

REVISTA
DE LA ASOCIACIÓN EUROPEA
DE PROFESORES DE ESPAÑOL



El español por el mundo

Rafael del Moral
(Dir.)

Número 2
2019

**EL ESPAÑOL
POR EL MUNDO**
Revista de la AEPE

La propiedad intelectual de este material se rige por el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril (BOE, de 22/04/1996), que lo protege de cualquier forma de reproducción, copia o transmisión, por cualquier medio, digital, electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación, sin el permiso previo y por escrito del editor.

ISSN: 2605-1052

Impreso en España

Publicaciones de la Asociación Europea de Profesores de Español

EL ESPAÑOL POR EL MUNDO

Revista de la AEPE

Número 2

Rafael
del Moral
(Dir.)

Junta Directiva

Rafael del Moral, *Presidente*

Hortensia Malfitani, *Secretaria-Tesorera*

Consejo Asesor

Leontine Freeve de Vrijer, *Universidad de Groninga (Países Bajos)*

Helga Hediger, *Universidad de Basilea (Suiza)*

Susana Heikel, *Universidad de Gotemburgo (Suecia)*

Wen Fen Liang, *Universidad Providence de Taichung, (Taiwán)*

Carmen Morán, *Universidad de Valladolid (España)*

Pascuala Morote, *Universidad de Valencia (España)*

Lidia Risco, *Universidad de Rouen (Francia)*

Carlos Sanz, *Universidad de Valencia (España)*

Hartmut Stoesslein, *Universidad de Bamberg (Alemania)*

Comité Científico

Olvido Andújar, *Universidad Camilo José Cela (Madrid)*

Inmaculada Barbasán Ortuño, *Universitat Politècnica de València (España)*

Victoria Béguelin-Argimón, *Universidad de Lausana (Suiza)*

Ignacio Bosque, *Universidad Complutense de Madrid y Real Academia (España)*

José Campos Cañizares, *Universidad Wenzao de Kaohsiung (Taiwán)*

Magdalena Dobrowolska de Tejerina, *Universidad de Varsovia (Polonia)*

Immaculada Fábregas, *Universidad de Bretaña, Lorient (Francia)*

Teresa Fuentes Morán, *Universidad de Salamanca (España)*

Aarnes Gudmestad, *Universidad Virginia Tech, Blacksburg, Virginia (Estados Unidos)*

Irina Guseva, *Universidad Estatal de Relaciones Internacionales de Moscú (Rusia)*

María Margarita Koszla-Szymanska, *Universidad de Varsovia (Polonia)*

Sara Núñez de la Fuente, *Universidad de Valladolid (España)*

Concha Maldonado, *Universidad Complutense de Madrid (España)*

Andjelka Pejović, *Universidad de Belgrado (Serbia)*

Manuel Ramiro Valderrama, *Universidad de Valladolid, Campus de Soria (España)*

Mónica Sánchez Presa, *Universidad Comenius de Bratislava (Eslovaquia)*

ÍNDICE

Rafael del Moral, Introducción	9
Ana María Alonso Fernández <i>La lengua poética de Luis Alberto de Cuenca: del mito a los Novísimos</i>	13
José María Balcells <i>Walt Whitman en León Felipe y en Miguel Hernández</i>	29
Victoria Béguelin-Argimón <i>Oralidad en textos no literarios del siglo XVI: cartas, actas y relatos de viajes</i>	51
Iman Chaoudri <i>Mecanismos de cohesión y de coherencia en los titulares de prensa para la enseñanza de ELE</i>	75
María Jesús del Pozo Barriuso <i>Fomentar la escritura a través de los recursos digitales en el aula de ELE</i>	93
Pablo Deza Blanco <i>El uso de conectores aditivos en las noticias de accidentes de tráfico en los diarios españoles y puertorriqueños</i>	105
Tatiana Konstantínovna George <i>Miguel de Unamuno y Leonid Andréiev: un diálogo intertextual</i>	129
Emöke Jámbor <i>Elementos culturales y materiales de ELE para el público objetivo húngaro</i>	143
María José Labrador Piquer y Pascuala Morote Magán <i>Tratamiento del cuento en manuales</i>	157
Hui Ing Lin <i>La revista de arte Goya. Una fuente importante para la enseñanza del arte español</i>	171

Hui Feng Liu	
<i>El desafío independentista de Cataluña a través de la mirada de los medios de comunicación de Taiwán</i>	183
José Ricardo March Arnao	
<i>La construcción del relato deportivo en la prensa valenciana (1893-1936)</i>	197
Pascuala Morote Magán	
<i>El valor universal del cuento</i>	207
Javier Pérez Ruiz	
<i>Cambios y desafíos de la enseñanza de ELE en la universidad taiwanesa</i>	221
Gemma Prieto Solves	
<i>El protagonismo en el aprendizaje: enfoque por tareas en grupos multilingües</i>	237
M ^a Nayra Rodríguez Rodríguez y Magdalena Cyrón	
<i>La literatura y las TIC en el aula de ELE: el uso de la narración breve y del blog como herramientas didácticamente integradas</i>	249
Elena Sanz Esteve y Carlos Sanz Marco	
<i>León Felipe para niños: análisis y valoración de tres propuestas editoriales en el cincuenta aniversario de su fallecimiento</i>	267
Ainhoa Segura Zariquiegui	
<i>La enseñanza del español en China: el confucionismo como base cultural</i>	281
Ioanna Tegou, Evaggelos Anagnou y Spiridon Kioulanis	
<i>Las necesidades de formación de los profesores de español en centros privados de lenguas extranjeras. Un caso de estudio griego</i>	291
Mohamed Serfati	
<i>Disponibilidad léxica y la selección léxica en los manuales de ELE en Marruecos (nivel de enseñanza secundaria en la región Souss-Massa)</i>	311
Ingrid Viñas Quiroga y Daniela Alejandra Nigro	
<i>La negación oracional y discursiva en español. Su Funcionamiento en los interrogatorios de los juicios orales</i>	325

INTRODUCCIÓN

Este segundo número de *El español por el mundo* carece de versión impresa. Tampoco la tendrán las sucesivas entregas. Se añade así nuestra revista a las publicaciones científicas que limitan su difusión a las ediciones electrónicas. Ya han dejado de publicarse en papel las enciclopedias, en todas sus variedades, animadas por las ventajas de la divulgación virtual, entre ellas la actualización y modernización de los datos sin alterar la estructura. Por parecidas razones, y también por un acceso mucho más rápido y eficaz, la consulta en diccionarios en papel es cada vez menos frecuente, y como consecuencia, las ediciones tradicionales han sido reducidas. Por facilidad de difusión las revistas científicas eligen la Red, por eso la Asamblea ordinaria de la AEPE celebrada en Zamora el 27 de julio de 2018 aprobó, a propuesta de la Junta Directiva y previa consulta del Consejo Asesor, la supresión de las publicaciones en papel de la revista *El español por el mundo*. Sabemos, aunque no lo podemos evitar, que en el otro lado de la balanza se sitúan quienes prefieren una lectura en hojas encuadernadas.

Recoge este segundo número trabajos de investigación relevantes enviados para la publicación durante el año 2018 y sometidos a la revisión y posterior aprobación del Consejo científico en evaluación ciega por pares. Algunos de los artículos fueron ponencias plenarias o comunicaciones en el *XVI Coloquio Internacional* celebrado en Marrakech (Marruecos) durante los días 3 a 7 de abril de 2018. Otros fueron presentados, también como ponencias plenarias o como comunicaciones, en el *LIV Congreso Internacional* celebrado en Zamora durante los días 23 a 27 de julio de 2018. Los demás artículos son contribuciones libres.

Los autores son profesores investigadores de universidades o centros de enseñanza secundaria ubicados en América, Asia, África o Europa, y

especializados en las áreas más diversas, con frecuencia relacionadas con la enseñanza de la lengua española y su cultura, tanto en la acción directa en el aula como en sus planteamientos teóricos afines a la lingüística y la literatura en cualquiera de sus ramas.

Nuestra Asociación vincula a docentes e investigadores de todo el mundo. No tenemos fronteras. Los miembros o afiliados pertenecen a una misma ciudadanía, la del mundo hispánico. Nos consideramos ricos en experiencias, facilitadores de contactos, promotores de intercambios, creadores de contrastes, distribuidores de apoyo y actualizadores de propuestas didácticas de los profesores de los lugares más recónditos del planeta. Nuestra revista, al igual que hicieron antes las publicaciones de las actas de los Congresos y Coloquios, sacan a la luz indagaciones de todo tipo que en diversos grados de interés son aceptadas y luego léidas o consultadas en los cinco continentes.

Para quienes pudieran no entender por qué no añadimos el resumen de los artículos también en inglés, como viene siendo frecuente en otras revistas, les diremos que la lengua española es ampliamente conocida para no mostrarse ajena ni extraña en ningún rincón del mundo, y añadiremos también que resulta difícil encontrar organismos, instituciones o investigadores que se precien y que no cuenten con la lengua española entre sus competencias más o menos afianzadas.

Por parecidas razones hemos procurado evitar voces toponímicas en lenguas distintas al español. Es sabido que, para mejor entendimiento, algunas universidades dan a conocer su nombre en inglés, y otras, a pesar de un peor entendimiento, lo difunden en una de las lenguas minorizadas protegidas. No utilizamos en español *Unwersytet Warszawski*, ni tampoco *University of Warsaw*, pues preferimos, como es sabido, *Universidad de Varsovia*. Aplicamos ese mismo principio a las universidades de Estados Unidos, China o Marruecos. Parecería descortés traducir del ruso o del polaco, y no del inglés o del italiano. Quedan excluidos de esta norma los investigadores que, a pesar de todo, prefieren utilizar el topónimo extranjero, y también quedan fuera de ella las ortografías exigidas por universidades españolas ubicadas en territorios de lenguas minorizadas como las catalanas, valencianas, vascas o gallegas, en las que la normativa oficial exige un uso exclusivo en una de las dos lenguas de la autonomía. El respeto a la denominación impuesta o a la valoración del profesor debe inspirar nuestro comportamiento.

Añadiremos, por último, que nuestras normas de estilo se ajustan a los dictados académicos, y por ello, entre otras cosas, no tildamos “solo” en ninguno de los contextos.

Sirva esta nuestra segunda publicación para avanzar juntos en busca de los mismos fines con el uso del mismo código, interesados por el mismo bien, el de la comunicación lingüística en una lengua, la española, tan admirada en el tiempo y en los espacios.

Rafael del Moral
Director

LA LENGUA POÉTICA DE LUIS ALBERTO DE CUENCA. DEL MITO A LOS NOVÍSIMOS

Ana María Alonso Fernández, *IES Pérez De Ayala, Oviedo (España)*
anamafe@educastur.org

Resumen: Luis Alberto de Cuenca pertenece a la llamada segunda generación de los novísimos, grupo poético caracterizado por el alejamiento de la poesía social, la metapoesía y el culturalismo, es decir, la introducción en los poemas de referencias a otras artes, incluyendo el cine, los medios de comunicación o el cómic. Uno de los ejes centrales de los novísimos es la escritura poética, la capacidad del lenguaje para expresar la realidad. Por su filiación clásica (como especialista, investigador y traductor de textos griegos y latinos) la poesía de Luis Alberto de Cuenca contiene referencias a mitos y rasgos estilísticos también clásicos que adapta a su mundo lírico, cuyos núcleos temáticos son el engaño y el fracaso amoroso, el escenario urbano, el sexo descarnado, el cinismo y el pesimismo. La antología *Hola, mi amor, yo soy el lobo y otros poemas de Romanticismo feroz* (2016) es una buena muestra de la lengua poética del autor a través de sus diferentes etapas.

Palabras clave: poesía, Luis Alberto de Cuenca, mito, novísimos.

LOS NOVÍSIMOS

Los poetas novísimos destacan por la ruptura con la poesía de las décadas anteriores. Fue José M^a Castellet quien en 1970 preparó la antología *Nueve novísimos poetas españoles*, donde aparecieron los autores más representativos del grupo, como Guillermo Carnero o Pere Gimferrer. Aunque Luis

Alberto de Cuenca no figura en ella, sí puede ser considerado novísimo, y ha sido incluido dentro de la segunda generación de los novísimos junto a otros poetas como Antonio Colinas o Jaime Siles. Otros críticos (Martínez Sariego) prefieren llamar a estos últimos *Generación de los 70*.

Los rasgos de este grupo poético según García Posada (1996) y Martínez Sariego (2010) son el esteticismo y culturalismo, el alejamiento del compromiso político, así como las referencias intertextuales a otros discursos artísticos. Además, buscan el equilibrio entre la tradición y la novedad. Debido a las referencias intertextuales a menudo se produce un hermetismo, “correlato de la complejidad que se intenta transmitir” (Sánchez Torre 130).

Elemento esencial de los novísimos es la importancia de lo lingüístico, de la escritura, de ahí que “una forma de hacer explícita esta primacía del lenguaje fue convertir el lenguaje del poema en el escenario de la reflexión sobre el mismo, hacer del poema un metapoema” (Sánchez Torre 249). La metapoesía es por lo tanto un rasgo esencial de la generación. La metaliteratura “cumple una función dinamizadora de los códigos de creación y recepción de los textos literarios” (Sánchez Torre 25). En el discurso metapoético es esencial la tensión entre el lenguaje poético y teórico, y en este sentido la mayoría de los novísimos conjugaron su faceta de ensayistas o su vertiente académica con la escritura poética. En un texto metapoético el lector aporta una respuesta intuitiva, no conceptual, se implica en el texto para ofrecer una respuesta personal. En definitiva, “el metapoema hace que lo teórico se integre como un elemento más en el sistema de modelización secundaria constituido por el poema” (Sánchez Torre 112).

Este grupo poético presenta la influencia de la cultura de masas, de la sensibilidad camp, la filtración en el poema de ingredientes del cine, la televisión, la radio, publicidad, el cómic... El escenario es el de la ciudad contemporánea: “nunca la poesía española ha sido tan urbana como ahora” (García Posada 16). Existe una tendencia a la ficcionalización del yo poético, por influencia de Luis Cernuda en sus monólogos dramáticos, y de las últimas obras de Jaime Gil de Biedma. El poeta suele aparecer como personaje de la historia y se cultiva la poesía narrativa. Las obras, que suelen destacar por el formalismo métrico, se centran en la temática del desencanto, mediante la ironía y el humor, que desemboca en una visión dolorida del mundo.

LUIS ALBERTO DE CUENCA

“En cualquier caso, que sea un elemento fundamental en tu vida. Que a la hora de definir tu trayectoria vital, tengas que utilizar el término “poesía” en algún momento” (Luis Alberto de Cuenca).

La poesía de Luis Alberto de Cuenca

Nacido en Madrid en 1950 es uno de los representantes de la tradición clásica en la poesía de su generación por su formación humanística, que incluye licenciatura y doctorado en Filología Clásica. Hombre polifacético, especialista en literatura clásica (escribió su memoria de licenciatura sobre los epigramas de Calímaco de Cirene y su tesis doctoral sobre el poeta griego Euforión de Calcis). Ha compaginado, como otros autores de su generación, su labor como poeta con la docencia y la investigación. Esta formación clásica va a influir en su producción poética, como mostraremos a lo largo del presente artículo.

Jon Juaristi definió a Cuenca como un *minor poet*, un poeta que elige temas de la vida cotidiana: “el poeta miope y menor, al salir a la calle, no es capaz de leer más que las letras de los anuncios más grandes, los carteles mejor iluminados, los rascacielos, las autopistas” (Juaristi, en Cuenca, 2005 26). Luis Alberto de Cuenca presenta en sus producciones influencias variadas y un gran eclecticismo en las fuentes, al no descartar ningún género ni referencia artística, como la literatura anglosajona, los mitos y sagas escandinavas, la literatura grecolatina, infantil, juvenil o fantástica.

Asimismo, su producción se caracteriza por la ficcionalización de lo real: “esa red de mundos ficcionales rompe en ocasiones la cuarta pared e incorpora la realidad como si fuera otro de esos mundos fingidos, poblados por personajes míticos dignos de ser cantados en poemas. Lo real se ficcionaliza” (Ciorrea 4). De esta manera se difuminan las fronteras entre la realidad y la ficción.

El autor ha compaginado su labor de investigación con la poesía, de ahí el carácter recreador de la misma, en una concepción borgiana de la creación. El culturalismo posee en él un tinte experiencial, es indisociable de su visión del mundo: la cultura es una manera de entender la vida (Suárez Martínez, 2017). El culturalismo en sus obras iniciales es un escapismo más libresco que geográfico: las sagas islandesas, Drácula, Lewis Carroll... y posteriormente se abre al rock, el cine clásico, el jazz o el cómic.

En sus poemas se mezclan las alusiones canónicas clásicas con los héroes del cómic o iconos pop. El pop art, surgido en el ámbito anglosajón

durante los años sesenta, se inspiró en la publicidad y los medios de comunicación de masas, con autores como Andy Warhol. Por su parte, son numerosas las alusiones a la serie negra en muchos de sus poemas. “El pop art se muestra irónico ante las clasificaciones y las jerarquías, por eso rompe la barrera que mantenía a determinados géneros (fantástico y juvenil) como menores, relegados a un papel subalterno y los pone a la misma altura que los clásicos de la literatura” (Ciorrea 7).

Uno de los ámbitos favoritos del pop es el cómic. Luis Alberto de Cuenca ha manifestado en varias ocasiones su afición a la estética del cómic, que une lo visual con lo narrativo. No es extraño que el autor eligiera la denominación de “línea clara” para su segunda etapa, en alusión al cómic franco-belga. Asimismo, en el homenaje hecho al autor por parte de la revista Litoral (2013) el subtítulo de la publicación fue *De Ulises a Tintín*.

Luis Alberto de Cuenca presenta una visión desencantada del amor y las relaciones, a menudo teñidas de erotismo, asociado a su vez al mundo del alcohol y las drogas o de las perversiones sexuales. Su estilo es elegante y la métrica cuidada, con abundante uso del verso blanco y otras estrofas como el epigrama, el haiku, estrofas tradicionales, etc. A menudo presenta cierres anticlimáticos y sorprendentes.

En cuanto a su evolución, se observan dos etapas fundamentales. En primer lugar, la culturalista, oscura y erudita, hasta los ochenta. En efecto, escribió sus primeros libros influido por el culturalismo, como *Los retratos* (1971), *Elsinore* (1972), *Scholia* (1978) o *Necrofilia* (1983). Los títulos de esta primera etapa destacan por su carácter libresco y culturalista. Por ejemplo, el poemario *Scholia* se concibe como una serie de comentarios o anotaciones a textos previos. El estilo destaca por el barroquismo, la voluntad esteticista, las fuentes son variadas, desde la literatura clásica, india, el ciclo artúrico, la literatura inglesa... Hay referencias metatextuales al cine, la música y las artes plásticas. También se produce un exotismo espacial, temporal, cultural y mítico, en el anhelo de un tiempo primigenio (Martínez Sariago, 2010). En estos poemas se muestra el ideal de la ‘docta oscuridad’ de la que el poeta habla en la *Poética* de 1979, en donde insiste en el concepto de la poesía nocturna. El emblema de esta oscuridad fue Euforión de Calcis, sobre el que el autor realizó, como hemos dicho, su tesis doctoral.

A partir de *La caja de plata* (1985, Premio de la Crítica), *El otro sueño* (1987), *El bache y la rosa* (1993) y *Por fuertes y fronteras* (1996) se ha decantado por la ‘línea clara’, también denominada realista o figurativa, cuyos rasgos han sido señalados por el propio autor: estética más sencilla con la eliminación del barroquismo, narrativismo y espacio real, clasicismo formal (entendido

como naturalidad frente al artificio de la poesía anterior), ambiente urbano e intimismo, ironía y distanciamiento. El escritor destacó en su *Poética* el cambio en sus preferencias cinematográficas; del cine de autor (Bergman, Visconti) a la serie negra americana, y así se refleja en sus poemas.

Su poesía se caracteriza asimismo por la tendencia al uso del verso blanco (eneasílabos, endecasílabos, alejandrinos). Obras de esta etapa son *Sin miedo ni esperanza* (2002), *La vida en llamas* (2006, Premio Ciudad de Melilla), *Cuaderno de vacaciones* (2014, Premio Nacional de Poesía), *El reino blanco* (2010) o *La flor azul* (2016).

En definitiva, Luis Alberto de Cuenca crea un “universo fragmentado [...] que remite a una *mise en abyme*, a una multiplicidad de voces que habitan y constituyen su identidad y la del lector” (Ciorte 12). Es “un poeta que se va poniendo cada vez más triste, un trovador sin miedo ni esperanza, como titula uno de sus últimos libros” (Martín, en Cuenca 25).

Mito y postmodernismo en Luis Alberto de Cuenca

Como hemos destacado anteriormente, desde las primeras obras del autor se observan los rasgos característicos de los novísimos, el hermetismo y culturalismo, el lenguaje esteticista y las citas a otros textos, lo que convierte a sus poemas en elitistas y no dirigidos a todos los públicos.

Uno de los elementos esenciales en su obra relacionado con el postmodernismo es el culturalismo, que en sus primeros poemas se asocia al exotismo de la lírica de los novísimos, y en los poemas de la “línea clara”, sobre todo a partir de *El otro sueño*, se refiere a un ambiente urbano: “ahora se trata de proyectar la cultura en la vida” (Suárez Martínez, 2008 56).

Rasgo esencial de la literatura posmoderna es la reflexión sobre sí misma. En libros como *Elsinore* el autor plantea la imposibilidad del lenguaje para representar la realidad, de manera que “el lenguaje solo puede ofrecernos un simulacro de ésta, una imagen mediatizada por el propio discurso” (Letrán 48).

Otro de los elementos característicos del postmodernismo es la ficcionalización de la realidad, que a la vez implica “una realización (un hacerse real) de lo ficticio” (Letrán 51). De esta manera, el autor introduce ciudades, calles, que combina y mezcla con otros elementos ficticios (pistolas, personajes de películas...). Asimismo, las manifestaciones artísticas postmodernistas se caracterizan por la mezcla entre elitismo y cultura popular, rasgo presente en toda la producción poética de Cuenca.

Elemento fundamental de la poesía del autor es la hipertextualidad, puesto que sus textos se crean a partir de otros, lo cual no implica la aceptación de los modelos tradicionales, sino que el escritor se enfrenta a los originales utilizando “las armas de la parodia y la ironía, en una actitud lúdica y desmitificadora al mismo tiempo, que busca la sorpresa y la complicidad participativa (e inquisidora) del lector” (Letrán 111).

En cuanto a la presencia del mito, Luis Alberto de Cuenca publicó en 1976 un ensayo titulado *Necesidad del mito*, en el que destaca el mito como elemento esencial de la vida humana, al cohesionar al grupo social y funcionar como historia verdadera, que da respuesta a los grandes problemas del hombre y lo conecta con el más allá.

A lo largo de su producción poética el autor hace referencia a diferentes mitologías, entre ellas el paraíso perdido y la creación, la mitificación de la figura femenina en sus diferentes manifestaciones, el motivo del héroe, la mitología grecolatina, judeocristiana o germánica. Las funciones de las referencias son variadas, desde la tendencia erudita característica de los novísimos a la simbólica “pasando por la función ejemplificativa (la referencia mitológica como ilustración verificadora de una idea), la re-creación o incluso la burlesca” (Letrán 265).

La formación clásica del autor contribuyó a representar dentro de su generación la figura del poeta erudito de raigambre filológica. Si bien a partir de la llamada ‘línea clara’ del autor sus poemas se despojan de las referencias culturalistas y se centran en un escenario urbano y un tono intimista, la tradición clásica nunca deja de estar presente mediante “la actualización irónica de tópicos clásicos, las alusiones y citas no marcadas de textos griegos y, sobre todo, el uso de técnicas literarias procedentes de moldes genéricos grecolatinos” (Suárez Martínez, 2008 91).

La tradición y la mitología “se someten a un proceso de actualización irónica que degradan el mito e incluso invierten su significado originario” (Suárez Martínez, 2008 175). Para conseguir esa visión irónica Luis Alberto de Cuenca introduce el mundo urbano contemporáneo en el ámbito del mito, y a la vez se desmitifica el mundo clásico. En palabras de Suárez Martínez, “se clasiciza la realidad y se humaniza la clasicidad” (2017 21). Además, se incorporan detalles modernos en el mundo antiguo, de forma irónica, y paralelamente existe una “mitificación del mundo actual del poeta, en el que se insertan numerosos detalles procedentes del mundo clásico” (2017 19).

Desmitificación no significa desprecio o minusvaloración del mito; por el contrario, Cuenca, desde su visión contemporánea, aplica una mirada mítica a su mundo personal, lo cual sin duda es una forma de homenaje.

ANÁLISIS DE *HOLA, MI AMOR Y OTROS POEMAS DEL ROMANTICISMO FERROZ*

Esta antología recoge poemas del autor desde sus obras iniciales hasta *Cuaderno de vacaciones* (2014). A continuación, realizaremos un recorrido por los poemas incluidos con breves comentarios de los elementos más significativos. Los textos y sus citas correspondientes pertenecen a la edición del libro ilustrada por Miguel Ángel Martín (Reino de Cordelia, 2016).

De *Elsinore* (1972) se recogen tres poemas, “La chica de las mil caras”, “Ius primae noctis” y “L.W.J.”. “Ius primae noctis” tiene como tema el derecho de pernada, privilegio feudal de los nobles para desvirgar a la mujer de sus vasallos. Texto breve, con estructura métrica que recuerda al haiku y la lírica tradicional castellana, contiene referencias bíblicas (“gacela mía”) y recrea un sexo que termina en vacío dando lugar al desencanto “mi corazón es una llaga sin palabras” (33). Los otros dos poemas son culturalistas y con referencias de todo tipo. “La chica de las mil caras” conjuga bajo la imagen de esa chica poliédrica a Heráclito, Ovidio, Lope, las sagas islandesas y vikingas, referencias a Clodoveo (fundador de la primera dinastía de reyes franceses), actrices como Mae West y hasta Diana Palmer, la novia del tebeo *El hombre enmascarado*. Lo único que une a todas estas referencias es el amor, que se manifiesta en una chica de las mil caras que simboliza el dolor que provoca la pasión: “cuerpo erizado de espinas” “alacranes” (30). En la parte final del poema, de gran lirismo, el poeta introduce el ‘ahora’, en versos eneasílabos, y realiza una reflexión final: la dolorosa realidad del amor, tan imprescindible, no obstante, “a pesar de espinas y agujas, / nos amamos alguna vez / y nos amaremos tú y yo” (31).

“Casada” presenta el tema amoroso de modo elegante y distanciado recurre a la novela negra y el cine americano. Por su parte, “L. W. J.” es un poema de inspiración modernista en la métrica (versolibrismo), en la ambientación y el léxico (arpegios de la tarde, lucha oriental, fresa, alcanfor, jade, rosa pálido, las Indias), en la identificación de la mujer con el cisne y la mariposa, el misticismo y la importancia de la naturaleza. Como sucede en otros poemas de Cuenca, se alude a mitos clásicos, en este caso a Perseo y Andrómeda, a las “ondinas”, ninfas acuáticas, junto con otras referencias a escritores anglosajones (Coleridge, Defoe) y a los “mitos” modernos, la ciudad y sus anuncios luminosos, el cómic (Flash Gordon). La visión de la mujer es ambivalente; por un lado, recoge la herencia modernista de belleza, distante y no contaminada por la civilización, y por otra nos muestra una mujer alejada del prototipo femenino, que aborrece los cuentos de hadas y

juega con “soldados azules, con alfileres, y posee un poder destructor: “su pecho es una flecha envenenada lanzada por un sioux que se clava despacio, lentamente” (38).

El poemario *Schola* (1978), tiene su representación en la antología a través del poema “El campesino y la princesa”, que recuerda al haiku en su estructura métrica y en la visión de la naturaleza: “embrujado jardín / en un estanque” (107).

De *Necrofilia* (1983) hay solo un poema, “El asesino”, escrito en versos blancos alejandrinos, de tono romántico y que recuerda al Aleixandre de *La destrucción o el amor* en versos como “quiero ser yo esta vez quien te mate, amor mío” (41).

El resto de poemas recogidos en la antología pertenecen a la segunda etapa del autor, a la línea “clara”. Comencemos por los poemas de *La caja de plata* (1985), poemario en el que según Cuenca Herreros (2009) se produce una tensión entre la expresión de la intimidad y el distanciamiento irónico. El tema central de este libro es “la búsqueda de la identidad perdida” (Letrán 60).

Se inscribe el libro en la tradición del endecasílabo y en él vemos el “retrato de ambientes urbanos, cierta tristeza, amargura y desgarró” (Cuenca Herreros 2). “Amour fou” trata el tema del incesto de los reyes medievales, recrea unas relaciones violentas y descarnadas: “Los reyes se enamoran de sus hijas, las aman / con látigos de hielo, posesivos, feroces / obscenos y terribles, agonizantes, locos” (43). Este poema es según Velázquez León (2016) una alusión a la tradición literaria de *El puente de la Espada*, uno de los episodios de Lanzarote en *El caballero de la carreta*, de Chrétien de Troyes, obra traducida por Cuenca y Carlos García Gual, y también a la lírica tradicional en el amor incestuoso del rey con sus hijas en el *Romance de Delgadina*.

“Casada”, “La mentirosa” y “Cuando vivías en la Castellana”, los tres escritos en versos blancos endecasílabos, tratan el tema del fracaso amoroso en un escenario real y elementos cotidianos. Existe un tono irónico (“Si no te gusto, / dímelo. Pensaré en un buen suicidio”, 47) y finales anticlimáticos (“Y volverían dudas y reproches, / y la herida en el hombro, y su marido”, 45). En estos poemas “el humor y la ironía entran en juego como recursos distanciadores, ejerciendo también la función de elementos cohesionadores de la subjetividad” (Letrán 67).

“La mentirosa” ha sido considerado por el autor como “epigrama moral”, que concluye con una sentencia, “el premio del engaño es el olvido”, cerrando así un texto cuyos rasgos son: “ironía, humor, estructura cerrada,

distanciamiento sentimental, apelación directa a un interlocutor que es el destinatario directo de las burlas del poeta, son los elementos que confieren a esta composición su carácter de epigrama satírico” (Suárez Martínez, 2008 88).

El poema que da título a esta antología es “Caperucita Feroz”, recogido en *Canciones* (1980-1985) y al que la Orquesta Mondragón ha puesto música. Es una desmitificación del cuento tradicional con vocación de canción (tres estrofas enmarcadas por un estribillo formado por pareados) en donde el Lobo muestra un claro deseo sexual hacia su Caperucita, en un recorrido a través de los sentidos (la vista, el olfato, el tacto), hasta culminar en los dos últimos versos: “Yo solo quiero una noche sin final / en la que ambos nos podamos devorar” (113).

Los poemas de *El otro sueño* (1987) tienen un tono diferente. “El chape-ro”, cuya estructura métrica recuerda a la lírica tradicional, recrea el sórdido mundo de la prostitución masculina. “La malcasada”, que se refiere a una obra teatral de Lope de Vega y ha sido versionado por el cantante Loquillo, trata de manera dura y cruel la infelicidad y hastío de una mujer casada con la que el protagonista tuvo una relación. Este poema recuerda a la estructura epigramática de “La mentirosa” y adopta un tono irónico, al alejarse del tópico de la malmaridada, puesto que se pone de manifiesto el sentimiento de venganza del yo poético. De esta manera se destaca la estructura del epigrama satírico del poeta Marcial: “humor, presencia en el texto de un personaje, la malcasada y un cierre sarcástico que contiene el culmen final contra el interlocutor del protagonista” (Suárez Martínez, 2008 100).

“Noche de ronda” muestra de forma también despiadada y cínica (“o buscarse una sorda para que nada falte”, 60) una relación en la que la idealización ha desaparecido para dar lugar a una relación amorosa vacía y falsa basada en el sexo y el alcohol. Por su parte, “Soneto del amor oscuro”, alusión al homónimo lorquiano, pone en evidencia el fetichismo de las relaciones (“date una vuelta por la lencería / y salpica tu piel de seda oscura”, 96).

De *El hacha y la rosa* (1993) selecciona esta antología poemas de contenido amoroso. “La Venus de Willendorf” es una asimilación de mitos o referencias al mundo del autor, en este caso de la Venus Paleolítica a quien alude en el poema, mediante el recurso de la hipérbole (“desde el balcón su cuádruple gordura”, 54), a la sensualidad y la visión, al estilo de Botero, de la gordura como símbolo de los placeres de la carne (“dardos de amor y flechas de deseo”, 55). De igual manera, *Eterno femenino*, en endecasílabos como el anterior, introduce la referencia al ditirambo (composición poética griega en honor a

Dionisos) en el mundo del autor y su visita a una psicoanalista que lo seduce y le provoca un enorme deseo, con un final irónico y anticlimático (“me encomendé a mi madre y a mi novia / y, dejando el diván, salté al vacío”, 58).

Diferente tono es el de “Remedia amoris”, cuyo paratexto remite a Ovidio, en un poema en el que el latino da al lector consejos para superar el amor desafortunado. Luis Alberto de Cuenca da un cambio al texto clásico, puesto que en lugar de actuar conforme a las exhortaciones de Ovidio (evitar el encuentro y los reproches) hace justo lo contrario (“no hicimos otra cosa que intercambiar insultos”, 63). Solo pone en práctica una de las recomendaciones de Ovidio: emborracharse hasta la embriaguez (Cuenca Herreros, 2009).

De este libro se recoge en la antología uno de los poemas más célebres de Cuenca, “El desayuno”, que remite a Neruda (“Me gusta cuando dices tonterías”). No obstante, el texto presenta, según Cuenca Herreros (2009), un amor carnal y gozoso descrito en un tono coloquial, frente al platónico y espiritual del chileno; además, la mujer es dinámica y urbana, locuaz, frente a lo intangible y la pasividad de la protagonista nerudiana. Finalmente, el poema está escrito en endecasílabos, a diferencia de los alejandrinos nerudianos.

Los textos seleccionados del poemario *Por fuertes y fronteras* (1996), que recuerda a un verso del *Cántico Espiritual* (“y pasaré por fuertes y fronteras”) recogen una visión desencantada y a menudo cínica de las relaciones amorosas, teñidas de drogas y alcohol (“tú caerás en lo hondo / y yo te seguiré sin alas al abismo” (73), del poema “Recaída”; “él se vistió despacio, como quien nada espera del mundo y de la vida, / y en casa de un cliente [...] la vio, ciega de cocaína” (76), del poema *Light Sleeper*. En estas relaciones al filo del abismo se confunde la realidad con la ficción y el deseo con la violencia (“Si Dios no lo remedia, / de la vecina haremos picadillo/ y de un cuento vulgar una tragedia”, 72), de “Nuestra vecina”. Siguen las referencias a otros textos; por estos poemas circulan Cirlot, Pessoa o villanos de cómic (Joker, nombre de “El perro de mi novia”, castrado, razón por la que “no persigue perras por la calle”).

“La princesa y el dragón” recrea el género de lo maravilloso, pero lo subvierte, al presentar como protagonistas a princesas medievales sacrificadas brutalmente por sus padres y violadas por dragones (“el dragón andaba últimamente / de lo más desalmado: una princesa / tal vez podría calmarlo un poco” (77). De esta manera el poema cambia elementos que aparecen en las versiones tradicionales, incluyendo el desenlace, donde el dragón “no solo no muere, sino que se casa con la chica y obtiene el poder” (Letrán 210).

Mujeres, de tono epigramático, refleja en su brevedad la inevitabilidad de las relaciones, mediante la ironía y el humor. Cuenca calificó en varias ocasiones su poesía de “epigramática”, género basado en el modelo del epigrama helenístico, composición breve de temática variada que parte de modelos anteriores.

Realidad, ficción, cinismo y violencia ante el honor ultrajado se combinan en “Epigrama”, que poco tiene de epigramático desde el punto de vista métrico (versos alejandrinos y relativa extensión comparado con el anterior y con otros de este poemario), aunque sí contiene agudeza e ingenio. El final, como sucede en otros poemas del autor, da un giro inesperado a lo leído anteriormente (“mátala solo a ella, trocea su cadáver / y búscate otra chica para seguir soñando” (102). De esta manera, el protagonista no se arrepiente de haber matado a su amada, sino de haberse suicidado, por lo que se invierte la lección moral y el poema se convierte en “una justificación del asesinato y una apología de la imaginación sin límites” (Suárez Martínez, 2008 125).

La imposibilidad del amor queda patente en “Vamos a ser felices”, cuyo último verso, truncado, reza a modo de epitafio que en la sepultura del autor según la leyenda yacen los huesos de una pareja que consiguió, sin saber cómo, la felicidad “diez minutos seguidos”. No puede haber mayor desencanto. El amor es una quimera que se estrella contra la realidad.

En “In illo tempore” resuenan voces de Gil de Biedma (de quien se cita el verso “lo mismo que el convento abandonado”), cernudianas y evangélicas (“Cuando la realidad era el deseo / y nuestro reino no era de este mundo”, 100). La misma visión trasluce “El encuentro”, dedicado a Juan Manuel de Prada, que recrea un amor del pasado tamizado de mentiras y alcohol, en un escenario real y urbano. *DNA* muestra el mismo ambiente identificable y cotidiano, aunque en este caso la ironía no se convierte en sarcasmo y el poema puede ser considerado como una declaración de amor en tono humorístico. *Sin miedo ni esperanza* (2002) contiene poemas referidos a la pasión como una incursión en la parte oscura y un ambiente de pesadilla, como “El puente de la espada” (referido al relato artúrico). En otros poemas se alude a la pasión sexual (“Bébetela”), a menudo asociada de nuevo al alcohol y la noche (“El tatuaje”).

En otros poemas resuenan las voces de *la sirenita*, metamorfoseada en una venus de Sandro Botticelli que llega a la vida del autor en una playa veraniega (“Yo estaba allí, matando el tiempo” 90), aunque esta relación esté condenada a ser un imposible, sigue viva porque “está hecha / de la misma materia incombustible / con la que se hacen los mitos y los sueños” (90).

El poema que da título a este libro está recorrido por los protagonistas de Flash Gordon, que el autor identifica con su propia historia de amor, en unos versos finales de gran aliento lírico: “perdiendo la batalla, como sombras / que, en la victoria del amor, se dicen / en silencio, sin miedo ni esperanza, / las palabras que nunca se dijeron” (93).

La vida en llamas (2006) obtuvo el XXVII Premio Ciudad de Melilla. Algunos de los poemas se refieren a perversiones sexuales (“Tamaño natural”, sobre una muñeca hinchable), o bien contienen un tono de provocación (“Political incorrectness”, donde cuestiona el orden establecido: “Dime cosas que me lleven a la hoguera / directamente, dime atrocidades / que cuestionen verdades absolutas / como “No creo en la igualdad”. O dime / cosas terribles como que me quieres / a pesar de que no soy de tu sexo”, 127). Apela a lo primitivo, como en el poema “No puedo soportarlo”: “hay algo que no puedo perdonarte, / y es que te pongas el disfraz odioso / de vulgar manualista de autoayuda” (126). En el poema “En el supermercado” es esa llama sexual la única capaz de salvar una relación contaminada por la rutina y las convenciones familiares, y que se describe de manera directa y descarnada (“Me aburro. No te aguanto. No te olvides / de la botella de ginebra. ¡Ah, no, / déjate de comida preparada! Aprende a cocinar como mi madre. Cuando tú aprendas a comerme el coño”, 121). La violencia y el asesinato vuelven a aparecer en algunos poemas como “El fin de la cotorra” como metáforas del final de una relación basada en la rutina, el tedio y la cháchara insulsa: “Estuvo hablando sin parar diez años, / los que pasó conmigo, en aquel zulo / del infierno donde sobrevivíamos. / De pronto se calló. Y os aseguro / que no fue nada fácil conseguirlo/ Pero calló. Y lo hizo para siempre” (124).

El reino blanco (2010) contiene poemas escritos entre 2006 y 2009. El título es una referencia a *El libro de Monelle* del francés Marcel Schwob. Contiene breves poemas a modo de aforismos de intención irónica, como “Freud”, cuya métrica remite al haiku japonés: “Todo en la vida / se reduce a dos cosas: sexo y comida” (145). Los poemas seleccionados en la antología tienen como tema central el simbolismo fetichista (tacones, perfume, ropa interior, pies) y el *voyeurismo*. Así, la trilogía de poemas que conducen a la unión sexual son los siguientes: “Puerta abierta”, que deja ver a una mujer en corpiño y antifaz de raso y culmina con el *cómeme*, al que sigue “Puerta entreabierta”, por cuya rendija el yo poético ve un cuarto de baño de un hotel de contactos y en él *excitantes caricias digitales* (133), que culmina con el protagonista agrandando la rendija “velado por la niebla del deseo”. Por último, “Puerta cerrada” termina con la mujer diciéndole “Pasa, no te quedes ahí” (135). Otro ejemplo es “Et patuit incessu dea”, que parte de una cita de Virgilio (“por el andar se des-

cubrió a la diosa”, refiriéndose a Venus) y muestra la imagen de una mujer desnuda saliendo del baño con un intenso perfume y zapatos de tacón que desarma al hombre y lo conduce al reino del deseo: “salté de mi butaca / y la besé como si un deus ex machina / vibrase en mi interior, garantizándome / el *happy end* de aquel atraco íntimo, / la resaca de aquel amor” (150).

Otra serie de poemas son los *Paisajes*, descripción del cuerpo femenino, como “Paisaje con figura rasurada” (“dime qué puedo hacer salvo extasiarme / viendo cómo tus labios inferiores / y tu monte de Venus y tus ingles / se liberan del manto innecesario”, 137), o “Paisaje con tus pies en mi boca” (“Yo, con los dedos de tus pies brotando / de mi boca”, 141). Por su parte, “Paisaje con figura encadenada” parte del mito de Prometeo, identificado con una mujer actual (“encadenada, como Prometeo / pero en mujer moderna y bronceada”, 139), desnuda y atrapada a un hombre que la tiene aprisionada, ante lo cual el poeta solo puede “esperar que los dioses de mi mente / te trasladen del Cáucaso a su nido” (139). Las fantasías del yo son las que rigen sus acciones en “Paisaje de tus pies en mi boca”: “Aquella guerra tuvo sus secuelas / en mi cerebro enfermo, sus metástasis / en mi imaginación” (141).

Cuaderno de vacaciones (2014), Premio Nacional de Poesía, es el último libro del que se extraen poemas en la antología y que son un compendio de la evolución poética del autor. En el grupo de textos recogidos resuenan voces cinematográficas, como en “Sed de mal”, referencia a la película de Orson Welles sobre el poder y la corrupción, que es un poema centrado en la atracción hacia el lado oscuro, el infierno de la droga y el deseo. “Días de vino y fuego” alude a la película *Días de vino y rosas* de Blake Edwards, melodrama sobre el alcoholismo, y es un texto lleno de luz y que describe la pasión y atracción del poeta hacia la mujer. No faltan guiños al maestro del suspense: “Le di un beso / made in Hitchcock” (154).

Otros poemas son de inspiración lorquiana, como “Luna llena”, soneto que recuerda a la serie lorquiana del amor oscuro (“pienso prepararme una gran cena / con el fulgor que de la luna baja / a acampar en tus muslos de azucena”, 156).

La mujer, omnipresente en la poesía de Cuenca, reaparece en este caso asociada a una Eva equiparada a Afrodita, que surge del mar en “Eva presente”: “Y entonces Dios, / que había imaginado el paraíso / bajo la especie de tu cuerpo, / te confió a mis brazos para siempre” (161). Como sucede en otros muchos poemas del autor, en *Su marido* la mujer vive un matrimonio asfixiante: “pues el monstruo seguía allí, desnudo, / junto a ella, al otro lado de la cama” (163).

En este libro existen también referencias al tópico clásico del “tempus fugit”, que el autor traslada a su realidad mediante un estilo que combina las metáforas clásicas con un lenguaje directo y coloquial en el poema “Cuesta creerlo”: “... el incendio inextinguible / de tu melena al viento morirá, / como mueren las rosas [...] / y que mi cráneo ya no estará a tu lado” (159).

La parte perversa y fetichista tiene su representación en dos poemas, “Vampirismo” (“y tuve miedo, y encendí la luz, y vi unas marcas rojas en mi cuello”, 151) y “Caperucita feroz”, nueva desmitificación del cuento tradicional en clave feroz, como afirma su título y vemos en algunos de sus versos que muestran a la niña con el lobo en la cama: “lo que quiere la niña es acostarse / con la bestia, ofrecerle lo que tiene” (158).

CONCLUSIONES

Luis Alberto de Cuenca puede ser considerado como un poeta perteneciente a la segunda generación de los novísimos, con los que comparte muchos rasgos, entre ellos las referencias intertextuales a otros discursos artísticos, el alejamiento de una poesía de contenido exclusivamente social, la importancia del lenguaje poético y la visión desencantada del amor, mediante el uso de la ironía y el distanciamiento. Otros referentes son la cultura de masas y la tendencia a la narratividad en los textos poéticos.

Es un poeta de sólida formación clásica, que ha combinado su producción poética con la investigación y el ensayo. En su producción se distinguen dos etapas, una primera culturalista, hasta la década de los ochenta, y una segunda, que él mismo ha denominado “clara”, de escenario urbano y menos hermética.

El poemario *Hola, mi Amor, Yo Soy el Lobo y Otros Poemas de Romanticismo Feroz*, cuya segunda edición se publicó en 2016 y contiene ilustraciones de Miguel Ángel Martín es una antología que recoge versos del autor desde *El sinore* (1972) hasta *Cuaderno de vacaciones*

(2014). A lo largo de los poemas queda clara la maestría del poeta para introducir las referencias clásicas en un escenario urbano y para utilizar versos y estrofas diferentes, en las que predominan los versos blancos. Asimismo, existen numerosas referencias metapoéticas a otros autores, desde los clásicos hasta coetáneos de su generación, al cine, el cómic, la música, la pintura... Todo ello se utiliza para mostrar como tema fundamental el amor, visto desde una perspectiva poliédrica, desde la pasión a la perversión, de la ruptura amorosa a la búsqueda de una felicidad no siempre duradera ni

fácil de conseguir, de los abismos oscuros de la droga y el alcohol al deseo e imaginación del autor, que proyecta en sus versos un mundo rico, complejo y, sobre todo, cargado de gran belleza poética.

En definitiva, Luis Alberto de Cuenca es un poeta de mil caras, que partiendo de los mitos y referencias clásicas configura un mundo poético basado en una mirada a menudo irónica y desmitificadora, pero a la vez llena de admiración hacia la tradición. Podemos decir que une en sus versos posmodernismo con clasicismo de forma maestra.

BIBLIOGRAFÍA

- Castellet, José María. *Nueve novísimos poetas españoles* Barcelona: Barral, 1970.
- Ciortea, Raluca y Lucas, Patricia. “Imágenes pop en la poesía de Luis Alberto de Cuenca” *Revista de la Red de hispanistas de Europa Central*, 5 (2014): 181-193. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5249375>
- Cuenca, Luis Alberto de. *Poética y poesía*, ed. de Antonio Gallego. Madrid: Fundación Juan March, 2005. Disponible en: <https://recursos.march.es/culturales/documentos/conferencias/gc660.pdf>
- *Hola, mi Amor, yo soy el lobo feroz, y otros poemas de Romanticismo feroz*, ed. e ilustraciones Miguel Ángel Martín. Madrid: Los versos de Cordelia, 2016.
- Cuenca Herreros, Javier “Relaciones transtextuales en la obra poética de Luis Alberto de Cuenca”, *Revista Digital Innovación y Experiencia educativa*, 19 (2009): 1-14. Fecha de consulta 12/10/2018. Disponible en: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/JAVIER_CUENCA_HERREROS01.pdf
- Fernández Úbeda, Jesús. “Entrevista. Luis Alberto de Cuenca”. *Zenda libros* (2018). Fecha de consulta 14/07//2018. Disponible en: <https://www.zendalibros.com/luis-alberto-cuenca-espero-bienestar-todos-no-avance-la-policia-lo-correcto/>
- García Posada, Miguel. *Poesía española. La nueva poesía (1975-1992)*. Barcelona: Crítica, 1996.
- Letrán, Javier. *La poesía postmoderna de Luis Alberto de Cuenca*. Sevilla: Renacimiento, 2005.
- Martínez Sariego, Mónica María y Laguna Mariscal, Gabriel. “La tradición clásica en la poesía de Luis Alberto de Cuenca”, *Cuadernos de Filología Clásica*, 30.2 (2010): 381-413.

- Sánchez Torre, Leopoldo. *La poesía en el espejo del poema. La práctica metapoética en la poesía española del siglo XX*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1993.
- Suárez Martínez, Luis Miguel. *Aproximación al mundo clásico en la poesía de Luis Alberto de Cuenca*. León: Universidad de León, 2008.
- Suárez Martínez, Luis Miguel. “La tradición clásica en Cuaderno de vacaciones de Luis Alberto de Cuenca”, *MINERVA. Revista de Filología Clásica*, 30 (2018): 341-364.
- Velázquez León, Sonia. *Luis Alberto de Cuenca: el poeta de la biblioteca en penumbra*. Trabajo fin de grado. Madrid: ICADE, 2016. Fecha de consulta 21/09/2018. Disponible en: <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/15311>

WALT WHITMAN EN LEÓN FELIPE Y EN MIGUEL HERNÁNDEZ

José María Balcells, *Universidad de León (España)*
jmbald@unileon.es

Resumen: El escritor estadounidense Walt Whitman (1819-1890) dejó sentir su influjo en dos de los poetas más singulares, importantes y distintos de la poesía española del siglo XX: el zamorano León Felipe (1884-1968) y el alicantino Miguel Hernández (1910-1942). Dicha influencia se produjo de manera muy diferente. La ejercida sobre León Felipe, que sucedió a la que se había manifestado en Miguel de Unamuno, fue directa, profunda y constante. La recibió a través de lecturas whitmanianas, incrementándola merced a sus singulares traducciones parafrásticas llevadas a cabo de la poesía de Whitman, y de manera especial del *Canto a mí mismo*. La huella del escritor de Long Island en el oriolano fue indirecta y limitada en el tiempo. Le llegaría sobre todo mediante la asimilación previa de algunos aspectos peculiares de la poética del neoyorquino perceptibles en Pablo Neruda, y en concreto en su *Residencia en la tierra*.

Palabras clave: Whitman, Recepción, Poesía española, León Felipe, Miguel Hernández.

LEÓN FELIPE DESCUBRE A WHITMAN

Aunque con anterioridad supiese de su existencia, el poeta zamorano León Felipe (1884-1968) pudo descubrir a Walt Whitman hacia 1923-1924, en Nueva York, en la época en que vivió en el distrito de Brooklyn, donde también lo hizo el escritor estadounidense desde los cuatro años. Allí estuvo viviendo un tiempo con su esposa, la profesora de inglés mexicana Berta Gamboa.

Empezaría a leerlo ya con atención en esos años. Recordaré que las primeras ocupaciones de León Felipe en EEUU fueron las de dar clases de español en la academia de idiomas Berlitz. No iba a tardar mucho en emprender estudios para la obtención de un diploma de español a fin de impartir clases de esa lengua por consejo de Federico de Onís, jefe del Departamento de español en la Universidad de Columbia. Cursó dos años a tal objeto en dicho centro universitario, en el cual también colaboró como ayudante de su mentor. El propio Onís, un año mayor que él, pues había nacido en Salamanca en 1885, en cuya provincia, en la localidad de Sequeros había crecido León Felipe, hizo las oportunas gestiones para que se incorporase como docente en la Universidad de Cornell, en la localidad de Ithaca. Allí se ocupó en tareas de lector de español a partir de 1925, y en ese *campus* permanecerá hasta 1929.

En su período como profesor en los Estados Unidos, dio durante dos años clases de lírica castellana en la Universidad de Columbia, al mismo tiempo que cursaba estudios en esa institución. Durante cuatro las dio, como dijimos, de lengua española en la Universidad de Cornell, y en un breve período en la Universidad de Las Vegas, en Nuevo México. Al parecer, León Felipe ya tenía algunas nociones de inglés al llegar a EEUU. Se las había proporcionado él mismo de manera autodidacta durante su estancia en Guinea Ecuatorial (Mourelle de Lema, 1989: 538)

En sus años en EEUU debió hacer sus primeros pinitos en la traducción de Walt Whitman. Hay constancia de que en ese tiempo tradujo, entre otros, a poetas como los ingleses Milton, Shakespeare, William Blake, y William Wordsworth, así como a los estadounidenses T. S. Elliot y Emily Dickinson, además del escritor de Long Island, y del novelista de Nueva Jersey Waldo Frank, de quien fue amigo, ayudándole su esposa en el traslado de *Virgin Spain. The Drama of a Great People* (1926). El título con el que apareció en español esta obra, publicada en 1927 por *Revista de Occidente*, fue *España virgen: escenas del drama espiritual de un pueblo*.

De esa época conocemos la versión que hizo del poema whitmaniano “Lovely and Soothing Death”, al que puso el título de “Alegre canción a la muerte”, indicando que los versos procedían de *Cuando hay lilas en la puerta florida* (León Felipe, 2017: 78-80). Tuvo León Felipe la oportunidad de tener varios encuentros en Nueva York con Federico García Lorca durante la estancia del granadino en la Gran Manzana, donde permanece desde el 25 de junio de 1929 hasta el 4 de marzo de 1930. Como es bien sabido, esa estadía de más de ocho meses dio como fruto lírico su *Poeta en Nueva York*. Uno de los poemas de este conjunto, el dedicado a Walt Whitman, refleja un punto de

vista sobre la personalidad del autor de *Long Islan* que pudo estar influido por el zamorano (Rius, 1974: 72), quien acaso fue el que le llevó a interesarse por la lectura del estadounidense. Ambos se vieron varias veces allí, algunas en los fines de semana en los que coincidían en la finca que Federico de Onís tenía en un lugar cercano a Newburg (Idem, 159).

Por entonces se interesó mucho León Felipe por el escritor neoyorquino, haciéndolo, según su testimonio, cuando el poeta de *Leaves of Grass* (*Hojas de hierba*) era prácticamente un desconocido en su propio país, al menos en la media docena de años en los que el zamorano vivió en los Estados Unidos. De él debió atraerle no solo el planteamiento y realización de su obra poética, cuyo aspecto es el de falta de elaboración técnica, sino asimismo su heterodoxia espiritual, así como su biografía, jalonada de tantas peripecias que, salvando tiempos y lugares, le pudo hacer evocar la suya propia, a la que le restaba aún mucho recorrido, pero había sido ya muy ajetreada.

DOS VIDAS TREPIDANTES

Whitman había nacido en West Hills, en Long Island, en 1819. A los cuatro años va a vivir a Brooklyn con su familia, como se dijo arriba, y a los diez deja la escuela para trabajar en imprentas. En 1846 ya pudo convertirse en editor, durante un bienio, del rotativo de *Brooklyn Eagle*, al servicio del partido Demócrata. No obstante, se le despediría del puesto por mostrarse en contra de la esclavitud. A continuación, reemprendería tareas semejantes en el periódico *Crescent*, de New Orleans. Ya se había entregado también por entonces a la creación poética, publicando en 1855 *Leaves of Grass*, obra de la que se vendieron muy pocos ejemplares. Iba a reeditarla el año siguiente, añadiéndole veinte poemas. Ocupado de nuevo en tareas periodísticas al frente del *Times*, de Brooklyn, en 1860 puso otra vez en la calle su libro, pero con el cuantioso incremento de 124 composiciones más.

En 1862 se fue a vivir a Washington, y en ese mismo año se trasladó a Virginia para reencontrarse con su hermano George, herido en el frente bélico. Al regresar a la capital de la Unión, se empleó en la oficina de la paga del Ejército. Paralelamente, llegaría a hacer numerosas visitas a los más de cincuenta hospitales que hubo de acondicionar para los heridos y enfermos a causa de la guerra entre unionistas y confederados que se libró entre abril de 1861 y mayo de 1865. La cuarta edición de *Leaves of Grass* apareció en 1867 y la quinta en 1872. En ambas ya se incluyen las composiciones inspiradas en la contienda, y los poemas en memoria de Lincoln, asesinado el 14 de abril de 1865 al asistir a una función teatral en Washington. Enseguida recuperó la

escritura en prosa elaborando diversas obras sobre la democracia y la guerra. En 1873 sufrió una apoplejía de la que nunca iba a recuperarse. Falleció el 26 de marzo de 1892. Su predicamento, sobre todo en Europa, había aumentado considerablemente en las décadas de los setenta y ochenta, siendo visitado por renombrados escritores, entre ellos Oscar Wilde.

Los años anteriores a los que la figura y la obra de Whitman se cruzase en la vida de Felipe Camino de la Rosa, cuyo nombre literario fue el de León Felipe, resultaron muy azarosos para el zamorano. En ellos nos detendremos, porque vivió vicisitudes suficientes para dar idea de lo trepidante que fue su vida. Tras estudiar el bachillerato en Santander, cursará la carrera de Farmacia en las universidades de Valladolid y de Madrid. Una vez obtenido el título de boticario, regenta un establecimiento farmacéutico en dicha ciudad cántabra, la conocida en esa capital como Farmacia del Centro. De este empleo salió bastante mal parado. Al acusársele de estafa, abandonó la ciudad y se dedicó a la escena enrolado en una compañía de cómicos. La policía judicial le detuvo en Madrid, y está en prisión durante un año y medio. Ya en libertad, pone una farmacia en el municipio vizcaíno de Balmaseda. Luego trabajaría como farmacéutico en Almonacid de Zorita, en la comarca de La Alcarria, donde escribe su primer libro, *Versos y oraciones de caminante*, del que adelanta, por mediación de Enrique Díez-Canedo, algunos poemas en la entrega de noviembre de 1919 de la revista *España*.

Terminada ese año su etapa profesional en la provincia de Guadalajara, se siente desencantado de España, y decide trasladarse a vivir a Guinea Ecuatorial, decisión de la que dio cuenta a Miguel de Unamuno en carta del 28 de agosto de 1920, muy próxima a su marcha, y que se conserva en la casa Museo Miguel de Unamuno de la Universidad de Salamanca. En tierra africana permanecerá dos años prestando servicio oficial como administrador de hospitales, desde septiembre de 1920 hasta el mismo mes de 1922, labor realizada primero en la isla de Elobey y luego en territorio continental, en Bata. El reconocimiento a su trabajo le supuso la Medalla de África.

Acto seguido, viajó en barco desde Cádiz a México, entrando en el país por el puerto de Veracruz. Se acogió en ciudad de México a la hospitalidad de su hermana Salud, que estaba al frente de una boyante tienda de ropa para mujer. En la capital azteca, por mediación de Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña le facilitó que pudiese trabajar en la Escuela de Verano de la Universidad de México. Allí conoce a Berta Gamboa, que estaba de vacaciones de su labor como profesora de español en Nueva York. Con ella decidiría trasladarse a la urbe neoyorquina, haciéndolo gracias a un pasa-

porte falsificado del hermano de la mexicana. Contraerán matrimonio en Brooklyn, al poco de instalarse en ese distrito.

WHITMAN EN VERSOS Y ORACIONES DE CAMINANTE

Hubo en León Felipe una predisposición para la receptividad whitmaniana que puede advertirse en el libro primero de *Versos y oraciones de caminante*, obra que data de 1920. Esa predisposición se refleja, desde el punto de vista del estilo, en prescindir de afeites retóricos, plasmando un habla literaria sobria, y en el uso de uno de los rasgos de estilo más representativos de Whitman, las estructuras paralelísticas sostenidas en las anáforas. Este recurso es practicado en poemas de ese libro como “¡Que os guíe Dios!...”, “¡Qué lástima!” y “¡Qué/ pena...!”

Asimismo, se encuentran en estas páginas puntos de vista asociables a otros característicos del poeta de *Leaves of Grass*, como la dignificación de lo menor y la apertura psicológica y conceptual a los cuatro vientos. Pondré un par de ejemplos. El primero es el tan difundido poema “Como tú...”, en el cual el hablante se compara con una piedra pequeña y ligera de los caminos. En virtud de ese símil, muestra su aspiración a la sencillez más humilde, pero a un tiempo se dignifica a ese guijarro. Whitman se había fijado en realidades de tenor semejante y las había ensalzado también. Lo hizo, entre otras, con las hojas de hierba, dignificándolas hasta el punto de llevarlas al título de varias gavillas de composiciones y asimismo al título de su entera obra poética. En otro poema del que fue el libro más temprano de León Felipe, el titulado “Romero solo...”, se anima a los poetas a ser “Sensibles a todo viento...”, proponiéndoles que no se limiten a cantar ni “la vida/ de un mismo pueblo,/ ni la flor/ de un solo huerto...” (León Felipe, 2004: 86) Es esa una posición que hallamos igualmente en el norteamericano, cantor sobre todo de su terruño y de su país, sí, pero también de otros, del mundo, y del universo.

Esa proximidad psicológica, conceptual y técnica de partida pudo incentivarle en la profundización en la obra poética whitmaniana cuando empezó a conocerla bien. Ya resulta factible encontrar en el libro segundo, datado en 1930, de *Versos y oraciones de caminante*, las huellas de “un poeta al que más de una vez consideraría hermano: Walt Whitman.” (León Felipe, 1981: 12) Cuando Enrique Díez-Canedo realizó una crítica de este libro para *La Gaceta Literaria*, la cual aparecería en su entrega de agosto de ese año, aseguraba que, por encima de la influencia de Miguel de Unamuno, de Antonio Machado y de Juan Ramón Jiménez, el influjo más fuerte era el de Whitman, y añadía “Pero el viejo poeta encuentra ya formada la personali-

dad del nuevo, y no lo anula. Le da un aliento más hondo, le ensancha los horizontes.” (Díez-Canedo, 1930: 1).

WHITMAN EN LEÓN FELIPE: AÑOS TREINTA

La impregnación de Whitman se deja sentir también en su obra de 1933 *Drop a star*. Tres años después, y meses antes de estallar la guerra civil española, publica parcialmente León Felipe su traslado del “Song of myself”, versión que se estampa en la entrega de abril de 1936 de la publicación valenciana *Problemas de la Nueva Cultura*. Nada más comenzar la contienda bélica, el zamorano publica en un periódico de Panamá, país en el que estaba entonces como profesor universitario y agregado cultural de la Embajada española, un artículo contra la sublevación militar. Y enseguida se le vetó que publicase nada más en los periódicos panameños. Como reacción, decide abandonar Panamá, escribiendo su discurso *Good bye, Panamá*. Quiso leerlo por radio, y no le sería permitido. En ese texto recuerda a Whitman cuando señala que la voz de denuncia de la injusticia es tan antigua como el mundo. Esta voz la habrían recibido Homero e Isaías, habría llegado a Whitman y desde él a los poetas del presente, “para decir las mismas cosas a los mismos hombres.” (León Felipe, 2004: 1046)

Dos obras de León Felipe que se editaron en 1939 revelan influjos distintos de Walt Whitman. Una es *El hacha*. La otra, *Español del éxodo y del llanto*. El título de la primera se inspiró en el “Canto del hacha” whitmaniano. Sin embargo, una lectura comparativa de ambas creaciones muestra que, salvo en su titulación, no hay más parecidos. Y es que el poeta estadounidense cantaba, en sentido constructivo, la esperanza en la democracia. En cambio, el hacha a la que se refiere el zamorano “Es un hacha destructora -el hacha del rencor y de la envidia- y la única forma que se levanta después de ella es el polvo.” (Vivanco, 1974: 162)

La huella del poeta de Long Island sí es perceptible en el tejido interno de *Español del éxodo y del llanto*, libro publicado en México, por la Casa de España. El propio poeta dio indirectamente a entender que en esa obra había trazos de Whitman en una carta fechada en Nueva York el 5 de mayo de 1939, y dirigida a José Bernadette, hispanista sefardita afincado en Estados Unidos y profesor de la Universidad de Cornell.

En la misiva le dice de entrada que le envía uno de los primeros ejemplares que recibió del referido libro. Y casi al término del escrito epistolar le declaraba que “Cervantes y Whitman, a pesar de la derrota democrática, son las dos voces más fecundas de la literatura occidental”, para a continuación

atribuirles a ambos “un cristianismo dinámico y dionisiaco” (León Felipe, 2015: 72). Desde una vertiente estilística, uno de los textos de este conjunto en el que podría percibirse ese influjo es “Ya no hay feria en Medina, buhoneros...”, poema construido a la manera whitmaniana, a base de anáforas, enumeraciones y paralelismos.

Con el tiempo, la influencia de Whitman iría potenciándose en su obra, tanto como la bíblica. (Urrutia, 1990: 61) En mi sentir un whitmanismo pleno en la creación lírica de León Felipe se da en el lustro primero de los años cuarenta, y a vueltas de realizar la completa versión del poema “Song of myself”, texto en fragmentos que es el epicentro y desencadenante de la que su autor consideraba su única obra, *Leaves of Grass*. Esta versión la publicó en Buenos Aires la editorial Losada en 1941. Este mismo año había anticipado ya un fragmento de su traducción en *Letras de México*, en su salida fechada el 15 de febrero.

El traslado que de Walt Whitman hizo León Felipe no fue literal, sino libre, y con “paráfrasis”, término homologable al de comentario, no al de reescritura, aun cuando ambos conceptos guardan algún que otro parecido. Jorge Luis Borges, muy crítico con el tipo tan particular de traducción realizada por el zamorano, parece haber hecho una parodia onomástica del modo cómo la llamó León Felipe al calificarla como traducción “perifrástica”, además de equivocada. (Ruiz Casanova, 2018: 570). A su versión española le antepuso como prólogo nueve poemas que no solo revisten valor como tales, sino por las reflexiones sobre poética whitmaniana y sobre poética personal que se poetizan en ellos.

SONG OF MYSELF EN ESPAÑOL. PRELACIONES

Serían esos poemas, en mi opinión, los primeros en los que la estela del poeta de Long Island se hace más acusada en la poesía española. Ese dato cronológico haría de León Felipe el tercero de los poetas peninsulares en español en cuya obra lírica se percibe esa huella. Le habían precedido distintos textos poéticos de Miguel de Unamuno, uno de ellos remontando al cruce finisecular. Asimismo, es igualmente anterior al que él recibió el influjo manifiesto en el conjunto de Ramón Pérez de Ayala *El sendero innumerable*. Este libro de 1916 contiene una composición, “La última novia”, que está presidida por una cita whitmaniana encabezada por las tres afirmaciones primeras del *Song of myself*. Comienza el poema con la ficción de que en una roca costera se distingue la figura de un hombre que se diría granítico. Y ese hombre grita lo que el poeta califica como una “Canción del hombre robusto”, canto que

es la versión que el autor realiza de parte de la obra citada de Walt Whitman, iniciándola desde su propio principio, de ahí que diga:

Yo elevo mi canto en honor de mí mismo.
Y en honor tuyo, hermano mío.
En honor tuyo, hombre.
En honor de todos los hombres y de todas las mujeres.
Porque cada uno de mis átomos son igualmente átomos vuestros,
/hombres y mujeres.
(Pérez de Ayala, 1965: II, 250)

Unamuno también se anticipó a León Felipe traduciendo pasajes del “Song of myself”. Sin embargo, el zamorano sí fue el primero en verter en su integridad el referido y más importante, significativo y extenso poema de *Leaves of Grass*, el que ha sido citado de hasta cuatro maneras. Dos en español, y otras dos en inglés: “Walt Whitman” y “Canto a mí mismo”, “Song of myself” y “I celebrate myself”.

Una tercera observación todavía tocante a prelaciones: Miguel de Unamuno habría sido el primero en esbozar una caracterización de Walt Whitman y de las claves de su obra, tanto a partir de sus asuntos más esenciales, como de sus recursos más caracterizadores. León Felipe fue el segundo en emplearse en menester semejante, como veremos en los nueve poemas que preceden a su traducción con paráfrasis de “Song of myself”. La diferencia es, sin embargo, que el cátedro salmantino se sirvió del ensayo periodístico para dicho fin, y León Felipe de dichos poemas conteniendo apreciaciones ensayísticas, y a los que puso el título común de “Habla el prólogo”.

Tales composiciones las dio a conocer en la revista *Romance*, en su entrega de fecha 1 de septiembre de 1940, justo un año después de que, con la invasión de Polonia por el ejército hitleriano, diese comienzo la Segunda Guerra Mundial. Puede tal vez ser de ese período bélico internacional un escrito de León Felipe titulado “Contra hombres y gánsteres” en el que se recogen unas palabras suyas pronunciadas en homenaje a “los embajadores (sic) de Polonia en México, srs. Drohojowski”. En ese texto se invoca a Whitman y a uno de sus más importantes poemas en el pasaje que sigue:

Y la voz de Whitman, en Norteamérica, por ejemplo, se oirá por encima de los discursos de todos los presidentes. Y esta será la consigna de mañana, cuando llegue la paz: “Salud al mundo”. La mano alta y perpendicular, apuntando a las estrellas.

“Que en todas las ciudades donde penetren la luz y el fuego del sol penetre la canción del hombre”.

“Que en todas las islas donde canten los pájaros, se oiga esta canción. Para que se encienda la luz en todos los albergues y en todos los hogares de la tierra, hago la señal:

¡Salud al mundo!” (León Felipe, 2015: 40).

POEMAS PROLOGALES AL “SONG OF MYSELF” TRADUCIDO

El poema del comienzo lleva por título “¿Es inoportuna esta canción?”. En sus versículos justifica León Felipe la oportunidad de traducir “Song of myself” apoyándose en aquel momento de ese texto en el que dice Whitman que sus cantos no suenan únicamente para quienes ganaron batallas, sino también para quienes las perdieron. Aducir este pasaje constituye un guiño de complicidad solidaria con los vencidos en la guerra incivil española, y con los exiliados. En el segundo poema, titulado “Walt Whitman”, se califica al escritor de Long Island como “poeta del amor, de la fe y de la rebeldía.” (León Felipe, 2004: 1103).

A la composición tercera la iba a titular “Dios le llama Walt”. A partir de la afirmación de Walt Whitman de que él nació en Norteamérica de padres y abuelos norteamericanos, cuyos nombres silencia, el zamorano resalta el perfil diferencial que esta declaración supone si comparamos al poeta estadounidense con los nacidos en otros continentes y países. Finalmente, destaca su cercanía con los demás y hasta su familiaridad con Dios mismo: “Le basta con saber que todos fueron hijos, como él, de la tierra y el viento, / de esa tierra y ese viento de América/ [...] Llamadle Walt vosotros también. / Yo le llamo Walt... / Dios le llama Walt.” (Ídem, 1104).

“Cantará su canción y se irá” es el título del cuarto poema. En él prosigue León Felipe caracterizando a Whitman y ahondando en su sencillez humana. Realza que no posea titulaciones de ningún tipo, ni universitarias ni eclesiásticas, y que no pretenda adoctrinar a nadie, ni tampoco juzgarle ni imponerle castigos. Lo suyo es limitarse a cantar. Nos visitará de noche, nos alerta León Felipe, nos cantará su canción y se irá. Hay que abrirle la puerta y el corazón por completo, “Porque es vuestra canción la que vais a escuchar.” (Íd., 1105) concluye.

Nada especialmente reseñable en el poema quinto, en el que se advierte que no ha de esperarse de la canción whitmaniana que traiga novedades. En las líneas del sexto valora León Felipe tanto al poeta de Long Island como a su emblemático “Song of myself”. A él lo ve como “un poeta místico y

heroico” más que como “el poeta de la democracia.” A su más representativo poema lo lee como una llamada al hombre corriente para que su conducta sea heroica. A propósito de este poema anota que en él tradujo la palabra *happines* por alegría, no por felicidad, añadiendo también que, a no ser la del esfuerzo, no hay en el mundo otra alegría digna de ese nombre.

Acto seguido cita una conocida apelación de Whitman a los poetas, a los que animaba a justificarle: “Poets to come, arouse! for you must justify me”. La tradujo de este modo: “Poetas de mañana, ¡levantaos! porque solo vosotros debéis justificarme”. (Íd, 1107) Puntualiza luego que Whitman se sintió profesor de los atletas, y no de las masas, y que a nadie discrimina, tenga la tacha que tenga. Sea a quien sea, lo acogerá como a hijo, lo alimentará, lo vestirá, y le dirá adiós. Luego les encomienda que, una vez nutridos por su poesía, cada uno siga su propio camino, porque nadie puede recorrerlo en vez de cada uno. La consigna que les da es: “Y acostúmbrate ya al resplandor de la luz.” (Íd. 1109)

Referida la consigna, en el poema séptimo se declara la señal que también trae Whitman. La contiene su dilatada composición “Salut au monde”, de la que recuerda algunos momentos, subrayando que su deseo no lo expresa ni con el brazo oblicuo ni con el puño cerrado, en alusión a los saludos fascista y comunista que estaban protagonizando la Segunda Guerra Mundial, sino con “la mano alta y perpendicular.” (Íd., 1110), lo que supone que el mundo es saludado en nombre del amor. En un hábil amago de equívoco, sostiene León Felipe después que el poeta norteamericano “es un poeta totalitario” (Ibídem). Pero aclara acto seguido que su totalitarismo es un totalitarismo de amor que se emplea contra el odio. Añade que esa lección no la han aprendido todavía ni los políticos ingleses ni los estadounidenses, a todos los cuales recuerda que Whitman tiene su misma sangre democrática y heroica. Sin embargo, hoy deben apostar, les amonesta, por el Whitman heroico, porque por el Whitman demócrata ya apostaron ayer.

León Felipe demostró su cabal conocimiento de la obra whitmaniana en los primeros compases de la composición octava, titulada “La gran sinfonía”. En esas líneas, a fin de poner de manifiesto los caracteres que mejor distinguen “Song of myself”, lo compara con otros muy significativos de *Leaves of Grass*. Postula que tal vez en los versos inspirados en la muerte de Lincoln se perciba mejor el tono elegíaco; que en “*Out of the cradle endlessly rocking*” suene acaso más limpio su grito lírico, y que su misticismo sea más acusado en “El camino abierto”.

Aun admitiendo, empero, esas salvedades, sostiene que en “Song of myself” se contienen tanto su doctrina como el mensaje que de ella se desprende. A su entender, es una gran sinfonía, un poema de carácter polifónico en el que no faltan ni voz ni instrumento alguno. Esa sería la causa de “la prolijidad de sus letanías y de sus inventarios. / Tiene que pasar lista al mundo...” (Íd., 1112) Observamos aquí, pues, que el típico procedimiento enumerativo de Walt Whitman que para Unamuno respondía al sucesivo nombrar adánico, es leído por León Felipe como un pasar lista a las realidades todas sin excepción a fin de asegurarse el poeta que no falta nada ni nadie en el concurso de su sinfonía polifónica integral.

El título del poema noveno es “No hay biografía”. Esta titulación resulta muy indicativa del contenido poemático, basado en un pasaje del “Canto a mí mismo” en el cual Whitman dice que él apenas sabe nada de su propia vida, excepto algunos destellos y fugas inesperadas que persigue y que brotan de su canción. La vida del poeta de Long Island, por tanto, no habría que conocerla consultando un relato cronológico en prosa, sino leyendo ese poema suyo tan representativo, señala León Felipe. A partir de esta idea concluye que ni Whitman ni los grandes poetas tienen biografía. Lo que tienen es Destino, Destino con mayúscula. “Y el Destino no se narra.../ se canta...” (Íd., 1114)

WHITMAN A PARTIR DE *GANARÁS LA LUZ*

En 1943 la identificación entre Whitman y León Felipe era un hecho más que admitido y bien coherente de establecer. No titubeó en hacerlo Eugenio Imaz en un artículo aparecido en la primavera de ese año en *Cuadernos Americanos* con el título, de ecos whitmanianos, “Grito a mí mismo”. En esas páginas (Imaz, 1943: 231-242) ensamblaba textos del estadounidense y del zamorano como evidencia de esa identificación.

En ese año León Felipe publica *Ganarás la luz*, obra dedicada a Juan Larrea que lleva el subtítulo de (*Biografía, poesía y destino*). Nuevamente nos encontramos con el proceder de valerse de poemas prologales en lugar del convencional preliminar en prosa. Precedida de un prefacio consistente en tres poemas, y culminada con un epílogo que comprende nueve, está organizada la obra en ocho agrupaciones poemáticas a las que su autor denomina libros. En el primero, al que puso la titulación de “Algunas señas autobiográficas”, encontramos dos poemas en prosa con contenidos relacionables con Whitman. Tales textos pudieran denominarse poemas discursivos por su factura, no por su breve extensión, que es la de los poemas en prosa llamados puros (León Felipe: 2005: 25). Esos poemas llevan los números X y XI, siendo sus titulaciones respectivas “La calumnia” y “Estoy en mi casa”.

Leyendo “La calumnia” se percibe muy bien que la tan reciente traducción del “Canto a mí mismo” supuso un adentrarse en Whitman muy profundo, asimilando León Felipe su idiosincrasia por completo, y sintiéndose transformado en el propio Whitman, hasta el punto de dudar acerca de quién de los dos era quién, como si ambos fuesen uno solo. El hablante comienza presentándose así: “¿Y si yo me llamase Walt Whitman?” (Íd., 421). Lanzada al aire la pregunta, pasa a referirse a su versión al español del “Canto a mí mismo” recordando haberlo prologado, haberlo traducido, haberlo “falsificado”, y haberlo contradicho.

En el poema en prosa siguiente, que lleva por título “Estoy en mi casa”, reconoce que, al parafrasear a Whitman, cambió los versículos y los hizo suyos, debido a que sentía hallarse “en un terreno mostrenco, en un prado comunal, sobre la verde yerba del mundo, *upon leaves of grass..*” (Íd., 423) Dice acto seguido que esa yerba tal vez sea el pañuelo de Dios, y se imagina sobre él. Confiesa entonces que no se atrevería a modificar para nada las frases de una gacetilla, ni tampoco los signos de cualquier crónica temporal. Y sin embargo no tiene el más mínimo empacho “en cambiar a mi manera las palabras de Whitman y las palabras de Jehová” (Íbidem).

La explicación es que las palabras son lo esencial en esas crónicas temporales, mientras que “en la crónica poética o en el versículo sagrado lo esencial es el espíritu”, y ese espíritu hace saber que nunca lo cambia, “aunque modifique las palabras y quiebre la forma.” A continuación, afirma que los cantos 44 y 45 del “Song of myself” ya se contenían en el capítulo octavo de los Proverbios veterotestamentarios. Y añade irónicamente: “Yo no sé si Whitman lo sabía” (Íbidem).

