al que pedían que les diera una de sus mujeres.	Unos solteros *pobres* del pueblo se sentían descontentos por el hecho de que Chen E tuviera dos mujeres y no quisiera darles una.
Ejemplo 13 (Primera parte, sección 2) : 她們說*新法*接生出來的孩子都會得*風症*。… 她們還用破布堵住產婦的嘴巴，*彷彿*孩子會從嘴巴裡鑽出來一樣。	(pp. 23–24) Decían que *si las mujeres embarazadas se hacían revisiones ginecológicas los niños saldrán locos. …A veces les metían una toalla en la boca a las mujeres para que el niño no les saliese por ahí.*	Decían que *los niños que nacieron con el nuevo método de parto tendrán todos rubéola. …Incluso taparon la boca de las mujeres con telas rotas, como si el niño pudiera salir de allí.*
Ejemplo 14 (Primera parte, sección 2) : 我大爺爺坐在門檻上，*焦急地*等待著。姑姑對我們說那時她已經記事了，	(pp.24–25) Aquel día mi abuelo se sentó en el umbral de la puerta y *esperó con calma*. Mi tía me dijo que en aquel entonces *la bisabuela aún tenía buena memoria*.	Mi “gran abuelo” se sentó en el umbral de la puerta y *esperó con impaciencia.* Mi tía nos dijo que en aquel entonces *ya empezaba a ser consciente de las cosas*.
Ejemplo 15 (Primera parte, sección 1) : 因為伙夫老王，是個*有文化的人*。他原本是公社畜牧站的站长，后因说话不当犯了错，被开除公职遣返回乡。	(p.18)Wang era un señor muy *educado* y se había encargado de la granja de la comuna hasta que *le despidieron* por decir unas palabras *fuera de tono*.	*Porque Wang era un hombre de cultura. Él fue el encargado de la granja pública, luego le despidieron y le retornaron a su pueblo por decir palabras inoportunas.*

2. La edición y la traducción

A través de nuestro estudio, vemos que la modificación principal de la traducción consiste en, aparte de las prácticas de la alteración del orden y la unión y división de fragmentos, omitir frases e incluso párrafos enteros. Esta omisión deliberada se puede encontrar en la primera parte de la novela que el texto original chino cuenta con 15 secciones, sin embargo la última sección fue suprimida entera en la versión española. Suprimir una sección completa es otra muestra de que se trata de una traducción descuidada e incoherente. El análisis de la traducción de *Rana* nos ha demostrado que no se ha aplicado el rigor necesario y la profesionalidad, siendo responsables el traductor, el corrector y el editor.

3. Conclusión

Podemos concluir el proyecto de traducción de la versión española de *Rana* como un proceso incoherente e indefinido. Y nos sumamos con la denuncia de la investigadora Maialen Marín quien afirma en su tesis que "La literatura china del siglo XX se encuentra en una posición marginal en la recepción española", y este fenómeno se vincula con el proyecto de la editorial que "no presta atención a la calidad literaria de la obra y esta conducta la relega a una posición marginal" (Marín, p.509).

Bibliografía:

Marín Lacarta, M. (2012): *Mediación, recepción y marginalidad: las traducciones de literatura china moderna y contemporánea en España*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona

Mo, Yan (2012) *Rana*, Madrid, Kailas

Ramírez Bellerín, L. (2004): *Manual de traducción, Chino/Español*, Barcelona, Gedisa

莫言(2010):《蛙》，台北市，麥田出版

LIU YUANYI（刘缘艺）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Cortesía y traducción: la equivalencia de cortesía en la traducción de formas de tratamiento en *Hongloumeng*

Resumen: La cortesía forma parte importante de la cultura y juega un papel trascendental en la comunicación cotidiana. Por eso, en las actividades traductoras, se debe prestar suma atención a este fenómeno social.

La diferencia de cortesía entre China y el mundo hispano se manifiesta en las fórmulas de tratamiento y en cuanto a su traducción, el cómo transferir el significado pragmático de cortesía constituye un rompecabezas para el traductor.

En la presente tesis, pasamos revista a las principales teorías de cortesía que han desarrollado especialistas occidentales y chinos, con el fin de estudiar el motivo cultural y pragmático de las variadas convenciones de tratamiento. Luego aplicamos los conocimientos pragmáticos a la traducción, vinculando las teorías de cortesía con la equivalencia traslaticia. Creemos que al traducir fórmulas de tratamiento, hay que perseguir una correspondencia en efecto de cortesía. Para tal objetivo, se puede adoptar las estrategias de extranjerización y domesticación por separado o de forma mezclada de acuerdo con el contexto. Finalmente, la calidad de la traducción de cortesía se puede medir con el principio de eficiencia. En otras palabras, el que una versión de tratamiento sea adecuada o no está condicionado por las relaciones interpersonales entre los interlocutores, la situación concreta y los conocimientos socio-culturales del lector.

Desde una perspectiva microcósmica, los tratamientos ponen de manifiesto las relaciones de los interlocutores, al mismo tiempo que revelan la intención y actitud del hablante; en términos macrocósmicos, se asocian con el modo de pensar y la cultura de cortesía de una comunidad cultural. Por ende, en el proceso traslaticio, tenemos que aplicar variadas estrategias para alcanzar un fin común: no sólo traducir el significado referencial de un tratamiento, sino también transmitir las informaciones pragmáticas y culturales que lleva en sí cada forma lingüística. Los traductores, siendo intermediarios entre dos idiomas y dos culturas, debemos formarnos una consciencia transcultural, esforzándonos constantemente por comunicar a los pueblos lingüística y culturalmente desconocidos.

Palabras clave: cortesía, tratamientos, *Hongloumeng*, equivalencia, extranjerización, domesticación.

1. ¿Son traducibles las fórmulas de tratamiento?

Si algunos creen que traducir las fórmulas de tratamiento no es nada difícil porque cada cultura

cuenta con un sistema apelativo completo, y como resultado, en cualquier idioma de destino, se puede encontrar al menos una palabra equivalente a un término de tratamiento en el idioma de partida, otros insisten en la intraducibilidad de este fenómeno lingüístico, sosteniendo que sea como sea, no hay equivalentes cien por cien sinónimos entre dos idiomas. ¿Cuál opinión es correcta? A continuación lo veremos.

1.1 Traducibilidad de las formas de tratamiento

El chino y el español son dos idiomas distintos en cuanto a formas lingüísticas y normas que rigen su uso. Sin embargo, como los chinos y los pueblos de habla española comparten ciertas similitudes en los modelos cognitivos, estructura social y familiar, reglas de comunicación, etc., debe haber unos conceptos culturales, que, una vez expresados en formas lingüísticas, pueden ser entendidos por ambas culturas. En el caso nuestro, es muy posible que el objeto al que se refiere una expresión de una cultura exista también en otra, jugando el papel idéntico o similar en la comunicación social. Tanto los chinos como los hispanohablantes contamos con un sistema de tratamiento de parentesco para llamar a los miembros de la familia, un conjunto de vocativos sociales y una serie de pronombres. Cuando queremos designar el concepto de "la persona que tiene los mismo padres con respecto a otro", los hispanos tienen la palabra "hermano" mientras los chinos recurrimos a "哥哥" o "弟弟". A pesar de que el significado del término en español es más amplio que las dos palabras en chino, basta con añadir unos adjetivos modificadores como "mayor" o "menor" para identificar el objeto.

Es universal el fenómeno de cortesía, cuyas manifestaciones lingüísticas en una civilización a veces coinciden con las de otra. Igual que los chinos, los hispanohablantes son propensos a tomar los tratamientos como una estrategia importante para mostrar el respeto o cariño, manteniendo o cambiando de esta forma las relaciones interpersonales existentes. Como resultado, la versión traducida de algunos fenómenos lingüísticos de cortesía de China está dentro del grado de aceptabilidad de los pueblos de habla española, porque les puede evocar sus propias experiencias en el trato social y provocar en ellos una reacción similar a la que produce el tratamiento original en el receptor original.

En fin, las semejanzas culturales y pragmáticas garantizan la traducibilidad de los tratamientos en chino y en español.

1.2 Relativismo en la traducibilidad

A lo largo de la historia, el sistema de apelación en chino y el en español se han evolucionado de forma independiente y han adquirido sus respectivas peculiaridades, las cuales conducen inevitablemente a la dificultad e incluso la imposibilidad de encontrar equivalentes absolutos para algunos tratamientos típicos de la cortesía china, como por ejemplo el sofisticado sistema de términos de modestia. Entonces, el primer problema que afronta el traductor es cómo superar el

vacío cultural y transmitir fielmente la cultura de cortesía de China.

Por otro lado, "el traductor se encarga del papel de mediador entre distintas culturas, a cada una de las cuales le corresponden sus maneras de ver la realidad, sus ideologías, sus mitos, etc."[①] En cuanto a los tratamientos con características peculiares de la cortesía china, el traductor debe mediar entre dos sistemas de cortesía distintos, y esforzarse por procurar, a través de métodos traslaticios apropiados, traducciones más cercanas a la versión original.

En nuestra opinión, traducir la cortesía comprende dos aspectos: la macro-cortesía y la micro-cortesía. La macro-cortesía se refiere a la cultura de cortesía de un país, es decir, las convenciones socialmente establecidas que sirven de normas de conducta comunicativa para un pueblo, cuya violación estará criticada por la comunidad. Por ejemplo, los chinos tienden a llamar a otros con términos de respeto y denigrarse a sí mismo con tratamientos de modestia. Se trata de una tradición acuñada en la mentalidad de cualquier miembro social, la cual se practica y se repite con frecuencia para mantener buenas relaciones interpersonales. La micro-cortesía se asocia a un contexto concreto, refiriéndose a la cortesía motivada por una determinada intención comunicativa, y que sirve para realizar algún acto de habla mediante el mecanismo de implicatura. La expresión "好姐姐" (buena hermana mayor), por ejemplo, transmite informaciones diferentes de acuerdo con el contexto: Puede usarse entre parientes o amigos como una muestra de agradecimiento o alabanza y también puede convertirse en una forma eufemística de burla e incluso de queja o reproche. Al traducir, el transferir completamente estos dos aspectos de cortesía a veces constituye una misión imposible, ya que si nos centramos en la conservación de los valores culturales de la fuente, la versión resultaría poco inteligible, fracasando incluso en transmitir el significado pragmático; pero si queremos conseguir el mismo efecto pragmático en el lector extranjero, la traducción debe orientarse hacia la cultura meta a expensas de muchos contenidos culturales que le sean desconocidos. Veamos el término de "老爷". Si lo traducimos con el equivalente en español, "señor", transmitimos satisfactoriamente el sentido de respeto, pero fallamos en reproducir el concepto de "老" de la cultura china. Dicho de otro modo, "老" en chino lleva connotación muy positiva y por lo tanto constituye una palabra usual para componer un vocativo de respeto, tradición que se vuelve invisible en la versión de "señor". En cambio, si lo traducimos literalmente, la expresión "anciano abuelo" va a confundir a los extranjeros, ya que en realidad los "老爷" no necesariamente son ancianos ni parientes del emisor. Por otra parte, el concepto de envejecimiento connota en la cultura hispanohablante un sentido peyorativo, por lo que la versión traducida no parece nada cortés a ojos de los lectores extranjeros. En fin, ambos métodos traslaticios tienen sus pros y contras. Así que cabe preguntar: ¿Qué hace el traductor cuando la pérdida de sentidos es inevitable?

① Basil Hatim y Ian Mason, 1995:298.

En vista de lo arriba mencionado, llegamos a la conclusión de que los tratamientos en chino y en español comparten muchas similitudes en cuanto al valor pragmático, lo cual evidencia la traducibilidad entre ambos idiomas; por otro lado, debido a las distintas convenciones de cortesía, nos es difícil encontrar fórmulas cien por cien equivalentes en español para los tratamientos en chino. Frente a tal rompecabezas, es menester estudiar a profundidad los principios generales y estrategias concretas de la transferencia semántica y pragmática de una cultura a otra.

2. Validez del principio de equivalencia en la traducción de cortesía

Ahora, resolvemos uno por uno los problemas planteados en el anterior apartado. Primero: ¿cómo superar el vacío cultural y traducir los mensajes de cortesía que llevan encima las fórmulas de tratamientos?

A nuestro juicio, es menester combinar los principios de cortesía y la teoría traductora de equivalencia, y tomar la de cortesía como el principio principal que rige el proceso traslaticio de las formas de tratamiento, las cuales no son simplemente términos deícticos, sino que ejercen una función pragmática, sobre todo la de cortesía, como sostiene Escandell (2003: 137): "Uno de los aspectos en que resulta más patente la interrelación entre cortesía y formas lingüísticas es el que se refiere a las formas de tratamiento." La selección de determinado tratamiento en un contexto concreto puede demostrar implícita o explícitamente las relaciones existentes entre ambos, manifestar las características del entorno, reflejar la actitud y el estado de ánimo del hablante, así como portar la intención comunicativa del emisor y realizar actos ilocutivos.

En este sentido, creemos que para el análisis de fórmulas de tratamiento y su traducción, son viables los estudios pragmáticos, o más concretamente las teorías de cortesía.

La equivalencia, noción central de la traducción, ha sido abordada por numerosos teóricos, algunos de los cuales la consideran como uno de los componentes más importantes del sistema teórico de la traducción, otros la ven como el objetivo final por alcanzar para todas las actividades traslaticias. Tampoco falta quien la toma como un criterio que evalúa la calidad de una versión.

Sin embargo, en la presente tesina, estamos de acuerdo con la opinión de Amparo Hurtado (2007: 209):

> Hay que partir de una caracterización flexible y dinámica de la equivalencia traductora considerándola como un concepto relacional entre la traducción y el texto original que define la existencia de un vínculo entre ambos; esta relación se establece siempre en función de la situación comunicativa (receptor, finalidad de la traducción) y del contexto sociohistórico en que se desarrolla el acto traductor, y, por consiguiente, tiene un carácter relativo, dinámico y funcional.

En este sentido, la búsqueda de la equivalencia no consiste en seleccionar de manera rígida la equivalencia más correcta sino en un proceso dinámico, en el que se adoptan de forma sucesiva y

flexible equivalencias en función de distintas necesidades.

He Ziran y Chen Xinren（何自然，陈新仁, 2004: 203–204）afirman que la traducción pragmática consiste en lograr la equivalencia en dos niveles: la del lenguaje pragmático（语用语言等效）y la de la pragmática del trato social（社交语用等效）. La primera se refiere a entender el sentido explícito y el implícito del texto original para luego trasladarlos fielmente a la versión traducida; la segunda consiste en la equivalencia en el nivel socio-cultural, exigiendo a los traductores profundos conocimientos sobre ambas culturas.

House, en su artículo *Politeness and Translation* (2001: 64), aplicó el concepto a un punto más específico de la dimensión pragmática y planteó por primera vez la "equivalencia de cortesía", tomando ésta como uno de los factores por considerar en el proceso de la traducción y la evaluación de la versión, y un elemento importante para lograr la equivalencia interpersonal.

En fin, sintetizando las teorías de He Ziran y House, llegamos a la conclusión de que cuando traducimos los textos con destacadas características pragmáticas, tenemos que tener plena conciencia de la equivalencia de cortesía, y transmitir fielmente el contenido cultural de la macro-cortesía y el significado implícito de la micro-cortesía cuando sea necesario.