Asegura haber entrado en ese par de cantos con libertad tal que ya no acertaría a decir si son de Whitman, de la Biblia, o suyos propios, entendiendo por suyos “del embudo y del Viento.” (Id., 424) Resulta bien palmario lo que León Felipe quiso decir en este poema, en el que la palabra casa es metafórica. La casa de la que ha tomado posesión es Whitman, y en ese ámbito puede uno moverse libremente, por tratarse de un espacio propio y comunal, de una “intima posesión”. (Palomo Vázquez, 2003: 53)

El segundo de los libros de *Ganarás la luz* se intitula “La esclava”, y la composición que hace dos lleva, a su vez, el título de “Pero diré quién soy más claramente”. En un par de ocasiones invoca el hablante en ella a Whitman en el centro del poema, y en ambas toma una cierta distancia de él para rectificarle. Primero le dice que su dicha tiene más calado del que pensaba, y enseguida agrega que una de las palabras más representativas de su obra, la

de happines, que en su traslado del “Song of myself” había traducido por la alegría del esfuerzo, está desfasada en el presente, porque “la ha borrado mi llanto. / La vida, arrastrándose, ha cubierto el mundo de dolor y de lágrimas.” (León Felipe, 2004: 439)

En el tercero de los poemas del Epílogo a *Ganarás la luz*, composición titulada “Resumen”, el dicente se reafirma en su identificación con el escritor estadounidense, y asegura que hay gran coherencia en esa identificación, porque se ha llegado a decir que Estados Unidos es el “Quijote del Continente Americano”, y ocurre que él mismo siente que por sus venas circula sangre con “un sabor americano, romántico, desorbitado y místico” (Ídem, 564).

Habiendo alcanzado su punto más neurálgico en esos años primeros de los cuarenta, la presencia de Whitman no desaparece. El típico recurso whitmaniano de las enumeraciones y anáforas continuas proliferan en poemas del conjunto de 1950 *Llamadme publicano*, que es donde más insistentemente se utilizan en la trayectoria poética del poeta español. Tras *El Ciervo*, conjunto de 1958, dará a conocer el zamorano de Tábara ¡Oh, este viejo y roto violín!, obra dedicada a la memoria de Enrique Díez-Canedo, el que primero advirtió la huella del de Long Island en su obra. Estructurada en nueve libros, en la expresión del título “roto violín” se refleja el destrozo que los años han ido produciendo en la vida del poeta y en la historia a la que le tocó asistir como testigo. En el octavo, que lleva por título “El prestigeador”, se incluye la composición “Escuela”, en la cual Whitman es evocado a vueltas de su experiencia estadounidense, y de nuevas circunstancias históricas de los Estados Unidos:

Viví en Norteamérica siete años, buscando a Whitman,
y no le encontré. Nadie le conocía.
Hoy tampoco le conocen.
¡Pobre Walt!, tu palabra “Democracy”
la ha pisoteado el Ku-Klux-Klan...
y “aquella guerra”, ¡ay! “aquella guerra” la perdisteis los dos:
Lincoln y tú. (Íd, 876).

WHITMAN EN MIGUEL HERNÁNDEZ VÍA NERUDA

Aun cuando Miguel Hernández supo sobradamente de la existencia de Walt Whitman gracias a su conocimiento de la poesía de Rubén Darío, para que se percatase de manera cabal y definitiva de trazos fundamentales de la praxis whitmaniana habrá que esperar que avance el año 1935, cuando sus

relaciones con Pablo Neruda se intensifican y ambos, en sus encuentros casi cotidianos, conversan sobre poetas y prácticas poéticas. Se me hace cuesta arriba pensar que en ese período no apareciese en sus charlas el nombre del escritor estadounidense quizá más de una vez. Un día pudo contarle Miguel Hernández a su interlocutor cuáles fueron sus preferencias poéticas primeras, y ese mismo día, o cualquier otro, pudo rememorarle el chileno las suyas, entre las que estuvo Whitman, como anticipándole en sus coloquios lo que iba a plasmar veinte años después en verso, en 1955, en su “Oda a Walt Whitman”, de sus *Nuevas odas elementales*:

Yo no recuerdo
a qué edad,
ni dónde,
si en el gran Sur mojado
o en la costa
temible, bajo el breve
grito de las gaviotas,
toqué una mano y era
la mano de Walt Whitman:
pisé la tierra
con los pies desnudos,
anduve sobre el pasto,
sobre el firme rocío
de Walt Whitman.

Durante
mi juventud
toda
me acompañó esa mano,
ese rocío,
su firmeza de pino patriarca, su extensión de pradera,
y su misión de paz circulatoria.
(Neruda, 1999: 428-429).

En esas pláticas pudo aludir también a ciertas características singularizadoras de la pluma whitmaniana, y alusiones de este tipo a veces valen casi tanto como una lectura directa del autor. Pablo Neruda estaba escribiendo, por entonces, *Residencia en la tierra*, que verá la luz en otoño del año antedicho. Había aparecido en 1933 *El bondero entusiasta*, su conjunto más recientemente

dado a la estampa antes de instalarse en España como cónsul de Chile, primero y por poco tiempo en Barcelona, en 1934, y después en Madrid desde febrero del año siguiente.

De *El bondero entusiasta* debió tener el chileno ejemplares en su domicilio madrileño y uno de ellos, o el único que guardase, en caso de ser así, pudo facilitárselo a Miguel Hernández para que pudiera leerlo. En cualquier caso, una prueba indirecta de que hubo de leer esta obra me la sugiere el poema hernandiano escrito por entonces y cuyo asunto lo pretexto su férvido entusiasmo ante la persona y la poesía del chileno. Aludo a la “Oda entre sangre y vino a Pablo Neruda”, en la cual se inserta un guiño a *El bondero entusiasta* al hacerse mención expresa al “gesto del hondero”.

Se admite, y me parece que ha de admitirse, que Miguel Hernández leyó *El bondero entusiasta* en esa época, y se hizo eco de alguno de sus pasajes. Se muestran a modo de aval, por ejemplo, versos nerudianos como “He aquí mis piedras ágiles que vuelven y me hieren. / He aquí la misma noche desde donde me retornan.” Líneas son éstas que, al decir de Marie Chevalier (Chevalier, 1977: 268), se reflejarán en Miguel Hernández cuando en la citada oda a Pablo Neruda leemos:

Luego te callas, pasas con tu gesto de hondero
que ha librado la piedra y la ha dejado
cuajada en un lucero persuasivo,
(Hernández, 1992: 524).

Si damos por acreditada la lectura de *El bondero entusiasta*, Miguel Hernández habría tenido que advertir en el libro características poéticas remísibles a Whitman, fuese o no consciente de esa procedencia. Entre esos rasgos figuran los de la marginación textual de pautas métricas regladas, el uso abundante de enumeraciones paralelísticas que se multiplican, así como el de los grupos de anáforas que no pueden dejar de producirse. Ocurre también que en el encabezamiento del poema sexto de esa obra se reproduce una cita del estadounidense traducida al español, y sacada de los versos de “Al partir del Paumanok”, versos que dicen: “Escribiré los poemas de mi cuerpo y de lo mortal, / porque así tendré los poemas de mi Alma y lo Inmortal.” Pablo Neruda suprimiría esta citación en las ediciones posteriores de la obra. Pero el oriolano alcanzó a leerla, porque, como señalé un poco más arriba, la edición existente en la Casa de las flores, a la que acudía casi a diario Hernández, era la de 1933, y en esa venía ese pequeño texto whitmaniano procedente de *Leaves of Grass*.

Por lo tanto: al menos el nombre del poeta neoyorkino lo habría leído Miguel Hernández más de una vez con toda seguridad a la altura de 1935, y digo como mínimo porque preferiría ser prudente al máximo y no quiero contar los supuestos de que leyese *El canto errante* dariano ni tampoco *El espejo de la muerte* de Unamuno, donde se dedican algunas páginas a Whitman. Primero lo hubo de leer en *Cantos de vida y esperanza*, en concreto en la “Oda a Roosevelt”. Y muy pocos años después lo leería al frente de la sexta composición de *El bondero entusiasta* nerudiano. Y estimo que la argumentación esgrimida como probatoria no deja sombra de duda.

Constituye un lugar común de la crítica hernandista señalar que en su fecundo día a día literario junto a Pablo Neruda fue Miguel Hernández impregnando su poesía de un tipo de surrealismo de pátina nerudiana que se evidencia en determinados textos de *El rayo que no cesa*, así como en distintos poemas creados en los meses de 1935 en los que desarrolló dicha obra, llevándola a su culminación. (Alemany, 2004: 124-128) Sin embargo, no suele decirse que, al secundar esa poética del chileno, en la que también han de enfatizarse su vertiente telúrica, y su materialismo de fundamento whitmaniano, fue asumiendo de manera indirecta trazos creacionales derivados de la asimilación de las lecturas de Walt Whitman que había metabolizado el poeta sudamericano, entre ellos el tan representativo de las dilatadas enumeraciones heterogéneas.

Leíamos en los versos de *Nuevas odas elementales* que Walt Whitman fue un poeta bien conocido por Pablo Neruda desde sus tiempos jóvenes. Sin embargo, al principio su influjo sería uno de los desencadenantes de la libertad poética de ataduras retóricas y rítmicas regularizadas, sin que se dejara sentir aún en las construcciones enumerativas, como lo prueba el hecho de que en *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* ese procedimiento brilla por su ausencia. Las técnicas aprendidas en el norteamericano las pondría en ejercicio en *El bondero entusiasta*, e iba a emplearlas de nuevo en *Residencia en la tierra*, pero de un modo cada vez más acorde, dentro de su diferenciación, con las funciones poemáticas que les había conferido su modelo.

En *El bondero* las estrategias enumeradoras y anafóricas de sesgo whitmaniano tenían una finalidad rítmica y enfática que se justificaba en su uso mismo, sin que se le añadiesen connotaciones de caos. (Alazraqui, 1965: 90) Eso mismo sucede en *El rayo que no cesa*. En cambio, en *Residencia en la tierra* (1931-1935) ambos recursos servirán a una finalidad más ambiciosa, la de plasmar catalogaciones de lo heterogéneo bajo un diapasón deslavazado que apuntaba a la caoticidad del mundo.

Leo Spitzer estudió el procedimiento enumerativo torrencial en distintos poetas modernos, e iba a denominarlo con un rótulo técnico que hizo fortuna: “enumeración caótica”. (Spitzer, Leo, 1945: *passim*) Los autores analizados fueron, por supuesto en primer lugar Walt Whitman, y después Rubén Darío, Paul Claudel, Pedro Salinas y Pablo Neruda. El poeta chileno, según este filólogo austríaco, habría aprendido en el estadounidense ese exuberante proceder poético, pero a diferencia de él no lo hizo a expensas de mostrar lo unitario de un mundo heteróclito, sino para hacer ostensible un caos contemporáneo carente de unidad.

Complementando la hermenéutica spitzeriana, cabe añadir que la crítica ha solido señalar que en esa tendencia a la expansión rítmica versal de Walt Whitman, unida a las acostumbradas repeticiones con las que abre sus líneas poéticas, podría pensarse en un modelo bíblico, en concreto salmístico. (Kennedy-Gioia, 2009: 832).

Ya sugería al respecto una indeterminada coequiparación Ruben Darío en el comienzo de su “Oda a Roosevelt” cuando relacionó, en el alejandrino primero, la voz bíblica con el aliento versal whitmaniano. Lo hizo, recordémoslo, al decirle al entonces presidente de los Estados Unidos aquello tan conocido y memorable de “¡Es con voz de la Biblia, o verso de Walt Whitman,/ que habría que llegar hasta ti, Cazador!” (Darío, 2007: 258) Y no se pierda de vista tampoco en esa exclamación el empleo conjuntivo que toma un sesgo que va a ser singularizador en la praxis de Vicente Aleixandre: utilizar el nexos que denota disyunción con valor de equivalencia, como se aprecia en el título de 1935 del sevillano *La destrucción o el amor*.

Es bien comprensible que se relacione la praxis poética whitmaniana con la de los Salmos, porque muchos de esos poemas del Viejo Testamento destinados al canto se crearon en base a paralelismos que, a un tiempo, conformaban anáforas. Sin embargo, el número de formulaciones paralelísticas materializadas en cada poema bíblico suele ser, salvo algunas excepciones, reducido, y muy excepcionalmente amplio. En Whitman sucede lo contrario: lo habitual en sus versos serán las estructuras paralelas dilatadas, en ocasiones dilatadísimas. Empero, es razonable relacionar al escritor de Nueva York con los profetas salmistas porque coincidió en hacer, como ellos, construcciones en estructuras paralelas, aun difiriendo radical y completamente en el tono, en el espíritu y en la finalidad de las mismas.

Miguel Hernández, en el piso nerudiano del barrio de Argüelles, asistía a la progresiva crecida de *Residencia en la tierra*, varios de cuyos textos debió escuchar leer o decir a su autor de viva voz. Incluso colaboró con el poeta en la supervisión de las pruebas de imprenta de esa obra, en la cual se emplean

de tanto en cuanto enumeraciones de muy vario espectro. No extraña que él mismo se animase y se decidiese a practicar la fórmula en aquellas calendadas y en distintos poemas, no con igual intensidad en unos que en otros, bien es cierto. A mi entender, los más asemejables a la poética whitmaniana serían “Vecino de la muerte”, “Mi sangre es un camino” y “Oda entre sangre y vino a Pablo Neruda”.

Los dos poemas de *El rayo que no cesa* más reveladores del influjo nerudiano son “Me llamo barro...” y la “Elegía”. En los versos en memoria de Ramón Sijé podría contenerse aleatoriamente una huella indirecta de Whitman al compás de la referida influencia de Pablo Neruda. Hay en ese texto varias enumeraciones anafóricas -ninguna de ellas caótica- que de un lado pudieran remitir a él a través de la poesía del chileno, aunque a la vez su inflexible retórica las aleja de aquella poética de la exuberante fluencia sin trabas que caracterizó al escritor de Long Island. Hay algo whitmaniano, resonancias amordazadas de su poética si se quiere, en dicha composición elegíaca, las cuales habrán de ser añadidas quizás a los diversos ecos de Pablo Neruda que se involucran en ella, hecho que ni avala ni niega una posible lectura directa de Whitman.

En la composición “Me llamo barro...” la huella whimania no se daría tampoco en la práctica de la enumeración caótica unificadora, sino en la probabilidad de suponer una de las fuentes textuales que añadir a las que la crítica ya ha señalado. Vamos a explicarnos. Casi al término del “Canto a mí mismo” decía el estadounidense, conforme a la versión de León Felipe: “Me doy al barro para crecer en la hierba que amo. Si me necesitas aún, búscame en las suelas de tus zapatos.” (León Felipe, 2004: 1220). Este poema había comenzado, además, de esta manera: “El gavián manchado descende sobre mí...” (Ibídem). Estos elementos aparecen también en el texto hernandiano, aunque orientados hacia una visión muy diferente a la de Walt Whitman. Y sin embargo ahí tenemos también al barro y a los zapatos, el querer estar debajo de ellos, y al gavián.

El hablante fictivo de “Me llamo barro...” (Hernández, 1992: I, 501-502) se proclama barro desde el principio, y su lengua la despliega “a los pies que idolatro” (verso 6). Metaforizado en un nocturno buey embiste “a tus zapatos y a sus alrededores,” (verso 9), y dice luego que baja a los pies de la amada “un gavián de ala, de ala manchada...” (vss. 20 y 21), y aún añade “Apenas si me pisas, si me pones/ la imagen de tu huella sobre encima...” (vss. 31 y 32) A la luz de esta confrontación textual, entendemos que resultaría más osado descartar que Miguel Hernández desconociese el “Canto a mí

mismo” que la propuesta de que lo había leído, y de que en alguna medida le influyó.

Procedamos a esbozar a continuación algunas propuestas más acerca de semejanzas, así como de contrastes relacionantes, entre Walt Whitman y Miguel Hernández. El paralelo más esencial entre ellos que veía Luis Felipe Vivanco fue que el oriolano se tomó elemental y universalmente a sí mismo “como único tema sustantivo de poesía.” (Vivanco, 1974: 194). Y a vueltas de esa reflexión recordaba el “Canto a mí mismo” del estadounidense. Tocante a contrapuntos, el propio crítico y poeta puso en relación un par de poemas de *Viento del pueblo*, “Las manos” y “El sudor”, con el Whitman del “Canto a las ocupaciones”: mientras en este texto parece aspirarse a “revelaciones últimas de lo humano”, Hernández se preocupa y centra en los suyos en “realidades corporales y materiales de este mundo...” (Ídem, 204).

En otro texto de *Viento del pueblo*, precisamente aquel cuyo verso primero escogió Miguel Hernández para titular su libro, es decir “Vientos del pueblo me llevan,” pudiera haber influencia indirecta de Whitman. Se habría producido a través de Rubén Darío, y en concreto de su *Canto a la Argentina*. En esta obra de 1910 el nicaragüense hizo una relación de pueblos que habían conformado las gentes del país austral. Y lo hizo mediante la técnica enumerativa de raíz whitmaniana. (Díez de Revenga, 2017: 212-213). Y en la medida que ese texto del autor de *Cantos de vida y esperanza* haya podido repercutir en el antecitado romance del oriolano, tal repercusión conllevaría la de la aludida técnica representativa del poeta de Long Island.

Uno de los poemas originados por su viaje a la URSS de septiembre de 1937, y que finalizaría el 5 de octubre, el titulado “La fábrica-ciudad”, que incorporó a *El hombre acecha*, iba a suscitar en Juan Cano Ballesta una asociación contrapuntística con Walt Whitman. En un momento de este texto alertaba el investigador acerca de la lectura sexual y partogenética, por Miguel Hernández, de algunas realidades del mundo de la esfera de la industria (Ballesta, 1968, 158). He aquí ese pasaje, en el que se señalan en cursiva los elementos aludidos:

Y el tornillo penetra como un sexo seguro,
tenaz, uniendo partes, desarrollando piezas.
[...]
Y los hombres se entregan a la función creadora
con la seguridad suprema de los astros.
La fábrica-ciudad estalla en la armonía
mecánica de brazos y aceros impulsores.

Y a un grito de sirenas, arroja sobre el día,
en un grandioso parto, raudales de tractores.
(Hernández, 1992: I, 654-655)

Cano Ballesta indicó también varios precedentes en el mismo Hernández de esta óptica metafórica. En el poema de *Viento del pueblo* titulado “El niño yuntero” el arado va a ser visto como miembro sexual masculino que se hunde en una descontenta tierra. Y en correspondencia con esta significación de dicha herramienta agrícola, el hablante de la “Canción del esposo soldado”, del mismo libro, dirá

He poblado tu vientre de amor y sementera,
he prolongado el eco de sangre a que respondo
y espero sobre el surco como el arado espera.
he llegado hasta el fondo (Idem, 601).

Versos como los seleccionados en ambos poemas llevaron a este hermandista a la reflexión de que cuando Miguel Hernández

se detiene en el motivo sexual, ¡qué modo más diverso de considerarlo si lo comparamos con Whitman! No es la metáfora descarnadamente realista sin más contenido espiritual. Miguel Hernández comunica aun al motivo sexual una espiritualidad y trascendencia que transfigura estas realidades concretas convirtiéndolas en acontecimientos cósmicos. (Cabo Ballesta, 1971: 161-162).

En abono de otras similitudes podríamos referirnos a más semejanzas con Whitman a vueltas del poema “El herido”, de *El hombre acecha*. Dice en sus versos el hablante poemático que por la libertad lucha, sangra, está herido, y se da a los cirujanos. Nadie ha sugerido fuente alguna para esta visión de transformarse uno en un herido más, sin corresponderse este hecho con la biografía del autor, como sí acontece con la del estadounidense, que a partir de 1862 se involucró como enfermero en el período de la guerra civil en su país.

De entrada, habría de suponerse que estamos ante una visión original de Miguel Hernández, nacida de una generosa entrega a los demás tan suya y manifiesta durante la contienda bélica de 1936, y tan a sus expensas personales como la que ilustra la vida de Whitman en los años guerracivilistas estadounidenses. Con todo, la conversión del sujeto poético en un herido ya la había plasmado Walt Whitman con anterioridad. Recordar aquí esta prelación innegable, y relacionarla con el poema de *El hombre acecha* no resta

mérito literario alguno al poeta de Orihuela, pero añade otro factor a tener muy en cuenta para atreverse a opinar que había podido leer el “Canto a mí mismo”, aunque uno no sepa cuándo, ni dónde ni en qué edición.

BIBLIOGRAFÍA

- Águila Gómez, José M. del. “La ‘ ficción suprema del yo’: influencia de Walt Whitman en León Felipe”, en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 29 (marzo, 2005). Cf. www.ucm.es/info/especulo/numero29/lfelipe.html
- Alazraqui, Jaime. *Poética y poesía de Pablo Neruda*, New York: Las Américas Publishing Company, 1965.
- Alemany Bay, Carmen. “Pablo Neruda en Miguel Hernández”, *Casa de las Américas*, 235 (IV-VI, 2004), 124-128.
- Balcells, José María. “El rayo que no cesa desde la intertextualidad” dentro de *Sujetado rayo*. Madrid: Devenir, 2009, 185-227.
- Cano Ballesta, Juan. *La poesía de Miguel Hernández* Madrid: Gredos, 1971 (segunda edición aumentada).
- Chevalier, Marie. *La escritura poética de Miguel Hernández* Madrid: Siglo XXI editores, 1977.
- Darío, Rubén. *Obras completas. I. Poesía* Edición de Julio Ortega con la colaboración de Nicolás Vélez. Barcelona: Galaxia Gutemberg, 2007.
- Diego, Gerardo. “Fechas de León Felipe” en *Ínsula*, 265 diciembre, 1968), 1 y 10.
- *Poesía española [Antologías]* Edición de José Teruel. Madrid: Cátedra, 2007.
- Díez-Canedo, Enrique. “León Felipe, el poeta trashumante” en *La Gaceta Literaria*, 88 (15 de agosto, 1930), 1.
- Díez de Revenga, Francisco Javier. *Miguel Hernández en las lunas del perito* Introducción de Airor L. Larrabide. Orihuela: Fundación Cultural Miguel Hernández, 2017.
- Espinosa Temiño, M^a Blanca Nieves. *León Felipe y su proyección en América* Estudio biográfico documental de su obra inédita: inventario. Madrid: Universidad Complutense, 2002.
- García Blanco, Manuel. “Walt Whitman y Unamuno” en *Cultura Universitaria* (Caracas) LII (1955), 76-102; y en *Atlántico*, 2 (1956), 5-47.
- Hernández, Miguel.. *Obra completa. I. Poesía* Edición de Agustín Sánchez Vidal y José Carlos Rovira con la colaboración de Carmen Alemany. Madrid: Espasa-Calpe, 1992.
- Imaz, Eugenio “Grito a mí mismo”, en *Cuadernos Americanos* (III-IV, 1943), 231-242.
- Kennedy, X. J. y Gioia, Dana. *Literature*, New York: Longman, 2009 (undécima edición).

- León Felipe. "Song of Myself" en *Problemas de la Nueva Cultura* (Valencia), I (abril, 1936), 64-68.
- *Antología poética*. Introducción de Jorge Campos. Madrid: Alianza, 1981.
- *Poesías completas*. Edición de José Paulino. Madrid: Visor, 2004.
- *Antología rota*. Edición de Manuel Galindo. Madrid: Cátedra, 2008.
- *Castillo interior*. Edición de Gonzalo Santonja y Javier Expósito. Madrid: Fundación Banco de Santander, 2015.
- *Del éxodo y del viento. Los años de Cornell. Primeras traducciones y cartas a Paul Rogers*. Edición de Gonzalo Santonja y Francisco Javier Expósito. Palencia: Cálamo, 2017.
- León Felipe, Benigno. *Antología del poema en prosa español*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.
- Mourelle de Lema, Manuel. "El otro León Felipe: el traductor, en *Revista de Literatura*, 102 (1989), 533-40.
- Neruda, Pablo. *Obras completas II* Edición de Germán Loyola con el asesoramiento de Saúl Murkievich. Barcelona: Galaxia Gutenberg Círculo de Lectores, 1999.
- Pérez de Ayala, Ramón. *Obras completas. II. Obra poética*. Edición de J. García Mercadal. Madrid: Aguilar, 1965.
- Palomo Vázquez, Pilar. "La fusión bíblica en León Felipe" en su libro *Sobre los textos. Estudios de poesía española contemporánea*. Madrid: Ediciones del Laberinto, 2003, 49-74.
- Rius, Luis. *León Felipe, poeta de barro. Biografía*, México: Colección Málaga, 1974, (segunda edición).
- Ruiz Casanova, Juan Francisco. *Ensayo de una historia de la traducción en España* Madrid: Cátedra, 2018.
- Spitzer, Leo. *La enumeración caótica en la poesía moderna* Traducción de Raimundo Lida. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Filología, 1945.
- Urrutia, Jorge. *El Novecentismo y la renovación vanguardista*. Madrid: Cincel, 1990.
- Vivanco, Luis Felipe. *Introducción a la poesía española contemporánea* Madrid: Guadarrama, 1974. Vol. I. (tercera edición).

ORALIDAD EN TEXTOS NO LITERARIOS DEL SIGLO XVI: CARTAS, ACTAS Y RELATOS DE VIAJES

Victoria Béguelin-Argimón, *Universidad de Lausana (Suiza)*
victoria.beguelin-argimon@unil.ch

Resumen: Rastrear las huellas de la oralidad en épocas pretéritas resulta paradójico pues, para hacerlo, solo disponemos de textos cuya base material es de naturaleza escrita. Sin embargo, tanto las propuestas teóricas que distinguen entre el medio y la concepción (Koch y Oesterreicher) como el análisis de algunos textos no literarios permiten acercarse con eficacia a la lengua de la inmediatez en el pasado. En este trabajo, después de esbozar el marco en el que se inserta la investigación histórica del español hablado, presentaremos una selección de materiales no literarios del siglo XVI –cartas de particulares a Indias, actas de la Inquisición y relatos de viajes de españoles a China– para evidenciar en ellos distintos rasgos de la “palabra viva”.

Palabras clave: Oralidad; siglo XVI; cartas desde Indias; actas de la Inquisición; viajes de españoles a China

Hace ahora casi tres décadas que se abrió en los estudios de lingüística hispánica una línea de investigación en su momento novedosa, la del análisis de la oralidad de épocas pasadas, pese a la paradoja que suponía rastrear las huellas de la “palabra viva” en testimonios cuya base material era forzosamente de naturaleza escrita. Ya se ha señalado lo problemático que puede resultar el querer “reconstruir” la lengua hablada en el pasado a partir de textos escritos, máxime cuando sabemos que la escritura posee sus propios códigos y sus propias tradiciones discursivas. Efectivamente, para estudiar la

comunicación oral espontánea de épocas pretéritas, nos enfrentamos con un importante problema metodológico que se articula en torno a dos preguntas claramente formuladas por Oesterreicher (731): “¿cómo es posible encontrar información [en textos escritos] sobre formas y variedades lingüísticas que, por definición, son ajenas a la lengua escrita y al medio gráfico? ¿Cómo llegar a conocer usos lingüísticos [...] que corresponden a las variedades más o menos cercanas a la lengua hablada en sentido amplio?”

El camino para responder a estas preguntas, aunque solo sea parcialmente, se ha ido abriendo poco a poco gracias, por un lado, a algunas propuestas teóricas que se han mostrado muy productivas para el estudio de la lengua oral en el pasado y, por otro, a la integración en los análisis de nuevos corpus textuales que han resultado particularmente eficaces.

PROPUESTAS TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DE LA ORALIDAD EN TEXTOS ESCRITOS

Desde mediados del pasado siglo los trabajos basados en la concepción del lenguaje como acción, en la importancia de la interacción y en el comportamiento de los hablantes en contextos de comunicación precisos favorecieron el interés por la comunicación oral. Teorías como la de los actos de habla de Austin y Searle, las máximas de cooperación que regulan el comportamiento lingüístico de Grice, la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, o los estudios sobre la cortesía desarrollados por Leech, y Brown y Levinson, pese a no estar restringidas al campo de la oralidad, aportaron perspectivas valiosas desde las que analizar la lengua hablada.

Ya exclusivamente centrado en la investigación de las producciones orales, el *Análisis de la conversación* se empezó a ocupar de aspectos fundamentales como pueden ser la organización estructural de la interacción en secuencias -bloques de intercambios ligados por un fuerte grado de coherencia semántica o pragmática- o la alternancia de turnos. Dentro de esta perspectiva de estudio, en el ámbito hispánico, se ha venido realizando una importante labor de recopilación de corpus orales, grabados primero y transcritos después, cuyo análisis ha permitido que las explicaciones acerca del funcionamiento y de los rasgos de la lengua hablada sean cada vez más precisas y rigurosas. Son esenciales las investigaciones llevadas a cabo por lingüistas como Antonio Briz y el equipo VALESCO (Universidad de València), Antonio Narbona (Universidad de Sevilla) y Luis Cortés Rodríguez (Universidad de Almería), para citar solo algunos nombres, que han analizado las características fonéticas, morfosintácticas y léxicas de la lengua del coloquio, poniendo de relieve

aspectos como la expresividad, el léxico específico utilizado, los supuestos “déficits” sintácticos de la lengua hablada respecto a la escrita, la estructura del texto oral (falta de planificación, presencia de anacolutos, falsos inicios, truncamientos, repeticiones, etc.) o el uso de conectores y marcadores discursivos.

Si estos últimos estudios se basan en producciones realizadas en el medio oral, recogidas y conservadas mediante grabaciones, al querer analizar los rasgos de oralidad en textos del pasado que solo se conservan en soportes escritos, habría que precisar qué entendemos exactamente con los términos de “oral” y de “escrito” o de “oralidad” y “escrituralidad” pues, como señala Oesterreicher (733), mediante ellos nos podemos referir a:

1. la realización *medial* de los enunciados, es decir el soporte por el que se transmiten donde, forzosamente, hay dicotomía entre el medio fónico y el medio gráfico;
2. “las diferentes *concepciones* o *modalidades* de enunciados con sus específicas formas pragmático-textuales, morfosintácticas, léxicas y fónicas específicas que dependen de determinadas situaciones comunicativas” (Oesterreicher 733).

En un trabajo de 1990 firmado por el propio Oesterreicher y por Koch, estos lingüistas alemanes nos invitan a distinguir con claridad entre *medio* y *concepción*, sosteniendo que cualquier discurso se realiza ya sea a través del *medio* o *soporte fónico* o del *medio* o *soporte gráfico*. En este sentido, oralidad y escritura se presentan como dos polos desde los que materializar el discurso, que son irreconciliables. Sin embargo, también se puede abordar el fenómeno de la *oralidad* vs. *escrituralidad* desde otra perspectiva a la que estos lingüistas han denominado *concepcional*. Los alemanes postulan que cualquier texto puede situarse en un punto determinado del *continuum* que separa la concepción oral de un discurso, a la que ellos llaman *inmediatez comunicativa*, de la concepción escrita, a la que llaman *distancia comunicativa*. Para calibrar dónde se sitúa un determinado texto desde el punto de vista de su concepción, Koch y Oesterreicher (26-7) proponen tener en cuenta los siguientes parámetros:

1. Privacidad de la comunicación
2. Familiaridad entre los interlocutores
3. Implicación emocional de los interlocutores
4. Anclaje de los actos comunicativos en la situación / acción

5. Campo referencial (distancia de los objetos y personas referidas con respecto al *yo*, *aquí* y *ahora* del emisor)
6. Inmediatez física de los interlocutores
7. Cooperación entre los interlocutores
8. Dialogismo
9. Espontaneidad
10. Libertad temática

Según Koch y Oesterreicher, cuanto más presentes estén los parámetros mencionados en una producción lingüística, mayor será el grado de inmediatez comunicativa, que ellos asimilan a la concepción oral, y cuanto más alejada de estos parámetros se encuentre tal producción lingüística, mayor será la distancia comunicativa, que ellos asimilan a la concepción escrita. Así pues, se puede evaluar el perfil concepcional específico de un determinado texto, situándolo en un punto del *continuum* entre la inmediatez y la distancia comunicativas, independientemente del medio empleado para su realización y transmisión. Por ese motivo, en paralelo a los trabajos generales sobre el análisis de textos orales, los parámetros propuestos por Koch y Oesterreicher resultan de gran productividad para analizar los rasgos de la oralidad presentes en textos que solamente nos han llegado en un soporte escrito: así las cartas privadas escritas por personas semicultas, las declaraciones de hombres y mujeres humildes en las actas de un tribunal o las transcripciones de intercambios orales en relaciones de viajes, por ejemplo, pueden presentar formas relativamente cercanas al polo concepcional de la inmediatez, pese a que el medio empleado por el que nos han llegado sea el gráfico.

FUENTES ESCRITAS PARA EL ESTUDIO DE LA ORALIDAD

Recordemos que los estudios de historia de la lengua se habían basado hasta tiempos relativamente recientes en los textos literarios, que eran también los que se habían utilizado para el análisis de la oralidad en el pasado. En el caso concreto de los trabajos sobre la lengua hablada, se habían privilegiado los juicios metalingüísticos de gramáticos, lexicógrafos y escritores; las obras de teatro, en las que se produce una mimesis de lo hablado (también llamada oralidad simulada o fingida); los textos literarios de autores, como Santa Teresa de Jesús, que se alejan voluntariamente de una retórica afectada y ampulosa, plegándose al famoso lema de Juan de Valdés “escribe como hablas”; y los diálogos insertos en obras narrativas ficcionales.

Sin embargo, algunas voces ya señalaron las limitaciones que supone reducir el estudio de la oralidad a los textos literarios argumentando que “[l]os enunciados insertos en textos literarios [...] son siempre productos discursivos planeados que funcionan como estructuras cerradas” (Eberenz y de La Torre 22). Como tales, se oponen a la comunicación oral real que se produce en un contexto pragmático preciso y con unos participantes reales que interactúan dentro de la estructura abierta y no planeada, típica de la conversación. Se entiende así que aparezcan en ellos pocos rasgos característicos de la oralidad (redundancias, reformulaciones, elipsis, anacolutos, suspensiones enunciativas, saltos temáticos, etc.). De ahí que se puedan considerar artificiales y carentes de valor testimonial “ya que no son más que montajes, realizados por el narrador, de elementos heterogéneos, aunque de reconocido estatus oral” (Eberenz y de La Torre 22), en los que “[e]l narrador no solo alisa la forma de las secuencias orales haciéndolas aceptables para el lector” sino que “también suele convertir en diálogos estructurados las conversaciones espontáneas –y escasamente trabadas– de nuestra práctica social” (Eberenz y de La Torre 22).

Por consiguiente, y pese a la importancia indiscutible de los textos literarios en sí mismos, los lingüistas han empezado a volver la vista hacia otro tipo de documentos y de textos sin pretensiones estéticas, de factura más utilitaria y más pragmática pero que parece plasmar con mayor fidelidad los rasgos de la lengua hablada. Durante todo el siglo XVI, época que nos va a ocupar en este trabajo, los textos no literarios aumentan significativamente debido a los sucesos históricos que marcan el periodo. Las actividades del Tribunal de la Inquisición, por ejemplo, pero, sobre todo, la llegada de los españoles a América, la emigración y los viajes de todo tipo a este continente se acompañan de una cantidad ingente de documentos que dejan testimonio de estos acontecimientos.

En una exposición sobre las situaciones comunicativas que favorecen la presencia de huellas de lo hablado en documentos escritos, Oesterreicher (746-756) establece una tipología de textos no literarios del siglo XVI que se prestan particularmente bien a rastrear las “variedades de la inmediatez” entre los que se encuentran:

1. los géneros textuales que pertenecen al ámbito de lo privado como pueden ser las cartas privadas, los libros de familia, los diarios y los documentos autobiográficos;
2. las relaciones y crónicas soldadescas (los soldados escriben cartas, relaciones, crónicas e historias, redactan tratados, memoriales, ad-

- vertencias, cartas relación, relaciones de méritos, etc.);
3. las actas de la Inquisición y otros documentos indianos del siglo XVI en los que se transcriben enunciados de la inmediatez;
 4. los géneros divulgativos que exigen el uso de un lenguaje simple e inteligible y una elaboración modesta de los textos como son los escritos religiosos, la tratadística –agricultura y riego, construcción, fabricación de productos de artesanía, navegación, arte militar– o los libros de cocina.

En este trabajo nos acercaremos a algunos testimonios de la lengua hablada en el siglo XVI a través de tres géneros textuales no literarios de clara impronta oral con el objetivo de ejemplificar algunas de las huellas que los acercan a la inmediatez comunicativa, la inmediatez característica de la palabra viva. Vamos a utilizar para ello textos procedentes de:

1. el corpus de cartas de particulares a Indias publicadas por el historiador Enrique Otte primero, y reeditadas y analizadas desde el punto de vista lingüístico por Marta Fernández Alcaide;
2. las actas de la Inquisición en Granada en el siglo XVI, editadas por José María García Fuentes y analizadas, entre otros corpus de actas procedentes del Santo Oficio, por Rolf Eberenz y Mariela de La Torre;
3. el corpus de relatos de viaje de españoles a China en el siglo XVI, recopilado por la historiadora Dolors Folch y su equipo.

CARTAS DE INDIAS

A lo largo de los siglos XVI y XVII, el género epistolar gozó de una gran difusión en tierras hispánicas. Con la llegada de los castellanos a América, seguida del proceso de colonización y del asentamiento de grupos numerosos de emigrantes en el Nuevo Continente surge la necesidad de comunicarse por escrito desde una y otra orilla del Atlántico. Toman entonces la pluma individuos semicultos que nunca lo hubieran hecho de no haberse encontrado tan alejados de sus familias y cuyas misivas llevan la huella de la deficiente formación de quienes las escriben: gentes que no conocen suficientemente ni la variedad exigida por el género epistolar ni las reglas discursivas básicas para dotar de coherencia y cohesión a un texto escrito. Pero estas cartas son, sobre todo, magníficos ejemplos de un discurso en el que están presentes algunos de los parámetros que, según Koch y Oesterreicher, favorecen la inmediatez

comunicativa: se trata de comunicaciones privadas, familiares, con un altísimo grado de implicación emocional y donde la espontaneidad y el carácter dialógico se manifiestan con frecuencia.

Con el objetivo de ejemplificar algunas huellas de la oralidad en estas cartas, presentaremos aquí dos misivas procedentes de un corpus de 640 cartas de inmigrantes a Indias del siglo XVI conservadas en el Archivo General de Indias y recopiladas y analizadas por Fernández Alcaide. La mayoría de estas cartas están dirigidas a familiares próximos (esposas, padres, hijos, hermanos y primos) y en ellas los emisores dan novedades sobre su vida en América, piden noticias sobre los que se han quedado en la Península, les invitan a que viajen a Indias, animándoles por las ventajas que les reportará este cambio de vida y explicándoles los trámites necesarios para el viaje. Los emisores también pueden referirse a envíos de dinero que han realizado para sus familias en España o pueden solicitar a estas que les hagan llegar diferentes bienes de los que están faltos en Indias como ropa, aperos u otro material práctico.

Estructura y cohesión

He aquí la misiva que, desde Méjico, escribe Antonio Farfán, a su hermana (carta 157 en el corpus de Fernández Alcaide:

señora ermana

muchas cartas le ynbiado a bmd y de todas no e tenido respuesta no se que lo causa pues sabe quen la tierra no ubo dos ermanos que mas se quisiesen que yo y bmd y sabauiendo que no aya p[ar]a mi mayor contento ques saber de la salud de bmd y de mi sobrino ju^o farfan que çierto no tengo mayor deseo ques berlos en esta tierra y ansi lo supco a bmd se uengan y si bmd ubiere de uenir y no tubierebieren p[ar]a el camino baya bmd y lebe esta carta y de la al sor di^o de baeza mercader tratante en esta çidad de mexico uno de los mayores amigos y senores que yo tengo en esta tierra [...] babe <sic> senora ermana quel marido de ju^o de medina ya es en la otra bida y dejo mas muy bien de comer mas de 15 mil ducados bale su açienda y por eso deseo que bengays bos v mi sobrino porque tengo entendido que casare a mi sobrino con vna yja suya que no tiene mas ni yo bendito dios nro sor fue serbido de me llebar a mi yjo y ansi deseo vuestra benida u la de mi sobrino porque yo no tengo otro quien pueda dexarlo que tengo si no es a el [...] y si uinieren a esta tierra trayan camisas y uestidos que lo demas aca lo ay tan abondo que no pue ser mas buestra erma os besa las manos muchas vezes y con mas deseo de ver a vmd que no describiros nro sor aumente la vida y estado de vmd de mejico a

4 días del mes de abril de 1576 años viuo junto a san frco a par del señor frco
de fonseca el ques alguaçil mayor de las minas de las çacatequecas &
vuestro ermano que os besa las manos
antono farfan

Si esta carta, como todas las del corpus, presenta rasgos de la lengua hablada en esa época a nivel fonético (“ynbiado”), morfosintáctico (“y ansi *lo* suplico a vuesa merced se vengan”) y léxico (“aver contento”, “nuestro señor dios fue servido”), nos interesará observar en ella tanto su estructura como algunos recursos empleados por el remitente para dotarla de cohesión. A primera vista, se percibe que se trata de un texto poco planificado lo que no se debe a que el discurso se cree sobre la marcha sino al escaso dominio de la escritura por parte del emisor. Este conoce y respeta la estructura marco del género epistolar, que comporta una apertura, un cuerpo y un cierre, aunque una posdata inserta antes de la fórmula de despedida –donde el remitente informa sobre sus señas y sobre la identidad y ocupación de su vecino– muestra la fragilidad de estos conocimientos.

Sin embargo, son sobre todo los recursos de cohesión de su carta los que llevan la huella de la inmediatez comunicativa. Se observan en ella:

1. frecuentes repeticiones léxicas (“vuesamerced”; el verbo *saber*: “no se que lo causa”, “sabe quen la tierra no ubo dos ermanos”, “sabauiendo que no aya p[ar]a mi”, “saber de la salud”, etc.; el verbo *tener*: “tengo mayor deseo”, “tubierebieren p[ar]a el camino”, “uno de los mayores amigos y señores que yo tengo en esta tierra”, “yo no tengo otro quien pueda dexar lo que tengo si no es a el”);
2. repeticiones de estructuras sintácticas que transmiten ideas también redundantes: “y sabauiendo que no aya p[ar]a mi . mayor contento”, “y sabauiendo que no aya p[ar]a mi . mayor contento ques saber de la salud” o “y ansi lo suplico a bmd se vengan”, “por eso deseo que bengays bos y mi sobrino”, “y ansi deseo vuestra vista y la de mi sobrino”;
3. el recurso a la elipsis, que contrasta con las repeticiones léxicas y sintácticas mencionadas. El remitente alude a los hechos de manera poco explícita pues cuenta con que el destinatario, un familiar, conoce bien a lo que se está refiriendo. Buen ejemplo de ello sería la afirmación de Antonio Farfán de que quiere casar a su sobrino con “con una yja suya [de Juan de Medina] que no tiene mas ni yo bendito dios nuestro señor fue servido de me llevar a mi ijo”, aludiendo a la muerte de su vástago.

Dialogismo e implicación emocional

Rasgos parecidos observamos en otra carta, la que escribe Alonso Herrojo desde Tunia en Nueva Granada a su esposa, Teresa González, residente en Reina (Badajoz) (carta 73 en el corpus de Fernández Alcaide). Al leerla, llama la atención el dialogismo del texto en el que tenemos la impresión de asistir a un intercambio cara a cara entre el “yo” del remitente, Alonso, y el “tú” de la destinataria de la carta, Teresa. En una emotiva misiva, Alonso se queja del silencio de su esposa después de haberle pedido a esta que se traslade a Indias acompañada por sus hijos:

muger y ermana mia

en la flota pasada hos escrevi y yos di cuenta de mi bida y de como era mi voluntad q vos y mis hijos y vros hos viniesedes a esta tierra donde al presente estoy [...]

y no aveys venido ni me aveys escrito vna carta haziendome saber de vra vida y como hos yva a vos y a mis hijos y visto q an venido munchas gentes y no veo letra ni carta vra acorde descreviros esta carta con lagrimas de mis ojos

no se o muger mia q a [si]do de vos y de mis hijos y vros pues no me avisastes en esta flota ya q no queriades venir justo fuera q me avisarades y dixerades no quiero yr por esta causa para q con vra carta tomara yo algun consuelo y alegría [...]

no se porq me olvidays pues yo nos olvido sino hos enbio de lo q tengo [...] muger mia mi voluntad es q luego como esta mi carta vierdes vendays todo lo q teneys y os vengays a esta tierra vos y mis hijos y vros [...] y vengays o me deys razon por q no greys venir y si no quereys venir [o] escrevimelo por lo claro y dezi q no greys muger mia entende q nos tengo olvidada a bos y a mis hijos y vros hasta q me muera y me echen la tierra ençima y muerto e destar y no hos tengo de olvidar porq sienpre os tengo a vos y a mis hijos travesados en mi coraçon y esta carta esto escribiendo y las lagrimas de mis hojos me mojan el papel [...] por q no verneys vos y mis hijos porq hos venis derechos a vra casa [...]

[...] y torno a dezir q si yo estuviera sano y bueno q yo fuera en presona por vos y mis hijos mas no puedo q esto muy coxo y viejo y si quereys decir q por no tener compañía de quien hos fiar no greys venir q mas ni q mejor compañía q dos hijos q dios hos a dado q son honbres de veynte çinco años el mas chico q es lorenço si destos dos nos fiays de quien hos teneys de fiar [...]

mira [tachón] q hazeyz venios aca con vros hijos y mios no seays causa q mis hijos esten en miseria toda su vida [...]

La carta se cierra con la firma del remitente, precedida del epíteto “vro desdichado marido Alonso Herrojo”.

El carácter dialógico de la misiva se manifiesta principalmente en el uso recurrente de las interrogaciones. Se encuentran:

1. interrogativas directas, por ejemplo, en “por q no verneys vos y mis hijos”, interrogativa con un valor de sugerencia, muy corriente en la lengua hablada.
2. frecuentes preguntas retóricas. Por ejemplo, cuando imagina que la esposa puede temer emprender sola el viaje, le pregunta: “q mas ni q mejor compañía q dos hijos q dios hos a dado q son hombres de veynte çinco años el mas chico q es lorenço”. E insiste de nuevo con una pregunta retórica: “si destos dos nos fiays de quien hos teneys de fiar”.

Por otro lado, Alonso, queriendo llenar el vacío que forzosamente deja la voz de la esposa con tantas preguntas no respondidas, imagina sus palabras y las plasma en la carta. Incitándola a expresarse con claridad, por ejemplo, la exhorta a que le diga: “no quiero yr por esta causa”.

La carta deja traslucir igualmente la implicación emocional del emisor, que se manifiesta a través de un lenguaje algo formulístico, pero no exento de sinceridad. Así, Alonso escribe a su esposa que está redactando la carta “con lágrimas de mis ojos” o que “las lagrimas de mis hojos me mojan el papel”. Para aumentar el *pathos*, el remitente recurre asimismo a expresiones hiperbólicas como “hasta que me muera y me echen la tierra ençima y muerto e destar y no hos tengo de olvidar porque siempre os tengo a vos travesados en mi coraçon”, o apela a la compasión de la destinataria presentándose como un hombre ya anciano y enfermo (“esto muy coxo y viejo”). Además, la propia composición de la carta con su carácter repetitivo e insistente traduce la extrañeza por la ausencia de noticias y el desespero genuinos del remitente.

ACTAS DE LA INQUISICIÓN

Las actas de los procesos redactadas por el Santo Oficio ya han sido objeto de análisis por parte de algunos lingüistas que han señalado su riqueza cuando se buscan en ellas reflejos del habla viva (Eberenz; Eberenz y de La Torre). A lo largo de toda su historia, los inquisidores persiguieron a grupos sociales cuyos comportamientos consideraban delictivos, desde los conversos durante todo el siglo XVI hasta la masonería y los adeptos a las corrientes filosóficas del siglo XVIII, pasando por los moriscos granadinos y los alum-

brados, sin olvidar a la propia población de cristianos viejos que manifestaba con sus actitudes y sus palabras su profundo malestar frente a la Iglesia y al clero (Eberenz y de La Torre 45-6). Faltas condenadas por la Inquisición eran la práctica secreta del judaísmo, del islam o del protestantismo, y se castigaba a los sospechosos de haber blasfemado, de haber transgredido las normas sociales (practicando la bigamia, por ejemplo), o de haber actuado contra los dogmas del catolicismo (no respetando los ayunos litúrgicos y las costumbres alimenticias propias de los católicos, y adoptando en cambio las prácticas propias de judíos o musulmanes).

Para ilustrar esta parte de la exposición, nos serviremos de las actas de la Inquisición en Granada en el siglo XVI, editadas por García Fuentes. Estas actas reúnen una relación de las causas despachadas por el Santo Oficio en el siglo XVI y su interés radica en que recogen numerosas muestras de “palabras dichas” ya sea en discurso directo (DD) ya en discurso indirecto (DI) tanto por los testigos de cargo como por los reos. Las actas se resumen en un párrafo, generalmente breve y muy formalizado, que presenta siempre una estructura parecida. Se menciona:

1. la localidad donde se ha cometido el delito, el nombre de la persona condenada, su origen religioso, su situación social o su profesión y su lugar de origen o de residencia: “Antequera. Juana, berberisca, esclava de Alvaro Dura, vezino de Antequera”;
2. sigue la acusación mediante un “fue testificado-a (por X testigos) de ...”: “fue testificada de averse hallado en ciertas bodas de moros alcoholada y anozegada la boca como se adereçan los moros y llamándose nombre de mora avia baylado y comido alcuzcucu como mora juntamente con otros moros de Berberia, dando gracias a Mahoma”;
3. se expone luego si el procesado confiesa o recusa la culpa: “fue presa y a la acusación confeso lo que se contenia en la acusación y que lo avia hecho con yntencion de mora”;
4. y, finalmente, se revela la condena: “fue recibida con habito y carcel por seis meses” (García Fuentes 166).

Hay que recordar que los documentos del Santo Oficio, como toda acta de juicio, reúnen las acusaciones a los imputados y, por ello, son muy corrientes las secuencias textuales como la que acabamos de ver en la que simplemente se exponen las acciones y los comportamientos que dan fe de la culpabilidad del reo. Sin embargo, para nuestras pesquisas sobre la oralidad,

nos interesarán todas aquellas actas en las que se consignen las declaraciones de reos y testigos. El fiel registro de las palabras de unos y otros será esencial para confirmar o invalidar los cargos contra los inculpados y, puesto que denuncias, blasfemias, insultos o ultrajes probatorios de la acusación se transcriben en las actas a modo de citas que pretenden ser literales, se puede suponer que contienen una clara impronta de la oralidad y que son muestras relevantes para el estudio de esta. No hay que perder de vista, sin embargo, que, en el acta, el escribano imbrica en su propio discurso, un documento oficial altamente convencional, el discurso de los testimonios orales que se expresan de manera espontánea. Para insertar las palabras de estos testimonios, el escribano utiliza en la mayoría de los casos el estilo indirecto:

Sabina, morisca, esclava de doña Maria de Barrientos, vezina de Malaga, fue testificada por un testigo de su nacion, de aver dicho que los christianos eran necios que a un palo se hincaban de rodillas entendiendolo por la cruz y que Nuestro Señor Jesuchripto estaba en el cielo y no en la tierra; (García Fuentes 181)

aunque puede servirse a veces de formas mixtas, mezclando el estilo directo y el indirecto:

[Leonor, morisca de este reyno ...] que riñendole sus amas y llamandola “*perra mora de Veveria*” y otras palabras le dixeran *si queria estar en Ververia* y ella dixo “*ojala estuviera*” y diziendole que se yria al infierno la rea dixo que los buenos moros no yban al ynfierno sino los malos. (García Fuentes 370)

Cuando hay alternancia entre DD y DI, son las palabras del reo las que se suelen transcribir en DD pues son las que van a tener fuerza probatoria contra el acusado:

[Elvira Garcia la Botahara, morisca, natural de Carthagima, serrania de Ronda...] pregunto la dicha Elvira Garcia *a donde va esta gente* y respondiendola que yvan reçando y ganando el jubileo, esta dixo *poco les aprovecha esto y mejor era nuestra ley*, diziendolo por la de los moros, y que la dixo la dicha morisca, *hija no creas lo que tus señores creen*, por donde entendio el testigo que la quería persuadir que fuese mora. (García Fuentes 205-6)

Podemos ver aquí que el escribano introduce en el discurso su propia interpretación de las palabras de la condenada (“diziendolo por la de los moros”) y que el testigo explicita lo que considera implícito en el discurso de la

condenada (“por donde entendio el testigo que la quería persuadir que fuese mora”). El discurso escrito resultante es, pues, una reformulación y conlleva, por consiguiente, una alteración, en mayor o menor grado, de las palabras dichas, una modulación y una mediatización de los enunciados por parte de escribanos o de testigos de cargo (Eberenz y de La Torre 25). Además, las citas supuestamente literales pueden haber sufrido alteraciones pues se dispone a veces de dos versiones o más de las mismas situaciones con palabras distintas. Veamos un ejemplo:

[Juana Bautista, ververisca, esclava de Anton Ramirez, tavernero vezino de Malaga...] fue testificada por siete testigos, cinco hombres y dos mugeres, que los cinco dellos dizen que queriendole echar una cadena porque se avia huydo, dixo que “llebase el diablo su anima y a Dios y a su santos”, y el uno dellos añade que dixo “quereis que reniegue como la otra vez” y que luego dixo “reniego de quien me pario y de quien me hizo y de Dios y de sus santos”, con el qual contestan en esto los otros dos testigos, aunque no por las mismas palabras; (García Fuentes 382)

A estas diversas versiones se añaden, además, las rectificaciones de los condenados que, en defensa propia, modulan sus palabras o se desdicen:

[Luis de Vargas, çapatero...] que el dia de los Reyes estando a la puerta de una hermita donde estavan en un altar representada la Adoracion de los Reyes, dixo palabras feas contra el Rey Negro, que quien le avia hecho rey, que en su linage no lo avia y que estava por darle de palos y alço la mano y reprehendiendole otro que porque hazia aquello contra el Rey Sancto dixo que solo Dios hera el sancto; confeso en la primera audiencia que aviendo dicho una mujer miren que negrito avia dicho el no es sino negro y que reprehendiendole otro diziendole que porque desçia aquellas palabras contra el Rey Sancto, havia dicho Dios es el sancto y lo demás negó, (García Fuentes 225-6)

En la siguiente acta, se pueden observar también los rasgos típicos de composición del discurso oral, como ya hemos visto en las cartas de emigrantes a Indias, con una acumulación de enunciados coordinados mediante la conjunción e/y, recurso propio de la oralidad:

[Maria de Nabas, morisca, esclava de Feliz de Herrera, vezino de Granada...] avia dicho que la ostia era de masa e que Dios no venia en ella e que Dios no tenia ni madre ni padre e que Maria avia parido a Mahoma porque primero lo avia tragado por la boca y despues lo avia parido e que asi los moros eran

nietos de Maria e que a los moriscos los trayan engañados los christianos porque les haçian entender que Dios tenia madre e que venia en la ostia y que era falso y no venia; (García Fuentes 185)

Este discurso acumulativo en el que se niegan los dogmas fundamentales de la Iglesia parece engrosar las culpas del reo y, por consiguiente, hacer que el castigo impuesto, en este caso “abito y cárcel perpetua”, parezca más que merecido.

Rasgos morfosintácticos y léxicos propios del coloquio

En los ejemplos presentados, salta a la vista el interés de las secuencias en estilo directo para un acercamiento al español hablado de la época donde aparecen rasgos propios del coloquio como pueden ser:

1. la perífrasis de infinitivo frecuente en la lengua hablada: “estar por” en “*estava por darle* de palos” con el sentido de “tener la intención” o “tener la tentación de hacer algo” (García Fuentes 225);
2. el uso del *que* con valor causal (porque) “los christianos eran necios *que* a un palo se hincaban de rodillas” (García Fuentes 181);
3. la topicalización utilizada para dar mayor relieve a las palabras en cabeza de frase: “*poco* les aprovecha esto y *mejor* era nuestra ley” (García Fuentes 206);
4. la topicalización del CD con duplicación pronominal: “*a los moriscos los* trayan engañados los christianos porque les haçian entender que Dios tenia madre” (García Fuentes 185);
5. el uso del conector causal *asi* con un valor coloquial en vez del valor culto que tiene hoy en día (Fuentes s.v. “así”): “e que *asi* los moros eran nietos de Maria” (García Fuentes 185);
6. el recurso a la elipsis: “porque les haçian entender que Dios tenia madre e que venia en la ostia y que era falso y no venia” (García Fuentes 185);
7. el uso de “ojala” como conector conversacional (Fuentes s.v. “ojalá”): “ojala estuviera” (García Fuentes 370);
8. el uso del apelativo “hija” como introductor de una intervención (Fuentes s.v. “hijo,a”): “*hija* no creas lo que tus señores creen” (García Fuentes 206);
9. el uso del diminutivo “negrito” en boca de la mujer con una intención socarrona o de menosprecio, que es rectificada por el reo con la respuesta: “no es sino negro”. (García Fuentes 225);

10. y el uso de insultos y maldiciones como “perra mora de Veveria” (García Fuentes 370) o “reniego de quien me pario y de quien me hizo y de Dios y de sus santos” (García Fuentes 382).

Palabras proscritas

Pero detengámonos ahora en un aspecto particular, el uso de las palabras proscritas, muy frecuentes en los textos por ser pruebas fehacientes de la culpa del reo.

Blasfemias

Blasfemar, usar expresiones injuriosas contra Dios, es duramente penado por el Tribunal del Santo Oficio y se encuentran numerosas referencias a castigos por “haver dicho proposiciones heréticas” (García Fuentes 152) que, en algunos de los casos, aparecen citadas textualmente en las actas. Se trata de blasfemias como:

1. renegar de Dios (muy frecuente) o de su propia familia: “reniego de Dios que me lo aveis de pagar” (García Fuentes 212); “reniego de Dios y de Sancta Maria su madre” (García Fuentes 249); “descreo de Dios, reniego de Dios” (García Fuentes 254); “reniego de la leche que mame y del padre que me engendro” (García Fuentes 255)
2. pronunciar juramentos o amenazas:
 - a. *pese a*: “pesete Dios” (García Fuentes 254); “avia dicho tambien el reo ‘pese al diablo porque Dios no es juez de todas las cosas’” (García Fuentes 262); “pesete por la vida de la Virgen Maria” (García Fuentes 214);
 - b. *vive*: “confeso aver dicho en la carcel con enojo “‘no vive Dios’ por decir ‘vive Dios’” (García Fuentes 256)
 - c. *jurar*: “juro a Dios que es necedad yrse nadie a confesar con confesor ninguno sino yrse a la yglesia y confesarse con Dios y nuestra Señora y no es menester mas quenta” (García Fuentes 212); “que el oyo jurar por vida de Mahomete” (García Fuentes 248);
 - d. *voto a*: “‘boto a Dios que cada dia de fiesta tengo de perder’, tambien el dia de todos los Santos perdi sesenta reales” (García Fuentes 214);
 - e. *válgame*: “válgame el diablo y pese a los santos” (García Fuentes 214).

Insultos y maldiciones

Las actas ofrecen muchos ejemplos de insultos corrientes. Los encontramos relacionados con:

1. la falta de inteligencia (*necio*): “que los christianos eran necios que a un palo se hincaban de rodillas” (García Fuentes 181);
2. las interdicciones sexuales: *puto-a* y *putana*: “putos christianos” (García Fuentes 103); “no se acordava si avia dicho ‘putana de Dios’ Dizien-dolo por Nuestra Señora la Virgen Maria” (García Fuentes 241);
3. la animalidad: *perro-a* (muy frecuente en aposición con *moro-a*): “Francisca [...] confeso aver dicho las palabras y con enoxo porque todavía después de christiana le descian perra mora” (García Fuentes 181). En la forma invertida “mora perra”, el insulto aparece en el discurso del propio escribano: “Maria, berberisca [...] confeso averse hallado en una boda de moros donde baylo como mora perra que es” (García Fuentes 183). Pero *perro* también aparece en boca de un musulmán que insulta a un cristiano: “perro vellaco asi lo dizes” (García Fuentes 169);
4. pueblos musulmanes: *turco-a*: “Sabina, morisca [...] lo avia dicho por-que le desçian turca” (García Fuentes 186).

Son frecuentes también las maldiciones del tipo:

1. *mal* + sustantivo + verbo en subjuntivo: “mal fuego la queme a ella y a vosotros [por la Virgen]” (García Fuentes 216);
2. *maldita sea* + sustantivo: “maldita sea la casa y la casa de un puto me-resce ser sembrada de sal y maldito sea el pan que en ella se come y el vino que en ella se bebe y las ymagenes que en ella se ponen y la gente que en ella entrare” (García Fuentes 248);
3. *malaya*: “y confeso tambien aver dicho malaya quien me volvió chris-tiana” (García Fuentes 181); “Catalina, negra, esclava de Francisco Muñoz [...] la riño una muger diziendole que no dixese aquello que era malo que la castigaria Dios y ella havia respondido ‘que me a de castigar Dios, malaya Dios’” (García Fuentes 243).

Fórmulas rituales en árabe

Y, para terminar, mencionemos tanto la presencia de abundantes ara-bismos en las actas de la Inquisición de Granada como también la de algunas

fórmulas rituales en árabe que, puestas en boca de los reos, probaban su pertenencia al islam:

1. “Catalina, berberisca [...] confeso [...] que avia comido como mora y dicho ‘biz mila hi’ al principio” (García Fuentes 183);
2. “Luisa Acha, morisca [dijo] que si quería salvarse aunque oviese echo todos los pecados del mundo con una palabra que ella le diría se podía salvar diciendo ‘leyle hilala Mahamet raçul Ala’ que la dixiese hasta que el anima se le saliese de las carnes” (García Fuentes 191);
3. “Francisco Diez, berberisco [...] havia hecho las ceremonias de moros y reçado la oración del ‘hadu li ley” (García Fuentes 249);
4. “y que la una de ellas avia dicho ciertas palabras en algaravía que en romance querian decir ‘Dios es grande” (García Fuentes 268);
5. “Leonor de Ordas, morisca [...] fue testificada por un testigo de aver dicho ‘guahaqui Mohamet’ que quiere decir por la verdad de Mahoma” (García Fuentes 180).

RELATOS DE VIAJES

Otro género textual, los relatos de viajes, puede ofrecer también muestras de la lengua de la inmediatez. Se trata de textos factuales en los que los viajeros-relatores suelen incluir pasajes donde evocan los intercambios orales que tuvieron lugar durante el periplo, generalmente con las gentes que encontraron en las tierras recorridas. El estudio de estos intercambios permite acercarse a otra cuestión que ha despertado el interés entre los investigadores de la lengua de la inmediatez en el pasado: la reproducción del discurso en un texto narrativo en forma de discurso directo, discurso indirecto o discurso mixto y los esquemas de interacción que se reflejan en las secuencias dialógicas.

Si todo acto de escritura implica una cuidadosa selección de los contenidos encaminada a potenciar un determinado mensaje, se puede suponer que los intercambios orales insertos en un texto narrativo como lo es el relato de viajes, lejos de ser anodinos, contribuyen a la construcción de su significado. Los contactos orales de los viajeros durante su periplo son, por supuesto, muchísimo más numerosos que los que plasman en sus relatos ya que solo seleccionan aquellas interacciones orales que tienen una relevancia particular dentro del conjunto del texto y que funcionan para anclar y potenciar su sentido. Las interacciones orales se reproducen con unos fines muy precisos vinculados tanto a la información que los viajeros desean transmitir sobre

el desarrollo del viaje y las condiciones en las que este transcurre, como a la imagen que los viajeros desean ofrecer sobre sí mismos.

Para ejemplificar cómo este tipo de textos también puede aportar un granito de arena al conocimiento de la oralidad en el pasado y cómo puede servir para ilustrar algunos de los ejes de investigación sobre el tema, se analizarán aquí algunos fragmentos de una relación de viajes inédita, redactada por el castellano Agustín de Tordesillas, un misionero que formaba parte de una pequeña comitiva de franciscanos que en 1579 desde las islas Filipinas pasó a China sin permiso de las autoridades de este imperio y que, por esta razón, tuvo que enfrentarse con numerosísimos problemas que pusieron en peligro la vida de los religiosos y sus acompañantes. Buena parte del relato de Tordesillas da cuenta de estas dificultades y sobre todo de las negociaciones de los frailes con las autoridades chinas para salvar sus vidas. Muy concretamente, las secuencias dialogales de la *Relación* de Tordesillas reflejan las peripecias del viaje, ponen de relieve la imposibilidad de la misión evangelizadora e intentan justificar el fracaso del periplo, por lo que desempeñan una clara función persuasiva.

Aunque, como ocurre con las actas de la Inquisición, estos diálogos se produjeron realmente, tampoco son una fiel reproducción de lo dicho pues, aquí también, el simple hecho de transponerlos al lenguaje escrito implica una reformulación. Además, en este caso, hay que tener en cuenta que los intercambios no solo se realizaron en castellano, sino igualmente en mandarín y en portugués por lo que el papel de los intérpretes fue fundamental y constituye un filtro suplementario por el que pasó necesariamente el discurso recogido en los relatos. Se trata, a todas luces, de lo que Eberenz y de La Torre denominan una “reconstrucción verosímil” de lo que se pudo decir.

En el texto de Tordesillas, los intercambios orales se plasman en discurso directo, discurso indirecto o en un discurso mixto –en el que se combinan los dos primeros–, aunque se privilegia claramente la modalidad indirecta. Recordemos que, en el lenguaje coloquial es corriente reformular una conversación previa con este tipo de estructura: “Y entonces me dijo... y yo le contesté... y él me dijo... así que yo fui y le dije...”.

Esquemas de interacción

Toda interacción puede dividirse en secuencias –de apertura, transaccionales y de cierre (Adam 154)– pero el grueso de las interacciones reproducidas en el relato de Tordesillas está constituido por las secuencias transaccionales y en él no aparecen secuencias de apertura y de cierre. Las secuencias

transaccionales ilustran diferentes tipos de intercambio, como los basados en el esquema pregunta-respuesta; petición-aceptación/rechazo y mandato -aceptación/rechazo. Vamos a ilustrar aquí algunos intercambios que se verbalizan mediante el esquema pregunta-respuesta.

De hecho, la mayoría de los intercambios orales recogidos por Tordesillas se estructuran según el esquema de pregunta-respuesta. En los relatos de viajes, una temática recurrente al inicio de las interacciones es la pregunta sobre la procedencia y el objetivo del viaje y eso ocurre así en el texto analizado. A su llegada a China, los frailes mantienen el siguiente intercambio con el juez de la ciudad en la que desembarcan:

1. *preguntanos* el juez por el interprete de que nacion eramos
2. *diximos* que eramos castellanos
3. el *torno apreguntar* que era lo que buscauamos en su tierra
4. nuestro hermano custodio *respoindio* que iuamos a predicalles el santo evangelio y a darles a conocer el verdadero dios del cielo y de la tierra (Tordesillas 7)

El intérprete que media entre los frailes y las autoridades chinas les hace una serie de preguntas abiertas:

5. y *preguntandonos* que buscauamos en aquella tierra
6. nuestro hermano custodio le *dixo* a lo que hauíamos venido
7. el *pregunto* como hauíamos venido y quien nos hauia traido
8. nosotros le *dijimos* que dios nos hauia traido porque sin saber como ni por donde nos hallamos dentro de aquel rio y siguiendolo hauíamos venido hasta alli
9. el *replico* como nos hauian dejado pasar las guardas de la mar
10. nosotros le *respondimos* que no hauíamos visto guardas
11. entonces el se espanto mucho y nos *dijo* que nos boluiessemos al nauio y que el iria a hazerlo saber a los manterines que son los Jueces. (Tordesillas 6-7)

En este ejemplo interesa poner de relieve algunos puntos. En primer lugar, hay que señalar que los intercambios son introducidos mediante distintos verbos *dicendi*, o de lengua, como *decir*, *preguntar*, responder y *replicar*, aunque el verbo que se encontrará con más frecuencia a lo largo de todo el texto para expresar cualquier acto de habla será el verbo *decir*. Por otro lado, es interesante observar en el turno 6 lo que se denomina el “sumario diegético”, es decir el turno de palabra en el que no se reproducen las palabras literales,

sino que se condensa en un solo enunciado el sentido de lo dicho. Otro fenómeno frecuente en la reproducción de interacciones es la acumulación de preguntas, como ocurre en el turno 7.

Además de estas preguntas abiertas, se documentan en el relato de Tordesillas, algunas preguntas cerradas, las que requieren la respuesta “sí” o “no”. Cuando los frailes franciscanos se disponen a emprender el viaje desde Filipinas, invitan a un chino residente en las islas y convertido al cristianismo a acompañarlos: “dixeronle si queria yr con ellos a morir, o, biuir, por amor de dios y que no preguntasse donde y el dixo que *sí*” (Tordesillas 3). En otra ocasión, los frailes proponen acompañar a un dignatario chino que les promete construir una iglesia, pero este rehúsa con estas palabras: “[el fraile le dijo que] se irían con el y el dixo *no hasta que estuuiesse hecha la iglesia porque era menester primero licencia del virey y que ya entonces no se podia hazer*” (Tordesillas 15).

En el primer caso, se observa un uso del *sí* a secas, frecuente en la interacción oral, y en el segundo, una respuesta negativa con el adverbio *no*, esta vez se acompañado de una explicación ya que, seguramente, se sentía que esta respuesta mínima con un simple *no* violaba las reglas de cortesía, como sigue ocurriendo actualmente (Eberenz y de La Torre 65).

Preguntar y responder es una actividad lingüística ampliamente documentada en la Relación de Tordesillas donde se ven las frecuentes preguntas a las que son sometidos los frailes. Son las autoridades chinas las que guían la interacción, creando así una relación claramente asimétrica en la que los frailes se encuentran en una situación de inferioridad. Eberenz y de La Torre (63-4) hablan del “cariz esencialmente autoritario, conminador del acto de preguntar” en el que el interlocutor se ve “en la obligación de proporcionar datos que, posiblemente, desea guardar para *sí*”.

Uso del discurso directo

Aunque se suele creer que el discurso directo reproduce las palabras pronunciadas de manera más fiel que el discurso indirecto, el primero no es más verídico que el segundo ya que ambos admiten tanto la fidelidad como la distorsión del discurso ajeno (Calsamiglia y Tusón 151). Esta creencia tan ampliamente aceptada permite, sin embargo, que el recurso al discurso directo tenga un marcado valor argumentativo: implícitamente se está diciendo que lo reproducido es verdad puesto que se trata de palabras literales. Las citas en discurso directo, al contrario de las citas en discurso indirecto, mantienen dos situaciones de enunciación y son características de la inmediatez comunicativa. Como ya ha señalado Briz (81) el discurso directo es “un

recurso vivificador y actualizador de una historia pasada, rasgo en relación estrecha con el carácter inmediato y actual de la conversación coloquial”.

En varios episodios de la Relación de Tordesillas, el discurso directo se utiliza para reproducir la voz de alguno de los actores en un momento importante, por ejemplo cuando el juez entra en el navío para inspeccionar y controlar que efectivamente los franciscanos no lleven consigo armas, mercaderías ni tesoros. En este caso, posiblemente Tordesillas recurra al discurso directo debido a la relevancia del momento y del enunciador. El fraile busca así teatralizar la situación y otorgar total veracidad a las palabras pronunciadas por el juez: “dixo el juez *esta parece buena gente, y deuen de ser como nuestros religiosos* y holgauasse mucho quando hablauamos con el porque señalauamos al cielo, porque ellos tienen al cielo por dios” (Tordesillas 8).

En otra ocasión, el intérprete y el procurador piden a los franciscanos que les compensen económicamente por la comida que los frailes han recibido durante su viaje aunque siempre les hayan asegurado que no era necesario pagar nada por ella, como se ve en las palabras recogidas en la *Relación*. Probablemente Tordesillas las plasme en discurso directo para dar credibilidad a lo dicho y mostrar así la injusticia de la petición:

antes quando lo lleuaua entendiamos nos lo daua por amor de dios porque nos decia comed y no tengais pena que quando yo no tenga empenare un hijo pues como le dixessemos que no teniamos de que le pagar dixo que pues hauiamos comido que lo buscassemos que en aquella tierra quando los hombres no tienen pa pagar lo que deuian vendian los hijos (Tordesillas 10)

En otro pasaje se observa de nuevo el recurso al discurso directo. Frente a la imposibilidad de hacerse comprender por las autoridades chinas y queriendo volver a las Filipinas, los frailes recurren a la comunicación directa con sus interlocutores, vociferando el nombre de la isla a la que desean volver, Luzón: “como vimos al tequesi le dimos la peticion y con ella muchas bozes diciendo que el interprete era ladron y que nos tenia vendidos y juntamente deciamos *a luzon a luzon* el se fue luego con nosotros a casa del haytao y yendo por el camino yva leyendo la petición” (Tordesillas 17).

CONCLUSIÓN

Hemos presentado aquí tres géneros textuales –cartas, actas y relatos de viajes– para ilustrar a partir de qué tipo de textos se puede investigar sobre la oralidad de épocas pasadas y para ejemplificar algunos de los fenómenos próximos a la inmediatez comunicativa que se pueden estudiar en ellos. A

través de las cartas de emigrantes a Indias, textos redactados por personas que dominan de manera deficiente las normas del escrito (plano léxico, morfo-sintáctico o estructural), se ha observado tanto la organización discursiva y la cohesión de las misivas como ciertos rasgos de subjetividad y de emotividad, frecuentes en los textos próximos a la inmediatez comunicativa. Las actas de la Inquisición han permitido ilustrar algunos de los fenómenos de tipo pragmático como pueden ser el orden de las palabras en la oración, el uso de algunos conectores conversacionales o el valor perlocutivo de blasfemias, insultos, maldiciones o fórmulas rituales en árabe. Por último, los intercambios orales reproducidos en los libros de viajes han sido la ventana desde la que asomarse a la estructuración de las interacciones en secuencias, concretamente a las secuencias constituidas según el esquema pregunta-respuesta y al papel del discurso directo en estos textos.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, John L. *Cómo hacer cosas con palabras*, 1962. Barcelona: Paidós, 1982.
- Béguelin-Argimón, Victoria, Gabriela Cordone y Mariela de La Torre (eds.). *En pos de la palabra viva: huellas de la oralidad en textos antiguos*. Berne: Peter Lang, 2012.
- Béguelin-Argimón, Victoria. “Dezir, preguntar y responder: función y sintaxis de las interacciones orales en la *Embajada a Tamorlán* y las *Andanças e Viajes de un hidalgo español*”. Béguelin-Argimón, Victoria, Gabriela Cordone y Mariela de La Torre (eds.). *En pos de la palabra viva: huellas de la oralidad en textos antiguos*. Berne: Peter Lang, 2012. 371-392.
- Briz Gómez, Antonio. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmática*, 2^a ed. Barcelona: Ariel, 2001.
- Brown, Penelope y Stephen C. Levinson. *Politeness. Some Universals of Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 1999.
- Cano Aguilar, Rafael. “Presencia de lo oral en lo escrito: la transcripción de las declaraciones en documentos indianos del siglo XVI”. *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas. Aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII*. Oesterreicher, Wulf, Eva Stoll y Andreas Wesch (eds.). Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 1998. 219-242.

- Eberenz, Rolf. "La reproducción del discurso oral en actas de la Inquisición". *Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas. Aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII*. Oesterreicher, Wulf, Eva Stoll y Andreas Wesch (eds.). Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 1998. 243-266.
- Eberenz, Rolf y Mariela de La Torre. *Conversaciones estrechamente vigiladas. Interacción coloquial y español oral en las actas inquisitoriales de los siglos XV a XVII*. Lausana: Hispanica Helvetica, 2003.
- Fernández Alcaide, Marta. *Cartas de particulares en Indias del siglo XVI. Edición y estudio discursivo*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana / Vervuert, 2009.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco Libros, 2009.
- García Fuentes, José María (ed.). *La Inquisición en Granada en el siglo XVI. Fuentes para su estudio*. Granada: Universidad de Granada, 1981.
- Grice, Paul. "Lógica y conversación" 1975. L. Valdés (ed.). *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos / Univ. De Murcia, 1991. 511-530.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. *Les interactions verbales*, Paris: Armand Colin, v. I., 1990.
- *Les interactions verbales*, Paris: Armand Colin, v. II, 1992.
- *Les interactions verbales*, Paris: Armand Colin, v. III, 1994.
- Koch, Peter y Wulf Oesterreicher. *Lengua hablada en la Romania*. 1990. Madrid: Gredos, 2007.
- Leech, Geoffrey N. *Principios de pragmática*. 1983. Logroño: Universidad de La Rioja, 1997.
- Oesterreicher, Wulf. "Textos entre inmediatez y distancia comunicativas. El problema de lo hablado en lo escrito en el Siglo de Oro". *Historia de la lengua española*. 2004. Rafael Cano (coord.). Barcelona: Ariel, 2005. 729-769.
- Otte, Enrique. *Cartas privadas de emigrantes a Indias, 1540-1616*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Roulet, Eddy et al. *L'articulation du discours en français contemporain*. Bern: Peter Lang, 1985.
- Sacks, Harvey, Emmanuel A. Schegloff y Gail Jefferson. "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation" *Language*, 50, 1974. 696-735.
- Searle, John R. *Actos de habla*, 1969. Madrid: Cátedra, 1986.
- Sinclair, John y Malcom Coulthard. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

Sperber, Dan y Deirdre, Wilson. *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. 1986. Madrid: Visor, 1994.

Tordesillas, Agustín (1578): “Relación de el viaje que hezimos en china nuestro hermano fray Pedro de Alpharo con otros tres frailes de la orden de Nuestro seraphico padre san francisco de la prouincia de san Joseph del año del señor de mil y quinientos y setenta y nueve años, fecha por mi fray agustín de Tordessillas fraile profeso de la dicha prouincia, Testigo de vista de todo lo que aquí va ascripto”. Archivo de la Real Academia de la Historia. Disponible en <https://www.upf.edu/asia/projectes/che/s16/tordes.htm>. Fecha de consulta: 10/07/2018.