3. Factores condicionantes de las estrategias de la traducción de los tratamientos de cortesía

3.1 Tipo textual de tratamientos en *Hongloumeng*

Los tratamientos son básicamente enunciados fáticos y vocativos. En primer lugar, se usan para iniciar, mantener o interrumpir una conversación y tienen como objetivo principal facilitar el contacto con el destinatario para luego transmitir mensajes de mayor contenido informativo. Están orientados a la comunicación y por lo tanto corresponden al tipo textual fático; en segundo lugar, guiados por la intención comunicativa, seleccionamos determinada forma de tratamiento para realizar algún acto ilocutivo. Mediante el uso de tal recurso lingüístico, esperamos provocar cierta reacción en nuestros interlocutores, para que hagan algo o dejen de hacerlo. En este sentido, prevalece la función vocativa.

Igual que otros textos fáticos y vocativos, la traducción de los tratamientos nos exige suma atención a la transmisión eficaz del efecto pragmático y a la reacción del receptor de la lengua meta.

Por otra parte, el foco de estudio de la presente tesis no son simples tratamientos sino los sacados de las conversaciones en *Hongloumeng*, novela por excelencia de la literatura clásica, cuya importancia en la cultura china es tan enorme que incluso se ha formado una disciplina llamada "estudio de *Hongloumeng*". Llena de informaciones acerca de las características típicas de la cultura y la tradición de la China antigua, sobre la vida cotidiana de una familia noble en decadencia, y sobre los misterios de de la dinastía Qing, de hace más de doscientos años, esta "enciclopedia de las postrimerías de la sociedad feudal" (Cao Xueqin, 2009: 8) nos facilita una descripción detallada de

un mundo regido por convenciones rituales, con un panorama cabal de la cortesía tradicional china. Dada la gran cantidad de informaciones culturales que lleva en sí, esta obra literaria pertenece a la tipología textual informativa y expresiva, o dicho de otro modo, Cao Xueqin expresa sus ideas a través de una red social compuesta de más de quinientos personajes y crear de esta forma un mundo ficticio en el que está reflejada su propia vida.

Si realizáramos una interpretación para una conferencia de negocio, necesitaríamos transmitir con fidelidad el sentido pragmático de acuerdo con la naturaleza fática y vocativa de las fórmulas de tratamiento, buscando un equivalente en la lengua meta que surte una reacción similar. Sin embargo, la traducción de las estrategias de cortesía de las conversaciones de una obra literaria nos exige algo más. Es decir, teniendo en cuenta la naturaleza de los tratamientos y la peculiaridad textual de la obra literaria, debemos prestar atención tanto al efecto pragmático que produce la micro-cortesía en un contexto concreto, como a la cultura de cortesía, que constituye la macro-cortesía.

3.2 Naturaleza del lector

Como es sabido, el lector de un texto se puede clasificar en tres tipos: 1) el que no sabe nada de la lengua original y lee la obra traducida solamente por curiosidad o interés; 2) estudiantes, que intentan conocer el texto original a través del traducido; 3) expertos, que dominan perfectamente la lengua de partida. Siendo una obra de gran transcendencia, *Hongloumeng* cuenta con amplios lectores, desde sinólogos que intentan estudiar a profundidad la cultura y la tradición china, hasta estudiantes que quieren leer una obra clásica para cubrir sus necesidades de estudio, pasando por la gente que no sabe nada del idioma extranjero pero lee por pura curiosidad o interés.

3.3 Propósito de la traducción

La traducción de los tratamientos en *Hongloumeng* tiene por objetivo transmitir el significado de cortesía y la verdadera intención del emisor, preservando de este modo el valor cultural dentro de todo lo posible. Al mismo tiempo debe satisfacer las distintas expectativas de diferentes lectores, cuidando, por un lado, la aspiración de los estudiosos a una versión exótica, con la que pueden experimentar directamente la cultura extranjera, y por otro, el entretenimiento y el placer que espera encontrar un lector común y corriente.

4. Estrategias concretas a seguir

Con el fin de alcanzar la equivalencia de cortesía, contamos con dos estrategias concretas: la domesticación y la extranjerización, conceptos propuestos por Lawrence Venuti.

En la presente tesis, las tomamos como dos estrategias traslaticias complementarias, es decir, para transmitir satisfactoriamente el efecto de la cortesía, podemos usarlas por separado o de forma conjunta.

4.1 Extranjerización

Los tratamientos no son simplemente nombres deícticos, sino que pueden reflejar la cultura de cortesía, la convención comunicativa y la forma de pensar de un pueblo, por lo que en la traducción, la transmisión fiel de la cortesía, sobre todo la macro-cortesía, favorecerá indudablemente los intercambios interculturales y la difusión cultural de una nación.

Por extranjerización, se entiende un método que se preocupa por mantener íntegra la versión original, en la que el traductor interviene lo menos posible, acercando el lector al autor y a la cultura fuente. Respeta las peculiaridades lingüísticas y culturales del texto original para luego reproducir lo extranjero en el texto meta. Por una parte, ofrece suficientes y precisas informaciones acerca de lo que realmente son los tratamientos chinos, lo cual corresponde a los requisitos de las funciones informativa y expresiva de *Hongloumeng*; por otra parte, conserva la esencia cultural de la cortesía china, cubriendo, por ende, la necesidad de conocer culturas exóticas por parte de algunos lectores selectos, como expertos o estudiantes.

En términos generales, cuando tratamos términos cargados de abundantes valores culturales, cuya pérdida perjudica notablemente el efecto de la cortesía, aplicamos la estrategia de extranjerización, siempre y cuando no se traspase el límite de aceptación de los lectores extranjeros. Veamos primero el ejemplo de los tratamientos de respeto y modestia.

雨村一面打恭，谢不释口，一面又问：“不知令亲大人现居何职？”如海笑道：“若论舍亲，与尊兄犹系同谱，乃荣公之孙。” (Capítulo 3)①

Yucun hizo una profunda reverencia y dijo:
—¿Me permite preguntarle qué cargo ostenta su respetable cuñado?
Ruhai sonrió:
—Mis humildes parientes pertenecen al mismo clan que usted. Son los nietos del duque de Ronguo.
(Versión de Zhao Zhenjiang)②

Yucun hizo una profunda reverencia mientras agradecía profusamente y preguntó:
—¿Sería posible saber cuál es el cargo de su respetado cuñado?
Ruhai sonrió:
—Mis humildes parientes pertenecen a su honorable clan.
(Versión de Mirko Láuer)③

Según la estadística realizada por la autora, en los primeros doce capítulos, aunque los tratamientos de respeto y modestia se han empleado con menor frecuencia que los vocativos sociales y los términos de parentesco (tratamientos de respeto y modestia: 109 veces; vocativos

① 曹雪芹，高鹗：《红楼梦》，岳麓书社，2004年6月第一版，第15页。
② Cao Xueqin. *Sueño en el Pabellón Rojo (Memorias de una roca)*, Traducción de Zhao Zhenjiang y José Antonio García Sánchez, Círculo de Lectores, S.A. / Galaxia Gutenberg, 2009, I, p. 64.
③ Cao Xueqin. *Sueño de las mansiones rojas, Traducción de* Mirko Láuer, Beijing: Ediciones en Lenguas Extranjeras, primera edición, 2010, Tomo I, p.p.63, 65.

sociales: 299 veces; términos de parentesco: 166 veces), superan a los últimos en términos de variedad: 36 fórmulas de tratamiento de respeto y modestia; 27 de vocativos sociales; y 31 de términos de parentesco, por lo que constituyen sin lugar a dudas una parte muy importante de la cultura de la cortesía china.

Dada la importancia que conceden los chinos a los tratamientos de respeto y modestia, Zhao Zhenjiang y Mirko Láuer optan por la estrategia extranjerizante, para que los lectores no nativos conozcan mejor la costumbre china. En el ejemplo, "令亲" y "舍亲" forman un par de tratamientos simétricos, uno para alabar a los parientes ajenos, y uno para denigrar a sus propios familiares. La traducción literal —"su respetable cuñado" y "mis humildes parientes"— obliga a los lectores hispanohablantes a reflexionar sobre la diferencia del sistema deíctico entre ambas culturas, y por consiguiente, entender cómo es la verdadera cortesía china. Además, el significado pragmático de "respetable" y el de "humilde" coinciden con los de "令" y "尊", lo cual garantiza el éxito de la transmisión del efecto pragmático:

> Don Pablo: ¿Qué le trae por mi humilde empresa, padre?①

En este caso, el uso de la palabra "humilde" también puede interpretarse como una señal de modestia. Por eso, a pesar de que en español no se suele decir "mis humildes parientes", se entiende el sentido de cortesía que conlleva.

Ahora, veamos otro ejemplo que justifica la aplicación de la extranjerización a la traducción de tratamientos.

> 一面说，一面出了书房。刚至大门前，早遇见薛蟠在那里乱嚷乱叫说："谁放了小柳儿走了！"柳湘莲听了，火星乱迸，恨不得一拳打死。复思酒后挥拳，又碍着赖尚荣的脸面，只得忍了又忍。
>
> ……
>
> 薛蟠哼哼着道："好兄弟。"湘莲便又一拳。薛蟠"哎呦"了一声道："好哥哥。"湘莲又连两拳。薛蟠忙"嗳哟"叫道："好老爷，饶了我这没眼睛的瞎子罢！从今以后我敬你怕你了。"
>
> (Capítulo 47)②

> Dejó el estudio y llegó hasta el portón principal, donde Xue Pan gritaba fuera de sí:
>
> —¡¿Quién ha dejado escapar al pequeño Liu?!
> Los ojos de Liu Xianglian relumbraron de furia. Quiso matar a Xue Pan de un solo puñetazo, pero se lo impidió el pensar que una pelea de borrachos incomodaría mucho a Lai Shangrong.
> ……
> —Hermanito querido…— lloriqueó Xue Pan.
> Xianglian le propinó otro puñetazo.
> —¡Au! — aullaba el otro—. Querido hermano mayor…
> Xianglian lo golpeó dos veces más.

① Cuéntame cómo pasó, capítulo 11.
② 曹雪芹，高鹗：《红楼梦》，岳麓书社，2004年6月第一版，第323,324页。

—¡Piedad, bondadoso señor, perdóname! Estuve ciego. De ahora en adelante te respetaré y te temeré.

(Versión de Zhao Zhenjiang)①

Dejó el estudio y llegó hasta el portón principal, donde vio a Xue Pan gritando:

—¿Quién dejó escaparse a ese chico Liu?!

Los ojos de Liu Xianglian relumbraron de furia y quiso matar a Xue Pan de un solo puñetazo. Se lo impidió pensar que una pelea de borrachos incomodaría mucho a Lai Shangrong

……

Xue Pan lloriqueó:

—Hermanito querido…

Xianglian volvió a darle un puñetazo.

—¡Au!— aulló—. Querido hermano mayor…

Xianglian lo golpeó dos veces.

—¡Piedad, bondadoso señor, perdón! Estuve ciego. De ahora en adelante te respetaré y te temeré.

(Versión de Mirko Láuer)②

Aquí tenemos un ejemplo clásico de la cortesía china, en el cual, aparecen dos pares de tratamientos simétricos: 小柳儿—好老爷，好兄弟—好哥哥. Al principio, Xue Pan tomó erróneamente a Liu Xianglian por un actor común y corriente y lo llamó con "小", expresión un poco humillante pero que corresponde a la diferencia del estatus social entre el señor y el sirviente. Sin embargo, igual que Xue Pan, Liu Xianglian es hijo de una familia noble y, humillado y enfurecido por haber recibido un tratamiento descortés e inapropiado, le engañó para llevarle a un lugar desierto y luego golpearle. Xue Pan, por su parte, sin poder resistir más, elevó gradualmente el grado de cortesía en los tratamientos, con la intención de pedir perdón.

Entonces, cabe preguntar: ¿Por qué 小柳儿 y 好兄弟 son menos corteses que 好哥哥 y 好老爷?

Aquí hay dos importantes convenciones culturales ocultas: Primero, para los chinos, los ancianos son muy íntegros por lo que la palabra "老" lleva en sí connotaciones tan positivas que ha llegado a convertirse en un prefijo de respeto, mientras que "小" simboliza la corta experiencia y poca capacidad, por lo tanto constituye una expresión acuñada para mostrar la modestia; Segundo, debido a la importancia que conceden los chinos a la antigüedad, incluso dentro de la misma generación, los mayores ejercen plena autoridad sobre los hermanos menores. Como resultado, "兄" se considera como un término de respeto para llamar a otros y "弟", término de modestia muy usual para la denigración propia.

En cuanto a la traducción, si no introducimos estos dos elementos arriba mencionados a la cultura meta, los lectores extranjeros nunca sabrán el efecto pragmático que provocan en los chinos,

① Cao Xueqin. *Sueño en el Pabellón Rojo (Memorias de una roca)*, Traducción de Zhao Zhenjiang y José Antonio García Sánchez, Círculo de Lectores, S.A. / Galaxia Gutenberg, 2009, I, p.p.824, 827.

② Cao Xueqin. *Sueño de las mansiones rojas, Traducción de* Mirko Láuer, Beijing: Ediciones en Lenguas Extranjeras, primera edición, 2010, Tomo III, p.p. 1433, 1439.

ni mucho menos captarán el sentido de cortesía de los tratamientos.

Ahora bien, en su versión, Zhao Zhenjiang traduce literalmente tres de los cuatro tratamientos (el pequeño Liu, hermanito querido, querido hermano mayor) a cambio de una excelente equivalencia de cortesía. Sin embargo, creemos que si tradujera “好老爷” como “bondadoso anciano señor”, el contraste radical entre “pequeño” y “anciano” intensificaría el impacto pragmático en el receptor.

En la versión de Mirko Láuer, el traductor coincide en gran medida con Zhao Zhenjiang al adoptar la estrategia de extranjerización, pero un punto diferente consiste en la domesticación del término “小柳儿”, que vamos a abordar con más detalle en el siguiente apartado.

4.2 Domesticación

La domesticación es un método que se preocupa más por la aceptabilidad de la versión por parte del lector, de acuerdo con el cual el traductor transmite el contenido de la obra original con las normas y convenciones de la lengua meta, tomando como modelo un estilo fluido, de manera que se pueda reducir la extrañeza y surtir un efecto pragmático fácil de entender para cualquier lector, sea culto o vulgar.

Seguimos con el ejemplo de “小柳儿” citado en el apartado anterior. La versión de Zhao Zhenjiang, “el pequeño Liu” sí que conserva la mentalidad de los chinos sobre el concepto “小” y mediante el contexto emite el valor despectivo que lleva en sí. Sin embargo, para los lectores que no han tenido ningún conocimiento previo sobre la cultura de cortesía china, les cuesta captar la intención del autor y del traductor. En cambio, Mirko Láuer adopta la estrategia de domesticación, y sustituye la imagen china por otra extranjera, facilitando la comprensión por parte del lector. Las palabras “chico” y “ese” se encargan de trasladar respectivamente el sentido referencial y el pragmático de “小”, y, juntas, transmiten de manera completa e inteligible la intención comunicativa del emisor.

De hecho, la sustitución cultural forma parte indispensable de la estrategia de domesticación y se emplea con frecuencia en las dos versiones. Un ejemplo ilustrativo es la traducción de los términos sociales de uso frecuente en *Hongloumeng*. Nos referimos a “夫人”, “奶奶”, “小姐”, tratamientos marcados por la jerarquía generacional y el estatus social. Evidentemente, el grado de cortesía del término “夫人” (por ejemplo “王夫人”) es mayor que el de “奶奶” (“琏二奶奶”), y éste, mayor que “小姐” (“林小姐”). En cuanto a la traducción, el método literal no tiene ningún sentido, por lo que ambos traductores acuden a tratamientos sociales de la cultura meta —más concretamente “dama”, “señora”, y “señorita”— y ejemplifican el grado de respeto mediante la distinción intencionada entre los mismos:

	posición social	cortesía
“夫人-dama”	superior	mayor
“奶奶-señora”	↕	↕
“小姐-señorita”	inferior	menor

Las manifestaciones concretas de cortesía varían de un idioma a otro, por lo que es posible que la traducción literal conduzca a la pérdida del sentido de cortesía o transmita informaciones equivocadas, causando inevitablemente incomprensiones o malentendidos. En esta circunstancia, debemos tomar en consideración las convenciones de cortesía de la cultura meta y adoptar una medida aceptable para transmitir el efecto pragmático.

食毕，雨村还要问自己的终身，士隐便道：“老先生草庵暂歇。”

(Capítulo 120)①

Después de comer, Shiyin se adelantó a cualquier pregunta acerca del futuro del propio Yucun pidiéndole que se quedara a descansar en su templo.

(Versión de Mirko Láuer)②

Después de comer, Yucun quiso preguntarle sobre su propio destino, cuando Shiyin le dijo:

—Descanse en mi humilde morada.

(Versión de Zhao Zhenjiang)③

La palabra china “先生” se refiere originalmente a “los que nacieron antes que el hablante” y constituye un término de respeto generalizado para llamar a los mayores, a quienes según la tradición se debe rendir suma reverencia④. Pero si traducimos literalmente “老先生”, la versión “anciano que nació antes que yo” o “anciano nacido en años remotos” queda demasiado compleja para formar un vocativo y ofrece una imagen vaga, con la que es difícil deducir el sentido de cortesía. En realidad, el uso de “老先生” solamente constituye una forma cortés de hacer peticiones, entonces basta con explicitar la fuerza ilocutiva del enunciado. En la versión de Mirko, “pidiendo” expresa correctamente el efecto pragmático de pedir, transmitiendo el valor de cortesía en el nivel léxico a través de la estructura sintáctica; Zhao Zhenjiang, a su vez, también omite el tratamiento, mostrando el respeto mediante la conjugación verbal en tercera persona singular “usted”. Pero, a nuestro juicio, si se tradujera como “descanse en mi humilde morada, estimado señor”, no sólo correspondería a las normas de expresión de español sino que también aumentaría el impacto pragmático de la cortesía.

En fin, a pesar de que el propio Venuti, partidario de la traducción extranjerizante, considera

① 曹雪芹，高鹗：《红楼梦》，岳麓书社，2004年6月第一版，第864页。

② Cao Xueqin. *Sueño de las mansiones rojas, Traducción de* Mirko Láuer, Beijing: Ediciones en Lenguas Extranjeras, primera edición, 1991, Tomo IV, p. 466.

③ Cao Xueqin. *Sueño en el Pabellón Rojo (Memorias de una roca)*, Traducción de Zhao Zhenjiang y José Antonio García Sánchez, Círculo de Lectores, S.A./ Galaxia Gutenberg, 2009, II, p. 1111.

④ Zhao Yuanren. “Chinese Terms of Address”, *Language*, 1956(32), p.223.

ésta como la opción más apropiada para atajar la invasión cultural, creemos que la extranjerización y la domesticación son dos estrategias igualmente importantes y que se aplican de forma complementaria, siempre y cuando cumplan los requisitos de la equivalencia de cortesía.

5. Conclusión

La cortesía forma parte importante de la cultura y juega un papel trascendental en la comunicación cotidiana. Por eso, en las actividades traductoras, se debe prestar suma atención a este fenómeno social.

La diferencia de cortesía entre China y el mundo hispano se manifiesta en las fórmulas de tratamiento y en cuanto a su traducción, el cómo transferir el significado pragmático de cortesía constituye un rompecabezas para el traductor.

Creemos que al traducir fórmulas de tratamiento, hay que perseguir una correspondencia en efecto de cortesía. Para tal objetivo, se puede adoptar las estrategias de extranjerización y domesticación por separado o de forma mezclada de acuerdo con el contexto.

Desde una perspectiva microcósmica, los tratamientos ponen de manifiesto las relaciones de los interlocutores, al mismo tiempo que revelan la intención y actitud del hablante; en términos macrocósmicos, se asocian con el modo de pensar y la cultura de cortesía de una comunidad cultural. Por ende, en el proceso traslaticio, tenemos que aplicar variadas estrategias para alcanzar un fin común: no sólo traducir el significado referencial de un tratamiento, sino también transmitir las informaciones pragmáticas y culturales que lleva en sí cada forma lingüística. Los traductores, siendo intermediarios entre dos idiomas y dos culturas, debemos formarnos una consciencia transcultural, esforzándonos constantemente por comunicar a los pueblos lingüística y culturalmente desconocidos.

Bibliografía

Basil Hatim y lan Mason (1995): *Teoría de la traducción,* Barcelona, Editorial Ariel, S.A.

Cao, Xueqin (2009): *Sueño en el Pabellón Rojo (Memorias de una roca),* Traducción de Zhao Zhenjiang y José Antonio García Sánchez, Círculo de Lectores, S.A./Galaxia Gutenberg

Cao, Xueqin (2010): *Sueño de las mansiones rojas, Traducción de* Mirko Láuer, Beijing, Ediciones en lenguas extranjeras

Carrasco Santana, Antonio (2002): *Los tratamientos en español,* Ediciones Colegio de España

Escandell Vidal, M. V. (2003): *Introducción a la pragmática,* Barcelona, Editorial Ariel

House (2001): "Politeness and Translation". *The Pragmatics of Translation,* Shanghai, Shanghai Foreign Language Education and Research Press

Hurtado Albir, Amparo (2007): *Traducción y traductología*, Madrid, Ediciones Cátedra

Zhao Yuanren (1956): "Chinese Terms of Address", *Language* (32)

陈毅平(2005):《〈红楼梦〉称呼语研究》，武汉大学出版社

何晓静(2000):《西班牙语种的称谓方式与言语礼貌》，旅游教育出版社

何兆熊(2000):《语用学概要》,上海,上海外语教育出版社
何自然(1992):“Pragmatics and CE/EC translation”,《外语教学》(1)
何自然,陈新仁(2004):《当代语用学》,北京,外语教学与研究出版社
何兆熊(2003):《语用学文献选读》,上海,上海外语教育出版社
胡文仲(1994):《文化与交际》,北京,外语教学与研究出版社
姜望琪(2006):《当代语用学》,北京,北京大学出版社
路东平(1999):“略谈〈红楼梦〉中称谓的使用及其翻译”,《社科纵横》(2)
马宏基,常庆丰(1998):《称谓语》,北京,新华出版社
钱冠连(2002):《汉语文化语言学》,北京,清华大学出版社
束定芳(2001):《中国语用学研究论文精选》,上海,上海外语教育出版社
索振羽(2000):《语用学教程》,北京,北京大学出版社
谭载喜(1999):《新编奈达论翻译》,北京,中国对外翻译出版公司
唐红芳(2007):《跨文化语用失误研究》,成都,西南交通大学出版社
王雪玉(2009):“从文学文本翻译看言语礼貌的文化制约性”,《四川教育学院学报》(9)
张敏(2001):“《红楼梦》称谓语翻译赏析”,《作家杂志》(1)

JESÚS SAYOLS
Hong Kong Baptist University

Las traducciones de Dai Wangshu de la poesía de Federico García Lorca

Resumen: El tema de esta ponencia se inscribe en un proyecto de investigación más amplio sobre las traducciones al chino de la poesía de Federico García Lorca (1898–1936) realizadas por el poeta modernista Dai Wangshu 戴望舒 (1905–1950) entre 1934 y 1949. Dai Wangshu empezó a traducir los versos lorquianos en 1934, una tarea que le ocupó toda su vida y que dejó inacabada. Póstumamente, en 1956, treinta y tres de los poemas traducidos fueron publicados por la Editorial de Escritores (Zuojia Chubanshe 作家出版社) en una misma edición. Es bien sabida la admiración que Dai Wangshu sentía por la obra lorquiana, tal como el mismo reconoció recordando su estancia en España entre 1934 y 1935; sin embargo, relativamente poco se conoció de la influencia que ejerció Lorca en el poeta chino. Mediante la selección de varios textos representativos, identificaremos algunos de los símbolos e imágenes recurrentes en la poesía de Lorca que el autor utiliza para reflejar su punto de vista sobre el arte, la vida, el ser humano, el amor, etc. y su relación con la sociedad y la naturaleza. El análisis comparativo de las traducciones nos permitirá descubrir cómo presentó Dai Wangshu el mundo lorquiano a la sociedad china del momento, qué características culturales decidió resaltar y qué elementos optó por diluir. Finalmente, puesto que los poemas de Lorca fueron traducidos por Dai Wangshu en diferentes etapas de su corta vida, se intentarán dar algunas de las claves que nos ayuden a interpretar la relevancia del mundo lorquiano para el autor chino y la influencia que ejerció la traducción de su obra en su propia evolución como traductor, poeta e individuo.

Palabras clave: Federico García Lorca, Dai Wangshu, poesía, características culturales, traducción

Introducción

El tema de esta ponencia se inscribe en un proyecto de investigación más amplio sobre las traducciones al chino de la poesía de Federico García Lorca (1898–1936) realizadas por el poeta Dai Wangshu 戴望舒 (1905–1950) entre 1934 y 1949. Dai Wangshu empezó a traducir los versos lorquianos a raíz de su viaje a España mientras estaba estudiando en París. Los primeros siete poemas fueron publicados en la revista *Wenfan xiaopin* 《文贩小品》 en febrero de 1935 (Lee, 1989:49) con el título *Jiaerxiya Luoerjia shichao* 《加爾西亞・洛爾迦詩抄》 (Selección poética de García Lorca) (Wang, 2003:193). El asesinato de Lorca en 1936 indujo a Dai Wangshu a profundizar en la obra del poeta andaluz y a emprender la estimulante tarea de acercar su arte

poético al lector chino, una empresa que le ocuparía toda la vida. En esta segunda etapa, tradujo veintitrés poemas más, algunos de los cuales fueron publicados en distintas revistas. Finalmente, durante su estancia en Hong Kong, el poeta chino continuó traduciendo la obra de Lorca, entre otros autores de la literatura hispana, y dos poemas más fueron publicados en *Wenyi zhoukan* 《文藝周刊》, el suplemento literario dominical del periódico *Huaqiao ribao* 《華僑日報》. Todos los poemas fueron compilados por Shi Zhecun 施蟄存 (1905–2003) después de la muerte de Dai Wangshu y publicados por la Editorial de Escritores (Zuojia Chubanshe 作家出版社) en 1956 en una misma edición con el título *Luoerjia shichao* 《洛尔伽詩鈔》(*Selección poética de Lorca*). Dicha colección fue de nuevo publicada por la Editorial del Pueblo de Hunan (Hunan Remin Chubanshe 湖南人民出版社) en 1983 como parte del libro *Dai Wangshu Yishiji* 《戴望舒译诗集》(Colección de poesía traducida por Dai Wangshu). Tanto la edición de 1956 como la edición de 1983, además de los treinta y dos poemas traducidos por Dai Wangshu directamente del español, incorporan la traducción de un poema de la obra *Poeta en Nueva York* realizada por Shi Zhecun a partir de versiones en francés e inglés, así como un artículo traducido del inglés que ofrece una explicación detallada del concepto de *cante jondo*, sus posibles orígenes y su significado en la poesía lorquiana.

1. Representatividad de los poemas traducidos

La intención de Dai Wangshu era mostrar de la forma más representativa posible la obra poética de Federico García Lorca (Dai, 1983: 314), de ahí que Shi Zhecun decidiera incorporar un extracto de *Poeta en Nueva York* para completar el trabajo iniciado por Dai Wangshu, una tarea a la que dedicó sus mayores esfuerzos hasta el fin de sus días y que dejó incompleta a causa de su prematuro fallecimiento. Los poemas incluidos en la colección de traducciones publicada son los siguientes: dos poemas de la antología *Libro de poemas* 《诗篇》, la *Balada del agua del mar* 《海水谣》 y la *Balada de la placeta* 《小广场谣》; catorce poemas de *Canciones* 《歌谣集》, que ilustran cada una de las secciones en las que se divide la obra original, *Teorías* (*Tiovivo* 《木马栏》 y *Cazador* 《猎人》), *Canciones para niños* (*Cancioncilla sevillana* 《塞维拉小曲》, *Caracola* 《海螺》 y *Paisaje* 《风景》), *Canciones andaluzas* (*Canción del jinete* 《骑士》, *Arbolé, arbolé* 《树呀树》 y *Galán* 《冶游郎》), *Eros con bastón* (*Serenata* 《小夜曲》), *Trasmundo* (*El niño mudo* 《哑孩子》 y *Desposorio* 《婚约》), *Amor* (*Cancioncilla del primer deseo* 《最初的愿望小曲》) y *Canciones para terminar* (*Agua, ¿dónde vas?* 《水呀你到哪儿去？》 y *Dos marinos en a la orilla* 《两个水手在岸上》); tres poemas del conjunto *Poema del cante jondo* 《深歌诗集》, *Baladilla de los tres ríos* 《三河小谣》, *Pueblo* 《村庄》 y *La guitarra* 《吉他琴》; seis poemas del *Romancero gitano* 《吉卜赛人的歌集》, *Romance sonámbulo* 《梦游人谣》, *La casada infiel* 《不贞之妇》, *Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla* 《安东尼妥・艾

尔·冈波里奥在塞维拉街上被捕》, *Muerte de Antoñito el Camborio* 《安东尼妥·艾尔·冈波里奥之死》, *Romance de la Guardia Civil española* 《西班牙宪警谣》 y *Martirio de Santa Olalla* 《圣女欧拉丽亚的殉道》; un breve poema de *Poeta en Nueva York* 《诗人在纽约》, *La aurora* 《黎明》; *Llanto por Ignacio Sánchez de Mejías* 《伊涅修·桑契斯·梅希亚思挽歌》; y finalmente seis *Poemas sueltos* 《杂诗歌集》, *Canto nocturno de los marineros andaluces* 《安达路西亚水手的夜曲》, *Canción* 《短歌》, *Casida de la rosa* 《蔷薇小曲》, *Gacela de la raíz amarga* 《恋爱的风》, *Canción de la muerte pequeña* 《小小的死亡之歌》 y *Casida del llanto* 《呜咽》.