MECANISMOS DE COHESIÓN Y DE COHERENCIA EN LOS TITULARES DE PRENSA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

Iman Chaoudri, Universidad de Alicante
(España) Iman889@hotmail.com

Resumen: Se presentan los resultados del análisis de la cohesión y la coherencia de un corpus de titulares relacionados con la inmigración procedente de Marruecos que hacen acto de presencia en la prensa escrita española. Por ello, hemos seleccionado los titulares publicados desde 2007 hasta 2013, procedentes de cuatro diarios nacionales de información que se consideran de mayor expansión y representación. Nuestro objetivo es estudiar los mecanismos de coherencia y cohesión presentes los titulares de prensa y sobre todo explicar su función gramatical y su papel en la interpretación del discurso para los alumnos de ELE en Marruecos. Debido a la relevancia de los temas sociales que aborda (la identidad, el dialogo cultural, la inmigración clandestina, etc.), a su consonancia con la realidad del país y al uso de la lengua española, sus textos pueden resultar especialmente motivadores para los aprendices marroquíes para abordar aspectos interculturales, lingüísticos y literarios.

Palabras clave: coherencia, cohesión, inmigración marroquí, prensa española, titular.

La inmigración hacia España desde siempre ha sido motivada por varias razones, como la huida de conflictos y desgracias, la búsqueda de una mejor vida social y económica, la persecución política, ética o religiosa o en forma de desplazamientos a causa de guerras o de situaciones políticas inestables. Para los inmigrantes magrebíes, el factor fundamental es la cercanía

geográfica al continente africano. La gran mayoría de los inmigrantes trabajaban en sectores de nivel bajo, es decir, en empleos que los españoles han dejado de cubrir progresivamente. Por ejemplo, en la construcción, el servicio doméstico, la hostelería y la agricultura.

Aunque nuestro trabajo recoge este fenómeno desde la prensa escrita, también parece interesante destacar que existe un paralelismo de historias de vida en primera persona no mediado por el periodismo en el panorama literario-testimonial español contemporáneo. De esta forma, parece necesario apuntar que este colectivo no solo es objeto de discursos en la semiósfera del periodismo, sino que cuenta con una agencia específica a partir de la edición de sus propias narrativas.

El eje que actúa como fundamento vertebrador de nuestro corpus será el de los titulares de prensa sobre la inmigración marroquí, y ello se debe al hecho de que se trata del primer nivel informativo en los medios escritos y quizá el único medio al que acceden muchos lectores hoy en día, sobre todo en las ediciones digitales de los medios de comunicación. También responde a la voluntad de examinar el discurso periodístico sobre la inmigración marroquí a través de un texto complejo.

Estamos en condiciones de afirmar que los titulares son herramientas mediante las cuales se informan y se comunican las personas, es decir, que no solo estructuran un discurso respecto a un colectivo o un fenómeno social, sino que a su vez se ve retroalimentado, o estructurado por la recepción que hace la sociedad envolvente de los mismos. Así, la sociedad recibe información –la calidad de esta resulta muy variable– de lo que sucede a su alrededor, tanto a nivel económico, político y social. Aparte, los titulares tratan de inducir, persuadir, y entre otras funciones que cumplen, éstos crean inquietudes acerca de la titularidad y sus componentes técnicos, fundamentales, emocionales y psicológicos, en la prensa escrita.

La importancia del titular en la realidad cotidiana puede ser trasladada al aula, convirtiéndolo en un recurso didáctico de indudable valor. Por ello, explicaremos su función gramatical y su papel en la interpretación del discurso para los alumnos de ELE en Marruecos. Nuestra elección no es fruto del azar, sino más bien, consecuencia directa de que estemos ante el principal foco de información escrita a través de la cual el lector medio accede a la actualidad y a los acontecimientos que le rodean y, en particular, a través de las ediciones digitales de los periódicos de mayor tirada.

En este trabajo analizaremos los titulares de cuatro diarios nacionales españoles: El País, ABC, El Mundo y La Vanguardia. Nuestro objeto de estudio son los elementos de tipo cohesivo, que se podrán dividir en dos catego-

rías: de tipo gramatical y de tipo léxico. Finalmente, señalaremos las líneas generales con las que se muestra la ideología respecto a la inmigración. Con ellas se marca la diferencia entre la aceptación o el rechazo del inmigrante marroquí, todo ello expresado a través de los elementos de titulación, principales elementos de concienciación social a través del medio escrito.

MARCO TEÓRICO

El titular de la prensa

Según el Libro de estilo de *EL PAÍS*, “Los titulares constituyen el principal elemento de una información, sirven para centrar la atención del lector e imponerle de su contenido” (*EL PAÍS*, 1990:43). Su objetivo es claro; llamar la atención al lector y transmitirle lo más atractivo o lo más relevante de la información.

Para Paula Gozalo Gómez (2003: 656), la posición que ocupa el titular siempre está al comienzo o en la parte superior de la noticia, reportaje, etc., esto permite que se formalice una señal que controla la atención y la percepción. Por lo tanto, el periodista es quien decide qué es lo más relevante o lo más atractivo de la información, aportando una inevitable dosis de subjetividad.

Como hemos comentado antes, el titular es el elemento fundamental de una información, en la medida en que representa “la expresión del más alto nivel de la macroestructura informativa” (Van Dijk, 1990: 83). Se basa en un resumen expresado en el cuerpo de la noticia, conformando el primer nivel informativo, y por esta razón, es lo primero que los lectores leen de la información. Cuando se trata de un resumen, funciona como un texto autónomo del cuerpo mismo de la información, que vendría a ser el espejo que refleja la imagen del titular, aunque con grado mayor de detalle.

Según Alex Grijelmo (2001: 455-456), el objetivo del titular es sintetizar la noticia en una frase corta que debe corresponder a tres criterios: claridad, brevedad y atractivo. Al mismo tiempo, el titular debe ser inequívoco, concreto, escueto y asequible a cualquier lector, todo ello sin sacrificar la corrección gramatical.

El Libro de estilo de *EL PAÍS* añade que los titulares responden fielmente a la información y jamás establecen conclusiones que no figuran en texto (*EL PAÍS*, 1990:43).

Frecuentemente se confunde el término “titular” con “título”, por lo cual, vamos a aclarar ambos conceptos, un titular suele tener los siguientes elementos: “antetítulo”, “título”, “subtítulo” o “sumario”.

El “título”, es la parte principal de un titular es la cabeza, no debe exceder de 13 palabras y debe contener la información más importante, en el caso de la noticia, o la más llamativa en el caso de textos no puramente informativo.

El “antetítulo” y “subtítulo” o “sumario”, son elementos que complementan el “título” y tienen casi siempre más palabras que la cabeza (o título).

Cada uno de esos elementos constituye una sola oración. Han de poder leerse por separado (sin que la supresión de uno de ellos afecte a la comprensión del conjunto) y carecer de relación sintáctica entre sí.

El espacio en el que se incluye la información tampoco es una cuestión trivial, de acuerdo con los estudios sobre la percepción y el recuerdo de las noticias por parte de los lectores, se suele reservar la página impar para titulares más importantes, y dentro de la misma página, el cuadro superior derecho para el impar, y el superior izquierdo para el par. También son fundamentales las fotografías, que sirven para reforzar el “título” y conceder a la información una mayor comprensión informativa.

Lingüística del texto

La lingüística de texto o lingüística textual es una disciplina desarrollada en la segunda mitad del siglo XX. Su objeto consiste en estudiar el texto más allá de los límites de la oración. Es decir, cubrir el vacío dejado por la lingüística oracional, según la cual no hablamos mediante frases, sino a través de textos.

Para definir el texto, Marimón Llorca (2008:38) lo caracteriza a partir del punto de vista de Bernárdez:

«a) Carácter comunicativo: es una acción que tiene como finalidad comunicar. b) Carácter pragmático: se produce en un contexto extralingüístico, con interlocutores y referencias constantes al contexto. c) Carácter estructurado: es una organización interna basada en reglas que garantizan el significado.»

Partiendo de estos requisitos, Bernárdez elabora la siguiente definición:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad humana, que posee siempre carácter social; está caracterizada por su cierre semántico y comunicativo, así como su coherencia profunda y superficial, debido a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro a su estructuración mediante dos

conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Según Beaugrand y Drassler (1997), un texto, entendido como acontecimiento verbal con plenitud de sentido, para que cumpla con las dimensiones comunicativa y pragmática debe tener las siguientes dimensiones:

- a) la aceptabilidad, es decir, ser apropiado para un texto determinado, sin interferencia de otras lenguas o realidades
- b) la adecuación, esto es, estar adaptado a la variedad lingüística (diafásica, registro, diatópica, geográfica, diastrática, nivel socio-cultural)
- c) la intencionalidad
- d) la informatividad
- e) la situacionalidad
- f) la intertextualidad
- g) la coherencia
- h) la cohesión

La coherencia y la cohesión son elementos que ayudan a crear un texto íntegro y bien estructurado. Reyes (1998) explica que “la coherencia se exterioriza lingüísticamente por medio de la cohesión. Coherencia y cohesión están estrechamente interrelacionadas en un texto bien escrito”.

La cohesión léxico-gramatical

Se denomina cohesión a la propiedad por la cual los enunciados de un texto establecen relaciones internas tanto desde un punto de vista léxico como gramatical. La cohesión se pone de manifiesto en los textos por medio de diversos procedimientos, que pueden ser léxicos, si atienden a las palabras y sus significados, y gramaticales, si se emplean recursos morfosintácticos.

Siguiendo a Bernárdez (1995): “Los fenómenos cohesivos existen, pero el texto no es coherente porque tenga fenómenos cohesivos, sino porque los fenómenos cohesivos aparecen como consecuencia del carácter del texto” (1995: 26”).

Se trata de un indicador de gran valor debido a las grandes implicaciones que tiene en el posterior análisis ideológico pues permite hacernos una idea clara de la inclinación de pensamiento que el periodista ha querido reflejar en el titular.

Por lo que se refiere a la cohesión gramatical, distinguiremos entre la deixis y la anáfora/catáfora.

Según Marimón Llorca (2008: 13), “La función propia de los déicticos es precisamente la referencia exofórica, es decir, realizar el anclaje enunciativo del texto”. Primero, tenemos la deixis personal que se realiza a través de pronombres (“Silvia dijo: -Yo soy tu amiga”). Luego, tenemos la deixis espacial que sitúa al participante en un espacio e indica lejanía o cercanía, por ejemplo: este, ese o aquel (“Silvia le dijo a Juan señalando la estantería: -guarda el libro allí”). Finalmente, la deixis temporal (“Silvia dijo el martes: -venderé mañana”). Todas ellas podrán ser anafóricas o catafóricas. Cuando un pronombre no se refiere a un elemento de la situación de comunicación, sino a otra palabra mencionada antes en el texto se denomina anáfora.

Como ya hemos mencionado, estos elementos hacen referencia a elementos ya dichos o anticipan otros que se van a mencionar. Cuando esta referencia se sitúa dentro del propio texto significa que hay referencia de tipo exofórico, en cambio, si la referencia está fuera del propio texto entonces hablamos de una tipología referencial endofórica. Pero la catáfora consiste en la incorporación de términos que adelantan otros que se van a mencionar.

En el nivel léxico, vamos a demostrar que las elecciones de este nivel y el uso frecuente de ciertas palabras definen la imagen del inmigrante marroquí. Encontraremos también las connotaciones axiológicas negativas que poseen verbos, adjetivos, adverbios y sustantivos.

La cohesión léxica se manifiesta a través de distintos mecanismos: la repetición, la reiteración, la elipsis, la metáfora y la metonimia.

La repetición es la reproducción exacta de la misma palabra o expresión en distintos lugares del texto. Un lexema que aparezca en más de una ocasión ya es sujeto de ser valorado como repetición, aunque se puedan aludir a significados diferentes del mismo lexema.

La reiteración es un recurso ampliamente utilizado en los ámbitos narrativos. Su función es la de continuar un discurso sobre un tema sin explicitar una segunda vez la temática de la que se está hablando. Se diferencia de la repetición porque aquí se remarca el concepto a través de elementos completamente diferentes, lo cual lo convierte en un gran recurso con el que se evita caer en repeticiones innecesarias. Dentro de la reiteración encontramos varios elementos dignos de nuestra atención:

- Sinonimia: se trata de palabras con forma distinta pero con significados semejantes o idénticos, dentro de esta misma categoría podemos incluir a la antonimia, con la cual se hace referencia a los significados contrarios.

- Antonimia: se realiza cuando la relación de oposición entre la significación de dos palabras.
- Hiperónimos: palabras que designan una clase a la que pertenecen los objetivos.
- Proformas léxicas: son palabras o morfemas que pueden sustituir a un sintagma, aunque, la diferencia del sintagma, la proforma carece de contenido léxico propio, y su referente lo determina su antecedente o la situación comunicativa.

La elipsis es una figura de tipo retórico cuya misión es la de omitir elementos necesarios de la estructura propia de la oración. En nuestro panorama periodístico veremos que es ampliamente utilizado como recurso para evitar repeticiones innecesarias y no dar protagonismo a información ampliamente conocida por el lector, de esta manera se acentúa el foco sobre los nuevos datos y los que el periodista considera de vital importancia.

Según el DRAE (2014), la metonimia se considera como “el tropo que consiste en designar algo con el nombre de otra cosa tomando el efecto por la causa o viceversa, el autor por sus obras, el signo por la cosa significada”, mientras que la metáfora se define como el “tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita”. Los elementos retóricos anteriormente definidos suponen la formación y la consolidación de la parte básica del lenguaje, siendo recursos imprescindibles en la vida cotidiana del ser humano (Ruiz Gurrillo, 2006: 3).

ANÁLISIS DEL MATERIAL

Análisis y posibilidades de explotación de los titulares seleccionados: cohesión léxico-gramatical

A continuación, analizamos los 10 titulares que hemos seleccionado para un nivel intermedio/avanzado.

En el aspecto cohesivo gramatical del primer titular, “Detenida una mujer acusada de tratar de introducir en España a una joven marroquí con documentos de otra” [30/09/2012 ALGECIRAS. *La Vanguardia*], encontramos una deixis de tipo espacial al hacer uso de “España” como elemento de localización del suceso, también consideramos un elemento déictico al verbo “introducir”, ya que éste implica movimientos, desplazamientos o la realización de una acción no pasiva. También topamos con una clara intención catafórica en la utilización de “otras” para referenciar a la “joven marroquí”.

En el segundo titular, “Las ONG critican al Gobierno por recluir en Nuadibú a 23 inmigrantes del ‘Marine I’ desde hace 85 días” [08/05/2007.

MADRID. *El Mundo*], los aspectos relativos a la cohesión gramatical nos llevan a la utilización de deixis de tipo espacial para la localización de los sucesos, este recurso exofórico se ve reflejado en “Nuadibú” y “Marine I”, que, a pesar de ser el nombre de un barco, su carácter único y posibilitar su localización geográfica se constituye como una referencia con la que situar los acontecimientos en un mapa. Dentro de este mismo tipo tenemos el verbo de acción “retener”. Del mismo tipo de referencia, pero de tipo temporal, tenemos la locución “desde hace 85 días”, con carácter enfático de la gravedad del asunto y con la intención de situar en el tiempo el período en el que está ocurriendo el suceso.

En el titular “Khalid Chakrane: ‘Antes éramos invitados, ahora ven que les quitamos el trabajo’” [04/11/2010. MADRID. *El Mundo*], solo encontramos un elemento cohesivo a destacar, se trata del “ahora”, una referencia de simultaneidad catalogada dentro de los elementos deícticos que demuestran temporalidad.

En cuanto a la cohesión gramatical del titular “Desmantelan una red de tráfico de personas entre Melilla y Alicante con la detención de diez individuos” [16/10/2013 MELILLA. *La Vanguardia*], nos encontramos con el habitual recurso exofórico que es la deixis, en este caso de tipo espacial. Mediante “Melilla” y “Alicante” el periodista contextualiza el lugar de los sucesos, junto a verbos como “desmantelar”, se refiere a los Policías Nacionales que han erradicado una red de tráfico, agentes que actúan para proteger la sociedad española.

La cohesión gramatical del titular “Los braceros marroquíes, solo “reservas” para recoger la fresa” [29/11/2009 HUELVA. *EL PAÍS*], se ve en la deixis de tipo espacial como único recurso de este tipo, a diferencia de otros titulares no se hace uso de localización geográfica, sino que se usa el verbo “recoger” que es de acción. En cuanto al léxico podemos asegurar que el uso de “braceros” es de carácter metafórico, ya que hace referencia a una mano de obra que no se explicita en la construcción narrativa.

En el sexto titular “50 ‘sin papeles’ naufragan nada más partir hacia España. La policía de Marruecos rescata en la costa a un superviviente y halla un cadáver mientras busca a los desaparecidos” [09/10/2008 RABAT. *El País*] gramaticalmente, encontramos uso de deixis espacial al hacer mención a países específicos, que son “España” y “Marruecos”. En cuanto a la cohesión léxica, lo que más llama la atención es la relación que se establece entre, por un lado, “naufragio”, supervivientes, cadáver y desaparecidos, y, por otro, entre esos mismos términos y “sin papeles”. En el primer caso se trata de una

reiteración nominalizadora; en el segundo de una anáfora pragmática que pone en relación a los “sin papeles” que ya de por sí es una metonimia, con sustantivos que describen su estado y los identifican. Entre ellos, además, se da antonimia “supervivientes”/ cadáver y desaparecidos. Vemos una clara sinonimia entre “sin papeles”, “supervivientes”, “cadáver” y “desaparecidos” además de contener una clara metonimia.

En la cohesión gramatical de este titular “Dátiles y chocolatinas para cruzar el Estrecho en ‘toisaras’”. Una llamada anónima al 112 salvó a los seis niños que llegaron solos a España” [21/11/2009 TÁRIFA. *El País*], encontramos deixis espacial en las palabras “Estrecho” y “España” que se refieren a los lugares exactos y reales donde ha sucedido la acción. Por lo que se refiere a la cohesión léxica, lo más destacable es el uso de la metáfora “Dátiles y chocolatinas” para representar a los niños inmigrantes marroquíes, y la metonimia del nombre de una tienda de juguetes “toisaras” para describir las embarcaciones y añadir el valor de fragilidad y peligro en la acción protagonizada por los niños.

En la cohesión gramatical del titular “España tiene 7.000 menores inmigrantes sin familia. La llegada de adolescentes solos es ahora una constante | Ahora hay tantos ‘irregulares’ como en el 2005 | La mayoría son marroquíes, subsaharianos y rumanos” [17/12/2007- BARCELONA. *La Vanguardia*], vemos una clara utilización de deixis espacial en dos casos diferenciados, el primero de ellos juega un papel de geolocalización de la acción del habla, siendo “España” el lugar del que se va aportar la información; por otro lado, y en segundo lugar, encontramos “llegar”, un verbo que implica el desplazamiento de los sujetos. En el subtítulo se hace uso de un dato numérico para referirse a otro tiempo, concretamente al año “2005”, por lo que es inevitable encontrar en ello una deixis temporal. Entre el titular y subtitular podemos encontrar un elemento cohesivo de carácter anafórico que nos permite crear la red de relaciones para una comprensión contextual, de esta manera al hacer uso de “adolescentes” estamos hablando de “menores inmigrantes”. Sobre la cohesión léxica tenemos varios elementos a destacar, encontramos una reiteración pragmática al hacer uso de una sinonimia funcional, estos elementos son “adolescentes” e “irregulares” que, a pesar de no tener relación entre ambos conceptos, ambos reiteran la condición de “menores inmigrantes” que se introduce en el titular. También podemos considerar que la utilización del verbo ser en el subtítulo “La mayoría son marroquíes...” es una clara proforma léxica de tipo verbal al englobar conjuntos amplios de actores.

En cuanto a la cohesión gramatical del titular “Detenido al querer pasar a España a su tercera esposa con papeles de la primera. La policía nacional de Ceuta ha detenido a un marroquí, de 59 años, cuando pretendía embarcar hacia Algeciras (Cádiz) haciendo pasar a su tercera esposa con los papeles de su primera mujer.” [02/07/2009 CEUTA. ABC], nos encontramos con deixis de tipo espacial, este elemento suele venir delimitado por verbos de acción o nombres de los lugares en los que ocurren los sucesos. Como puntos geográficos tenemos “España”, “Ceuta”, “Algeciras” y “Cádiz”, mientras que como verbos tenemos “pasar”, “detener” y “embarcar”. Además, dentro del titular vemos que “la primera” es usado con un claro propósito catafórico, ya que busca concretar sobre la “esposa” que cedió los papeles a la que trataba de cruzar la frontera. En cuanto al aspecto cohesivo del léxico, nos encontramos con repeticiones pragmáticas de lexemas como “esposa”, “tercera” y “primera”. Además, encontramos sinonimia de carácter pragmático entre “mujer” y “esposa” ya que hace uso de una reiteración a fin de no abundar en repeticiones. Por último, en el titular nos encontramos con una elipsis del sujeto que ejecuta la acción de la detención, por suerte es especificado en el subtítulo.

La cohesión gramatical del último titular “Niños bajo el autocar. El centenar de jóvenes de la expedición Madrid rumbo al sur no conocieron la difícil vida en Marruecos a través de caminatas por desiertos, noches en la cordillera, ni visitas a asociaciones de cooperación y desarrollo.” [10/09/2009 MADRID. ABC]

Nos encontramos con deixis de tipo espacial por la mención de lugares como “Madrid” y “Marruecos”, también representada con verbos de acción como “visitar” y “caminar”. Podemos decir que el “niños” del titular es de carácter anafórico por su referencia directa a “centenar de jóvenes” del subtítulo. En cuanto a la cohesión léxica nos encontramos con el único recurso de una sinonimia pragmática entre “niños” y “jóvenes”.

A continuación, mostraremos los distintos mecanismos de la cohesión léxica que se han manifestado en estos diez titulares:

Reiteración: *adolescentes e irregulares, naufragio, mujer, joven, marroquí, mujer y esposa*

Repetición: *niños, jóvenes*

Sinonimia: *supervivientes, cadáver y desaparecidos, esposa, tercera, primera*

Metáfora: *dátiles y chocolatinas, 50 sin papeles, braceros*

Metonimia: *toisaras, sin papeles*

Este análisis nos ha resultado clave dentro del proceso de lectura de prensa y facilita el desarrollo de la lectura extensiva. Además, se considera un material de fácil acceso y muy cercano a la realidad del alumno.

Análisis ideológico de los titulares seleccionados

En el titular 1 el protagonista es el compuesto por un colectivo catalogado por su condición de mujer, a pesar de que ninguna de las protagonistas es identificada en él. Lo que deja claro es que todas ellas pertenecen al colectivo del Ellos, tanto las que cometen el acto delictivo de tráfico, como las que son víctimas de este. Esta situación deja clara las intenciones divididas en dos caras de una misma moneda, por un lado, una mujer perteneciente al Ellos es capaz de aprovecharse de la desesperación de otra para sacar un beneficio económico a pesar del riesgo de vida que suponen sus acciones para la segunda mujer. Una vez más hay un Nosotros de actuación pasiva y no identificada, en ningún momento se hace una realización fónica del constituyente de la detención, por lo que el *Nosotros* queda eludido de manera intencionada, con el único propósito de centrar todo el texto en el *Ellos*.

En el titular 2 el uso del verbo perteneciente al campo semántico de la “denuncia”. Se manifiesta con una imagen completamente diferente a la que se proyecta la imagen del Nosotros en la prensa española en relación con la inmigración marroquí. Las irregularidades aparecen relacionadas con la sociedad de acogida y no con el colectivo marroquí, aspecto que destaca la voluntad del periodista de defender y muestra la realidad de la inmigración en España.

En el titular 3 en este caso el autor cita las palabras de un inmigrante, por ello la información se centra en cómo el Ellos percibe su integración dentro de la sociedad de acogida. Sobre el Nosotros tenemos que decir que se encuentra implícito en la cita que se ha escogido para representar la opinión de Khalid Chakrane, ya que habla sobre cómo él y el resto de inmigrantes son vistos por el colectivo.

La vista del lector se fija en las connotaciones negativas que tiene el colectivo al considerarse que roban los trabajos del Nosotros. Algo que dado la crisis económica del momento en el que se publicó el artículo, hace que cale en el público con especial rabia y actúe como catalizador de una discriminación hacia los inmigrantes, por ello se minimiza cualquier posible beneficio que exista de la inclusión social de los extranjeros.

En el titular 4, los actores aparecen en este caso despersonalizados y no identificados como individuos, sino como grupos excluidos “ELLOS”. Los elementos verbales son los que utilizan para expresar esta estrategia hacia la figura del inmigrante marroquí. Por lo tanto, lo que hacen destacar las acciones positivas de los agentes políticos y su postura contra Ellos es un factor humillante de la población inmigrante marroquí, cuya imagen aparece siempre presentada bajo señal de conflicto.

En el titular 5 observamos que el periodista opta por el uso de “bracos” para expresar la emoción del lector, y tratar el tema desde lo afectivo, para demostrar pena hacia esas personas, también estos inmigrantes solo sirven para trabajar en los campos “recoger fresas”. Esto significa el uso de expresiones negativas muestran una importante selección de un léxico cargado de valores dramáticos. Sin embargo, el periodista elige estos elementos valorativos para la descripción de ese cansancio y debilitamiento de ese colectivo sea más emocionante, consiguiendo conmover en su mente la imagen estereotipada del marroquí abandonado e indefenso. La posición del adjetivo realiza un papel importante en la intensificación de este aspecto. Es decir, distinguir este elemento para enfatizar las condiciones en la que se encuentran esas personas. Las expresiones con valores eufemísticos contribuyen en la obtención de los objetos la estrategia de la minimización de las cualidades positivas de la figura del inmigrante marroquí, aunque con intenciones diferentes. Estos elementos tienen una fuerza atenuativa que se opera para sosegar y contener la reacción de los lectores autóctonos al leer este tipo de titular.

En el titular 6 nos informa sobre el número de los “sin papeles” que llegan a las costas españolas, esta aproximación que avisa al lector del peligro que considera la llegada de los inmigrantes marroquíes y magnifica su número, de esta manera el periodista consigue que el valor pierda todo significado y solo importe la negatividad y el “demasiados” que va implícito al contabilizar al Ellos, generando en el lector una reacción aversiva contra este colectivo. Nos parece interesante el papel que desempeña la locución adverbial “nada más” en la enfatización del afán o las ansias que tienen los inmigrantes marroquíes por alcanzar las costas españolas.

En cuanto a la cohesión, esta es fundamentalmente de tipo léxico y se refiere fundamentalmente a la manera de denominar a los inmigrantes. En el título, la expresión “sin papeles” se convierte en el identificador de este colectivo que, como en la mayoría de los titulares, viene entre comillas. En el subtítulo, los “sin papeles” se convierte sucesivamente en “un superviviente”, “un cadáver” y “los desaparecidos”, es decir, en cuerpos con y sin vida y en personas que “no están”, que están desaparecidas, luego no “son”. En cuanto a los verbos, “rescatar”, “hallar” y “buscar” apelan a la persecución policial y ponen el acento en el hecho delictivo más que en el humanitario. Se trata de una de las representaciones más contundentemente negativas del ELLOS. Por otro lado, se ve de forma implícita contra la entidad gubernamental marroquí y sus fuerzas del orden, las cuales toman acción en caso de producirse una desgracia humana como la del caso que nos ocupa, pero no para tratar

de impedir que ésta se produzca. Crítica que culpabiliza aún más al *Ellos* por sus acciones o ausencia de las mismas, mientras deja al *Nosotros* como un mero espectador, indefensos, expectantes ante estas calamidades.

En el titular 7, para remarcar el uso de este titular tenemos que fijarnos en “Dátiles y chocolatinas para cruzar el Estrecho en ‘toisarás’”, donde se utilizan palabras con matices dramáticos que aumentan la dimensión trágica del fenómeno y, al mismo tiempo, culpabilizan implícitamente al inmigrante marroquí de su propia tragedia. El sustantivo ‘toisarás’ es el elemento que matiza la metáfora combinando el drama y la tragedia, aspecto que cambia las orientaciones positivas del término y cubre el mensaje con tonos negativos que provocan la conmoción del lector.

La dramatización de la figura del inmigrante se realiza, pues, a través de la metáfora contenida en el titular. Utilizar este tipo de lenguaje sirve para acentuar los rasgos negativos del *Ellos* y poner énfasis en los actos positivos de “salvación” y “rescate” del *Nosotros*. La figura de los inmigrantes marroquíes aparece representada de forma incluso humorística para suavizar el efecto negativo que puede suponer la lectura de la información por el lector. También podemos observar la cohesión léxica en la forma de denominar los inmigrantes marroquíes. Así, la utilización de “Dátiles y chocolatinas” se convierte en un identificador metafórico de este colectivo, el cual apela a las diferentes tonalidades de piel y los variados colores que nos caracterizan. También la palabra ‘toisaras’ es una metáfora que se refiere a la Tienda de Juguetes de los niños y en este caso describe las embarcaciones en que llegaban los niños, junto al resto de inmigrantes marroquíes. El uso de la metonimia aquí se trata para designar los “niños inmigrantes” por “Dátiles y chocolatinas”.

El verbo “cruzar” describe la acción de los inmigrantes marroquíes a la hora de atravesar el Estrecho, una acción que simboliza el riesgo que toman en pro de una nueva y teóricamente mejor vida. En el “subtitulo”, aparece el verbo “salvar”, se trata de un término que destaca la acción del *Nosotros* en la salvación y curación de los inmigrantes marroquíes, cosa que nos coloca a nosotros como los receptores de esas personas y los lidiadores del problema, ya que llegan en situaciones pésimas de salud a España.

En el titular 8 nos encontramos con una nueva victimización del *Nosotros*, una vez más es “España” la que se ve en la tesitura de lidiar con un problema que le ha venido dado de la nada, a pesar de que éste lleve presente en su vida desde hace muchos años y contra el que ha legislado y actuado. Aquí son los “7,000 menores inmigrantes” los que causan perturbación en la tierra

de acogida, cuando es claramente el *Ellos* el colectivo de mayor sufrimiento y desesperación. En este caso quizá hasta más dramático por la situación de orfandad del *Ellos* entre nuestras fronteras. El periodista hace uso del subtítulo para dejar muy claro que no se trata de un caso o suceso aislado, sino que lleva aconteciendo durante mucho tiempo, más concretamente una constante. A pesar de ello se arroja un dato digno de mención sobre la situación del *Ellos*, al mencionar que desde el 2005 y la fecha del artículo, no ha empeorado el flujo de inmigración, aunque tampoco ha disminuido. Esto crea en los lectores una sensación de conformidad ante el problema, les deja interpretar que es un problema que el *Nosotros* no puede arreglar, que es continuo y que por muchos que hayan sido los esfuerzos no han causado efecto alguno. Por último, se hace una referencia a las respectivas nacionalidades desde las que el *Ellos* provienen, con un mero fin informativo.

Entre el “titular” y el “subtítulo” existe una clara coherencia gramatical, la cual podemos ver reflejada de diversas formas, desde el hecho de que ambos comparten el mismo sujeto, hasta las claras deixis espacial y temporal que vemos reflejadas. Pero también debemos remarcar el uso anafórico del “adolescentes” al no ser una generalización que engloba a todos los sujetos en minoría de edad, sino que hace una directa referencia a los “menores inmigrantes” señalados en el titular. Por otro lado, encontramos cohesión léxica, de la que es importante destacar la forma en la que el *Ellos* es catalogado mediante sinonimia entre “menores”, “adolescentes inmigrantes” e “irregulares”, con un claro propósito reiterativo. Hay pues un alto grado de referencialidad mediante la remisión de palabras entre elementos de titulación. Podemos observar que los periodistas para aumentar el número de inmigrantes marroquíes que conquistan la sociedad española, echan mano de una serie de verbos que ayudan a la discriminación y marginación de la figura del colectivo. Esto se refleja en el juego de números, acompañado por adverbios como; “7.000 menores” que participa también en poner una imagen única y estereotipada a toda la población procedente de Marruecos que emigra a España. En el uso de “irregulares” vemos un ejemplo de metonimia, ya que con este único término se engloba a todos los demás ya mencionados cuando hablamos de la sinonimia reiterativa, por lo que con esta única unidad léxica comprendemos a “menores”, “inmigrantes”, “adolescentes”, “marroquíes”, “subsaharianos” y “rumanos”.

En el titular 9 se presenta la cohesión a través de las costumbres árabes estereotípicas en general; los hombres marroquíes pueden casarse con más de una mujer, cosa que no afecta a “nuestras mujeres”, sino a las mujeres árabes.

En el discurso periodístico, siempre encontramos una clara manipulación de la información a la que favorece la imagen social del *Nosotros* y afecta negativamente la imagen social de los inmigrantes marroquíes.

Aparte del uso de los elementos que definen la nacionalidad del inmigrante, provocador de estos *males*, y destacar su crimen, los periodistas usan un léxico con connotaciones altamente valorativas. En este caso, la colaboración de los verbos a la hora de perfilar la imagen de un inmigrante marroquí “criminal” y “delincuente”, que no causa más que conflictos en el país de acogida. Observamos también la presencia de la “primera” tiene valor catafórico pues solo sabemos que esas “esposas” son mujeres sumisas cuya palabra nunca es tomada en consideración por su esposo. Es lo que leemos a través del subtítulo.

En el titular 10 observamos que a través del léxico valorativo usado por los periodistas se considera la muerte de los inmigrantes un procedimiento corriente a que el lector está acostumbrado. Esto lo vemos en este ejemplo.

En el titular se utilizan sustantivos y adjetivos que hacen referencia a cualidades negativas que dramatizan la figura del inmigrante marroquí. En la expedición de Madrid descubrieron a los niños marroquíes que intentaban cruzar bajo un autocar, el norte de Marruecos se considera uno de los focos de inmigración de África hacia España. Por lo tanto, los inmigrantes que llegan a las costas españolas se caracterizan por sus términos dramáticos y trágicos. En todo momento catalogados como almas fruto de la desgracia y la miseria, es el colectivo Ellos el que se lleva el sufrimiento al tratar de cruzar las fronteras de forma desesperada, resultando en que el *Nosotros* es un mero espectador, un sujeto que descubre la situación como si se topara con ella por primera vez.

CONCLUSIÓN

Como se puede apreciar a través de este análisis, hemos podido acercarnos al titular de prensa y su aprovechamiento en la enseñanza del español como lengua extranjera. Resulta que el titular tiene un papel fundamental dentro del proceso de lectura de prensa y facilita la lectura extensiva. Se considera como material didáctico de fácil acceso y muy cercano a la realidad del alumno.

Partiendo de nuestro análisis observamos que los periodistas intensifican los aspectos negativos de la figura del inmigrante marroquí se considera sobresaliente en los titulares de prensa española. En las noticias de este tipo de información siempre encontramos temas seleccionados como “crimi-

nalización” y “violencia de género” para describir las desgracias que pasan los marroquíes para cruzar el Estrecho. La divulgación de este tipo de noticia esta manejada por el emisor, esto lleva a producir una serie de cualidades que describen al colectivo marroquí con la corrupción y la inseguridad, por eso, se muestran como perjudicados de las situaciones sociales, económicas y políticas del país de origen.

También en este tipo de noticias, se describe de forma trágica la mujer inmigrante, sobre la mujer marroquí musulmana. Ella siempre se presenta discriminada tanto en su país como en su país de acogida, sobre todo en su llegada a España. La figura de la mujer inmigrante marroquí recibe la mayor atención por parte de los periodistas.

En cuanto a los aspectos más lingüísticos de nuestro análisis, tenemos que concluir que encontramos cierta abundancia en recursos connotativos. Las calificaciones y definiciones con la que se construye el tejido argumental, muchas veces son más propias de una crónica de guerra que de una tragedia humana. Con los inmigrantes víctimas de sus destinos y la prensa española queda como una mera espectadora, señala los sucesos con palabras estigmatizantes y se lamenta por las consecuencias que España tiene que asumir.

Con esto, el periodista busca una clara separación entre la inmigración o libre flujo fronterizo de personas, con la procedente de Marruecos. Para la prensa, proceder del norte de África es sinónimo de desgracia, de malestar social en España, de tedio, repetición, asunción de responsabilidades que nos son ajenas y un flujo constante de gente que se ha convertido en una incómoda costumbre. Al lector se le muestra la inmigración como algo a rechazar, se le invita al desprecio y la exclusión social a través de léxico valorativo, datos descabellados y una serie de informaciones presentadas convenientemente para este fin. Los protagonistas de estos titulares son los inmigrantes, siendo ellos únicos responsables de todo lo que les pase, nunca vemos a los sujetos que actúan para detenerlos, hallarlos o parar su tráfico. Convenientemente eludida toda acción por parte del Nosotros que pueda interpretarse como acto de opresión o de exclusión, cosa que nos deja con el Ellos, únicos y aislados ante un problema creciente.

BIBLIOGRAFÍA

- ABC *Libro de estilo de ABC* 2.^a ed. A. M. Vigara (redactora). Barcelona: Ariel-Abc (Ariel Linguística), 2001.
- Aznar, E. Cross, A. y Quintana, L. *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona, 1991.

- Balta, P. *El Gran Magreb. Desde la independencia hasta el año 2000*. Madrid: Siglo XXI, 2001.
- Bañón Hernández, A. M. *Racismo, discurso periodístico y didáctica de la lengua*. Almería: Universidad de Almería, 1996.
- “Análisis crítico del discurso de los medios de comunicación sobre las personas emigradas. Una mirada personal”, en Martínez Lirola, M. (ed.): *Inmigración, discurso y medios de comunicación*, Alicante: Fundación Juan Gil Albert, 23-44 (2008).
- Bañón Hernández - A. J. Fornieles (eds.). *Manual sobre comunicación e inmigración*. San Sebastián: Gakoa, 2008.
- Beaugrande, R. A. y Drassler, W. V. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- Briz, A. “Coherencia y cohesión en la conversación coloquial” en *Gramma-Temas, Contextos*, 2, León: Universidad de León, 9-43, 1997.
- Calsamiglia, H., Tusón, A. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel, 1999.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris: Seuil, 2002).
- Cebrián, S. *Violencia verbal en los medios de comunicación y estrategias para reducirla*, Barcelona: Universitat Jaume, Jornades de Foment de la Investigació, 2007.
- Cifuentes Honrubia, J. L. *Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español*. Alicante: Universidad de Alicante, 1989.
- El Mundo. *Libro de estilo*. Madrid: Temas de Hoy, 1996.
- El País. *Libro de estilo*, 18.^a ed., Madrid: Ediciones El País, 2003.
- Fuentes Rodríguez, C. “La cohesión y la coherencia textual, claves en el análisis e interpretación de los textos” en Ariza, M. (ed.) *Problemas y métodos del análisis de texto*, Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 123-145. (1983).
- Lazarro Carreter, C. *Lenguaje de periodismo escrito*. Madrid: Fundación Juan March, 1997.
- Marimón Llorca, C. *Análisis de textos en español, teoría y práctica*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante, 2008.
- Perrona, J. “La cohesión textual y los enlaces extraoracionales”, en Alvar, M. (dir.): *Introducción a lingüística española*. Barcelona: Ariel, 2000, pp. 445-462.
- Reyes, G. “Pragmática y descripción gramatical”, en Alvar M. (dir.). *Introducción a la Lingüística española*, Barcelona: Ariel, 1994.
- Van Dijk, T.A. *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós, 1996.
- *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Varela Ortega, S. *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos, 2005.

FOMENTAR LA ESCRITURA A TRAVÉS DE LOS RECURSOS DIGITALES EN EL AULA DE E/LE

María Jesús del Pozo Barriuso, *Universitat Politècnica de València (España)*
chusdelpozo2@gmail.com

Resumen: Es indudable la relevancia que tiene la escritura en la adquisición de conocimientos de cualquier disciplina. Asimismo, escribir es una destreza fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera. En la actualidad la mayor parte de las comunicaciones son escritas, por eso creemos que es importante estudiar e investigar cómo incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de la expresión escrita. Este trabajo se enmarca en una investigación iniciada en la que examinamos algunos manuales de E/LE con el objetivo de observar las tareas de expresión escrita, así como la integración de los recursos electrónicos utilizados en las mismas. En esta ocasión nos centramos en ofrecer algunas sugerencias de cómo implementar los recursos digitales en las composiciones escritas que pueden servir de complemento a los manuales actuales o a cualquier otro material didáctico. Además de fomentar la escritura, se pretende mejorar la comprensión lectora, ampliar el vocabulario y reforzar los contenidos lingüísticos del nivel a través de las producciones escritas e integrar los recursos electrónicos de manera didáctica. Esperamos que esta comunicación sirva de ayuda o de orientación a los profesores que todavía no han integrado el uso de los recursos electrónicos en el aula de E/LE.

MARCO TEÓRICO

En la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera la escritura es imprescindible para mejorar la competencia lingüística general de los aprendices que incluye entre otras la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica y ortográfica. Tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIP) consideran la destreza escrita como “un instrumento que propicia la interacción comunicativa” y proponen tareas de producción escrita útiles para el ámbito personal o profesional de los discentes mediante actividades que propicien el uso real de la lengua. De esa manera, las actividades de lengua como la expresión escrita contribuyen a que el alumno pueda desarrollar su competencia lingüística y, por ende, mejorar su competencia comunicativa global.

Asimismo, la escritura es una tarea necesaria para la adquisición de una lengua, pero también es una tarea compleja, como afirman Sánchez Lobato et al. (2006:70) escribir “constituye una habilidad que hay que aprender con el ejercicio constante de componer y redactar, mediante la imitación, la repetición, la reflexión, la revisión y la corrección”.

Desde el punto de vista de la didáctica, la enseñanza de la expresión escrita en el aula de idiomas ha evolucionado a la par que los métodos de la enseñanza de lenguas. El tratamiento de la expresión escrita en el aula ha estado muy ligado al de las otras destrezas, desempeñando siempre un papel menor y en muchos casos se relegaba a tareas para realizar fuera del aula. Por eso en los últimos años se ha incrementado el interés por los estudios de la escritura y su enseñanza, gracias a todas estas investigaciones el enfoque está cambiando como sostienen algunos autores, entre ellos Harklau (2002), que considera que no solo es importante investigar cómo aprenden a escribir los alumnos en un idioma extranjero, sino cómo pueden aprender una lengua a través de la escritura. Compartimos esta reflexión puesto que creemos firmemente que mediante las tareas de composición escrita los alumnos pueden mejorar y consolidar las otras destrezas: la comprensión lectora, la comprensión escrita y la expresión oral.

En cuanto a la metodología para la enseñanza de la destreza escrita, Cassany (2005: 55-59)) señala cuatro enfoques para la enseñanza de la expresión escrita:

- Gramatical: vincula el aprendizaje de la escritura con la adquisición de los contenidos gramaticales de la lengua meta. El objetivo en este enfoque es reforzar los contenidos gramaticales a través de la escritura.

- Comunicativo: el aprendizaje de la composición escrita se asocia con las prácticas reales de comunicación escrita.
- Centrado en el proceso: se basa en los procesos cognitivos de la lengua, en los que se pone más énfasis en el proceso de la composición que en el producto final, el texto. Este enfoque sigue los estudios de autores tan relevantes como Flower y Hayes, Scardamalia y Bereiter, Grabe y Kaplan o en España el Grupo Didactext.
- Basado en el contenido: desarrollado principalmente en el ámbito universitario, en el que la escritura es un instrumento epistémico para aprender los contenidos académicos.

Nuestra propuesta se enmarca en el enfoque comunicativo centrado en el proceso ya que nos parece importante la parte reflexiva que se tiene en cuenta en todo el proceso de la escritura y, además, que sea útil para conseguir una comunicación más efectiva.

Dado que las nuevas tecnologías son omnipresentes en nuestra vida, y que están modificando el modelo de enseñanza en el ámbito educativo, como docentes debemos cambiar nuestra perspectiva y utilizarlas con fines didácticos. En opinión de Cabero (2014:2), deberíamos “pasar de percibir las como TIC a TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento) y a TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación)”.

Por ello creemos que incorporar los recursos digitales en las tareas escritas podría ser un acicate para fomentar la escritura dentro y fuera del aula, ya que los aprendices utilizan esos recursos en la vida real, por lo que el contexto no sería artificial, sino auténtico y acorde a sus necesidades comunicativas. Además, en muchas ocasiones las composiciones escritas quedan relegadas a un segundo plano como tareas para realizar en casa. Pensamos que se pueden incluir en las tareas del aula, no solo para estimular a que los alumnos escriban más, sino para que a través de la escritura puedan practicar y consolidar las otras destrezas lingüísticas.

PROPUESTA DIDÁCTICA

En trabajos anteriores examinamos algunos manuales de E/LE de los niveles A2 y B1 del MCER con el objetivo de observar las tareas de expresión escrita y la integración de los recursos digitales en ellas, de cuyos resultados se desprende que es escasa. En esta ocasión presentamos una propuesta didáctica cuyo objetivo principal es fomentar la escritura a través de los recursos electrónicos.

Objetivos

El objetivo de esta propuesta didáctica es usar recursos digitales para impulsar la escritura. A continuación, destacamos los siguientes objetivos específicos:

- Fomentar la lectura y escritura de textos para mejorar la comprensión y la expresión escritas.
- Integrar recursos electrónicos en las tareas escritas no solo como un medio para mejorar la competencia lingüística, sino también como un objetivo didáctico.
- Realizar actividades atractivas y motivadoras que cambien la idea de que la escritura es una tarea aburrida y que con frecuencia se realiza fuera del aula.
- Ampliar el vocabulario y reforzar los contenidos lingüísticos del nivel a través de la expresión escrita
- Fomentar el aprendizaje colaborativo a través de la red.

Metodología

Está basada en el enfoque comunicativo, se plantea en dos vertientes: por una parte, presentamos el modelo de escritura centrado en el proceso, trabajamos las diferentes etapas del mismo: la planificación, la composición, la revisión, y, por otro, la integración de los recursos digitales como fuente de información, así como recurso de comunicación escrita en sus diferentes formatos: correos electrónicos, blogs, foros, wikis, wasap...

La dinámica de trabajo del aula se basa fundamentalmente en el aprendizaje colaborativo, bien en pequeños grupos o en parejas. Su composición cambia dependiendo de la tarea y de la duración. Los alumnos no solo aprenden trabajando juntos, sino que toman tanto la responsabilidad propia como la de sus compañeros. Asimismo, se realizan tareas individuales para desarrollar la escritura personal.

Secuenciación

Entendemos que debe haber un proceso para realizar una buena composición escrita, por ello proponemos una secuenciación donde en primer lugar, se realizarán actividades de acercamiento al tema como la activación de léxico, otras que ayudarán al desarrollo del escrito como la comprensión oral de audios y de vídeos, así como la comprensión escrita a través de diferentes muestras textuales.

Posteriormente, se realizan actividades de consolidación como tareas de interacción o de escritura creativa en las que los alumnos ponen en práctica el vocabulario y los contenidos lingüísticos estudiados previamente y en las que deben planificar, escribir borradores y revisarlos. Por último, algunas actividades de recapitulación y reflexión como la corrección de las tareas entre pares o en grupos o la elaboración de cuestionarios para que los alumnos valoren estas actividades.

Ejemplos de actividades

- De interacción escrita: nivel A2. Tapeando, trata el tema de las tapas desde un punto de vista histórico y cultural.
- De escritura creativa: nivel B1, ¿Y fueron felices...? Tarea que gira en torno al mundo de los cuentos.
- A continuación, detallamos la secuenciación de cada una de las actividades y, además, una serie de estrategias y comentarios para cada una de ellas.

Actividad Nivel A2: TAPEANDO

Las tapas se han convertido en un emblema de la gastronomía española, por eso creemos que es un tema de gran interés para nuestros alumnos, no solo desde el punto de vista lingüístico ya que a través de ellas se puede ampliar el vocabulario relacionado con los alimentos y los platos, adaptándolo a diferentes niveles, sino que se puede tratar también desde un punto de vista cultural, explicando el origen y la historia de estos aperitivos conocidos en todo el mundo. El objetivo es que los aprendices sean capaces de escribir sobre su bar de tapas favorito en un blog.

1. Introducción del tema: las tapas. En primer lugar, realizamos una tarea previa para activar el léxico relacionado con las tapas. La profesora indaga, a través de imágenes de diferentes tapas, si los alumnos conocen qué son las tapas, cómo se llaman y si las han probado. De esta forma, trabajamos la deducción del léxico a partir de imágenes y también se repasa el vocabulario básico de algunos alimentos. Además, a través de esta tarea planteamos un acercamiento a los hábitos de la sociedad española, así como la reflexión sobre sus propias costumbres. También es una oportunidad para que nuestros alumnos comenten si existe una costumbre similar en su país.

- 2 y 3. Comprensión escrita y comprensión oral. En esta fase, les proponemos leer un texto adaptado sobre el origen de esta costumbre gastronómica. Después formulamos unas preguntas de comprensión para comprobar si los estudiantes han entendido el texto. A continuación, se visualiza un vídeo de un blog, Estaca de bares, en el que personas conocidas de diferentes ámbitos recomiendan su bar de tapas favorito. En esta ocasión es una entrevista a una periodista de televisión que presenta su local favorito y su tapa preferida. Posteriormente, realizamos un ejercicio de comprensión. Con estas tareas se pretende que los discentes mejoren la comprensión escrita y oral mediante estrategias que faciliten la comprensión global del texto y de la audición.
- 4 y 5. Comprensión y Expresión escritas. Expresión oral. El objetivo de esta tarea es que escriban un texto sobre su bar de tapas favorito con recursos electrónicos. Antes de hacerlo, leen tres textos que tratan del mismo tema y que servirán de modelo al alumno. A continuación, se les facilita las indicaciones para realizar la composición escrita. Se explican las diferentes etapas del proceso de escritura que deben seguir para su composición: primero, la planificación (lluvia de ideas sobre el tema, selección del vocabulario específico y de las estructuras gramaticales, etc.). Para ello, pueden consultar diccionarios online y otras páginas web relacionadas con el tema de las tapas. Segundo, la de composición, es decir, la elaboración de diferentes borradores en los que van a utilizar el vocabulario visto anteriormente y las estructuras lingüísticas necesarias. Finalmente, cada uno presenta en pequeños grupos su bar de tapas preferido. Si el grupo no es muy numeroso, la exposición se presentará a toda la clase.
6. Revisión de las composiciones escritas. Se trata de la última etapa del proceso escrito que se puede realizar en parejas. Los discentes se intercambiarán sus textos para corregirlos. Como es probable que en la clase no dé tiempo a corregir el texto del compañero, se puede proponer que terminen la corrección en casa y en la próxima sesión se mostrarán en la pantalla algunos trabajos para que todo el grupo vea lo que han escrito sus compañeros. De esa manera, analizamos y repasamos los contenidos lingüísticos, léxicos y gramaticales, lo cual supone una reflexión sobre lo que están estudiando, y una motivación para analizar los tipos de errores y autocorregirse.

Una vez que hayan terminado su tarea, la suben a un blog creado para esta actividad o a otras plataformas educativas para que los compañeros puedan leer con detenimiento las aportaciones de sus compañeros.

Actividades de la 2ª sesión

7. Revisión de las tareas. Esta sesión comienza mostrando algunos textos redactados en la sesión anterior. El objetivo de este ejercicio es detectar y verificar los errores. Se plantea el error como algo positivo para la adquisición de la lengua. Esta práctica les hará ser más conscientes y partícipes de su propio aprendizaje. Además, puede cambiar su perspectiva de aprender un idioma de manera más activa.
8. Comprensión oral y comprensión escrita. A través de un vídeo sobre la elaboración de esta especialidad gastronómica se repasa y amplía el vocabulario, en esta ocasión el léxico se centra en la preparación de tapas. A continuación, se les proporciona un texto en el que pueden leer la descripción de la elaboración de algunas tapas. Estas dos tareas contribuyen a reactivar y ampliar el léxico de este tema y también a introducir otros contenidos lingüísticos como, por ejemplo, el imperativo.
9. Expresión oral y escritura colaborativa. Para que los alumnos pongan en práctica el nuevo vocabulario organizamos un concurso de tapas. El objetivo de esta actividad es que los alumnos sean capaces de crear su propia tapa y explicar la preparación de la misma. Además, les sugerimos que incorporen algún alimento de su país para darle un toque más personal a las tapas españolas tradicionales. Al igual que en la sesión anterior, se les proporciona las indicaciones adecuadas para realizar la tarea escrita en tres etapas: planificación, composición y revisión. De igual modo, deben subir el texto al blog o a otras plataformas educativas.
10. Otra actividad de consolidación: Escritura colaborativa y expresión oral. Si el docente quiere seguir trabajando con este tema y dispone de tiempo, se podría proponer la creación de un cartel de tapas con la aplicación Glogster. Es una actividad para realizar en grupos pequeños que pretende reforzar el léxico y los contenidos lingüísticos mediante una actividad más creativa.

11. Valoración de la actividad. Uno de los aspectos que consideramos de gran interés es saber qué opinión les merece estas tareas, para ello elaboramos un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.

Actividad Nivel B1: ¿Y FUERON FELICES...?

El cuento es un género narrativo universal, transmitido de generación en generación, que generalmente despierta buenos recuerdos de nuestra infancia y es un vehículo excepcional para contar historias en el aula. El objetivo de esta actividad es que los discentes escriban la continuación de un cuento a partir de una fotografía actual que recrea un cuento tradicional, situando la acción en el siglo XXI.

1. Introducción del tema.

Se comienza con una actividad previa para activar el léxico relacionado con esta narración corta: preguntamos a nuestros alumnos qué personajes, lugares, objetos de cuentos conocen. Los objetivos son ampliar el vocabulario de este género narrativo, así como revisar un contenido lingüístico: los tiempos de pasado de indicativo para consolidar su uso.

2. Expresión oral, comprensión y expresión escritas. Tras esta breve introducción al tema, se le pide que indiquen qué cuentos clásicos conocen y les proponemos que resuman en parejas los principales acontecimientos de un cuento tradicional muy conocido: Blancanieves, pero podríamos elegir cualquier otro como Caperucita Roja, la Cenicienta...

Con esta tarea trata los alumnos reflexionan sobre el uso de los tiempos de pasado que estudiaron en el nivel anterior, así como el uso de los conectores. Con esta finalidad les mostramos algunos textos que les pueden servir de ayuda para el resumen y la actividad posterior.

3. Escritura creativa y colaborativa. Expresión oral. Una vez que hayan finalizado la tarea anterior, les proponemos una actividad creativa: que imaginen cómo sería la vida de Blancanieves en la actualidad y le mostramos una foto de la obra de Dina Goldstein. Posteriormente, deben escribir en parejas que pasó después de la boda feliz de Blancanieves y el príncipe en un contexto diferente: la realidad del siglo XXI.

- Como en la propuesta anterior recordamos las etapas del proceso de escritura que deben seguir para su composición: planificación, la composición y la revisión. Al finalizar deben subir su tarea a una plataforma educativa como Moodle, Edmodo, etc.
4. Expresión oral. Una vez redactadas sus composiciones, se hace una puesta en común para que los aprendices presenten sus relatos en sesión plenaria, escuchen a sus compañeros y expliquen de forma creativa sus historias. Consideramos que no solo se trata de una tarea de escritura, sino también de reflexión sobre aspectos socioculturales implícitos en los cuentos como, por ejemplo, las enseñanzas que transmiten generalmente estas narraciones en las diferentes culturas, los roles que desempeñan el hombre y la mujer en estas historias, etc. Es también un pretexto para que los alumnos hablen de los cuentos y leyendas más populares de su cultura.
 5. Revisión de los trabajos. Cada pareja se intercambiará con otra las composiciones escritas con el objetivo de revisar los contenidos gramaticales y léxicos que se han estudiado previamente. Consideramos que este es un ejercicio importante porque contribuye a que reflexionen sobre lo que están estudiando, y una motivación para identificar los tipos de errores y autocorregirse, es decir, aprender del error.
 6. Escritura colaborativa, expresión oral y comprensión escrita. Otra actividad complementaria que se podría realizar para consolidar los conocimientos impartidos es la creación de un relato digital en grupos con la aplicación Voicethread, Windows Movie o Microsoft Photo.
 7. Valoración global de la actividad. Se elabora un cuestionario para que los alumnos evalúen esta actividad, señalen qué han aprendido, aspectos positivos y a mejorar de aprender a escribir con recursos digitales y sugerencias para el futuro.
 8. Tareas para casa: finalmente se puede sugerir otros trabajos para realizar en casa como, intercambiar los textos con otros grupos para corregir errores gramaticales y léxicos, escribir otro relato con otra fotografía de otra historia de la misma serie de Dina Goldstein, así como crear otro relato digital con otros compañeros.

CONCLUSIONES

Después de implementar esta propuesta, no solo se han cumplido los objetivos que nos habíamos marcado al inicio de la misma, sino que también se ha constatado que a través de estas actividades se incrementa tanto la competencia léxica como la comprensión y la expresión escritas de nuestros alumnos, lo que contribuye a consolidar los contenidos lingüísticos del nivel. También se ha observado que, si proponemos actividades auténticas, productivas, la motivación de los aprendices es mayor a la hora de abordar estas tareas escritas. Asimismo, las tareas en parejas o grupos pequeños fomentan el aprendizaje colaborativo, de manera que la interacción entre los alumnos no solamente estimula las producciones escritas, sino también la expresión oral entre ellos.

De la opinión del alumnado se infiere que, aunque trabajar con recursos digitales puede ser útil, motivador y de interés, algunos de ellos consideran que escribir de una forma más tradicional también es provechoso. Si bien todos coinciden en el desarrollo satisfactorio de estas actividades. Por todo ello, consideramos que los planteamientos ofrecidos para desarrollar e incentivar las producciones escritas son recursos válidos para mejorar la competencia comunicativa global de nuestros alumnos.

Por último, deseamos que este trabajo pueda servir de ayuda u orientación a aquellos profesores que todavía no han integrado recursos digitales en su labor docente en general, y especialmente, en las tareas de producción escrita.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabero Almenara, Julio. "Nuevas miradas sobre las TIC en la educación". *Andalucía educativa: Revista digital de la consejería de Educación*, 81, 2014.
- Cassany, Daniel. *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros, 2005.
- Consejo de Europa: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2002.
- Didactext, Grupo. "Nuevo marco para la producción de textos académicos". *Didáctica. Lengua y Literatura* 27 (2015): 219-254.
- Flower, Linda, and Hayes, John. "The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem", *College composition and communication*, 31.1 (1980): 21-32.
- Grave, William, and Kaplan, Robert B. *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. Harlow: Pearson Education, 1996.
- Harklau, Linda. "The role of writing in classroom second language acquisition". *Journal of second language writing*, 11 (4), 2002: 329-350.

Instituto Cervantes. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

Sánchez, Jesús, et al. *Saber escribir*. Madrid: Aguilar, 2006.

Scardamalia, Marlene, y Bereiter, Carl. “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, *Infancia y aprendizaje*, 15.58 (1992): 43-64.

EL USO DE CONECTORES ADITIVOS EN LAS NOTICIAS DE ACCIDENTES DE TRÁFICO EN LOS DIARIOS ESPAÑOLES Y PUERTORRIQUEÑOS

Pablo Deza Blanco, *Universidad Nacional Taiwán, Taipéi (Taiwán)*
pablo@ntu.edu.tw

Resumen: Una revisión a la bibliografía muestra la abundancia de estudios de *Retórica Intercultural* realizados desde la aparición del artículo germinal de la disciplina (Kaplan, 1966) comparando distintos aspectos de los más diversos géneros entre inglés y otras lenguas, entre ellas el español. No obstante, se asume que los resultados de una variante lingüística, por ejemplo, el español peninsular, pueden extrapolarse al resto de las variedades lingüísticas del español. Sin embargo, resulta difícil sostener que comunidades del discurso de lenguas habladas en varios países redacten un mismo género de manera idéntica. Este cuestionamiento ha dado lugar a investigaciones que comparan un mismo género entre comunidades del discurso con diferentes variantes diatópicas. No obstante, estas son escasas. El presente estudio pretende continuar esta senda, analizando el uso de conectores aditivos en noticias de accidentes de tráfico en periódicos españoles y puertorriqueños, mostrando sus concomitancias y divergencias.

Palabras clave: conectores aditivos, accidentes de tráfico, diarios puertorriqueños, diarios españoles

Tras la publicación de Kaplan (1966) apareció un gran número de estudios que describían la organización retórica y los rasgos particulares de diversas lenguas –una de las más estudiadas es el español– en contraste con el inglés, como se aprecia en los distintos estadios que ha atravesado esta área

de investigación: Santiago (1970); Strei (1971) y Santana-Seda (1975), entre otros -en la Retórica Contrastiva (RC) inicial; Connor y McCagg (1983); Norment (1984); Montaña-Harmon (1988, 1991); Reid (1988, 1990) y Lux y Grabe (1991); entre otros -en la RC Textual-; Salager-Meyer (1990); Valero Garcés (1996); Moreno Fernández, (1997); Fernández Polo (1999); entre otros - en la RC con Fines Específicos-; Pérez Ruiz (2001); Alberola Colomar (2002); Valero Garcés (2002); Moreno Fernández (2004); Sánchez Jiménez (2012); entre otros -en la Retórica Intercultural-.

No obstante, pese a que cada nuevo estadio supone un avance, pues se subsanan algunas carencias presentes en estadios previos, persisten dos grandes dificultades:

La primera es la indeterminación de la competencia lingüística de los hablantes no-nativos. En muchas investigaciones no se indica el dominio de la L2 de los sujetos de estudio - Connor y McCagg (1983); Connor y Lauer (1988); Mauranen (1993); Scollon y Scollon (1997); entre otros - o sí lo hace, es de una forma muy vaga: indicando la clase de inglés que cursan los alumnos (Söter, 1988; Ferris, 1994; Kobayashi y Rinnert, 1996; entre otros) o la puntuación obtenida en una prueba de nivel de inglés (Kobayashi, 1984; Carson y Kuehn, 1992; Norment, 1994; entre otros).

En consecuencia, por una parte, se hace muy difícil la comparación de resultados de dos investigaciones, pese a que los sujetos de estudios tengan la misma L1 y, por otro parte, desconocemos el efecto de esta variable en relación a la posible transferencia por parte de los hablantes no-nativos: ¿una menor competencia de la L2 provoca una mayor transferencia de los patrones de la L1 o el grado de competencia no tiene efecto en sus producciones? Este problema en las dos primeras fases de la RC, se ha orillado últimamente al solo considerarse análisis de textos académicos o profesionales de miembros de una comunidad del discurso que redactan sus textos en su L1.

La segunda trata de la asunción, en la práctica totalidad de los estudios -explícita o tácitamente- de que los resultados de diferentes variantes diatópicas se pueden extrapolar sin más, considerando las posibles diferencias - básicamente preferencias léxicas y/o sintácticas entre ellos como anecdóticas. No obstante:

Spanish is the official language of twenty countries plus Commonwealth of Puerto Rico and is also spoken as the first or second language in immigrant communities in diverse European countries, in the United States [...]. Considering the variety of groups that share the Spanish language, it may be difficult to identify general rhetorical tendencies that describe the Spanish norm of writing even within one genre. (Pak y Acevedo, 2008: 124).

Ahora bien, este tipo de estudios han sido marginales: solo (Ädel, 2008) –comparando el uso de metadiscursos en hablantes norteamericanos y británicos– y (Pak y Acevedo, 2008) –comparando editoriales de diarios mexicanos, españoles y norteamericanos–. El presente estudio continúa esta senda, analizando el uso de conectores aditivos en noticias de accidentes de tráfico en periódicos españoles y puertorriqueños y verificar si en su uso es similar, con diferencias anecdóticas o si, por el contrario, existen divergencias más profundas.

PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN

Preguntas para la investigación

Nuestro análisis pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cuál es el índice de uso de los conectores aditivos en las noticias de accidentes de tráfico en los diarios puertorriqueños y españoles? ¿Presentan diferencias significativas?
- 2) ¿Cuáles son los más y menos empleados? ¿Presentan diferencias significativas?
- 3) Finalmente, independientemente de sus índices ¿los usan sendos grupos en los mismos contextos, convenciones, estructuras...?

Procedimientos para seleccionar las noticias de accidentes de tráfico

Nuestro corpus lo conforman 120 noticias de accidentes de tráfico seleccionadas entre el primero de agosto de 2015 y el siete de febrero de 2016: 60 de los dos de los diarios españoles de información general de mayor tirada según la AIMC –30 de *El País* y 30 de *El Mundo* y 60 puertorriqueños– 30 de *El Nuevo Día* y 30 de *Primera Hora* –, según datos del Noticel, atendiendo a los siguientes criterios:

- 1) La extensión debía oscilar entre las 150 y las 250 palabras.
- 2) Las noticias debían constar solo de titular y cuerpo de la noticia.
- 3) Las noticias debían estar firmadas por un periodista o la editorial del diario.

Resumiendo, nuestro corpus consta de 120 noticias, con un total de 23.996 palabras, como mostramos en la siguiente tabla:

Tabla 1 – Número de palabras, enunciados y medias en sendos diarios						
	Noticias totales	Palabras totales	Palabras por noticia	Enunciados totales	Enunciados por noticia	Palabras por enunciado
El País	30	5752	191.73	216	7.2	26.62
El Mundo	30	6142	204.73	223	7.43	27.54
El Nuevo Día	30	5855	195.16	250	8.33	23.42
Primera Hora	30	6247	208.23	262	8.73	23.84
Total	120	23996	199.96	951	7.92	25.23

Como se aprecia en la tabla anterior, el número de enunciados oscila entre los 216 y los 252, empleando los periodistas españoles menos que los puertorriqueños y, por tanto, también menos enunciados por noticia –el rango oscila entre 7.2 y 7.43–. Ahora bien, estas diferencias son insignificantes. Por otro lado, la media de palabras por enunciado oscila entre las 23.42 y las 27.54, empleando los diarios españoles enunciados más largos que los puertorriqueños, aunque, con diferencias nimias. En suma, las noticias que conforman nuestro corpus presentan una gran homogeneidad tanto en la extensión como en la estructura compositiva a nivel enunciativo.

Instrumentos de análisis

Los instrumentos empleados para analizar las noticias son los siguientes:

1) Para analizar los conectores aditivos, empleamos la parte correspondiente a los marcadores del discurso del modelo Montolío Durán (2000) que ofrecemos a continuación:

Tabla 2 - Modelo Montolío Durán (2000) de conectores aditivos		
Aditivos sin valoración argumentativa (ASVA)	Y, igualmente, asimismo, de igual modo, de igual manera/forma, del mismo modo, de la misma manera/forma, por otra parte...	
	Ordenan la misma escala	Además, encima, incluso...
Aditivos con valoración argumentativa (ACVA)	No ordenan la misma escala	Aparte, por añadidura...

Ahora bien, cada uno de estos conectores presenta diversos valores. En consecuencia, además de contabilizar los conectores aditivos, identificaremos sus distintos valores en nuestro corpus. Para ello seguiremos las aportaciones de distintos especialistas: Alcalde Cuevas y Prieto de los Mozos (1984); Llorente Arcocha (1996); Cuartero Sánchez (2002); entre otros.

2) El índice de conexión de Bernárdez Sanchís (1995) para calcular el grado de accesibilidad al contexto. Es la razón entre el total de conectores y el total de enunciados de una noticia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Pregunta 1: ¿Cuál es el índice de uso de los conectores aditivos en las noticias de accidentes de tráfico en los diarios españoles y puertorriqueños? ¿Presentan diferencias significativas?

En las siguientes tablas resumimos el índice total de los conectores aditivos (CA) y el de sus diferentes subtipos en cada uno de los diarios:

T_{tabla 3}- Total de CA en sendos diarios				
	EL PAÍS	EL MUNDO	EL NUEVO DÍA	PRIMERA HORA
Aditivos	63 (0.2917)	63 (0.2826)	53 (0.2120)	64 (0.2443)

Como podemos apreciar en la tabla previa, los diarios españoles presentan índices de conexión superiores al de los periódicos puertorriqueños con diferencias ligeramente significativas. Si explicitamos cómo se distribuyen estos índices, obtenemos la siguiente tabla:

T_{tabla 4}- Total de los distintos subtipos de CA en sendos diarios				
	EL PAÍS	EL MUNDO	EL NUEVO DÍA	PRIMERA HORA
ASVA	62 (0.2871)	62 (0.2781)	52 (0.2080)	63 (0.2405)
ACVA	1 (0.0047)	1 (0.0045)	1 (0.0040)	1 (0.0039)

En la tabla precedente observamos que, por un lado, los rotativos españoles presentan un índice superior al de los diarios puertorriqueños en ambos subtipos de CA y, por otro, que estas diferencias son ligeramente relevantes en el caso de los ASVA. Asimismo, en sendos grupos el uso de los ACVA es escaso y en todos los casos, ordenan la misma escala.

Pregunta 2: ¿Cuáles son los más y menos empleados en cada uno de los diarios? ¿Presentan diferencias significativas?

En la siguiente tabla ofrecemos los conectores aditivos que hemos encontrado en nuestro corpus, así como sus respectivos índices en cada uno de los periódicos:

Tabla 5- Índices de los distintos conectores aditivos encontrados en nuestro corpus					
		EL PAÍS	EL MUNDO	NUEVO DÍA	PRIMERA HORA
ASVA	Y	53 (0.2454)	44 (0.1973)	42 (0.1680)	39 (0.1489)
	E	0	1 (0.0045)	5 (0.0200)	11 (0.0420)
	También	5 (0.0232)	5 (0.0225)	3 (0.0120)	8 (0.0306)
	Además de	1 (0.0047)	5 (0.0225)	0	0
	Asimismo	1 (0.0047)	1 (0.0045)	0	1 (0.0039)
	Así como	2 (0.0093)	2 (0.0090)	0	0
	Tampoco	0	1 (0.0045)	1 (0.0040)	0
	Por otra parte	1 (0.0047)	1 (0.0045)	0	0
	Por otro lado	0	2 (0.0090)	0	3 (0.0115)
	De otro lado	0	0	1 (0.0040)	1 (0.0039)
ACVA	Además	1 (0.0047)	1 (0.0045)	1 (0.0040)	1 (0.0039)

Como podemos observar en la tabla anterior: i) El principal CA es *y*, a mucha distancia, hallamos *e* y *también*; ii) Los periodistas españoles utilizan más CA -10- que los puertorriqueños -7-; iii) Los únicos CA que aparecen en los cuatro diarios son *y*, *también* y *además*: el primero, presenta índices ligeramente superiores en los diarios españoles, no obstante, si le sumamos el índice del conector *e*, las diferencias prácticamente desaparecen; el segundo, muestra índices superiores en los diarios españoles, salvo si se compara con Primera Hora, con un índice superior al resto y el último exhibe índices casi idénticos en sendos grupos; iv) Algunos CA solo aparecen en los diarios de uno de los dos grupos: *además de*, *así como* y *por otra parte*, en los rotativos españoles y *de otro lado*, en los puertorriqueños, sin embargo, todos ellos presentan índices muy bajos, exceptuando *además de*; v) Algunos CA aparecen en tres diarios: *asimismo* -en El País, El Mundo y Primera Hora-, con unos índices muy bajos y *e* -en El Mundo, El Nuevo Día y Primera Hora-, con unos

índices elevados en el caso de los dos diarios puertorriqueños; mientras que el resto de los CA, en solo dos: *tampoco* -en El Mundo y El Nuevo Día -y, *por otro lado* -en El Mundo y Primera Hora-, si bien en sendos casos con unos índices nimios.

Pregunta 3: Finalmente, independientemente de sus índices ¿los usan sendos grupos en los mismos contextos, convenciones, estructuras...?

Conectores aditivos sin valoración argumentativa Usos de y

En la siguiente tabla compendiamos los usos de y hallados en nuestro corpus:

Tabla 6- Valores del conector y encontrados en nuestro corpus				
	EL PAÍS	EL MUNDO	NUEVO DÍA	PRIMERA HORA
Y estándar	0%	0%	4.76%	5.13%
Y narrativo	100%	100%	95.24%	94.87%

Como podemos observar en esta tabla, en los diarios puertorriqueños encontramos dos valores del conector y: el mayoritario es el narrativo¹, con un casi 95% en ambos y el uso estándar², que no sobrepasa, en ninguno de ellos el 5% de los usos; en cambio, en los rotativos españoles tan solo hallamos un valor: el narrativo.

Asimismo, los contextos de estos usos estándar en los periódicos puertorriqueños son citas textuales indirectas de los cuerpos de seguridad recogidas en sus informes describiendo las circunstancias o condiciones en que se produce el suceso -escasa visibilidad y área no destinada a los peatones- en el ejemplo [1] y que en una de las dos colisiones haya varios vehículos implicados en el ejemplo [2]-. En cambio, en los diarios españoles, las citas indirectas textuales de los cuerpos de estado con y aparecen en una sucesión de nudos argumentales -ejemplo [3]-:

[1] El informe de novedades destaca que en el sector donde ocurrió el accidente no hay alumbrado adecuado y el área no es designada para peatones. [Nuevo Día, 23/10/2015]

[2] [...] se han registrado dos choques de tránsito que complican el movimiento vehicular [...] y en una de las colisiones hay implicados cua-

1 Enlaza dos enunciados con eventos que ocurren al mismo tiempo.

2 Une su enunciado con uno previo conducente a la misma conclusión.

tro automóviles, según informes preliminares de la Policía. [Primera Hora, 16/11/2015]

[3] Según la Policía local, el suceso ocurrió cuando los vehículos colisionaron y tres mujeres que viajaban en la parte trasera de la furgoneta quedaron atrapadas. [El País, 07/08/2015]

Asimismo, si prestamos atención a los protocolos en donde aparece el conector y, obtenemos esta tabla:

T_{abla} 7- Valores del conector y encontrados en nuestro corpus				
	EL PAÍS	EL MUNDO	NUEVO DÍA	PRIMERA HORA
Sucesión de nudos argumentales del accidente	20.68%	24%	69.04%	69.44%
Efectos colaterales	20.68%	4%	0%	0%
Operaciones de la policía en el lugar del accidente	8.62%	14%	7.14%	2.77%
Balance del accidente	12.06%	12%	7.14%	11.11%
Traslado de víctimas	8.62%	18%	11.90%	5.55%
Investigar las causas del accidente	10.34%	4%	0%	0%
Otros	18.96%	24%	7.14%	11.11%

Como se aprecia en la tabla precedente, en primer lugar, en los diarios puertorriqueños no encontramos el conector y en el protocolo investigación de las causas del accidente ni en el de los efectos colaterales que, en los periódicos españoles suponen entre un 4 y 10.34% en el caso de los primeros y entre un 4% y un 20.68% en el caso de los segundos. Esto no significa que en las noticias puertorriqueñas se conozca, en todos los casos, las causas del accidente ni que el siniestro no provoque efectos colaterales, sino que, simplemente, estas se introducen mediante otras estructuras en las que está ausente el conector y. Así, en los rotativos puertorriqueños, la investigación aparece en la última frase de la noticia, si en ella solo se explica un accidente, o en la última línea en que se explica el siniestro, en el caso de que se incluyan varios accidentes, bajo alguna de estas tres fórmulas –en un 70% de las noticias de El Nuevo Día y un 76.66% de Primera Hora-:

1) El / la agente + apellido + adscrito/a a + cuerpo policial (o de + cuerpo policial) + se hizo cargo de la investigación (o verbo similar) -en un 23.33% de las noticias de El Nuevo Día y en un 33.33% de las de Primera Hora-:

[4] La agente Ríos, adscrita a la División de Tránsito Bayamón, se hizo cargo de la investigación. [El Nuevo Día, 22/10/2015]

[5] El agente Pedro Pérez Medina, adscrito a la Estación B, en Vega Baja, investigó la colisión junto a la fiscal Evelyn Trinidad. [Primera Hora, 11/08/2015]

2) El / la agente + nombre y apellido + adscrito/a a + cuerpo policial (o de + cuerpo policial) + se hizo cargo de la investigación (o verbo similar) + junto al fiscal + nombre y apellidos -en un 36.66% de las noticias de El Nuevo Día y en un 43.33% de las de Primera Hora-:

[6] El agente Emmanuel Lorenzo, de la División de Tránsito de Aguadilla, investigó el choque junto al fiscal Héctor Crespo. [El Nuevo Día, 25/10/2015]

[7] La agente Elaine Rodríguez, adscrita a la División de Patrullas y Carreteras de Mayagüez y el fiscal José Criado se hicieron cargo de la pesquisa. [Primera Hora, 14/08/2015]

3) Cuerpo policial + investiga los hechos (o enunciado semánticamente similar) -en un 10% de las noticias de El Nuevo Día y en un 16.66% de las de Primera Hora-:

[8] El choque fue investigado por la División de Tránsito de Carolina. [El Nuevo Día, 27/11/15]

[9] División de Patrulla de Carreteras Área de Caguas investiga los hechos. [Primera Hora, 08/09/2015]

En cambio, en los periódicos españoles, tan solo el último de ellos, aunque es escaso -ejemplos [10] y [11] -, prefiriendo emplear un enunciado encabezado con y donde se señala el cuerpo que se hace cargo de la investigación -ejemplos [12] y [13]-:

[10] Los agentes de la agrupación de tráfico de la Guardia Civil se encargan de investigar las causas del accidente. [EL País, 07/12/2015]

[11] La Unidad de Investigación y Prevención de accidentalidad de la Guardia Urbana está investigando las causas del accidente [...] [El Mundo, 19/09/2015]

[12] Los Mossos d'Esquadra han abierto una investigación para esclarecer las causas del accidente y cómo se produjo el impacto frontal entre los dos camiones [...]. [El País, 27/11/2015]

[13] La Ertzaintza regula el tráfico en el lugar y ha puesto en marcha la correspondiente Investigación con el fin de esclarecer las circunstancias en que se ha producido el accidente. [El Mundo, 14/01/2016]

En definitiva, las preferencias por determinadas fórmulas en uno y otro grupo son las que explican la presencia y/o ausencia del conector y al tratar la noticia con este protocolo.