Como se puede comprobar, no aparece ninguna traducción referida explícitamente a la obra *Suites*, escrita entre 1920 y 1923, ni a los *Sonetos*, una colección compuesta al final de la vida de Lorca. Ambos volúmenes no se publicaron hasta los años ochenta. Sin embargo, de los *Poemas sueltos* traducidos por Dai Wangshu, "Canción" pertenece a *Primeras canciones* (escrito en 1922), que fue incluido posteriormente en *Suites* en 1983. En cuanto a la casidas y la gacela, se trata de composiciones que se publicaron en la revista *Héroe* en 1932, que pertenecen al *Diván del Tamarit*, publicado por primera vez por Francisco García Lorca y Ángel del Río en la *Revista Hispánica Moderna* en 1940 en Nueva York. Por lo tanto, es de suponer que Dai Wangshu obtuvo dichas composiciones a partir de publicaciones sueltas en diferentes revistas durante su estancia en Madrid. Por lo tanto, con la sola excepción de los *Sonetos* (1984), puede considerarse que el conjunto publicado en 1956 es representativo de la obra poética lorquiana.

Una de las características destacadas de la poesía de Federico García Lorca es el uso de referencias al paisaje y la cultura de su tierra, Andalucía: el mar, los ríos, las sierras, el viento y la arena; la fauna y la flora, sus frutos y sus colores; el arte, la música y sus instrumentos; los elementos con que se forjan sus creencias, la religión y sus leyendas. En resumen, el conjunto de su obra está profundamente enraizado en el entorno natural y cultural en el que nació, creció y murió. Su obra rezuma los aromas del oasis granadino, la aridez de la llanura Cordobesa, la copiosidad y esplendidez de Sevilla y su Guadalquivir; es un tablao en el que aparecen representadas las costumbres y las pasiones de su pueblo, un escenario que Lorca utiliza para expresar sus más profundos sentimientos sobre la vida, la muerte, el amor y el sufrimiento. Varios académicos han destacado las dificultades que ello acarrea a la hora de enfrentarse a la traducción de los poemas y el reto que ello supone para transmitir el arte poético de Lorca a otro entorno cultural.[①] Dai Wangshu también se percató de dichos condicionantes e intentó solventarlos lo mejor que pudo para ofrecer al lector chino una muestra lo más cercana posible al arte poético de Lorca.

① Es imposible ofrecer una lista completa de los estudios sobre la traducción de la obra lorquiana en este artículo. Como referencia, véase por ejemplo el conjunto de traducciones al inglés editado por Christopher Maurer en 1995 o la colección traducida por Martín Sorrell en 2007 que aparecen citados en la bibliografía.

2. Dai Wangshu y la traducción

El propio punto de vista de Dai Wangshu sobre la traducción influyó notablemente en sus decisiones, unos principios que, aunque no fueran sistematizados en una teoría específica de los estudios de la traducción, estaban lo suficientemente organizados y coherentemente relacionados como para ser considerados una reflexión teórica sobre la actividad traductora. Las ideas de Dai Wangshu sobre la traducción se encuentran esparcidas en diferentes textos: prólogos a sus propias traducciones, breves comentarios críticos a traducciones de terceros, explicaciones sobre obras y autores traducidos y, sobretodo, el famoso artículo que recoge sus pensamientos sobre el arte poético escrito en 1944 titulado *Shilun lingzha* 《詩論零扎》(Algunas notas sobre poesía).[①] Dai Wangshu, a medida que profundizaba en la práctica de traducción, se fue alejando de la presunción que toda poesía es intraducible para llegar a la conclusión que era precisamente la traducción lo que definía la poesía, puesto que sólo aquellos poemas que realmente tienen "poesía" en su interior —afirmaba Dai Wangshu (Wang, 1999:187–188)— son traducibles; dicho de otro modo, la poesía "de verdad" siempre mantiene su calidad independientemente de a qué lengua se traduzca, una calidad que no puede desvanecerse ni en el tiempo ni en el espacio. Dai Wangshu consideraba la traducción, pues, la "piedra de toque",[②] un filtro a través del cual uno puede reconocer la poesía verdadera. Lo más importante para Dai Wangshu no era la capa superficial del texto, es decir, las palabras como secuencia de fonemas, ni la métrica de los versos, sino las emociones y la armonía de sentimientos que se desprendía de los poemas. Además, la relación entre la traducción de poesía y la propia creatividad poética del autor era sumamente estrecha, ya que para Dai Wangshu traducir era una forma de aprendizaje, una práctica para empaparse de otros estilos, formatos y géneros poéticos para ejercitar sus propias capacidades. Para Dai Wangshu, retener la calidad del poema original significaba estudiar su "textura" 质地 y perseguir la reproducción de su "pureza" 纯粹 (Wang, 1999: 644), estas eran las dos condiciones para ser "fiel" 忠实 (Wang, 1999: 592), para no distorsionar el texto original. En este sentido, traducir a Lorca y, en su conjunto, introducir en China la poesía de los nuevos autores en lengua castellana,[③] tanto de la península ibérica como del continente sudamericano, suponía para Dai Wangshu llevar al lector chino a una "peregrinación por una tierra rica y fértil",[④] este era su mayor deseo. El hecho de que fuera capaz de traducir "sólo" treinta y dos poemas de la extensa colección poética de Lorca no hace sino demostrar la rigurosidad, profesionalidad y seriedad con que se tomó Dai Wangshu dicha ardua tarea.

---

① Todos estos textos aparecen en las obras completas de Dai Wangshu editadas por Wang Wenbin y Jin Shi publicadas en 1999 por China Youth Press.
② 翻译可以说是试金石，诗的滤箩 (Wang, 2003: 187–188).
③ Dai Wangshu también tradujo a Rubén Darío, Pedro Salinas y Azorín, entre otros.
④ 导引着读者们到这片丰饶的土地上去作一次巡礼 (Wang, 1999: 758).

¿Cómo plasmó entonces Dai Wangshu el mundo poético de Lorca? ¿Qué elementos del entorno natural y cultural andaluz decidió representar en las traducciones? ¿Ejerció en Dai Wangshu la traducción de Lorca algún tipo de influencia en su propia creación literaria? Responder de forma definitiva a estas preguntas supone analizar detenidamente, no sólo cada unas de las traducciones y el contexto en el que fueron realizadas, sino también los poemas en español en relación con su entorno de origen y, finalmente, descubrir en la creación original de Dai Wangshu rastros de la influencia lorquiana. Es obvio que un trabajo de tal envergadura no es posible resumirlo en el presente artículo, pero sí que podemos obtener algunos resultados y ofrecer algunas conclusiones a partir del análisis de la traducción de algunos de los símbolos recurrentes utilizados por Lorca en el conjunto de los poemas traducidos por Dai Wangshu.

En la obra lorquiana aparecen una serie de símbolos que utiliza el autor de forma recurrente para tratar diferentes temas. Así, el agua, la sangre, la luna y el color verde, por ejemplo, son denominadores comunes que utiliza el poeta para expresar sus sentimientos sobre la vida y la muerte, sus deseos y frustraciones, mediante un sinfín de metáforas sumamente arriesgadas, a veces de imposible comprensión para el lector mundano, especialmente si no se tiene en cuenta su estrecha relación con el entorno natural y cultural de su tierra natal.

3. Símbolos recurrentes en la poesía lorquiana

— El agua

El agua es precisamente uno de los símbolos más recurrentes en todos los poemas traducidos por Dai Wangshu, ya sea de forma explícita o a través del mar, de ríos, arroyos y fuentes. Así, el primer poema traducido de la colección, la “Balada del agua del mar”, empieza de la siguiente forma:

El mar
sonríe a lo lejos.
Dientes de espuma,
labios de cielo.

Que Dai Wangshu traduce como

在远方，
大海笑盈盈。
浪是牙齿，
天是嘴唇。

Comprobamos que Dai Wangshu traduce las metáforas *dientes de espuma* y *labios de cielo* haciendo explícita la relación entre los dos elementos, en el caso de la primera, entre el elemento *agua* y *su personificación*: 浪 (‘las olas’) 是 (‘son’) 牙齿 (‘los dientes’). Este tipo de explicitación

será una técnica de traducción que utilizará Dai Wangshu en diferentes ocasiones para especificar al lector chino el significado inherente (según la interpretación de Dai Wangshu) de algunas de las metáforas en español, lo que no deja de ser una forma de guiar o limitar la propia interpretación del lector. El mar, que también aparece en poemas posteriores, es un mar distante, con una gran sonrisa según Dai Wangshu（笑盈盈）, y sus aguas pueden venderse（*Vendo, señor, el agua de los mares* 我卖的是大海的水）, se mezclan con la sangre（*mezclado con tu sangre* 和你的血混在一起）, inundan los ojos de lloros（*Lloro, señor, el agua de los mares* 我哭出的是大海的水）y amargan el corazón（*Corazón, y esta amargura seria, ¿de dónde nace? / ¡Amarga mucho el agua de los mares!* 心儿啊，这苦味儿是从哪里来的？/ 比这苦得多呢，大海的水）.

En el poema siguiente, *Balada de la placeta*, el agua sigue su ciclo natural, de la fuente al arroyo, pasando por el río hacia el mar, y de ahí al cielo, para ser devuelta a la tierra. Un agua que en el poema *Caracola* llena *con pececillos de sombra y de plata* el corazón（我的心儿 / 涨满了水波，/ 暗如影，亮如银，/ 小鱼儿游了许多）y que pasa a formar parte del decorado en *Paisaje*（*La tarde está tendida a lo largo del río* 夜晚一直躺着顺着河沿）y en *Serenata*（*Por las orillas del río se está la noche mojando* 在河岸的两旁，夜色浸得水汪汪）. La importancia del agua en el universo lorquiano es tal que el poeta incluso le dedica un poema completo, *Agua, ¿dónde vas*?.

En el poema *Baladilla de los tres ríos*, del conjunto poético *Poema del cante jondo*, Lorca personifica al agua, le pone nombre, apellidos y lugar de nacimiento. Es el Darro y el Genil, *los dos ríos de Granada* 格拉那达的两条河, que *bajan de la nieve al trigo* 从雪里流到小麦的田畴; es el río Guadalquivir, el lecho de muerte en el *Romancero gitano*（cuando *Voces de muerte sonaron cerca del Guadalquivir* 死的声音响起，在瓜达基维河附近）. Tal como indica Ian Gibson（1992: 8）, Lorca compara Sevilla y Granada a través de sus ríos: el Guadalquivir, el "gran río" por el que circulaban los barcos que iban hacia el nuevo mundo descubierto por Colón en 1492, es símbolo de libertad; los ríos de Granada, sin barcos, son símbolo de frustración y muerte, de *abandono* 荒废 y *soledad* 孤, tal como interpreta y traduce acertadamente Dai Wangshu. El agua, capaz incluso de sostener la luna（*Un carámbano de luna la sostiene sobre el agua* 一片冰雪似的月光 把她扶住在水上）y que en *Poeta en Nueva York*, sin embargo, es putrefacta（*y un huracán de negras palomas que chapotean en las aguas podridas* 是一阵给污水沾湿的黑鸽子的风暴）, adquiere conciencia en los versos finales de los poemas traducidos por Dai Wangshu, como en *Canto nocturno de los marineros andaluces*（*El mar conoce mi paso por los suspiros* 海从我的叹息，认得我的脚步）y es incluso capaz de llevar un caballo a cuestas（*¡Ay muchacho, muchacho, que las olas me llevan mi caballo!* 哎，孩儿啊孩儿，看波浪带走我的马儿!）.

En resumen, el agua es sumamente importante para Lorca, forma parte de su paisaje, está en los ríos, en el mar distante lleno de recuerdos, y es portadora tanto de vida como de muerte. En las traducciones su presencia se mantiene y, en ocasiones, incluso se ve reforzada, como por ejemplo

con su explicitación en el título de *Caracola* 《海螺》, así como por su presencia en el radical de algunos caracteres.①

— La sangre

Relacionado con el agua como símbolo de muerte Lorca utiliza otro fluido, la sangre, presente sobretodo en el *Romancero gitano*, como por ejemplo en *Romance sonámbulo*（*Tu sangre rezuma y huele alrededor de tu faja* 你的血还在腥气地沿着你的腰带渗出）y en los poemas sobre la muerte de Antoñito el Camborio :

Tres golpes de sangre tuvo
y se murió de perfil.

Un verso que Dai Wangshu traduce como

淌着三道血流，
他侧身死去，只见半个面形

Vemos aquí otro ejemplo de explicitación, en este caso, para traducir los *golpes de sangre* como *chorros de sangre* 血流, y ofrecer una traducción más explícita de la expresión *se murió de perfil", como "se murió de costado, sólo se veía medio lado*.

La sangre, para Lorca, como se puede apreciar en las traducciones de Dai Wangshu, es sumamente presente en toda su obra poética pero especialmente en los poemas relacionados con la muerte violenta y los toros. En *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías* encabeza incluso una de las secciones, *La sangre derramada* 流出的血. Sangre y muerte, en definitiva, son indisociables, como muestra el poeta en *Canción de la muerte pequeña*（*Prado de sangre vieja* 古旧的血的草场）y así lo plasma Dai Wangshu en su traducción.

— La luna

Tanto el agua como la sangre, como símbolos de muerte, van de la mano de otro símbolo recurrente en la poesía de Lorca que Dai Wangshu se encarga también de presentar de la mejor forma posible al lector chino, la luna. El astro nocturno aparece en *Canción de la muerte pequeña* como trasfondo, como escenario de la muerte junto a la sangre (*Prado mortal de lunas y sangre bajo tierra* 月亮的垂死的草场，和地下的血); una luna que sostiene una gitana sobre el agua en *Romance sonámbulo*:

Sobre el rostro del aljibe,
se mecía la gitana.
Verde carne, pelo verde,
con ojos de fría plata.
Un carámbano de luna

① Véase el ejemplo del poema *La aurora*, de *Poeta en Nueva York*, en el que aparece en cuatro caracteres contiguos: 污水沾湿.

la sostiene sobre el agua.

La traducción mantiene la relación del agua, a través del aljibe,[①] con la luna.

那吉卜赛姑娘
在水池上摇曳着。
绿的肌肉，绿的头发，
还有银子般沁凉的眼睛。
一片冰雪似的月光
把她扶住在水上。

La luna aparece ya en las *Canciones*, por ejemplo en *Tiovivo*, que en este caso es comestible（*los niños se comen la luna como si fuera una cereza* 好象是一颗樱桃，他们把月亮吞下）; una luna de color rojo en "Canción del jinete"（*jaca negra, luna roja* 黑小马，红月亮）; y una luna gitana en *Romancero gitano*（*Bajo la luna gitana* 在吉卜赛人的月亮下）. Cabe destacar, precisamente en el conjunto del *Romancero*, que Dai Wangshu no incorpora en sus traducciones uno de los poemas más famosos, traducidos y comentados de Federico García Lorca, *Romance de la luna, luna*; sin embargo, dicha omisión no resta importancia al símbolo de la luna, pues aparece a lo largo de toda la colección.

— El color verde

En los poemas de Lorca traducidos por Dai Wangshu aparecen varios colores de forma recurrente（azul, amarillo, naranja, blanco, gris, negro, etc.）, entre los cuales destaca el color verde, color *de hiel, de menta y de albahaca*, color también de la luna en el *Romancero gitano*（*Moreno de verde luna* 象碧月一样的棕黑）, de la mañana en *Cancioncilla del primer deseo*（*En la mañana verde, quería ser corazón* 在鲜绿的清晨，我愿意做一颗心）, y del viento y de las ramas en *Romance sonámbulo*（*Verde que te quiero verde. Verde viento. Verdes ramas* 绿啊，我多么爱你这绿色。绿的风，绿的树枝）. Incluso las venas son verdes en el *Martirio de Santa Olalla*（*Un chorro de venas verdes le brota de la garganta* 一丝青绿的筋络，从她咽喉里喷漾）y las ingles en el *Llanto*（*Trompa de lirio por las verdes ingles* 已经从远处来腐蚀他的青筋）. Como se puede comprobar, Dai Wangshu traduce la palabra "verde" de tres formas diferentes —碧（*bì*, 'verde jade'）, 绿（*lǜ*, 'verde'）y 青（*qīng*, 'verde' o 'azul' claro）— con lo que el grado de especificidad en chino es mayor que en español, lo que responde de nuevo a una interpretación determinada por parte del traductor.

En relación con el color verde hay en los poemas de Lorca un matiz que no es perceptible para el lector chino pero sí para el lector de origen español: el color verde es también el color del uniforme de la Guardia Civil. Dai Wangshu incorpora varias notas a pie de página para explicar

① Como se puede comprobar, en la traducción de la palabra "aljibe" la presencia del agua es visualmente explícita: 水池.

al lector chino las referencias relacionadas con este cuerpo policial, pero en ninguna de ellas menciona el color de sus uniformes: 宪警戴的是一种三角帽，故西班牙人民就用“三角帽”代表宪警 (La guardia civil lleva un sombrero triangular y tradicionalmente se usa la palabra *tricornio* para referirse a la guardia civil)[①] o 功臣 (benemérita) 是人民对宪警的讽刺称号 (El término *benemérita* lo utiliza la gente para referirse de forma irónica a la Guardia Civil).[②] Facilitar dicha información al lector chino haría más explícita todavía la relación entre el color verde y la muerte, porque la Guardia Civil aparece siempre en los poemas traducidos en escenas de violencia, destrucción y muerte, pero quizás Dai Wangshu consideró que no era necesario o, mejor dicho, consideró que traduciendo el color verde de diferentes formas, resaltando matices diferentes y “ocultando” al lector chino algunas de sus connotaciones más evidentes para el lector del texto original, aumentaba su campo semántico y, por lo tanto, la riqueza de su simbología, según la interpretación que hizo del significado que supuestamente tenía para Lorca.

4. La influencia de Lorca en Dai Wangshu

Para descubrir la influencia que ejerció la traducción de la poesía de Lorca en la propia creación poética de Dai Wangshu no es suficiente la simple comparación de las traducciones con los textos en español, sino que es necesario indagar en las composiciones de Dai Wangshu en chino. El estudio realizado por el académico Wang Wenbin sobre la relación entre Lorca y Dai Wangshu (2003) ofrece suficiente información para a entrever la relevancia del mundo lorquiano para el autor chino en su propia evolución como poeta. Wang Wenbin (2003: 199–200) destaca tres aspectos diferentes de la influencia de Lorca en Dai Wangshu: en primer lugar, Dai Wangshu empezó a escribir poemas en verso libre para fusionar ritmos y sentimientos de canciones populares, como por ejemplo en 《心愿》*Xinyuan* (*Deseos preciados*).[③] En segundo lugar, durante la ocupación japonesa de Hong Kong, compuso diecinueve canciones para ridiculizar al ejército japonés y expresar así sus sentimientos sobre la guerra, unas canciones que alcanzaron notoria popularidad. En tercer lugar, pero no por eso menos importante sino todo lo contrario, consiguió armonizar la sencillez de las imágenes de las baladas tradicionales y su espontaneidad rítmica con versos que expresaban con profunda sutileza los sentimientos y temas característicos de los tiempos modernos, como por ejemplo en 《致螢火》 (*Zhi yinghuo, Luciérnaga*):[④]

螢火，螢火，
你來照我。

① Traducción propia.
② Ibíd.
③ Ibíd.
④ Ibíd.

照我，照這沾露的草，
照這泥土，照到你老。
.....

Luciérnaga, luciérnaga,
ven a iluminarme.

Ilumíname, ilumina esta hierba de rocío humedecida,
ilumina esta tierra embarrada, ilumina hasta el fin de tus días.
.....

La sencillez de vocabulario y las repeticiones recuerdan a *Libro de poemas*, *Canciones* o "Romance sonámbulo", una simplicidad que contrasta con la imagen de la "hierba de rocío humedecida", una combinación propia del estilo literario de Lorca, también con una explícita presencia del agua como símbolo de oscuridad, de muerte, que debe ser iluminada. Wang Wenbin (2003: 200) señala que en este y otros poemas, como 《我用残损的手掌》(*Wo yong cansun de shouzhang*, *Escribiendo con puño inflexible*),[①] Dai Wangshu muestra la misma originalidad, brillantez y carga emotiva que Lorca, extendiendo así el camino construido por el poeta andaluz. El análisis de Wang Wenbin demuestra, por tanto, que las traducciones de Lorca, igual que otros poetas traducidos, tuvieron un papel determinante en la evolución poética de Dai Wangshu.[②]

5. Conclusión

Con esta breve exposición se ha querido dar a conocer cómo Dai Wangshu logró mostrar al lector chino el camino poético de Federico García Lorca mediante la traducción de una selección determinada de poemas. Dai Wangshu, con la intención de no distorsionar el texto original y el estilo literario del poeta, procuró mantener la importancia de la simbología inherente en la poesía lorquiana. Una simbología que está estrechamente relacionada con el entorno natural y cultural andaluz, que es la base sobre la cual Lorca edificó su universo de sentimientos y expresó sus inquietudes como ser humano. Dai Wangshu, con sus propias ideas sobre la traducción y el arte poético, a través de su experiencia y destreza traductoras, intentó con suma determinación llevar a cabo su proyecto de la forma más precisa posible hasta el fin de sus días. Su interpretación del significado de los poemas le llevó a veces a hacer explícita según qué información que consideró relevante para captar la "textura" y la "calidad" del texto original y a veces a ocultar según qué detalles que debió suponer superfluos o contraproducentes para el lector. El esfuerzo realizado por Dai Wangshu se vio recompensado con la publicación póstuma de dichas traducciones, para rendir homenaje a su memoria y destacar la importancia que tuvo Lorca en su evolución como traductor,

① Traducción propia.
② Véase Lee (1989) para conocer, por ejemplo, la influencia de poetas del simbolismo francés en Dai Wangshu, como Baudelaire, Verlaine o Francis Jammes.

poeta e individuo. La lectura de las traducciones al chino, además, ofrece un acercamiento diverso a la obra lorquiana, una "nueva" interpretación de su persona, no como mártir de la intolerancia fascista, no como icono de la lucha contra la estupidez homófoba, sino simplemente como poeta, artista y ser humano.

Bibliografía

Dai, W. 戴望舒 (1983): *Dai Wangshu yishiji* 《戴望舒译诗集》 (*Colección de poesía traducida* por Dai Wangshu), Changsha 長沙, Editorial del Pueblo de Hunan 湖南人民

García Lorca, F. (1995): *Selected verse*, Maurer, Christopher (ed.). New York, Farrar Straus Giroux

García Lorca, F. (1988): *Antología poética*, Barcelona, Orbis

García Lorca, F. (2007): *Selected Poems: with Spanish parallel text*, Sorrell, Martin (trad.), Walters, Gareth D. (ed.), New York, Oxford University Press

Gibson, I. (1992): *Lorca's Granada. A Practical Guide*. London; Boston, Faber and Faber

Gibson, I. (2011): *Federico García Lorca*, Barcelona, Crítica

Lee, G. (1989): *Dai Wangshu: The Life and Poetry of a Chinese Modernist*, Hong Kong, Chinese University Press

Wang, W. 王文彬 (2003): *Zhongxi shixue jiaohui zhong de Dai Wangshu* 《中西诗学交汇中的戴望舒》(*Dai Wangshu en la confluencia de la poética china y occidental*), Hefei 合肥市: Anhui Educational Publishing House 安徽教育出版社

Wang, W.; JIN, S. 王文彬, 金石 (1999): *Dai Wangshu quanji* 《戴望舒全集・诗歌卷》*(Obras completas de Dai Wangshu)*, Pekín 北京, China Youth Press 中国青年出版社

XU YUNPENG（许云鹏）
Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing

El contexto y la traducción

Resumen: El contexto es un factor clave en el proceso de la traducción. El contexto puede clasificarse según diferentes puntos de vista y abarca elementos tanto lingüísticos como extralingüísticos. Tradicionalmente, el contexto es considerado como un elemento establecido, sin embargo, según la teoría de la relevancia, el contexto no es un conjunto de conocimientos ya dados, sino que es un estado de conocimiento cambiante, una estructura dinámica, que van incorporando nuevos conocimientos conforme se desarrolla la comunicación y van apareciendo nuevas informaciones.

En cuanto a la composición del contexto, se cree que está compuesto básicamente de tres partes: la primera parte consiste en el contexto lingüístico, que es el entorno lingüístico que acompaña a una palabra, expresión o enunciado, y del cual depende en muchas ocasiones el sentido de los mensajes. La segunda parte son los elementos circunstanciales que ejercen influencia a los participantes en una comunicación lingüística, los cuales determinan la forma y el significado de los enunciados, la tercera parte son los conocimientos culturales que comparten los participantes en la comunicación, los cuales, ayudan a establecer la relevancia de los enunciados para su correcta interpretación.

El contexto ejerce una influencia fundamental tanto en el proceso de compresión del texto original como en el de expresión del texto de destino. Según la teoría de la relevancia, En la traducción, el traductor debe utilizar todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos a su alcance para causar el mismo efecto en los lectores del texto traducido. En el proceso de la traducción, además del emisor y el destinatario, existe un traductor que desempeña ambos roles. Como destinatario, debe descodificar el mensaje del emisor y deducir su intención comunicativa y como emisor, tiene que re-enviar el mismo mensaje con la intención de lograr el mismo efecto en el destinatario de la lengua meta.

Palabras clave: el contexto lingüístico, el contexto circunstancial y el contexto sociocultural

1. ¿Qué es contexto?

El contexto es un entorno físico o de situación a partir del cual se considera un hecho. El entorno del contexto puede ser material (algo que se presenció en el momento de ocurrir el hecho), o simbólico (por ejemplo: el entorno cultural, histórico u otro) o dicho en otras palabras, es el conjunto de circunstancias en el que se produce el mensaje y que ayudan a la comprensión de un

mensaje.

En cierto sentido, el contexto es el significado de un mensaje (como una oración), su relación a otras partes del mensaje (como un libro), el ambiente en el cual la comunicación ocurrió, y cualquier percepción que pueda ser asociada con la comunicación. El contexto es la agrupación de circunstancias específicas de lugar y tiempo, principalmente, en qué se está produciendo el acto de la comunicación.

El término "contexto" fue planteado por primera vez por el lingüista Malinowsky, quien creó el concepto de "contexto" y lo dividió en dos tipos: el contexto cultural y el circunstancial. El primero es el trasfondo social y cultural en que se mueve el hablante y el segundo se refiere a las situaciones concretas en que se produce el acto de comunicación.

Las ideas de Malinowsky fueron tomadas por Firth, quien dio más énfasis al contexto social. Según él, todo enunciado aparece en un contexto de situación culturalmente determinado y su significado es la totalidad de su contribución al mantenimiento de las pautas de vida en la sociedad en que vive el hablante y a la afirmación de la función y la personalidad de éste dentro de la sociedad. Firth creía que las palabras y oraciones de una lengua no tenían significado por sí mismas aparte de su uso en un contexto de situación. Negaba la existencia del significado oracional en el sentido moderno y consideraba el contexto de situación como un determinante crucial del significado de los enunciados.

Halliday propuso en 1964 el término de "registro" en sustitución de "contexto". Según él, el registro abarca tres aspectos: campo, modo y tenor. El campo se refiere al tema o al tipo de actividad social que realiza un texto, por ejemplo: política, deportes, música, etc. El tenor se refiere a los participantes en el acto comunicativo y la relación entre ellos, por ejemplo, una interacción entre estudiantes fuera de clase será diferente de la interacción entre el profesor y estudiantes en el aula. El modo se refiere al medio o canal de comunicación y el papel que desempeña el lenguaje dado este medio o canal. Las modalidades oral y escrita representan los canales más importantes del lenguaje, por ejemplo, un informe escrito será diferente a una llamada telefónica.

Nida destaca la importancia del contexto en el libro *La función del contexto en la traducción*. Señala que el contexto es un elemento clave en el significado cultural, ya que existe una influencia recíproca entre la cultura y la lengua. Destaca que los diferentes contextos culturales nos pueden conducir a errores graves en la interpretación de un contexto cuando la traducción se dirige a otra cultura. El contexto es importante porque las ideas y prácticas que surgen en un determinado contexto social, político, económico y cultural pueden no aplicar a un contexto con unas condiciones diferentes.

Con respecto al conocimiento que poseen los participantes de la situación de enunciación, el lingüista británico Lyons estableció los siguientes rasgos:

a. Conocimiento de los oficios deícticos y sociales;

b. Conocimiento de la situación espacio-temporal de los interlocutores;

c. Conocimiento del grado de formalidad apropiado a la situación;

d. Conocimiento del medio, el código y el estilo apropiados;

e. Conocimiento del contenido;

f. Conocimiento de la especialidad o el dominio al que pertenece la situación.

La pragmática es la disciplina encargada del estudio del contexto lingüístico. Los especialistas hablan de microtexto, cuando el contexto lingüístico está dado por una palabra inmediata dentro del enunciado, y macrotexto, cuando el sentido del texto no es inmediato, sino que está dado por un contexto con múltiples elementos.

Sperber y Wilson defienden la hipótesis de que la comprensión de un enunciado debe basarse en principios universales sobre la cognición y no en la dependencia de un contexto establecido previamente. El contexto se define como el conjunto de supuestos, de tamaño y contenido arbitrario, que interviene en la interpretación de un enunciado. La mente procesa enunciados, usando esos supuestos como la información de fondo adicional para mejorar así la representación que tiene del mundo.

Para Sperber y Wilson no existe un contexto inicial fijado antes de la emisión de un enunciado. En el acto comunicativo, el contexto es una variable que tiene carácter dinámico, por lo que lo denominan "supuestos contextuales". Cuando el hablante construye su enunciado, si realmente quiere comunicarse, se asegurará de que el oyente tenga acceso al contexto adecuado. El oyente hará hipótesis y elegirá los supuestos que le parezcan más relevantes para interpretar el enunciado. En definitiva, la interpretación que el hablante intenta que se haga y la que el oyente debe elegir es aquella que resulta más relevante.

Los supuestos presentes en la memoria del mecanismo deductivo proceden generalmente de cuatro posibles fuentes: la percepción, la descodificación lingüística, la memoria enciclopédica y el propio mecanismo deductivo. Los que se derivan de las entradas enciclopédicas constituyen una información vieja, mientras que los derivados de la percepción o la descodificación lingüística constituyen la información nueva. La combinación de estos dos subconjuntos de informaciones producen nuevos supuestos. A estos nuevos supuestos se les llama implicaciones contextuales.