Por lo que respecta a los efectos colaterales, en los diarios españoles el principal efecto colateral –el corte de la vía donde se ha producido el accidente– aparece conectado aditivamente a otro enunciado en donde se ofrece una alternativa o solución para solventar el problema planteado por el bloqueo de la vía –ejemplos [14] y [15]; en cambio, en los periódicos puertorriqueños, el corte de la vía es introducido mediante una oración independiente –ejemplos [16] y [17]–:

[14] El accidente ha provocado el corte de tráfico en la N-II en ambos sentidos y el SCT ha informado que se da paso alternativo a los vehículos que circulan por la vía. [El País, 02/01/2016]

[15] La colisión ha provocado el corte parcial del tráfico en sentido hacia Irún y la Ertzaintza ha señalizado y regulado las retenciones que se han generado, de entre uno y dos kilómetros, y tras la limpieza de la calzada, sobre las 17.00 horas, el tráfico se ha normalizado. [El Mundo, 13/10/2015]

[16] Un tramo de la carretera PR-902, intersección con la carretera PR- 3, en el barrio Limones de Yabucoa, se encuentra cerrado al tránsito, tras reportarse en el lugar [...] [El Nuevo Día, 23/10/2015]

[17] El incidente provocó que por varias horas se cerraran dos carriles de la avenida Fernández Juncos, cerca de la intersección con la calle Serra [...]. [Primera Hora, 21/9/2015]

En suma, las preferencias de unos y otros por ciertas estructuras en estos dos protocolos mencionados es la que explica la presencia o ausencia del conector y.

En segundo lugar, los periódicos puertorriqueños concentran en la sucesión de nudos argumentales del accidente, con casi un 70% de ambos diarios, el uso del conector y; en cambio en los rotativos españoles oscila entre un 20.68% y 24%. Por otra parte, si nos fijamos en las estructuras que usan a la hora de introducir estos nudos, los rotativos puertorriqueños lo emplean con y al llegar + resto de la frase – en un 20.68% de los casos de El Nuevo Día y en un 20% de los de Primera Hora–:

[18] Según reza el informe de la Policía, Orlando Vázquez Torres [...] manejaba un automóvil Kia rojo *y al llegar* al kilómetro 54.1 perdió el control del volante. [El Nuevo Día, 08/11/2015]

[19] De la pesquisa de la Policía se desprende que Braulio Bosques González, vecino de Moca, manejaba su vehículo [...] *y al llegar* al final de la carretera perdió el control del volante y chocó el árbol, lo que provocó que la camioneta se volcara. [Primera Hora, 22/11/2015]

En cambio, los periodistas españoles jamás emplean esta estructura, pues el uso del verbo llegar en los diarios españoles queda circunscrito al protocolo de muerte de alguno de los accidentados durante el desplazamiento de los cuerpos de seguridad del estado hasta lugar de los hechos, normalmente, encabezado mediante el conector cuando:

[20] Cuando han llegado los sanitarios del Servicio de Urgencias Médicas de la Comunidad de Madrid (SUMMA), los ocupantes del turismo habían fallecido ya. [El País, 07/09/2015]

[21] Cuando han llegado los efectivos sanitarios del Samur-Protección Civil solo han podido confirmar el fallecimiento. [El Mundo, 15/01/2016]

Este uso, en cambio, no lo encontramos en los periodistas puertorriqueños.

Otra estructura que aparece en los nudos de los diarios puertorriqueños es encabezar el último de ellos mediante *y* combinarlo con *luego* -un 13.79% de los usos de El Nuevo Día y un 16% de los de Primera Hora:-

[22] El vehículo chocó contra la valla de seguridad del lado izquierdo de la carretera *y luego* se volcó. [El Nuevo Día, 13/11/2015]

[23] Luego impactó la barrera de metal del expreso PR-22, lo que provocó que se volcara *y luego* chocara una barrera de hormigón. [Primera Hora, 01/01/2016]

Este uso, en cambio, tampoco lo encontramos en los periódicos españoles.

Por otro lado, en los diarios españoles la estructura principal en los nudos argumentales es el accidente ocurrió cuando + enunciado 1 + y + enunciado 2 -en un 37.5% de los usos de El País y en un 41.66% de los de El Mundo:

[24] El accidente ocurrió poco antes de la medianoche en la carretera de Castilla, en el sentido hacia el puente de los Franceses, cuando un vehículo ha invadido el carril contrario y ha colisionado de frente contra otro turismo. [El País, 26/08/2015]

[25] El suceso ha ocurrido a las 7.15 horas en el kilómetro 1009 de la citada carretera cuando, al parecer, el ciclomotor cruzaba el vial y ha sido

alcanzado por un vehículo que transitaba por la N-340, según han explicado las mismas fuentes. [El Mundo, 13/01/2016]

En cambio, en los diarios puertorriqueños, su uso es más reducido con este protocolo -un 17.24% de los usos en El Nuevo Día y un 16% de los de Primera Hora-. En suma, el mayor o menor uso del conector *y* en los nudos argumentales del accidente está relacionado, nuevamente, con las preferencias estructurales que tienen los periodistas de uno y otro lado del Atlántico.

Por lo que se refiere al balance del accidente, todos los diarios presentan una frecuencia de uso similar que oscila entre el 11 y el 12% de los usos del conector *y* -exceptuando El Nuevo Día, con poco más de 7%-. La aparición de *y* en esta estructura se produce cuando se contrastan el número de muertos con el número de heridos. En todos los casos, encabezan la entradilla no explícita de la noticia y no se aprecian diferencias de uso entre los dos grupos. Concerniente a los traslados, sendos grupos emplean dos conectores:

uno compartido, que es *y*, y uno diferente -*mientras que*, en el caso de los diarios españoles y *mientras*, en el caso de los rotativos puertorriqueños-. Si nos atenemos solo a los usos de *y* en los diarios españoles o bien se señala el tipo de lesión sufrida (o su gravedad) y se indica a dónde se traslada al paciente para recibir tratamiento -ejemplos [26] y [27]- o bien se contrasta con los fallecidos, indicando que se trasladó a los heridos al hospital -ejemplos [28] y [29]-:

[26] Como consecuencia del impacto, la anciana ha sufrido un traumatismo craneoencefálico, *y* ha sido trasladada en helicóptero hasta el hospital La Fe de Valencia [...]. [El País, 26/12/2015]

[27] [...] un hombre de 29 años, había quedado atrapado dentro del coche y ha tenido que ser excarcelado por los Bomberos. Sufría politraumatismo *y* ha sido trasladado hasta el Hospital General de Villalba, [...]. [El Mundo, 14/01/2016]

[28] En el vehículo viajaban cuatro personas, todos ellos hombres de unos treinta años. Tres han fallecido *y* el cuarto ha sido trasladado en estado grave a un centro hospitalario. [El País, 06/09/2015]

[29] En uno de los vehículos viajaban cuatro personas, una de las cuales es la víctima mortal y otras dos que también viajaban en este turismo han resultado heridas graves *y* han sido trasladadas a un centro hospitalario. [El Mundo, 20/09/2015]

En cambio, en los rotativos puertorriqueños, solo hallamos el primer uso -ejemplos [30] y [31] -, pues el segundo, lo reservan al conector *mientras* -ejemplos [32] y [33] -:

[30] Román Sánchez resultó con heridas en el rostro *y* fue llevado en condición estable al Hospital San Carlos, en Moca. [El Nuevo Día, 25/10/2015]

[31] Betancourt Díaz fue traslado al Hospital Doctor Center *y* referido al Centro Médico en Río Piedras en condición crítica. [Primera Hora, 01/02/2016]

[32] Ambos conductores murieron en el acto, se indicó. *Mientras*, la esposa de Medina, identificada como Marie Rodríguez Collazo, de 46 años, recibió heridas de carácter grave, y su hijo [...] resultó con lesiones leves. [El Nuevo Día, 15/11/2015]

[33] A consecuencia de los traumas sufridos Caratini falleció en el acto. *Mientras* Gómez fue transportado al hospital HIMA de Caguas en condición estable. [Primera Hora, 08/09/2015]

Asimismo, vemos que existen importantes variaciones de frecuencia de uno a otro diario en el uso del conector *y* en los traslados –del 5.5% de los usos de los usos en Primera Hora al 18% en El Mundo, pasando por el 8.62% en El País y el 11.9% en El Nuevo Día–.

Finalmente, concerniente a la categoría otros presenta diferencias significativas porcentuales favorables a los diarios españoles. No obstante, al ser una categoría “cajón de sastre” es difícil establecer comparaciones entre ambos grupos.

En definitiva, en este apartado hemos constado divergencias en sendos grupos tanto en los valores del conector *y* hallados como en las estructuras y protocolos donde lo emplean.

Usos de *e*

El conector *y* toma la forma *e* ante palabras que empiezan por el sonido vocálico /i/ (o i- o hi- en la escritura). Por tanto, puede tener los mismos valores que *y*. En nuestro corpus, todos los usos, tanto en El Mundo como en El Nuevo Día y Primera Hora –los tres diarios donde aparece *e*, presentan un valor narrativo y no se aprecian diferencias de uso.

Usos de *también*

En la siguiente tabla ofrecemos los usos encontrados en nuestro corpus:

Tabla 8- Valores del conector <i>también</i> encontrados en nuestro corpus				
	EL PAÍS	EL MUNDO	NUEVO DÍA	PRIMERA HORA
También enfático	40%	60%	0%	0%
También estándar	60%	4%	100%	100%

Como se aprecia, en los diarios españoles, existen dos usos: *también* enfático y *también* estándar casi a partes iguales; en cambio, en los periódicos puertorriqueños tan solo el estándar. Además, si nos fijamos en los usos estándar, observamos que en las noticias españolas *también* enlaza enunciados dentro del mismo párrafo –ejemplos [34] y [35]; en cambio, en las puertorriqueñas enlaza enunciados que se hallan en diferentes párrafos –ejemplos [36] y [37]-:

[34] El conductor ha fallecido en el lugar del accidente mientras que otra persona que viajaba en el mismo vehículo, un varón de 34 años, *también* ha resultado herido, aunque con pronóstico menos grave. [El País, 18/01/2016]

[35] En uno de los vehículos viajaban cuatro personas, una de las cuales es la víctima mortal y otras dos que *también* viajaban en este turismo han resultado heridas graves. [El Mundo, 20/12/2015]

[36] Dos hombres fallecieron la noche del sábado en un accidente de tránsito ocurrido en la carretera PR 10, [...], informó este domingo la Policía. En el incidente, ocurrido a las 6:45 p.m., *también* resultó gravemente herida una mujer, y un menor de 7 años recibió heridas leves. [El Nuevo Día, 15/11/2015]

[37] [...] el conductor de la motora salió expulsado. La Policía informó que falleció en el acto.

Mientras, la conductora del auto *también* falleció. [Primera Hora, 1008/2015]

Usos de *además de*

En la siguiente tabla ofrecemos los usos encontrados en nuestro corpus:

T_{abla} 9- Valores del conector <i>además de</i> encontrados en nuestro corpus		
	EL PAÍS	EL MUNDO
Además de temático ¹	100%	80%
Además de remático ²	0%	20%

Como podemos observar en la tabla precedente, solo aparece en los diarios españoles y casi mayoritariamente su uso es temático y en menor medida, y tan solo en uno de los diarios, remático. Asimismo, se aprecia que el *además* temático se relaciona con el balance del accidente –ejemplos [38] y [39] –, mientras que el *además* remático se relaciona con los efectivos que se desplazan al lugar del accidente –ejemplo [40]–:

Además de los fallecidos, en la madrugada del viernes al sábado se produjo otro accidente en la avenida de Baleares, una vía rápida situada al este de la ciudad. [El País, 28/12/2015]

Además del motorista, también resultó herido el conductor del turismo, de 40 años, aunque de forma leve. [El Mundo, 23/10/2015]

La primera llamada al 112 ha entrado a las 14.14 horas, [...] al que han acudido tres dotaciones de Bomberos de la Comunidad de Madrid *además* de dos UVIs del SUMMA. [El Mundo, 14/01/2016]

Usos de *así como*

Tan solo lo utilizan los periodistas españoles y su uso está circunscrito al listado de unidades médicas y policiales que acuden al lugar del accidente, cuando este listado es numeroso:

[41] Hasta el lugar se desplazaron efectivos de la Guardia Civil de Tráfico y de Protección Civil de Moaña, *así como* una dotación sanitaria del 061, [...] [El País, 23/12/2015]

[42] Al lugar del accidente han acudido dos unidades del SAMU y tres ambulancias SVB, *así como* una dotación de bomberos del parque de Plana Baixa, [...] [El Mundo, 7/08/2015]

Usos de *por otra parte*, *por otro lado*, y *de otro lado*

Los tres conectores, cuando carecen de un conector de apertura presentan un valor aditivo, que introduce un enunciado de igual importancia que los precedentes.

Así *por otra parte*, solo aparece en los periódicos españoles y en noticias que presentan dos accidentes. Asimismo, este segundo siniestro tiene menor importancia informativa, al reducirse su presencia simplemente al párrafo encabezado por este conector:

[43] *Por otra parte*, sobre las 20.30 horas se produjo un choque frontal entre un turismo y una bici en la confluencia de la calle Nieves Cano con Corazonistas. [El Mundo, 23/10/2015]

Concerniente a *por otro lado*, aparece en un único diario -El Mundo- y en noticias que presentan dos accidentes. Asimismo, este segundo siniestro tiene menor importancia informativa, al reducirse su presencia simplemente al párrafo encabezado por este conector:

[44] *Por otro lado*, dos ciclistas resultaron heridos leves ayer en sendos accidentes de tráfico. [El Mundo, 24/10/2015]

Finalmente, *de otro lado* solo aparece en los rotativos puertorriqueños y en noticias que presentan dos accidentes, siendo el segundo introducido mediante el conector *de otro lado*. No obstante, se diferencia de *por otro lado* y *por otra parte*, únicamente usados por los periódicos españoles en que este segundo siniestro tiene la misma importancia informativa, al reducirse su presencia simplemente al párrafo encabezado por este conector.

Igualmente, los rotativos puertorriqueños, además del conector *de otro lado*, utilizan el sustantivo accidente u otro que indique el tipo de siniestro -choque, colisión...- acompañado de un numeral que introduce este nuevo suceso para introducir otro accidente en la noticia -ejemplos [45] y [46]-; en cambio, en los periódicos españoles tan solo se emplean, con esta función, los conectores *por otro lado* y *por otra parte*:

[45] El segundo accidente de tránsito de carácter fatal se produjo a las 12:30 a.m. en la carretera PR-14, jurisdicción del barrio Asomante de Aibonito. [El Nuevo Día, 08/11/2015]

[46] El segundo choque, poco después de la salida hacia el centro comercial Montehiedra, en la misma autopista, [...] cuatro vehículos chocaron y según información preliminar de la Policía hay algunas personas con heridas leves. [Primera Hora, 28/10/2015]

Usos de *asimismo*

En nuestro corpus, tan solo aparece en los diarios españoles y con un valor enfático valor obtenido al combinarse con también- y, es por ello, por lo que los periodistas españoles lo emplean para introducir el desplazamiento de un cuerpo sanitario inesperado que, al mismo tiempo, les sirve para resaltar la gravedad del suceso:

[47] *Asimismo*, el 112 movilizó también al Grupo de Intervención Psicológica en Emergencias y Catástrofes para atender al conductor del turismo. [El País, 23/12/2015]

[48] *Asimismo*, también se ha movilizado un helicóptero sanitario y una ambulancia para trasladar a las otras dos personas, heridas de gravedad, al Hospital General de Castellón. [El Mundo, 11/10/2015]

Usos de *tampoco*

El uso del conector *tampoco* obliga a suponer la existencia de otras oraciones también negativas, relacionadas con aquella en que aparece. Este contenido puede ser presupuesto, como ocurría con uno de los valores del conector *también*. En nuestro corpus, todos los usos son estándar, y dado que su uso es muy limitado, se hace difícil extraer conclusiones sobre sus usos y protocolos.

Conectores aditivos con valoración argumentativa Usos de *además*

En nuestro corpus, todos los usos son aditivos; no obstante, en los diarios puertorriqueños, emplean este conector en enunciados de estilo cuasi indirecto, para unir una cita reformulada en un enunciado previo con la que se introduce con el conector *además* –ejemplos [49] y [50]–; en cambio, no aparece este uso en los periódicos españoles, debido a que este tipo de enunciados o bien se colocan en la entradilla no explícita (siendo, en muchos casos, introducidos por el conector *según* –ejemplos [51] y [52]–) o bien se sitúan en el último o penúltimo párrafo del cuerpo de la noticia, donde aporta una información adicional y, en muchos casos, sin la presencia de conector alguno –ejemplos [53] y [54] –:

[49] *Además*, se añadió que Domínguez Báez arrojó negativo en la prueba de aliento para detectar el consumo de bebidas embriagantes. [El Nuevo Día, 23/10/2015]

[50] *Además*, se interesa conocer si el motociclista pudo estar regateando con el conductor que huyó tras impactarlo, dijo una fuente de la Policía. [Primera Hora, 13/01/2016]

[51] Una pareja [...] ha muerto a primera hora de esta tarde tras salirse su vehículo de la autovía de Burgos (A1) [...], *según* ha informado un portavoz de Emergencias 112. [El País, 07/12/2015]

[52] Dos hombres han resultado heridos grave y leve en un accidente de tráfico en Vinaròs este domingo [...], *según* han informado el Consorcio Provincial de Bomberos de Castellón y el 112. [El Mundo, 17/01/2016]

[53] El accidente ha provocado el corte de tráfico en la N-II en ambos sentidos. El SCT ha informado que se da paso alternativo a los vehículos que circulan por la vía. [El País, 02/01/2016]

[54] Una persona ha fallecido a causa de la colisión de cuatro vehículos en la autovía A-70 [...], han informado a Efe fuentes de los servicios de emergencia. [El Mundo, 04/08/2015]

CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era examinar el uso de conectores aditivos en dos variantes diatópicas –Puerto Rico y España– dentro de un determinado género: las noticias de accidentes de tráfico. Los resultados evidencian que: i) La mayoría de usos en ambos grupos son de ASVA, relegando a los ACVA a un papel meramente testimonial; ii) El índice de ASVA es significativamente superior en los diarios españoles y, al mismo tiempo, emplean un mayor número de conectores aditivos diferentes; iii) El principal CA en sendos grupos es *y* aunque su índice es muy superior en los periódicos españoles; iv) Junto a *y*, los dos únicos CA que aparecen en los cuatro diarios son *también* y *además*, presentando, el primero diferencias significativas en sus índices favorables a los diarios españoles –si exceptuamos Primera Hora, que muestra el índice más elevado– mientras que en el segundo, estas divergencias en los índices son prácticamente inexistentes; v) Algunos CA aparece en solo uno de los dos grupos: *además de*, *así como* y *por otra parte*, en los diarios españoles y *de otro lado*, en los periódicos puertorriqueños, a pesar de que presentan unos índices muy pequeños. Estas diferencias se explican por los protocolos que introducen estos conectores, y que en el otro grupo lingüístico bien se introduce mediante otra estructura en que este conector está ausente– en los diarios españoles, el balance de víctimas es introducido por *además de* temático y los efectivos que se desplazan al lugar del accidente, por *además de* remático, aunque ambos protocolos también los introducen con el conector *y*; en cambio, en los puertorriqueños, tan solo emplean *y*– bien porque este protocolo no aparece en ese grupo –en los rotativos españoles, *así como* se emplea para indicar las unidades médicas/policiales acuden al lugar del accidente; en cambio, en los

puertorriqueños, no se explica que acuden allí, sino cuando se introducen en el texto, se pasa a explicar las tareas que realizan- o bien porque se prefiere otro conector que funciona como variante estilística de aquel que aparece en el otro grupo -los diarios españoles emplean *por otra parte* o, solo en el Mundo, *por otro lado*, para introducir un segundo accidente en aquellas noticias que explican más de dos sucesos; en cambio, en los puertorriqueños, para esta función, emplean *de otro lado*;- vi) Ciertos CA aparecen en tres de los diarios -*e*, en El Mundo, El Nuevo Día y Primera Hora y *asimismo*, en El País, El Mundo y Primera Hora-; otros, en dos - *tampoco*, en El Mundo y El Nuevo Día- o solo en uno -*por otro lado*, en El Mundo-, si bien con unos índices y diferencias nimias -excepto el caso de *e*, con diferencias significativas favorables a los rotativos puertorriqueños;- vii) El único ACVA en nuestro corpus es *además*, con unos índices y diferencias insignificantes y viii). Independiente de si presentan diferencias significativas entre sus índices o no, la prácticamente totalidad de los CA encontrados presentan diferencias de actualización en sendos grupos: por un lado, en algunos casos, uno de los grupos prefiere determinados valores de un conector frente a las apetencias del otro grupo: *y* narrativo e *y* estándar en los diarios puertorriqueños versus *y* narrativo en los españoles y *también* estándar en los rotativos puertorriqueños versus *también* estándar y *también* enfático en los españoles. Por otro lado, se encuentran divergencias en los protocolos predominantes en sendos grupos a la hora de emplear un mismo conector: en el caso de *y*, en los periódicos españoles los principales protocolos son sucesión de nudos argumentales, traslado de víctimas, investigación de las causas del accidente y efectos colaterales mientras que, en los puertorriqueños, tan solo aparece los dos primeros. En casi todos los casos, la aparición y en estos protocolos, se explica por la preferencia de ciertas estructuras en cada uno de los grupos: así, la ausencia en los rotativos puertorriqueños, por un lado, la investigación aparece, en la última frase de la noticia, si en ella solo se explica un accidente, o en la última línea en que se explica el siniestro, en el caso de que se incluyan varios accidentes, mediante un enunciado que indica que un agente concreto o el cuerpo policial investiga las causas del accidente y, por otro, en los diarios españoles el principal efecto colateral -el corte de la vía donde se ha producido el accidente- aparece conectada aditivamente a otro enunciado en donde se ofrece una alternativa o solución para solventar el problema planteado por el bloqueo de la vía; en cambio, en los periódicos puertorriqueños, el corte de la vía es introducido mediante una oración independiente.

En definitiva, estos datos evidencian diferencias en la actualización de los CA en sendos grupos y, por tanto, que, por un lado, deberíamos de ser más cautos al realizar generalizaciones de los datos obtenidos de una determinada variedad lingüística y, por otro, que precisamos realizar más análisis de distintos géneros en países con diferentes variedades lingüísticas.

Por otra parte, se podría argumentar que algunos conectores presentan una baja frecuencia de aparición y, por lo tanto, es peligroso extraer consecuencias de estos datos. En este sentido, creemos que, estos casos deberían ser confirmados por otros estudios con el objeto de comprobar si las diferencias apuntadas son tan solo resultados accidentales o si se trata de tendencias a considerar y cuál es su alcance.

BIBLIOGRAFÍA

- Ädel, Annelie. "Metadiscourse across three varieties of English: American, British, and advance-learner English". *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Eds. Ulla Connor, Ed Nagelhout y William Rozycki. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. 45-62.
- Alberola Colomar, Pilar. *El folleto bancario como género: Estudio contrastivo inglés-español*. Tesis doctoral. Universitat de València, 2002.
- Alcalde Cuevas, Luis, y Emilio Jesús Prieto de los Mozos. "De la conexión con y". *Studia Zamorensia*, 5 (1984): 481-489.
- Bernárdez Sanchís, Enrique. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra, 1995.
- Connor, Ulla, y McCagg, Peter "Cross-cultural differences and perceived quality in written paraphrases of English expository prose", *Applied Linguistics*, 4/3 (1983): 259-68.
- y Janice Lauer. "Cross-cultural variation in persuasive student writing". *Writing across languages and cultures Issues in contrastive rhetoric*. Ed. Alan Carol Purves. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1988: 138-59.
- Carson, Joan Eisterhold, y Phyllis A. Kuehn. "Evidence of transfer and loss in developing second language writers", *Language Learning*, 42/2 (1992): 157-79.
- Cuartero Sánchez, Juan Manuel. *Conectores y conexión aditiva. Los signos incluso, también y además en el español actual*. Madrid: Gredos, 2002.
- Deza Blanco, Pablo. "Retórica intercultural: uso de los conectores aditivos en las noticias de accidentes de tráfico en los diarios españoles y argentinos", *CLAC*, 70 (2017): 141-82.

- “Hacia una retórica intracultural: el uso de los conectores aditivos en las noticias de accidentes de tráfico en los diarios españoles y mexicanos”, *Onomázein*, 39 (2018a): 188-244.
- “El uso de conectores aditivos en noticias de accidentes de tráfico en diarios españoles y ecuatorianos”, *Hispanic Research Journal*, 19/3 (2018b): 216-35.
- Fernández Polo, Francisco Javier. *Traducción y retórica contrastiva. A propósito de la traducción de textos de divulgación científica del inglés al español*. Tesis doctoral. Universidad Santiago de Compostela, 1999.
- Ferris, Dana R. “Lexical and syntactic features of ESL writing by students at different levels of L2 proficiency”, *TESOL Quarterly*, 28/2 (1994): 414-20.
- Kaplan, Robert “Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education”. *Language Learning*, 16/1-2 (1966): 1-20.
- Kobayashi, Hiroe “Rhetorical patterns in English and Japanese”, *TESOL Quarterly*, 18/4 (1984): 737-38.
- y Carol Rinnert. “Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition”, *Language learning*, 42/2 (1992); 183-209.
- Lux, Paul, y William Grabe. “Multivariate approaches to contrastive rhetoric”, *Lenguas Modernas*, 18 (1991): 133-160.
- Llorente Arcocha, M^a Teresa. *Organizadores de la conversación: operadores discursivos en español*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, Caja Salamanca y Soria, 1996.
- Mauranen, Anna “Contrastive ESP rhetoric: Metatext in Finnish-English economics texts”, *English for Specific Purposes*, 12/1 (1993): 3-22.
- Montaño-Harmon, M^a Rosario. *Discourse Features in the Compositions of Mexican, English-as-a-Second-Language, Mexican-American/ Chicano, and Anglo High School Students: Considerations for the Formulation of Educational Policies*. Tesis doctoral. University of Southern California, 1988.
- “Discourse Features of Written Mexican Spanish: Current Research in Contrastive Rhetoric and Its Implications”. *Hispania* 74/2 (1991): 417-25.
- Montolío Durán, Estrella. “La conexión en el texto escrito académico. Los conectores”. *Manual práctico de la escritura académica*. Vol. 2, Coord. Estrella Montolío Durán. Barcelona: Ariel, 2000.105-64.
- Moreno Fernández, Ana Isabel. “Genre Constraint across Languages: Causal Metatext in Spanish and English RAs”. *English for Specific Purposes*, 16/3 (1997): 161-79.

- “Retrospective labelling in premise-conclusion metatext: An English-Spanish contrastive study of research articles on business and economics”. *Journal of English for Academic Purposes*, 3/4 (2004): 321-39.
- Norment, Nathaniel. *Contrastive Analyses of Organizational Structures and Cohesive Elements in Native and ESL Chinese, English, and Spanish Writing*. Tesis doctoral. Fordham University, 1984.
- “Contrastive Analyses of Cohesive Devices in Chinese and Chinese ESL in Narrative and Expository Written Texts”, *JCLTA*, 29/1 (1994): 49-81.
- Pak, Chin-Sook y Acevedo, Rebeca. “Spanish-language newspaper editorials from Mexico, Spain, and U.S”, *Contrastive Rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Eds. Ulla Connor, Ed Nagelhout y William Rozycki. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. 123-45.
- Pérez Ruiz, Leonor. *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y médico en inglés y español*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, 2001.
- Reid, Joy Maurine. *Quantitative differences in English prose written by Arabic, Chinese, Spanish, and English students*. Tesis de doctorado. Colorado State University, 1988.
- “Responding to different topic types: a quantitative analysis from a contrastive rhetoric perspective”, *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. Ed. Barbara Kroll. Melbourne: CUP, 1990. 191-210.
- Salager-Meyer, Françoise. “Metaphors in Medical English Prose: A Comparative Study with French and Spanish”, *English for Specific Purposes*, 9/2 (1990): 145-59.
- Sánchez Jiménez, David. “El uso de las funciones de las citas en la estructura retórica de las introducciones de memorias de máster escritas en español por estudiantes nativos españoles y no nativos filipinos”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 12 (2012): 137-87.
- Santana-Seda, Olga. *An analysis and contrast in the organization of paragraphs written by university students*. Tesis doctoral. New York University, 1974.
- Santiago, Ramón Luis. *A contrastive analysis of some rhetorical aspects in the writing in Spanish and English of Spanish-speaking college students in Puerto Rico*. Tesis doctoral. Columbia University, 1970.
- Scollon, Ron y Suzie Scollon. “Point of view and citation: Fourteen Chinese and English versions of the ‘same’ news story”, *Text*, 17/1 (1997): 83-125.
- Söter, Anna. “The second language learner and cultural transfer in narration”, *Writing across languages and cultures Issues in contrastive rhetoric*. Ed. Alan Carol Purves. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1988. 177-205.

- Strei, Gerald John *A contrastive study of the structure of rhetoric in English and Spanish composition*. Tesis de Máster. McGill University, 1971.
- Valero, Carmen. "Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Spanish-English Economics Texts". *English for Specific Purposes*, 15/4 (1996): 279-94.
- "Persuasión y cultura en el correo basura". *Lenguas para fines específicos VII. Investigación y enseñanza*. Coords. Lina Sierra y Esther Hernández. Madrid: Universidad de Alcalá, 2002, 123-128.

MIGUEL DE UNAMUNO Y LEONID ANDRÉIEV: UN DIÁLOGO INTERTEXTUAL

Tatiana Konstantínovna George, *Universidad Estatal Pedagógica de Moscú*
(Rusia)

tatianaguseva@yahoo.com

Resumen: Analizamos el diálogo intertextual y la influencia literaria. Consideramos para ello dos novelas, la del escritor ruso Leonid Andréyev, *Vida y muerte del reverendo Vasili Fiveiski* (1903) también traducida como *Vida de Vasili Fiveiski*, y la de Miguel de Unamuno *San Manuel Bueno, mártir* (1931). Ambas narraciones tienen como protagonista a un clérigo y se entienden como actitudes ante la vida y la muerte. Son, además, ejemplo no solo de analogías tipológicas literarias, sino también de un diálogo intertextual. Sondeamos la influencia, aproximaciones, divergencias y logros literarios.

Palabras clave: Leonid Andréiev, Miguel de Unamuno, existencialismo, pre-existencialismo, dialogismo, diálogo intertextual, intrahistoria.

Analizamos la novela de unamuno desde la perspectiva de la intertextualidad comprendida como presencia de relaciones tanto implícitas como explícitas de una obra con otras obras literarias. Usamos la metodología comparativa y analizamos el dialogismo tipo autor-héroe.

La teoría de la intertextualidad surge, como es sabido, sobre la base de la teoría de anagramas de Ferdinand de Saussure y el concepto de polifonía y dialogismo de Mijaíl Bajtín que hace resaltar en el texto no solo la subjetividad, sino la comunicatividad y hasta la intertextualidad. Bajtín “tiene presentes la escritura como lectura del corpus literario anterior, el texto como absorción de y réplica a otro texto...” (Kristeva 195). Julia Kristeva utiliza este tér-

mino, pues según ella “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble” (190).

Roland Barthes, elaborando el concepto de intertextualidad, subraya el hecho de “la lectura semelfactiva” de cada texto. Todo texto –“tejido enteramente con citas, referencias, ecos”– es “el entre-texto de otro texto, [...] las citas con las que se construye el texto son anónimas, ilocalizables, y, sin embargo, ya leídas: son citas sin comillas”. (228)

Gérard Genette –quien destaca cinco tipos de relaciones transtextuales: paratextualidad, metatextualidad, architextualidad, hipertextualidad e intertextualidad– define intertextualidad “como una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro” (10). El concepto de palimpsesto de Genette se hace primordial en la época de postmodernismo y ayuda a comprender la estancia de la intertextualidad. El teórico literario interpreta la concepción de manera extensiva: cualquier texto se hace sobre y a base de otros textos que inevitablemente se vislumbran a través de este texto. De esta manera, cualquier texto es imposible sin el contexto de diferentes capas semánticas intertextuales de varios textos.

El concepto de intertextualidad fue extendido en la época del postestructuralismo hasta la cultura en general. La existencia del ser humano es dialéctica. Por consecuencia, en nuevos contextos el contenido de los textos inexorablemente va a renovarse, se trata de la cantidad innumerable de sentidos potenciales, del diálogo de los textos, dialogismo a priori infinito.

La influencia de F. M. Dostoievski y L. N. Tolstói sobre el clásico de la literatura española e iniciador del movimiento de la generación del 98 Miguel de Unamuno es de conocimiento general. Pero ampliando el círculo de los escritores rusos que han ejercido influencia sobre Unamuno, debe citarse a Leonid Andréiev. La percepción de la trama de la novela *San Manuel Bueno, mártir* ya abre paso a la interpretación intertextual. El texto se apoya en una fuente rica de intertextualidad basada -entre otras- en la novela *Vida y muerte del reverendo Vasili Fiveiski* y la autobiografía *Confesión* (1882) de L. Tolstói.

Interpretamos el fenómeno de la intertextualidad de manera amplia como una propiedad universal del texto, independientemente de la presencia, por ejemplo, de reminiscencias directas o una cita que actualiza la intención del autor, esencial -como se sabe- en el concepto postmoderno de la intertextualidad. Recordemos que el principio de la citación postmodernista no es

una simple inserción mutua de los textos a la manera de centón, es al mismo tiempo una actualización de los códigos culturales, relaciones de género, alusiones etc.

En la novela de Unamuno –con respeto a la de Andréiev– son obvias:

- 1) Las acentuaciones del arquetipo literario-mitológico (la elaboración del mismo tema intertextual de la prueba de fe del sacerdote, del mantenimiento de la fe del pueblo).
- 2) La analogía del género literario (que es la base de la sucesión, el eje de las tendencias estables del desarrollo de la literatura, el eslabón de enlace, el intermediario entre el autor –autores en el caso de la intertextualidad– y el lector de diferentes épocas).
- 3) Las inclusiones intencionadas del autor. Aparte de esto en la novela de Unamuno hay alusiones –“enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual, de sus inflexiones, no perceptible de otro modo...”– (Genette 10) a la novela de Andréiev, lo que nos conduce a establecer una relación intertextual cierta entre las novelas, analizarlas como elementos del diálogo de autores, percibiéndose una confrontación dialógica de su práctica textual. Así se percibe claramente que el padre Manuel dialoga con el padre Vasili. Es la forma de “dialogía interna” –usando el término propuesto por Zavala (79) – un diálogo simultáneo con el lector crítico y al mismo tiempo con la literatura precedente y contemporánea.

EL CAMINO DEL ACERCAMIENTO DEL AUTOR A OTRA CULTURA

El hecho del eco de *La vida de Vasili Fiveiski en San Manuel Bueno, mártir* puede ser comprobado por la referencia a la historia de las traducciones tempranas de Andréiev al español. Andréiev era bien conocido en España a principios del siglo XX por los aficionados a la literatura rusa. Unamuno era uno de ellos. El lector español (después de las traducciones de A. Pushkin, M. Lérmontov, el descubrimiento de la literatura rusa y las traducciones de masas de F. Dostoievski, L. Tolstói e I. Turguénev) recibía entusiasmado las numerosas traducciones de Andréiev, y lo veía como un representante lúcido de la tradición rusa y, al mismo tiempo, del modernismo europeo.

Las traducciones de Andréiev al español también eran cuantiosas. La vía habitual del acercamiento del escritor a otras culturas es más o menos como sigue:

- a) Traducciones sueltas hechas por los compatriotas, nativos del idioma donante.
- b) Traducciones sueltas hechas por los nativos del idioma receptor.
- c) Aparición de obras escogidas, y más tarde completas.
- d) Adaptación de las obras sueltas del autor al cine, al teatro, etc.

El caso de Andréiev es un ejemplo ilustrativo. Merece ser analizado con detalle. N. Kogan (N. Tasin, 1873), escritor y crítico literario que emigró de Rusia después de la Revolución de octubre, se dedicó a traducir al español a I. Shmelev, V. Korolenko, A. Kuprin, L. Trotsky, L. Andréiev. N. Belsky y también realizaba traducciones de L. Andreiev. Muchas traducciones de B. Marcoff, no solo al castellano sino también al catalán, fueron publicadas entre 1910 y 1930. Además de las traducciones firmadas por rusos, hay otras realizadas por españoles. En los años 1930-40 aparecen ediciones también en Buenos Aires. En el año 1947 en Argentina ya fue rodada una película en blanco y negro basada en el drama *El que recibe las bofetadas* (director B. Hardy, guion A. Casona). En los años 1950-60 en España ya se editan y vuelven a editarse obras escogidas, y después también las obras completas de Andréiev. En el auge de su popularidad hizo las traducciones de la obra de Andréiev aparecieron poco distanciadas de la publicación primera. Así, el conocido escritor y periodista costarricense Joaquín García Monge (1881-1958) traduce *La risa roja* al español en 1905. *El diario del Satanás* fue versionado en 1921, y en diez años fueron realizadas tres traducciones.

La vida de Vasili Fiveiski fue reconocida a nivel mundial rápidamente: se editaron traducciones al polaco (Varsovia, Leópolis, 1903), al alemán (Berlín, 1906) y al estonio (Revel, 1908). Y la primera traducción al español apareció en 1918.

DIÁLOGO INTERCULTURAL

Unamuno vio en Dostoievski al patrón verdadero del nadismo ruso. Cristiano angustiado sufriendo junto con el mundo, vio en Tolstói las raíces de su filosofía de la intrahistoria, y en Andréiev (cuya obra conocía, no cabe duda) sintió a un ser próximo por su espíritu agónico. El padre Vasili es fruto de la sumersión de Andréiev durante toda su vida creadora en la vorágine del reconocimiento de la muerte y el proceso del abandono de la vida. Agonista, la figura central de la filosofía artística de Unamuno, libra un combate con la desesperación intelectual, el desconsuelo metafísico, reconoce dolorosamente cada segundo su provisionalidad, siente el confinamiento de una voluntad

fuera de sí mismo, siente el tacto de la infinitud. Unamuno se manifestaba repetidamente en sus diarios dialogando de manera directa como si respondiera a las reflexiones de. Andréiev, la experiencia y el experimento de resurrección del padre Vasili, que las tentativas de la comprensión racional solo hacen perder la fe.

San Manuel Bueno, mártir puede ser analizada como una realización del dialogismo intertextual, reacción inmediata a Leonid Andréiev, elaboración original intrahistórica del tema de la resurrección de Andréiev. A la tentativa de la resurrección física en el estilo realista-naturalista del filósofo cosmista bien conocido en su tiempo, el transhumanista N. F. Fiódorov (1828-1903), que cree en la resurrección futura del cuerpo, no desea que nadie se reconcilie con la muerte. Miguel de Unamuno contrapuso una resurrección espiritual interpretada de modo original. El padre Manuel, según Lázaro, le “hizo un hombre nuevo, un verdadero Lázaro, un resucitado”, pues le “dio fe” (37). Notemos que Unamuno podía conocer la obra de Fiódorov por las referencias entusiastas de Tolstói y Dostoievski.

La novela de Unamuno presenta un enfoque coherente y uniorientado a la novela de Andréiev. Se pueden notar los paralelos en la situación del argumento, la idea básica, los héroes principales y secundarios, la correlación autor-héroe. Las dos obras tienden a la literatura hagiográfica. En ellas abundan las alusiones bíblicas. La parábola bíblica sobre Job es posible examinarla en el contexto como el arquetipo, y a Job buscando la esencia como el arquetipo del existencialista. Sin poder abarcar el sentido de lo que pasa, él exige de Dios explicaciones. El padre Vasili correlaciona en este sistema de coordenadas con un existencialista inicial (que viene a ser Andréiev) buscando una racionalidad en el orden natural del mundo; y también el padre Manuel (que viene a ser Unamuno) le dirige directamente a Dios sus preguntas. Como Job, tanto los héroes de Andréiev como los de Unamuno arden en deseos de comprender la esencia, hallar una razón de todo lo que pasa, porque están seguros de que todo en el mundo tiene su sentido sigiloso metafísico.

El padre Vasili ha comprendido bien pronto que aquellas personas, que le dicen como al mismo Dios la verdad, no saben la verdad de sus vidas. Detrás de los miles de sus verdades pequeñas, aisladas y hostiles se transparentaban los contornos vagos de una gran verdad omnipotente. Todos la sentían y todos la esperaban, pero nadie sabía llamar esta verdad enorme –de Dios, de las personas y destinos misteriosos de la vida humana– con una palabra humana.

El padre Vasili comenzó a sentirla y la sentía como la desesperación y el miedo loco o como la piedad, la ira y la esperanza. Seguía severo y frío como siempre, al parecer, mientras su mente y corazón se le fundían ya sobre el fuego de la verdad incognoscible (544).

Y no me olvidaré jamás del día en que diciéndole yo: “Pero, don Manuel, la verdad, la verdad ante todo”, él, temblando, me susurró al oído – y eso que estábamos solos en medio del campo-: “¿La verdad? La verdad, Lázaro, es acaso algo terrible, algo intolerable, algo mortal; la gente sencilla no podría vivir con ella” (23).

La comparación de las versiones de estas dos situaciones de Job con toda evidencia deja ver el carácter específico de las variantes rusa y española, al mismo tiempo permite sacar conclusiones sobre la proximidad de la filosofía artística de los escritores. Vasili Fiveiski no es solamente un hermano espiritual de don Manuel, él es también su prototipo reconocido. El escritor español igual que el ruso polemiza con la literatura hagiográfica según la cual la santidad del personaje es inmanente y su vida lo confirma, y da ejemplos y pruebas de esta santidad. Los dos sacerdotes –el pope rebelde y el santo ateo– pasan, cada uno a su manera, la prueba de su fe.

La onda potente de la revuelta ciega irracional (padre Vasili) se cambia –con toda la identidad del problema central de las novelas filosóficas– por la sabiduría agónica del abnegado hombre del pueblo don Manuel. El escritor español no apoya la concepción de la predeterminación fatal: la agonía de su héroe se manifiesta en una corriente interior. El Dios de don Manuel está muerto hace mucho ya, por eso su agonía es provocada por su aspiración a equilibrar la disconformidad: la necesidad de la fe y a la vez la imposibilidad de la fe para la potente mente analítica que tiene absorbidos los logros del progreso.

¡Mi vida, Lázaro, es una especie de suicidio continuo, un combate contra el suicidio, que es igual; pero que vivan ellos, ¡que vivan los nuestros! [...] Sigamos, pues, Lázaro, suicidándonos en nuestra obra y en nuestro pueblo, y que sueñe este su vida como el lago sueña el cielo (Unamuno 28-9).

Cada uno tenía tantos sufrimientos y penas que bastarían para una decena de vidas hu-manas y al pope aturdido le parecía, que todo el mundo vivo le había traído sus lágrimas y sus tormentos y esperaba ayuda de él, es-

peraba resignado, esperaba imperioso. Había buscado la verdad en su tiempo y ahora estaba ahogándose de esta verdad despiadada llena de sufrimientos y comprendiendo dolorosamente su impotencia, que quería correr al fin del mundo a morir, para no ver, no oír, no saber. Había convocado la pena humana: y la pena le llegó. Su alma ardía como el ara y a cada uno que se le acercaba, le quería dar abrazos fraternales y decirle: “¡Pobre amigo mío, luchemos y lloremos juntos! Comprende que no hay que esperar protección ni ayuda de Dios” (Andréiev 558).

Los héroes (Vasili Fiveiski, Manuel Bueno) agonizan igualmente. Si usamos la terminología de Unamuno se encuentran en la situación insólita fronteriza que revela su esencia y sus búsquedas metafísicas (el recurso artístico preferido de los dos escritores es el planteamiento del experimento psicológico). Las variantes rusa y española de ir al pueblo son – con ciertos puntos contrapuestos del concepto – un diálogo polifónico intertextual directo. Los dos personajes compadecen al ser humano abandonado por Dios y se esfuerzan por salvar el alma del pueblo.

Ahora no quería las lágrimas humanas, pero fluían incontenibles contra su voluntad, y cada lágrima era una exigencia, y todas ellas como agujas envenenadas entraban en su corazón. Y con el sentimiento vago del horror próximo llegó a comprender que no era el señor de la gente ni su vecino, sino su criado y esclavo, y que los ojos brillantes de la gran espera lo buscaban y le ordenaban - le estaban llamando. Decía cada vez más frecuentemente con la ira contenida:

- ¡Pídelo a Él! ¡Pídelo a Él! (Andréiev 553)

...yo no nací para ermitaño, para anacoreta; la soledad me mataría el alma, y en cuanto a un monasterio, mi monasterio es Valverde de Lucerna. Yo no debo vivir solo; yo no debo morir solo. Debo vivir para mi pueblo, morir para mi pueblo.

¿Cómo voy a salvar mi alma si no salvo la de mi pueblo? [...] Yo no puedo perder a mi pueblo para ganarme el alma. Así me ha hecho Dios (Unamuno 12-13).

La imagen del sacerdote de aldea estaba gestándose en la mente y la obra de Unamuno desde hacía mucho. La descripción detallada la encontramos en la novela *Paz en la guerra* (1897):

El cura de la aldea, aldeano letrado, segundón de casería pasado de la laya al libro, recibe en su cabeza el depósito del dogma, y se encuentra al volver

a su pueblo saludado con respeto por sus antiguos compañeros de bolos. Es un hermano y a la par el ministro de su Dios, hijo del pueblo y padre de las almas, ha salido de entre ellos, de aquella casería del valle o de montaña, y les trae la verdad eterna. Es el nudo del árbol aldeano, donde se concentra la saliva se éste, el órgano de la conciencia común, que no impone la idea, sino que despierta la dormida de todos. Cuando les hablaba, bajaba desde el púlpito la palabra divina como una ducha de chorro fuerte sobre aquellas cabezas recias y consolidadas recitábales en su lengua archi-secular el dogma secular, y aquellas exhortaciones en el silencio de la concurrencia, eco vivo que las redoblaba, eran de efecto formidable. (85)

Las dos vías de salida de la crisis de conciencia que ha entrado en la fase de agonía, las dos tentativas de recoger su yo dividiéndose están condenadas al fracaso. Las novelas ofrecen sus variantes de la encarnación de la idea del absurdo de la religión: un sacerdote-naturalista, que trata de demostrar la idea divina por la experiencia y un ateo canonizado. Además, las situaciones del argumento del abandono de Dios de la parábola de Job y de las dos novelas son opuestas. Si en la trama de Job fue un abandono temporal, de prueba, en el caso de los héroes de las dos novelas es un abandono por repugnancia, con el fin de dirigirles a la confesión. Job hablando con Dios se persuade en la razón de sus acciones, mientras que los héroes de las novelas, como los autores mismos, sobreviven la agonía trágica de ser abandonados por su Dios. Los escritores se concentran enteramente en el problema declarado, dejando aparte la información insignificante desde el punto de vista de la argumentación directa de su credo filosófico. Los personajes que componen formalmente la base de la composición de cada narración no son unas imágenes vivas individualizadas sino héroes-funciones, símbolos: del espíritu de sacrificio (padre Vasili, don Manuel Bueno), del conocimiento intuitivo (el campesino Semión Mosiaguin, Ángela) del conocimiento racional (Lázaro), del conocimiento irracional (Vasia “entre-niño entre-animal” (558), “san” (42) Blasillo el bobo). La imagen de la madre de don Manuel, que aparece una vez, pero es mencionada por Ángela dos veces en diferentes capas temporales (de la boca de la madre se escapa una exclamación penetrante “¡Hijo mío!”), es un símbolo de la maternidad. Se asemeja claramente a la Madre de Dios dolorosa ante el sufrimiento de su Hijo.

Unamuno pudo ver en el padre Vasili un héroe existencialista alejado en un estado aislado. Redujo al mínimo la descripción física del héroe-idea, al igual que Andréiev. Se destacan solo los rasgos privativos: el aumento relativo

de la estatura del padre Vasili en la percepción de su opositor Iván Koprov y sus “ojos sin fondo negros y terribles, como el agua del pantano; una vida potente latía en ellos y una voluntad terrible salía de ellos como una espada aguzada” (589); una estatura alta, los ojos de Don Manuel con “honda tristeza” “azules como las aguas del Lago” (16). Ambos sentían el abismo abriéndose, sufrían el suicidio espiritual. Los ojos del padre Vasili “miraban fijos adelante, lejos adelante, en la profundidad misma del espacio sin fondo” (548); Don Manuel ha podido “mirar, allí, a la cabecera de su lecho de muerte, toda la negrura de la sima del tedio de vivir” (29). Los dos héroes que trabajan para el pueblo y en interés del pueblo –el que aspira demostrar al pueblo la existencia de Dios (el padre Vasili) y el que apoya la fe pura, infantil en el pueblo (don Manuel)– se encuentran en la soledad simbólica de la incompreensión.

Iba a la iglesia por la mañana como va la gente a la ejecución vergonzosa y terrible, donde todos son verdugos: el cielo impasible y el pueblo estupefacto riendo a carcajadas sin razón y el propio pensamiento implacable. Cada persona sufriende era un verdugo para él –servidor impotente de Dios todopoderoso– y había tantos verdugos como personas y había tantos látigos, como miradas confiadas esperando. Todos estaban inexorablemente serios y nadie se reía del pope, pero esperaba cada minuto con estremecimiento una explosión de risa satánica terrible y temía volverse de espaldas a la gente. Todo lo bárbaro y malo nace a espaldas de la persona y mientras mira nadie se atreve a atacarla (Andréiev 558).

Y más tarde, recordando aquel solemne rato, he comprendido que la alegría imperturbable de Don Manuel era la forma temporal y terrena de una infinita y eterna tristeza que con heroica santidad recataba a los ojos y los oídos de los demás. Con aquella su constante actividad, con aquel mezclarse en las tareas y las diversiones de todos, parecía querer huir de sí mismo, querer huir de su soledad. “Le temo a la soledad”, repetía (Unamuno, 32).

En las novelas intencionadamente conceptuales de Andréiev y Unamuno, cuyos héroes son ideas, el autor se convierte en el héroe principal. Las obras orientadas hacia el yo del autor representan una confesión, la introspección latente que desnuda la dualidad de las buscas cordiales y espirituales. En ellas domina, sea de manera explícita o implícita, la voz del autor. El padre Vasili es en gran medida un retrato psicológico de Andréiev, así como don Manuel de Unamuno. La pérdida de la fe de los dos sacerdotes unida a su ansia desesperada de servir a las personas son rasgos inherentes de las dos

novelas y resultado de lo que piensan los autores. En la misión de librar a la humanidad de los sufrimientos y el caos loco, se aferran aún más fuerte a la fe. Esto no es la humildad de Job.

Don Manuel le deja entrever su verdad a Lázaro:

Porque si no, me atormentaría tanto, tanto, que acabaría gritándola en medio de la plaza, y eso jamás, jamás, jamás. Yo estoy para hacer vivir a las almas de mis feligreses, para hacerles felices, para hacerles que se sueñen inmortales y no para matarles. Lo que aquí hace falta es que vivan sanamente, que vivan en unanimidad de sentido, y con la verdad, con mi verdad, no vivirían. Que vivan (Unamuno, San Manuel, 24).

Gritar la verdad: es exactamente lo que hizo el padre Vasili. Intentó mostrar a la gente y a sí mismo la existencia de Dios – lo que buscaba torturándose toda su vida -. Fracasado su milagro de resurrección del muerto, cae en la comprensión del nihilismo (Savignano 116), la vanidad de sus intentos de salvar el mundo.

El cielo arde. Se desgarran en torbellino de las nubes brutales que caen con todo su peso gigantesco a la tierra sacudida: se derrumba el mundo entero en sus bases. De allí, del torbellino caótico de fuego truena una risotada enorme y el crujido y los gritos de la alegría bárbara. Una raya azul aclarece todavía en el oeste y ahogándose corre hacia ella. Sus pies se enredan en la casulla larga rígida, cae, gira por la tierra, ensangrentado, terrible y corre de nuevo. La calle está desierta como por la noche: ni cerca de las casas, ni en las ventanas no hay ni una sola persona, ni un ser vivo, ni un animal, ni un pájaro. “¡Todos han muerto!” - se le ocurre por último (Andréiev 598).

Es necesario tener en cuenta que si para el pensador español esta novela es una especie de testamento ideológico y artístico, en el que casi todos los temas ideológicos de su obra están entrelazados conjuntamente, la novela de Andréiev refleja más bien el proceso mismo en desarrollo creador. La siguió su *Diario del Satanás*, la quintaesencia de todo lo escrito, el resumen final. Esta novela sí que es comparable hipotéticamente a la novela de Unamuno respecto a la conclusión final de autor. La idea de la existencia intrahistórica de *Unamuno* (desmentida por la idea del hombre-masa de Ortega y Gasset) objetiva directamente la imagen del hombre-diablo de Andréiev, más coherente a la posición de Ortega y Gasset, a pesar del mayor distanciamiento temporal.

CONCLUSIONES

Las novelas analizadas pueden servir de ejemplo del paralelo literario condicionado por el parentesco tipológico, analogía del contexto histórico-cultural, así como de la unificación de la centralización semántica del hipertexto a pesar de diferencias idiomáticas. Pero ante todo es una muestra del diálogo intertextual directo. La consideración de “filosófica y teológica” que hace de Unamuno en el prefacio de su novela sirve también para de Andréiev.

Cada texto de bellas letras absorbe otros textos de bellas letras y no es otra cosa que la réplica a estos textos. En nuestro análisis podría ser evocada la metatextualidad –el tercer tipo de “trascendencia textual” (transtextualidad) según Gérard Genette (13)– la relación que “une un texto a otro texto que habla de él sin citarlo (convocarlo), e incluso, en limite, sin nombrarlo.” Hay que tener en cuenta al mismo tiempo la ambivalencia de la escritura –“la inserción de la historia (de la sociedad) en el texto y cultura en el texto, y del texto en la historia...” (Kristeva 195). Es exactamente lo que mantenía Bajtín. El diálogo y la ambivalencia “resultan así ser la única actividad que permite al escritor entrar en la historia profesando una moral ambivalente, la de la negación como afirmación” (Kristeva 195-96). El conjunto de los problemas filosóficos que concentra la atención sobre la acción del espíritu humano determina la apertura de la tendencia existencialista: la búsqueda del sentido de la existencia de la persona, el lugar de Dios y la fe en el sistema de valores. Impregnadas al máximo grado por el contenido filosófico, las novelas de los escritores ruso y español son extremadamente convencionales. Ambos autores no analizan los caracteres como sistemas complejos en desarrollo dialéctico continuo, sino que subrayan sus peculiaridades básicas determinadas por el problema clave: la búsqueda de Dios – la revuelta contra su Dios por la pérdida de fe en la situación del abandono de Dios. Las dos novelas, que se encuentran en la encrucijada de las buscas exteriores literarias e individuales del autor, que abundan en las reminiscencias bíblicas, al mismo tiempo son unas versiones extensas del precepto conocido de Tolstói: “Vive, buscando a Dios, y entonces no habrá vida sin Dios” (Tolstói 152).

El escritor de la época clásica equilibrada del siglo XIX estaba orientado hacia la armonía de la persona por razones de la fe reconocida al nivel racional y sentida al nivel irracional emocional. En la época post-Nietzsche de la voluntariedad espiritual y el caos del movimiento browniano, ven la vida el escritor ruso y el español como trágica en sus bases mismas, la armonía es posible solo como una potencia y al instante. La contradicción existencialista

más aguda, que conduce a la agonía al individuo se establece, para ambos narradores, entre la conciencia racional y la fe. La búsqueda de Dios lleva a los héroes a la revuelta espiritual (padre Vasili) / a la humildad especial altruista (don Manuel). Aquí se refleja la influencia de la tradición nacional de cada autor el hombre que sufre y la vida es sueño respectivamente. La memoria del motivo clásico al cual en cierta medida se orientan, ya sea consciente o subconscientemente, o del cual se distancian los escritores ulteriores. El sentido superior podría concebirlo hipotéticamente un Superhombre, un Héroe, capaz de establecer una lucha contra el destino (Andréiev), que aspira a la fe y que es capaz a tomar decisiones (Unamuno).

BIBLIOGRAFÍA

- Andréiev, Leonid. *Vida de Vasilií Fiveishkii* Versión directa del ruso de Rafael Cansinos-Assens. Madrid: Editorial Aguilar, 1955. (En el volumen *Obras escogidas*).
- Bajtín, Mijaíl. *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. El contexto de François Rabelais, traducción de Julio Forcat y César Conroy. Madrid: Alianza, 2005.
- Bajtín, Mijaíl. *Teoría y estética de la novela*, traducción H. Kriúkova, V. Cazcarra. Madrid: Taurus, 1989.
- Barthes, Roland. “De l’œuvre au texte”, *Revue d’esthétique*, 3, Tome XXIV (1971): 225 – 232.
- Ederý, Moisés. *El sentimiento filosófico de Unamuno*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 1977.
- González Egido, L. *Agonizar en Salamanca. Unamuno, julio-diciembre de 1936*. Barcelona: Tusquets Editores, 2006.
- Genette, Gérard. *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*, traducción Celia Fernández Prieto. Madrid: Taurus, 1989.
- Gúseva, Tatiana K. *Motivos existencialistas de L. Andréiev y M. de Unamuno*. Moscú: RITS MGGU im. M.A. Shólokhova, 2015.
- Kristeva, Julia. *Semiótica 1*, traducción José Martín Arancibia. Madrid: Fundamentos, 2001.
- Laguna Martínez, Ana. “La autoficción en J.L. Borges y W.G. Sebald. Transtextualidad y transducción del relato autoficticio”, *Revista Signa*, 27 (2018): 665-695.
- Martín Jiménez, Ignacio. “La simbólica del padre en San Manuel Bueno, mártir”, *Trama y fondo: revista de cultura*, 11 (2001). Fecha de consulta 20/01/2019.

- Savignano, Armando. "Filosofía y religión en Unamuno: el nadismo", *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, 48, 1 (2010): 107-116.
- Segarra Guarro, R. *El libro de Job en Unamuno: La casa edificada sobre arena*. Barcelona: Clie, 2004.
- Ullman, Pierre L. "Análisis contrapuntual de San Manuel bueno, mártir". *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Barcelona 21-26 de agosto de 1989. Vol. 3, coord. por Antonio Vilanova. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, 1992. 317-324.
- Unamuno, Miguel de. *Paz en la guerra*. Madrid: Librería Renacimiento, 1923.
- *San Manuel Bueno, mártir*. Madrid: Espasa-Calpe, 1995.
- Zavala, Iris. M. *Unamuno y el pensamiento dialógico. M. de Unamuno y M. Bajtin*. Barcelona: Anthropos, 1991.

ELEMENTOS CULTURALES Y MATERIALES DE ELE PARA EL PÚBLICO OBJETIVO HÚNGARO

Emöke Jámbo

Universidad Politécnica y de Ciencias Económicas de Budapest (Hungría)

jambore@inyk.bme.hu

Resumen: Los cambios en los últimos decenios han tenido efectos en la enseñanza de la lengua española. Ese es en el caso de los libros de texto editados para los estudiantes húngaros. A través de los elementos culturales encontrados en los materiales investigados queremos presentar qué tipo de competencia sociocultural se ofrecía a los estudiantes húngaros de español durante el siglo XX. Hubo períodos en los que los autores de los manuales se esforzaban en perfeccionar los conocimientos lingüísticos de los emigrantes hacia América del Sur: Argentina, Uruguay. Hubo otro en el que los libros abundaban en elementos culturales relacionados con Cuba, el único país socialista e hispanohablante. En los años noventa pudimos ver cambios muy importantes en los elementos culturales que aparecían en los materiales. En nuestro trabajo intentamos mostrar estos cambios en cuanto al aprendizaje de conocimientos sociolingüísticos.

Palabras clave: competencia sociocultural, libros de texto, público objetivo, objetivo del aprendizaje

Los cambios económicos acontecidos en el mundo en los últimos decenios han tenido también efectos en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Los modelos ya clásicos de la competencia comunicativa, por ejemplo: Hymes (1972), Canal y Swain (1980) y Van Ek (1984), demuestran que el conocimiento de la lengua está formado por varios componentes, siendo

uno de estos el de la competencia sociocultural. Eso significa que, para una comunicación eficaz, tanto en el mundo laboral como en la vida privada, el individuo debe conocer las circunstancias culturales del comunicante, así como las características propias de su cultura.

Hall, Hofstede y otros investigadores han examinado este mismo tema demostrando la importancia de la competencia sociocultural. En 1992 Lourdes Miquel y Neus Sans en su conocido artículo publicado en la revista *Cable* utilizan los siguientes términos para la cultura: cultura con mayúscula, cultura a secas y cultura con K.

Veamos cómo define Lourdes Miquel años después el concepto de competencia sociocultural:

conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de estos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutina), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada.” (Lourdes Miquel; 2004)

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

En Hungría, durante el siglo XX, el instrumento principal para el estudio de una lengua extranjera fue el libro de texto. Cabe añadir que, en los últimos años, al lado de su papel primordial, surgieron otros foros bien conocidos para estudiar y perfeccionar nuestros conocimientos de la lengua, como, por ejemplo, cursos a distancia, plataformas de Internet, vídeos preparados para el aprendizaje, etc.

En nuestro artículo queremos dar a conocer nuestra investigación acerca de los elementos culturales encontrados en los libros de texto. Podemos decir que casi todos los materiales encontrados tienen algo en común con la cultura como, por ejemplo, fotos, dibujos, contenidos de los textos, o el modo en que el autor o los autores confeccionan el libro, eligen los materiales, tratan los temas, preparan los ejercicios según su gusto, etc. En nuestro caso, queremos enfocarnos en los textos que presentan explícitamente las características de la cultura española y latinoamericana. Intentamos mostrar cómo han ayudado estos textos de los materiales editados a los estudiantes húngaros de español en el proceso de su socialización lingüística y cultural durante el siglo XX hasta nuestros días. A través de los textos recibimos una visión bastante amplia y obtenemos varias informaciones sobre las relaciones políticas, económicas y culturales entre Hungría, el mundo español y el latinoamericano.

MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos intentado disponer de los libros de texto editados para el público objetivo húngaro durante el siglo XX, pero, por diferentes razones, no hemos encontrado todos –son muy antiguos o fueron editados en otro país, por eso no hay ningún ejemplar de aquellos tan antiguos en la Biblioteca Nacional de Hungría– pero a pesar de las dificultades, de entre los libros encontrados (sesenta y cinco) hemos elegido veintinueve, los más utilizados, los más frecuentados y durante más tiempo, tanto individualmente como en escuelas secundarias o universidades desde los años 1910 hasta la actualidad. Cabe añadir que estos sesenta y cinco libros pertenecen a varias series, pero podemos decir que hemos investigado, al menos, un ejemplar de cada una. También podemos afirmar que con los veintinueve ejemplares analizados tenemos una muestra suficientemente amplia de manuales utilizados a lo largo del siglo XX en Hungría. Además, debemos tener en cuenta que durante la temporada investigada (siglo XX) se editaron muchos menos libros en Hungría que después de la caída de socialismo, por eso tenemos este número relativamente bajo de manuales. Podemos decir que después de los años noventa se publicaron varios libros de texto y llegaron todavía más manuales de ELE desde España y, del mismo modo, podemos afirmar que no es comparable la situación de los libros de texto de antes y la de después de la caída de socialismo. En esta investigación hemos querido mostrar el contraste de los elementos culturales entre las dos o, mejor dicho, tres épocas de todo el siglo.

Puede surgir la interrogante de por qué hemos elegido un período tan largo (siglo XX y los primeros años del siglo XXI), y por qué no nos hemos enfocado en un período más corto; en su respuesta hemos pensado que así podemos ofrecer un amplio panorama de la variedad de los elementos culturales insertados en los libros, pudiendo ver, de este modo, las tendencias más importantes en la adquisición de conocimientos culturales durante todo el siglo XX y, lo que es más importante, comprobar los cambios de visiones políticas a través de los libros de texto editados para los húngaros. Hay investigaciones más recientes sobre los libros de texto utilizados actualmente en las escuelas o academias (Lakatos; 2018); pero queremos insistir en que en nuestra investigación nos hemos enfocado en la variedad de los elementos culturales con el objetivo de demostrar la influencia de los acontecimientos históricos, es decir, en cómo la política tiene invade los manuales.

Hemos trabajado en aquellos textos en los que aparece alguna información cultural explícitamente, es decir donde figuran textos referidos a la

cultura cotidiana, a la historia, a la geografía de una ciudad o a la vida de un artista, poeta, pintor, etc. Fuera de estos, hemos buscado diálogos en los que descubrimos varias pautas de comportamiento hispánico. Hemos revisado estos textos y los hemos clasificado según las definiciones de cultura, esto es, *Cultura con mayúscula*, *cultura a secas*, *cultura con K* de Lourdes Miquel y Neus Sans. (1992).

Dividimos los manuales en tres grandes grupos en función de la época histórica, el público objetivo y el objetivo de aprendizaje. Más adelante, mostramos ejemplos a través de los cuales podemos tener una visión general sobre la época examinada.

HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL (ELE) EN HUNGRÍA

Para entender bien las tendencias referentes a los elementos culturales que podemos encontrar en los libros de texto, tenemos que repasar brevemente las etapas más importantes de la historia de la enseñanza del español en Hungría durante el siglo XX. A continuación, podemos repasar estos períodos característicos.

A finales del siglo XIX se incrementó la emigración desde Hungría hacia América Latina con la esperanza de una vida mejor, y así el interés hacia el aprendizaje del español se intensificó (al lado de otras lenguas como el francés, el italiano, el alemán y el inglés). A pesar de esto, hasta después de la Segunda Guerra Mundial no hubo enseñanza del español institucional en Hungría (Tantervi; 1980). Hubo enseñanza de español obligatoria en una sola escuela secundaria de Budapest (Escuela Imperial Alemana 1908-1944) (Papp Gábor Zsigmond).

Después de 1945, los alumnos húngaros de secundaria podían elegir entre los siguientes idiomas: alemán, francés, inglés. Después de 1949, el ruso pasó a ser la lengua extranjera obligatoria, y a consecuencia de esta ley o decisión, las lenguas *occidentales* se quedaron en segundo plano. En el curso 1955-56 hubo un cambio importante. A partir de entonces para todos los alumnos de secundaria pasó a ser obligatorio aprender una lengua occidental además del ruso. Se inició enseñanza del español en la escuela secundaria y se constituyó el primer departamento de español en la Facultad de Letras de ELTE en Budapest. El primer currículum oficial de la enseñanza del español se redactó en 1965 (Tantervi és utasítás). Desde los años 1970, se comenzó a enseñar español en varios institutos, sobre todo en Budapest y en diferentes universidades fuera de la capital también. El español comenzó a divulgarse de año en año en todo el país. Hoy en día es la segunda lengua cuyo número

de hablantes ha aumentado en mayor medida después del inglés. Hay mucho interés por el aprendizaje del español, pero el mayor motivo para elegir esta lengua neolatina sigue siendo la belleza de la misma, la atracción de la gente española, así como España (Jámbo; 2001). El gobierno español apoya la enseñanza del español en varios niveles del sistema educativo húngaro, tanto en las escuelas secundarias como en las escuelas superiores o universidades, aunque hubo algunos cambios en la organización de los lectorados en los últimos años. (Martín Soria, 2013).

En la tabla número 1 podemos ver cómo ha evolucionado el número de húngaros que hablaban español como lengua extranjera (Sondeo 2001; 2011)

En Hungría se organizan sondeos cada diez años, por lo que los últimos datos oficiales en cuanto al aprendizaje de español corresponden al año 2011. Ya han comenzado los preparativos para el correspondiente al 2021 en Hungría.

Tabla 1

	1968	1990	2001	2011
Alemán	431 271	416 215	1 700 012	847 337
Inglés	43 183	228 956	997 908	1 129 956
Ruso	66 504	152 885	194 449	107 782
Francés	45 282	52 957	115 881	91 488
Italiano	11 064	16 373	61 284	44 790
Español	1 242	7 139	24 153	32 549

LOS LIBROS DE TEXTO EXAMINADOS SEGÚN ETAPAS

Los libros examinados los hemos dividido en tres épocas desde un punto de vista histórico.

1910-1947

En esta época, en el mercado de libros de texto aparecieron materiales esporádicamente sin ningún concepto armonizado. El primer libro que hemos encontrado apareció en 1910 en Budapest. Según los textos encontrados en él, suponemos que su público objetivo era gente culta y económicamente

pudiviente. Asimismo, entre sus usuarios había probablemente comerciantes o personas que viajaban con mucha frecuencia. En aquel período ya había comenzado la emigración hacia América Latina. Este fenómeno se refleja en los textos de los materiales. Sobre todo en los libros de texto editados en los países de destino, como Argentina o Uruguay, para los húngaros que ya habían llegado al Nuevo Continente. El objetivo de su viaje era establecerse y encontrar trabajo en los países de destino. Veamos dos fragmentos de la época:

- Luis, déme V. mi ropa! quiero vestirme. (Rozsnyai; 1910:24; Budapest)
- ¡Vaya V. a decir al cochero que espere! (Rozsnyai; 1910:24)
- ¿Es V. lavandera de la casa?
- ¡Sí señor!”
- Lávela con cuidado. (Rozsnyai; 1910:30)

El estudiante hace el papel de la persona que le pide servicio a una *sirvienta*. En los textos se refleja el estilo de vida de la clase media o alta de la sociedad húngara. Él es el *señor* que pide servicio en todos los diálogos, él es un hombre, no una mujer. Su ayudante es *Luis*, y lo llama por su nombre. Tiene carretero. En el último diálogo la *lavandera* es una señora, y no un señor. El tono y el estilo de estos diálogos desaparecieron en la siguiente época.

Otro texto de la misma época:

Solicitud de empleo

Distinguido Señor:

He leído su aviso en el diario *La Prensa* y me tomo la libertad de ofrecerle a Vd. mis servicios para desempeñar el puesto que se halla vacante. Soy húngaro, de 25 años de edad, casado y electricista de profesión. He trabajado en varias fábricas en Europa y en este país, y tengo muy buenos certificados. El castellano lo hablo bastante bien, pues llevo 5 años en el país, además hablo el alemán y el húngaro. Esperando una favorable contestación, saludo a Vd. muy respetuosamente, su seguro servidor Juan Kiss” (Spiré, 1928:50; Buenos Aires)

Este modelo de carta de presentación habría podido ayudar a todos los húngaros recién llegados a establecerse en el país. Los otros textos del libro también se enfocaban en temas semejantes como, por ejemplo, buscar trabajo, alojamiento, cómo arreglar asuntos oficiales. Estos materiales editados en el país de destino eran probablemente muy importantes y útiles para el

público objetivo húngaro, porque las explicaciones venían en húngaro, y los textos presentaban situaciones de la vida cotidiana.

1957-1982

En los primeros años de la enseñanza institucional no existía ningún material. Los profesores enseñaban la lengua española según sus propias iniciativas, sin concepto común, usando sus propias notas. En cambio, en 1960 salió el primer libro de texto, como continuación o parte de una serie (Tanuljunk nyelveket – Estudiemos idiomas) estrenada ya en otras lenguas. En los institutos se enseñaba con estos libros de texto (de dos tomos), hasta que en 1966 salió el primer material ya destinado a los alumnos de secundaria. La concepción del contenido fue recomendada y exigida por el régimen político de aquel entonces, hubo temas acerca de los revolucionarios latinoamericanos como Che Guevara y Fidel Castro. Hubo un cambio importante en el momento de la aparición de una nueva serie de libros de texto utilizados en la enseñanza del español hasta los años 1990. En aquellos manuales los temas culturales variaban mucho más pero, por supuesto, tenían que aparecer obligatoriamente ciertas ideas y ciertos rasgos del régimen de entonces, llamado socialismo. En la era socialista existía una sola editorial estatal, totalmente controlada por el gobierno. Aquellos libros de texto fueron escritos por profesores que habían pasado un año académico en Cuba (casi única posibilidad de obtener beca para los estudiantes húngaros en la época) y por eso mismo encontramos un vocabulario, un temario y unos conocimientos culturales que tienen mucha relación con Cuba y con sus países vecinos. Aquellos materiales fueron redactados con una estructura muy buena, con un vocabulario muy amplio según el nivel, y eran revisados por especialistas y lectores. Estudiando y examinando los materiales de esta época, podemos ver claramente cómo la ideología socialista se reflejaba en estos textos. Aquí podemos ver tres fragmentos característicos:

En una fábrica de automóviles

Hoy con mi amiga húngara voy a ir a la fábrica donde trabaja mi tío. Él es secretario general de la Comisión Obrera del Sindicato. Es miembro del Partido Comunista de España. Durante la dictadura de Franco lo encarcelaron dos veces, luego vivió en París... (Gergelyi-Simor; 1980;45)

Con este fragmento creemos que el autor quería llamar la atención sobre los semejantes puntos de referencia entre las sociedades húngaras y españolas, demostrando la importancia del papel de los sindicatos y del Partido

Comunista de España. Y añadió un comentario sobre la dictadura de Franco. Otro fragmento:

...Isabel vive con su tía que es obrera pero ahora no tiene trabajo.

En España hay muchos parados – dice Isabel.

Yo no sé qué significa esta palabra – contesta la chica húngara.” (Gergelyi-Simor; 1980;23)

Afirmando que *en España hay muchos parados*, el autor pretende mostrar el contraste entre el capitalismo y el socialismo, donde en realidad no había parados. La respuesta de la chica puede tener doble sentido, es decir, no conoce el significado de la palabra porque no conoce este fenómeno. En el régimen socialista todos los ciudadanos estaban obligados a trabajar, y quienes incumplían esta obligación, corrían el riesgo de ser castigados.

Otro fragmento que nos muestra una parte de la realidad española es una situación en El Corte Inglés, pero la conversación tiene referencia a América Latina. Ya hemos mencionado que los autores de aquellos libros de texto podían perfeccionar sus conocimientos de español en la mayoría de los casos en Cuba, desde donde podían hacer visitas a otros países latinoamericanos. En este fragmento, el autor hace referencia a sus conocimientos adquiridos en Cuba.

“Después de desayunar, Catalina va con su padre a un gran almacén que se llama El Corte Inglés. Su padre le compra un vestido.

- Qué bonito es este vestido –dice ella–, a mamá le gustará mucho.

- ¡Pero la percha no es menos bonita! –dice un joven. Catalina no entiende la palabra.

- La percha eres tú. El joven latinoamericano te dijo un piropo. De Cuba conozco este dicho. Es un piropo de los cubanos que también se dice en otros países latinoamericanos.” (Gergelyi-Simor; 1980;67)

Durante la época socialista fue bastante difícil salir de Hungría por varias razones. Solamente cada tres años podían salir los húngaros hacia países occidentales por causas políticas y financieras, etc. La situación fue la misma en relación con España también. Así pues, el objetivo de la enseñanza del español fue aprobar el examen de lengua y después continuar los estudios de español en la Facultad de Letras para perfeccionar los conocimientos de español o ir a la Universidad de Ciencias Económicas de Budapest, y después trabajar de profesor de español, de economista, de diplomático o en alguna otra disciplina. En resumen, podemos afirmar que era bastante bajo el número de estudiantes de español de aquel entonces por falta de perspectivas futuras. El

público objetivo más importante era el de los alumnos de secundaria.

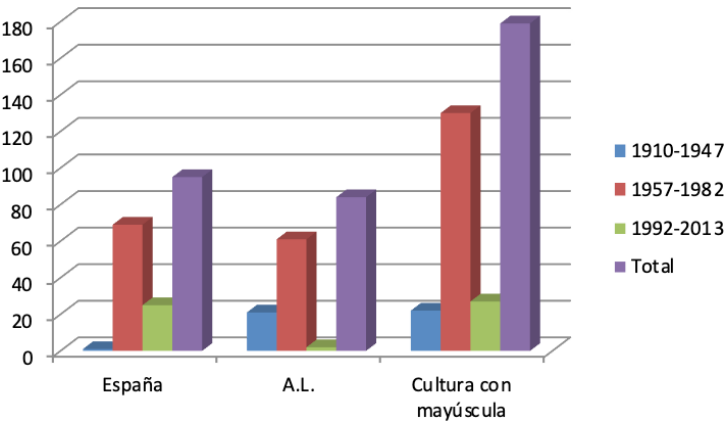
De 1990 a la actualidad

Desde los años 1990 la situación monopolística de la Editorial Estatal se suprimió y surgieron varias editoriales. En los institutos desaparecieron repentinamente los libros utilizados durante unos 25 años y surgieron nuevos materiales con conceptos nuevos. En los primeros años de la década hubo una *búsqueda del camino*. Cada escuela intentaba encontrar su material adecuado para su público objetivo. Hubo intentos para adaptar unos libros de texto editados en España para el público objetivo húngaro como, por ejemplo, *Gente*, del que salió una versión bastante popular y adecuada para los estudiantes húngaros. Unos años más tarde la *antigua* Editorial Estatal, ya convertida en *Editorial Nacional*, lanzó al mercado una serie de manuales muy bien elaborados con un concepto moderno, con diálogos de la vida cotidiana, todos desarrollados en la España moderna. Esta serie tuvo tanto éxito que todavía hoy se usa en los institutos en una versión renovada. Podría surgir la pregunta de si aparecieron materiales en España para la enseñanza de español en Hungría. En varias escuelas de idiomas, en escuelas superiores o en institutos de lenguas de las universidades, se utilizaban por ejemplo *Socios*, *Rápido*, o *Español 2000*. En las escuelas de idiomas sigue esta tendencia, es decir, los profesores tienen más libertad a la hora de elegir un material, pero en los institutos, la elección del libro de texto está más centralizada, y en muchas escuelas se utiliza la serie *Colores*.

En la tabla 2 podemos ver los números de los elementos culturales de la Cultura con mayúscula encontrados en los materiales examinados:

	Cultura con mayúscula	España	A.L.
1910-1947	22	1	21
1957-1982	130	69	61
1992-2013	27	25	2
Total	179	95	84

El diagrama 1 representa la frecuencia de elementos *culturales con mayúscula* en las tres épocas.