2. La importancia del contexto para la traducción

Como una actividad interlingüística e intercultural, la traducción depende en gran medida del contexto. Una traducción es un evento que ocurre en unas condiciones históricas y socioculturales específicas. Tal como señaló Newmark: "El contexto es el elemento más importante en todas las actividades de traducción." Para cualquier operación traslativa, el contexto juega un papel

indispensable tanto para la comprensión del texto original como para la expresión en la lengua meta.

En el proceso de la comprensión del texto original (TO), el traductor es el receptor de los mensajes transmitidos en el TO, por lo tanto, la interpretación por parte del traductor puede entenderse como un acto comunicativo intralingüístico. Para garantizar una correcta comprensión del TO, el traductor requiere de un vasto conocimiento lingüístico, así como de los elementos contextuales y culturales propios de la lengua original, de manera que pueda compartir lo más posible los conocimientos contextuales con el autor y así dar con una correcta interpretación de la intención comunicativa del autor. En el proceso de la expresión, el traductor debe tener en cuenta factores contextuales como el entorno lingüístico, los conceptos ideológicos, culturales y sociales, así como la capacidad cognitiva de los destinatarios de la lengua meta, para adoptar estrategias adecuadas y establecer la misma relevancia en el texto meta (TM), que permite a los lectores del TM llegar a una interpretación lo más cercana posible de la de los lectores del TO.

Para Sperber y Wilson, la comunicación se lleva a cabo bajo un proceso ostensivo-inferencial. La ostentación es la conducta que hace manifiesta la intención de transmitir algo y la inferencia es el proceso cognitivo que le permite al destinatario la deducción. En la traducción, el traductor debe utilizar todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos a su alcance para causar el mismo efecto en los lectores del texto traducido. En el proceso de la traducción, además del emisor y el destinatario, existe un traductor que desempeña ambos roles. Como destinatario, debe descodificar el mensaje del emisor y deducir su intención comunicativa y como emisor, tiene que re-enviar el mismo mensaje con la intención de lograr el mismo efecto en el destinatario de la lengua meta.

Según la teoría de la relevancia, los mensajes que puedan causar dificultades de comprensión y traducción se deben principalmente a cuestiones contextuales. Es decir, si un destinatario posee unos supuestos contextuales, una cultura o un bagaje totalmente diferente al del emisor, el mensaje emitido no será de su interés o no será fácilmente comprendido, por consiguiente, no será relevante. El contexto es un elemento fundamental a tener en cuenta en el proceso de traducción y comunicación. A continucación, analizaremos la influencia del contexto a la traducción desde tres perspectivas: el contexto lingüístico, el contexto circunstancial y el contexto cultural.

2.1 Contexto lingüístico

El contexto lingüístico se refiere a todos los factores relacionados con la producción de enunciados lingüísticos, que afectan a la interpretación, adecuación e incluso significado de dichos mensajes. El contexto lingüístico es el entorno lingüístico que acompaña a una palabra, expresión o enunciado, y del cual depende en muchas ocasiones el sentido de los mensajes. En la traducción, el contexto lingüístico es el recurso más inmediato al que puede recurrir el traductor para reducir confusiones y llegar a una interpretación acertada del TO. Veamos el siguiente ejemplo:

(1) Una buena parte de los españoles está ya de vacaciones, pero la pregunta es si es saludable hacerlo con una desconexión digital, sin la compañía del móvil, ... (7 ago, *EFE*)

La palabra "compañía" es polisémica, puede ser efecto de acompañar, persona o personas que acompañan a otra u otras, y también puede referirse a una sociedad mercantil, o bien un cuerpo de actores o bailarines formado para representar en un teatro. En el citado ejemplo, para determinar el significado concreto de "compañía", hay que recurrir al contexto lingüístico. Como en la frase precedente se habla de una "desconexión digital", a través de esta pista, podemos deducir que "compañía" se refiere al efecto de acompañar.

(2) A Petrone le gustó el hotel Cervantes por razones que hubieran desagradado a otros. Era un hotel sombrío, tranquilo, casi desierto. Un conocido del momento se lo recomendó cuando cruzaba el río en el vapor de la carrera, diciéndole que estaba en la zona céntrica de Montevideo. (Julio Cortázar, *Ceremonias*)

En este párrafo, "Un conocido del momento" no está muy claro, no se sabe a quién se refiere concretamente. Sin embargo, teniendo en cuenta la frase que sigue "cuando cruzaba el río en el vapor de la carrera," se puede deducir que se trata de un hombre que conoció el protagonista en el vapor de la carrera. Además, la palabra "vapor" también es polisémica, puede ser un fluido gaseoso, tal como el gas producido por la ebullición de agua, o gas de los eructos, también puede referirse a una especie de vértigo o un buque de vapor. En este contexto lingüístico, el vapor debe referirse a un buque, en vez de gas de agua. En realidad, en Uruguay, el vapor de la carrera se refeire a un barco de motor de pasajeros que tienen un itinerario fijo y regular en la frecuencia entre los puertos de Buenos Aires y Montevideo.

2.2 Contexto circunstancial

El contexto circunstancial o situacional pertenece al nivel extralingüístico porque es el contexto físico, social o anímico en que se hallan el emisor y el receptor al comunicarse. Es el conjunto heterogéneo de circunstancias que rodean el acto de comunicación: el lugar y el tiempo en que se desarrolla la comunicación, el estado de ánimo, la conducta, la intención de los interlocutores, el mundo social al que pertenecen los interlocutores y sus relaciones afectivas, de parentesco, laborales o académicas, etc.

El contexto situacional influye en el acto comunicativo, pudiendo hacer variar la interpretación del mensaje o contribuir a su mayor o menor comprensión. El contexto situacional es estudiado por la pragmática, cuyo objeto de investigación es la competencia comunicativa de los interlocutores y la adecuación de los enunciados a su intención y al contexto en que se producen. En la traducción, el contexto circunstancial es el factor clave que siempre tiene que tener en cuenta el traductor para entender correctamente los mensajes del TO y transmitirlos adecuadamente en la lengua meta.

Por ejemplo, en español no existe tantas variedades de vocablos como en chino para indicar

relaciones de parentesco. La palabra “tía” puede ser hermana o prima de la madre o del padre de una persona. “cuñado” puede ser a su vez hermano del cónyuge o cónyuge del hermano. En cuanto a qué tipo de relación de parentesco se refiere en concreto, hay que tomar en cuenta el contexto circunstancial en que se produce el acto de comunicación.

(3) Nuestro presidente tiene previsto hacer una visita oficial a Estados Unidos el próximo marzo.

A la hora de traducir la oración al chino, para que el mensaje traducido quede más específico, el traductor tiene que tener claro a qué se refiere “el próximo marzo”. Pues si el momento en que habla el interlocutor es antes de marzo, lo podría traducir como “今年三月”, pero si es después de marzo, hay que traducirlo como “明年三月”. Pero de todas maneras la traducción literal “未来的三月” aunque es exacta, no es aceptable para el destinatario ya que no es una expresión habitual en chino.

(4) ¿A qué hora vamos a abordar?

Una oración aislada como tal puede causar varias interpretaciones, ya que la palabra “abordar” puede indicar la acción del pasajero de subir a un medio de transporte, sea un tren, un avión o un barco. Por lo tanto, la versión final queda pendiente del contexto circunstancial en que se produce el enunciado.

2.3 Contexto sociocultural

El contexto sociocultural se refiere al trasfondo cultural, histórico y social en que se produce el acto comunicativo. Es el conjunto de pensamientos y pautas de comportamiento que quedan plasmados en la conciencia de un pueblo. El contexto sociocultural abarca temas como el entorno social y cultural, el sistema político-económico, las creencias, las costumbres, los hábitos y tradiciones, las convenciones y normas sociales, los valores, las formas de pensamiento y comportamiento, el medioambiente, entre otros. El desarrollo del lenguaje se producen en la sociedad y por tanto está sometido a las normas de socialización. El contexto sociocultural constituye la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias.

El lenguaje es el vector de la cultura y forma parte de la cultura. La traducción de una lengua a otra atañe necesariamente al contexto sociocultural de ambas lenguas. Las diferencias y lagunas socioculturales constituyen las principales dificultades de traducción que requieren una intervención y reajuste por parte del traductor. El traductor, como puente que enlaza dos culturas, tiene que estar alerta siempre de los elementos socioculturales de los mensajes del TO y tratar de encontrar una equivalencia en el TM, misión difícil por la forma distinta en que dos idiomas ven el mundo. De hecho, entre las muchas habilidades requeridas del traductor ideal se encuentra el que tenga

una buena cultura general, tanto del país de la lengua de origen como del país de la lengua meta. Pasar por alto los factores culturales que implican las alusiones en el TO y detenerse meramente en el sentido literal del mensaje conduce frecuentemente a errores de traducción. En este sentido, la traducción de la lengua es esencialmente la traducción de la cultura.

Veamos unos ejemplos:

(5) La hija menor es la niña de los ojos de su padre.

"La niña de los ojos" es la pupila de los ojos, es uno de los órganos más importantes de una persona. Por lo tanto, en lenguaje coloquial, la locución "la niña de los ojos" quiere decir persona o cosa del mayor cariño o aprecio de alguien. Sin embargo, esta metáfora no es habitual en el contexto de la lengua china, en el cual, para describir la misma cosa, se suele usar metáforas como el "corazón" o el "hígado", también órganos vitales de una persona. En vista de esta diferencia contextual, para reestablecer la relevancia del mensaje del TO en el contexto de la lengua meta, sería conveniente cambiar el sentido literal de la oración y traducirlo como: "他的小女儿是他的心肝宝贝。".

(6) Para ti no pasan los años, estás tan fresca como una lechuga.

La lechuga es una de las hortalizas más populares en la comida occidental, por tanto, está asociado a varias metáforas en la vida cotidiana de los españales. La locución "tan fresco como una lechuga" sirve para alabar a una persona que se ve joven, fresca y lozana. Sin embargo, por la diferencia cultural, esta metáfora no es aceptable en el contexto del chino y sería extraña y cómica la traducción literal de "你像生菜一样新鲜。". Para adaptarse a los hábitos cognitivos y lingüísticos de los lectores chinos, el traductor tiene que prescindir de la metáfora del TO, y tomar estrategias pertinentes. En este caso concreto, el traductor puede optar por una sustitución de la metáfora original usando imágenes más habituales como manzana o melocotón, o simplemente hacer una paráfrasis del mensaje original.

Versión 1: 对你而言，时间都停止了。你还像苹果一样水灵。

Versión 2: 对你而言，时间都停止了。你还是那么年轻、水灵。

(7) Este hombre tiene muchos humos.

En español, la expresión "tener muchos humos" se utiliza para designar a la persona que se comporta con altivez, vanidad, presunción o engreimiento desmesurados. También se emplea como reproche hacia quienes aparentan un nivel social o económico que en realidad no les corresponden. El origen de la expresión proviene de una costumbre bastante común entre las familias distinguidas de la antigua Roma. Las familias solían colocar en el atrío de la casa los retratos o bustos

tallados en piedra de sus antepasados. Con el paso del tiempo, las imágenes más antiguas iban adquiriendo un color oscuro por efecto del humo y la intemperie. De este modo, los atríos con más imágenes renegridas o "con más humos" simbolizaban un mayor poderío familiar y un cierto tono aristocrático del que alardeaban con frecuencia.

Ciertamente, esta oración no puede traducirse literalmente al chino, pues por falta de un trasfondo cultural idéntico, resulta imposible para un lector chino deducir su significado. Por consiguiente, el traductor tiene que prescindir de las expresiones idiomáticas de la lengua original y optar por una traducción adaptada: 这个人极其傲慢自大.

En definitiva, tal vez la mayor difucultad de traducción radica en el contraste sociocultural de los contextos en que se hablan las dos lenguas. Algo tan familiar y cotidiano para lectores del lenguaje de origen puede ser un rompecabezas para el traductor y puede conducir a interpretaciones erróneas. Por lo tanto, más que una conversión de lenguaje, la traducción supone un intercambio de culturas. Sólo superando los obstáculos de la literalidad y ahondando en el trasfondo sociocultural de un mensaje del TO, se puede entender sus connotaciones o implicaturas. Para que el lector de la lengua meta pueda reestablecer la relevancia del mensaje original en el contexto de destino, está en la competencia del traductor tomar estrategias pertinentes y ofrecer al lector de la lengua meta una traducción lo más natural y fiel posible.

Bibliografía

Álvarez García, M. Carmen (2010): "El papel del contexto en traducción e interpretación," Málaga, *revista entreculturas de la Universidad de Málaga*

Auer, P. Y Di Luzio, A. (1992): *The contextualization of language,* Amsterdam, Nederland, Benjamins

Escandell Vidal, M. Victoria (1993): *Introducción a la pragmática,* Madrid, Anthropos

Halliday, M. A. K. (1978): *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning,* Baltimore, University Park Press

López, A. Varón (2004): *El contexto en la teoría de la relevancia,* Madrid

Nida, Eugene A. (2001): *Contexts in Translating.* Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins Publishing Company

Sperber, Dan y Deirdre Wilson (1994): *La relevancia: Comunicación y procesos cognitivos,* Madrid, Visor (Traducción de Eleanor Leonetti)

Van Dijk, T A. (1999): "Context models in discourse processing", *The construcción of mental representations during reading,* Mahwah, USA, Lawrence Erlbaum Associates

ZHANG MENGLU（张梦璐）
Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing

Estudio del rol del intérprete en la interpretación de enlace
—Breve repaso del caso chino y el español

Resumen: La interpretación no es un simple trasvase de signos de una lengua a otra, se trata de una creación activa basada en la transmisión del sentido para facilitar la comunicación de gente de distintas lenguas y culturas. La interpretación cuenta con varias modalidades: interpretación simultánea, interpretación consecutiva, interpretación de enlace, traducción a la vista, chuchotage, etc. Entre ellas, La interpretación de enlace es una actividad comunicativa que existe desde siempre, pero el estudio sobre ella es muy reciente.

En la interpretación de enlace, los usuarios e intérpretes interaccionan cara a cara. El intérprete necesita traducir dos lenguas a ambas partes. La interpretación de enlace no es una actividad meramente lingüística, sino una actividad que lleva un fondo sociocultural y psicológico. En este sentido, podemos plantearnos una serie de preguntas: ¿Qué papel juega en esto el intérprete? ¿Cuáles han de ser sus principios y límites deontológicos? ¿Para ser un intérprete de enlace cualificado, cuáles son las competencias que necesita? ¿Cómo toma decisiones ante eventuales problemas? En la actualidad, con todo, se han realizado pocas investigaciones empíricas en China dentro de este ámbito. Al contrario que en algunos países de Occidente, donde se han llevado a cabo investigaciones empíricas sobre el rol de intérpretes y mediadores interculturales en los servicios públicos. Pero la interpretación de enlace no se realiza simplemente en los servicios públicos, sino que es importante en muchos más campos.

En mi tesina, en la parte teórica, expongo diferentes aproximaciones al papel del intérprete de enlace. En la parte empírica, doy cuenta de las entrevistas y encuestas que he realizado con los intérpretes y usuarios, utilizándolas con el propósito de deducir ciertas conclusiones objetivas desde sus distintas perspectivas.

Palabras clave: interpretación de enlace, papel del intérprete, investigación empírica, entrevistas y encuestas

Introducción

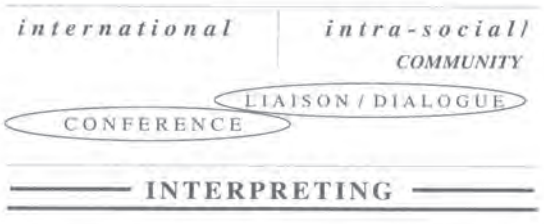
La interpretación de enlace es un tipo de interpretación más utilizada en la comunicación. Debido a los diferentes ámbitos sociales en que se aplica, el rol del intérprete se varía de una ocasión a otra. En la interpretación de enlace, los interlocutores y el intérprete tienen más interacción y el intérprete tiene más flexibilidad y participación en comparación con la

interpretación de conferencias. Por eso, el intérprete juega un papel de vital importancia, cuyo comportamiento y estrategias influyen directamente la transmisión de informaciones, e incluso, el resultado de la interacción.

1. Interpretación de enlace

1.1 Clasificación de los tipos de interpretación

La traducción oral (la interpretación) es una actividad de intercambio más antigua que la traducción y ha existido en todos los momentos históricos como mecanismo de mediación comercial, política, etc., entre pueblos. (Hurtado, 2001: 80) Desde los primeros trabajos sobre la interpretación, han aparecido numerosos estudios sobre la clasificación de los tipos de interpretación. Por ejemplo:

Investigadores	**Clasificación de los tipos de interpretación**
Hurtado (2001: 94)	*Según los tipos de traducción (el ámbito socio-profesional):* — interpretación de conferencias — interpretación social — interpretación de tribunales, etc. *Según las modalidades de traducción (el modo traductor):* — interpretación simultánea — interpretación consecutiva — interpretación de enlace — susurrado — traducción a la vista, etc.
Collados y Fernández (2001: 47)	*Según técnicas de interpretación:* — interpretación bilateral — interpretación consecutiva — interpretación simultánea *Según modalidades de interpretación:* — interpretación de conferencias — interpretación jurídica — interpretación de enlace — interpretación social.
Hale (2007: 10)	Interpretación simultánea (monológica) Interpretación susurrada (monológica) Interpretación consecutiva (monológica) Interpretación de enlace (dialógica)
Franz Pöchhacker (2007: 12)	

He presentado diversos tipos de interpretación según su modalidad de producción y las técnicas utilizadas. Estoy de acuerdo con la clasificación de Hurtado. Por eso, según diferentes modalidades de interpretación, también distingo 5 tipos de interpretación: interpretación simultánea, interpretación consecutiva, interpretación de enlace, susurrado y traducción a la vista.

1.2 Características de la interpretación de enlace

La interpretación de enlace, realizada de manera consecutiva y bidireccional es, sin duda, la modalidad de interpretación más antigua (Alonso y Payàs, 2008). Esta modalidad no tiene un nombre consenso. Hasta hoy en día, ha recibido muchos nombres, por ejemplo, "interpretación bilateral", "interpretación de diálogo", "interpretación a tres bandas". Según el contexto en el que suele tener lugar, está denominado como "interpretación en los servicios públicos", "interpretación social", "interpretación comunitaria", "interpretación cultural", "interpretación de negocios", "interpretación de acompañamiento", "interpretación de escolta", etc. Prefiero la denominación "interpretación de enlace" porque, según comenta González (2006), es la más extendida.

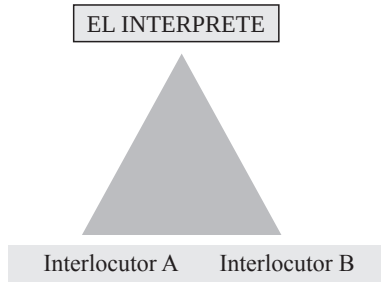
La interpretación de enlace tiene muchas características comunes como otros tipos de interpretación, tales como:

— Diferencias culturales entre interlocutores;

— Diversidad de contextos situacionales;

— Gran diversidad temática.

Al mismo tiempo, esta modalidad posee una serie de características específicas:

Características específicas:	**Explicación**
Contacto directo y espacio compartido de los interlocutores y el intérprete	
Bidireccionalidad	Por ejemplo, el usuario A habla español y el usuario B habla chino. El intérprete tiene que traducir el español al chino y al revés también.
Toma notas sólo en caso indispensable	En visitas, viajes, compras, cenas, hospitales, etc., el intérprete no tiene tiempo ni condiciones para tomar notas.
Intérprete tiene más participación y flexibilidad	El intérprete puede interrumpir a los interlocutores para pedir aclaraciones o dar explicaciones cuando es necesario.
La conversación es espontánea	La interacción tiene muchas improvisaciones porque generalmente los interlocutores no tienen textos preparados.

Existe la conversación simétrica y la conversación asimétrica. Y en este caso, hay una variedad de estilos o registros.	Por un lado, la interpretación de enlace puede ser utilizada en conversaciones simétricas. O mejor dicho, las dos partes de interlocutores están en el mismo nivel social, comparten mismo conocimiento sobre un tema o una profesión. El intérprete no necesita cambiar registros de los interlocutores. Por ejemplo, en una conversación de dos comerciantes. Por otro lado, al desarrollarse en los servicios públicos, la interpretación de enlace se utiliza en conversaciones asimétrica —entre hablantes de la lengua minoritaria y los proveedores de los servicios. Ellos no están en el mismo nivel social ni comparten mismo conocimiento sobre un tema o una profesión. El intérprete necesita variar el registro para que las dos partes se entiendan mutuamente.

1.2 Definición de la interpretación de enlace

Todavía no tenemos una definición uniforme para la interpretación de enlace. Muchos investigadores intentaron definir esta modalidad de interpretación.

Gentile y Ozolins (1996:17) define así la interpretación de enlace:

> Liaison interpreting is widely used where two or more interlocutors do not share a language and where the interpreter must be present in order to bridge the communication gap.①

Según Phelan (2001:12–13):

> The first type of interpreting was bilateral or liaison interpreting (sometimes referred to as ad hoc interpreting) where the interpreter uses two languages to interpret for two or more people. This type of interpreting is still used today in informal situations, for business meetings and for community interpreting. Bilateral interpreters may need to be assertive and exert control over how much interlocutors say and when. They may need to ask clients to speak up.②

Según Pérez (2002: 1–2):

> [...] it is probably the most common form of interpreting activity today, given that it takes place in varied settings in which the interpreter -working between two languages- is usually physically present, mediates between two or more individuals who do not speak each other's language and usually uses the consecutive mode of interpreting. Examples of the settings in which LI is used include various general professional environments such as business and diplomatic meetings, sight-seeing tours and education or cultural contacts, as well as many situations in which people who are not fluent speakers of the official language(s) of the country where they reside have to communicate with the providers of public services, i.e. In legal, health,

① "La interpretación de enlace se utiliza extensamente cuando dos o más interlocutores no hablan la misma lengua y el intérprete está en presente con el fin de eliminar barreras de comunicación. " (Traducción propia)

② "La interpretación bilateral o la interpretación de enlace (a veces se denomina ad- hoc) fue el primer tipo de interpretación que el intérprete utiliza dos lenguajes para interpretar para dos o más personas. Este tipo de interpretación ha sido utilizado hasta hoy en día en situaciones informales, por ejemplo, reuniones de negocio o la interpretación en los servicio públicos. Los intérpretes bilaterales necesitan ser asertivos y ejercer el control sobre lo que dicen los interlocutores. Es posible que los intérpretes tengan que exigir a los clientes a hablar." (Traducción propia)

education, government and social services settings.[①]

Según Ren Wen (2010:10),

> 联络口译是指发生在社区、医院、学校、法庭、警局、旅游景点、公司企业、生产或建设工地，也可以是政府服务部门、媒体机构、训练或比赛场等场合,由译员在现场或通过远程技术，主要以交替传译(有时也采取耳语翻译)的方式所进行的口译，也包括在母语与外语之间、官方语言(或主流语言)与少数民族语言之间进行的口译，也包括同样场合下发生的手语翻译。[②]

Teniendo en cuenta de todas estas definiciones y características de la interpretación de enlace, intento definirla así:

> La interpretación de enlace 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 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 flexibilidad y juega un papel activo y visible en la interacción.

2. El rol del intérprete en la interpretación de enlace

Aunque el papel que desempeña el intérprete es indispensable en la comunicación entre lenguas y culturas, no es un tema que más atención ha recibido por parte de los autores que han escrito sobre la interpretación. Tradicionalmente, el rol del intérprete se equivale a un instrumento totalmente imparcial e invisible que no puede interrumpir en la interacción. A medida que se desarrolla la investigación, los investigadores descubren que el papel del intérprete no sólo es una máquina de traducir, sino también un mediador cultural y lingüístico.

Según Angelelli (2004: 30), el intérprete no es una máquina, sino una persona que, al igual que el resto de personas que participan en la interacción, aporta sus propios condicionantes personales, tal como edad, etnia, sexo, nacionalidad, raza, etc. Al mismo tiempo, se ve influido por los condicionantes de la situación en que se produce la interacción, tal y como la sociedad y la institución.

Según Collados y Fernández (2001), en la interpretación de enlace, el intérprete y los interlocutores tienen contacto directo y espacio compartido, así que el intérprete es una figura

① "[...] Probablemente, es la forma más común de la interpretación de hoy. Esta modalidad de interpretación se lleva a cabo en diversos contextos en los que el intérprete suele estar presente físicamente, utiliza el modo consecutivo, coordina entre dos o más personas que no hablan el idioma del otro. Los ámbitos en los que se utiliza incluyen diversos sectores socio-profesionales como reuniones comerciales y diplomáticas, visitas, intercambio educativo y cultural, así como hospitales, colegios, comisarías, juzgados y otras instituciones de servicios públicos a los que acuden usuarios que no son hablantes de la lengua oficial del país en el que residen y necesitan comunicarse con los proveedores de servicios públicos". (Traducción propia)

② "La interpretación de enlace (también la interpretación de signos) sucede en comunidades, hospitales, colegios, tribunales, comisarías, lugares turísticos, empresas, fábricas, instituciones gubernamentales, medios de comunicación, campos de competición y entrenamiento, etc. El intérprete está presente o utiliza técnica remota, de manera consecutiva, interpreta entre lengua materna y lengua extranjera, o lenguas oficiales (lengua mayoritaria) y lengua de etnias minoritarias". (Traducción propia)

visible, presente en la interacción. Tiene acceso a la información no verbal de los emisores del mensaje original, o la posibilidad de pedir aclaraciones.

Iliescu (2001: 150) concede especial importancia a la posibilidad de la comunicación de manera unilateral del intérprete con cada uno de los participantes o hablantes principales de la interacción. Según ella, el intérprete actuaría como maestro de ceremonias asumiendo la responsabilidad social de la comunicación y asegurando el éxito de las convenciones sociales como el saludo, la despedida, los agradecimientos, etc. Para ello, el intérprete establecería mini diálogos con los hablantes, bien para pedir aclaraciones, bien para ofrecerlas.

A continuación, vamos a ver una figura en la que resumo las opiniones más importantes sobre el rol del intérprete:

Investigador	**Año**	**Libro/tesis**	**Opinión**
R. Bruce W. Anderson (Es el primer investigador que plantea el rol del intérprete)	1976	*Perspectives on the role of interpreter*	Bilingüe. Hombre intermediario, satisface las expectativas de clientes Figura poderosa, hace todo lo posible para eliminar barreras de comunicación
Cynthia B. Roy	1993	*The problem with definitions, descriptions, and the role metaphors of interpreters*	4 fases del desarrollo del papel del intérprete: Asistente Tubería Comunicador-facilitador Especialista de dos culturas y lenguas
Cecilia Wadensjö	1998	*Interpreting is interaction*	El intérprete tiene 2 tareas: Traducir Coordinar
Angelelli	2008	*The role of the interpreter in the healthcare setting*	El papel del intérprete es participante de la "Construcción, co-construcción, reparación y facilitación de la conversación".
Ren Wen	2010	《联络口译过程中译员的主体性意识研究》	Visible, poderoso y parcial. Controlador de la información participante en la conversación coordinador del proceso interactivo.

En resumen, el intérprete no es una máquina simple de traducción, sino un participante activo, coordinador y facilitador en la interacción. Es poderoso y visible, cuyo comportamiento influye el resultado de la comunicación.

3. Breve repaso del estudio del rol del intérprete en la interpretación de enlace en China

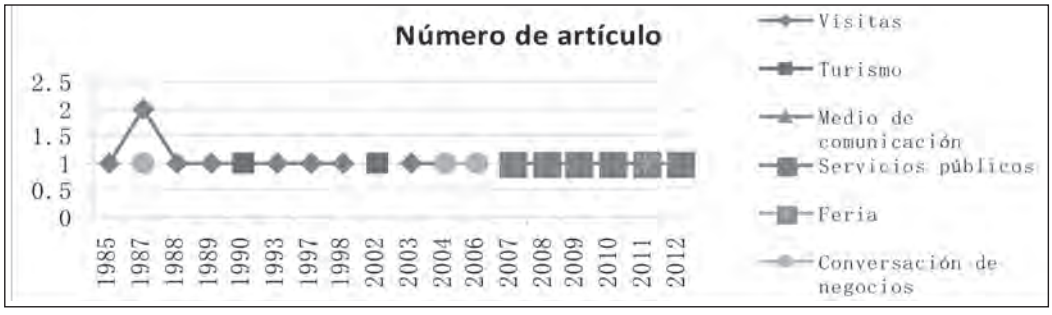
3.1 El estudio de la interpretación de enlace en China

En China, el estudio de la interpretación de enlace es muy escaso. He consultado las 13

revistas[①] más importantes de la lengua extranjera en China y las 4 revistas[②] más relevantes de la traducción, no he encontrado ningún artículo con el título de "la interpretación de enlace". Sin embargo, si consulto la interpretación en diferentes ámbitos profesionales, de manera consecutiva y bidireccional, puedo encontrar 26 artículos. Sin embargo, la mayor parte de estas investigaciones consiste en resumen de experiencias, nos falta estudios empíricos. Véase esta figura:

Ámbitos profesionales		**Año**[③]	**No. Total**	
Turismo		1990(1) 2002(1)	2	
Conversación de negocios		1987(1) 2004(1) 2006(1)	3	
Servicios públicos	Hospital	2011(1)	1	6
	Tribunal	2007(1) 2008(1) 2010(1)	3	
	General	2009(1) 2012(1)	2	
Feria		2011(1)	1	
Visitas comerciales		1985(1) 1987(2) 1988(1)1989(1) 1990(1)1993(1) 1997(1) 1998(1) 2003(1)2004(1) 2007(1)2012(1)	13	
Medio de comunicación		2008(1)	1	
En total			26	

Si los clasifico según años, podemos ver:



Según los ámbitos sociales, podemos descubrir que la interpretación de enlace se lleva a cabo primero en visitas comerciales. Esta modalidad también se llama interpretación de escolta o de

① 大连外国语大学:《外语与外语教学》; 广州外语外贸大学:《现代外语》; 黑龙江大学:《外语学刊》; 华东师范大学:《外语教学理论与实践》; 洛阳外国语大学:《解放军外国语学院学报》; 南京国际关系学院:《外语研究》; 上海外国语大学:《外国语》、《外语界》、《外语电化教学》; 西安外国语大学:《外语教学》; 北京外国语大学:《外语教学与研究》; 《中国外语》; 《山东外语教学》

② 《中国翻译》、《上海科技翻译》、《上海翻译》、《中国科技翻译》

③ Número en paréntesis significa el número de artículos.

acompañamiento, porque normalmente, el intérprete acompaña a sus clientes durante varias horas o varios días y le sirve de enlace en negociaciones comerciales y empresariales.