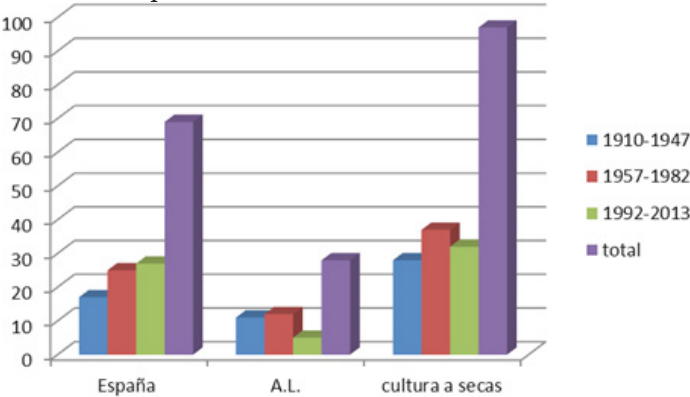


Descubrimos que el mayor número de elementos de la *Cultura con mayúscula* salió durante la época del socialismo, y el porcentaje de los temas culturales acerca de España y América Latina es muy semejante. En cambio, en la primera época examinada (1910-1947) surgen más temas relacionados con América Latina debido a la emigración. Después de los años 1990 hasta nuestros días sobresalen los textos referidos a la cultura española.

En la tabla 3 podemos ver los números de los elementos culturales de la Cultura a secas encontrados en los materiales examinados:

	cultura a secas	España	A.L.
1910-1947	28	17	11
1957-1982	37	25	12
1992-2013	32	27	5
Total	97	69	28

El diagrama 2 representa la frecuencia de elementos “culturales a secas” en las tres épocas.



Comparando el número total de los elementos culturales de la *cultura a secas* (97) con los de la *Cultura con mayúscula* (179), podemos afirmar que en general hay menos conocimientos culturales acerca de la vida cotidiana en los materiales examinados. Y otro comentario interesante es que a pesar del largo período de la era socialista (donde aparecen muchos temas acerca de Cuba), si examinamos todo el siglo, los elementos culturales acerca de España sobrepasan a los relacionados con América Latina. Eso se debe a que los autores filólogos húngaros se interesaban más por la historia y la literatura peninsular, aunque tuvieron más experiencias en relación con Cuba y otros países latinoamericanos. Se nota también que esta tendencia ha continuado después de la caída del socialismo (1989), y podemos ver que los temas relacionados con América Latina se van reduciendo.

CONCLUSIONES

Hemos intentado mostrar que según las épocas históricas los estudiantes de español adquirían distintos conocimientos culturales de los libros de texto editados en Hungría. Las características de estos elementos culturales dependían mucho del público objetivo, del objetivo de su aprendizaje, de la competencia de los autores y, por supuesto, del régimen político de la época. Actualmente, el *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas Extranjeras* determina los conocimientos culturales según los diferentes niveles que han de abarcar los libros de texto. En el mencionado documento hay más referencias a los conocimientos socioculturales que a la cultura con mayúscula. Destacan los temas, principalmente, de la vida diaria: condiciones de vida, relaciones personales, convenciones sociales, etc. Ya podemos afirmar que los conocimientos socioculturales que tienen que contener los materiales están definidos más claramente que en los tiempos anteriores, de modo que un estudiante de español puede adquirir unas informaciones culturales más coordinadas hoy en día. De todas formas, creemos que es interesante añadir que mucho depende del autor a la hora de elegir un tema en su respectivo material, a pesar de que ya existe una canonización de los elementos culturales en el *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas Extranjeras*.

BIBLIOGRAFÍA

- Hymes, D. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.
- Canale, M; Swain. M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Applied Linguistics, 1, 1980.

- Edward T. Hall *Rejtett dimenziók*. Budapest: Editorial Gondolat, 1966.
- Hofstede, G. *Culture and Organisations, Software of the Mind*. London: Harper Collins Publishers. 1994.
- Jámbor, E. *La situación actual de la enseñanza de la lengua española en Hungría*. Budapest: Medicina et Linguistica, 2001.
- Lakatos – Báldy Zsuzsanna. *Hola, buenos días – Szia, jó napot?* Budapest: Portalingua, 2018.
- Lourdes, M. y Neus, S. «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Cable*, 9, 1992.
- Lourdes, M. *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática*, Barcelona: Difusión, 2004.
- Martín Soria, Cristina. “Los nuevos territorios de expansión del español, una aproximación a Hungría”, Zaragoza: Asociación Europea de Profesores de Español, 2013.
- Van Ek, J. *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*, Oxford: Pergamon Press, 1984.

Libros de texto utilizados en la investigación
(orden cronológico)

- Rozsnyai, Károly, *Gyors nyelvmester*, Budapest, Rozsnyai Könyvkiadó Hivatala, 1910.
- Honti Rezső dr. *A spanyol nyelvnek szóban, írásban és olvasásban tanító nélkül való elsajátítására* Budapest, Schenk Ferenc Könyvkereskedő Kiadója, 1921.
- Spiré Sándor *Dél-Amerikai spanyol nyelvtan és gyakorlókönyv*, Buenos Aires, Dél Amerikai Magyarság, 1928.
- Uránia nyelvmesterei *magántanulásra*, Budapest, Aczél Testvérek Kiadója, 1939.
- Végh Zoltán dr. *Kétperces beszélgetés Dél-Amerikáról*, Budapest, Budapesti Gazdasági Kar, 1940.
- Végh Zoltán dr. *Egy perces olvasmányok*, Budapest, Budapesti Gazdasági Kar, 1942.
- Köszegfalvi Endre *Gyakorlati spanyol nyelvkönyv és szótár a Dél-Amerikában beszélt spanyol nyelv elsajátítására*, Buenos Aires, 1947.
- Király Rudolf (dr) *Spanyol olvasókönyv*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1963.
- Király Rudolf (dr) *Spanyol nyelvkönyv gimnáziumok I. évfolyama számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1966.
- Király Rudolf (dr) *Spanyol nyelvkönyv gimnáziumok III évfolyama számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1968.

- Király Rudolf (dr) *Spanyol nyelvkönyv gimnáziumok IV.évfolyama számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1968.
- Bikfalvy Péter – Faluba Kálmán, *Spanyol nyelvkönyv a gimnáziumok szakosított tantervé IV. osztálya számára*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1977.
- Gergelyi Mihályné – Simor András, *Spanyol nyelvkönyv I.* Budapest, Tankönyvkiadó, 1979.
- Gergelyi Mihályné – Simor András, *Spanyol nyelvkönyv II.* Budapest, Tankönyvkiadó, 1980.
- Komlódi Zsuzsa, *Spanyol nyelvkönyv III.*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1981
- Gergelyi Mihályné – Scholz László *Spanyol nyelvkönyv IV.*Budapest, Tankönyvkiadó, 1982.
- Jesús Sánchez Lobato, Nieves García Fernández *Nuevo español 2000 Nivel elemental* Madrid: SGEL, 2007.
- Lourdes Miquel y Neus Sanz (2008) *Rápido, rápido Libro del alumno*, Barcelona: Editorial Difusión, 2008.
- Erika Nagy, Krisztina Seres y Zsuzsanna Gajdos, *Colores 3* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2009.
- Erika Nagy y Krisztina Seres (2014) *Colores 1* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2014.
- Erika Nagy y Krisztina Seres (2014) *Colores 2* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2014.

TRATAMIENTO DEL CUENTO EN MANUALES

María José Labrador Piquer, *Universitat Politècnica de València*
mlabrado@upvnet.upv.es

Pascuala Morote Magán, *Universitat de València*
pascuala.morote@uv.es

Resumen: Nos acercamos en esta investigación a los manuales de ELE con el fin de poner en claro si se trabaja o no el cuento como algo fundamental o queda relegado a un papel secundario. Partimos de su concepto y del bagaje del alumnado de los cuentos de su propia lengua y cultura, de este modo el cuento se convierte en el germen vehicular para desarrollar competencias esenciales como la comunicación eficaz oral y escrita, el incremento del vocabulario, la práctica de una sintaxis correcta y del uso de unos recursos de lenguaje figurados y ricos como metáforas, paradojas, reiteraciones, imágenes... Esperamos de esta contribución sirva de reflexión a los docentes de ELE para que incluyan cuentos en su actividad profesional y no se ciñan solo a los de los manuales. Sugerimos igualmente que aprovechen las TIC para fomentar actividades y ampliar puntos de vista, porque el cuento, como es sabido, es cultura universal, patrimonio, historia, estética y técnica.

Palabras clave: cuento, manuales, creatividad, didáctica.

EL CUENTO COMO FUENTE DE RECURSOS

El cuento, tanto de tradición oral como de autor, es un profundo manantial de recursos para el aprendizaje de lenguas como parte del patrimonio natural intangible de la Humanidad. Todos los cuentos del mundo están vinculados a un amplio concepto de cultura y forman parte de la literatura universal por estar contextualizados en espacios geográficos concretos y diversos.

En ellos se aprecia su carácter intertextual debido a que temas y motivos se parecen, de ahí que contribuyan al interculturalismo que estamos viviendo, a la diversidad de culturas que encontramos en nuestros países. No se debe dejar de lado el bagaje literario que acompaña a los estudiantes de español desde la niñez. Podríamos afirmar sin temor a equivocarnos que han bebido de lo que les han contado.

Casi todos los escritores en algún momento de su vida escriben sobre lo que supuso escuchar y contar historias en su producción literaria (Ana M^a Matute, Carmen Martín Gaité, Vargas Llosa, García Márquez, etc.). Es sabido por todos que contribuye a incrementar las experiencias de lectores que por diversas circunstancias no han podido obtener en la vida.

El cuento sitúa a la palabra en el lugar que le corresponde porque la vincula al sentimiento y al diálogo, esenciales hoy en día (donde se palpa la incomunicación) y es una necesidad de primer orden que la palabra que relata nos acerque a los demás y contribuya a la auténtica comunicación intergeneracional e interpersonal que posibilita incluso el acercamiento a personas de ideologías diferentes a las nuestras.

Nos parece tan importante el tratamiento del cuento porque a través de él abrimos caminos para entrar en formas de vida que aun siendo viejas han dejado huellas, a veces difusas, que descubrimos en la modernidad, e incluso en la posmodernidad, y que facultan al estudiante mediante actividades creativas a sumergirse en lo actual y a descubrir otros pensamientos y otras realidades. De ahí que el cuento no se pueda separar de la vida del hombre y de su memoria. Y añadiremos que en la época de las comunicaciones digitales el porvenir de los cuentos se halla en manos de miles de individuos que los han de transmitir en familia. Esta labor será continuada por los educadores, responsables de integrarlas en el currículo. Misión del profesor será, pues, decidir usar los cuentos y determinar qué conviene conservar, enriquecer y transformar.

EL CUENTO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

En investigaciones anteriores hemos insistido en la idea de que los cuentos son un medio de escape, de diversión, de liberación de la imaginación y de juego recreativo porque quien trasmite y trabaja los cuentos, además de sabio, es solidario y generoso, se deshace de su propio patrimonio individual para que este se integre en el colectivo universal, sin el que la memoria humana pueda caer en el olvido como en una profunda sima.

Barreras Gómez (2007:315) justifica el cuento en las clases de ELE partiendo de su escucha y de su valor emocional y social: “escuchar historias en clase es una experiencia común que provoca una respuesta compartida de risa, tristeza, excitación y anticipación que ayuda al desarrollo social y emocional del niño”. Se basa en la teoría de Stephen Krashen del filtro afectivo (disposición emocional del individuo que actúa sobre su proceso de aprendizaje).

Según el grado de dificultad del cuento, el profesor lo trabajará en un nivel u otro y marcará los objetivos que deben alcanzar los alumnos a través de actividades para desarrollar las competencias comunicativas. Además, ha de equilibrar en sus clases de ELE el código lingüístico con los contenidos de texto y tener en cuenta que el cuento incrementa capacidades de todo tipo: cognitivas, lingüísticas, afectivas, motrices, sociales, de comunicación, representación, etc.

Hemos seleccionado algunos manuales de los últimos años. El criterio de selección ha sido elegir a las editoriales más empleadas en instituciones, universidades y escuelas de idiomas. Los niveles elegidos han sido A2 y B1.

manual	editorial	año	nivel	contenidos
Nuevo avance 2	sGeL	2009	a2	no
Meta eLe	edelsa	2012	a2	no
aula 2 internacional	Difusión	2013	a2	Leyendas tradicionales y urbanas
Nuevo español en marcha	sGeL	2013	a2	
Nuevo Prisma	ediNumen	2013	a2	Cuentos tradicionales
agencia eLe Básico	sGeL	2017	a2	Relatos

TABLA 1. MANUALES ANALIZADOS DEL NIVEL A2

Nuevo Prisma, A2. Editorial EdiNumen 2013

Unidad 7 *Cuenta, cuenta...* (p. 80) En el apartado *Contenidos culturales* incluye el cuento y cuentos tradicionales y su origen. En el epígrafe 3 aparece la actividad *Cuéntame un cuento* con unas preguntas muy interesantes que conducen al alumno a retornar a la memoria de su infancia. Consiste en

presentar distintos personajes de cuentos clásicos maravillosos y en contestar a una serie de preguntas: tipo de personajes, sus años, su forma, su vestido, su carácter, su estado de ánimo actual, dónde vive y cómo es el lugar. En el apartado 3.1 se indican de forma muy acertada recursos estructurales para narrar. Como en otros manuales hay ejercicios de rellenar huecos de verbos en pasado, prestando atención a expresiones que se basan en las de los cuentos.

El apartado 6 propone una actividad cooperativa que consiste en crear un cuento completo (p.89) con unas pautas bien organizadas. En cada grupo hay un responsable de aspectos relevantes que hay que tener en cuenta (corrección gramatical, búsqueda de vocabulario adecuado, estructura del relato, redacción final).

En cada unidad, se presenta al final una reflexión sobre lo aprendido y en la 7 se hace referencia a los cuentos con el objetivo de construir nuevas frases. (Bella Durmiente / dormir / príncipe / darle un beso...)

AULA 2 Internacional, A2. Editorial Difusión, 2015

En este manual no hemos encontrado cuentos, pero sí leyendas tradicionales y urbanas. En la unidad 10 sección *Practicar y comunicar*, apartado A, presenta dos leyendas urbanas, una sobre un incendio forestal que cuando se apaga el fuego se encuentra en medio del bosque el cadáver de un submarinista. Y otra, sobre el robo de un coche patrulla que confunde al protagonista con su propio coche.

Entre las leyendas tradicionales hay dos que favorecen la interculturalidad y que son sobre el origen de las cosas, una mexicana titulada *El murciélago* que explica el origen del arco iris y otra guaraní titulada *La yerba mate* donde Yasí la Luna y Arai, la nube rosada, deciden visitar la tierra y se metamorfosean en dos mujeres hermosas. Un jaguar intenta matarlas y un indio las salva y en recompensa le dan la yerba mate. Posteriormente, a través de cuatro puntos el alumno reflexiona sobre las expresiones y palabras nuevas, el interés de la cultura hispana, sobre lo más importante para cada uno y finalmente en *Quiero saber más sobre...* ha de contestar sobre aquello que más le interesa.

Agencia ELE Básico A2. Nueva edición, 2017

Llama la atención que un manual tan actual no integre la literatura como parte de la lengua y que presente ejercicios donde se pide que hagan relatos, aunque anteriormente no se haya hecho alusión a ellos. Resulta paradójico que en la pista 25, p. 237 de las transcripciones, se presente una encuesta de los hábitos culturales de los españoles del *Ministerio español de cultura*, donde

se señala que al 90% les gusta escuchar música, el 50% indica que el cine es su espectáculo favorito, un 30% va al teatro y les gusta leer por placer textos no relacionados con el trabajo y sin embargo en el manual no hay textos modélicos de escritores, ni clásicos, ni modernos, ni de teatro, ni de cuentos, ni de novelas... solo un poema de Gloria Fuertes (unidad 18, p. 186) Cómo se dibuja un paisaje con el objetivo de que el alumno dibuje y practique la descripción paisajística y de fotografías.

En la unidad 20, p. 206, aparece el epígrafe 9 denominado *Las aventuras de Cervantes* y se utiliza para destacar y escribir la biografía de un personaje interesante de cada país del alumnado. En nuestra opinión, se desaprovecha la oportunidad de incluir literatura como cultura en el proceso de aprendizaje de la lengua.

manual	editorial	año	nivel	contenidos
Nuevo avance 3	sGeL	2011	B1.1	Historias reales
eLe actual	sM	2011	B1	Referencias a cuentos y a otros géneros literarios
Meta eLe	edelsa	2012	B1.1	no
Objetivo DeLe	sGeL	2012	B1	no
abanico Nueva edición	Difusión	2013	B2 /B1.2	Cuentacuentos y varios cuentos
Bitácora	Difusión	2013	B1.1	Un cuento
Nuevo español en marcha	sGeL	2014	B1	no

TABLA 2. MANUALES ANALIZADOS DEL NIVEL B1

Nuevo Avance 3 B1.1. Editorial SGEL 2011

La unidad 4 denominada *Vamos a contar historias* introduce hechos reales con secuencias temporales propias de los cuentos. Aparecen trabalenguas referidos a cuentos, como, por ejemplo, *El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha robado*. En el epígrafe 6 *De todo un poco* en el punto 1 (p. 67) *Interactúa* se pide a los alumnos que recuerden cuentos tradicionales de sus países y que los cuenten. Se dan pautas que se corresponden con la

introducción, desarrollo, nudo y desenlace. Además, se advierte que tengan en cuenta lo que siempre se ha venido diciendo en torno al cuento: quién, dónde, cuándo, qué pasó, qué hizo, ¿tuvo ayudas? y el final. Aunque las actividades están bien planteadas, pensamos que los textos se podrían sustituir por cuentos tradicionales o de autor.

ELE Actual B1. Editorial SM 2011

Leemos con agrado este manual al apreciar en su índice de contenidos desde los primeros temas referencias literarias de distintos géneros como cuentos o relatos, poemas, canciones, cómics, novelas, citas famosas... de ellos comentamos algunos.

En la unidad 10, p. 144, se utiliza un fragmento de *Los mares menores* de Luis Mateo Diez, que dejan incompleto para que el estudiante aporte tres posibles finales del cuento (técnica de Rodari) y se asegure de que los entiende. La pregunta final sobre cuál piensas que creó el autor del cuento, es en cierto modo de interés, porque el alumno tiene que detenerse en el estilo del autor para hacer su elección, aunque en nuestra opinión, el desconocimiento del cuento completo dificulta su respuesta correcta.

Otra actividad de esta unidad es escribir un final de un relato del escritor Manuel L. Alonso y averiguar lo que significan las palabras que no entienden. El texto tiene espacios en blanco para completar con una serie de palabras desordenadas, seguido de unas preguntas sobre acciones de los protagonistas, para llegar a componer un final diferente que hay que leer a los compañeros. Recomendamos que se ponga siempre el título de la obra para que los interesados en su lectura, individualmente la lean completa.

En la unidad 11, p. 157, se presenta un cuento de Mario Benedetti, *Los bomberos* del libro *La muerte y otras sorpresas*. Se trabaja sobre apreciaciones personales de algunos personajes, en este caso Olegario, que parece poseer la capacidad de adivinar sucesos, lo que sirve de apoyo para relatar acontecimientos personales de adivinación, premonición, etc.

La unidad 12, p. 161, ofrece un fragmento de *La tesis de Nancy* de Sender con la finalidad de destacar las distintas formas de responder a un discurso bien hecho, en este caso del rector, y apreciar las costumbres (mientras que en España se aplaude, en América se silba). El mismo Sender en su novela a través de Mistress Dawson dice “explicó que en América silbamos para dar a nuestros aplausos más énfasis”.

Bitácora, B1.1 Difusión 2013

En la unidad 5, sección denominada *La historia y las historias* (p. 65), localizamos en el apartado 01 un texto titulado *Los niños de la guerra*. Se introduce un breve cuento llamado *La trama del tiempo* de Eduardo Galeano. Se trabaja con información sobre la Guerra civil española para comprender el tema del exilio, la palabra trama, los tiempos verbales del pasado, la reconstrucción cronológica (antes de la guerra, durante la guerra, después de la guerra y muchos años después) y la interpretación de algunas frases como *vivir mucha vida, encogido por los años, los golpes de tambor que le sacudían el pecho...* Todo esto desemboca en la propuesta de escritura de una biografía de algún niño de la guerra. En este caso se detienen en Ángel Gutiérrez que regresó a España en el 1974 y creó la *Escuela de Arte teatral de Madrid*, donde aplicó las técnicas del método Stanislavsky.

En la unidad 7 titulada ¿Ciencia o ficción? echamos de menos ejemplos de literatura de ciencia ficción como la novela de Bioy Casares (premio Cervantes 1990), *La invención de Morel*, en la que se intercalan ficción y realidad, junto a fantasía y aventuras.

De igual manera, en la unidad 8, *Cuerpo y mente* que se detiene en guapos y feos, se pierde la oportunidad de haber utilizado cuentos tradicionales, en los que la belleza va asociada a la bondad y la fealdad a la maldad. Se utilizan los adjetivos buenos y malos para las cosas.

Nuevo español en marcha, B1. Editorial SGEL, 2014

No aparece nada de literatura, pero encontramos una actividad en la unidad 8, p. 88-89, con un título muy sugerente *Música, arte y literatura*, en el que se muestran una serie de fotografías de actrices, directores de cine, músicos, pintores, escritores, en este caso Federico García Lorca y León Tolstoi, que sirven de recurso para contestar a unas preguntas inconexas que poco tienen que ver con la literatura. En el subapartado *sugerencias* se anuncian una serie de espectáculos como la puesta en escena de *La historia de una escalera* en Córdoba y el espectáculo de *Yerma* de Cristina Hoyos en Cádiz, ante lo que los alumnos tienen que contestar a una serie de preguntas como por ejemplo, ¿Qué espectáculo se puede ver en Cádiz?, ¿Cuál está basado en el texto de García Lorca? Y un extracto desordenado de la obra de Buero Vallejo *Historia de una escalera* de la que se pide ordenar, encomienda incoherente, si no se conoce la obra completa y se ha trabajado con anterioridad en el aula.

Abanico Nueva edición, B2³. Difusión 2015

Unidad 2. Actividades, Érase una vez. Máquina prodigiosa “cuentacuentos” Versión incompleta de *La Cenicienta* producida por la máquina que en un momento se calienta y produce un relato que no se atiene al original. Se pide a los alumnos que determinen las locuras del relato y que terminen el cuento juntos. A partir del baile se distorsiona el relato por completo; por ejemplo, el zapato le viene bien a la madrastra, la cenicienta calza un 47 etc. y lo deja sin terminar. Consideramos que falta la referencia de dónde se ha sacado el cuento original, pues cabe la posibilidad remota de que algún estudiante lo desconozca.

Desde el punto de vista tipográfico hay una cuestión que queremos resaltar y es que aparece la E de érase una vez separada del resto de la palabra *E rase*, de igual modo en la siguiente página Ya separada de la a *Y a* porque quien aprende una lengua debe habituarse a ver desde el primer momento las palabras escritas con corrección. No cabe duda de que la máquina de cuentacuentos es un buen ejercicio de creatividad que se lleva practicando en la didáctica de la literatura en primeras lenguas desde hace muchísimos años, (ya aparece en 1983 en el libro de Nuria Ventura y Teresa Durán *Cuentacuentos. Una colección de cuentos para poder contar*).

Posteriormente propone observar los tiempos verbales, el imperfecto y el indefinido, en el propio cuento. En los puntos posteriores plantea ejercicios con estos tiempos en situaciones y géneros actuales como la telenovela y otras tradicionales como las viñetas.

En el apartado 8, p. 42 hay una sección titulada *Un poco de literatura*, donde se utiliza el cuento de Rubén Darío *A Margarita Debayle*. La calificación que se hace del cuento nos parece desafortunada al apreciar de antiguo palabras normales que parece que se desconocen como *sutil*, *azahar*, *alondra*, *cantar*... En el apartado b, se infravalora el cuento al decir: *Pero para que con el cuento no os durmáis*... y presenta un ejercicio de ordenar estrofas.

En la unidad 4, apartado 10 titulado *Cuentos chinos*, se propone escribir una historia coherente a partir de unas ilustraciones, se proporcionan fórmulas para introducir cuentos y episodios y se repasan adverbios para redactar acciones importantes (y entonces, en ese momento, de repente...) y episodios paralelos (mientras tanto, entretanto, al mismo tiempo que, etc.).

³ Este manual desde su primera edición fue catalogado como nivel intermedio, en su actualización al MCER se ha señalado como propio del nivel B2, sin embargo se ha utilizado en el B1.2 sin ninguna dificultad.

En el apartado 11 *Un poco de historia y literatura*, tras una breve información histórica de la época de los Reyes Católicos y del tiempo en que llegaron los árabes, se propone la leyenda del conde don Julián y se dejan espacios en blanco para que los alumnos los completen con los verbos adecuados que aparecen en infinitivo al final de la página, desordenados y destacados en colores diferentes. Consideramos que es un buen ejercicio para afianzar el uso correcto de los tiempos verbales e incrementar el vocabulario de los alumnos. En otras unidades, en este mismo apartado, aparecen textos como *El Cautivo* de Jorge Luis Borges, un fragmento adaptado de *La Celestina*, *Muerte de Antoñito el Camborio* de García Lorca, etc. Hay que resaltar de este manual la dedicación en todas sus unidades a la literatura, lo que es una constante relevante para integrarla con la lengua.

ALGUNAS PROPUESTAS DE INVESTIGADORES SOBRE EL USO DEL CUENTO

Como se observa en los manuales anteriores comentados está ausente la literatura auténtica y hay que tener en cuenta que, en cualquier género narrativo, tanto cuento como novela, hay relatos breves y extensos. El docente tiene que seleccionarlos según el perfil del alumno atendiendo a la calidad literaria, a la extensión y a la dificultad.

En el año 2007 presentamos un estudio sobre literatura como recurso lingüístico en las aulas de ELE, en uno de cuyos apartados señalábamos la evolución de los manuales de aprendizaje de español respecto a los contenidos literarios. Y aunque no entrábamos en la valoración de las actividades, sí apreciábamos la importancia que podía tener la literatura como reflexión y actuación en las aulas de ELE.

Desde el manual *Español 2000* de 1981 (donde no se integraba la literatura), pasando por *Ven 2* en 1991, el *Curso español Rápido* de 1994 y *Eco B2* de 2006 (que contenía gran variedad de actividades literarias y culturales) hasta nuestros días, no hemos encontrado ningún manual que integrara la literatura en todas sus unidades didácticas, como era el caso de *Ven 2* en su apartado C. Como ya se anunciaba en el prólogo (p. 3), se pretendía “un acercamiento a la cultura y civilización de España e Hispanoamérica”, de ahí que aparecieran escritores como, Eduardo Mendoza, Soledad Puértolas, García Márquez, Carmen Martín Gaité, A. Carpentier, A. Machado, B. Pérez Galdós, M. Delibes, J. Marsé, Vargas Llosa... Realmente solo se trabajaba la comprensión lectora, se contestaba a tres o cuatro preguntas, pero en realidad faltaba la interacción entre compañeros.

Ante la escasez de textos literarios, los docentes que aprecian el valor de la literatura como herramienta para aprender una lengua, han de aportar materiales o propuestas para compensar la carencia en los manuales, como los que citamos a continuación.

La profesora Badenas (2015) en su tesis *El cuento en la enseñanza del francés como lengua extranjera* investiga de modo pragmático los resultados del uso de cuentos y *nouvelles* en clases de francés B1 y B2 en una universidad norteamericana, utilizándolos como herramientas prácticas para estimular a los estudiantes a leer más, y ayudarles a mejorar su expresión escrita. Las fichas de observación de los profesores participantes y no participantes señalan el placer de los alumnos por las lecturas propuestas y las tareas creativas, así como las interacciones entre ellos y con el profesor. Las encuestas revelan que los alumnos aprecian el uso de cuentos en las aulas y perciben haber aprendido mucho más con ellos y haberse divertido.

Por su parte, Kuek (2016) en su investigación plantea las posibilidades didácticas del cuento en el aula de ELE (las que ya se han explotado y las que se pueden explotar), concretamente en el nivel A2, desgranando los cuentos a fin de conocer de cerca su sentido para estudiantes que, procedan de donde procedan, estén participando del proceso de aprendizaje de la lengua española.

Del Pozo (2017) en su tesis ofrece propuestas de cómo implementar los recursos digitales en las composiciones escritas que sirven de complemento, bien a los manuales actuales o a cualquier material didáctico. De igual manera son una ayuda y orientación para aquellos profesores que todavía no han integrado el cuento y el uso de recursos electrónicos en su labor docente. Entre los elementos que trabaja en clase están los dibujos de Dina Goldestein, famosa por las series *Fallen Princesses* creadas en 2007, donde sitúa a las princesas de Disney en escenarios reales y modernos. La serie visualiza cómo hubieran sido las vidas de estos personajes en el mundo actual; por ejemplo, la madrastra de Blancanieves está obsesionada por la belleza y por tanto, por la cirugía estética; en las princesas se aprecia algo de la ideología feminista (falta de libertad y de pensamiento, de iniciativa...) y los príncipes representan el machismo (beben sin colaborar en las tareas de la casa, etc.).

Queremos destacar la importancia de las TIC en la aplicación del cuento en el aula para favorecer a los estudiantes que no tengan o desconozcan totalmente los cuentos orales, porque en la red pueden encontrar cuentos y leyendas de todo el mundo.

Otro aspecto fundamental en la comunicación es la oralidad y la gestualidad (kinésica). Ya hay algunos estudios que señalan la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de su inclusión en el aprendizaje de lenguas extranjeras (García García, 2001; Soler Espiauba, 2003-08; Álvarez Benito, 2002). La voz, el ritmo, el lenguaje del cuerpo contribuyen a la comprensión e interpretación por parte de los oyentes. Cuando una persona cuenta un cuento o una leyenda, se produce una interacción entre narrador y oyentes muy enriquecedora.

Estimamos que la atención a los gestos y su aprendizaje son esenciales porque con mucha frecuencia los gestos no son coincidentes en las diferentes culturas. Por ejemplo, levantar el pulgar cuando damos nuestro OK a algo, significa solamente el número 1 en Alemania así comienzan a contar con los dedos los germanos. En cambio, los japoneses comienzan por el meñique, por lo que el pulgar en alto significa el número 5. Los españoles empezamos a contar con el dedo índice, por eso, los niños pequeñitos levantan ese dedo para indicar que tienen un año y si son dos levantan el corazón también. La palma de la mano en señal de ‘stop’, lo usamos para, por ejemplo, parar un taxi (levantas la mano, todos los dedos hacia arriba, y la palma mirando al exterior), pero mejor no hacerlo en Grecia: les estarás mandando al infierno².

Un rasgo no menos importante, como ya señalaba Morote (2010:64), es que “en la narración de historias, anécdotas, sucedidos, cuentos y leyendas, el narrador se vale de repeticiones abundantes (y fue, y dijo, y entonces, y después...) que se aproximan a los primeros estadios del lenguaje infantil, lo que hace a veces el estilo más pesado en contraste con la narración escrita”. En el caso de la enseñanza de ELE pueden ser de interés estas repeticiones para afianzar formas expresivas y al mismo tiempo enseñarles nuevos marcadores textuales o conectores.

Lo equivalente a vulgarismos en primeras lenguas, en estudiantes extranjeros puede ser un factor motivador, porque la experiencia nos enseña que lo primero que aprenden los alumnos cuando se encuentran en un contexto natural es el lenguaje coloquial y vulgar. Un ejemplo extraído de la tesis de la profesora Labrador es el caso de una estudiante que a raíz de un accidente acudió a clase con muletas, después de una larga ausencia, y ante la pregunta de la profesora ¿qué te ha pasado, Ingrid? Esta respondió “tengo las piernas jodidas”. Esto le puede servir al docente para que el alumno reflexione lo que es propio de un registro culto e inculto.

REFLEXIONES FINALES

Se ha constatado en la evolución de los manuales de español que aunque la literatura forma parte de la lengua y la cultura, la mayoría de los manuales de ELE carecen de textos literarios planificados que contribuyan al logro de los objetivos de las unidades didácticas. Y eso a pesar de que el cuento es un elemento motivador que fomenta la creatividad y la espontaneidad del alumno. A pesar de todo, desde la aparición de los primeros manuales de español como lengua extranjera ha sido relegado a un papel secundario. Consideramos, sin embargo, que es un elemento imprescindible en el aprendizaje de lenguas por su versatilidad y la facilidad de incorporación en cualquier momento del proceso, bien como núcleo, bien como elemento de repaso, bien como presentación de un contenido nuevo o como complemento a una unidad didáctica.

El cuento oral y escrito tiene un carácter interdisciplinar y se puede relacionar con la historia, la antropología, la geografía, la música, etc. Y al mismo tiempo conduce al alumno de cualquier lengua a la lectura, que siempre los va a motivar a emitir juicios de valor sobre la oralidad y la escritura. El libro de texto es una guía que se debe completar con enfoques, técnicas y métodos activos que favorezcan la comunicación eficaz, la comprensión, la creatividad y la innovación.

Esperamos que esta contribución sirva de reflexión a los docentes de lenguas para que incluyan cuentos en su actividad profesional y aprovechen las tecnologías de la información y la comunicación para fomentar sus propias actividades y ampliar sus puntos de vista, porque el cuento es cultura universal, patrimonio, historia, estética y técnica didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávarez Benito, Gabriela. “La comunicación no verbal en la enseñanza del inglés como segunda lengua”, *Philologia hispalensis*, 16 (2002): 7-18. ojs. publius.us.es.
- Badenas Roig, Sonia. *El cuento en la enseñanza del francés como lengua extranjera*. Diss. Universitat Politècnica de València, 2015.
- Barreras Gómez, Asunción. “Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE”. *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. Coord. Enrique Balmaseda Maestu, Logroño: 2007. Vol. 1. 313-322.

- Del Pozo Barriuso, María Jesús. *La expresión escrita y los recursos electrónicos en el aula de ELE*. Diss. Universitat Politècnica de València, 2017.
- García García, Marta. *El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Kinésica contrastiva*, Memoria de Máster inédita, Universidad de Salamanca, 2001.
- Kuek Muñoz, Sonia. *El cuento de tradición oral y su didáctica en el aula de español como lengua extranjera (ELE)*. Diss. Universitat de València, 2016.
- Labrador Piquer, María José, y Pascuala Morote Magán. “La literatura, algo más que un recurso lingüístico en las aulas de ELE”. *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Coord. Jorge Martí Contreras. Valencia: 2007. 29-49.
- Labrador Piquer, María José y Pascuala Morote Magán. “El juego en la enseñanza de ELE”, *Glosas didácticas*, 17(2008): 71-84.
- Morote Magán Pascuala. *Aproximación a la literatura oral, La leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias*. Valencia: Perifèric edicions, 2010.
- Soler Espiauba, Dolores. “Lo no verbal como un componente más de lengua”. *Actas del programa de formación para profesores de español como lengua extranjera*. cvc.cervantes.es, (2003). Fecha de consulta 15/04/ 2018.

LA REVISTA DE ARTE GOYA UNA FUENTE IMPORTANTE PARA LA ENSEÑANZA DEL ARTE ESPAÑOL

Maite Hui-Ing Lin, Universidad de Tamkang (Taiwán)
maite@mail.tku.edu.tw

Resumen: *Goya* es una de las más importantes revistas de arte de España. A lo largo de los años ha registrado, con imágenes y palabras, las distintas facetas de la historia del arte a través de colaboradores tanto nacionales como internacionales. Incluida en el *Arts Humanities Citation Index*, ocupa un lugar privilegiado entre las revistas científicas de su género, goza de gran prestigio entre los especialistas y de una amplísima difusión internacional, pues a ella están suscritos los principales museos, universidades, bibliotecas e instituciones culturales del mundo. Este trabajo intenta destacar la importancia de la revista *Goya*, así como mostrar cómo utilizar esta fuente para la enseñanza del arte español, a través de su página web oficial y su revista, incluyendo estudios de su fundador, José Camón Aznar, uno de los historiadores y críticos de arte más importantes del siglo XX.

Palabras clave: Revista de arte *Goya*, Fundación Lázaro Galdiano, José Camón Aznar, enseñanza del arte español.

Las revistas de arte no solo ofrecen a los historiadores o críticos un espacio para publicar sus descubrimientos, sino que también permiten su difusión entre la sociedad de forma rápida y encauzada. Son abundantes las revistas artísticas que se publican en España. Entre las más importantes, se encuentran algunas como *Academia*, editada en Madrid por la *Real Academia de Bellas Artes de San Fernando* y que en realidad es un boletín dedicado sobre

todo a la difusión de los trabajos de dicha entidad; *Archivo Español de Arte*, del Instituto Diego Velázquez perteneciente al Consejo Superior de Investigaciones Científicas, publicación que procura aportar ante todo la objetividad que el dato proporciona; o *Goya*, de la Fundación Lázaro Galdiano, una revista que compagina, con acertada armonía, los temas artísticos más clásicos del pasado con los trabajos propios de una auténtica labor investigadora, además de crónicas de exposiciones nacionales y extranjeras, y artículos sobre determinados artistas de nuestro tiempo (García Melero, 1978). Como confirma Goya Nuño (1975), estamos ante una “noble colección que resiste altivamente cualquier cotejo con otras semejantes extranjeras, y que es, hoy, la principal de las españolas”; y añade posteriormente: “La colección de Goya es un asombroso archivo de datos, ideas, inquietudes y toda especie de problemas referibles a las artes plásticas”.

José Camón Aznar, destacado crítico de arte, dramaturgo, ensayista y catedrático de Historia del Arte, fue el fundador y director de la revista *Goya* desde 1954 hasta su muerte. Escribió una gran cantidad de valiosos trabajos sobre diversos temas artísticos. Igualmente ocupó la dirección del Museo Lázaro Galdiano, estudiando con proverbial sagacidad las obras conservadas en dicho museo, sobre todo se dedicó a los dibujos del gran maestro Goya.

LA REVISTA DE ARTE GOYA

En 1954 la Fundación Lázaro Galdiano de Madrid sacó a la luz la célebre revista *Goya*, con la finalidad principal de poner en contacto al gran público de lengua hispana con los tesoros artísticos de todas las edades. Desde entonces, durante más de medio siglo, *Goya* se ha publicado ininterrumpidamente, primero con periodicidad bimestral y trimestralmente a partir de 2008, constituyendo un impresionante archivo de datos, ideas e imágenes referentes a los más variados aspectos de las artes plásticas, y se acerca en la actualidad a su número 363. Como publicación que acoge artículos de investigación sobre Historia del Arte -en la línea de revistas tan importantes como *Burlington Magazine*, *Gazette des Beaux Arts*, *Apollo* o *Archivo Español de Arte*-, *Goya* ocupa un lugar privilegiado entre las revistas de su género, y goza de gran prestigio entre los especialistas y de una amplísima difusión internacional, pues a ella están suscritos los principales Museos, Universidades, Bibliotecas e instituciones culturales del mundo.

El primer número apareció en julio de 1954, y sigue editándose. Ilustrada con abundantes láminas se ocupa de las distintas facetas del arte y su historia a través de colaboradores nacionales e internacionales. No solo satisface

a los lectores que pueden manejar el castellano, ya que desde el número 60-año 1964- aparecen los sumarios de los estudios de la revista en inglés, aunque lamentablemente dejaron de traducirse desde el número 108 (año 1972). Tras haber revisado los números de la revista publicados, uno se da cuenta de las razones por las que *Goya* se ha convertido en una de las primeras y más sobresalientes publicaciones dentro de su especialidad: la universalidad de los temas, el prestigio de sus firmas, los abundantes estudios donde campea la erudición, la información sobre exposiciones, las extensas bibliografías y la novedad de las noticias, que ofrecen una fuente de consulta indispensable para el exacto conocimiento del complejo mundo artístico, todo ello enmarcado en una confección cuidadosa.

LA REVISTA GOYA – FUENTE PARA LA ENSEÑANZA DE ARTE ESPAÑOL

El Índice de estudios recoge todos los artículos publicados desde el nº 1 hasta la actualidad. Sigue un orden alfabético de autores y en el caso de que estos sean más de uno, la entrada se repite encabezada por cada uno de los autores que intervinieron en su realización. Se destaca en negrita el número de la revista en que se publicó cada artículo, seguido de las páginas que ocupa (Figura 1). Se pueden descargar o visualizar online.

(<http://www.flg.es/images/revista-goya/revista-goyaindices-autores-estudios.pdf>)

- ABBAD RÍOS, Francisco: Carpaccio, Durero y El Greco, **11**, 292-296
- ACHLEITNER, Friedrich: Adolf Loos pionero y tradicionalista, **95**, 293-297
- ADRIAN, Pic G.: Constantin Brancusi, **16**, 235-240; Jean Arp, **23**, 291-295; Antoine Pevsner, **34**, 223-227
- ÁGÜEDA VILLAR, Mercedes: Goya y lo goyesco: a modo de conclusión inconclusa, **295-296**, 215-224; Mentalidad romántica y "manchas" en Lucas, **310**, 23-34
- AGÜERA ROS, José Carlos: Nuevas aportaciones a la obra de Matías de Arteaga, **169-171**, 133-137; Un cuadro de Escalante del *Descanso de la Sagrada Familia*, firmado y fechado en 1667, **313-314**, 251-256
- AGUILÓ ALONSO, María Paz: De modelos y medallas: a propósito de un mueble con placas de boj en el Museo Lázaro Galdiano, **283-284**, 279-290; El mundo del "Quijote": a propósito de un mueble de la Fundación Lázaro Galdiano, **309**, 339-353
- AINAUD DE LASARTE, Juan: El Maestro de Soriguera y los inicios de la pintura gótica catalana, **2**, 75-81; Museos barceloneses, **7**, 59-61; Pintura española del Siglo de Oro, en Burdeos, **8**, 115-119; Francisco Ribalta, notas y comentarios, **20**, 86-89; La Exposición Internacional de Arte Románico, **43-45**, 228-233; Las tablas góticas de Vinaixa, repatriadas, **78**, 366-369; La nueva presentación de la sección románica del Museo de Cataluña, en Barcelona, **113**, 272-279
- ALBA, Duque de: Pinturas murales del Castillo del Gran Duque de Alba en la villa de Alba Tormes, **53**, 274-281
- ALCALÁ, Luisa Elena: "De compras por Europa": procuradores jesuitas y cultura material en Nueva España, **318**, 141-158
- ALCALÁ FLECHA, Roberto: Fuentes emblemáticas del asno cargado de reliquias (de la serie los Desastres de la guerra de Goya), **167-168**, 274-278; El tema del niño malcriado en el Capricho 4, "el de la Rollona", **193-195**, 340-345; La imagen de Godoy en el Capricho 56, "Subir y bajar", de Goya, **214**, 205-209; En torno al Diógenes de Goya, **227**, 281-294; El vampirismo en la obra de Goya, **233**, 258-267; El andrógino de Goya y la imagen del matrimonio, **243**, 149-155; Expresión y gesto en la obra de Goya, **252**, 341-352; Goya y el mito de las parcas, **258**, 337-351; Saturnismo y brujería en dos Caprichos de Goya, **274**, 3-9
- ALCOLEA BLANCH, Santiago: El Maestro de Ruesta, nueva figura de nuestra pintura románica, **62**, 68-73; Un dibujo de Tomás López Enguñados, **166**, 219-221; Ocho bocetos de Luca Giordano para el Casón del Buen Retiro de Madrid, **172**, 221-228
- ALDANA FERNÁNDEZ, Salvador: Miguel Ángel y la Capilla Medicea, **74-75**, 166-175; Arquitectura modernista en Valencia, **98**, 86-93; La escultura barroca austriaca, **113**, 286-291; El lenguaje simbólico en la escultura de la Lonja de Valencia, **119**, 272-283; Iconografía de la Sala Nova del Palau de la Generalitat Valenciana. Nuevas aportaciones, **246**, 322-327
- ALEDO, Jaime: Marcel Duchamp y la tradición, **245**, 275-280
- ALIAGA MORELL, Joan y RUSCONI, Stefania: Nuevas aportaciones a la pintura del gótico internacional: Berenguer Mateu y el retablo de San Jorge de Jérica (Castellón), **354**, 3-19

Figura 1: Índice de Estudios

El Índice de crónicas recoge todas las que se publicaron desde el nº 1 hasta la supresión de la sección en 1996. Sigue un orden alfabético de ciudades (Barcelona, Bombay, Bruselas, Buenos Aires, La Haya, Lisboa, Londres, Madrid, Milán, Moscú, Múnich, Nueva York, Praga, Roma, París, Tokio, Varsovia, Venecia, Viena), países (Alemania, Australia, Brasil, Holanda, Italia, Suiza) o localizaciones más amplias (América, Norteamérica). Dentro de cada grupo se ordenan por autores. En negrita se destaca el número de la revista en que se publicó cada crónica, seguido de las páginas que ocupa (Figura 2). Incluye también la sección *Mercado de las artes en el extranjero*. (<http://www.flg.es/documentos/autores-cronicas-revista-goya.pdf>).

ALEMANIA

CLAUS, Jürgen: 79, 46-49; **118**, 239-242; **126**, 374-377; **130**, 252-255

SELLE, Muri: **121**, 37-40

DIETERICH, Barbara: **133**, 38-42; **137**, 308-315; **142**, 217-224; **143**, 284-289; **148-150**, 312-319; **166**, 229-234; **167-168**, 313-320; **169-171**, 169-172; **172**, 246-249; **174**, 380-383; **175-176**, 65-69; **177**, 157-161; **178**, 227-232; **180**, 353-355; **183**, 186-188; **185**, 311-314; **186**, 382-383; **190**, 228-232; **191**, 297-302; **203**, 292-294; **205-206**, 103-106; **208**, 227-228; **219**, 172-173

WALDMANN, Susann y SEIDEMANN, Antonio: **223-224**, 101-105; **226**, 231-235; **229-230**, 110-113; **232**, 234-237; **235-236**, 109-113; **239**, 292-295; **243**, 171-174

AMÉRICA

BRIN, Irene: 67, 45-46

AUSTRALIA

NIBBI, Gino: **34**, 251-252; **47**, 375-378

BARCELONA

CASTILLO, Alberto del: **4**, 245-246; **5**, 302-304; **6**, 382-384; **7**, 61-63; **9**, 210-212; **10**, 276-278; **11**, 344-347; **12**, 411-413; **13**, 61-63; **16**, 260-263; **17**, 336-338; **18**, 396-400; **19**, 56-60; **20**, 120-122; **21**, 184-188; **22**, 256-261; **23**, 327-331; **24**, 389-392; **27**, 189-193; **28**, 256-260; **29**, 326-331; **30**, 393-396; **31**, 57-60; **33**, 190-193; **34**, 253-256; **35**, 325-328; **36**, 395-398; **37-38**, 164-166; **39**, 234-237; **40**, 299-303; **41**, 364-369; **42**, 434-437; **43-45**, 249-252; **46**, 308-313; **47**, 379-384; **48**, 448-454; **49**, 50-56; **52**, 253-259; **53**, 324-329; **54**, 406-412; **55**, 51-57; **56-57**, 234-242; **58**, 320-327; **59**, 390-395; **60**, 454-461; **61**, 54-59; **62**, 115-119; **63**, 180-187; **64-65**, 335-340; **66**, 405-411; **67**, 47-51; **68**, 110-115; **69**, 180-185; **70**, 251-257; **71**, 327-334; **72**, 394-399; **74-75**, 204-210; **76**, 272-279; **77**, 342-346; **78**, 407-413; **80**, 114-118; **81**, 180-185; **82**, 248-253; **85**, 46-51; **87**, 179-183; **88**, 249-255; **89**, 322-328; **90**, 393-399; **91**, 42-47; **93**, 180-184; **95**, 313-317; **96**, 376-381; **97**, 44-49; **99**, 179-184; **100**, 288-289; **101**, 358-365; **102**, 422-427; **103**, 42-47; **105**, 192-197; **106**, 255-260; **107**, 326-330; **108**, 393-398; **109**, 47-51; **111**, 182-186; **112**, 246-250; **113**, 308-315; **114**, 372-377; **115**, 44-50; **117**, 174-179; **118**, 243-248; **119**, 312-318; **120**, 382-386; **121**, 41-45; **122**, 107-112; **123**, 176-181; **124**, 244-249; **125**, 312-317; **126**, 378-383; **127**, 45-50; **128**, 115-120; **129**, 188-193; **130**, 256-260

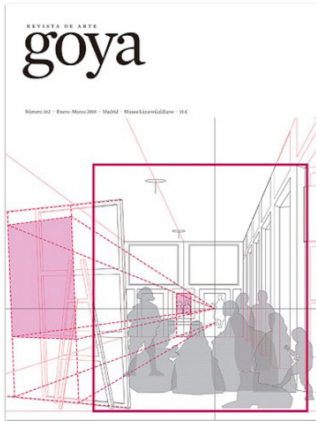
IGLESIAS DEL MARQUET, Joseph: **135**, 184-190; **136**, 242-249; **137**, 321-326; **138**, 376-381; **139**, 34-39; **140-141**, 152-155; **144**, 344-347

RODRÍGUEZ-AGUILERA, Cesáreo: **94**, 242-245

SANTOS TORROELLA, Rafael: **131**, 315-320; **132**, 382-385; **135**, 181-183

Figura 2: Índice de Crónicas

El Índice del último número reúne los resúmenes en español e inglés de sus artículos y las imágenes más destacadas (Figura 3 y 4) (<http://www.flg.es/revista-goya/ultimo-numero-last-issue>).



GOYA. Revista de Arte nº 362

El viaje a España de Jan van Eyck y la reinterpretación de la *qubba* palatina en la *Virgen del Canciller Rolin*

MANUEL PARADA LÓPEZ DE CORSELAS

Las Meninas: perspectiva, luz y tiempo

FERNANDO ZAPARAÍN HERNÁNDEZ

Manhattan en 1782: un retrato cartográfico

ANA DEL CID MENDOZA

Júlia Peraire, 'bitlletaire' y musa de Ramon Casas

EMILIANO CANO DÍAZ

Alberto Sánchez: la palabra y la escultura

ANDRÉS A. ROSENDE VALDÉS

Figura 3: Índice del último número

Las Meninas: perspectiva, luz y tiempo por Fernando Zaparaín Hernández

El presente estudio pretende realizar un análisis geométrico del espacio y la luz en *Las Meninas*, revisando algunos trabajos anteriores y estableciendo un modelo tridimensional técnicamente riguroso que permita especular con garantías sobre la lógica de la escena y reproducir la incidencia de la luz solar. Se aplican los actuales instrumentos de dibujo digital, según los postulados de la perspectiva cónica.

Palabras clave: *Las Meninas*, perspectiva, espacio, luz, tiempo.

Las Meninas: perspective, light and time by Fernando Zaparaín Hernández

This paper presents a geometrical analysis of the space and light in *Las Meninas*, reassessing various previous studies and establishing a technically rigorous three-dimensional model which allows for serious hypotheses on the logic of the scene and for the fall of the sunlight to be reproduced. Advanced digital drawing tools are used, based on the principles of one-point perspective.

Keywords: *Las Meninas*, perspective, space, light, time.

Figura 4: Resúmenes en español e inglés

LA CONTRIBUCIÓN DE LOS ESTUDIOS DE JOSÉ CAMÓN AZNAR AL CONOCIMIENTO DEL PINTOR FRANCISCO DE GOYA

José Camón Aznar, licenciado en Derecho y Doctor en Filosofía y Letras, historiador y crítico de arte, nació en 1898 en Zaragoza y murió en 1979 en Madrid. De intereses intelectuales casi universales (cultivó la historia del arte, la filología, la filosofía, la creación literaria...), es una de las figuras fundamentales de la historia y la crítica artística españolas de la posguerra, y su nombre se vincula a algunos de los más importantes organismos y empresas culturales oficiales de los años cuarenta en adelante. Desarrolló una importante carrera docente, que comenzó con la obtención en 1927 de la cátedra de *Teoría de la literatura y de las artes* en la *Universidad de Salamanca*, a la que siguió en 1939 la cátedra de *Historia del arte* de la *Universidad de Zaragoza*, de la que en 1942 pasó a la de *Arte medieval* en la *Universidad de Madrid*, de cuya facultad de Filosofía y Letras fue decano entre 1958 y 1967 (Calvo Serraller, 1992: 88).

Estuvo estrechamente ligado a importantes revistas, como *Revista de Ideas Estéticas* o *Goya*, de las que fue fundador y director. Autor de numerosas obras, escribió más de 80 títulos y centenares de ensayos, publicados en casi todas las revistas artísticas y culturales españolas de su época y trabajó como crítico de arte en el diario *ABC*, además de traducir al español diversas obras alemanas. Estuvo muy relacionado con multitud de academias e instituciones artísticas, siendo director de la *Fundación Lázaro Galdiano* de Madrid (desde 1950), patrono del *Museo del Prado*, del *Museo Arqueológico Nacional* y del *Museo Español de Arte Contemporáneo*, y miembro de la *Real Academia de Bellas Artes de San Fernando* (1956), de la de *Historia* (1960) y de la de *Ciencias Morales y Políticas* (1968). Entre sus numerosos galardones figura el *Premio Nacional de Literatura* en 1946, 1956 y 1972.

Como historiador del arte es el mayor representante de la corriente que ha predominado en esta disciplina en España durante más de medio siglo, y que se caracteriza fundamentalmente por un intento de interpretación subjetivizada y personalizada de la obra artística. A lo largo de su vida logró reunir una nutrida biblioteca de arte y una importante colección, que donó a Aragón y constituye el núcleo del *Instituto y Museo Camón Aznar*. Está compuesta por obras de pintura, escultura, dibujo y cerámica de distintas procedencias y épocas, algunas de ellas realizadas por artistas de gran importancia. En opinión unánime de los especialistas conocedores de su tan polifacética como copiosa y acendrada obra, Camón Aznar puede considerarse un intelectual de excepción, cuyas dotes literarias fueron admirables y muy poco comunes. Profundo pensador, crítico de arte de reconocida competencia y brillante en-

sayista, bien pudo decir de él Gerardo Diego que fue sin duda uno de los más grandes escritores del siglo XX (Biografías y Vidas, 2004).

La presencia del pintor aragonés -que sirve de título de la publicación- ha sido constante y múltiple en la revista *Goya*. Desde su primer número han aparecido numerosos artículos con un valioso despliegue de colaboraciones, los cuales han ofrecido una contribución significativa al conocimiento de este maestro. Entre sus ilustres autores no falta el fundador de la revista, José Camón Aznar. En esta parte quiero destacar una aportación de cinco obras de su largo catálogo: *Retrato de San Ignacio de Loyola*, *Autorretrato de Goya*, *Retrato del grabador Esteve*, *Niños jugando a los toros* y *Niños jugando a los soldados* (Camón Aznar, 1979). Enriquecerán y beneficiarán nuestras enseñanzas a la hora de explicar retratos goyescos.

San Ignacio de Loyola

Goya pinta para el virrey del Río de la Plata, don Ignacio Ezcurra, un retrato de San Ignacio de Loyola (Figura 5). Está tratado con viveza y versión directa, aunque con sentido conmemorativo. Se destaca la cabeza grande, firme, enmarcada por el fulgor de la santidad, de muy bello modelado, con los ojos en sombra. No sigue fielmente los retratos tradicionales del santo y parece inspirado en alguna estampa. El fondo es gris, y lo mejor conseguido es la mano del santo, de delicado y firme modelado, con esas finas venas azules tan características de Goya.

Camón señala que esta obra, aunque pintada para un virrey, cobra gran interés iconográfico, pues se enmarca en un momento en que los jesuitas se encontraban expulsados de España. Actualmente se halla en una colección particular madrileña.



Figura 5: San Ignacio de Loyola, 1775- 1780, óleo sobre lienzo, 85 x 57 cm, colección privada

Autorretrato de Goya

Maravilloso por su hondura psicológica y su construcción plástica es el autorretrato de Goya que se halla firmado en una colección particular (Figura 6). La cabeza no muestra ningún extremismo y ningún desaforamiento

expresivo, sino más bien calma objetiva, modelada con cuidado. Pintado frente al espejo, muestra su reproducción veraz, en el exacto cuidado de los rasgos. Goya, se muestra aquí más delgado, preocupado, ensimismado en alguna imagen interna. Con los ojos tras las gafas, los labios en admirable carnación rojiza y con todo el rostro compuesto en apretado modelado, la oreja está solo insinuada con desenfadado trazo.

Por el contrario, y como contrapunto a esa cabeza tan plástica, está el busto pintado de la manera más sumaria y abocetada. La corbata blanca y el terciopelo verde del traje está compuesto de manchas sueltas, de fulguraciones de destellos que emergen de las calidades de la preocupación plástica sin densidad física. Quizá las gafas sean un reflejo de su atención a la labor del grabado que le ocupó dos años antes.



Figura 6: Autorretrato de Goya, 1797-1800, óleo sobre lienzo, 63 x 49 cm, Musée Goya, Castres, Francia



Figura 7: Retrato del grabador Esteve, 1815, óleo sobre lienzo, 100,6 x 75,5 cm, Museo de Bellas Artes de Valencia.

Retrato del grabador Esteve

Camón explica que, entre los numerosos retratos del año 1815, quizá el más intenso en expresividad y emoción, verismo y rica y densa pincelada es el del grabador Rafael Esteve, valenciano, y que se encuentra en el Museo de Bellas Artes de Valencia, cuya actividad fue extraordinaria, pudiendo calificarse como el primer grabador español de su época. Lo más bello de este retrato se encuentra en la pasta del color, de una tonalidad amarillenta y en los trazos enérgicos unas veces y diluidos otras. Es ésta una soberbia representación, a la vez íntima y de proclamada admiración.

La fisonomía de este hombre es aguda, inquieta, de ojos vivaces y de finos rasgos, la oreja solo insinuada. Dobla su brazo izquierdo de una manera habitual en Goya, y la mano derecha, primorosamente pintada, sostiene una plancha de grabado. Sobre la mesa hay unos papeles. También hay que destacar la brillantez de color en el negro del traje, contrastando con la tonalidad amarillenta del sillón. La intensidad cromática de esta obra está al servicio de la expresividad del modelo (Figura 7).

Pinturas de niños

Camón resalta que nadie ha pintado con más ternura y con más penetración la psicología infantil que Goya. Hay un conjunto de obras que, teniendo en cuenta la escasez de cuadros y aun la misma técnica, Camón los fecha hacia 1785, se trata de juegos infantiles, encontrándose dos de ellos en el Museo Lázaro Galdiano.

Niños jugando a los toros es un bello ejemplar (Figura 8). Una cesta simulando un toro es llevada por un chiquillo que arremete sobre los demás, que presentan actitudes variadas: uno caído en el suelo, otros tres -uno de ellos disfrazado de fraile- le van a banderillear, otros dos simulan ser picadores, y otros, con algazara o como espectadores, asisten a este juego. Todo es vivo, y en ocasiones, como el fraile, sarcástico, pudiendo apreciarse como Goya disfrutaba al pintar estos asuntos. Aquí el contraste luminoso es muy refinado, pues la escena se desarrolla bajo una especie de bóveda -escenario que resulta habitual en Goya- sobre cuya curvatura entra un fuerte rayo del sol. Ello le permite jugar con formas, unas veces fundidas con la oscuridad y otras resaltadas con energía sobre la claridad del fondo.

El otro tema es el de *Niños jugando a los soldados* es un tema muy goyesco al versar sobre la infancia que ya había sido tratado en los tapices (Figura 9). Una característica de estas pinturas es su espacialidad, en este sentido, Goya ha creado aquí magnos horizontes, abiertos celajes, un sentido del espacio en desenvueltas anchuras, pero, a la vez, puntuada por arquitecturas y ruinas de suburbios, con contrastes violentos de luces y sombras. Y siempre con una pincelada menuda y fulgurante que sintetiza rostros y trajes, por cierto, que los trajes de estos niños, en su mayor parte desgarrados y raídos, se prestan a un tratamiento desenfadado y pintoresco.



Figura 8: Niños jugando a los toros, 1785, óleo sobre lienzo, 30x43cm, Museo Lázaro Galdiano.



Figura 9: Niños jugando a los soldados, 1785, óleo sobre lienzo, 30 x 44 cm, Museo Lázaro Galdiano

CONCLUSIÓN

Goya es una revista que abarca casi todos los movimientos o tendencias de la Historia del Arte. Aunque ocupan gran espacio los artículos de estilos clásicos, se alude continuamente a las tendencias vanguardistas.

Camón aporta tres retratos de Goya a su largo catálogo, *San Ignacio de Loyola*, *Autorretrato de Goya* y *el grabador Esteve*. El primer retrato es el de mayor interés iconográfico. El autorretrato es un maravilloso ejemplo de hondura psicológica y de construcción plástica en la cabeza. El del grabador Rafael Esteve es el más intenso en expresividad y emoción, verismo y rica y densa

pincelada. Según Camón, Goya es el pintor que mejor capta la psicología infantil con más ternura y con más penetración. Contribuye a ello con dos temas de pinturas de niños, *Niños jugando a los toros* y *Niños jugando a los soldados*, que se encuentran en el *Museo Lázaro Galdiano*, y que Camón fecha hacia 1785. Accediendo a la página web oficial de la Revista de Arte *Goya*, podemos buscar artículos sobre temas de arte de autores destacados en esa área. Todo lo cual nos enriquecerá, beneficiando nuestras enseñanzas. Enseñar no es solo transmitir información sino también permitirle a los educados el desarrollo de sus posibilidades e inclinaciones. Por ello la vastedad de artículos de la revista nos permite utilizar muchos recursos para los alumnos de todas las latitudes.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. *Biografía y Vidas Biografía de Camón Aznar*, José <<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/c/camon.htm>>. Fecha de consulta 02/09/2018.
- Calvo Serraller, Francisco. *Enciclopedia del Arte Español del siglo XX*. 2. El contexto. Madrid: Mondadori, 1992.
- Camón Aznar, José. “Nuevas aportaciones a la obra de Goya”, *Goya*, 148- 150 (1979): 200-205.
- Fatás, Guillermo y Borrás, Gonzalo M. *Diccionario de términos de arte y elementos de arqueología y numismática*. Madrid: Alianza, 1988
- Fundación Lázaro Galdiano. *Historia* <http://www.flg.es/revista_goya/contenido/historia.htm>. Fecha de consulta 02/09/2018.
- García Melero, J. E. *Bibliografía de la pintura española*. Madrid: Fundación Universitaria Española, 1978.
- Goya Nuño, J. A. *Historia de la Crítica de Arte en España*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones, 1975.

EL DESAFÍO INDEPENDENTISTA DE CATALUÑA A TRAVÉS DE LA MIRADA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE TAIWÁN

Hui Feng Liu, *Universidad Wenzao, Kaohsiung, (Taiwán)*
vanesaliu@yahoo.com

Resumen: El despliegue del desafío independentista de los políticos catalanes efectuado por el canal informativo *Formosa Televisión* (FTV) y la prensa *Chinatimes* de Taiwán posee una conducta periodística que podría desorientar a los espectadores y lectores locales a la hora de comprender imparcialmente la postura y las medidas adoptadas por aquellos catalanes a favor de la separación de Cataluña de España y por el Estado español: desconociendo o conociendo distorsionadamente las verdaderas razones de la actuación, ya sea controvertida o no, del gobierno español cuyo objetivo primordial es defender la unidad territorial. Existe la ausencia de suficientes datos contextuales acerca de los motivos por los que los partidarios independentistas buscan la separación de España para Cataluña. Desde el punto de vista del servicio al interés público, queda patente el incumplimiento de la labor periodística por parte de los medios de Taiwán. Como consecuencia, estos medios podrían fomentar la creación de una mentalidad simplista caracterizada por una visión dualista.

Palabras clave: independencia, Cataluña, España, FTV, Chinatimes

La cobertura del intento secesionista de Cataluña realizada entre junio de 2017 y marzo de 2018 por los principales informativos y los periódicos de Taiwán se caracteriza por un tratamiento simplificado de una realidad sumamente espinosa. A la hora de abordar las complejas causas y las consecuencias

de la crisis, dicha cobertura tiende a partir de una visión más bien binaria bien-mal, presentando los hechos con expresiones valorativas y sesgadas que hacen prevalecer el qué y el cómo sobre el porqué, y lo afectivo sobre lo racional. Es decir, todo varía dependiendo más bien del qué y del quién se trate, y menos del porqué. Como consecuencia, la información que proviene de los medios taiwaneses en los que se basa nuestro estudio podría producir en los lectores y los espectadores una comprensión fragmentaria y desestructurada de los hechos ocurridos en Cataluña, que limita, en mayor o en menor medida (y en el peor de los casos distorsiona), la percepción objetiva de la crisis política en Cataluña y de la imagen de España y de la Generalidad (el Gobierno de la Comunidad de Cataluña). Para una mayor comprensión, compartimos el punto de vista de Juan Beneyto, quien sostiene que todo mensaje “lleva consigo una intencionalidad”, lo que también es el caso para la noticia. “No hay manera más eficaz de suscitar el interés de las gentes que ofrecer el mensaje como noticia” (Beneyto 32), afirma el mismo autor.

Debido al panorama expuesto con anterioridad, la presente investigación no se ha propuesto hacer una valoración histórica y política acerca de la situación de Cataluña. Tampoco ha pretendido analizar sociológicamente los intentos de los independentistas y la actuación del Estado español. Más bien ha querido averiguar con una perspectiva periodística cómo se ha tratado el tema en los medios de comunicación taiwaneses durante el periodo de nuestro estudio, profundizando en los mensajes manifiestos y latentes divulgados por aquellos principales medios audiovisuales e impresos taiwaneses que poseen un largo alcance ideológico por su gran número de seguidores. En términos específicos, dicho tema comprende la postura y las medidas adoptadas por la Generalidad y por el Gobierno español. Los intereses políticos entre sí son opuestos: por un lado luchan por separar la Comunidad de Cataluña de España (la Generalidad) y, por el otro, defender la integridad del territorio español (el Gobierno de España).

METODOLOGÍA

Antes de analizar nuestro corpus de estudio, formado por las informaciones emitidas por los grandes medios de comunicación de Taiwán, concretamente *FTV* y *Chinatimes*, consideramos que era imprescindible informarnos primero en profundidad y con la mayor objetividad posible acerca de lo sucedido en Cataluña. Para ello era necesario contar con una fuente de información en español de confianza, en el sentido de su calidad informativa,

que posee un alto nivel de reconocimiento en el seno del ámbito periodístico. Como resultado, hemos escogido, como material de consulta contextual, los textos de la agencia de noticias española EFE, cuya importancia se acentúa por distribuir “casi 3 millones de noticias al año en los diferentes soportes informativos: texto, fotografía, audio, video y multimedia, que llegan diariamente a más de dos millares de medios de comunicación en el mundo”. Según la página oficial de EFE, actualmente la agencia tiene más de tres mil periodistas que emiten todos los días desde más 180 ciudades de 120 países. A través de la cuantiosa cantidad de la información internacional publicada en América Latina, que es equivalente a un cuarenta por ciento de la totalidad de noticias proveniente de todas las agencias, salta a la vista el alto nivel del reconocimiento mundial que obtiene por su calidad informativa.

En el apartado taiwanés la presente investigación se propone analizar formal y estructuralmente los artículos de *Chinatimes*, uno de los periódicos de información general más leídos en Taiwán y las noticias emitidas por *Formosa Televisión* (FTV), una de las cadenas informativas más vistas en Taiwán. A nivel formal, nos hemos centrado en la manera de presentar las noticias, mientras que el estructural ha consistido en desvelar la interrelación de elementos noticiosos o aspectos del hecho, a fin de conocer el sentido implícito de la realidad que pretendían transmitir los medios de nuestro estudio. Para ello nuestras observaciones se han enfocado en las expresiones empleadas (si son moderadas, agresivas, irónicas, implícitas, neutras, etc.), ya que no existe la objetividad absoluta en la transmisión de la realidad, cuyos aspectos son siempre, en mayor o menor medida, minimizados, omitidos, deformados y priorizados, por quién los informa, con una subjetividad personal, que puede ser inevitable desde el punto de vista de la naturaleza humana, o evitable cuando el periodista o la empresa a la que pertenece éste pretenden persuadir a sus lectores mediante relatos periodísticos. Paloma Abejón Mendoza entiende la mentalidad de los medios de comunicación así: “hoy en día los medios, especialmente los más grandes, priorizan el crecimiento y la rentabilidad económicas, de forma que la ideología, siendo muy importante, pasa a ser tener un papel secundario” (20).

MENSAJES SIMPLIFICADOS Y DESCONTEXTUALIZADOS

Con respecto a la crisis catalana, al igual que el resto del mundo, los medios informativos taiwaneses se han hecho eco del ‘procés’ de Cataluña durante nuestro periodo de estudio, sobre todo tras el referéndum de 2017. De dichos medios, la cadena FTV ha sido la más activa en informar sobre

esta cuestión española, dedicando un generoso volumen de informaciones. Asimismo, este medio tiene también una especial atención en la situación del ex-presidente del Gobierno de Cataluña, Carles Puigdemont, tras su huida a Bruselas a principios del pasado noviembre (2017). Según nuestra detenida observación, en sus noticias emitidas se dejan ver las actitudes mediáticas de ‘anti España’ y ‘pro independencia’, puesto que percibimos las connotaciones adicionales que se desprenden de las propias palabras de la plantilla de la cadena. Para comprender esta conducta, nos inspira el pensamiento de Félix Ortega: “Desde hace tiempo se viene hablando de la manipulación de los periodistas por parte de los políticos. Si por manipulación se entiende que los últimos tratan de hacer valer sus puntos de vista en el trabajo periodístico, no hay ninguna duda” (64). En cuanto al papel del periodista, este mismo autor nos dice que además de ser una fuente privilegiada de información, los periodistas “no solo tienen la posibilidad de dar (o no) primicias informativas, sino también de orientar la atención del periodista en una u otra dirección” (Ortega 64).

Debido a ello, queremos profundizar en aquellas expresiones y enfoques positivos o negativos empleados por este medio que nos producen la sensación de una actitud ‘en favor’ de la independencia y su ‘desacuerdo’ con la actuación del Gobierno español para impedir la separación de España de Cataluña. Para demostrar que los textos informativos también moldean con fuerza la mentalidad de los receptores, vale la pena detenernos en esta idea de Carmen Herrero (111):

Desaparecida la prensa ideológica y de partido -como tales-, la prensa escrita plantea su estrategia de comunicación a través sobre todo de los géneros de opinión editorializantes con los que trata de orientar y crear corrientes de opinión. La columna aparece como una clave fundamental en esa estrategia; de un periodismo de hechos se ha pasado a un periodismo de ideas, que no quiere decir exactamente periodismo ideológico [...] Los peligros de este tipo de periodismo son, al final, los mismos que los de la información; no está demostrado, de ninguna manera, que se pueda manipular más mediante la opinión que por la información.

El 1 de octubre de 2017 el día en que se celebró el referéndum en Cataluña, todo el mundo estaba muy pendiente del suceso. Cuando los Mossos d’Escuadra (la policía autonómica de Cataluña) tuvieron que desalojar, bajo la orden del estado español, a la fuerza a los votantes independentistas en los colegios electorales, para que ellos no pudieran depositar su voto en la urna, de las imágenes emitidas por *FTV* se desprenden unos ‘mensajes tendencio-

sos' que van más allá de lo que 'vemos'. Son imágenes que por su naturaleza nos conducen a pensar que estos agentes policiales estaban tratando violentamente y de manera abusiva a esos votantes que no querían abandonar los colegios electorales. Los forcejeos y golpes de la policía son los que ha mostrado la cadena. En todo momento tanto la voz en off como la información escrita que complementa el vídeo no dan ningún detalle sobre el porqué del operativo policial, sino solo el qué. En el despliegue del referéndum, a diferencia de las otras cadenas, FTV estuvo muy activa en la retransmisión de lo acontecido, ya sea desde su página web o su canal televisivo, en especial del comportamiento 'agresivo' del Gobierno con el pueblo catalán.

Siguiendo esta línea, en otra fecha posterior al referéndum, esta misma cadena llegó incluso a señalar directamente que "Cataluña ha sufrido de la represión del Estado español desde siempre", en un reportaje, sin aportar suficiente información contextual para ayudar al espectador a comprender en profundidad la cuestión, por ejemplo, su origen histórico y la tensa relación mantenida entre Cataluña y el Estado español. El 21 de octubre una información escrita de FTV, publicada en su portal oficial, que lleva como título "El pueblo catalán a favor de la independencia protesta por la aplicación del artículo 155 de la Constitución" presenta la declaración de Puigdemont, quien advirtió en ese momento que, si el Gobierno español rechazaba el diálogo con la Generalidad y continuaba ejerciendo presión sobre los catalanes, no descartaba declarar la independencia.

Al día siguiente, el 22 de octubre de 2017, FTV criticó la actitud autoritaria del Gobierno español por la aplicación del artículo de 155 y la disolución de la Generalidad a través de este título: "España ataca y recupera el control de la Generalidad". Esta cadena cuya línea editorial apoya implícita y explícitamente la independencia de Taiwán, sostuvo en ese momento que el Estado español para impedir la independencia de Cataluña era capaz de tener mano dura con Cataluña (alusión a la aplicación del artículo 155). Como se puede ver, en estas palabras, la valoración negativa de los periodistas acerca de la imagen del Gobierno español queda claramente en evidencia. De manera similar, a estos ejemplos, existen muchos otros.

A pesar de que FTV es una de las cadenas informativas más vistas en Taiwán por su alto nivel de audiencia, la calidad de sus noticias se ve afectada por las propias creencias políticas del medio. Se sabe de sobra que la neutralidad ideológica es una conducta periodística que debería tener cualquier periodista y cualquier empresa periodística seria. No obstante, como dice María del Mar Blanco Leal,

hablar de prensa independiente en términos absolutos es negar la existencia de muy diversos factores condicionantes: el Gobierno; los partidos políticos; los grupos de presión económica o ideológica; el oligopolio de las grandes agencias internacionales de noticias; la publicidad; el control social; los lectores, etc. (41)

Otro aspecto de la crisis política de Cataluña que, a nuestro entender, *FTV* procura magnificar es que ‘la independencia cuenta con el fuerte apoyo del pueblo catalán’. El 23 de octubre en una noticia titulada “Camino hacia la independencia. El fuerte apoyo del pueblo de Barcelona”, *FTV* comenta que, a pesar de que ha bajado el índice de turistas tras la celebración del referéndum y que la presión ejercida por el Gobierno español es cada vez más fuerte, la mayoría de la población catalana sigue defendiendo la idea de la independencia y espera contar con más apoyo proveniente de la comunidad internacional. Para resaltar discretamente el carácter ‘represivo’ del Gobierno español, los enviados especiales de *FTV* señalan incluso que, según el testimonio de los civiles locales, en el puerto de Barcelona estaban ya estacionados varios barcos de pasajeros procedentes de Madrid con miles de policías a bordo, para entrar en la ciudad en cualquier momento. Este es un caso claro que demuestra que las opiniones ideológicas no solo se emiten a través de géneros de opinión, sino también mediante los géneros de información. Francisco Ayala (54), además de afirmar la función informativa del periódico, desvela el posible carácter tendencioso de una noticia:

El periódico le ofrece a éste [lector] una pluralidad de informaciones diversas, lo que podríamos describir como un panorama de la actualidad, cada una de las cuales pretende satisfacer su curiosidad, empezando en muchos casos por suscitarla, en manera analógica a la disposición de los avisos comerciales. En este aspecto, la retórica del periodismo se aproxima a la técnica publicitaria, e incluso se le llega a identificar; pues [también] la noticia, igual que el anuncio mercantil, tiene una intención utilitaria más o menos patente, y si presta un servicio al público es por algo. La noticia se propone influir en el ánimo del lector, es en alguna medida “tendenciosa” aproximación que nos remite de nuevo a los orígenes y fundamento sociológico de la prensa como órgano de opinión.

Como contraposición, *Chinatimes*, uno de los rotativos más importantes en Taiwán, prefiere dedicar más espacio de sus páginas a informar sobre aquellos catalanes en contra de la independencia y que se consideran espa-

ños. Mensajísticamente, este tratamiento puede tener un sentido especial e implícito desde el punto de vista de la línea editorial del medio. Aunque se trata de la cobertura de la crisis política de Cataluña y no de la relación entre China Continental y Taiwán, a través de los aspectos que prioriza y minimiza en sus páginas, es visible que *Chinatimes* ofrece menos protagonismo a los independentistas y más margen para aquellos catalanes que no quieren dejar de ser los españoles. Este tratamiento se debe quizás a su línea editorial con respecto a China Continental y Taiwán. Para fundamentar nuestra exposición, podemos observar la imagen del Gobierno Español que proyectan las páginas de *Chinatimes*: dicha imagen es más moderada y 'humanizada', en relación con la que reflejan las páginas de *FTV*. Para muchos, el rotativo suele actuar como si fuera el portavoz del Partido Kuomintang, partido que se interesa por mantener una buena relación con China Continental. Es un rotativo que subraya indirectamente la importancia de llevarse bien Taiwán con China.

Cuando *Chinatimes* trata la crisis de Cataluña, aunque el caso catalán no es exactamente igual que el de Taiwán, el periódico ha llegado a hacer una comparación entre sí (España / Taiwán). Al respecto, *Chinatimes* publicó una información el 5 de octubre de 2017 que lleva como título "Taiwán no tiene suficiente capital para independizarse". En esta ocasión el diario enfatiza que muchos analistas políticos, sobre todo aquellos que apoyan a los independentistas, describen el referéndum como una lucha entre buenos y malos, y que la Comunidad de Cataluña sufre de la dura represión proveniente del Gobierno español. En este sentido, el diario no comparte esta postura. Mientras que *FTV* no aporta los resultados de las encuestas, sino más bien solo se limita a valorar tendenciosamente el suceso, *Chinatimes*, en cambio, sí que divulga los porcentajes de la población catalana que vota el no y el sí a la independencia (representa el 42.3%). *Chinatimes* comenta también que hay independentistas taiwaneses que se sienten muy animados y esperanzados ante hechos internacionales como el desafío independentista de Cataluña, pero que no debemos olvidar, según el diario, que son dos circunstancias totalmente diferentes. A pesar de todo, quizás de algún modo los independentistas taiwaneses ven España como China y Taiwán como Cataluña, ya que China siempre considera a Taiwán como una de sus provincias, y no va a permitir nunca que Taiwán se independice. Hoy por hoy, lo cierto es que, si Taiwán declarara la independencia, China sería capaz de recurrir a la fuerza si fuera necesario para defender su territorio.

Ya sea *Chinatimes* o *FTV*, lo que está comprobado es que existe una relevante dosis de connotaciones subjetivas, sin basarse en un amplio bagaje

histórico, político y social y sin explicar el significado de la aplicación del artículo 155 de la Constitución Española. ¿Se trata simplemente de fallos metodológicos o de un acto de manipulación consciente? Para responder a esta pregunta, quizás el aspecto ideológico de los medios tratados no debería pasar desapercibido. Dicho esto, *FTV* ha sido siempre un canal informativo que brinda, implícita y explícitamente, su apoyo a la independencia de Taiwán. En cuanto a esta conducta periodística, quizás la podríamos comprender mejor a través de las palabras de Ignacio Muro Benayas: “Los acontecimientos dominantes son, simplemente, los que interesan al poder dominante en cada momento” (27).

En referencia al mal causado por los mensajes simplificados y descontextualizados, éstos mismos fomentarían un nivel de desconocimiento en aumento en la percepción de sus espectadores, quienes pueden llegar a formular conclusiones superficiales y deformadas a partir del consumo de tantos mensajes intencionados. Existen numerosos ejemplos para ilustrar lo dicho, entre los cuales se encuentra un texto fechado el 8 de diciembre de 2017 “¡Por la voz a la independencia! En Cataluña 45 mil personas se lanzan a la calle en protesta por la indiferencia de la Unión Europea”, que se hace eco de la declaración del ex-presidente de la Generalidad, Puigdemont, y el porqué del disgusto de los manifestantes con la UE. Según *FTV*, para esa gente la UE dejó que el Gobierno Español reprimiera al pueblo catalán. Como referencia, veamos cómo nos informa EFE sobre este mismo hecho. La agencia divulga el 7 de diciembre de 2017 un texto titulado: “[...] El Gobierno le recuerda (al independentismo) su DNI español”. A diferencia de *FTV*, la agencia española dentro de su artículo se hace eco de los puntos de vista de otros partidos políticos y de las palabras de la vicepresidenta del Gobierno, Soraya Sáenz de Santamaría: “[...] precisamente tener un DNI español y pertenecer a la UE es lo que ha permitido llevar a cabo esta marcha”. Así, una información cuando es incompleta puede correr el riesgo de convertirse en propaganda, en lugar de ser un servicio de interés social. “Una información que es amputada, manipulada o suprimida para ocultar o esconder no es información, sino propaganda”, comenta Carlos Ruiz (344). El autor señala que los medios de comunicación, en lugar de defender los intereses públicos, “actúan ejerciendo una censura privada y ocultan mostrando el rostro más favorable del actor político o económico” (Ruiz 344).

TITULARES

En referencia a los titulares de las informaciones divulgadas por *FTV* y *Chinatimes*, los cuales suelen reflejar básicamente el carácter dominante del Gobierno español en las relaciones con Cataluña (de manera poco justificada por parte del primer medio) y el apoyo de los catalanes no nacionalistas al Gobierno (por parte del segundo, es decir, que hace más énfasis en la actitud de negación a la independencia de Cataluña). Habría que citar a Roland Jacquard que nos habla del impacto de la información en el destinatario a través de los títulos: “El espacio que ocupa, los caracteres que se han usado en su impresión y la importancia del título son otros tantos elementos publicitarios, cuyo cometido es el de magnificar o minimizar el impacto de la información en el destinatario” (102).

Al someter a un análisis exhaustivo los mensajes emitidos por los medios de nuestro estudio encontramos que las expresiones y los términos empleados con asiduidad cobran ciertos efectos tendenciosos. Por ejemplo, a la hora de abordar aspectos como la magnitud de las protestas de los catalanes independentistas pidiendo la liberación de Carles Puigdemont y de otros presos políticos, y las medidas decididas por el Gobierno español, *FTV* en Taiwán, recurre en sus títulos a términos de carácter autoritario como *bloquean la mitad de las escuelas, detienen a la fuerza, oprimen el referéndum, amenazas del gobierno español y llevarse a la fuerza las urnas* (en alusión al gobierno español). Expongamos, además, a continuación, los títulos de algunos de los casos analizados, para ofrecer una percepción mínima acerca de las circunstancias que acabamos de mencionar: *Interviene a la fuerza España para que el referéndum no se llevara a cabo* (1-X-2017), *Para impedir el referéndum, la Policía Nacional ha quitado a la fuerza las urnas* (1-X-2017), *¡Luchar por la independencia! La leyenda de Cataluña: Puigdemont* (9-X-2017), *Cataluña ignora las advertencias del Gobierno Central: no se descarta declarar la independencia si la opresión no cesa* (20-X-2017).

A diferencia de *FTV*, *Chinatimes* prefiere poner en un plano secundario las marchas dentro y fuera de España en favor de la independencia de Cataluña. En este diario los protagonistas principales son los que están en contra de la separación de España y el Gobierno Español. La modalidad de los títulos es informativa y directa, sin recurrir a términos visiblemente valorativos. Como ejemplos tenemos *¡España recupera la Generalidad! El pueblo de Barcelona sale a la calle para lanzar sus protestas* (22-X-2017) y *El último ultimátum de no independencia para Cataluña* (19-X-2017).

CONCLUSIONES

En términos globales, observamos que del tratamiento informativo del desafío independentista de Cataluña realizado por los medios que analizamos, se desprende una intencionalidad ideológica que parece buscar una conciencia colectiva como recordar a los taiwaneses su lucha por la independencia de Taiwán, o por el contrario reconocer a Taiwán como parte del territorio de China. Las características mensajísticas tienden a fomentar la creación de una visión dualista lo que es una cuestión sumamente preocupante. “Hoy, informar es una complicada industria en manos de complejos intereses a la defensiva: económicos, políticos, sociales, con el nexo común de su identificación con el sistema” (Vázquez Montalbán 230).

Es verdad que no existe la objetividad absoluta, puesto que es inevitable dejar traslucir cierto criterio personal. No obstante, hay que tener en cuenta lo que piensa, a su vez, Juan Ramón Muñoz Torres, quien señala que

no es negativo que en toda narración haya siempre un punto de vista inevitable, pero sí lo es que no se perciba -o no se quiera ver- la distancia inseparable que existe siempre entre la realidad y lo que se nos cuenta de ella; en otras palabras, el carácter ‘constructivo’ de cualquier narración. (165).

BIBLIOGRAFÍA

- Abejón Mendoza, Paloma. “Uso y abuso de la intencionalidad en las noticias”, *Géneros y discurso periodístico*, ed. Sánchez Calero, María Luisa. Madrid: Fragua, 2011.
- Ayala, Francisco. *La retórica del periodismo y otras retóricas*. Madrid: Espasa-Calpe, 1985.
- Beneyto, Juan. *El color del cristal: mecanismo de manipulación de la realidad*. Madrid: Pirámide, 1982.
- Blanco Leal, María del Mar. *Modelo de análisis para el estudio crítico de la prensa*. Madrid: EIUNSA, 2008.
- Camps, Sibila y Pazos, Luis. *Así se hace periodismo*. Buenos Aires: BEAS, 1994.
- Herrero Aguado, Carmen. *Periodismo político y persuasión*. Madrid: Actas, 1996.
- Jacquard, Roland. *La desinformación: una manipulación del poder*. Madrid: Espasa-Calpe, 1986.
- Muñoz-Torres, Juan Ramón. *Por qué interesan las noticias*. Barcelona: Herder, 2002.
- Muro Benayas, Ignacio. *Globalización de la información y agencias de noticias. Entre el negocio y el interés general*. Barcelona: Paidós, 2006.

- Ortega, Félix *La política mediatizada*. Madrid: Alianza, 2011.
- Ruiz, Carlos. *La agonía del cuarto poder. Prensa contra democracia*. Barcelona: (EX) tensiones, 2008.
- Vázquez Montalbán, Manuel. *Obra periodística, 1960-1973. La construcción del columnista*. Barcelona: Debate, 2010.

BIBLIOGRAFÍA: CONSULTAS ONLINE

- EFE. “La Delegación del Gobierno cifra en un millón los manifestantes en Barcelona”. EFEBarcelona. Fecha de consulta 29-VIII-2017. <https://www.efe.com/efe/espana/portada/la-delegacion-del-gobierno-cifra-en-un-millon-los-manifestantes-barcelona/10010-3422601>
- EFE. “Intersindical-CSC valora “muy positivamente” la huelga y habla de “éxito””. EFEBarcelona. Fecha de consulta 8-XI-2017. <https://www.efe.com/efe/espana/economia/intersindical-csc-valor-a-muy-positivamente-la-huelga-y-habla-de-exito/10003-3432036>
- EFE. “Miles de personas marchan en Barcelona por la libertad de los presos soberanistas”. EFEBarcelona. Fecha de consulta 11-XI-2017. <https://www.efe.com/efe/espana/politica/miles-de-personas-marchan-en-barcelona-por-la-libertad-los-presos-soberanistas/10002-3435449>
- EFE. “El independentismo se hace oír en Bruselas y el Gobierno le recuerda su DNI español”. EFEBarcelona. Fecha de consulta 7-XII-2017. <https://www.efe.com/efe/espana/politica/el-independentismo-se-hace-oir-en-bruselas-y-gobierno-le-recuerda-su-dni-espanol/10002-3460578>
- EFE. “Las protestas junto a la Delegación de Gobierno en Barcelona dejan 35 heridos”. EFEBarcelona. Fecha de consulta 24-III-2018. <https://www.efe.com/efe/espana/politica/las-protestas-junto-a-la-delegacion-de-gobierno-en-barcelona-dejan-35-heridos/10002-3563427>
- EFE. “Puigdemont llama a “seguir adelante” sin violencia tras una semana en prisión”. EFEBarcelona. Fecha de consulta 1-IV-2018. <https://www.efe.com/efe/espana/politica/puigdemont-llama-a-seguir-adelante-sin-violencia-tras-una-semana-en-prision/10002-3569928>
- FTV. “西班牙強勢出手 收回加泰隆尼亞自治權”. Fecha de publicación 22-X-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017A22I01M1>
- FTV. “加泰隆尼亞獨立路 巴塞隆納民眾力挺”. Fecha de publicación 23-X-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017A23S01M1>
- FTV. “加泰隆尼亞宣佈獨立 西班牙解散議會”. Fecha de publicación 28-X-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017A28I06M1>

- FTV. “加泰隆尼亞宣告獨立 歐洲國家沒人挺”. Fecha de publicación 28-X-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017A28I04M1>
- FTV. “加泰隆尼亞獨立第一天警察遭西班牙警擊斃”. Fecha de publicación 29-X-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017A28I11M1>
- FTV. “加泰隆尼亞30萬人反獨大遊行 訴求「我是西班牙人」”. Fecha de publicación 29-X-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017A29I12M1>
- FTV. “加泰還沒完！30萬人上街頭挺西班牙政府”. Fecha de publicación 29-X-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017A29W0008>
- FTV. “逮前自治區主席 西班牙發全歐逮捕令”. Fecha de publicación 3-XI-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017B03I03M1>
- FTV. “爭取歐國家支持 普伊格蒙特現身比利時”. Fecha de publicación 4-XI-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017B04I03M1>
- FTV. “抗議政府監禁加泰隆尼亞政治人物 民眾上街罷工”. Fecha de publicación 8-XI-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017B08W0024>
- FTV. “西班牙法院今裁決 加泰隆尼亞宣布獨立無效”. Fecha de publicación 8-XI-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017B08I15M1>
- FTV. “加泰獨派大罷工 學生團體霸占鐵軌阻交通”. Fecha de publicación 9-XI-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017B09I01M1>
- FTV. “西國羈押加泰多名官員 75萬人上街喊放人”. Fecha de publicación 12-XI-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017B12I01M1>
- FTV. “是否引渡前加泰隆尼亞官員？ 比利時法院開庭”. Fecha de publicación 18-XI-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017B18I03M1>
- FTV. “官員遭西班牙政府羈押 加泰隆尼亞街頭大示威”. Fecha de publicación 28-XI-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017B12I04M1>
- FTV. “獨立公投已2個月巴塞隆納名老店不受影響”. Fecha de publicación 16-XII-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017C16I09M1>
- FTV. “加泰建國路！議會今改選 統獨五五波拉鋸”. Fecha de publicación 21-XII-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017C21I03M1>
- FTV. “加泰隆尼亞議會選舉 獨派陣營宣布勝利”. Fecha de publicación 22-XII-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017C22I05M1>
- FTV. “前加泰隆尼亞主席喊話 願與西班牙總理見面”. Fecha de publicación 22-XII-2017. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2017C22I19M1>
- FTV. “加泰隆尼亞分離派政黨 支持流亡主席回鍋”. Fecha de publicación 10-I-2018. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2018110I18M1>
- FTV. “西班牙國王現身巴塞隆納遭民眾用「噓聲」迎接”. Fecha de publicación 26-II-2018. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2018226I07M1>

FTV.“加泰獨立運動人士遭起訴民眾湧市中心抗議”.Fecha de publicación 24-III-2018. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2018324I05M1> FTV. “加泰隆尼亞獨頭被捕 西班牙、比利時爆政治危機”. Fecha de publicación 26-III-2018. <https://news.ftv.com.tw/news/detail/2018326I07M1>

LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO DEPORTIVO EN LA PRENSA VALENCIANA (1893-1936)

José Ricardo March Arnao, *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. Generalitat Valenciana, València (España)* march_josarn@gva.es

Resumen: El deporte juega un papel fundamental en la sociedad contemporánea en tanto articulación de las ansias e ilusiones de una destacada parte de la ciudadanía. Su introducción progresiva a través de los medios de comunicación ha generado desde el siglo XIX un interesante relato dotado de un rico lenguaje específico. El siguiente estudio realiza un análisis acerca de la construcción del relato deportivo en los medios de comunicación valencianos entre 1893 y 1936. Para ello, revisará los principales hitos en la configuración de la prensa deportiva en Valencia y presta atención a los subgéneros periodísticos más interesantes (gacetilla, crónica, comentario, aleluya...) así como a la lengua utilizada en los mismos.

Palabras clave: periodismo, deporte, prensa deportiva, medios de comunicación.

Para explicar con detalle el papel central que juega el deporte en la sociedad contemporánea resulta obligado hacer mención de la prensa. Podemos afirmar que los medios de comunicación son, en gran medida, los culpables del éxito, en ocasiones abrumador, que cosechan las prácticas y los practicantes deportivos en la actualidad. Son estos medios y sus cronistas los que modulan el discurso deportivo, los que crean el relato épico o lírico que se transmitirá a los espectadores o lectores, los que planean la agenda, los que seleccionan y promocionan a los ídolos y los que, en definitiva, generan los hábitos de consumo que posteriormente abrazarán los aficionados.

Aunque esta exaltación del deporte y el deportista, llevada a la náusea en algunos casos muy concretos, pudiera parecer un fenómeno reciente, lo cierto es que hunde sus raíces en una poderosa tradición que se remonta al siglo XIX. Tal y como aseveran Santacana y Pujadas (5), la prensa ha ejercido desde entonces un papel decisivo en la difusión, potenciación y consolidación del fenómeno deportivo moderno, originalmente como motor de arranque para motivar la práctica en el seno de sociedades recreativas elitistas y más tarde como medio de información en el contexto de una sociedad de masas en la que el deporte es concebido como un espectáculo.

A pesar de este papel central en la difusión de las prácticas recreativas y del indudable éxito popular cosechado por los productos derivados de los medios de comunicación desde los años 20, el estudio del periodismo deportivo español ha sido, tradicionalmente, escaso. La relativa pobreza de trabajos académicos sobre esta prensa bien pudiera deberse al tradicional menosprecio del oficio y sus profesionales, condenados por el falso tópico de que es periodista deportivo el que no vale para otra cosa. Como explica Domínguez (22-3), los cronistas futbolísticos de los años 20 y 30 se topaban habitualmente con la incompreensión de sus compañeros de redacción, que, dedicados a otros cometidos mejor considerados como la crónica política o la crítica cultural, los miraban con frecuencia por encima del hombro. Otra razón que podría explicar la escasez de estudios académicos sobre el deporte y, por extensión, la prensa o la literatura deportiva, es la ideológica. Sirera (15) lo explica gráficamente al exponer que la interpretación de la historiografía marxista considera al deporte un nuevo “opio del pueblo”. Según esta lectura, son las élites económicas y políticas las que crean campeonatos y pruebas deportivas, las que alientan la generación de discursos, para alienar a los ciudadanos.

A pesar de esa lectura simplista que del deporte se ha hecho desde parte de la intelectualidad, el mensaje que emana del juego es tremendamente sugestivo y ha acabado por elaborar un relato que, depurado de sus impurezas y llevado a su máxima expresión, acaba siendo tan poderoso y literario como cualquier otro, tal y como exponen con acierto García Candau o García Montero y García Sánchez, entre otros.

El texto que presentamos tiene como principal objetivo explicar cómo se construyó el relato deportivo en la Valencia del primer tercio del siglo XX. Así, abordaremos de manera breve el nacimiento y desarrollo de la prensa deportiva en la ciudad, sus particularidades y rasgos más destacados desde el punto de vista temático y, por último, repasaremos a partir de algunos ejemplos la

lengua y el estilo de algunos de los más destacados cronistas de los años 20 y 30: una brillante generación de periodistas deportivos marcada por la Guerra Civil en la que sobresalen nombres como José Simón Barceló, Manuel David, Santiago Carbonell, Vicente Lozar y, muy especialmente, Francisco Almela y Vives, que llegaría a ser académico correspondiente de la Real Academia Española tras la contienda, así como un notable literato y divulgador de la historia y las costumbres valencianas.

ORÍGENES Y DESARROLLO DE LA PRENSA DEPORTIVA

La información deportiva aparece en España en el tránsito de los siglos XIX al XX con el objetivo de documentar la actividad de las sociedades recreativas, que eran, en la época de la Restauración, una de las principales fuentes de sociabilidad de las clases privilegiadas. El tiro de pichón y la hípica y, posteriormente, el tenis, el ciclismo o el automovilismo, eran deportes asociados a la posesión de un instrumento para su práctica, una razón que generalmente, y por un motivo esencialmente económico, vetaba la participación en estas disciplinas a las clases populares. En la mayor parte de las ocasiones, la actividad de estos grupos de élite era recogida por los medios de comunicación tras el envío de una nota con información a los diarios, la gacetilla. O como consecuencia de la presencia en los mismos periódicos de algunos de los practicantes, que insertaban breves noticias en el continuum de la información local.

Estas primeras anotaciones o remitidos, por lo general breves y esquemáticos, aparecieron en la prensa generalista de toda España por medio del popular epígrafe 'Notas de Sport' en la penúltima década del siglo XIX. Paralelamente se generaron publicaciones específicas para estos grupos sociales, un vehículo que les proporcionaba información pero que también servía para anunciar escopetas, bicicletas o artículos deportivos de diferente tipo. Las revistas de caza, volatería y artes venatorias como *El Cazador*, surgida en Barcelona en 1856, o *El Colombaire*, nacida en Valencia en 1866, fueron las primeras en aparecer. Posteriormente lo hicieron las ciclistas, caso de las barcelonesas *El Ciclista* o *La Bicicleta*, la oscense *El Pedal* o las madrileñas *El Velo-Sport* o *El Deporte Velocipédico*. A comienzos del siglo XX, publicaciones ilustradas dirigidas a la alta burguesía, como *Gran Vida* o *Stadium*, conviven con otras como *El Mundo Deportivo*, *Los Deportes* o, ya en los años 20, *Jornada Deportiva*, *Aire Libre*, *España Sportiva* o *Excelsior*.

La inclusión de las clases populares en el menú deportivo a raíz de la popularización de disciplinas que no requerían un gasto excesivo en ins-

trumentos de práctica sirvió para dar un empuje considerable al deporte en España. En este sentido es particularmente importante el caso del fútbol, sobre todo como consecuencia de la medalla de plata lograda por la selección española en los *Juegos Olímpicos de Amberes* en 1920. Este hecho es considerado capital no solo para la eclosión definitiva del balompié a lo largo y ancho de la península, sino también para su ascenso a la consideración de ‘deporte rey’, alimentado generosamente por la acción de los periodistas deportivos.

La prensa deportiva en Valencia

En el ámbito valenciano podemos identificar varias etapas en la conformación de la prensa deportiva, que se vincula estrechamente al desarrollo del deporte en la ciudad. Así, cabe destacar una primera fase embrionaria, que se extiende a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, en la que las publicaciones recogen informaciones de caza, pesca y otras actividades recreativas similares; una segunda fase de tanteo, en la que se producirán las primeras experiencias periodísticas vinculadas al deporte moderno; y una última de plenitud, que coincide con el desarrollo del fútbol.

En 1922 se produce en Valencia la definitiva eclosión del balompié como espectáculo público, que servirá de catalizador para el surgimiento de unos medios de comunicación originales e imaginativos, consagrados a la difusión de las novedades deportivas y a la construcción de un panorama de figuras de la época. Como contraprestación, en el bienio 1922-23, la acción de la prensa es determinante para convertir las modestas asistencias a los pequeños estadios de fútbol en llenos hasta la bandera, lo que motiva la construcción de recintos con mayor capacidad. Y es fundamental debido a la generación de una rivalidad entre los dos principales clubes futbolísticos de la ciudad, lo que servirá como gancho para la venta de periódicos.

A la hora de realizar una clasificación de la prensa valenciana de la época hemos de distinguir entre los medios de comunicación específicos (en los que, a su vez, diferenciaremos la prensa imparcial de la combativa) y los diarios generalistas.

En lo que se refiere a la prensa específica, a diferencia del caso catalán, que se caracteriza por la abundancia de referencias deportivas, el número de medios de comunicación dedicados específicamente al deporte en Valencia durante el primer tercio del siglo XX es modesto. No obstante, la riqueza de formas de expresión y su originalidad y apasionamiento, heredadas de la tradición satírica valenciana o de la combativa prensa política local, hacen que estos medios resulten muy interesantes desde el punto de vista sociológico y lingüístico.

Por un lado, encontramos una prensa más o menos mesurada, que recoge con profusión de datos e imágenes los acontecimientos deportivos que suceden y que, en muchos casos, ante la ausencia de los mismos, los genera. Así, entre 1893 y 1922, aparecerán en Valencia dos cabeceras dedicadas a glosar deportes, como son *El Pelotari* (pelota vasca) y *El Tándem* (ciclismo), y otras cuatro que tienen una vocación más global y que, incluso, ofrecen información de espectáculos diversos como el teatro o la música: *Arte y Sport*, *Valencia Deportiva*, *El Sport Valenciano* y, por último, *Valencia Sportiva*. A pesar de sus buenas intenciones y del entusiasmo de sus impulsores, son experiencias de vida breve que en la mayor parte de los casos no llegan a superar el mes de vida.

La dinámica cambiará a partir de 1922. Solo en ese año aparecen, entre otras, las cabeceras *Deportes*, *Levante Deportivo*, *Valencia Deportiva*, *La Semana Deportiva* y *Stadivm*. Junto a estos medios de vocación imparcial, que apelan con frecuencia a la caballeridad y a la deportividad, la ciudad de Valencia vive entre ese mismo año y 1925 la aparición y auge de una serie de medios de comunicación militantes, financiados o auspiciados por los clubes que se disputaban la hegemonía futbolística en la ciudad, el *Valencia* y el *Gimnástico*. Esta prensa, a la que Simón Barceló denomina 'de combate', presenta un tono que va de lo satírico a lo agresivo, un lenguaje mordaz, a veces insultante, y que precisamente por ello resulta tremendamente atractiva para el hincha del equipo.

Así, por ejemplo, de un futbolista que troca el *Gimnástico* por el *Valencia*, se dice que 'se ha vendido como una desgraciada mujerzuela'. En cuanto a los cronistas rivales, frecuentes blancos de los dardos de estos medios, aparecen citados con toda clase de apelativos negativos: 'pollo mequetrefe', 'más ridículo que una chaquetilla de árbitro', 'Don Idiota', 'burriciego' o 'hazmerreír de los sucantines'. Y los directivos de los equipos adversarios son tildados de 'gamberros' o 'caciques' entre otras lindezas.

Ejemplos de estos medios, cuya popularidad fue tan extraordinaria como efímera, son los semanarios *La Estaca*, del lado valencianista, y *La Verdad Deportiva* o *Valencia Artística* desde la acera gimnastiquista.

Los diarios generalistas, por otra parte, conscientes del éxito y el tirón del deporte, reservaron amplios espacios para la divulgación de la nueva moda. El rotativo carlista *Diario de Valencia* fue pionero al inaugurar en 1914 la primera sección específica para el deporte en la prensa valenciana, al margen de las breves inserciones y las gacetillas que aparecían en otros espacios del periódico. No obstante, la intermitencia y el carácter caótico de la prác-

tica deportiva en Valencia hasta 1919 hizo que dicha sección no alcanzara el éxito esperado.

Como exponíamos anteriormente, el bienio 1922-23 supone el asentamiento definitivo del deporte en la sociedad valenciana. Es entonces cuando el resto de diarios de la ciudad (*Las Provincias*, *El Mercantil Valenciano*, *La Correspondencia de Valencia*, *El Pueblo* y *La Voz Valenciana*) apuestan por reservar planas enteras para la publicitación de las actividades deportivas. Dichas páginas solían aparecer los martes (los lunes, en el caso de los vespertinos), repletas de información y profusamente ilustradas con fotografías y dibujos, a través de los cuales se buscaba cumplir la triple función del periodismo: informar acerca de los resultados y novedades de la jornada; formar, aportando al lector conocimientos acerca del deporte y sus particularidades; y entretener, utilizando, para ello, fórmulas muy diversas.

LAS FORMAS DE EXPRESIÓN

Según señalábamos previamente, una de las características de la prensa deportiva valenciana de principios del siglo XX es la gran variedad en las formas de expresión. Entre los diferentes subgéneros periodísticos que se cultivan nos referiremos en este apartado, entre otros, a las gacetillas o remitidos, las crónicas, los comentarios, las aleluyas o aucas.

Remitidos o gacetillas

Las primeras manifestaciones de la información deportiva en los medios de comunicación llegan por medio de las gacetillas o remitidos. Tal y como su propio nombre indica, estas informaciones, generalmente de breve extensión, eran enviadas a los medios por los clubes y deportistas con el objetivo de dar a conocer sus novedades, anuncios o resultados. Estas gacetillas, que carecían de voluntad estilística, fueron, sin duda, el subgénero periodístico más utilizado en la época, ya que permitían ofrecer una información sintética sin necesidad de que el periodista elaborara la noticia:

La Real Sociedad de Tiro de Pichón celebrará hoy sábado y mañana domingo, tiradas en su chalet de la playa de Levante, y a partir del lunes, 21 del actual, con motivo de la proximidad del concurso, se celebrarán tiradas de entrenamiento todos los días, a las tres de la tarde.

Los primeros equipos de segunda categoría España y Unión Levantina jugaron ayer un partido de foot-ball en el campo del Sagunto. Ambos equipos

jugaron bien, notándose, sin embargo, superioridad en los de la Unión, que desarrollaron un gran juego de combinación, por lo que lograron vencer por tres goals a cero.

Crónicas

Si existe un género destacado y seguido en el periodismo deportivo desde sus inicios, ese es la crónica. En un tiempo en el que no existían medios audiovisuales que permitieran narrar los acontecimientos en tiempo real, el relato detallado de los encuentros en los medios de comunicación era la única manera que tenía el seguidor de recrear el espectáculo que había visto o que se había perdido.

En la prensa valenciana del primer tercio del siglo XX hallamos una extensa tipología de crónicas. En los primeros tiempos, los textos producidos tendían a ser esquemáticos y lineales y ofrecían una visión poco imaginativa de lo que ocurría sobre el campo de juego. Con el paso del tiempo, a raíz del debut de una nueva generación encabezada por Manuel David y Vicente Lozar, se empezaron a producir crónicas construidas con un lenguaje rico, bien trabajado, que denotaba cierta formación intelectual por parte de sus autores. Como complemento a estos textos a veces se añadían piezas como la denominada ‘El partido cronometrado’, en la que un redactor diferente al cronista realizaba una descripción muy breve de los lances del juego minuto a minuto.

La libertad expresiva de que gozaban los periodistas en las páginas de deportes posibilitó curiosas muestras de crónicas deportivas. Así, en 1922, Francisco Almela y Vives, redactor de *La Correspondencia de Valencia*, se permitió narrar un partido amistoso entre el Gimnástico y el Badalona por medio de un romance, como si de un moderno juglar se tratase:

[...]
Ayer -ustedes lo saben-
fuimos a verle jugar
en el campo del Gimnástico
calle de la Soledad.
Nadie en la primera parte
consiguió preponderar,
repartióse mucho el juego,
hubo gran movilidad.
A favor del Badalona

se marcó un tanto. No más.
Vino la parte segunda.
Riera volvió a marcar
un “goal” para el Badalona
sesgando al puerta Vilar
como había hecho antes:
con gran oportunidad.
¡Dos a cero! ¡Dos a cero!
Los maestros quieren “mojar”.
Y se lanzan contra el trío
de Bru, Massanet y Bau.
Luego de varios intentos
da en el larguero Peral,
pero remata Silvino.
¡Ya han conseguido mojar! [...]

Comentarios

Conforme avanzamos en el tiempo hallamos una diversificación de géneros que complementan el invariable menú de la gacetilla y la crónica. Así, a partir de 1923 muchas de las crónicas de encuentros de fútbol estuvieron enriquecidas por pequeños despieces que recogían comentarios de los mismos redactores que las producían. Inicialmente estos comentarios solían abordar, con carácter reflexivo o mordaz, alguna de las circunstancias de los partidos. Ya en los años 30 la extensión de los comentarios se redujo y estos, en muchos casos, se convirtieron en una sección específica en los diarios, punzante y divertida, en la que la ironía jugaba un papel fundamental. Dos fueron los principales cultivadores de este subgénero: Rafael Hernández Zafrilla en *El Mercantil Valenciano* y Santiago Carbonell, Sincerátor, en *Las Provincias*:

Los cirujanos están muy satisfechos desde que se han enterado de que aquí en Valencia van a actuar los del *catch as catch can*, que son esos tíos que cuando luchan se hacen nudos con las manos de arriba y con las de abajo. Además de vez en cuando tiran algún hígado o el coxal al público para darle emoción al espectáculo.

Como el famoso leguleyo de ‘Los intereses creados’, la genial obra del no menos genial Benavente, manejaba las comas, así Shemann maneja los puntos cuando arbitra. Hace de ellos lo que se le antoja. De forma y suerte que bien medidos son favorables a uno para que gane otro, o son suficientes a otro para que pierda uno. Si manejara la espada de esta guisa, qué gran capitán tendría Francia. Dejaría pequeño al Corso inmortal.

Aucas/aleluyas

La aleluya, que en el dominio lingüístico catalán recibe el nombre de auca, es un subgénero narrativo de larga tradición, íntimamente asociado a la esfera religiosa, en la que por medio de un panel con dibujos y una serie de pareados de fácil construcción se explica una historia. La sencillez del recurso fue trasladada al ámbito del periodismo deportivo en diferentes ocasiones, en especial a raíz de la aparición en 1927 de la publicación *El Auca Deportiva*, que pretendía relatar un partido a partir de un relato rimado. Esta interesante iniciativa fue auspiciada por el periodista y dibujante Ernesto Guasp.

LA LENGUA Y EL ESTILO DE LA PRENSA DEPORTIVA

Uno de los aspectos más interesantes que podemos destacar en la prensa deportiva valenciana de comienzos del siglo XX es el rico estilo empleado por los periodistas. Acostumbrados en la actualidad a un relato relativamente plano, que incide invariablemente en los mismos tópicos y figuras retóricas una y otra vez, el repaso a los textos de hace un siglo sorprende por su variedad y originalidad. Como hemos señalado, los cronistas pasaron por diferentes estadios hasta desarrollar ese cuidado estilo propio. Así lo reconoce, por ejemplo, Laguna (*El Pueblo...* 259), que ejemplifica esta cuestión en Vicente Lozar, cronista de *El Pueblo*, al explicar que “sus crónicas variaron el planteamiento árido y detallista por el recurso a la literatura y la imaginación”.

Un detalle que puede llamarnos la atención hoy en día respecto a los textos periodísticos de hace un siglo es la abundante presencia de extranjerismos, fundamentalmente procedentes del inglés. Este abundante caudal léxico, que abarcaba los nombres de los deportes (*football, lawn-tennis, basket-ball, rugby, boxing*), los lances del juego (*kick-off, off-side, goal, hands*) y los protagonistas (*referee, back, equipier, goalkeeper*) se incorporó masivamente al lenguaje cotidiano gracias a la acción de los medios y solo desaparecería, de manera progresiva, a raíz de la prohibición de extranjerismos de la dictadura franquista en 1940. Sin embargo, antes de la implantación de dicha prohibición, algunos periodistas deportivos valencianos mostraron una preocupación por la abundancia de palabras de origen extranjero. Para contrarrestar esta acusada tendencia a emplear términos foráneos, el periodista de *La Correspondencia de Valencia* Manuel David publicó una guía de apoyo al lector en la que explicaba el significado de cada una y proponía alternativas en castellano para evitar utilizar el vocablo extranjero. Resulta interesante apuntar que otros medios más conservadores, como Diario de Valencia, rehuían en lo posible la utilización de estos términos, lo que se muestra, por ejemplo, con el uso

preferente de los vocablos ‘balompié’ y ‘deporte’, propuestos por Mariano de Cavia y Emilia Pardo Bazán, frente a los más habituales ‘fútbol’ y ‘sport’.

CONCLUSIÓN

Como hemos podido observar, la prensa de principios del siglo XX construyó un poderoso relato vinculado al mundo del deporte que tuvo un gran impacto en la sociedad de su tiempo. Las particularidades de la esfera comunicativa valenciana, caracterizada por el carácter festivo y satírico, así como por el apasionamiento, generaron una serie de productos periodísticos de calidad que merecen ser revisitados y analizados con detalle.

La recuperación de la obra de los cronistas deportivos valencianos del pasado siglo se antoja fundamental no solo para rellenar un vacío historiográfico considerable, sino para ofrecer a las nuevas generaciones de periodistas un modelo de riqueza semántica, imaginación narrativa y respeto por la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- Domínguez, Miguel. *De Sanghili a Kempes*. Madrid: Ed. Ruvi, 1994.
- García Candau, Julián. *Épica y lírica del fútbol*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.
- García Montero, Luis y García Sánchez, Jesús. *Un balón envenenado*. Madrid: Ed. Visor, 2012.
- Laguna, Antonio. *Historia del periodismo valenciano. 200 años en primera plana*. Valencia: Generalitat Valenciana, 1990.
- *El Pueblo. Historia de un diario republicano*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 1999.
- March, José Ricardo. *25 historias del Valencia que quizá no conozcas*. Valencia: Llibres de la Drassana, 2016.
- Nadal, Miquel. *El nacimiento de la ciudad deportiva. La Valencia de burras y alirones*. Valencia: Ed. Ruzafashow, 2008.
- Simón Barceló, José. “Periodistas de antaño, valencianistas de corazón”. *Deportes*, número extraordinario (1969): 74-75.
- Sirera, Carles. *Cuando el fútbol no era el rey*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2007.

EL VALOR UNIVERSAL DEL CUENTO

Pascuala Morote Magán, *Universitat de València*
pascuala.morote@uv.es

Resumen: En este estudio se indagan los antecedentes lejanos del cuento oral y escrito a partir de epopeyas y relatos como *El Ramayana*, *El Mahabharata*, *La Odisea*, *Las mil y una noches* entre otros. Aparecen estos plagados de temas y motivos, personajes, acciones, recursos del lenguaje, que nos trasladan directamente a la vieja narrativa oral que discurre entre la realidad y la fantasía, en la que hallamos coincidencias que llegan hasta los cuentos tradicionales orales y que encontramos también en los árabes y españoles. Sugerimos a los docentes de lenguas que valoren los relatos como se requiere, pues no cabe duda de que contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier idioma. En los cuentos se resalta la palabra oral y escrita que nos guía a un mar de palabras o a un “río de literatura” como señala Rodríguez Adrados e incluso a la genial idea de García Márquez de uno de los títulos de sus obras, *Vivir para contarla*. **Palabras clave:** cuentos, origen, patrimonio, epopeyas, relatos, didáctica.

El cuento oral es patrimonio de la humanidad y universal por naturaleza. Encontramos cuentos en todos los continentes y países. Unos se han transmitido de generación en generación y luego se han fijado por escrito, y otros solo por escrito. Todos permanecen sin obstáculos de lenguas e ideologías durante el transcurrir de los tiempos.

De ahí que nos propongamos bucear en los antecedentes lejanos del cuento oral y escrito, apoyándonos en las antiguas epopeyas y relatos como *El Ramayana*, *El Mahabharata*, *La Odisea*, *Las mil y una noches*, *Kalila y Dimna*, etc. plagados de temas y motivos, personajes (héroes, dioses, reyes, visires, cadíes,

hombres y mujeres, animales que piensan y hablan como personas, ...) y objetos cotidianos y maravillosos, multiplicidad de acciones, diálogos y recursos lingüísticos, moralejas, fórmulas iniciales y finales, etc.

Todo ello nos traslada a la vieja narrativa oral ubicada entre lo real y lo maravilloso, entre el discurso particular y único de cada contador y el universal, colectivo y anónimo, que por lo general va ofreciendo versiones y variantes de relatos que cambian, empobreciéndose o enriqueciéndose con el paso del tiempo, a causa de nuevas costumbres y técnicas que favorecen el olvido y la práctica de contar y dialogar en familia, en centros educativos o en público e impiden una comunicación fluida y necesaria para la convivencia humana.

Vamos a observar las conexiones del cuento oral con los relatos de antiguas epopeyas que han llegado a nosotros por escrito, aunque plagadas de creencias, leyendas y cuentos, señal de que primero pudieron ser transmitidas de forma oral. De ahí que muchos estudiosos indiquen varias fechas de redacción porque, incluso cuando el autor es conocido, se notan cambios estilísticos, adiciones e intercalaciones que no respetan una unidad ni estructural, ni estilística.

Deseamos sugerir a los docentes de lenguas que valoren los relatos en las aulas de todos los niveles educativos, pues no cabe duda de que estos textos transmitidos oralmente o por escrito, contribuyen a facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de cualquier idioma. En los cuentos se resalta la palabra oral y escrita que nos guía a un mar de palabras o a un río de literatura, como señala Rodríguez Adrados (2014) cuando afirma:

Imposible decidir cuándo el homínido pasó a ser hombre en nuestro sentido, pero a la asunción general de que para serlo necesitó la compañía de la lengua, yo añadiría la del uso literario de esta. Con ello se desarrollaron impulsos de los homínidos y del mundo animal. El *Homo sapiens* los llevó simplemente, más lejos, sobre todo, a partir de un momento en que la creación literaria se repitió en varios lugares, fechas y lenguas, con ayuda de la escritura. Y luego los llevó más lejos todavía con ayuda de medios técnicos diversos. (19)

Y aún añade más: “El hombre crea la literatura, la transmite, con ella vive, comprende goza y sueña. Sin ella difícilmente podría llamarse hombre” (20).

García Márquez resalta continuamente en su obra *Vivir para contarla* (2003) el valor de la escucha y el hecho de relatar varias veces una misma anécdota o situación; mientras cuenta uno de sus tantos recuerdos está re-

afirmando la característica más destacada de la oralidad, la variación y las distintas versiones que surgen cuando se narra algo muchas veces por distintas personas, por ejemplo, la impresión que le produce ver a uno de sus personajes muerto y la frase que pronunció en ese momento: 'El Belga ya no volverá a jugar al ajedrez'. (104)

Fue una idea fácil, pero mi abuelo la contó en familia como una idea genial. Las mujeres la divulgaban con tanto entusiasmo que durante algún tiempo huía de las visitas por el temor a que lo contaran delante de mí o me obligaran a repetirlo. Esto me reveló, además, una condición de los adultos que había de serme muy útil como escritor: cada quién lo contaba con detalles nuevos, añadidos por su cuenta, hasta el punto de que las diversas versiones acababan siendo distintas de la original. Nadie se imagina la compasión que siento desde entonces por los pobres niños declarados genios por sus padres, que los hacen cantar en las visitas, imitar voces de pájaros e incluso mentir por divertir. Hoy me doy cuenta, sin embargo, de que aquella frase tan simple fue mi primer éxito literario. (104-105)

No hay que olvidar que escuchar y contar son necesidades del ser humano y de este deseo surge la primera literatura con ricas historias fantásticas, terroríficas, amorosas, tiernas, jocosas... Todo es posible en el cuento, donde encontramos tantas acciones, anécdotas o sucedidos que, como consecuencia de ello, transmisor/contador y receptor se aperciben inconscientemente de que cualquier narración parte de una realidad contaminada de ficción que conduce al mundo de la fabulación imaginaria.

La epopeya, junto al cuento, la leyenda y el mito, constituyen la memoria de la humanidad y la suma de su acontecer a través del tiempo, de sus experiencias y conocimientos, de sus investigaciones y sus inventos, todo lo cual contribuye a la cultura del individuo de cualquier época y lugar de nacimiento. De ahí que la escucha y lectura de todos esos géneros, desde siempre y para siempre faculta a motivar el aprendizaje de cualquier materia.

Y cuando se trata de estas antiquísimas literaturas, hallamos en ellas un placer añadido, el estético, que está vinculado al manejo de la lengua oral y escrita, y a sus recursos usuales y figurados, lo que facilita a los lectores usarlos, con el fin de dominar las competencias esenciales, que sirven para comprender y reconocer las convenciones de los diversos discursos, la historicidad que hay en todos ellos y los saberes necesarios para poder construirlos, interpretarlos y valorarlos. Esta es la mayor característica de universalidad.

PRIMEROS RELATOS

No es fácil indicar cuándo surgen los primeros cuentos. Sí se sabe que los más antiguos creadores de cuentos nos llegan de Egipto, Babilonia, Asiria, India, Grecia, Persia con sus grandes epopeyas, mitos, leyendas, apólogos y cuentos o relatos. Martín de Riquer (1947:5) señala que

[...] las más remotas producciones literarias de los pueblos indoeuropeos, primeras manifestaciones escritas de nuestra cultura occidental aparecen en la India en lengua sánscrita (la más antigua evolución conocida de las lenguas indoeuropeas) hacia el 2500 antes de Jesucristo.

Las obras de este milenio se dividen en tres grandes grupos denominados samhita o colecciones: los veda, los brahmana y los sutra.

Entre el 800 y 500 a.C. en la India hay una literatura de tipo religioso, como los Brahma, relatos legendarios similares a mitos o cuentos maravillosos; por ejemplo, el de los amores de Urvashi y el rey Pururavas que plantea las relaciones entre una doncella con un rey, y se observa ya la función de la prohibición, una de las que distingue Vladimir Propp (1974) en los cuentos rusos de Afanasiev y que se aplica con posterioridad a la gran mayoría de los cuentos maravillosos.

Los poemas épicos son muy extensos e intercalan relatos que equivalen a cuentos; podríamos resaltar aquí la hermosa historia de Nala y Damanyati (procedente del Mahabharata) que en español ha sido magníficamente recreada por Alejandro Casona en *Flor de leyendas*.

En el *Ramayana*, escrito por el poeta Valmiki, sobresale el relato del rey Rama y Sita, donde se plantea una prueba a los pretendientes: los príncipes tendrán que ser capaces de tensar un arco gigante; Rama es quien lo logra e incluso lo parte, consiguiendo desposarse con Sita, que más adelante es raptada por el rey de los demonios y recluida en una isla, de donde la salva su esposo, lo que nos hace recordar las parejas mitológicas de Orfeo y Eurídice, Perséfone y Hades (llamados Proserpina y Plutón en la mitología romana) que ha dado lugar a una de las esculturas más hermosas y perfectas de Bernini que podemos contemplar en Roma en Villa Borghese.

En el *Mahababhrata* encontramos casi todos los conocimientos sagrados y profanos, escritos en forma de epopeya legendaria y que se constituyen en la Biblia de los hindúes, según Martín de Riquer “debido a su valor como consuelo en las miserias humanas y adecuada preparación para la muerte” (1947:15).

En ambas epopeyas interaccionan seres humanos con animales y la naturaleza influye en las actuaciones de los héroes (recordemos el símbolo del bosque como motivo general que significa los peligros de la vida). El bien, el mal y el amor triunfador, como en los cuentos maravillosos, permiten superar cualquier acción dificultosa y alcanzar la felicidad final (recordemos *La Bella y la Bestia*, *La Cenicienta*, *Blancanieves*, etc.).

En Egipto, en *El libro de los muertos*, cuya autoría se atribuye a Thoth (quizás siglo XVI a. C.) y del que también se cree que inventó la escritura jeroglífica, hallamos mitología de ultratumba y creencias de difuntos que se aparecen y hablan con las personas más cercanas, cuyas creencias están vigentes en muchos pueblos del mundo. Concretamente en Latinoamérica y en España se sigue creyendo que las personas fallecidas pueden solicitar la ayuda de sus familiares porque necesitan luz, pagar alguna deuda o cumplir alguna promesa; incluso hay un programa en la televisión española, *Cuarto milenio*, que trata estos motivos.

El *Panchatantra*, compilado en sánscrito, reúne los relatos difundidos en todo el mundo a lo largo de los siglos; los cuenta Buda Gautama sobre el 400 a. C. Todas las estrategias de esta obra, según algunos investigadores, se centran en afrontar problemas de la vida de las personas y de los gobernantes. Su estructura flexible faculta el paso de la oralidad a la escritura, lo que contribuye a traspasar barreras culturales y religiosas; se observa al leer el libro la oscilación del budismo a la cultura y la religión hindú, aunque se encuentran menos versiones hindúes que budistas. Se cree que casi todos sus cuentos fueron memorizados primero y transmitidos oralmente después para ser repetidos y de ahí pasaron a la escritura con un carácter religioso.

Kalila y Dimna, clásico oriental, forma parte del *Panchatantra* y está compuesto por fábulas cuyos personajes son animales como grullas, cangrejos, cornejas, chacales, serpientes, leones, liebres, etc. Muchos se encuentran en Esopo, en autores de la Edad Media española (Don Juan Manuel y el Arcipreste de Hita), en el siglo XVI (*El coloquio de los perros* de Cervantes), en el XVII francés (Jean de la Fontaine) y reaparecen en el siglo XVIII con los escritores españoles Iriarte y Samaniego.

GRANDES FUENTES NARRATIVAS DEL CUENTO

La Odisea

Este poema épico griego compuesto por veinticuatro cantos y atribuido al poeta Homero cuenta las aventuras de Ulises (Odiseo) a su regreso de

la guerra troyana y su peregrinación de diez años por el Mediterráneo. Tiene con una estructura circular semejante a la de los cuentos maravillosos, que resulta perfecta. El héroe destaca como épico y, por tanto, vencedor en todas las batallas, emboscadas, trampas (en ocasiones seductoras), para regresar a su tierra, Ítaca, donde era rey, y recuperar a su esposa Penélope y a su hijo Telémaco y los bienes familiares que destruían los pretendientes de la esposa que estaban alojados en su casa y vivían a costa de sus riquezas. Penélope, para no aceptar a ninguno de ellos, teje de día y desteje de noche, pues hasta que no acabe su labor no va a conceder su mano a nadie.

La obra recoge las tradiciones que la imaginación de las sucesivas generaciones de navegantes mediterráneos había creado. Por ello abundan leyendas procedentes del antiguo oriente y de origen fenicio. El poema evoca el mundo del Mediterráneo con su variedad de gentes y lenguas.

Esquerra (1948) indica:

Todo lo que el mar ofrecía de maravilloso a los ojos de los marinos griegos toma forma poética en el poema homérico. Circe, la maga; Calipso; el gigante Polifemo; la isla de las sirenas; los monstruos Escila y Caribdis; las tempestades; la hospitalidad del rey Alcínoo; la visita al reino de los muertos, donde aquí le recuerda la tierra, prefiriendo ser mozo de labranza entre los vivientes que rey entre las sombras, son episodios diversos, apasionantes, pintorescos, familiares. A través de sus versos, el poema nos da una visión de la vida agitada de los exploradores y comerciantes de aquel tiempo y de la vida tranquila y sencilla de los habitantes del archipiélago. (47)

Encontramos también ayudantes como en los cuentos tradicionales, cuyo ejemplo más palpable es el de la ninfa Leucotea, quien le ruega a Ulises (Odiseo) que se desnude y le ofrece el don de su velo inmortal, que lo salve de naufragar, con la condición de que lo arroje al mar de color de vino, al que pertenece. Por ello, se ha extendido la idea de que este poema es una mezcla de cuentos populares, cuyo único nexo común es girar en torno a un mismo personaje.

Para Cabrera y Olmos (2003:11) el viaje simboliza “decisión y deseo de vida” y aún añaden:

A los límites de la fantasía, al reino del folklore, pertenece también el universo de los cuentos y los seres imposibles, que a borbotones surgen del relato odiseico y al que la antigüedad dotó de rostro y aspectos múltiples: alteridad inasible hecha imagen junto a la palabra, en cerámica y esculturas. El color

de las narraciones quedará destilado en la tradición de los infinitos cuentos europeos y en las sensaciones mágicas de toda infancia, el de aquel tiempo primero en el que se gestaron sus palabras. (18)

Todos estos rasgos suponen la universalidad y la genialidad de transmitir oralmente y por escrito una obra tan ingeniosa, aguda y original.

Las mil y una noches

Cansinos (1992), refiriéndose a su origen, señala tres tesis: la indianista porque el paisaje y la atmosfera son hindúes; la persa ya que Babilonia fue en su tiempo un gran laboratorio de poesía y de teología mística; la árabe de la que este autor es seguidor (basándose en el barón Sivestre de Sacy) e indica que “Las mil y una noches fueron concebidas por árabes y escritas por árabes en tierras del Islam”.

El libro llegó a nosotros en el siglo XVIII en una traducción adaptada por Galland, pensando en la sociedad francesa de su época, por lo que modificó y suprimió los temas más escabrosos y sexuales que podían escandalizar en aquellos momentos. ¿Lo hizo así pensando en los niños a quienes, quizás, iba destinada su lectura, como señala Gómez Carrillo en el prólogo de la traducción de Blasco Ibáñez?

Dicha traducción procede de la versión francesa del sirio Mardrus (digitalizada por la Generalitat Valenciana) y que, según nos indica su prologuista, se detiene más en la parte humana, es decir, “en la pasión, el refinamiento y el dolor” (1899:10) y añade:

La nueva Schahrazada es más artista. También es más psicóloga. Con detalles infinitos, explica las sensaciones de los mercaderes sanguinarios durante las noches de raptó y las locuras de los sultanes en los días de orgía.

E incluso incluye las palabras de Mardrus:

Yo ofrezco desnudas, vírgenes, intactas y sencillas, para mis delicias y el placer de mis amigos, estas noches árabes, vividas, soñadas y traducidas sobre su tierra natal y sobre el agua. [...]. Yo os las entrego tales como son, en su frescor de carne y de roca. (13)

También teoriza sobre lo que debe ser una buena traducción, aunque nosotros veamos algún defecto, como es la repetición del pronombre personal *ella*, (refiriéndose a la literalidad), que es un galicismo innecesario en español:

Solo existe un método honrado y lógico de traducción. La “literalidad”, una literalidad impersonal, apenas atenuada por un leve parpadeo y una ligera sonrisa del traductor. Ella crea sugestiva, la más grande potencia literaria. Ella produce el placer de la evocación: Ella es la garantía de la verdad. (13).

Y termina el prólogo con las hermosas palabras de Mardrus para dar conocer a los lectores qué es el árabe:

[...] el árabe no es más que un instintivo, pero afinado, exquisito. Ama la línea pura y la adivina con su imaginación cuando es irreal. Pero es parco en palabras y sueña... sueña. (16).

Cuentos jordanos

Margarita Isabel Asensio Pastor, de la universidad de Almería, ha recopilado en Jordania una serie de cuentos que están en proceso de publicación y que han servido de tema para su tesis doctoral. El criterio de selección de los informantes se basó, en primera instancia, en la nacionalidad (se seleccionaron solo aquellos con nacionalidad jordana, lo que implica la confluencia etnonacional de palestinos en dos grandes oleadas, los de 1948 y de 1967 y transjordanos, que son la población considerada oriunda de la Transjordania británica. La segunda vino determinada por los propios informantes que pasaron a ser mediadores, es decir, narradores que no se consideran depositarios activos de transmisión oral, y llevaban a otras personas que ellos mismos consideraban depositarios activos. Por lo general era un miembro familiar de avanzada edad (abuelos, tíos, etc.).

Esta investigadora ofrece datos de los narradores desde el punto de vista etnonacional. Los cuentos se presentan de la misma manera en que fueron narrados, incluidos los elementos de comunicación no verbal y numerados; también aparecen comentarios de la informante-narradora directos a la entrevistadora. Esto se debe a que incluye un análisis desde el punto de vista pragmadiscursivo tanto de la narración del cuento y todo lo que sucedió durante la narración. Los hemos añadido al final porque son un ejemplo excelente de cómo hacer transcripciones fidedignas en trabajos de campo de recogida de cuentos y reflexionar sobre el habla coloquial de los informantes y su utilización.

La jrefiyye palestina

Aunque *Las mil y una noches* forma parte de la tradición cuentística árabe, esta no se acaba aquí sino que sigue presentando infinidad de cuentos orales que ofrecen un valioso instrumento para los investigadores, porque conservan innumerables versiones que a veces, como en la jrefiyye palestina (y otros cuentos árabes que trataremos a continuación) brindan entretenimiento al calor del fuego y aventuras de princesas desdichadas o felices que pueblan la oralidad palestina, la cual se alimenta de lo real, de lo maravilloso y de lo sobrenatural de manera muy parecida a los cuentos occidentales, en especial a los españoles.

Montserrat Rabadán (2003) ha hecho la investigación más completa de estos cuentos. Los agrupa en torno a relaciones familiares y extrafamiliares, teniendo en cuenta también el aspecto religioso. Este aspecto se observa en el prefacio de muchos cuentos que comienzan con una invocación a Alá como sabio y misericordioso.

Sonia Kuek Muñoz (2015) recrea algunas versiones de cuentos de Montserrat Rabadán transformando palabras y situaciones, dándoles una forma nueva. Están publicados por el Proyecto Talis de la Universidad de Valencia y traducidos al árabe. Son cuentos de gran interés para ser leídos en voz alta. Como ejemplos destacamos dos de los recreados *Mi hermano la gacela* y *Corazón*. Este último corresponde al motivo de tantos cuentos orales sobre el deseo y la necesidad de tener muchos hijos o al menos uno, y es entonces, cuando en el relato ocurre un suceso tan extraño como maravilloso y fantástico, pues en lugar de una hija tienen un hígado al que cuidan con todo esmero y cariño. Al hígado lo tienen en un plato, le cambian el agua diariamente y después la tiran a la calle. Un día le cae al hijo del sultán que iba de paseo y en ese instante se enamora del aroma del agua, que piensa que es el de una mujer joven y hermosa. Al final, y gracias a la generosidad de las siete hermanas del joven sultán, el hígado (Sonia Kuek en su versión lo ha cambiado por un corazón), va adquiriendo todo lo que le falta para convertirse en una mujer física y psicológicamente completa, que se casa con el hijo del sultán y son felices para siempre.

Cuentos marroquíes

En los cuentos marroquíes la memoria es el principal soporte y vehículo de la narración oral. López Enamorado (2000) se refiere a la cultura oral marroquí donde piensa que ha habido una tendencia a relacionar “lo árabe con lo culto y lo urbano” y “lo bereber con lo popular y lo campesino”; por

lo tanto, los bereberes, según esta autora, son los auténticos depositarios de la tradición popular marroquí. Hemos manejado su antología con catorce cuentos de diversas fuentes, pero la principal es la recogida directa (trabajo de campo) que ella misma hace, para lo cual se ha reunido con muchos amigos marroquíes en Meknés, en Tánger, en Fez, en Chauen, en Marrakech y otras localidades y les ha pedido que le cuenten algún cuento. La selección que ha hecho es subjetiva, pero nos parece válida porque deja patente la función pedagógica y afectiva del hecho de contar cuentos.

Queremos destacar *Los tres deseos del pescador* y el cuento cuya protagonista es una ogresa (equivalente a la bruja occidental) que es la criada de una señora; la ogresa se quita y se pone la piel como si fuera una túnica, lo que tiene un valor simbólico porque la piel al quitársela le provoca la maldad y al ponérsela representa a una persona normal.

Además, hemos trabajado el libro *Cuentos y leyendas populares de Marruecos*, recopilados en Marrakech por la doctora Légey (2009). La traducción y la edición son de González Beltrán al que ya nos hemos referido en la introducción. La recopiladora nació en Constantina (Argelia) y estudió medicina en París y llegó a Marruecos como funcionaria del Ministerio de Asuntos exteriores francés, médico de la Assistance Publique. Este trabajo es el que le dio la oportunidad de investigar el folclore popular y los cuentos del país. Los resultados fueron muy ricos puesto que el libro contiene 93 cuentos de los que vamos a recomendar a los estudiantes de ELE que los lean y comenten: *Muley Hamman*, *La doncella y los ogros*, *Los dos hermanos ogros*, *Las siete hijas del rey* y *el marido avaro* y *El albergue de los huéspedes de Alá*.

SUGERENCIAS PARA TRABAJAR EL CUENTO EN LAS AULAS

Son muchas las aplicaciones didácticas que se pueden hacer en el aula en la enseñanza de la lengua materna y en la de lenguas extranjeras como es la lectura en voz alta que tanto contribuye a la comprensión oral y escrita, a la entonación, al ritmo, al incremento del vocabulario, al uso de una sintaxis correcta, etc.

Los docentes han de tener en cuenta la calidad de las traducciones que emplean, y en el caso del español como lengua extranjera se recomienda que conozcan la obra en su propia lengua para que disfruten más de la versión española.

Es conveniente realizar actividades de búsqueda de paralelos temáticos y de personajes en los cuentos. Por ejemplo, el amor, la venganza, el triunfo de la astucia y la inteligencia. Es imprescindible destacar la presencia de la

mujer que en todos los cuentos procedentes de la tradición oral tiene papeles muy relevantes como amante, esposa, compañera, así como protagonista esencial del acto de contar.

En *Las mil noches y una noche* (título de la traducción de Blasco Ibáñez a través de la versión en francés del sirio Mardrus), el prologuista Gómez Carrillo señala: “El hecho de presentar una traducción completa pone de manifiesto la literalidad y su importancia para leer una obra de esta categoría”. La literalidad “crea, sugestiva. La más grande potencia literaria.... Produce el placer de la evocación y es la garantía de la verdad”. En este caso al tratarse de cuentos sin final son una excelente herramienta para fomentar la creatividad y dar lugar a comentarios y debates bien en clase presencial o a través del chat o foros de debate.

El cómic es otra herramienta de aprovechamiento del cuento de forma digital o en papel. Del mismo modo, se puede transformar algún cuento en obra de teatro donde se trabaja de forma especial la entonación, el ritmo, el gesto... y además lo pictórico con la ideación de decorados y su puesta en práctica.

Los cuentos se pueden interrelacionar a otros códigos artísticos que dan lugar a una intertextualidad musical, cinematográfica, pictórica o plástica. Por ejemplo, entre las obras de Nikolái Rimski-Kórsakov (1844-1908), es de destacar la suite sinfónica *Scheherezade* en la que aparecen temas populares y de cuentos tradicionales.

Del mismo modo que se llevaron ya hace años al cine cuentos como *Blancanieves*, *La Cenicienta*, *Pulgarcito* (1958), *Blancanieves y la leyenda del cazador* (2012), puesta al día del célebre cuento de hadas a través de la fantasía épica, también se han llevado a la pantalla cuentos procedentes de *Las mil y una noches* como *Aladino y la lámpara maravillosa*, *Simbad el marino*, *Alibaba y los cuarenta ladrones...*, material rico y ameno para utilizar en el aula.

Se pueden comentar las ilustraciones, como las de Enrique Gabriel López Viñas, del libro *Cuentos populares marroquíes* de Dolores López Enamorado, así como las de diversos libros de *Las mil y una noches*, que pueden dar pie en el aula a nuevos títulos y a redactar cuentos con los mismos o parecidos temas para compararlos después con los originales.

Otra sugerencia es que los alumnos en pequeños grupos hagan antologías breves con los cuentos que más les llamen la atención, las lean, las comenten, las ilustren e incluso que realicen algún vídeo.

El profesor, de acuerdo con el perfil del alumno y con el nivel de conocimiento de la lengua meta, seleccionará aquellos cuentos o relatos más idóneos para lograr los objetivos que se propongan.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El cuento es un género tan antiguo y tan flexible que se puede traspasar a otros géneros y a otros códigos artísticos. La literatura indoeuropea dio lugar a la inmensa mayoría de cuentos de todo el mundo.

Ningún género literario ha tenido tanta expansión como los cuentos árabes en la historia de la literatura universal. Su valor no es solo literario sino humano y de ahí que lo que se desprende de ellos es un aprendizaje moral, religioso, social (respeto, cortesía, hospitalidad, generosidad...).

La riqueza y variedad de usos del lenguaje habitual y figurado es tan enorme que resulta imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Su carácter universal está probado por investigadores y expertos de todo el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Blasco Ibáñez, Vicente. *El libro de las mil noches y una noche* (traducción del francés de la obra de Mardrus). Valencia: Biblioteca Digital Valenciana en 23 ejemplares, 1899.
- Cabrera, Paloma y Olmos, Ricardo (Coord.). *Sobre la Odisea. Visiones desde el mito y la arqueología*. Madrid: Eds. Polifemo, 2003.
- Cansinos Assens, Rafael. *Libro de las mil y una noches*. Madrid: Eds. Aguilar, 1992.
- Esquerra, Ramón. *Iniciación a la Literatura Universal* (Tercera edición ampliada por Fernando Gutiérrez). Barcelona: Edit. Apolo, 1948.
- García Márquez, Gabriel. *Vivir para contarla*. Barcelona: Editorial Mondadori, 2003.
- González Beltrán, Antonio. *Cuentos y leyendas populares de Marruecos*. Madrid: Siruela, 2009.
- Kuek, Sonia. *Cuentos de Palestina*. 2015. http://proyectotalis.com/wpcontent/uploads/2015/06/Cuentos_alrededor_del_mundo_Palestina_arabe_espagnol.pdf Consultada el 10 abril 2018.
- López Enamorado, Elena. *Cuentos Populares Marroquíes*. Madrid: Ediciones Aldebarán, 2000.
- Propp, Vladimir. *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Fundamentos, 1974.
- *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos, 1985.
- Rabadán Carrascosa, Monserrat. *La jrefiyye palestina: literatura, mujer y maravilla. El cuento maravilloso palestino de tradición oral*. México: Editorial El Colegio de México, 2003.

Riquer, Martín de. *Historia de la Literatura Universal. De la Antigüedad al Renacimiento*. Tomo I. Barcelona: Noguer, 1947.

Rodríguez Adrados, Francisco. *El río de la Literatura. De Sumeria y Homero a Shakespeare y Cervantes*. Barcelona: Ariel, 2014.

CAMBIOS Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE ELE EN LA UNIVERSIDAD TAIWANESE

Javier Pérez Ruiz, *Wenzao Ursuline University of Languages (Taiwán)*
javiertaiwan@yahoo.es

Resumen: Se presenta un estudio descriptivo que resume los principales cambios experimentados por los estudiantes y los profesores en la enseñanza de ELE en el entorno sinohablante universitario taiwanés. Concretamente, los dos principales cambios observados entre los estudiantes de ELE están relacionados con la motivación y el impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación en la clase de español. A nivel docente, se examina la persistencia de un modelo de enseñanza anclado en los contenidos gramaticales y reticente a los enfoques comunicativos; además, se expone la nueva figura del profesor sugerida por la universidad taiwanesa. Ante esta situación, en la segunda parte, se enumeran algunos de los principales desafíos a los que se enfrentan los docentes y los estudiantes; proponiéndose soluciones concretas que podrían mejorar la enseñanza de ELE en la universidad taiwanesa.

Palabras clave: español lengua extranjera, sinohablante, didáctica de español.

Se presenta un trabajo que aborda algunos de los cambios que la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) ha experimentado en el entorno sinohablante de Taiwán. La estructura de esta exposición, en primer lugar, analiza la evolución de ELE en la universidad taiwanesa desde una doble perspectiva que incluye a los principales agentes educativos, como son los estudiantes y los profesores. Se examinan los cambios observados entre los estudiantes taiwaneses en relación a la motivación y el impacto que las

Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han significado para la clase de español. Posteriormente, se detallan dos aspectos fundamentales sobre la figura del profesor de ELE en Taiwán, a saber, el escaso despliegue que el enfoque comunicativo ha experimentado en la isla; persistiendo modelos educativos que centralizan la enseñanza de ELE en la adquisición de los contenidos gramaticales. Junto a esto, se describe el proceso de cambio entre aquellos primeros profesores que llegaron a la isla, cuyo cometido central era la enseñanza; y los nuevos docentes donde se aprecia el progresivo valor predominante que se le concede a la investigación y a las tareas administrativas, que empiezan a reemplazar y sofocar la esencia de la profesión, como era la educación y la enseñanza de los estudiantes.

Después de dibujar el panorama educativo en esta doble visión del estudiante y del profesor, en la segunda parte del artículo, se enumeran varios retos a los que debemos enfrentarnos en los próximos años. Finalmente, se sugieren propuestas concretas que faciliten la labor educativa de los profesores y el deseo de aprender entre los estudiantes.

Para llevar a cabo todos los objetivos mencionados, se ha seguido una metodología descriptiva, basada en la experiencia docente y en datos empíricos procedentes de varias investigaciones de campo llevadas a cabo en los últimos años en el ámbito de la enseñanza ELE en Taiwán.

EL ENTORNO UNIVERSITARIO TAIWANÉS

La motivación de los estudiantes taiwaneses

El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas establece que el aprendizaje de una nueva lengua implica la adquisición por parte del estudiante de una triple competencia, a saber, lingüística, comunicativa e intercultural (Consejo de Europa 146-153). En este logro, deben converger el desarrollo de factores psico-cognitivos, lingüísticos, afectivos y socioculturales. De todos ellos, se sigue considerando que los factores motivacionales son la clave para el éxito docente, dado que sin el deseo de aprender parece imposible adquirir una nueva lengua (Espí y Azurmendi 65).

En el entorno de ELE en Taiwán, desde principio del siglo XXI ha habido una proliferación de investigadores en el tema de la motivación para conocer cuáles son los factores implicados en el deseo de aprender español entre los universitarios taiwaneses. Concretamente, podemos citar a Borao (2004), Cortés (2001, 2009, 2012 y 2013), Hsieh (2008), Pérez (2015 y 2017), Sun (2010) y Tang (2002). En todos estos trabajos, se observa un denominador

común, a saber, la validez del modelo socioeducativo de Gardner (1985), y dentro de este, un predominio de las orientaciones instrumentales sobre las orientaciones integradoras. Recordemos brevemente que este sistema busca descubrir cuáles son los fines de la motivación para el aprendizaje. En las orientaciones instrumentales, los estudiantes aprenden una nueva lengua por razones prácticas como pueden ser la necesidad de la lengua en su futuro entorno laboral, la capacidad de comunicarse a la hora de hacer turismo, etc. Mientras que en las orientaciones integradoras, el estudiante realmente anhela formar parte de la comunidad de hablantes de la lengua meta; existe un deseo de integración e identificación sociolingüístico con las personas hablantes de la lengua de estudio.

En trabajos llevados en las universidades del norte de Taiwán, en las ciudades de Taipéi y Taichung, se han descrito varios factores motivacionales. Para Borao (110), la imagen del español en el mundo constituía un factor importante en el deseo de aprender español en Taiwán. Para Cortés (2012 y 2013), la curiosidad era uno de los motivos principales de estudiar español. Tang (2002) en la Universidad de Providence, observó que las actitudes instrumentales fueron las orientaciones dominantes.

Ya en el sur de Taiwán, en el Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras de Wenzao, con estudiantes procedentes del Junior College del Departamento de Español, se pueden citar varios trabajos. El primero fue de Cortés (2001), que trabajó con 150 estudiantes. El autor halló que las razones de índole instrumental, principalmente, los negocios y el turismo, fueron las orientaciones esenciales en la motivación de los estudiantes. Resultados que confirmó Hsieh (2008), quien en una muestra mayor, constituida por 277 estudiantes de diferentes niveles en ELE halló también un predominio de las mismas orientaciones instrumentales. Entre sus resultados, fue interesante observar cómo la opinión de los padres resultó ser un factor esencial en su muestra de estudiantes. Posteriormente, Sun (2010), trabajó con una amplia muestra formada por 156 estudiantes del Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras de Wenzao y 131 estudiantes de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing. En su estudio, en ambos grupos, también las motivaciones instrumentales fueron las predominantes. Además, fue interesante su estudio sobre la influencia de la obtención del certificado DELE en la motivación para aprender español. Recordemos que superar las pruebas del examen DELE era un requisito impuesto por el propio Colegio Universitario, el cual constituyó un gran estímulo para mejorar y querer estudiar español.

Recientemente, el Colegio Universitario de Lenguas Extranjeras Wenzao se convirtió en la Universidad de Lenguas Extranjeras Wenzao. La presencia de estudiantes universitarios ha propiciado nuevos estudios en nuestro centro educativo. Concretamente, podemos citar dos contribuciones recientes de Pérez (2015 y 2017). En la primera de las obras, en una muestra representativa de 160 estudiantes universitarios de ELE en los cuatro cursos universitarios de los que se compone la carrera universitaria de la licenciatura de español volvió a obtener un predominio de las orientaciones instrumentales. El trabajo llevado a cabo permitió plantear la existencia de ciertos cambios que parecen observarse en las nuevas generaciones de estudiantes de ELE. Concretamente, se documentó un notable descenso de la motivación al final de la carrera que, dadas las consecuencias didácticas de estos hallazgos, exigían nuevos trabajos. En una segunda investigación, Pérez (2017), llevó a cabo un trabajo de mayor envergadura en el que analizaba los factores motivacionales en relación a la lengua extranjera que se estudiaba y al nivel de adquisición en la L2. Su muestra comprendía 80 estudiantes (40 de primer curso y 40 del último curso de la universidad) procedentes de los departamentos de Español, Francés, Alemán, Inglés y Japonés. En el año 2017, se publicaron los resultados preliminares mostrando que en todos los departamentos predominaban las orientaciones instrumentales sobre las integradoras. Se confirmó no solamente la validez del modelo socio-educativo de Gardner y Lambert (1972) en el entorno sinohablante taiwanés, sino también la utilidad de otros modelos sobre la motivación como son el sistema motivacional del Yo (Dörnyei 2005) y el sistema no dinámico de la motivación (Dörnyei 2015).

Ante todos estos trabajos mencionados, varias son las conclusiones que podemos extraer sobre las motivaciones de los estudiantes taiwaneses que aprenden español. Concretamente, resumimos aquí algunas de las conclusiones más relevantes de Pérez (2015). En primer lugar, los estudiantes universitarios de ELE en Taiwán aprenden español por dos razones instrumentales principales: primero, se percibe la necesidad del español como una herramienta comunicativa esencial para su futuro trabajo profesional; y en segundo lugar, el español atrae por el turismo o su uso en internet. Las razones de este dominio instrumental viene explicado porque en Taiwán se aprende español en un entorno lingüístico de no inmersión; que además, cuenta con reducidas posibilidades de practicar la lengua dado el escaso número de hispanohablantes.

En segundo lugar, en el mismo trabajo mencionado, se observó que aunque a lo largo de la carrera predominan las orientaciones instrumentales,

se obtuvo una correlación negativa moderada en relación al número de años de estudio, el nivel adquirido y las motivaciones instrumentales. Es decir, los estudiantes de primer curso mostraban mayores puntuaciones en las motivaciones instrumentales que los estudiantes de cuarto año, que lógicamente tenían mayor nivel de español. Pérez (2015: 13) atribuía esta correlación negativa moderada a factores psico-cognitivos y socioeconómicos. El impacto de los factores psico-cognitivos es evidente en la segunda fase de la carrera, donde se evidencia un descenso en la motivación para aprender español. Por ejemplo, suelen ser escasos los recursos cognitivos adoptados ante las exigencias gramaticales y se aprecia una escasa mejoría de la expresión e interacción oral y escrita. En relación a los factores socioeconómicos, la crisis española, junto con el aumento del comercio entre Latinoamérica y China continental ha originado una disminución de los negocios entre las empresas taiwanesas y el mercado latinoamericano, con la consiguiente dificultad para encontrar un trabajo relacionado con el empleo del español después de la graduación universitaria.

En un reciente estudio (Pérez 2017: 4), se observó que el 75% de los estudiantes universitarios en nuestro departamento habían elegido estudiar ELE como su tercera opción. Este alarmante dato indica que ya empezamos la travesía universitaria con un grupo muy numeroso de estudiantes que carecen de un marcado interés por aprender español. Además, en las clases de ELE, se observa una mejoría en la motivación y en la adquisición durante el primer y segundo curso de la universidad, para posteriormente, en tercero, entrar en una *fase plateau* o de estancamiento en la adquisición. Esta situación parece estar relacionada con un doble factor: (1) el sentimiento experimentado por los estudiantes de que el español es muy difícil de aprender bien y (2) las escasas o nulas posibilidades de trabajo futuro relacionado con el español. Ante este desaliento cognitivo y sociolaboral muchos estudiantes combinan a partir del tercer año trabajos parciales con sus estudios universitarios, repercutiendo en la progresión de su nivel de adquisición de español. Es frecuente observar clases de 40 estudiantes, en las que únicamente alrededor de un 15% puede seguir con interés y participación el curso en el nivel exigido.

El impacto de las TIC en la enseñanza de lenguas en el entorno sino-hablante

Otro de los puntos importantes que permite comprender a los estudiantes de ELE en la universidad taiwanesa se refiere al impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en sus clases de español.

Taiwán es uno de los países más desarrollados a nivel tecnológico, siempre a la cabeza del mundo informático. Esta ventaja se refleja en las magníficas instalaciones vanguardistas de las que gozan las universidades taiwanesas. Atriles informáticos y proyectores de primera calidad en cada clase, con softwares de autoaprendizaje, continuamente actualizados y plataformas virtuales específicas, estudios profesionales de grabación audiovisual, contratación de profesionales de diseño gráfico, que desarrollan junto con los profesores asignaturas virtuales con materiales propios desde los primeros cursos. Todo ello dota a las universidades taiwanesas de unas instalaciones privilegiadas y envidiables para muchos centros educativos del resto del mundo. Dado este marco tecnológico cabría pensar que el desarrollo de la adquisición de una nueva lengua debería seguir un curso paralelo al desarrollo tecnológico. Desafortunadamente, no es así. Aquí cabría citar la riqueza del refranero español: “el hábito no hace al monje” para describir el contraste entre las instalaciones y el nivel adquirido en español.

En la actualidad, las TIC son herramientas valiosas e imprescindibles para llevar a cabo la tarea educativa (Chui 92), sin embargo, las TIC por sí solas no educan ni permiten la adquisición (Pérez 2010: 6). Varios estudios confirman que existe un desfase entre la tecnología y su aplicación real en la clase de lenguas extranjeras (Hsiao 194). Muchas veces se observa solamente un mero cambio formal, que consiste en convertir las unidades escritas de los profesores en formatos Word o PowerPoint añadiendo imágenes y videos que resultan más atractivos, pero que no implican cambios sustanciales en el modo de llevar la enseñanza y el aprendizaje. Hsiao (196) observó en su investigación que, aunque los profesores y estudiantes disponían de una adecuada preparación informática y unas instalaciones idóneas, los profesores seguían con el método tradicional de la enseñanza de la triple P: *Presentación, Práctica, Producción*.

Nosotros consideramos que para poder pasar de una enseñanza, que nos atrevemos a denominar *escaneada*, limitada a imitar y perseverar en el modelo de enseñanza anterior ahora convertida en un mero entorno visual, a una enseñanza realmente *audiovisual* es esencial que profesores y estudiantes tomemos conciencia del significado y los beneficios de las TIC en la clase de ELE, y en esta tarea pueden ayudar nuestros descubrimientos procedentes de la neurociencia (Pérez 2013: 18).

Desde la psicología y la neurociencia, varios trabajos apoyan las ventajas de los medios audiovisuales en la enseñanza (Pérez 2010: 17). Ortega consideraba que convergían cinco corrientes psicológicas en el uso de las

TIC: el procesamiento de la información, el constructivismo, el aprendizaje situado, el aprendizaje social y el conductismo. Para Tuero (3), las TIC favorecían el proceso educativo por una triple acción motivadora, investigadora e informadora. Otros autores han observado un efecto positivo del material audiovisual sobre la adquisición de la capacidad comprensiva lectora y auditiva, así como, en las expresiones orales y escritas (Jensen 38). Campbell (4) subrayaba la distancia existente entre los hallazgos de la neurociencia y los estudiantes en las clases, sugiriendo la necesidad de establecer puentes para poder beneficiarnos de los hallazgos de la neurolingüística en nuestras clases de ELE. Desafortunadamente el miedo a adentrarnos al cerebro por parte de los profesores de ELE y la escasa experiencia docente de los neurolingüistas mantiene las distancias entre las dos disciplinas (Pérez 2013: 5).

Para Chui (96), las TIC favorecían un aprendizaje motivado, independiente, reflexivo, estratégico, competente y duradero en las clases de inglés entre estudiantes taiwaneses. Pero era necesario que apareciera una nueva figura del profesor en el entorno de las TIC. Concretamente, este debería ser un profesional que favoreciera la motivación, la concienciación en el proceso de aprendizaje y ayudara a desarrollar estrategias de autoaprendizaje. Hsiao (192), en su investigación en la universidad de Tamkang documentó que para los estudiantes el ordenador es un elemento esencial en los deberes y en relación a las TIC. Los grandes beneficios del empleo de las nuevas tecnologías eran que favorecían el aprendizaje continuo, la motivación por aprender, la comprensión auditiva y eran una ayuda para los deberes.