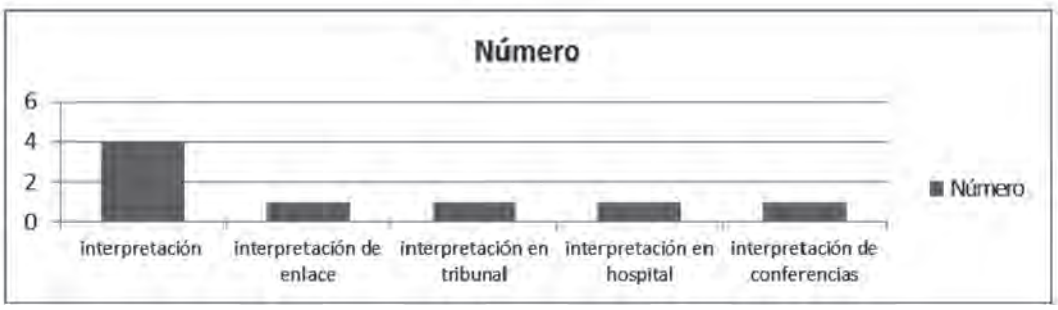
Según la figura, a mediados de los años 80, a medida que incrementa el intercambio económico entre China y el extranjero, surge una gran necesidad de intérpretes en este sector. En los últimos años, los contextos de la interpretación se dividen cada día más minuciosa. En 2010, se celebró la Octava Edición del Congreso Nacional de la Interpretación en Chengdu, cuya característica especial consiste en la investigación de la clasificación especializada en contextos de la interpretación. En el congreso, hay 7 ponencias sobre la interpretación de conferencias, 22 sobre la interpretación en diferentes contextos, tales como, tribunal, hospital, etc., y 1 sobre la interpretación dialógica (en realidad, esta modalidad se equivale a la interpretación de enlace) (任文, 2011:30).

La denominación de "la interpretación de enlace" no se ha recibido por el público hasta el 2010, el profesor Zhan Cheng（詹辰）publicó un libro titulado "Liasion Interpreting". Es la primera monografía especialmente concentrada en la interpretación de enlace y el Ministerio de Educación de China lo toma como el material didáctico para los estudiantes del posgrado en Traducción e Interpretación (MTI). En el libro, el autor define esta modalidad de interpretación, indica sus características y la divide en 14 ámbitos profesionales: turismo, cena y gala, conversación comercial, visitas comerciales y políticas, visitas en el extranjero, intercambio educativo, académica, cultural, deportes, servicios comunitarios, tribunal, hospital, etc.

3.2 El estudio del rol de intérprete en China

Hasta hoy en día, hay un libro y dos tesis doctorales con el tema del rol del intérprete. En cuanto a los artículos, he consultado las mismas revistas mencionadas y he encontrado 5 artículos con el tema del rol del intérprete.

Monografía	**Tesis doctoral**	**Artículos de revistas**
2010(1) (publicación de la misma tesis doctoral de 2008)	2008(1); 2011(1)	2005(1); 2006(1) 2010(1); 2011(2)
1	2	5



La profesora Ren Wen（任文）terminó su tesis doctoral *The liaison interpreter´s subjectivity consciousness* en 2008 y la publicó en 2010. Es la primera y la única monografía concentrada en el rol de intérprete en la interpretación de enlace en China. Ella utiliza el análisis de discurso y cuestionarios a intérpretes y usuarios, saca la conclusión de que el intérprete es visible, poderoso y parcial. Es controlador de la información, participante en la conversación y coordinador del proceso interactivo. Los demás estudios mencionados no concentran en la interpretación de enlace. Por eso, vale la pena hacer más investigaciones empíricas y profundas en el rol del intérprete en la interpretación de enlace.

4. Breve repaso del estudio del rol del intérprete en la interpretación de enlace en España

4.1 El estudio de la interpretación de enlace en España

En España, los estudios sobre la interpretación de enlace se concentran en el ámbito de los servicios públicos, tales como los juzgados, hospitales, comisarías, centros de salud, colegios, oficinas de la administración, etc. Los usuarios de la interpretación son los trabajadores de estas instituciones, o proveedores de servicios, y las personas que acuden a ellos, pero no habla la lengua oficial (mayoritaria). Hasta hoy en día, todavía no existe investigación sobre otros contextos en que se utiliza la interpretación de enlace.

La interpretación en los servicios públicos posee una serie de características específicas:

— La asimetría entre los hablantes. Los proveedores del servicio y los usuarios provienen de diferentes culturas, países y niveles sociales.

— El escaso reconocimiento de la profesión del intérprete, que conduce al uso de intérpretes no profesionales, sobre todo, los familiares o amigos de los usuarios, para llevar a cabo esta tarea.

— La tarea del intérprete es mucho más amplia que el simple trasvase de información, que incluye, la responsabilidad de la coordinación de la conversación. Por eso, en muchas ocasiones, los usuarios de la interpretación en los servicios públicos prefieren llamarles “mediador” o “coordinador” en vez de “intérprete”, lo que puede adoptar un papel mucho más activo en su labor como “puentes” entre culturas.

En España, cabe destacar la celebración del Congreso Internacional sobre Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en la Universidad de Alcalá en 2002, 2005, 2008 y 2011. En estos congresos, acudieron personalidades más importantes del campo de la interpretación en los servicios públicos de todo el mundo y habían presentado un gran número de trabajos.

En España, hay 6 grupos de investigación específica en la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos:

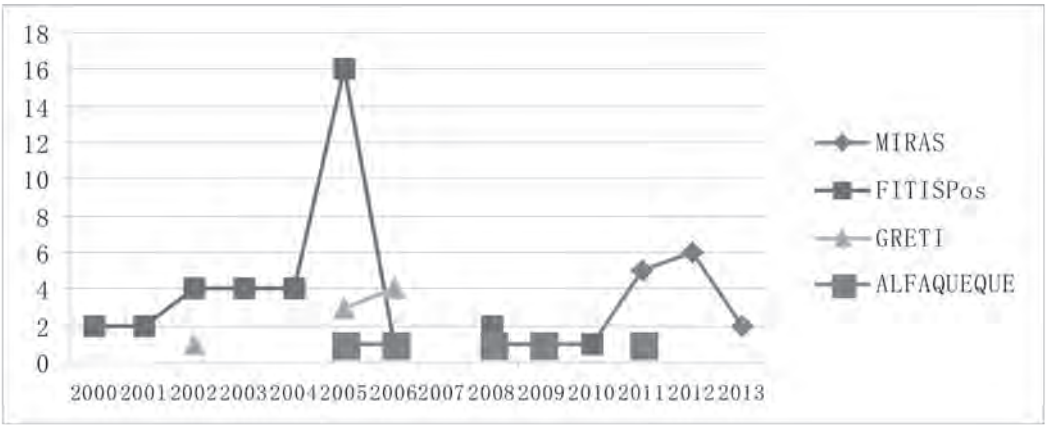
No.	Universidad	Grupo de investigación	Año de fundación	Responsable
1.	Universidad de Alcalá	**FITISPos** (Formación e Investigación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos)	1996	Carmen Valero Garcés
2.	Universidad de Granada	**GRETI** (Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada)	2001	Presentación Padilla
3.	Universitat Jaume I	**Grupo CRIT** (Comunicació i Relacions Interculturals y Transculturals)	2003	Dora Sales Salvador
4.	Universidad de Vigo	**Grupo T&P** (Grup de recerca TRADUCCIÓN & PARATRADUCCIÓN)	2005	José Yuste Frías
5.	Universidad de Salamanca	**Grupo ALFAQUEQUE** (Grupo de investigación en interpretación)	2008	Jesús Baigorri Jalón
6.	Universitat Autònoma de Barcelona	**MIRAS** (Mediació i Interpretació: Recerca en l' Àmbit Social)	2009	Marta Arumí

Estos grupos de investigación han publicado varias monografías, artículos y tesis doctoral sobre la interpretación en los servicios públicos①:

Grupo de investigación	Monografía	Artículos de revistas	Tesis doctoral	No. Total
MIRAS	2011(1)	2006(1); 2008(1); 2009(1);2010(1); 2011(4);2012(5); 2013(2)	2012(1)	17
FITISPos	2002(2);2003(1) 2005(2);2006(1) 2008(2)	2000(2); 2001(2); 2002(2);2004(4); 2005(14);2006(3)	2010(1)	34
GRETI		2002(1); 2005(3) 2006(2)	2006(2)	8
Grupo ALFAQUEQUE	2009(1); 2011(1)	2006(1);2005(1); 2008(1)		5

El grupo FITISPos, MIRAS y GRETI son los 3 centros investigadores más importantes sobre la traducción e interpretación en los servicios públicos en España. El año 2005 fue el año con más artículos y monografías sobre este tema. Eso se debe a que durante el año 2005 y 2008, España se

① Consulto en la plataforma virtual de recursos sobre traducción e interpretación en los servicios públicos http://pagines.uab.cat/recursos_miras/



convirtió en el país que recibía más inmigrantes en toda Europa. Para que los inmigrantes tengan el mismo acceso a los servicios públicos, surge una gran demanda del estudio en la interpretación en este sector.

4.2 El estudio del rol del intérprete en España

En cuanto al estudio del rol del intérprete en España, vemos esta figura:

Grupo de investigación	Monografía	Artículos en revistas	Tesis doctoral	No. Total
MIRAS	2011(1)	2009(1);2011(1)		3
FITISPos		2000(1);2001(2) 2004(1);2005(9)		13
GRETI		2006(2)	2006(1)	3

En España, sólo existe una monografía en catalán con el tema de traductores e intérpretes en los servicios públicos. En el trabajo, el grupo de MIRAS aplica un estudio empírico, distribuyendo encuestas a proveedores de los servicios públicos, usuarios e intérpretes en toda Cataluña, con el fin de definir el papel del intérprete desde perspectivas de estas 3 partes.

En 2006, el profesor Juan Miguel Ortega Herráez de la Universidad de Granada publicó su tesis doctoral, que investiga profundamente el rol del intérprete en tribunal. La mayor parte de los otros artículos se publicaron en monografías de Carmen Valero Garcés y *Actas de The Critical Link*①, utilizando la investigación empírica, sobre todo, distribuyendo cuestionarios a proveedores, usuarios e intérpretes para definir el rol del intérprete y delimitar sus tareas.

5. Conclusión

Aunque todavía no tiene una denominación uniforme ni una definición consensa, la

① The Critical Link es el Congreso Internacional de la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos

interpretación de enlace es la modalidad interpretativa más usada en la comunicación. En China, el estudio de esta modalidad acaba de empezar y nos falta mucho la investigación empírica. En España, la investigación sólo se limita a la interpretación en los servicios públicos. Por eso, tanto en China como en España, hay un largo camino que recorrer.

A medida que se desarrolla la globalización, el intérprete se ha convertido en un papel indispensable en la comunicación intercultural. Basándose en las propias características de la interpretación de enlace, la percepción del intérprete sobre su propio rol influye directamente su comportamiento, e incluso, la comunicación. Por eso, vale la pena investigar profundamente su papel y delimitar sus tareas en la interpretación de enlace.

Bibliografía

Alonso, I. y Payàs, G. (2008): "Sobre alfaqueques y nahuatlatos: Nuevas aportaciones a la historia de la interpretación", Valero Garcés, C., Pena Díaz, C. y Lázaro Gutiérrez, R. (eds.) *Actas del III Congreso Internacional de Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: Investigación y Práctica en T&ISP: Desafíos y Alianzas,* Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá

Anderson, R.B.W. (1976/2002): "Perspectives on the role of interpreter", en Pöchhacker, F. y Shlesinger, M. (eds.) *The Interpreting Studies Reader,* Londres y Nueva York, Routledge

Angelelli, C. (2004): *Revisiting the Interpreter's Role,* Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins Publishing Company

Angelelli, C. (2008): "The role of the interpreter in the healthcare setting", en Valero Garcés, C. y Martin, A. (eds.) *Crossing Borders in Community Interpreting: Definitions and Dilemmas,* Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins Publishing Company

Collados Aís, A. y Fernández Sánchez, M.M. (2001): *Manual de Interpretación Bilateral,* Granada**:** Comares

Gentile, Adolfo, Ozolins, Uldis, Vasilakakos, Mary (1996): *Liaison Interpreting: A Handbook,* Melbourne, Melbourne University Press

González Rodríguez, M.J. (2006): "El 'don de la ubicuidad' en la interpretación bilateral: Esbozo didáctico para emprender los primeros pasos", *Mediazioni: Online Journal of Interdisciplinary Studies on Languages and Cultures*

Hale, S.B. (2008): "Controversies over the role of the court interpreter", en Valero-Garcés, C. y Martin, A. (eds.) *Crossing Borders in Community Interpreting*, Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins Publishing Company

Hale, S.B. (2007): *Community Interpreting,* Hampshire, Palgrave Macmillan

Hurtado Albir, Amparo (2001): *Traducción y traductología. Introducción a la traductología,* Madrid, Ediciones Cátedra

Iliescu Gheorghiu, C. (2001): *Introducción a la Interpretación: la Modalidad Consecutiva.* Alicante, Universidad de Alicante

Jiménez, A. (1999): *La traducción a la vista. Un análisis descriptivo*. Tesis doctoral, Castellón, Universitat Jaume I

Pérez, I. (2002): "Interpreting", *Guide to Good Practice, a collection of peer reviewed articles.* http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/316

Phelan, M. (2001): *The Interpreter's Resource,* Manchester, Multilingual Matters

Pöchhacker, Franz., Shlesinger, Miriam. (2002): *The Interpreting Studies Reader*, London and New York, Routledge Taylor &Francis Group

Pöchhacker, Franz (2007): "Critical linking up: Kinship and convergence in interpreting studies", Wadensjo, Cecilia. (eds.). *The critical link 4: professionalization of interpreting in the community*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company

Roy, C.B. (1993/2002):"A sociological analysis of the interpreter's role in simultaneous talk", Pöchhacker, F. y Shlesinger, M. (eds.) *The Interpreting Studies Reader,* Londres y Nueva York Routledge

Valero Garcés, C. (2006/2008): *Formas de Mediación Intercultural e Interpretación en los Servicios Públicos. Conceptos, Datos, Situaciones y Práctica,* Granada, Comares

Wadensjö, C. (1998): *Interpreting as Interaction,* Londres y Nueva York, Longman

任文(2010):《联络口译过程中译员的主体性意识研究》,北京,外语教学与研究出版社

任文(2011):"迈向国际化:中国口译研究发展的现状与趋势——第八届全国口译大会暨国际研讨会述评",《中国翻译》(1):29–32

詹成(2010):《联络口译》,北京,外语教学与研究出版社

仲伟合等(2012):《口译研究方法论》,北京,外语教学与研究出版社

La plataforma virtual de recursos sobre traducción e interpretación en los servicios públicos de UAB: http://pagines.uab.cat/recursos_miras/