LA EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ELE EN TAIWÁN

De manera más resumida, queremos continuar dando algunas pinceladas sobre algunos cambios esenciales que están aconteciendo en la figura del profesor de ELE en Taiwán. La reciente historia de ELE en la isla está marcada por la innegable y reconocida contribución de los profesores católicos. De hecho, las principales universidades privadas con Departamento de Español son universidades católicas, a saber, la universidad Fujen, la universidad Wenzao, y la universidad Providence. Este dato determinó que, en los orígenes de la enseñanza de ELE algunos profesores fueran misioneros. Eran profesores sin formación específica en la enseñanza de idiomas, que suplían sus carencias con una abnegada entrega y gran dedicación a los estudiantes. En aquellas primeras generaciones, los estudiantes se graduaban habiendo adquirido una buena competencia sobre todo escrita. Junto a estos misioneros, los profesores taiwaneses procedían de una tradición en la enseñanza basada

en la memorización, la repetición de ejercicios y continuas prácticas de expresión escrita que incidían en el error como elemento esencial a combatir en el proceso de adquisición y, por lo tanto, la corrección gramatical era el *gold standard* o patrón de referencia en el proceso lingüístico. Poco a poco, los misioneros cedieron el paso a profesores doctores ya especializados en la enseñanza de ELE. Para subrayar este grado de profesionalización basta decir que en la última década se ha pasado de exigir una licenciatura en cualquier rama del saber para poder ejercer la enseñanza de lenguas, a ser requisito imprescindible que los profesores de ELE deben poseer grado de master en carreras afines a ELE para lograr un trabajo parcial y el grado de doctor en ELE o ramas afines para poder optar a un trabajo a tiempo completo.

A pesar de estos requisitos académicos, en Taiwán, sigue sin modificarse sustancialmente el modelo de enseñanza. Este sistema se basa en hacer hincapié en el aprendizaje de los contenidos gramaticales en detrimento de modelos basados en la competencia comunicativa (Blanco 106). Escasean los enfoques comunicativos, además, la expresión e interacción oral sigue limitándose a la memorización de diálogos o ejercicios de preguntas y respuestas, que solo tienen la misión de reforzar las estructuras gramaticales previamente aprendidas (Rubio 2007: 6).

Hasta la actualidad, predomina este modelo gramatical que sigue determinando un tipo concreto de adquisición al final de su andadura universitaria. Concretamente, Pérez (2016a) comparó la adquisición de la competencia comunicativa y de la competencia intercultural en estudiantes de segundo curso y de cuarto curso de la universidad. Los primeros resultados arrojaron mejores puntuaciones en las pruebas gramaticales de preguntas y respuestas, con pobres resultados en los ejercicios de interacción oral libre. Además, se observó un incremento en la adquisición léxica y gramatical, con notables deficiencias en la adquisición de las subcompetencia discursivas y estratégicas. Los estudiantes al finalizar sus estudios adolecían de serias carencias en las estrategias conversacionales de cambio de turno, de pares adyacentes, de interrupción, de turnos de apoyo y de cambio temático. Todas estas deficiencias venían influenciadas notablemente por la ausencia de una enseñanza explícita de la macroestructura y microestructura conversacional en las clases de conversación.

Además de las clásicas funciones docentes, al nuevo profesor de ELE en Taiwán, como viene sucediendo en el resto del mundo, se le impone una exigente tarea investigadora. En esta labor, en el área geográfica que nos vemos han venido dominando, junto a los ya mencionados estudios sobre

la motivación para aprender español, los estudios centrados en la Gramática Contrastiva y el Análisis de Errores basados en muestras escritas, como han llevado a cabo Cortés (2009) y Lin (2015). Aunque en la última década se han prodigado estudios de índole más comunicativa centrados en el Análisis de la Conversación, como las aportaciones de Rubio (2008) y Pérez (2011). Desafortunadamente, estos estudios no han logrado el calado docente que perseguían en la enseñanza de ELE en Taiwán. Esta situación no es exclusiva de los Departamentos de Español, ya que también viene sucediendo en otros departamentos. Por ejemplo, Chui (97) halló que el modelo gramatical en la enseñanza de inglés producía efectos negativos en los estudiantes taiwaneses de inglés porque los estudiantes se obsesionaban en no cometer errores, y además no se favorecía la interacción ni la comunicación en clase. Para Chui (99), ante estas consecuencias negativas debían fomentarse el enfoque comunicativo y el uso de las TIC en las clases de lenguas extranjeras en Taiwán.

En relación a la incorporación de las TIC por parte de los profesores de español, en el trabajo ya citado anteriormente de Hsiao (189), los profesores, aunque eran capaces de utilizar los recursos informáticos, solían trabajar con materiales tradicionales, y el uso de las TIC constituía solamente un complemento a su actividad. Concretamente, los utilizaban para la clase (80%), completar algún tema o información adicional (70%), comprensión auditiva (60%), producción oral (40%), comprensión escrita (20%) y lectora (20%). Los principales beneficios de las TIC para los profesores eran el acceso a un material real y el incremento de la motivación e interacción en la clase. Sin embargo, para los docentes encuestados las TIC contribuían poco al aprendizaje autónomo y cooperativo.

Las dificultades para lograr la adquisición intercultural es otra de las carencias entre los profesores taiwaneses. Siguen faltando patrones didácticos por parte de los profesores que permitan introducir la competencia intercultural de manera adecuada. Se sigue percibiendo que los estudiantes en sus producciones orales, escritas y dentro del aula siguen desarrollando estereotipos socioculturales centrados en la gastronomía y el turismo principalmente (Pérez 2016b: 70).

Finalmente, el gobierno de Taiwán está potenciando una mayor versatilidad en el profesor de lenguas extranjeras, al que junto con sus clásicas tareas docentes y posteriores obligaciones investigadoras, últimamente, se le exige un acercamiento al mundo empresarial para favorecer la creación de entornos reales laborales para sus estudiantes. Esto conlleva la búsqueda de empresas y la realización de proyectos entre la universidad y la empresa. Es-

tas buenas iniciativas teóricas contrastan sin embargo con el excesivo peso y presión que significan para el profesorado en términos de tiempo a emplear, proyectos a diseñar y la marcada dificultad de encontrar empresas taiwanesas en el ámbito de ELE dentro de la isla. Todo lo anterior, no cabe duda, que puede repercutir negativamente en el ejercicio profesional dado que limita el tiempo que el profesor puedan dedicar a mejorar las carencias educativas e investigadoras que hemos ido mencionando a lo largo de este apartado. Si en el apartado de los estudiantes recurrimos al refranero español, aquí nuevamente, la riqueza de nuestra tradición en el refranero viene en nuestra ayuda, ya que podemos concluir que la carga laboral de los profesores de ELE en Taiwán puede confirmar el dicho de que “quien mucho abarca poco aprieta”. De manera que, podemos adolecer de un distanciamiento de nuestros estudiantes y de la esencia de la enseñanza que es la cercanía docente con los estudiantes.

DESAFIOS DOCENTES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS

Hemos llevado a cabo un recorrido que nos ha permitido obtener una idea general desde la perspectiva tanto de los estudiantes y de los profesores en el entorno sinohablante taiwanés. A continuación, en este apartado, se plantearán algunas líneas guías docentes que pueden ayudar a dirigir el aprendizaje y la didáctica de ELE en la universidad taiwanesa en los próximos años. Concretamente, se mencionarán propuestas en relación a la motivación, las TIC, los modelos de enseñanza, el desarrollo de la interculturalidad y la nueva figura del profesor de ELE.

En primer lugar, en relación a los problemas motivacionales observados en los estudiantes de ELE en Taiwán, caracterizado por el progresivo descenso en la motivación y las notorias dificultades de aprendizaje al final de la carrera; empieza a atisbarse un lugar para la esperanza. Concretamente, la universidad taiwanesa está trabajando duro en fomentar los convenios de intercambio de estudiantes con universidades extranjeras. Estos acuerdos conllevan un incremento progresivo en el número de estudiantes que deciden estudiar el último curso de su carrera en un país donde se habla español. España, México, Chile y hasta hace unos años, Panamá, eran los destinos más solicitados. En estos intercambios, los estudiantes se incorporan tanto a universidades o empresas en el país de destino para hacer prácticas laborales. Los beneficios de estas experiencias son notables dado que se observa un incremento en el desarrollo de la adquisición de la interculturalidad, un progreso de las actitudes integradoras de los estudiantes, y un lógico aumento en la ad-

quisición lingüística y comunicativa. Esta parece ser una vía fundamental que debe fomentarse en los próximos años si queremos aumentar la motivación en nuestros estudiantes.

Pero lo anterior, necesariamente debe conllevar un cambio en los currículos universitarios. Resulta esencial que desde los primeros cursos y en las primeras lecciones en ELE, los estudiantes empiecen a familiarizarse, por un lado, con las TIC, por otro lado, con los enfoques comunicativos de la lengua y finalmente con la enseñanza de la interculturalidad. Digamos primero algunas palabras sobre las TIC. Dados los beneficios cognitivos y socioculturales que les pueden proporcionar, debe lucharse por una incorporación didáctica real y no meramente formal, ya que son una ventana abierta al mundo globalizado e interconectado. Esto no significa únicamente visualizar el libro de texto en una pizarra digital, ya que muchas veces el uso de las TIC es un reduccionismo que mantiene las mismas estrategias educativas clásicas, que limitan su novedad a su presentación en una pantalla, exhibiendo la misma pasividad y escasa participación de los estudiantes, y con un diseño de tareas similares a las de antaño. Con el agravante de que, en la actualidad las presentaciones en PowerPoint conllevan una simplicidad sintáctica de los contenidos que los estudiantes se limitan a memorizar.

Parece por lo tanto necesaria una verdadera revolución de las TIC en las clases, en las que se desarrolle todo el potencial que conllevan en el modo de exponer la información audiovisual, en el desarrollo de las estrategias didácticas, para no caer en lo que me atrevo a denominar el nuevo *youtubismo* o práctica docente basada en la mera visualización de videos en la clase de ELE. Es importante ofrecer verdaderos materiales interculturales para poder escapar de los estereotipos culturales; pero sobre todo, desarrollar los nuevos contenidos audiovisuales en actividades y unidades pedagógicas que fomenten el enfoque comunicativo, la expresión e interacción tanto oral y escrita. Para Gómez (2004), se debe favorecer el desarrollo de una enseñanza creativa e intuitiva, que tenga en cuenta que el sistema límbico y cognitivo se encuentran relacionados en el cerebro, de manera que, se deben diseñar actividades que fomenten la adquisición de nuevos conocimientos en un contexto afectivo y atractivo para el estudiante.

Pérez (2013: 11), desde su metodología neuroholística, que integra toda la riqueza del ser humano junto con los hallazgos del cerebro, enumeró diez puntos fundamentales sobre los que se podrían fundamentar la aplicación de las TIC en la clase de ELE: el desarrollo de la autoconciencia en el proceso educativo, la promoción de varios métodos atendiendo a la especificidad

del alumnado, favorecer estrategias de aprendizaje asociativo-constructivo, estimular un aprendizaje multisensorial, atender a las inteligencias múltiples, surgimiento de una nueva figura del profesor como negociador intercultural, trabajar con enfoques comunicativos, usar la metáfora en la clase, desarrollar la creatividad y evaluar la multitarea de manera adecuada.

Para Chui (84-99), eran necesarios programas de una efectiva comunicación de las TIC en Taiwán. Tanto los profesores como los estudiantes deberíamos recibir una formación en cómo poder introducir de manera efectiva las TIC en las clases. Los medios técnicos existen, pero falta la capacitación para su uso adecuado y eficaz en la clase de lenguas extranjeras. Por su parte, Hsiao (195-97) enumeró otras pautas necesarias para lograr una verdadera integración de las TIC a la clase de ELE en la Universidad taiwanesa de Tamkang, de las cuales podemos destacar las dos siguientes. Por un lado, sugería que se debe llevar a cabo una verdadera capacitación docente, que permita formar y familiarizar a los profesores en la utilización de las TIC con una finalidad pedagógica. Y en segundo lugar, los currículos deben recoger claramente la funcionalidad y el modo de utilización real de las TIC en la clase de ELE. A partir de estas aportaciones de Pérez y de Hsiao se debe alentar dar un salto cualitativo en la aplicación de las TIC en Taiwán, para pasar verdaderamente de la enseñanza escaneada tradicional a la enseñanza audiovisual, no meramente formal, sino en su esencia y en su orientación didáctica.

Como decíamos anteriormente otro de los retos que tiene pendiente la universidad taiwanesa es la incorporación efectiva de los modelos comunicativos en la enseñanza de ELE. No significa un demérito hacia los clásicos enfoques gramaticales, que son necesarios y fundamentales en el proceso del aprendizaje de una nueva lengua, sino un enriquecimiento. No debemos olvidar que la competencia lingüística es una subcompetencia de la competencia comunicativa (Consejo de Europa 106).

Además, urge la incorporación de unidades didácticas de interculturalidad real desde los primeros estadios de la enseñanza del ELE. Varios trabajos han documentado una relación directa entre la competencia lingüística y el desarrollo de la interculturalidad. En este contexto, es fundamental la cooperación compartida entre el profesor nativo y los estudiantes de ELE. En primer lugar, el profesor debe ser un negociador intercultural (García Viñó 16; Paricio 219) proporcionando a sus estudiantes no solamente los conocimientos de su propia cultura sino una mentalidad abierta cognitiva, emocional y conductual basada en el respeto y la pluralidad hacia la cultura de sus estudiantes; favoreciendo espacios de interacción y acercamiento intercultural

en los que ambos agentes educativos, profesores y estudiantes, desarrollen la sensibilidad y concienciación cultural (Guitart 13).

Finalmente, dirigimos nuestras últimas palabras para hacer un llamamiento a la cordura. Pasamos nuestro periplo docente sugiriendo y aconsejando nuevas propuestas, cuando a veces, quizás valdría la pena, detenerse y analizar lo que estamos haciendo e incorporar pequeños cambios significativos de manera progresiva. Pero para esta tarea es fundamental que gobiernos y departamentos nos digan de manera precisa qué esperan de nosotros, si desean que seamos profesores centrados en nuestros estudiantes, favoreciendo el desarrollo de unidades pedagógicas, o que nos convirtamos en meros investigadores analizando a nuestros estudiantes, ahora convertidos en muestras; o bien que nos convirtamos en embajadores entre la universidad y la empresa, porque los famosos *tres en uno* suelen ir bien en los productos de limpieza, pero en el ámbito docente y académico suelen propiciar la mediocridad al vernos obligados a compaginar las tareas de docente, investigador e interlocutor empresarial. No solamente es necesario buscar fórmulas para motivar a los estudiantes, sino que los profesores también deben ser motivados en el desempeño de sus trabajos. Y un buen modo de comenzar a motivarlos es disminuyendo encargos y cargas, dejándonos que hagamos lo que más deseamos que es enseñar bien y aprender cada día delante y con nuestros estudiantes.

CONCLUSIONES

En este trabajo, se ha llevado a cabo un somero recorrido que ha revisado algunos de los principales problemas y dificultades a las que se enfrentan los estudiantes y profesores en la enseñanza de ELE taiwanés. Concretamente, se ha hablado de los problemas motivacionales y del impacto de las TIC en los estudiantes. Posteriormente, en relación a los profesores se ha llevado a cabo un breve recorrido por la evolución de la figura del profesor de español, que, desde los primeros misioneros, ha llegado a una nueva figura que aúna docencia, investigación y acercamiento empresarial. Todo ello en un entorno educativo que prima la gramática y la escritura en detrimento de los enfoques comunicativos y la expresión e interacción oral. A pesar de los logros y avances en las investigaciones de los profesores, sus resultados no consiguen tener un reflejo en la clase.

Finalmente, este estudio ha enumerado una serie de sugerencias centradas en favorecer la motivación, las tecnologías de la información y la comunicación, la interculturalidad real, los enfoques comunicativos y, sobre todo, no olvidar que el profesor debe ser también motivado en su labor docente,

investigadora y, últimamente, en sus tareas de “ingeniería” al verse obligado a construir puentes entre la universidad y el mundo empresarial.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco Pena, J. M. “Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: Causas y sugerencias pedagógicas”. *Hispania* 96/1 (2013): 97-109.
- Borao Mateo, J. E. “La imagen de España en la prensa de Taiwán. Su posible valor como motivación para el estudio del español”, *Actas del VII Congreso de Enseñanza de Español en la República de China*, Universidad de Tamkang, Taiwán, (2004): 109-126.
- Campbell, S. R. “Connecting Brain and Behavior in Educational Research”, *Proceedings of Measuring Behavior*. Maastricht, The Netherlands, (2008). Fecha de consulta: 20/01/2012. Tomado de: http://www.noldus.com/mb2008/individual_papers/FPS_multimodal_analysis/FPSmultimodal_analysis_Campbell.pdf.
- Chui, M. W. *Computer-Assisted Language Learning: Attitudes of Taiwanese College Students*. Tesis de Master no publicada, (2003). Fecha de consulta: 22/12/2017. Tomado de: <http://www.ir.csu.edu.tw/dspace/bitstream/9876544321/619/1/00212939.pdf>.
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, 2002.
- Cortés Moreno, M. “¿Aprender español en Taiwán?: el factor motivación”, en *Glosas Didácticas*, 7 (2001): 1-16.
- “La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla”, *Suplementos MarcoELE* 8 (2009): 1-30.
- “La motivación por el estudio del español en Taiwán: primeros proyectos de investigación”, *SinoELE* 6, (2012): 1-27.
- “Expectativas de los alumnos taiwaneses de ELE: una encuesta a principiantes universitarios”, *SinoELE* 8 (2013): 42-75.
- Dörnyei, Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, P., y Henry, A. (Eds.). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015.
- Espí, M. J. y Azurmendi, M. J. “Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera”, *RESLA*, 11 (1996): 63-76.

- García-Viñó, M. y Massó Porcar, A. “Propuestas para desarrollar la conciencia intercultural en el aula de Español Lengua Extranjera”, *RedELE* 7 (2006): 1-18.
- Gardner, R. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold Publishers, 1985.
- Gardner, R. y Lambert, W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- Gómez Cumpa. *Neurociencia cognitiva y educación*. Lambayeque, Perú: Fondo Editorial FACHSE, 2004.
- Guitart Escudero, M. P. “La «manifestación verbal culturalmente motivada» como exponente de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en ELE a través del cine”, *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE* 18 (2014): 1-16.
- Hsiao, D. L. “Estudio del proceso para la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang”, *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. II CELEAP*. Instituto Cervantes, Manila, (2011): 182-202.
- Hsieh S.-Y. “El perfil de la orientación motivacional de los aprendientes taiwaneses de ELE”, *Actas del 5th Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching & Learning*. Universidad Wenzao, Taiwán, 2008, 1-21.
- Jensen, F. *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: VA: ASCD, 1998.
- Lin, Tzu-Ju A. *Errores y dificultades lingüísticas de expresión e interacción escritas de alumnos sinohablantes de ELE en los niveles A1, A2 y B1*. Taichung: Ediciones Catay, 2015.
- Ortega Carrillo, J. A. y Chacón Medina, A. *Nuevas tecnologías para la educación digital*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2007.
- Paricio Tato, M. S., “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”, *Porta Linguarum*, 21 (2014): 215-226.
- Pérez Ruiz, J. “Fundamentos neurológicos de los métodos audiovisuales en clase de ELE”, *XLIV Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*. 26 julio a 3 de agosto de 2009, Estepona, Málaga, 2010, 1-15.
- *El papel del oyente en la conversación china y española. Un estudio contrastivo sociolingüístico*. Taipéi: Central Book, 2011.
- “Propuesta de una Metodología Neuroholística basada en los hallazgos de la Neurolingüística”, *Marco ELE Revista de Didáctica ELE* 16 (2013): 1-20.

- “Actitudes sociolingüísticas en estudiantes universitarios taiwaneses de ELE” MarcoELE, *Revista de Didáctica ELE* 21 (2015): 1-20.
- “Adquisición de la competencia comunicativa en estudiantes taiwaneses de Español Lengua Extranjera e implicaciones didácticas. Primeros resultados”, Ponencia presentada no publicada. *V Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 17)*. 30 de junio y 1 de julio 2016. Sevilla. España, 2016a, 1-11.
- “Contenidos socioculturales en la temática conversacional de un corpus oral bilingüe chino-español de estudiantes de Español Lengua Extranjera”, *Porta Linguarum* 25 (2016b): 63-77.
- “Motivación para aprender una lengua extranjera en estudiantes universitarios taiwaneses. Resultados preliminares”, *Actas del VI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 17)*. 29 y 30 de junio de 2017. Universidad de Deusto, Bilbao. España (2017), 1-11.
- Rubio Lastra, M. “Contenidos para la clase de conversación en ELE. Propuesta de un programa de estudios a partir de la estructura conversacional”, *Frecuencia L* 33 (2007): 9-15.
- *Interrupción y superposición de habla en estudiantes taiwaneses de ELE*. Trabajo de Investigación Tutelado inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 2008.
- Sun, S. C. “La motivación del aprendizaje de español de los estudiantes universitarios chinos y taiwaneses”, *Actas XXV Congreso Internacional AEPE*. La Coruña. España, (2010): 241-251.
- Tuero Vázquez, F. J. “Medios audiovisuales: La pizarra electrónica”, *Revista digital Innovación y experiencias educativas* 13 (2008). Fecha de consulta: 10-05-2015. Tomado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/moense/revista/pdf/Numero13/FJAVIERTUERO_2.pdf.

EL PROTAGONISMO EN EL APRENDIZAJE: ENFOQUE POR TAREAS EN GRUPOS MULTILINGÜES

Gemma Prieto Solves, *Universitat Politècnica de València*
gemprsol@idm.upv.es

Resumen: Presentamos una experiencia basada en el *Enfoque por tareas* llevada a cabo en un contexto universitario con alumnos de nivel B1. La tarea final ha consistido en organizar un viaje a una zona de la Comunidad Valenciana. La evaluación se ha integrado en cada una de las pre-tareas y pos-tareas y se ha valorado el proceso seguido mediante evaluación compartida a través de sencillas rúbricas en las que el alumno estima su trabajo individual, el trabajo de su grupo, los materiales que se han usado, los procedimientos que se han seguido y los resultados obtenidos. Este tipo de planteamiento por tareas exige un esfuerzo importante por parte del profesor, pero las ventajas de la aplicación van más allá de lo puramente comunicativo porque el alumno es el protagonista de su aprendizaje, además de desarrollar un aprendizaje autónomo que resulta muy gratificante puesto que adquieren destrezas comunicativas y pragmáticas. Se refuerza su papel activo en la clase de español y estimula el aprendizaje de las estructuras internas de la lengua gracias a la acción facilitadora del profesor.

Palabras clave: enfoque por tareas, trabajo colaborativo, grupos multilingües.

El *Enfoque por tareas* surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989). El diccionario de términos clave de ELE lo define como

[...] la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programasnociofuncionales). Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

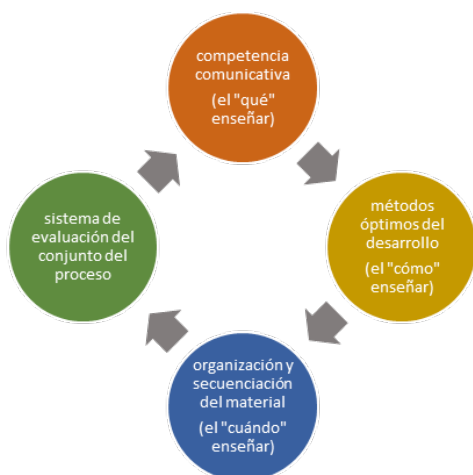
Si acudimos al diccionario para clarificar el concepto de tarea, el DRAE en sus acepciones 1 y 2 indica: ‘Obra o trabajo’; ‘Trabajo que debe hacerse en tiempo limitado’. Ambas acepciones no dan cuenta del significado concreto que necesitamos en un contexto educativo, puesto que si bien es cierto que la tarea la entendemos como un trabajo “acepción 1” y que la estructura del aula nos marca una limitación de tiempo “acepción 2”, no se trasmite el concepto de estructura definida cuya funcionalidad está orientada a la lingüística y a la comunicación, hecho fundamental que nos ocupa.

El *Longman Dictionary of Applied Linguistics* indica que la enseñanza basada en tareas es

A teaching approach based on the use of communicative and interactive tasks as the central units for the planning and delivery of instruction. Such tasks are said to provide an effective basis for language learning since they: involve meaningful communication and interaction; b involve negotiation; c enable the learners to acquire grammar as a result of engaging in authentic language use. (540)

Breen (1987) define tarea como cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea.

Según Zanón (1990) los defensores del enfoque por tareas articulan su propuesta en torno a cuatro ejes el concepto de competencia comunicativa:



Por su parte Nunan (1989) apunta que

[...] tasks can be conceptualized in terms of the curricular goals they are intended to serve, the input data which forms the point of departure for the task, and the activities or procedures which the learners undertake in the completion of the task. Two important additional elements are the roles for teachers and learners implicit in the task, and the settings and conditions under which the task takes place. (2)

Estos autores alientan a emplear esta metodología en el aula y a que los profesores proyecten sus propias actividades basadas en tareas, aunque para todos aquellos que se sientan inseguros en sus inicios se pueda utilizar manuales que existen en el mercado fundamentados en este enfoque, por ejemplo, *Gente* (editorial Difusión). Ello no significa que no se pueda compaginar con cualquier otro manual de español como lengua extranjera que no lo emplee, pudiendo ser complementario al mismo.

DISEÑO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

Nuestra pretensión con el uso del enfoque por tareas es fomentar el aprendizaje y capacitar para la comunicación real. Esto se logra utilizando textos y grabaciones auténticas, situaciones reales tal como describe Long (1985:89, citado en Zanón, 1995,52):

[...] cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, [...] rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión [...]. En otras palabras, por *tareas* entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, en el tiempo libre, o en todas las ocasiones.

Para la programación de una unidad didáctica a través de tareas hemos seguido las orientaciones de Estaire y Zanón (2010), integrando objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Como se puede observar, lo más notable es que la unidad didáctica no se programa de manera tradicional, sino que primero que se determina el tema y luego la tarea final. De modo que esta tarea es la que nos marca todo: objetivos, contenidos lingüísticos y comunicativos, léxico, metodología y evaluación.

En este caso el tema ha sido elegido por la profesora, pero se puede hacer de múltiples formas, como, por ejemplo, indagando en el aula los intereses de los alumnos a través de una lluvia de ideas, asignando a cada grupo un subtema específico. El ejemplo se programó con un claro propósito formativo, cultural y lingüístico: conocer diferentes localidades de la Comunidad Valenciana, así como entrar en contacto con una tradición cultural propia de su sociedad que redunde en el enriquecimiento de su experiencia Erasmus en España.

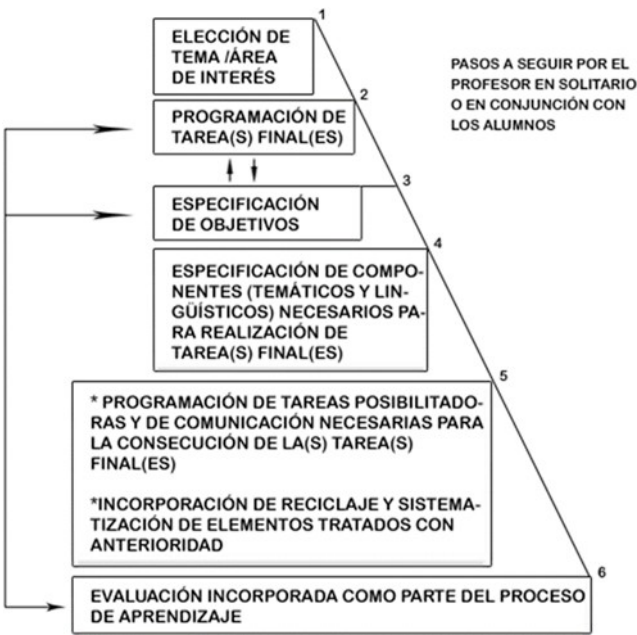


Figura 2. Programación por Tareas (Estaire y Zanón 2010)

La profesora ha actuado como elemento facilitador de las actividades y sus funciones han sido seleccionar y secuenciar las tareas, integrar otras técnicas (como la de los seis sombreros de Edward de Bono) para centrar la atención en la forma, determinar actividades reales con materiales auténti-

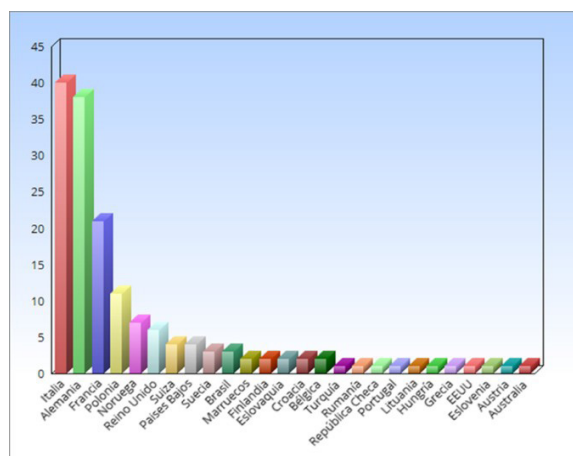
cos (como comprar los billetes del viaje en la estación de ferrocarriles). Los alumnos son informados desde el inicio de la unidad de los objetivos que se pretenden alcanzar.

ENTORNO EDUCATIVO

La *Universidad Politécnica de Valencia* actualmente está constituida por trece centros universitarios, de los que nueve son escuelas técnicas superiores, dos son facultades y otros dos, escuelas politécnicas superiores. Además, cuenta con una *Escuela de Doctorado* y tres centros adscritos (Florida Universitaria, Berklee College of Music y EDEM Escuela de Empresarios). Cuenta, por tanto, con una nutrida comunidad educativa.

Podemos definirla como una universidad especialmente joven, emprendedora e innovadora, con vocación cosmopolita y con gran presencia de alumnado extranjero, repartido por todas y cada una de las escuelas que integran esta gran institución.

Es en este marco donde nosotros trabajamos con el alumnado extranjero. Se trata de estudiantes Erasmus, su rango de edad oscila entre los 22/23 años hasta los 30.



Gráfica 1. Países de procedencia

A través de esta gráfica puede observarse el grupo multidisciplinar y multicultural de alumnos a los que se plantea la actividad. Como puede advertirse, su filiación es variada y se ha tomado en consideración la universidad desde la que acuden y no su auténtica procedencia. Esto es debido a que

en ocasiones se encuentran estudiando en un centro diferente al de su país de origen. Para asegurarnos de que en las tareas se interactúe en español se ha procurado mezclar las nacionalidades en los equipos y este agrupamiento ha funcionado mediante trabajo colaborativo.

Todos los alumnos para acceder a este nivel, B1, han tenido que realizar una prueba diagnóstica que incluye las destrezas de comprensión y producción orales y las de comprensión y producción escritas. El test aborda preguntas de todos los niveles del MCER para valorar su capacidad de respuesta y de conocimientos de la lengua. Incluye, además, una pequeña redacción y una conversación informal con la profesora. Aunque se trata de un alumnado que ya ha estado en contacto con el español (al menos ha trabajado entre 150 y 200 horas de clase en sus universidades de origen) y que posee ciertas destrezas gramaticales, adolece del desarrollo adecuado de las destrezas comunicativas orales.

METODOLOGÍA Y RECURSOS

El planteamiento metodológico está basado en tareas mediante el trabajo colaborativo. Las tareas se han clasificado en pretareas, tareas propiamente dichas y postareas. Los alumnos se han agrupado en equipos (5-6 alumnos) como detallamos a continuación.

Todos los alumnos tienen a su disposición aulas de informática, además pueden usar los recursos que la *Universidad Politécnica* les proporciona, tales como la grabación de clases, el uso de herramientas digitales y la plataforma universitaria en la que pueden subir todos los trabajos para que el profesor los visualice y comparta (PoliformaT). Esto nos permite realizar tareas y acceder a internet en todo momento, además de la interacción en sus grupos mediante wasap con el fin de solventar dudas concretas en el trabajo fuera del horario de la clase.

Los medios empleados han sido tecnológicos y no tecnológicos tal y como se presentan en el siguiente cuadro:

TECNOLÓGICOS	NO TECNOLÓGICOS
• Proyector • Ordenador • Tablet • Móviles • Impresora • Cámaras de fotos	• Cartulinas de colores • Pegamento • Rotuladores • Tijeras • Reglas • Lápices

Figura 3. Recursos

OBJETIVOS DE LA UNIDAD

Organizar un viaje a una zona de la Comunidad Valenciana (determinado por los alumnos). Segorbe fue la localidad elegida que pertenece a la provincia de Castellón.

Objetivos comunicativos:

- a) Demandar información en relación a las visitas de la excursión
- b) Dar información al resto de compañeros para organizar la excursión
- c) Realizar interacción social
- d) Negociar con los compañeros diversas tareas
- e) Elaborar una ruta
- f) Desarrollar la competencia intercultural /desarrollar comprensión cultural
- g) Presentar los resultados del viaje

Como se aprecia, se trata de desarrollar destrezas orales y escritas para llevar a cabo la tarea final. Hemos integrado una cuestión pragmático cultural de la tradición valenciana: “tomar la mona” durante las vacaciones de Pascua.

Esta es una tradición propia de los niños valencianos cuyo nombre se remonta a la época árabe, donde “mona” viene de Munna que significa regalo. Los niños reciben esta popular merienda de manos de los padrinos y se sale al campo a degustarla con los amigos y familiares mientras se juega con las cometas. Por eso se les ha pedido a los discentes para iniciarla que realicen

una búsqueda de información previa para, después de una puesta en común, determinar el lugar donde quieren ir a tomarla.

PROCESO Y TEMPORALIZACIÓN

A partir del tema del interés, siguiendo a Zanón y Estaire (2010), se constituye el punto de partida del proceso de organización del viaje como señalamos a continuación.

Pretareas

La primera pretarea tiene como punto de partida una cuestión pragmático cultural tal y como ya hemos apuntado, *tomar la mona* durante las vacaciones de Pascua. Se pide a los aprendientes que traigan información sobre esta costumbre, sin que previamente se les explique a qué nos referimos, de tal forma que la variedad de información presumiblemente será diferente y divergente. Este hecho posibilita que se introduzca el intercambio de información entre el docente y los discentes y el establecimiento de la tarea final: la excursión a Segorbe para merendar el bollo típico de los niños valencianos.

La segunda pretarea consiste en determinar el lugar; para ello se organizan en grupos, se elige un moderador y se apuntan los pros y contras de una elección u otra. Esto conlleva el uso de estructuras argumentativas y de opinión para llegar a un consenso.

Tareas

- Seleccionar las visitas turísticas. Se les proporciona ejemplos de fichas turísticas para que ellos confeccionen las suyas. Mediante esta tarea se desarrollan las competencias de comunicación escrita y de búsqueda de información. Una vez finalizadas tendrán que convencer al resto de los compañeros de la idoneidad de su propuesta.
- Organizar y situar la ruta. Con un mapa de la ciudad los estudiantes deben elegir en qué orden visitar los lugares. Se emplea la técnica de comunicación de los seis sombreros (Edward de Bono). Se practican habilidades comunicativas, de cortesía (saber escuchar, respetar el turno de palabra, etc.) y de negociación.
- Comprar los billetes. Supone: consultar horarios y precios de diversos medios de locomoción. Una vez decidido el medio un representante de cada grupo realiza la compra de todos desplazándose

a la oficina pertinente. Aquí se desarrollan las competencias orales y escritas en especial la cortesía.

Postareas

Como postareas se realiza una puesta en común, se confecciona en clase un póster con las fotos realizadas en la excursión y se da la opinión de las visitas realizadas.

PROCESO		TIEMPO ESTIMADO	TIPO DE AGRUPAMIENTO
PRetaReas	Recogida de información sobre la mona y puesta en común en el aula	1 hora de clase 1 hora de trabajo individual externo	Grupo-clase individual
	Organización de grupos	1 hora	Grupos de 5 personas
taReas	seleccionar visitas turísticas	2 horas clase 1 hora trabajo personal	Grupos de 5 personas individual
	Organizar y situar la ruta	4 horas	Grupos de 5 personas
	Comprar los billetes	1.30 horas de clase 2.30 horas de trabajo externo	Por grupos de 5 1 Representante de cada grupo
POstaReas	Puesta en común	1 hora	Grupo-clase
	Realización póster	2 horas	Grupo-clase

Figura 3. Temporalización

Componentes lingüísticos

Para esta tarea final se han tenido en cuenta los conocimientos que tienen los alumnos de B1, ya explicados en clase, lo que supone un refuerzo

y práctica adicional, como la introducción gramatical al subjuntivo como modo verbal a través del cual se emiten opiniones, se expresan deseos, se expresa el acuerdo y el desacuerdo y se valora. Estructuras como las siguientes: yo opino que + indicativo / no me parece que + subjuntivo/ a mí me gustaría que + infinitivo/ creo que + indicativo/ no creo que + subjuntivo. También se ha empleado el condicional de cortesía para demandar información y los verbos me gusta/me encanta/no me gusta.

Además, los aprendientes han tenido que activar gran cantidad de léxico específico de viajes, rutas, gastronomía, información turística, como también vocabulario del campo semántico de la negociación y el acuerdo.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Como ya hemos apuntado, partimos de una indagación sobre los conocimientos orales y escritos de la lengua mediante una prueba diagnóstica, para asignar a los discentes en el nivel adecuado conforme a su competencia idiomática, de tal manera que el proceso educativo sea lo más provechoso para el discente y su aprendizaje. Asimismo, nos permite conocer sus capacidades y destrezas en el uso de la lengua y nos faculta para realizar un mejor diseño del trabajo colaborativo ayudándonos a equilibrar los grupos para una experiencia más enriquecedora.

Consideramos que la evaluación debe ser eminentemente formativa tal y como determina este enfoque, ello nos permitirá flexibilizar las estrategias y la programación docente a lo largo de todo el proceso de aprendizaje ya que nos permite tener información actualizada en todo momento y reflexionar en aquellas cuestiones que no funcionen correctamente y deban ser cambiadas.

Siguiendo a Zanón y Estaire (2010), La evaluación está integrada en cada una de las pretareas y postareas y se evalúa el proceso seguido mediante evaluación compartida a través de sencillas rúbricas en las que el alumno evalúa su trabajo individual, el trabajo de su grupo, los materiales que se han usado, los procedimientos que se han seguido y los resultados obtenidos.

El profesor evalúa mediante la observación participante. Esto nos lleva a la retroalimentación necesaria para ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

RESULTADOS

Después de la implementación de este enfoque en el aula hemos percibido, a través de la observación participante, cómo el grupo-clase ha mejora-

do en cuanto a la armonía y entusiasmo en la participación. Respecto a otros años advertimos un incremento de la nota final gracias al desarrollo que este enfoque supone en la motivación del discente, puesto que lo convierte en gestor y artífice de su propio aprendizaje. No dudamos de que es un gran instrumento para el aprendizaje del español no solo como lengua, sino también como cultura del alumnado extranjero.

Al final del semestre se les pide que valoren de modo subjetivo, a través de una encuesta, cómo ha sido su experiencia. De manera general valoran muy positivamente el aprendizaje mediante el enfoque por tareas y más concretamente el trabajo colaborativo llevado a cabo en su desarrollo, ya que consideran que esta forma de actuar es muy importante para su futuro profesional.

REFLEXIONES FINALES

Evidentemente este tipo de planteamiento por tareas exige un esfuerzo importante por parte del profesor, pero las ventajas de la aplicación de este enfoque van más allá de lo puramente comunicativo, el alumno es el protagonista de su aprendizaje, además de desarrollar un aprendizaje autónomo que resulta muy gratificante, puesto que adquieren destrezas comunicativas y pragmáticas.

Se refuerza su papel activo en la clase de español y estimula el aprendizaje de las estructuras internas de la lengua gracias a la acción facilitadora del profesor.

En síntesis, es una tarea real con contenido real, donde el profesor ha actuado de facilitador en todo momento. Es importante destacar que antes de su realización se ha estudiado el subjuntivo y se ha tenido en cuenta que el alumnado tiene la capacidad de realizarla.

BIBLIOGRAFÍA

- Breen, Michael. "Learner contributions to task design". *Language Learning Tasks. Lancaster Practical Papers in English Language Education*. vol. 7. Ed. Candlin, C.N. and D. Murphy. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd and Lancaster University, 1987: 5-22.
- Centro virtual Cervantes. "Enfoque por tareas". *Diccionario de términos clave de ELE*, Fecha de consulta 18/11/2018.
- Estaire, Sheila, y Javier Zanón. "El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español". *Monográficos marco ELE*, 11 (2010), 410-418. Fecha de consulta 18/11/2018.

- Nunan, David. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Nunan, David. "Communicative Tasks and the Language Curriculum", *TESOL Quarterly*, 25. 2 (1991): 279-295.
- Richards, Jack and Richard Schmidt. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Fourth edition. 2010.
- Zanón, Javier. "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14.6 (1995): 52-67.

LA LENGUA Y LAS TICS EN EL AULA DE ELE: EL USO DE LA NARRACIÓN BREVE Y DEL BLOG COMO HERRAMIENTAS DIDÁCTICAMENTE INTEGRADAS

Nayra Rodríguez Rodríguez, *Universidad de Las Palmas de G. C. (España)*

nayra.rodriguez@ulpgc.es

Magdalena Cyron, *Universidad de Las Palmas de G. C. (España)*

magdalenacyr@gmail.com

Resumen: Reflexionamos en torno al aprovechamiento didáctico de las narraciones breves y del *blog* en el aula de ELE como recursos complementarios, eficaces y motivadores. El articuento de Juan José Millás constituirá el eje de nuestra propuesta didáctica, en la que se opta por aprovechar todas las posibilidades que ofrecen los textos literarios, tanto como el modelo de la lengua meta, como la manifestación artística y cultural. El empleo de una narración breve nos servirá como ejemplo del empleo simultáneo de las nuevas tecnologías de comunicación y de la lengua. Las herramientas atienden así al desarrollo de múltiples competencias de los discentes: la competencia comunicativa, lingüística, cultural, literaria y digital.

Palabras clave: enseñanza de ELE, narrativa breve, blog, competencia comunicativa, competencia literaria.

Es cierto que la variedad de los recursos educativos que quedan a disposición de los profesores ofrece una gran libertad a la hora de diseñar el material didáctico para sus clases. En esta línea, la literatura en general y la narrativa breve en particular, siguen reforzando su posición como herramienta didáctica valiosa, gracias a su condición de material auténtico y vehículo

de comunicación. Por su parte, las nuevas tecnologías también han cobrado el interés de los profesionales de la enseñanza como el espacio innovador de interacción y colaboración.

Por tanto, consideramos provechoso el empleo de estos recursos en el ámbito de la enseñanza de ELE, teniendo como prioridad incentivar la motivación de los alumnos y ofrecerles las estrategias de aprendizaje innovadoras, eficaces y que satisfagan sus expectativas.

Para cumplir con este objetivo hemos optado por el empleo de un articulo de Juan José Millás y por la creación colaborativa de un *blog* vinculado a la temática del texto. Conviene subrayar, que hemos aplicado nuestra propuesta didáctica en el grupo de estudiantes Erasmus de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria de nivel B2 curso 2017-2018, para así comprobar el potencial de estos recursos. El siguiente apartado nos servirá como espacio para justificar la incorporación del *blog* y la narrativa breve en el aula de ELE y será seguido por la descripción de la propuesta didáctica.

MARCO TEÓRICO

La literatura en el aula de ELE

El interés por el uso de la literatura en el aula de ELE ha crecido considerablemente en las últimas décadas gracias al enfoque comunicativo. De hecho, los profesores que toman el desafío de incorporar los textos literarios en sus clases son cada vez más numerosos. Cabe mencionar la importancia que atribuyen al componente cultural el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y *Niveles de referencia para las lenguas*. Estos documentos destacan la importancia de la incorporación en el proceso de la enseñanza de los aspectos que constituyen la identidad histórica y cultural de una sociedad, entre ellos el empleo de los textos literarios en el aula.

La incorporación de la literatura en el proceso de la enseñanza conlleva varios beneficios. En este contexto, es importante recalcar la condición de la literatura como material auténtico y un acto de comunicación excepcional, así como su potencial en el desarrollo de la competencia comunicativa, lingüística, literaria y cultural. Como bien ha señalado Martínez Sallés, los textos literarios son “textos auténticos y comunicativos, pero de mayor calidad, con varias lecturas posibles y, además, sin la banalidad de los textos pedagógicos” (19). Partiendo de esta reflexión, podemos afirmar que la literatura es un material didáctico más versátil y multifuncional que un texto elaborado con fines didácticos. Además, la lectura implica una interacción comunicati-

va entre el texto y el lector y permite al aprendiz familiarizarse con muchos posibles usos de la lengua y, al mismo tiempo, es una herramienta que está al alcance de cada alumno que desea un contacto con la muestra auténtica de la lengua. Según Pedraza Jiménez

la lengua real solo tiene dos vías para presentarse ante el estudiante: 1) la comunicación espontánea con nativos, que solo es posible en un estadio avanzado de aprendizaje y en un lugar en el que se hable el idioma que se pretende adquirir 2) la lectura de los textos literarios (61).

La literatura constituye pues un instrumento de gran valor didáctico comparable con la inmersión en el entorno de los hablantes nativos. Asimismo, los textos literarios son una herramienta universal que permite satisfacer gran variedad de necesidades, expectativas e intereses particulares de los estudiantes. Hay que destacar también la capacidad de la literatura para involucrar al lector emocionalmente y la motivación que supone compartir sus experiencias y opiniones. Así, anima a descubrir el mundo de la literatura en la lengua meta. Del mismo modo, el componente literario ofrece varias posibilidades de interpretación y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico del alumno-lector.

Criterios de selección

Cabe preguntarse qué tipos de textos literarios pueden convertirse en el material didáctico eficaz. No hay duda de que la selección adecuada condiciona el éxito o el fracaso de la propuesta didáctica, por lo que es importante reflexionar bien a la hora de escoger un texto concreto. Uno de los elementos que los docentes han de tener en cuenta es el potencial didáctico del texto y su versatilidad en cuanto a la riqueza de contenidos lingüísticos, literarios y culturales. En este sentido, hay que evitar que el texto presente el vocabulario demasiado selecto, las incorrecciones y el trastocamiento con la norma lingüística, puesto que estos elementos le privan de pragmatismo. Otro aspecto que hay que considerar es la “referencia a los procesos cognitivos, emocionales o lingüísticos que la historia de texto pueda desencadenar” (Moyano López 85). No podemos olvidar de la importancia del valor afectivo de la literatura, puesto que el texto que remite a las experiencias del alumno y le involucra emocionalmente, tiene la capacidad de aumentar su motivación a la hora de realizar las actividades propuestas.

Molina Gómez y Ferreira Loebens ponen de relieve los siguientes criterios de selección de textos: “necesitamos una metodología adecuada, un ma-

terial motivador y creativo, adaptado al nivel de los alumnos y, además, una explotación didáctica que transmita conocimientos lingüístico-culturales sin desatender nunca la competencia comunicativa” (669). Estos elementos deben constituir el punto de referencia para los profesores que quieran emplear con éxito un texto literario en el aula.

Narraciones breves en el aula

Partiendo de estas reflexiones, varios estudiosos resaltaron en sus investigaciones el valor de aportar en el aula las narraciones breves. Tal y como afirma José Maestre Coloma: “la economía de medios narrativos, la ausencia de descripciones y una gran intensidad y tensión, siempre redundará muy positivamente en la atención y motivación del lector /alumno” (622). La primera ventaja que se atribuye a este tipo de narraciones es la brevedad, la condición que permite la lectura de un texto completo, fomentando de este modo la motivación de los alumnos. Otros beneficios son la simplicidad sintáctica y la multiplicidad de interpretaciones. De la misma manera, la presencia del título enigmático y el final abierto permite a los discentes compartir la multiplicidad de interpretaciones y favorece la construcción de las hipótesis y la participación en los debates. No cabe duda de que las narraciones breves, entre ellas los microrrelatos y artícuos, constituyen la muestra de la literatura que despierta hoy en día un gran interés y que puede contribuir a que los estudiantes extranjeros desarrollen la competencia lectora en la lengua meta.

Estrategias de explotación didáctica

El cambio de los enfoques metodológicos ha contribuido a diferentes estrategias de empleo de los textos literarios. Hasta los años noventa del siglo XX el uso de la literatura como material didáctico en el aula tenía como el objetivo el estudio de contenidos gramaticales y las actividades consistían en meras traducciones de los textos. A partir de los años noventa, se empezó a reflexionar más profundamente sobre las posibilidades que ofrece la literatura como instrumento didáctico. Así, podemos constatarlo en las palabras de Rosario-Hernández: “con la llegada del método comunicativo, el texto dejó de ser un pretexto para convertirse en vehículo de comunicación” (437).

Es evidente que el componente literario constituye la base idónea para la fomentación de la competencia léxica y gramatical, pero no podemos olvidar de su potencial como portador del conocimiento literario, histórico y cultural, que no debería quedar desaprovechado. En esta línea, coincidimos con Romero Blázquez que comenta la cuestión de la orientación metodológi-

ca más adecuada para el comentario de los textos literarios: “un fragmento literario significa un recurso óptimo en el aprendizaje de la lengua meta; debe ser orientado de manera que no se convierta ni en una clase práctica de lengua ni en una puramente literaria con vistas a la especialización” (380). El objetivo consiste en sacar el máximo provecho al componente literario tanto como el modelo de lengua, como en su condición de la manifestación cultural y artística.

Los articuentos en el aula

Antes de abordar la definición y las características de los articuentos, nos detendremos a presentar la figura de su creador, Juan José Millás. Este autor, nacido en Valencia en 1946, destacó como escritor y periodista y ganó el renombre no solo en España, sino también en la arena internacional. Conviene destacar, que su obra ha sido traducida a más de veinte idiomas y que varias de sus novelas fueron galardonadas con premios literarios prestigiosos. Entre los reconocimientos más importantes figuran el Premio Nadal (1990) por *La soledad era esto*, el Premio Planeta (2007) y el Premio Nacional de Narrativa (2008) por *El mundo*.

Como acabamos de mostrar, Millás es apreciado como autor de novelas, pero en relación a su obra, hay que destacar también la forma narrativa del articuento, que despierta el interés particular de los investigadores. Se trata de un conjunto de textos de extensión corta, publicados como columnas de opinión en el periódico *El País* entre los años 1990-2008. Es importante recalcar que, aunque varios investigadores han denominado estas narraciones breves como subgénero periodístico, algunos estudiosos designan al articuento como género literario que comparte algunas características con el microrrelato. La inclusión del articuento en una de estas dos categorías constituye una cuestión polémica, debido a la hibridación genérica entre la literatura y periodismo presente en él. El siguiente apartado, en el que vamos a presentar la definición y los rasgos de los articuentos, nos permitirá profundizar en sus peculiaridades.

Tal y como apunta Mancera Rueda puede definirse el articuento como “un subgénero periodístico resultado de la hibridación entre el microrrelato y la columna de opinión” (1). Por su parte, Zsuzsanna Csikós lo denomina como “un género atípico con realidades insólitas” (1). Según han indagado varios estudiosos, los articuentos constituyen una forma narrativa innovadora y creativa, en la que los elementos de un texto literario y de la columna de opinión se entrelazan. Así podemos constatarlo en las palabras de Constanza Tanner:

Para Millás, literatura y periodismo no deben ni pueden pensarse como oposiciones, sino que el trabajo de uno y otro campo forma parte de un mismo oficio capaz de nutrirse y revitalizarse a partir de la mixtura de recursos en una única obra que escapa a las distinciones genéricas (68).

El autor ha decidido compartir su visión del mundo de modo insólito, sincero y muy personal. Entre las estrategias literarias empleadas por Millás en los articuentos encontramos la ironía, el humor, la paradoja, la metáfora, la intertextualidad y el componente fantástico. Cabe resaltar también la presencia del final abierto y enigmático propio de los microrelatos. Con respecto a los rasgos típicos de la columna de opinión que se hallan en los articuentos, podemos destacar la funcionalidad, la sobriedad léxica y sintáctica, así como el hecho de que estos textos se publicaban semanalmente en las páginas del periódico *El País*. Otro rasgo propio de un texto periodístico, es la temática de los articuentos que aluden siempre a los sucesos de actualidad. En este contexto, es conveniente recordar los temas que Juan José Millás aborda en sus columnas, la realidad política, social y filosófica. A nuestro modo de ver, los articuentos que implican la crítica de diferentes fenómenos presentes en la sociedad, tales como el racismo y el individualismo, las dependencias, la realidad virtual o la desigualdad, proporcionan un material multifuncional para las clases de ELE. A continuación, vamos a aportar los argumentos en favor del empleo de estos textos como instrumento didáctico en el aula.

El primer beneficio que podemos atribuir a los articuentos es que constituyen el empuje real y una muestra de la cultura española. Hay que tener en cuenta que se trata de los textos concebidos para los lectores nativos y no elaborados de modo artificial con fines didácticos. De este modo el empleo de los articuentos en el aula puede incrementar la motivación del alumno y animarlo a desarrollar su competencia literaria en la lengua meta. Asimismo, la brevedad de los articuentos aporta la ventaja de poder trabajar con el texto completo sin necesidad de cortarlo o modificarlo. Estas narraciones breves están escritas en el estilo sencillo y coloquial, lo que contribuye a su mayor accesibilidad. Presentan también una riqueza de lenguaje que permite fomentar la competencia léxica y gramática de los discentes. Constituyen también los articuentos el material base para la creación de ejercicios que posibilitan el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua, la competencia comunicativa y la competencia literaria. Otra de las ventajas es la hibridez genérica de esta

forma narrativa, que permite despertar el interés del alumno que se enfrenta a un género literario desconocido y creativo, es más, este elemento de sorpresa contribuye también a que los alumnos descubran una nueva forma de placer. Recordemos la cita de Constanza Tanner en la que se refiere a este fenómeno:

acercarse a una obra de este tipo mediante una lectura ingenua tendrá como consecuencia una nueva forma de placer para el lector millasiano, placer que, al nacer del borramiento de fronteras entre géneros, borrará por extensión los límites entre campos de expectativas de lectura (81).

Por su parte, las estrategias literarias tales como ironía, paradoja, humor o la metáfora enganchan a los estudiantes y ofrecen a los profesores la posibilidad de crear las actividades que atiendan a la competencia literaria de los discentes. Igualmente nos parece importante resaltar que los articuentos tratan los temas actuales, de elevado interés para los alumnos y que les ofrecen la posibilidad de remitir a sus propias experiencias. Millás propone “los nuevos sentidos posibles para leer el mundo” (Tanner 84) y, a la vez, permite al lector-alumno crear su propia visión de los fenómenos que describe. El autor escribe sus textos para un lector-activo que participa en la responsabilidad de la interpretación del texto y que construye su significado. Cabe destacar que los articuentos posibilitan el desarrollo del juicio crítico y constituyen el punto de partida para debates que incrementan el desarrollo de la competencia comunicativa. La accesibilidad de los articuentos constituye otro beneficio puesto que los discentes pueden encontrar estas columnas en la página web del periódico *El País*.

Las TICS en el aula de ELE

Las nuevas tecnologías en el área de didáctica de lenguas han cambiado de modo significativo diferentes aspectos de nuestra vida y han abierto la puerta a las nuevas posibilidades en el aula de lenguas extranjeras. Existen múltiples aplicaciones y plataformas virtuales que permiten a los docentes dinamizar el proceso de la enseñanza y motivar a los alumnos. Las nuevas tecnologías se han convertido en una alternativa innovadora para el trabajo colaborativo y la interacción de los estudiantes fuera del aula. Se ha comprobado que el uso adecuado de las TICS permite “potenciar sus conocimientos y desarrollar su capacidad adquisitiva de la lengua y de la cultura” (Carrión Peña 35). Asimismo, desde el punto de vista didáctico, las TICS ofrecen varias posibilidades de explotación y de integración de múltiples competencias que condicionan una adquisición exitosa de una lengua extranjera.

No cabe duda de que los discentes, denominados en varias ocasiones como “nativos digitales”, consideran las nuevas tecnologías como una modalidad de formación atractiva y motivadora, que rompe con los esquemas didácticos preestablecidos. Sin embargo, somos conscientes de que el nivel de la competencia digital entre los alumnos difiere en función del grupo. Por consiguiente, hemos optado por el empleo de una herramienta de uso poco complicado y que no genera problemas a la hora de realizar las actividades. El *blog* nos ha parecido un instrumento que cumple con el requisito de sencillez y que, al mismo tiempo, posibilita la comunicación y el aprendizaje de la forma idónea e innovadora. En el siguiente apartado vamos a abordar las principales ventajas del *blog* como herramienta educativa.

Justificación del uso de un *blog* en el aula de ELE

La web 2.0, entendida como espacio virtual de la interacción social provocada por la red, tiene varias manifestaciones que presentan múltiples posibilidades de explotación en el aula. Entre diferentes plataformas y aplicaciones, el *blog* constituye uno de los instrumentos digitales más aplicados en el aula. Su popularidad se debe a que este nuevo entorno de comunicación presenta la facilidad de uso y no requiere la competencia digital avanzada por parte de los discentes. Es importante subrayar, que la red constituye una parte importante en la vida de los estudiantes y que, en consecuencia, sus estrategias de aprender y buscar información quedan influidas por el desarrollo de las nuevas tecnologías. Como resultado, las expectativas y necesidades de los aprendientes han cambiado y los profesores nos enfrentamos a un reto de proporcionar en el aula los instrumentos que fomenten su motivación e interés.

En esta línea, el *blog* nos ha parecido un instrumento idóneo para cumplir con estos requisitos. El diseño atractivo y motivador junto con la presentación y la publicación de contenidos sencilla son elementos que consolidan la posición del *blog* como herramienta didáctica con potencial para llamar el interés de los alumnos. Entre varios beneficios de este medio de enseñanza cabe destacar su condición de nuevo entorno de comunicación e intercambio social, en el que los discentes, junto con el profesor, pueden trabajar de modo colaborativo creando contenidos siempre dispuestos a modificación y actualización. El *blog* fomenta la interactividad entre los discentes gracias a la posibilidad de compartir opiniones y conocimientos, así como proporcionando el espacio para los debates. Otro aspecto que contribuye a la atraktividad de este instrumento didáctico, es la multiplicidad de formatos de sus

posibles contenidos: los videos, imágenes, audios, enlaces de páginas web, que aparecen incorporados de modo integrado. Asimismo, el empleo de esta herramienta propicia la autonomía, la creatividad y la independencia de los discentes. Del mismo modo, el uso del *blog* vence las barreras espaciales y de horario ofreciendo a los alumnos una gran flexibilidad a la hora de aprender, puesto que pueden acceder a los contenidos en cualquier lugar y en cualquier momento. Gracias a la participación en el *blog* los aprendientes desarrollan las estrategias de la investigación y selección de materiales y aprenden a analizar y opinar de modo constructivo sobre las aportaciones de sus compañeros.

PROPUESTA DIDÁCTICA

Objetivos generales

Nuestra propuesta didáctica está encaminada al aprovechamiento exhaustivo de todo el potencial didáctico que ofrecen los textos literarios. En este contexto, consideramos importante mencionar la reflexión de Begoña Sáez en la que destaca la posibilidad de adaptar un enfoque integrador en la explotación del componente literario en el aula:

...podemos diferenciar, por un lado, entre el estudio de la literatura donde el texto es tratado como centro de interés en sí mismo, como obra estética y cultural; y, por otro, el uso de literatura como recurso en el aprendizaje de una L2, es decir, como recurso lingüístico y “lengua en uso”. Pero también podemos pensar en un enfoque más integrador. (59)

A raíz de estas palabras, nuestras actividades constituyen el intento de sacar el máximo provecho al componente literario. El articulo *El chat de Juan José Millás* se ha convertido en el eje de la propuesta didáctica titulada *La vida entre dos mundos*, y nos ha servido de ejemplo para mostrar las posibilidades que nos brinda el empleo de la narrativa breve en el aula. Del mismo modo, hemos optado por la incorporación de las nuevas tecnologías en el proceso de la enseñanza a través del empleo del *blog* en la tarea final. El objetivo de la propuesta didáctica está orientado hacia el desarrollo de las cuatro destrezas de la lengua y la fomentación de la competencia comunicativa, lingüística, literaria y cultural del alumno, así como su competencia digital. Asimismo, hemos intentado proporcionar el material didáctico y las herramientas educativas eficaces y motivadoras.

Descripción de la propuesta didáctica

Hemos decidido emplear en nuestra propuesta didáctica el articuento *El chat* de Juan José Millás puesto que trata el tema de actualidad que puede involucrar emocionalmente a los alumnos y, de este modo, aumentar su motivación a la hora de realizar las actividades.

La propuesta didáctica *La vida entre dos mundos* está dividida en tres apartados: actividades de prelectura, actividades de lectura (ejercicios de gramática y de léxico) y la tarea final. A continuación, vamos a presentar la tipología de ejercicios de cada una de estas partes.

a) Las actividades de prelectura

Las actividades de prelectura constituyen una forma de calentamiento antes de la lectura del texto literario. El primero de los ejercicios, que consiste en rellenar una ficha biográfica de Juan José Millás y definir el articuento, permite a los discentes el acercamiento a la figura del autor, y la reflexión sobre un género literario innovador. El siguiente ejercicio está encaminado hacia la activación de la competencia léxica y los conocimientos previos. La creación de una lista de sustantivos, verbos y adjetivos relacionados con Internet y las redes sociales introduce a los discentes en el tema del texto.

b) Las actividades de lectura

La siguiente sección de la propuesta didáctica está compuesta por los ejercicios de lectura que podemos dividir en dos grupos: los ejercicios que desarrollan la competencia léxica y gramatical y que garantizan la comprensión literal del texto y los ejercicios de interpretación que permiten entender el articuento en todos los niveles del significado.

La primera actividad que hemos propuesto consiste en rellenar los huecos con la forma correcta de los verbos en subjuntivo y en activar los conocimientos previos de los dicentes. En el siguiente ejercicio, los aprendientes tienen que subrayar en el texto las palabras desconocidas e intentar adivinar su significado a partir del contexto en el que aparecen. Este ejercicio permite esclarecer las dudas léxicas y desarrollar la habilidad de deducción. En la siguiente tarea, se pide a los alumnos que realicen el emparejamiento de dos grupos de elementos: algunas de las palabras que aparecen en el articuento con sus definiciones. De esta manera, los discentes aprenden las palabras dentro de un contexto y, al

mismo tiempo, pueden ejercitarse en el *scanning*, el tipo de lectura que consiste en recorrer el texto rápidamente para localizar información deseada, en este caso una palabra concreta.

A continuación, hemos proporcionado una serie de ejercicios que comprueban la primera fase de comprensión, la comprensión literal del texto, como, por ejemplo, la identificación del argumento del articulo. En la propuesta didáctica, aparecen también las actividades que ayudan a los discentes a interpretar el texto y a descubrir su significado profundo. Uno de estos ejercicios consiste en averiguar la intención del autor del texto a la hora de escribirlo, mientras que otros consisten en la determinación del estilo del articulo o la comprensión de las expresiones enigmáticas. Además, los alumnos tienen que interpretar el final del texto e inventarle un título.

Los dos últimos ejercicios en el apartado de las actividades de lectura es el debate acerca del tema de las relaciones interpersonales en la era de la red y un ejercicio de la expresión escrita en el que hemos planteado las preguntas que atienden a las experiencias y reflexiones del alumno relacionadas con influencia de Internet en su vida y la de otras personas. El articulo se convierte en el estímulo de la discusión y permite potenciar el interés de los discentes puesto que produce su implicación personal con el tema. Del mismo modo, los aprendientes ejercitan el diálogo y el intercambio comunicativo a nivel grupal. Tanto el ejercicio del debate como el de la expresión escrita tienen como objetivo poner en práctica los contenidos léxicos adquiridos y estimular a los estudiantes a que hablen de sus sentimientos, experiencias y opiniones. Son ejercicios muy enriquecedores puesto que permiten la confrontación de diferentes puntos de vista.

El siguiente apartado está encaminado a la activación de la competencia gramatical, de modo más concreto al descubrimiento de las reglas gramaticales que rigen el empleo del subjuntivo presente y subjuntivo imperfecto. El profesor remite a los conocimientos previos de los alumnos relacionados con la formación y las estrategias del uso de este tiempo verbal. En el primer ejercicio los estudiantes tienen que completar los espacios en blanco que aparecen en el texto, con la forma correcta de los verbos. Esto permite a los discentes observar el uso del subjuntivo en el contexto. El objetivo del siguiente ejercicio consiste en observar diferentes valores de empleo de subjuntivo y buscar en el texto las frases que lo ejemplifiquen. En otra actividad se proporcionan

diferentes expresiones que introducen el subjuntivo que los discentes tienen que aprovechar para crear las frases empleando este tiempo verbal. El último aspecto de gramática trabajado en este apartado, es la oración condicional de segundo tipo. Los estudiantes tienen que averiguar el modo de la formación de este tipo de oración a partir de una frase extraída del articulo.

b) La tarea final

La última parte comprende la tarea final que está orientada hacia la integración de todos los conocimientos adquiridos. Conviene subrayar que el tema del articulo, que aborda el impacto de Internet en la sociedad y en las diferentes esferas de nuestra vida, constituye el eje de la tarea. Del mismo modo, las observaciones de Juan José Millás se convierten en el punto de partida para que los discentes reflexionen más profundamente acerca de la evolución de los diferentes elementos de la vida diaria que se lleva a cabo a causa de la red.

La actividad consiste en el trabajo en grupo y en la creación de un *blog* aprovechando la plataforma www.blogger.com. El tema del *blog* es la comparación de varias categorías y la reflexión sobre la influencia de Internet en diferentes aspectos de nuestra vida, tales como modos de comunicarse, estudiar, trabajar, viajar, así como su impacto en el lenguaje, acceso a la información y periodismo, imagen de sí mismo y de otras personas y, finalmente, en la privacidad. Los discentes, divididos en grupos de 2-4 personas tienen que reflexionar sobre una categoría en concreto y apuntar todas sus conclusiones que posteriormente van a publicar en el *blog*. Los aprendientes tienen a su disposición diferentes contenidos de la red: videos, imágenes, enlaces de interés, artículos etc. que pueden incorporar en sus intervenciones en el *blog*. Esta herramienta les permite consultar las aportaciones de sus compañeros e intercambiar las opiniones y reflexiones. Como hemos comprobado, el *blog* constituye un vehículo insólito para la adquisición de múltiples competencias y cumple con el requisito de la innovación didáctica.

CONCLUSIONES

En definitiva, apoyándonos en nuestras observaciones y en los resultados positivos de la encuesta de satisfacción que hemos realizado con los estudiantes, nos permitimos afirmar que la narración breve y el *blog* colaborativo pueden convertirse en los recursos de gran potencial en el aula,

como instrumentos didácticamente integrados. De hecho, las características del articuento tales como la brevedad, la riqueza lingüística, la temática cercana a los intereses y experiencias de los alumnos y la presencia de recursos literarios, fundamentan la posición de esta forma narrativa como herramienta didáctica eficaz y de gran motivación, capaz de desarrollar múltiples competencias. Por su parte, la incorporación del *blog* brinda las posibilidades de trabajo colaborativo, ofrece un espacio insólito de intercambio social e interacción entre los alumnos y constituye un componente motivador gracias a la sencillez de su uso y la atractividad en la forma de presentación de los contenidos. A modo de conclusión, los docentes tenemos que intentar de aprovechar la riqueza de todos recursos didácticos que quedan a nuestra disposición para responder a las nuevas expectativas y necesidades de los alumnos. De este modo, la enseñanza de lengua se va a semejar a una aventura en la que se ofrecen diferentes caminos para llegar al mismo destino.

PROPUESTA DIDÁCTICA: LA VIDA ENTRE DOS MUNDOS

Actividades de prelectura

1. ¿Conoces al escritor Juan José Millás? Entra en la página web www.escritores.org, busca la información sobre este autor y rellena la ficha bibliográfica que aparece a continuación. Escribe una pequeña definición del articuento e intenta averiguar de qué dos palabras está formado este término.

Nombre y apellido: _____
Fecha y lugar de nacimiento: _____
Tipos de textos: _____
Títulos de obras más importantes: _____
Premios más importantes: _____
Articuento: _____ + _____

2. Acuérdate de todas las expresiones relacionadas con Internet y con las redes sociales que conoces. Escríbelas en la tabla que aparece a continuación.

Sustantivos	Verbos	Adjetivos
Ej. la página web...	Ej. chatear...	Ej. digital...

Actividades de lectura

1. Lee el articulo de Juan José Millás y rellena los huecos con la forma correcta de los verbos que aparecen entre paréntesis. ¿En qué tiempo verbal aparecen?

Dentro de miles de años, cuando los antropólogos (descubrir) nuestros restos, llegarán a la conclusión de que entre el homo digital y el analógico hubo intercambio cultural y genético, como se sospecha ahora que sucedió entre el Neanderthal y el sapiens. Y no se equivocarán. Hay, de hecho, mujeres digitales que se enamoran de hombres analógicos y hombres analógicos que hacen sus compras semanales en establecimientos digitales. Parece mentira que entre dos dimensiones de la realidad tan alejadas entre sí (producirse) este ir y venir de semen o de productos gastronómicos. Personalmente, aunque soy analógico, no es raro que por las noches_(deslizarse) como una sombra hasta mi estudio para abrir sigilosamente el ordenador y hacer incursiones en el territorio de los seres digitales. Me gusta ver sus campamentos, apreciar el fuego de sus hogueras, escuchar los cantos de sus mujeres y sus niños. Según los expertos, si a un Neanderthal le _____ (poner) corbata y le _____ (soltar) en la Quinta Avenida de Nueva York, pasaría por un Homo sapiens (de la variedad analógica, suponemos). Sin embargo, yo he intentado varias veces disfrazarme de digital al entrar en Internet, pero me descubren enseguida, creo, sobre todo, por mis particularidades sintácticas y ortográficas. Una vez conocí a una mujer virtual a la que, pese a mi procedencia analógica, no le disgustaba, y cuando intenté concertar con ella una cita fuera de la Red, en Cáceres o en Roma, no puse condiciones, me dijo que no, que los analógicos matábamos mucho en esa clase de encuentros contra natura. Y me recordó dos o tres casos que la verdad es que le ponían a uno los pelos de punta. Ahora he encontrado un chat donde caigo bien porque les gusta oír historias de mi matrimonio analógico y de mi reloj de esfera y de una máquina de escribir con la que construyo poemas geométricos. Luego, al amanecer, vuelvo a la cama y pienso que, aunque la existencia virtual es la única llamada a sobrevivir, quizá los antropólogos del futuro_(ser) capaces de reconocer que los hombres y mujeres reales mantuvimos, como el Neanderthal frente al sapiens, una postura de perplejidad que, aunque analógica, también dolía.

2. A continuación aparecen definiciones de algunas de las palabras presentes en el texto. Búscalas y escríbelas al lado de cada definición.

- Acción de adentrarse brevemente en un asunto _____
- Irresolución, confusión, duda de lo que se debe hacer en algo _____
- Conjunto de espermatozoides y sustancias fluidas que se producen en el aparato

genital masculino de los animales y de la especie humana _____

- Furtivamente, secretamente, ocultamente _____

- Aspecto o faceta de algo _____

- Causar una fuerte aversión o miedo _____

3. Relee el texto. ¿Cuál es su argumento? Intenta inventar un título de este articulo. Una vez que todos compartan sus propuestas tu profesor te dirá el título original.

4. ¿Cómo podrías definir al homo digital y al homo analógico? ¿Cuáles son las características de cada uno de ellos?

5. ¿Cuál era la intención de Juan José Millás al escribir este texto? ¿Qué fenómeno presente en la sociedad está reflejado en este articulo?

6. ¿Cuál es el tono que predomina en este texto? Señala fragmentos en el texto que lo reflejan.

7. ¿Por qué el protagonista no puede ocultar su identidad de homo analógico cuando entra en Internet?

8. ¿Por qué el autor dice que los encuentros fuera de la Red son contra natura?

9. ¿Cómo entiendes el final del texto? ¿A qué se debe la postura de perplejidad que según el autor mantienen los hombres y las mujeres reales?

10. ¿Cómo entiendes la expresión *existencia virtual*? ¿Crees que hoy en día es algo imprescindible?

11. Debate. ¿Cómo cambiaron las relaciones interpersonales en la era de Internet? ¿La red facilitó el contacto entre la gente o, todo lo contrario, separó a las personas? Formad dos grupos: los partidarios del Internet en el contexto de la comunicación que muestren sus ventajas y los adversarios que resalten las desventajas de la red. Durante 5 minutos apuntad los argumentos que os permitan defender vuestra opinión. Hablad entre grupos durante 10- 15 minutos intentando convencer de vuestras razones al grupo opuesto.

12. ¿Crees que el homo digital es un hombre feliz? ¿Qué influencia ejercen Internet y las redes sociales sobre la percepción de uno mismo y de los demás? ¿Cuál es el papel de Internet en tu vida? ¿Podrías imaginar el mundo sin la red? Escribe un texto de 300 palabras aproximadamente en el que muestres tus reflexiones respecto a este tema.

Actividades de gramática. Subjuntivo Presente y Subjuntivo Imperfecto. Oración condicional.

13. En el articulo han aparecido varios verbos en Subjuntivo Presente y Subjuntivo Imperfecto. Fijate en las frases introductorias de estos verbos e intenta averiguar el modo de empleo de cada uno de estos verbos según el contexto en el que aparecen. Rellena la tabla con ejemplos de las frases que se adecuen a diferentes valores de empleo de subjuntivo.

Con expresiones de duda.
Con verbos de opinión o creencia negados.
Valor de irrealización o imposibilidad.
Valor de desconocimiento, en subordinadas adverbiales temporales.

14. ¿Qué otros modos y significados de subjuntivo presente conoces? ¿Podrías dar algunos ejemplos de frases que muestren estos modos de empleo de subjuntivo? Intenta inventar otro tipo de frases con verbos de opinión y creencia negados, en los que aparezca este tiempo verbal y que se relacionen con el mundo de Internet y de las redes sociales. Elige algunas de las expresiones que aparecen a continuación.

no creo que ..., no es cierto que..., no pienso que ..., no me parece que ..., es verdad que ..., no es seguro..., no está claro..., no está demostrado..., no es obvio...,

15. ¿Sabes cómo se construye la oración condicional de segundo tipo? Rellena el modelo teniendo como el punto de referencia una de las oraciones que aparece en el articulo.

Ej. Según los expertos, si a un Neanderthal le pusiéramos corbata y le soltáramos en la Quinta Avenida de Nueva York, pasaría por un Homo sapiens (de la variedad analógica, suponemos).

Si + _____ + _____

Tarea final

No hay duda de que Internet cambió nuestra vida en varias dimensiones. A continuación, aparecen diferentes esferas de la vida en las que podemos percibir la influencia de la red.

Formad pequeños grupos de entre 2-4 personas para reflexionar sobre una categoría en concreto. Apuntad vuestras ideas y describid los cambios que causó Internet, haciendo una comparación entre el pasado: mundo sin Internet y el presente: mundo de homo digital. Para realizar esta tarea vais a usar una herramienta digital www.blogger.com que os permitirá crear un *blog*. Cada grupo tiene que crear un post

relacionado con el tema sobre el que ha reflexionado. Seguid el esquema de post que aparece a continuación. Una vez realizada la tarea podéis comentar aportaciones de vuestros compañeros de clase intercambiando vuestras opiniones.

Lista de temas:

1. MODOS DE COMUNICARSE
2. MODOS DE ESTUDIAR Y TRABAJAR
3. VIAJES
4. RELACIONES INTERPERSONALES (AMISTAD, AMOR)
5. LENGUAJE
6. ACCESO A LA INFORMACIÓN, PERIODISMO
7. PRIVACIDAD
8. PELIGROS
9. AUTOIMAGEN E IMAGEN DE OTRAS PERSONAS

Esquema del post:

Título del post:

1. [Modos de comunicarse] antes de la era de Internet (ejemplos, descripción)
2. [Modos de comunicarse] en la era de Internet (ejemplos, descripción)
3. Opinión respecto al tema, ventajas/desventajas
4. Materiales de interés (videos, memes, imágenes, artículos, libros etc.)

Cuestionario de satisfacción

1. ¿Has aprendido más español a través de la literatura?
2. ¿Qué te ha parecido este nuevo género literario en la enseñanza de una lengua?
3. ¿Volverías a solicitar este método de aprendizaje?
4. ¿Qué debilidades le encuentras?
a) vocabulario complicado b) sintaxis elaborada c) otros _____
5. ¿Qué fortalezas le encuentras?
a) temas transversales en valores b) temas culturales c) otros _____

BIBLIOGRAFÍA

- Carrión Peña, Lili Margarita. “TIC en la enseñanza de ELE: Aprovechamiento de los textos literarios en entornos virtuales para difusión de lengua y cultura”, *Hispanismos del mundo. Diálogos y debates en (y desde) el Sur*. ed. Leonardo Funes. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016: 35-44.
- Coloma Maestre, José. “Textos breves en ELE: una trepidante vía”. *Actas del XIV Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 2003: 614-623.

- Csikós, Zsuzsanna. "Un género atípico con realidades insólitas: los articuentos de Juan José Millás", *Colindancias*, 6 (2015): 193-202.
- Granero Navarro, Adela. "La literatura en el aula de ELE". *Actas del II Encuentro de Profesores de Español*. Sofía: Instituto Cervantes de Sofía, 2017: 64-71.
- Mancera Rueda, Ana. "El 'articuento': una tradición discursiva a medio camino entre el periodismo y la literatura", *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 43 (2009): 1-15.
- Martínez Sallés, Matilde. "Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE". Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español 3 (1999): 19-22.
- Millás, Juan José. "El chat". *Articuentos completos*. Barcelona: Seix Barral, 2011: 574.
- Molina Gómez, Susana; Ferreira Loebens, Jucelia. "Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. ed. Agustín Barrientos Clavero; José Carlos Martín Camacho et al. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2009: 669-680.
- Moyano López, Juan Carlos. "Reflexiones sobre el uso de la literatura en la clase de ELE". *Journal of Liberal Arts*, 125 (2008): 75-106.
- Pedraza Jiménez, Felipe Blas. "La literatura en la clase de español para extranjeros". *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. ed. Ángela Celis Sánchez; José Ramón Heredia. Ciudad Real: Universidad Castilla La Mancha, 1998: 59-68.
- Romero Blázquez, Covadonga. "El comentario de textos literarios: aplicación en un aula de EL/E". *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*. ed. Ángela Celis Sánchez; José Ramón Heredia. Ciudad Real: Universidad Castilla-La Mancha, 1996: 379-388.
- Rosario Hernández, María. "Autonomía: El texto como instrumento para enseñar a aprender". *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. eds. Francisco Moreno Fernández; María Gil Bürmann; Kira Alonso. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1998: 437-444.
- Sáez Martínez, Begonia. "Texto y literatura en la enseñanza de ELE". *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE Vol.1*. ed. Javier de Santiago Guervós et al. Valencia, 2011: 57-68.
- Tanner, Constanza. "La escritura de Juan José Millás: un doble beneficio para el público lector", *Diablotexto Digital*, 2 (2017): 67-87.

LEÓN FELIPE PARA NIÑOS: ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE TRES PROPUESTAS EDITORIALES EN EL CINCUENTA ANIVERSARIO DE SU FALLECIMIENTO

Elena Sanz Esteve

Escuela Oficial de Idiomas de Benidorm (Alicante, España)

elenasanzesteve@hotmail.com

Carlos Sanz Marco

Espacio Cultural Casino Agricultura (Valencia, España)

carlos.sanz.marco@outlook.es

Resumen: León Felipe (Tábara-Zamora, 1884-Méjico, 1968) merece nuestra atención por dos razones: en primer lugar, porque el LIII Congreso de la AEPE (2018) se celebró en Zamora, ciudad natal del poeta, y también porque se cumplierin 50 años desde su fallecimiento. León Felipe presenta una biografía apasionante y, sobre todo, una obra poética inmensa. Nuestro trabajo pretende, fundamentalmente, analizar y valorar tres propuestas editoriales: *León Felipe y los niños* (León, Everest, 1982), *Mi primer León Felipe* (Barcelona Editorial Planeta-Fundación Villalar-Castilla León, 2015) y *León Felipe para niños* (Madrid, Ediciones de la Torre, 1994). Se esboza, además, un comentario de texto del poema “Como tú”. Asimismo, incluimos un apartado de interés para el colectivo docente de ELE: *La voz de León Felipe en el aula de ELE*, con una relación de las grabaciones que el propio poeta y otros intérpretes nos han dejado al alcance de todos. Finalizamos el texto con una selección bibliográfica comentada.

Palabras Clave: León Felipe, obra poética, análisis de editoriales, comentario de texto.

TEXTOS INICIALES A MODO DE ESTÍMULOS Y PROPUESTA

Poeta inclasificable, farmacéutico, bibliotecario, actor y traductor, León Felipe se convirtió, tras la guerra civil, en embajador del exilio español en México. En realidad, todo había comenzado a inicios de los años 20, cuando embarcó en Cádiz con un billete de tercera clase rumbo al país azteca, con apenas 500 pesetas y una carta de recomendación de Alfonso Reyes. Allí conoció a Berta Gamboa, profesora de español en Nueva York, que estaba de vacaciones en su país, se enamoraron y él la siguió a Estados Unidos, donde se convirtió en profesor de la universidad de Cornell gracias a la ayuda de Federico de Onís. Cuando estalló la guerra, regresó a España, pero en 1938 se exilió definitivamente en México, y se convirtió en agregado cultural de la embajada de la República en el exilio. (Felipe, *Del éxodo...* 2)

La tragedia del poeta zamorano fue vivir como Jonás dos mundos: el de las aguas amargas del exilio y el dulce reposo del orden instituido; la cárcel y la restitución de su honor; la farmacia y la poesía; España y América (Méjico). (Galindo 46)

La obra de León Felipe nos presenta un modelo de poesía en el límite. De esa condición adquiere su identidad y en ella reside su riesgo. Temáticamente se mueve entre lo que es y lo que debe ser, entre razón y locura, vida personal y vida general, biografía y canción, desesperación y esperanza, historia y mito. Y, sobre todo, es la poesía del límite entre la oscuridad y la luz. (Paulino 31)

El centro de esta aproximación a León Felipe lo hemos llevado a cabo desde las tres propuestas editoriales citadas dedicadas a primeros lectores, bajo el denominador de *León Felipe para niños* y con un poema que apareció por primera vez en *Versos y oraciones del caminante I*.

Además, sensibles al efectivo reclamo de las audiciones en las aulas de ELE, hemos seleccionado algunas de las grabaciones que el propio León Felipe y otros músicos o actores nos brindan la posibilidad de escucharlas en nuestros diferentes ámbitos docentes.

Finalmente completamos nuestra aportación con un sucinto apunte biográfico y una bibliografía básica comentada.

INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO

Nuestra propuesta en esta comunicación conlleva revisar el espacio reservado al poeta León Felipe a lo largo de las publicaciones de antologías poéticas. Analizaremos los planteamientos de cada antología poética que contenga obras de León Felipe y comentaremos las conclusiones extraídas.

Asimismo, revisaremos el concepto de “antología” y destacaremos la trayectoria de “antología poética infantil” a lo largo de los últimos años en España.

Una antología es una recopilación de obras de valor, una selección de calidad que tiene su origen en la recogida de flores, como evidencia su etimología griega: *anthos* y *legein*, que traducen flor y escoger, respectivamente. Desde entonces se usa indistintamente tanto el término antología como el de colección; aunque conviene señalar que en el primer caso se suele incluir una selección de varias obras y autores, mientras que la colección reúne normalmente piezas del mismo autor, organizadas de acuerdo a unos criterios lógicos.

Entre las principales características de las antologías destacamos las siguientes:

- contienen una base temática común
- tienen un fin didáctico
- incluyen notas y aportes del compilador
- su fin es captar al público
- ofrecen una visión general sobre obras de toda una época o período histórico

Además, la posibilidad de reunir en una única obra varios trabajos y material diverso supone una gran ventaja tanto para estudiantes como para profesores, puesto que nos permite desarrollar en un tiempo relativamente corto una amplia oferta de temas. Por otro lado, en el caso de las antologías literarias el lector cuenta con la ventaja de poseer en un solo volumen las mejores obras de un autor o género.

Por lo que respecta a las antologías poéticas para niños vamos a aportar un breve panorama que, a nuestro entender, podría comenzar con la publicación de *Poesía infantil recitable* (volumen seleccionado por el *Consejo Nacional de Cultura*, Orden del 5 de febrero de 1936) y que en edición facsímil recuperó *La Compañía Literaria* en 1994. 5

Tanto la editorial Everest (León) como Ediciones de la Torre (Madrid) editan entre los años 80 y 90 dos excelentes y extensas colecciones monográficas sobre poetas españoles e hispanoamericanos dedicadas a los lectores infantiles y juveniles. También entre 1995 y 1997, Ana Pelegrín publica dos antologías (una para niños y otra para jóvenes) en la editorial Alfaguara (Madrid). Esta misma editorial, publicará, ya en el 2001, un álbum con el título de *Poesía, una al día*. A la editorial Anaya hay que agradecerle, al menos, tres antologías que llegaron a un gran número de escolares: *Mi primer libro de*

poemas (Col. Sopa de Letras 1), *Por caminos azules* (Col. Sopa de Letras 43) y *Si ves un monte de espumas y otros poemas. Antología de poesía infantil hispanoamericana* (Col. Sopa de Letras 44), a cargo de Felicidad Orquín, Jaime García Padrino con Lucía Solana y Ana Garralón respectivamente. En 1999, José María Plaza, asume la responsabilidad de ordenar tres volúmenes para niños y jóvenes: *Alibará. La ronda de las estaciones, Tungairá. Mis primeras poesías y Pajarulí. Para seguir andando*. Nos llegan a través de Ediciones Gaviota (Madrid) en su colección Gaviota Junior. José María Plaza es también el coordinador, en la editorial SM. Serie Roja de: *De todo corazón*. 111 poemas de amor, que lleva más de 28 reimpresiones. Y ya en el inicio de este siglo, Juan Ramón Torregrosa en dos ediciones magníficamente ilustradas da a conocer en la editorial Vicens Vives: *Arroyo claro, fuente serena. Antología lírica infantil y La rosa de los vientos. Antología poética*.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, hemos seleccionado tres propuestas editoriales de antologías poéticas donde se presenta al poeta León Felipe desde un enfoque cercano y humano hacia el lector infantil. Todas ellas reúnen inicialmente las características comentadas y logran con sencilla exquisitez suscitar el interés por la obra de Felipe y despertar la empatía hacia la figura del poeta zamorano.

BREVE APUNTE BIO-BIBLIOGRÁFICO

León Felipe Camino (Tábara, 1884 - Ciudad de México, 1968), hijo de un notario, pasó su infancia en Sequeros (Salamanca) y en 1893 se trasladó con su familia a Santander. Tras estudiar en Madrid, ejerció de farmacéutico en varias ciudades al tiempo que trabajaba como actor para una compañía de teatro itinerante.

Estuvo encarcelado por deudas, administró los hospitales de Guinea, y en 1922 viajó a México, donde desempeñó labores de bibliotecario en Veracruz antes de ser agregado cultural de la embajada española y profesor de literatura en diversas universidades americanas. Al estallar la Guerra Civil española se encontraba en Panamá, desde donde regresó a España para apoyar la causa republicana. En 1938 se exilió definitivamente en México.

Su obra poética se abrió con *Versos y oraciones del caminante* (1920), cuya sencillez temática y estilística distanció al autor de las corrientes posmodernistas del momento. En el segundo volumen de *Versos y oraciones del caminante* (1930) vuelven los temas intimistas centrados en la experiencia cotidiana, pero el tono elevado y profético revela el magisterio de Walt Whitman, que fue traducido por el autor.

La actitud moral comenzó a manifestarse en su siguiente obra, *Drop a star* (1933), donde las influencias de Whitman, Antonio Machado, Miguel de Unamuno y T. S. Eliot se fundieron con un modelo expresivo inspirado en la Biblia, que fue característico de su producción. La experiencia de la guerra civil y el exilio posterior configuraron una voz poética combativa y rebelde, especialmente a través de *La insignia* (1937), *El payaso de las bofetadas y el pescador de caña* (1938), *El hacha* (1939), *Español del éxodo y el llanto* (1939) y *El gran responsable* (1940).

En estas obras León Felipe encarnó la figura del poeta vidente, entre prometeico y quijotesco, que enuncia su discurso de una manera casi mística: la palabra actúa como una fuerza que redime a los humildes de los sufrimientos e injusticias, aunque a veces sea tan solo un grito desesperado. Sus composiciones, de gran fuerza lírica y hondo contenido social, rememoran el drama de la guerra, la derrota y el destierro, al tiempo que reflejan la condición humana con apasionado idealismo. Los versos destacan por la sobriedad del léxico, y por un ritmo amplio y reiterativo que le comunica una sonoridad semejante a la de los versículos bíblicos.

Después de *Ganarás la luz* (1943) y *Parábola y poesía* (1944), publicó *Antología rota* (1947), selección de poemas que llegó a gran número de lectores. Posteriormente aparecieron *España e Hispanidad* (1947), *Llamadme publicano* (1950) y *El ciervo y otros poemas* (1958), este último es un canto elegíaco provocado por el fallecimiento de su esposa. En su libro postrero, titulado ¡Oh, este viejo y roto violín! (1965), reflexiona sobre el tiempo, el sueño y la muerte, temas centrales de su última etapa.

PROPUESTAS EDITORIALES ANALIZADAS Y VALORADAS

A continuación, mostramos una tabla comparativa de tres propuestas editoriales sobre la figura de León Felipe. El criterio de selección responde al mismo motivo que las une: hacer un primer acercamiento del poeta a los niños, sin retoques infantiles de sus textos originales.

Hemos destacado estas tres publicaciones por reunir las principales características de una antología poética (comentadas en el apartado Marco teórico) y por lograr acercar el poeta zamorano al lector de un modo íntimo, sencillo y muy humano. A lo largo de las páginas analizadas descubrimos a un León Felipe con anhelos, intereses y preocupaciones; un poeta, pero sobre todo un ciudadano enamorado de la vida, de su gran amor y de su añorada patria.

León Felipe y los niños

León, Everest, 1982. Edición preparada por José María Fernández Gutiérrez e ilustrada por José, Ruiz Navarro, Col. Y los niños, 61 pp. 22 x 27'5 cm., cartóné. Ilustraciones en color. Cubierta en color, siguiendo el diseño de la colección: cabecera, alineada a la izquierda (título), rectángulo con ilustración de dos niños y una referencia al yelmo de D. Quijote, Identificación de la editorial (también alineada a la izquierda). Lomo: título y logo editorial. Cubierta posterior: logotipos de diferentes series y secciones de la editorial y logo laureado de la colección.

La primera información de su interior corresponde al autor responsable del volumen: José M^a Fernández Gutiérrez, A continuación, en la página 9, vemos una dedicatoria por parte del propio Fernández Gutiérrez a sus hijos, como símbolo más cercano de todos los niños que lean este libro.

Introducción: pp. 11-14

Apunte biográfico sobre León Felipe: pp. 15-22

Aproximación a su obra: pp. 23-27. ¿De qué habla en sus poesías?, Obras de León Felipe (reunidas en cuatro grupos).

Antología: pp. 28-60

Breve bibliografía: p. 60

Índice general: p. 61

La Antología incorpora 30 poemas, precedidos de una acertada contextualización que incluye la fecha de publicación de los poemarios en los que nacieron.

León Felipe para niños

Madrid, Ediciones de la Torre, 1994, 3^a edición, Edición preparada por Manuel Lacarta e ilustrada por Marina Seoane, Col. Alba y Mayo, Serie Poesía, 6, 125 pp. 15 x 21 cm., Rústica. Ilustraciones en blanco y negro. Cubierta en color con la figura de un payaso (en clara referencia al poema El payaso del libro: Puesto ya el pie en el estribo y otros poemas). La cubierta posterior, con una fotografía del autor ya anciano, pero sonriente, sirve para matizar que Manuel Lacarta ha preparado esta Antología, en el centenario del nacimiento del autor y, a través de la cual el joven lector puede acercarse a la humanidad y a la palabra de quien es no solo un poeta español, sino también universal como el viento.

Introducción pp. 7-26

Cronología pp. 27-28

La Introducción sirve a Manuel Lacarta para repasar la biografía del poeta, intercalar textos del mismo y también fotografías de la infancia, la juventud y madurez de León Felipe con su esposa Berta Gamboa y los escritores Alejandro Finisterre y Antoniorrobles. A lo largo del transcurso biográfico se mencionan (incluso con fragmentos breves) los distintos títulos de sus obras. Esta Introducción se completa con una Cronología con 13 hitos que abarcan desde el nacimiento (11 de abril de 1884), hasta 1968 (fecha en que fallece en México, el 18 de septiembre). La siguiente coda cierra dicha cronología: En el mundo entero se habían sucedido las luchas y las protestas estudiantiles; algo parecía estar cambiando al grito de ¡Libertad! Las obras del poeta continuaban prohibidas en España.

La Antología abarca desde la página 30 a la 121 y es una completa muestra de la obra de León Felipe, ordenada cronológicamente: *Versos y oraciones de caminante*, *La insignia y otros poemas*, *Español del éxodo y del llanto*, *Ganarás la luz*, *Llamadme publicano*, *El ciervo y otros poemas*, *¿Oh este viejo y roto violín!*, *Rocinante*, *Puesto ya el pie en el estribo y otros poemas*. Como resultado tenemos 43 poemas y un texto en prosa: “Provisional todo”, de *Antología rota* (1920-1947).

Mi primer León Felipe

Barcelona, Planeta, 2015, Textos Mariano Veloy, Ilustraciones Óscar del Amo, 40 pp. 23'5 / 22'5 cm., Cartoné. Ilustraciones en color. La Cubierta nos presenta a un León Felipe muy joven, en actitud soñadora y rodeado de personajes de su imaginación. En la cubierta posterior vemos al poeta ya maduro y como viajero ensimismado. Mariano Veloy, se dirige directamente a los posibles lectores con preguntas retóricas (¿Sabéis cómo llegó a ser un poeta tan importante?) O bien: ¿Qué decís? ¿Qué os encantan las aventuras y amáis los poemas? Entonces solo tenéis que empezar a leer este libro. León Felipe os está esperando.

Sin Prólogo, ni Introducción.

El texto de todo el volumen se basa constantemente en las ilustraciones y en las apelaciones al lector. Los poemas se intercalan en su biografía y siempre acompañados con unas ilustraciones de una tremenda fuerza expresiva y una ternura muy sugerente. Como curiosidad tipográfica resaltamos que la paginación tan solo se marca en las páginas impares. Contamos un total de 7 poemas: Como tú, Romero solo (fragmento), Como aquella nube blanca, Pie para el niño de Vallecas de Velázquez (fragmento), ¡Rocinante no tiene pedigrí!, Me compraré una risa (fragmento).

CÓMO TÚ, UN POEMA EMBLEMÁTICO EN LA OBRA DE LEÓN FELIPE

Así es mi vida,
piedra,
como tú. Como tú,
piedra pequeña;
como tú,
piedra ligera;
como tú,
canto que ruedas
por las calzadas
y por las veredas;
como tú,
guijarro humilde de las carreteras;
como tú,
que en días de tormenta
te hundes
en el cieno de la tierra
y luego
centelleas
bajo los cascos
y bajo las ruedas;
como tú, que no has servido
para ser ni piedra
de una lonja,
ni piedra de una audiencia,
ni piedra de un palacio,
ni piedra de una iglesia;
como tú,
piedra aventurera;
como tú,
que tal vez estás hecha
solo para una honda,
piedra pequeña
y
ligera...

En este apartado queremos resaltar el poema “Como tú”, un texto de León Felipe que, en opinión de Cecilia Bruzzoni y Lucrecia Bellora, encierra cuestiones como el significado de la vida y la importancia de lo pequeño e insignificante ante los ojos humanos. Además de estos temas se desprenden ideas que llevan al lector a reflexionar sobre su propia vida y a aprender a apreciar todo de ella.

Por otra parte, para Alfiar, el poema habla de una piedra llamada León Felipe, porque la metáfora dice que León Felipe es una piedra. Esa es la idea y la realidad trascendida. Y para hablarnos de esa piedra que es él, dedica el poeta el resto del poema. Porque: ¿de qué piedra se trata? ¿Acaso no son iguales todas las piedras?

¡Pobre piedra! -sentimos al constatar nuestra propia identificación- pisoteada, arrastrada por el viento, chocando contra todo y con todos, perdiendo pedazos de sí misma, a chispazo vivo, centelleando de dolor, limando sus aristas con la lluvia, el viento... ¿Por cuánto tiempo habrá rodado?

Sí. El poeta es la piedra. Y no cabe duda de qué piedra se trata. De una piedra que ha venido a ser núcleo, dispuesto a ser lanzado hacia su destino final.

Según las recomendaciones del *Marco común de referencia europeo para las lenguas* (MCER) en las aulas de ELE con alumnos de nivel superior a B2 debemos incluir muestras literarias en lengua española con el fin de acercar la literatura al estudiante y estimularlo a la producción de textos con carácter similar. Consideramos, pues, pertinente e interesante la inclusión del siguiente poema en una unidad didáctico-literaria donde el alumno reflexiona sobre su identidad. En un primer momento, para la comprensión lectora proponemos como actividad la sustitución de los verbos o adjetivos por sinónimos; por último, en la tarea final el alumno se compara con un elemento de la naturaleza con estructuras lingüísticas similares.

LA VOZ DE LEÓN FELIPE EN LAS AULAS DE ELE

Como anticipábamos, traemos a colación esta selección de grabaciones audio o vídeos con la voz del propio León Felipe y otros cantantes o actores, que pueden acompañarnos en las aulas de ELE. En este caso, la tarea didáctica que proponemos es de comprensión oral: en un primer momento invitamos a los alumnos a leer algunos de los siguientes poemas con huecos en algunas palabras clave. Ellos deben dar ideas sobre el léxico adecuado según cada frase o verso, teniendo en cuenta las posibilidades semánticas y gramaticales que

ofrece cada hueco. En último lugar contrastan sus opciones con la escucha del poema completo en la voz del propio poeta.

- ¡Qué lástima! León Felipe. Recita: Paco Rabal <https://www.youtube.com/watch?v=jNz9qfq1L6U>
- León Felipe: El poeta de barro <https://www.youtube.com/watch?v=bGyA4AUQUYg>
- León Felipe - Yo soy el gran blasfemo https://www.youtube.com/watch?v=m-HP_P8E1cI
- ‘Vencidos’, León Felipe <https://www.youtube.com/watch?v=MxkznSMFHM8>
- León Felipe (Sé todos los cuentos) <https://www.youtube.com/watch?v=C0E8PYqqObI>
- León Felipe (Su voz) “Como tú” <https://www.youtube.com/watch?v=W11rIvzKbQ>
- León Felipe: Auschwitz [En voz de León Felipe] <https://www.youtube.com/watch?v=eU1tIq6qO4U>
- Romero solo - León Felipe <https://www.youtube.com/watch?v=hhQkTaw5CE8>
- Paco Ibáñez-Parábola (León Felipe) <https://www.youtube.com/watch?v=heRWkjR-XXY>
- León Felipe - Paco Ibáñez <https://www.youtube.com/watch?v=DKRcQen36VQ>
- León Felipe - Credo <https://www.youtube.com/watch?v=78HBm3Wd8hI>
- Qué es la Biblia - León Felipe <https://www.youtube.com/watch?v=WVQQna60hjE>
- Como un pulgón - León Felipe https://www.youtube.com/watch?v=M1Andzfx_G0
- Poema en negro de León Felipe https://www.youtube.com/watch?v=3fUg_eNNo0E
- León Felipe, por él mismo. Antología Poética <https://www.youtube.com/watch?v=9QdP3n-OC0l>
- León Felipe. Cristo <https://www.youtube.com/watch?v=cNdFnDWZh88>
- Hacia el infierno, por León Felipe <https://www.youtube.com/watch?v=qWC7jNTu9p0>
- Pero ¿Por qué habla tan alto el español? - León Felipe / Héctor Alterio <https://www.youtube.com/watch?v=78ksHxJuGEc>

Videos especialmente recomendados

A continuación, una selección de vídeos adecuados para presentar la figura de León Felipe en un contexto socio histórico a nuestro alumnado.

Hemos considerado el interés que muestran los alumnos por la historia española reciente y por tanto pretendemos encuadrar al poeta zamorano en su contexto socio literario.

- Homenaje a León Felipe, 50º aniversario de su muerte <https://www.youtube.com/watch?v=W7ba89hdT4o>
- Descubre el ‘Castillo interior’ de León Felipe <https://www.youtube.com/watch?v=weocq-QXZHQ>
- Paco Ibáñez 1984- León Felipe y sus Intérpretes https://www.youtube.com/watch?v=wh3JzYl_AKo
- A León Felipe <https://www.youtube.com/watch?v=GB5dP4IHKE4>
- Donde la palabra se hace música - A León Felipe (1ª parte) <https://www.youtube.com/watch?v=WxnI6hP9xQo>
- Donde la palabra se hace música - A León Felipe (2ª parte) <https://www.youtube.com/watch?v=GB5dP4IHKE4>

CONCLUSIONES

Por lo que respecta a las tres propuestas analizadas, no cabe la simplificación de considerar una mejor que las otras. En cuanto a la publicación de Ediciones de la Torre, no podemos dejar de resaltar el tiempo transcurrido desde su edición y la evolución de los libros, para niños y jóvenes, en España. Es una propuesta rigurosa y vigente desde el punto de vista didáctico-literario. En la publicación ilustrada por Óscar del Amo, el atractivo reside en la excelente sincronización del texto y las magníficas ilustraciones, la calidad del papel y la finalidad de la publicación: favorecer un primer encuentro del lector infantil con León Felipe desde la emotividad y sus peripecias biográficas. En cuanto a la propuesta de la Editorial Everest, se percibe, desde el inicio, el talante pedagógico de José María Fernández Gutiérrez, ya en la Introducción, cuando nos anticipa con toda honestidad que el libro de *León Felipe y los niños* no responde al concepto que se tiene tradicionalmente de poesía para niños y nos hace partícipes de su preocupación al gestar el libro: después de seleccionar los poemas se los di a leer a unos amigos que saben mucho del asunto. Ellos hicieron la selección última y opinaron sobre la poe-

sía de León Felipe. Los tres títulos merecen, pues, una atención y un hueco en nuestras bibliotecas docentes y de aula.

Como filólogos responsables de la enseñanza-aprendizaje de español, somos conscientes de la necesidad de una lectura reposada de aquellos autores que han guiado nuestra Comunicación y que han profundizado en el estudio de la obra de León Felipe; ellos son Miguel Galindo, Víctor García de la Concha, José Paulino, Leopoldo de Luis y, especialmente, Gonzalo Santonja Gómez-Agero y Javier Expósito Lorenzo.

La abundante oferta de grabaciones en soporte audio o vídeos constituye un atractivo más para que León Felipe llegue a nuestros estudiantes con la facilidad y comodidad del ordenador en clase. La efeméride del cincuenta aniversario del fallecimiento del autor ha hecho aumentar su presencia en Internet, es pues el momento de proponer la elaboración de portfolios monográficos para posteriores exposiciones orales en nuestras clases de ELE. Conviene asimismo no olvidar la utilidad de la práctica del comentario de texto de la poesía de León Felipe.

Con todo ello la figura del poeta zamorano tendrá un merecido espacio en las aulas de español para extranjeros.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Ascunce Arrieta José Ángel. *León Felipe: Trayectoria poética*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000, Col. Lengua y Estudios Literarios, 314 pp. (Impreso en España).

Auténtico ensayo. Es un recorrido a lo largo de la vida y de la obra del escritor con la finalidad de desvelar las claves de sentido de una existencia y de una poesía. Según el investigador, era necesario realizar este itinerario para comprobar los pasos y vacilaciones del propio poeta a lo largo del tiempo y a lo ancho de su creación.

Felipe, León. *Antología poética escogida*. Madrid: Espasa-Calpe, 1985, 3ª edición, Prólogo y selección al cuidado de Gerardo Diego, Col. Seleccionadas Austral, 25, 263 pp.

Esta excelente antología nace, en palabras del propio Gerardo Diego: de la cariñosa amistad y mutua estimación que siempre existió entre ellos. Una publicación de obligada consulta.

— *Antología personal*. Madrid: Visor, 1996, Colección Visor de poesía, 361, 59 pp. Edición numerada: Ejemplar nº: 0922

Este volumen presenta, a nuestro entender, dos atractivos que lo hacen im-

prescindible para una aproximación a la figura y obra de León Felipe. A saber: la selección de poemas corresponde al criterio del propio autor y se organiza en los siguientes apartados: Preceptiva poética, Poemas Menores y Poemas Mayores. En segundo lugar, la publicación se acompaña de un CD con los poemas de la antología leídos por el mismo León Felipe.

- *Ganarás la luz*. Madrid: Cátedra, 2006, 4ª edición, Col. Letras Hispánicas, 163, Edición de José Paulino, 270 pp.

Ganarás la luz, corresponde, en opinión de Manuel Lacarta, a una etapa de plenitud en la obra de León Felipe y, alternando en su forma acostumbrada, poesía y prosa poética, nos ofrece una visión de su vida, de su obra, sus dificultades y la tarea del poeta. Es, en este sentido, es una obra de compendio, cerrada como unidad total donde el poeta deja sus palabras al viento y alcanza la luz de la verdad.

- *Macbeth o el asesino del sueño. Paráfrasis de la tragedia de Shakespeare* Madrid: Visor, 2015, Colección Visor de Poesía, 925, 115 pp.

Esta es una de las paráfrasis que, según León Felipe, más estimaba entre toda su obra poética. Con sus paráfrasis lo que pretende son versiones en las que los textos resultantes se aproximen más en espíritu al original, pero no pretende su traducción.

- Galindo, Miguel. *León Felipe. Antología rota* Madrid: Cátedra, 2016, 2ª edición, Col. Letras Hispánicas, 615, Introducción, p. 46

García de la Concha, Víctor. León Felipe. Itinerario poético. Salamanca: Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura, 1986, Colección Villalar, 5, 186 pp. El autor inicia el estudio con unas pincelas biográficas y, a continuación, revisa la producción literaria de León Felipe. El Índice abarca desde los Versos y oraciones de caminante, la órbita de surrealismo con Drop a star, El periodo de la guerra civil y el exilio, *Ganarás la luz* y finaliza con la reseña de dos homenajes, el de Vicente Aleixandre y el de Max Aub.

- Paulino, José. *León Felipe. Poesías completas* Madrid: Visor Libros, 2010, Col. Visor de Poesía, 766, Introducción, P. 31

- Santonja Gómez-Agero, Gonzalo; Expósito Lorenzo, Javier (Introducción y selección de textos). *León Felipe. Castillo interior*. Madrid: Fundación Banco de Santander-Fundación León Felipe y Ayuntamiento de Zamora, 2015, Col. Cuadernos de obra fundamental, 166 pp.

El volumen recoge textos literarios del propio León Felipe, Correspondencia cruzada con personalidades como: Antoniorrobes, Camilo José Cela y, sobre todo con José Larrea.

Títulos descatalogados

Felipe, León. *Otelo o el pañuelo encantado. Paráfrasis*. México D.F.: Los Amigos de León Felipe, 1960, 133 pp. Prólogo de Adolfo Ballano Bueno.

Esta edición recoge el texto que León Felipe leyó en presencia del prologuista en el Teatro de Caballito, en 1959, a invitación de Max Aub, bajo los auspicios de la Universidad Autónoma de México, con los cortes y limaduras impuestas para su escenificación. Como curiosidad bibliográfica cabe añadir que el ejemplar lleva el Ex-Libris del especialista en William Shakespeare: Manuel Ángel Conejero.

— *El payaso de las bofetadas y el pescador de caña* México: Finisterre Editores, 1976, Col. León Felipe, 3, 87 pp. 2ª edición.

— *Español del éxodo y el llanto*. México: Finisterre Editores, 1976, Col. León Felipe, 4, 95 pp. 2ª edición.

— *Llamadme publicano*. México: Finisterre Editores, 1975, Col. León Felipe, 6, 62 pp. 2ª edición.

— *El ciervo y otros poemas* México: Finisterre Editores, 1974, 2ª edición, Col. León Felipe, 7, 78 pp.

Son cuatro volúmenes de los 36 que componían la colección original. En la cubierta posterior podemos leer: El editor presenta en esta Colección popular la obra total de León Felipe: su obra original, sus traducciones y sus paráfrasis, así como algunos ensayos sobre la vida y la obra del poeta. El último incluye una carta impresa del comandante Ernesto Che Guevara y una emotiva dedicatoria.

Luis, Leopoldo de. *Aproximaciones a la vida y obra de León Felipe. Cuatro conferencias*. Madrid: Instituto de España, 1983, 93 pp.

El volumen reúne cuatro conferencias impartidas por el poeta y crítico literario Leopoldo de Luis, en el Instituto de España de Madrid, con los siguientes títulos:

1. Un novecentista, 2. Español del éxodo y del llanto, 3. Entre místico y rebelde, 4. Parábola de los tres niños. Además, estas conferencias, se completan con un *Homenaje final* y tres *Apéndices*.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA: EL CONFUCIONISMO COMO BASE CULTURAL

Ainhoa Segura Zariquiegui, *Universidad de Burgos (España)*
aszariquiegui@ubu.es

Resumen: La enseñanza de idiomas extranjeros es de gran importancia en todos los países tanto occidentales como orientales. En este artículo se van a desarrollar varios puntos en los que se trata el tema de las dificultades que podemos encontrar los docentes en un contexto chino. El texto trata de hacer comprender el origen de varios problemas que tenemos que afrontar los profesores extranjeros y que tienen relación con la base confucionista de la cultura china. Al final del artículo se ofrecen soluciones para llegar a un buen entendimiento, y también un conjunto de ejercicios para poner en práctica estas medidas.

Palabras clave: enseñanza; problemas; español; China.

Existen varios problemas respecto a la enseñanza de los idiomas en China que se deben poner de relieve para tener una visión real de la panorámica de la educación en el gigante asiático.

Lo primero que debemos tener en cuenta es que la causa más importante de los malentendidos o extrañezas culturales llega de la mano de la cultura educativa confucionista (inscrita un comportamiento inactivo y colectivista). Respecto a la dócil inactividad, actitud de la que se quejan muchos docentes en China, se hace necesario señalar que el alumno chino vive en un sistema que prioriza el orden jerárquico de corte confucionista. Confucio, filósofo nacido en el año 551 antes de Cristo perteneciente al momento histórico en el que la dinastía Zhou sustentaba el poder, impuso un estricto orden fami-

liar y social, donde los miembros de mayor rango, según su visión, debían ser obedecidos por los siguientes. Así el emperador, en la cúspide, solo debía obedecer al dios del cielo, mientras que él tenía que ser obedecido por todos los chinos. En la familia, el hombre debía ser obedecido por la mujer, y los niños, debían obedecerle a ella. La jerarquización familiar y social era vista como el elemento ético primordial. Ya señala Ángel Cappelletti que Confucio, que se preocupó ante todo por restituir y preservar el sistema ritual de los primeros tiempos de la dinastía Chou, no se contentó, sin embargo, con la literalidad del mismo, sino que elevó su particularidad histórico-cultural al nivel de la universalidad ética (1975). Esta dimensión ética se halla expresada en el respeto al orden social y familiar que incluye el respeto a los mayores y los antepasados, el llamado amor filial: “Los usos funerarios no son para Confucio sino una continuación de la reverencia filial, más allá del sepulcro” (Richard Ilhelm, 1986: 229). Las reminiscencias de este pensamiento hacen que el alumno chino tenga una actitud de escucha y obediencia hacia el profesor, pero impregnada de cierta pasividad. La costumbre en clase es que el profesor hable y los alumnos escuchen. Mientras, en nuestra sociedad occidental, basada ya no en creencias orientales, sino en el judeo-cristianismo, existen otros valores que se ponen de manifiesto en toda la sociedad y, como no puede ser de otra forma, en las aulas. En nuestro caso el valor preponderante es el de la libertad y el de la democracia que crea una actitud más activa y crítica.

Respecto a la idea de colectivismo chino, hay que apuntar que el mundo occidental es mucho más individualista y tiene menos en cuenta el bien común. Para la sociedad china, solo se puede encontrar la felicidad individual y social partiendo del bien colectivo. Como indica Raúl Ramírez, ya en *Analectas*, Confucio señala que se ha de establecer un gobierno de hombres, no de leyes, pues la ley hace que los hombres se vuelvan astutos y taimados, solo el gobierno de un virtuoso puede hacer leyes justas (2013: 85-86). No se puede decir que la sociedad occidental no muestre también esta tendencia hacia el bien social, pero en China se observa un grado mayor de preocupación respecto a ello. Los alumnos callarán antes de ser el centro de atención y tratarán de no destacar demasiado. Tanto el comportamiento pasivo como el colectivista sigue vigente en el sistema comunista. Esta forma de gobierno se adapta muy bien a las raíces confucionistas, aunque parezca extraño.

Por otra parte, respecto a los problemas de la enseñanza en China, se podría pensar que existe una precariedad de medios, pero la realidad es que año a año la calidad de las instalaciones y del profesorado va mejorando, y puede decirse que no se encuentra muy lejos de las universidades españolas.

BASE CULTURAL: EL CONFUCIONISMO

Unido a las raíces culturales confucionistas se encuentra el concepto de continuidad en el sistema de educación chino. En Occidente, la cultura se ha ido desarrollando a través de rupturas que compartimentan las diversas épocas históricas. De hecho, estas rupturas son, para nosotros, síntoma y expresión de modernidad, de evolución. Sin embargo, el pueblo chino tiende a la continuidad y a la inclusión, ya que, para el mundo oriental, el pasado constituye un lugar al que cada persona y cada sociedad deben aferrarse. Mirar al pasado es aprender de él y poner en práctica todo este conocimiento con el objeto de poseer un futuro mejor. Estos valores tienen como base el pensamiento confuciano puesto que el filósofo chino argumentaba que se debía comparar una situación actual con una anterior idealizada. De esta forma, se obtenían, en el presente, modelos políticos antiguos que ayudaban a tomar decisiones. Dijo Confucio: “No nací sabiendo, pero, apasionado de la antigüedad, he buscado el conocimiento con diligencia” (1997: 53). Como se observa, no se tenían en cuenta los cambios entre el pasado y el presente porque el continuismo hacía que fueran prácticamente inexistentes. De esta forma, afirma Karl Jaspers, Confucio era un filósofo que, como otros, pretendía curar los males: “Para todos ellos el camino era el saber; para Confucio, el saber acerca de la antigüedad china. Sus preguntas básicas eran: “¿Qué es lo antiguo? ¿Cómo debe ser apropiado? ¿Por medio de qué se lo actualiza aquí y ahora?” (2001:43). Además, se debe señalar que también existe una vinculación entre la forma de entender la educación y el pensamiento confucionista puesto que la educación consistía en el conocimiento de los libros más importantes de la cultura china, entre los que no podía faltar el *Analectas* de Confucio; por otra parte, los exámenes imperiales eran la manera de ascender en la escala social y de conseguir prosperidad; y éstos se basaban en el conocimiento de los textos de Confucio y de sus más importantes seguidores posteriores.

EL SISTEMA EDUCATIVO CHINO: CONTINUIDAD Y FUSIÓN

Se ponía de relevancia anteriormente que el pensamiento occidental hacía hincapié en la ruptura. Unido a este hecho, podemos señalar que también los puntos de vista occidentales tienden a ver las cuestiones de la vida en bloques separados, es decir, para nosotros las cosas son más blancas o negras. Sin embargo, la forma de pensamiento chino rechaza el cambio absoluto y mantiene el continuismo y, además, no posee una línea tan delimitada

en muchos aspectos. La pregunta podría ser: ¿cómo es posible sobrevivir en el mundo actual si el sistema no permite el cambio? Pues bien, además del continuismo de raíces confucionistas existe también otro valor que implica la combinación para llegar a una fusión entre el pasado y el presente. Si no fuera de esta manera, lo antiguo y lo moderno no podrían cohesionarse. Así que, por un lado, tenemos la continuidad que se observa desde el centro familiar, pasando por los demás círculos que conforman la estructura social, por ejemplo, es indispensable que una pareja tenga, por lo menos, un hijo, puesto que él es la línea que une el pasado con el presente y se proyecta hacia el futuro. Este es el ciclo infinito continuador de la vida. Igualmente se deben mantener los sacrificios a los antepasados ya que ellos unen también esa línea indispensable. Sin embargo, China ha alcanzado un alto grado de desarrollo aplicando a su sistema político y social los nuevos componentes capitalistas. El sistema comunista chino es el que más se acerca al pensamiento confuciano puesto que mantiene la mayoría de los aspectos de este pensamiento, aunque de una manera solapada. Igualmente, el sistema permite también la inclusión de un extraño capitalismo con el objetivo de sobrevivir en este mundo globalizado. Respecto a la educación, la tónica es la misma: las universidades chinas han diseñado un método donde se unen enfoques educativos orientales y occidentales. La continuidad del sistema la percibimos en el mantenimiento de su enfoque de corte clásico a través de la existencia de una gran plantilla de profesores chinos, y la combinación se lleva a cabo por los profesores extranjeros que introducen en sus aulas el enfoque comunicativo más moderno.

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA EN CHINA

La metodología actual de las universidades chinas nos puede parecer obsoleta puesto que es una combinación de método audio-lingual y libros de gramática y traducción. *Español moderno* es el método utilizado en toda China y cuenta con el beneplácito y el control educativo gubernamental. Consta de varios volúmenes que van de menor a mayor complejidad. Cada volumen comienza por un texto en español de autores diversos (que los profesores chinos traducen a sus alumnos). Seguidamente, tomado del texto, aparece un vocabulario y un punto gramatical que también se puede observar en las estructuras del texto anteriormente dado. Por último, tenemos unos ejercicios de relleno de huecos y de preguntas sobre el texto. Por ninguna parte aparecen ejercicios comunicativos.

Esta metodología está influenciada por los exámenes imperiales en los que también se debían memorizar los textos de Confucio, Mencio y otros autores clásicos chinos. La memorización se hacía a través de la recitación de los textos. Aunque parezca extraño, hoy en día, los alumnos chinos utilizan la misma técnica. A los profesores extranjeros nos resulta muy curioso observar una gran sala en la que decenas de estudiantes recitan sus textos en voz alta para memorizarlos. Pero es una práctica común que se utiliza a lo largo de todo el sistema educativo, desde infantil hasta la universidad.

ESQUEMA DE EDUCACIÓN EN CHINA

Para nosotros el sistema educativo chino consistente en la memorización resulta extraño y bastante arcaico. En Occidente, la memorización ha sido degradada en los contextos modernos educativos. Por supuesto que es necesaria, pero dentro de un marco contextual. En cambio, en China es el fundamento del aprendizaje. Entonces, ¿puede llegar a aprender un idioma un alumno que memorice y memorice sin parar? La realidad es que los hechos y los datos indican que es así. La explicación es que no se trata solo de memorizar textos sin más. Los estudiantes chinos, al igual que el resto de la sociedad, suelen ser muy reflexivos y pragmáticos. La memorización no es para ellos una enseñanza mecánica sin meditación, sino un campo fértil donde sembrar la reflexión sobre lo aprendido. De ahí que los profesores extranjeros nos veamos sorprendidos cuando percibimos la evolución de muchos de nuestros alumnos, los cuales tras dos años de aprendizaje ya pueden desenvolverse bastante bien en español. Una cualidad que se observa es su capacidad de esfuerzo a la hora de hacerse con una nueva lengua. Muchos de ellos pasan una gran cantidad de horas en las bibliotecas tratando de comprender las nuevas lecturas en otro idioma, o incorporar las normas gramaticales.

Respecto a los exámenes, hay que señalar que tienen una gran tradición en China debido a que desde hace cientos de años ya existían los exámenes imperiales que, como se puntualizaba anteriormente, eran oposiciones públicas para cargos dentro de la administración cortesana imperial. Muchos chinos pasaron toda su vida dedicados a preparar los exámenes porque del resultado dependía el éxito o el fracaso de su existencia. De hecho, eran muchos los que se quedaban en el camino ya que solo un 1% llegaban a aprobar estas duras pruebas.

La cuestión es que también se percibe el continuismo en el aprendizaje de idiomas respecto al sistema de exámenes imperiales. La misma motiva-

ción existe en la actualidad, es decir, los exámenes avalados por el sistema educativo gubernamental tienen el mismo peso que los exámenes imperiales de antaño. Solo los alumnos que tienen buenas notas en el *Gao Kao* pueden ir a buenas universidades. Posteriormente, solo los que aprueban los durísimos exámenes de paso a los másteres, pueden terminar su carrera académica. Unos pocos privilegiados pueden llegar a cursar el doctorado. En cuanto a los exámenes oficiales, a pesar del tiempo transcurrido, éstos tienen tanta importancia como en los tiempos anteriores, cuando en la época imperial, la corte se proveía de funcionarios que debían pasar arduas examinaciones (Ainhoa Segura: 2018). En lo tocante al español, la sociedad (empleadores, empleados, trabajadores, etc.) valoran en mayor grado que otros exámenes los realizados oficialmente en China (se trata de los exámenes nivel 4 o nivel 8 de español). María del Carmen Azpiroz apunta que “los estudiantes chinos adoptan ciertos estilos de aprendizaje por motivos puramente pragmáticos: los exámenes tienen una estructura determinada y los estudiantes deben desarrollar los estilos que aseguren su éxito en los mismos” (2013: 41). Así que, como se puede advertir, la importancia de los exámenes y las calificaciones, al igual que en el pasado, sigue determinando el éxito o el fracaso en la vida.

CONCLUSIÓN: MEJORA DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN CHINA

Teniendo en cuenta el carácter continuista de la cultura educativa china y la combinación en cuanto a la adquisición de nuevos enfoques de enseñanza de lenguas, es nuestra obligación pensar que se debe tratar de trazar una línea de encuentro antes que una de desafío. Es importante respetar el papel de los profesores chinos y no desacreditarlos nunca. La mejor actitud es la sintonía y la comprensión (aunque, por desgracia, muchas veces se ven actitudes demasiado prepotentes por parte de los profesores occidentales). Isabel Paulo nos ofrece varias ideas interesantes (2016), pero en nuestro caso, el objetivo, es aunar los métodos occidental y oriental. Una buena opción sería desarrollar procedimientos didácticos de aprendizajes donde se una la práctica de la memorización con otros elementos de la enseñanza comunicativa.

Mostramos a continuación algunos ejercicios de este tipo para poner en práctica en el ámbito universitario chino. Cada uno de ellos contiene los dos componentes de los que hemos hablado: por una parte, la memorización, y por otra, la práctica de ejercicios de enfoque comunicativo. Por ejemplo, en el ejercicio número 1 dedicado a los cuentos, los alumnos chinos deben memorizar varias palabras relacionadas con los personajes de los cuentos tra-

dicionales occidentales ya que si no es así no pueden realizar la práctica. Otro ejemplo es el ejercicio número 2 donde los estudiantes también deberán memorizar los lugares por donde van pasando los personajes de la historia. Como se puede observar, todos los ejercicios requieren una memorización para su perfecta práctica.

Ejercicio nº1: *Cubos para cuentos*. Actividad para alumnos de B2.

Objetivo: desarrollar la imaginación y potenciar el gusto por la literatura y la socialización. Se memoricen las palabras que van a ser utilizadas en la actividad. En este caso, de vocabulario relacionado con los cuentos.

Duración del ejercicio: 30 minutos.

Material: libros de cuentos, cartulinas de colores, pinturas, pegamento.

Realización de la práctica:

Hablamos sobre los cuentos que más agradan y les preguntamos qué es lo que les apasiona de los protagonistas (se desarrolla la capacidad de describir ya que deben utilizar diversas palabras para definir a los personajes; podemos añadir nuevo vocabulario que les ayude a concretar ciertas características y ampliar su lexicón, el cual deben memorizar).

Les pedimos que elijan un cuento.

Se les ofrecen las cartulinas, las pinturas y el pegamento, y el profesor debe mostrar cómo ir recortando la cartulina para hacer el cubo.

Una vez recortada la cartulina, antes de convertirlo en cubo, se les pide que dibujen y pinten en cada cara a los personajes de su cuento (pueden verse ayudados por las imágenes del libro; se pueden usar las nuevas tecnologías, por ejemplo, si un alumno tiene problemas para dibujar y los personajes, se le ayuda buscando en la red un dibujo más sencillo).

Cuando han terminado, se les piden que se coloquen por parejas. Los alumnos deben crear un nuevo cuento. Para ello, deben tirar los dados y comenzar la historia con el personaje que ha salido. Después tira los dados el otro alumno, y debe seguir la historia con otro personaje que haya salido. La cuestión es respetar la personalidad del personaje (o no, se lo podéis sugerir) y crear un cuento nuevo.

Ejercicio nº2: *Vuelta al mundo en ochenta días*. Actividad para alumnos de C1

Objetivos: desarrollar el gusto por la lectura de novelas de viajes y ampliar nociones geográficas.

Tenemos en cuenta que en nuestro ejercicio existe una parte memorística, relacionada con las palabras que van a ser utilizadas en la actividad. En este caso, nombres de diversos países y ciudades del mundo y vocabulario de la novela.

Duración del ejercicio: 30 minutos.

Material: papel de gran tamaño, pinturas, cordeles, papeles de colores y pegamento.

Realización de la práctica:

Hablamos de si les gusta viajar, a qué lugares han viajado, cuál les ha gustado más, dónde les gustaría ir, etc.

Leemos la novela *La vuelta al mundo en ochenta días* y, a la vez, vamos construyendo el mapa por donde pasan los personajes.

Teatralizamos la novela, buscando un final diferente.

Ejercicio nº3: *La garra de la guerra*. Actividad para alumnos de B2

Objetivos: educar el gusto por la poesía, reflexionar sobre la poesía, educar su espíritu crítico y de comunicación, sensibilizar contra la violencia y las guerras, habituarse a recitar poemas. Tenemos la parte memorística, la de las palabras que van a ser utilizadas en la actividad. En este caso, vocabulario que veremos en los poemas elegidos.

Duración del ejercicio: 50 minutos.

Material: ocho poemas y fichas. Dividir los poemas en trozos de 2, 3 o 4 versos. Hacer unas fichas con los títulos de los poemas y otras con las ilustraciones.

Realización de la práctica:

Se ponen en un corcho todas las ilustraciones y los títulos.

Se reparten los fragmentos (uno a cada alumno).

Cada alumno lee en voz alta su fragmento y se coloca en una esquina del aula. Van formando los grupos que consideren corresponden a un mismo poema.

Tiempo para reflexionar. Si el grupo del poema considera que los versos son los correctos se reconstruye el poema. Si no es así, se les mandaría a otro grupo.

Una vez crean que están constituidos los grupos, se les da tiempo para ordenar el poema.

Cada grupo elegirá a una persona para leer en voz alta el poema.

Ejercicio nº4: ¡Vamos al teatro! Actividad para alumnos de B2

Objetivos: acceder a la lectura de una manera más expresiva, promover la interacción social, fomentar la confianza en uno mismo, desarrollar las habilidades comunicativas, reducir barreras y estimular la lectura en autonomía. Tenemos en cuenta que en nuestro ejercicio exista también una parte memorística, es decir, que se memoricen las palabras que van a ser utilizadas en la actividad. En este caso, el vocabulario más importante del texto que deben leer y, más tarde, interpretar.

Duración del ejercicio: 50 minutos.

Material: se proporciona un texto por cada dos alumnos.

Realización de la práctica:

Se divide la clase en parejas y a cada pareja se les entrega un texto.

Tiempo para leerlo.

Deberán inventar un final.

Posteriormente, irán saliendo los grupos y representarán su obra.

Debemos explicarles que deben tratar de “interpretar su papel”, es decir, tratar de poner una voz diferente a la suya, acorde a sus personajes, y también utilizar la mímica adecuada (si interpretan a un señor mayor, deberán torcer la espalda hacia delante y hacer como si se apoyaran en un bastón...).

Al final comentaremos si les ha gustado la actividad, si habían hecho teatro antes...

Ejercicio nº5: *Hoy jugamos a las cartas*. Para alumnos de C1

Objetivos: promover la interacción social, desarrollar la creatividad, fomentar la confianza en uno mismo, desarrollar las habilidades comunicativas. Tenemos en cuenta la parte memorística relacionada con las palabras que van a ser utilizadas en la actividad. En este caso, el vocabulario perteneciente a las cartas que les vamos a dar para que creen una obra de teatro.

Duración del ejercicio: 50 minutos.

Material: Una baraja de cartas con los personajes de los cuentos tradicionales (princesas, reinas, dragones, etc.).

Realización de la práctica:

Los alumnos se reúnen en grupos.

Cada grupo tendrá que tomar una carta de cada montón.

Con los personajes que les hayan tocado, deben crear una obra de teatro.

Tendrán que repartir los papeles y representarla.

Ejercicio nº6. *Recitar un poema*. Para alumnos de B2

Objetivos: desarrollar la pronunciación, fomentar la confianza en uno mismo, desarrollar las habilidades retóricas (recitación). Debe existir igualmente memorización de las palabras que van a ser utilizadas en la actividad. En este caso, el vocabulario más relevante de los poemas.

Duración del ejercicio: 20 minutos.

Material: el profesor proveerá a los alumnos de poemas. Realización de la práctica:

Los alumnos se juntarán en grupos.

Seguidamente, deberán elegir uno de los poemas que el profesor o la profesora ha dejado para los alumnos.

Saldrá un alumno que nos recitará el poema siguiendo las pautas marcadas.

BIBLIOGRAFÍA

Azpiroz, María del Carmen. “El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo”, *Cuadernos de investigación educativa*, 4 (2013): 39-52.

Cappelletti, Ángel. “La religión de Confucio”, *Cuadernos salmantinos de Filosofía* (1975): 351-355.

Confucio. *Aforismos*. Madrid: Temas de hoy, 1997.

Jaspers, Karl. *Los grandes maestros espirituales de Oriente y Occidente*. Madrid: Tecnos, 2001.

Paulo, Isabel. “Materiales didácticos de español para el aprendizaje de alumnado chino”, *Aprendizajes plurilingües y literarios* (2016): 925-932.

Segura, Ainhoa. “La enseñanza del español en China”, *El español por el mundo*, nº 1, Revista de la *Asociación Europea de Profesores de Español* (2018): 317-325.

Ramírez, Raúl. “Caras, características y dinámicas del poder en la China actual”, *Historia actual online*, 30 (2013): 73-87.

Wilhelm, Richard. *Confucio*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

**LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN
DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL
EN CENTROS PRIVADOS
DE LENGUAS EXTRANJERAS
UN CASO DE ESTUDIO GRIEGO**

Ioanna Tegou, *Universidad Abierta de Grecia (EAP)*, Patras (Grecia)

ioannategou@gmail.com

Evaggelos Anagnou; *Universidad Abierta de Grecia (EAP)*, Patras (Grecia)

anagnouev@yahoo.gr

Spiridon Kioulanis, *Universidad Abierta de Grecia (EAP)*, Patras (Grecia)

kioulanis.spyridon@ac.eap.gr

Resumen: Aunque el idioma español es el segundo más hablado en el mundo, en Grecia hemos detectado un hueco en la bibliografía sobre las necesidades de formación de los profesores. La encuesta se realizó en las prefecturas de Larisa y Salónica y se basó en un enfoque cualitativo. Se realizaron entrevistas a una muestra de doce profesores de español que trabajan en centros privados de idiomas. La investigación incide en las necesidades de formación con respecto al contenido de los programas. Por el análisis de los resultados se mostró que los profesores de español de la muestra estiman como contenido más adecuado el que está relacionado con la metodología de la enseñanza, el que se centra en elementos pedagógicos y lingüísticos, y el que se adapta a las nuevas tendencias, como las TICs, o a la enseñanza con fines específicos, y a las prácticas.

Palabras clave: español, educación de adultos, necesidades de formación, programas de formación.

Los Centros privados de idiomas son una parte importante del aprendizaje no formal y una institución de la realidad griega. Las dos categorías dominantes de estos centros, que están activos en Grecia, son las grandes franquicias y los de propiedad privada. En Grecia no hay para los centros privados una gran cadena que promueva el idioma español de forma exclusiva, pero aparece en el currículum junto con los otros idiomas. Por tanto, en los centros privados hay dos categorías. La primera, donde se enseña español junto con otras lenguas. Se trata sobre todo de centros donde predomina la enseñanza del inglés, pero también ofrecen otras lenguas, entre ellas el español. A la segunda categoría pertenecen los escasos centros que enseñan solo español.

La enseñanza de lenguas extranjeras ha ocupado una parte importante en la vida porque la necesidad de comunicar e intercambiar conocimientos y costumbres es difícil de comprender sin entender la lengua. Aprender lenguas puede ser una necesidad, un placer y, a menudo, un desafío. El profesor debe disponer de las herramientas y las habilidades necesarias para orientar o mejorar su actividad docente. Gargallo (1999) pone énfasis en que todos los profesores estén interesados en profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje para facilitar el uso del nuevo idioma. Hoy en día los cambios sociales, económicos y tecnológicos suceden a un ritmo rápido. La educación requiere profesores hábiles para adaptarse a este ritmo y para hacer frente a cualquier problema educativo. Abarca (1999) defiende esta necesidad, enfatizando en que se necesitan tutores para actualizar sus conocimientos pedagógicos, poseer habilidades de enseñanza para investigar, tener la capacidad de criticar y aprender a través de la experiencia.

La revisión de la bibliografía relevante muestra que hay estudios que investigan las necesidades de formación de los tutores de lenguas extranjeras tanto en la educación pública como en la privada, sin embargo, no incluyen el idioma español. Por consiguiente, ha sido necesario el estudio de esta cuestión.

OFERTA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN GRECIA

Entre las universidades griegas, las que ofrecen títulos de grado en lengua española son el *Departamento de Lengua Española y Filología* de la *Facultad de Filosofía* de la *Universidad Nacional Kapodistriaca de Atenas* (desde 2009), el *Departamento de Lengua y Cultura Españolas de Ciencias Humanas* de la *Universidad Abierta de Grecia* (desde 2002) y desde el año académico 1998-1999, el *Departamento de Especialización Lengua y Cultura Españolas y su enseñanza como Lengua Extranjera* en

la *Universidad Jónica de Corfú*. Estos estudios se cursan en cuatro años. Tras su fusión con el *Departamento de Especialización en Traducción* recibió los últimos estudiantes en 2012-2013 (Universidad Jónica, s.f. · EKPA, s.f. · EAP, s.f). En la educación superior podríamos incluir todos los departamentos de las universidades que ofrecen clases de español, como por ejemplo el *Centro de Idiomas* (Didaskaleio) de la *Universidad Nacional Kapodistriaca de Atenas*, la *Universidad del Pireo* y la *Universidad Aristóteles de Tesalónica*. Cabe destacar que, por primera vez en Grecia, el *Departamento de Lengua Española y Filología* de la *Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional Kapodistriaca de Atenas* organizó en el año académico 2017-2018 el *Programa de Estudios* de postgrado, titulado *Estudios latinoamericanos e ibéricos* (EKPA, 2018).

En la educación secundaria el español se implantó a través de un programa piloto de tres años (2006-2009) en once escuelas secundarias en toda Grecia (con la decisión 97372 / Δ2 / 22.9.2006 del *Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos*, Leontaridis, 2009). El siguiente gráfico muestra el aumento de estudiantes por año. A pesar del gran interés de los alumnos y la fundación del sector (PE40) de la rama de Lengua española de ESO (2009-2010), el programa piloto no se extiende ni se renueva la operación en los próximos años y, por tanto, la lengua española es eliminada por las escuelas como asignatura optativa de L2. La siguiente representación estadística (Figura 1) muestra el interés de un total de 120 estudiantes que durante el primer año asistieron a las clases mientras que al final del programa piloto el número original casi se quintuplicó, alcanzando los 534 estudiantes.

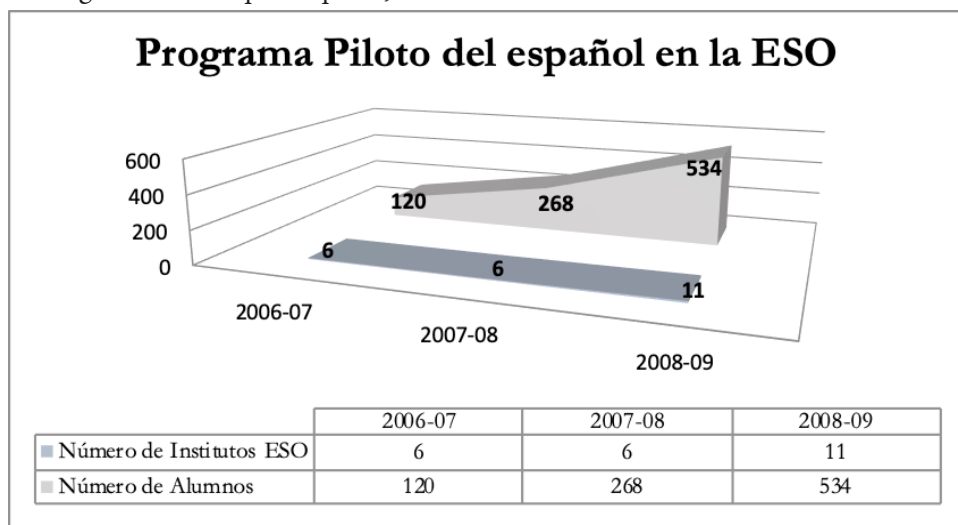


Figura 1: Programa piloto del idioma español (Leontaridis, 2009)

Sin embargo, es de gran importancia la reciente decisión del *Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos*, (Φ2 / 89289 / Δ4 · ΦΕΚ.2122/τ. Β'/08.06.2018) según la cual la enseñanza de la lengua española regresará en el año escolar 2018-2019 como asignatura optativa en el currículum del tercer grado de *Liceo Profesional de la Especialidad "Empleado de Empresas de turismo"* del sector *Administración y Economía*.

En la enseñanza privada el estudio de la lengua española es multidimensional. El *Instituto Cervantes*, con sede central en Madrid, es la organización dependiente del *Ministerio de Educación de España*. En Atenas, el *Instituto Cultural Español Reina Sofía*, sección cultural de la *Embajada de España*, se fundó en marzo de 1976, y en 1992 pasó a llamarse *Instituto Cervantes de Atenas*. El Instituto organiza y realiza exámenes para los diplomas de español como lengua extranjera (DELE) y emite certificados y títulos oficiales de participación. Organiza cursos de español para estudiantes, así como cursos de formación para profesores de español. Asimismo, apoya diversas actividades en español y promueve eventos culturales en colaboración con otras instituciones (*Instituto Cervantes*, s.f.).

En 2009, el entonces director del *Instituto Cervantes de Atenas*, Eusebi Ayensa Prat en una entrevista (Kouti, 2009), resaltó lo siguiente

En el curso académico 2008/2009 hemos tenido 2011 alumnos, que son los alumnos matriculados en los dos semestres. En otras palabras, matrículas hemos tenido más de 2000 y alumnos reales, personas físicas por así decirlo en cualquier momento de curso, unos mil. (p. 1)

Y sobre las matrículas para los diplomas DELE pone de relieve que:

Grecia sigue estando en el primer puesto a nivel mundial. Es el centro con más DELEs en el mundo, lo cual no ha dejado de ser curioso porque tenemos más DELEs que ciudades como Estambul, París, Londres o Roma, ciudades con muchos más habitantes que Atenas. (Kouti, 2009: 1).

En la convocatoria de julio de 2018 para los diplomas DELE, la participación mundial alcanzó la cifra de 10.569 candidatos. Grecia ha ocupado la cuarta posición con 545 candidatos después de España, Japón y China (Instituto Cervantes, s.f.).

Los Centros Privados de Idiomas que enseñan la lengua y la cultura española son muchos, como ya se ha mencionado. Según los datos agregados de estos centros por región en el período 2011-12 de un total de 510.575 estudiantes, 4.223 asistieron a clases de la lengua española (Tabla 1).

TABLA 1: Datos agregados 2011-2012 (Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos, s.f.)

REGIONES	TOTAL Centros privados de idiomas	NÚMERO DE CLASES	NÚMERO DE TUTORES	TOTAL DE ALUMNADO	PROFESORADO		ALUMNADO POR IDIOMA					
					TITULADOS	ACREDITADOS	INGLÉS	FRANCÉS	ALEMÁN	ITALIANO	ESPAÑOL	OTRO IDIOMA
ÁTICA	2137	31502	10224	213438	4058	6166	183313	13091	10710	2987	2507	830
GRECIA CENTRAL	298	2619	655	17476	228	427	15729	755	817	131	44	0
GRECIA ORIENTAL	364	3940	995	27108	297	698	23618	1284	1517	530	139	20
PELOPONE- SO	432	3934	902	27108	213	689	22854	1194	1566	321	49	90
TESALIA	471	4370	1088	26074	458	630	27570	551	1304	343	368	47
MACEDONIA CENTRAL	1140	11584	3401	30181	1368	2033	75482	1089	3974	763	653	79
MACEDONIA OCCIDENTAL	220	2488	600	82030	128	472	14697	378	695	93	43	8
MACEDONIA ORIENTAL Y TRACIA	338	3897	1033	15914	363	670	17781	529	1897	236	117	438
EPIRO	237	2159	515	20998	219	296	12404	269	1149	293	80	80
CRETA	443	4474	1280	14275	455	825	26669	931	1770	351	65	38
ISLAS DEL EGEO (NORTE)	192	1564	333	29824	114	219	7492	467	729	225	52	35
ISLAS DEL EGEO (SUR)	205	1994	463	9000	141	312	12858	282	1030	141	37	0
ISLAS JÓNICAS	150	1554	358	14348	145	213	8365	316	818	331	69	10
TOTAL	6564	76079	21837	9909	8187	13650	448822	21136	27976	6945	4223	1673

Y los datos agregados correspondientes por Región de los Centros Privados de Idiomas para los años 2012-2013 (Tabla 2).

TABLA 2: Datos agregados 2012-2013 ((Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos, s.f.)

REGIONES	TOTAL Centros privados de idiomas	NÚMERO DE CLASES	NÚMERO DE TUTORES	TOTAL DE ALUMNADO	PROFESORADO		ALUMNADO POR IDIOMA					
					TITULADOS	ACREDITADOS	INGLÉS	FRNACÉS	ALEMÁN	ITALIANO	ESPAÑOL	OTRO IDIOMA
ÁTICA	1799	22548	8157	173447	3414	4743	152043	9289	8263	1711	1451	690
GRECIA CENTRAL	301	2691	667	17049	248	419	15624	576	736	90	23	0
GRECIA ORIENTAL	521	4781	1239	31343	423	816	28220	1219	1335	410	159	0
PELOPONESO	476	4291	947	26892	232	715	23966	1012	1573	200	98	43
TESALIA	602	5058	1318	34872	563	755	31726	834	1696	390	187	39
MACEDONIA CENTRAL	1092	10974	3103	73147	1218	1885	67245	1050	3505	731	489	127
MACEDONIA OCCIDENTAL	211	2288	561	14637	136	425	12987	325	730	259	82	254
MACEDONIA ORIENTAL Y TRACIA	352	3845	1023	23239	382	641	20451	438	1742	154	122	332
EPIRO	267	2491	590	15972	234	356	14162	226	1133	254	130	67
CRETA	483	4507	1206	28813	304	902	26075	759	1450	310	69	150
ISLAS DEL EGEO (NORTE)	127	1433	321	7911	117	204	6749	419	561	78	59	45
ISLAS DEL EGEO (SUR)	231	2163	516	14933	170	346	13377	300	989	173	36	58
ISLAS JÓNICAS	157	1629	371	10168	154	217	8595	292	844	316	96	25
TOTAL	6691	71699	20019	472423	7959	12424	421220	16739	24557	5076	3001	1830

Una trayectoria significativa pero corta fue la de la enseñanza de español en los *Centros de Educación Permanente*, por la *Fundación Juvenil y Aprendizaje a lo Largo de la Vida*, durante los años 2015-2017. El español para el turismo (A1-A2) se enseñó en estos centros en ciclos de 25 horas y se ofreció de forma gratuita a estudiantes adultos (K.D.B.M, s.f.). Además, actualmente el español se enseña en los *Centros de Educación de Adultos* (K.E.E.), los *Centros de Formación Profesional* (K.E.K.) y los *Institutos Privados de Formación Profesional* (I.E.K), donde existe la posibilidad de aprenderlo gratis o con una matrícula reducida.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN GRECIA

Rodríguez-Lifante (2015) defiende que la formación de profesores de español de ESO en Grecia es excelente. Se especializan en la enseñanza de español como lengua extranjera y cuentan con formación y aprendizaje de por vida. ¿Pero cómo pueden formarse los profesores de español en Grecia?

El *Instituto Cervantes de Atenas* ofrece formación a todos los profesores que deseen comenzar o profundizar en la enseñanza de la lengua española (Instituto Cervantes, s.f). Además, el *Departamento de Lengua Española y Filología de la Universidad Nacional Kapodistriaca de Atenas* es responsable de la formación de los evaluadores y examinadores del idioma español para el *Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas Extranjeras* (K.P.G. por sus iniciales en lengua griega, *Kratikó Pistopiitikó Glossomatheias*). Su último programa formativo se llevó a cabo en 2014 para el nuevo nivel integrado de A1-A2. Los objetivos de estos seminarios son familiarizar a los examinadores con un entendimiento común de la competencia comunicativa y la teoría del lenguaje que rige el K.P.G. sobre los diferentes niveles de competencia lingüística. Esto proporciona la capacitación de los examinadores para la implementación de las instrucciones de las Pruebas Orales. También existe la oportunidad de familiarizar a los examinadores con la precisión y la consistencia de la evaluación y la calificación del desempeño de los candidatos, mientras se aplican los criterios y las escalas de calificación (EKPA, s.f). Innovación para el K.P.G. es su escuela electrónica (e school), donde los profesores pueden preparar a los estudiantes a través de un material digital rico de libros y actividades. No obstante, aún no se han iniciado los seminarios en línea sobre la formación de evaluadores (EKPA, s.f). Cabe añadir que el *Centro de Idiomas* (Didaskaleio) de la *Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas* organizó en 2018 la jornada titulada “El español como lengua extranjera en el Didaskaleio de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas” con participaciones de otros países.

Las asociaciones activas en Grecia también brindan formación, como la *Asociación de Profesores de Español e Hispanistas en Grecia* fundada en 1991 en Atenas. El objetivo de la asociación es promover la investigación, la innovación y el intercambio de experiencias docentes en el campo del español como lengua extranjera. La asociación también contribuye al empoderamiento científico y docente de sus miembros, actuando como su representante ante las organizaciones griegas, españolas y latinoamericanas (ASPE, 2013). Por esta razón los seminarios o talleres se llevan a cabo en colaboración con universidades, el *Instituto Cervantes*, editoriales y las embajadas de habla hispana.

Además, en el norte de Grecia funcionó durante muchos años, la *Asociación Hispano-Griega de Salónica y Norte de Grecia “Federico Garcia Lorca”*, organizando seminarios (Embajada de España en Atenas, s.f. · ispaniagr, 2010). En Salónica, la *“Asociación de Lengua y Cultura Hispano-Helénica”* trabaja para fortalecer las relaciones entre los hispanos y las personas de habla griega y para promover la diversidad en la cultura, las costumbres y la forma de vida en el país (Unión Hispano-Helena de Lengua y Cultura, 2014). En 2015, esta asociación organizó el primer taller sobre la formación de profesores de español en colaboración con el *Instituto Cervantes de Atenas*, el *Departamento de Lengua y Literatura Italiana* de la *Universidad Aristóteles de Tesalónica* y el *Consulado Honorario de España en Tesalónica* (Unión Hispano-Helena de Lengua y Cultura, 2015). En cuanto a las asociaciones, la asistencia a los seminarios se realiza mediante el pago de una matrícula. En Larisa, tras contactar con la presidenta de la asociación, nos comunicó que la *Asociación Griego-Helénica* local está inactiva.

Las editoriales españolas también imparten seminarios gratuitos de formación en Grecia. Para la difusión del material educativo, se organizan talleres en librerías y salas de conferencias de hoteles, con el objetivo de informar a los docentes sobre los nuevos materiales didácticos educativos, sus innovaciones, así como para conversar con los autores de los libros y con los representantes de las editoriales tanto sobre cuestiones educativas como de pedidos y registros de miembros (Ianos, s.f. · ASPE, 2018). De todo lo anterior, llegamos a la conclusión de que la oferta de formación para profesores de español en Grecia es variada y regular.

El capítulo siguiente está dedicado al marco metodológico de la encuesta.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La pregunta de investigación fue: ¿Qué contenido de formación, según las opiniones de los profesores de la muestra, es el más apropiado para cubrir sus necesidades de formación? La investigación se basó en un enfoque cualitativo dado que, como señala Cresswell (2016), “la intención en la investigación cualitativa es comprender y explorar el fenómeno central y no desarrollar puntos de vista unánimes sobre las personas del estudio” (p.131).

La herramienta de recolección de datos fue la entrevista, puesto que, según Mialaret (1997), es el método de “formar un contenido intelectual, descubrir aspectos de la personalidad y reconocer comportamientos” (p. 148). Se consideró la opción más apropiada ya que los participantes de la encuesta indicaron que estaban dispuestos a reuniones privadas-cara a cara, y no hubo

indicios de que fueran afectados por el uso de la grabadora. Para analizar las entrevistas se utilizó el análisis de contenido. En el presente estudio, las preguntas fueron exploratorias y se centraron en las experiencias de los participantes, quienes en este caso fueron tutores de español de dos prefecturas, Larisa y Tesalónica. La prefectura de Larisa fue seleccionada por razones de accesibilidad en la muestra, mientras que la de Salónica debido a la gran cantidad de centros privados de idiomas en los que se enseña el español (mayor posibilidad de participación de la muestra). La selección se basó en un muestreo selectivo y homogéneo y, en menor medida, en una avalancha como se analiza a continuación. En el muestreo homogéneo, el investigador elige a las personas involucradas de acuerdo con un rasgo similar (Creswell, 2016), que en este caso se refleja en el hecho de que todos los participantes de la encuesta son profesores de español en centros privados de idiomas. Sin embargo, de esta muestra homogénea no fueron seleccionadas todas las personas que tenían esta característica común, sino solo los disponibles, sin tener en cuenta cualquier otro criterio, lo que determina la forma de seleccionar la muestra y las características de muestreo selectivo (Papanastassiou y Papanastassiou, 2014). El investigador pidió incluso a los participantes de la muestra seleccionada que recomendaran a otros colegas que pudieran participar en la encuesta que según Creswell (2016) es el método de muestreo de avalancha, no obstante, no quitó la homogeneidad del equipo, solo se añadieron participantes que tenían características similares a las del resto de la muestra. El criterio básico en selección de los participantes fue su contribución a la comprensión de la cuestión central, y su importancia como profesores de español. Por lo tanto, se eligieron aquellos que eran activos, disponibles y que tenían experiencia.

De los doce participantes, seis viven permanentemente en Larisa y seis en Salónica. Diez son mujeres y dos son hombres, y su edad oscila entre treinta y cincuenta años. Tres participantes son de nacionalidad española, uno vive en Larisa y dos en Tesalónica y los demás nueve son griegos. Todos ellos son profesores de español en centros privados de idiomas, y uno de ellos practica una segunda profesión. Todos los participantes son graduados universitarios, tanto en España como en Grecia, excepto uno que se graduó de bachillerato y domina el nivel C2 de la lengua española (acreditado por IC). Además, seis (6) participantes cursaron un máster, mientras que dos (2) de ellos llevan dos (2) másteres. Sin embargo, solo un total de seis (6) participantes están acreditados como formadores de adultos y de éstos, solo tres (3) son los que cuentan con un máster y con la acreditación como formadores.

Debido a la metodología y al método de muestreo elegido, las conclusiones no están generalizadas.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Primera pregunta: ¿Considera que los estudios iniciales en la lengua española son suficientes para corresponder al papel del tutor en un centro privado de idiomas y por qué?

La mayoría de los profesores de la muestra coinciden en que los estudios iniciales no son una condición suficiente. Solo tres profesores apoyan la suficiencia de los estudios iniciales en la efectividad de su trabajo, dejando solo una pequeña posibilidad de sus necesidades de formación adicional. Las siguientes referencias son características: “Creo que tanto la Filología Española de la Universidad de Kapodistriako como el Departamento de Lengua y Cultura Españolas de EAP satisfacen en gran medida las necesidades” (entrevista 10, en adelante E), “Los estudios iniciales universitarios, claro... un gran porcentaje sí, digamos el 80% “(E11) y” depende, por supuesto, del caso, pero creo que sí “(E5). Además, el énfasis dado por los encuestados en el tipo de estudios iniciales fue: “Depende de estos estudios iniciales es otra cosa alguien que está estudiando Matemáticas, otra el que está estudiando filosofía, por ejemplo” (E1). Una carencia importante para muchos profesores es la falta de habilidades en metodología didáctica y la diferencia entre la teoría y la práctica: “Entrar en el aula y enseñar requiere mucho más de lo que aprendemos en la Universidad” (E7), “No es suficiente saber el idioma muy bien. La parte de la enseñanza, de didáctica debe existir “(E8) y “ La filología española te ofrece conocimientos [.] más tarde, uno debe tratar de capacitarse para enseñar la lengua extranjera “(E9). Los participantes también destacaron la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida debido a los cambios sociales y educativos: “la verdad es que la formación ayudaría, porque las cosas cambian, cambian los libros” (E2), “la tecnología está progresando, tenemos nuevos métodos educativos “(E3),” el tutor para responder a las nuevas tendencias y los nuevos métodos [...] debe asistir a seminarios [.] tener el DPC (desarrollo profesional continuo) “(E6) y” Creo que debe estar en contacto continuo con programas, con seminarios “(E12).

Segunda pregunta: ¿Usted cree que la experiencia en la enseñanza de la

lengua española es una condición suficiente para que el profesor responda en su papel en un centro privado de idiomas?

Los profesores de la muestra en general están de acuerdo que la experiencia didáctica es un requisito previo importante, pero no es suficiente. Los participantes sostienen que el aprendizaje permanente debe caracterizar los tutores, como se evidencia en las siguientes citas: “Creo que el profesor debe estar al tanto constantemente” (E3), “Creo que un hombre debe aprender continuamente, asistir regularmente a seminarios, informarse sobre su trabajo “(E5),” podría ser una condición suficiente, pero eso no quiere decir que uno debe dejar de formarse “(E7),” la experiencia es uno de los requisitos más importantes de un tutor siempre en combinación con los títulos “(E10),” Creo que sí, que la formación continua de nuevos métodos de enseñanza, como el uso de medios audiovisuales, también sería necesario “(E11) y “suficiente ... Creo que se aprende cada vez, cada año con cada clase. Nunca es suficiente, aprendes y el aprendizaje nunca termina “(E12). Dos participantes se refieren a la formación, en relación con las necesidades de los alumnos: “Si el alumno tiene exigencias más altas, si necesita aprender el idioma para algo más específico, el tutor deberá tener más conocimientos específicos” (E1) y “Sí, pero no solo. Creo que esta formación, que es frecuente, nos ayuda a encontrar la forma en la que los estudiantes quieren tener una lección “(E4). Finalmente, se hizo referencia a la importancia de la experiencia docente cuando su función es cubrir los huecos de formación. Concretamente, comentan: “A veces, la experiencia puede llenar el vacío de la falta de formación, porque a través de la experiencia obtienes muchos conocimientos que no te pueden dar los libros ni estudios ni nada” (E2), “sin embargo, un nuevo profesor puede hacer frente, porque sus bases, su educación, le darán la oportunidad de comenzar, es decir la experiencia didáctica no le es vinculante “(E6).

Tercera pregunta: ¿Cuál es el contenido de los programas de formación que, en su opinión, llevaría a mejorar la efectividad del trabajo educativo en los centros privados de idiomas?

Los profesores de la muestra ponen más énfasis en la metodología de un programa de formación. En particular, dos participantes destacaron la importancia de la metodología en relación con la dinámica de la clase: “sería sobre cómo una clase podría ser agradable” (E4) y “también debemos adaptarnos a la dinámica de la clase” (E7). Tres participantes se refirieron a la metodología en relación con los nuevos datos: “Al igual que la metodología, el enfoque de diferentes metodologías” (S7), “Sin duda tendrían que ver con

las tendencias de la enseñanza, con nuevos métodos, con nuevas teorías que podrían surgir de la ciencia “(E6),” que una combinación de cosas nuevas en la metodología de enseñar nuevas ideas en lenguaje, nuevos métodos que tienen que ver con el aprendizaje “(E8). También se mencionó la relación entre la metodología y la capacidad de transmisión y los materiales didácticos:

“Creo que deberíamos centrarnos en la metodología, sobre todo, en cómo hacer que un profesor sea más comunicativo” (E5), “Nuevas ideas en el modo de enseñanza, nuevo material “(E9). Dos profesores hicieron una referencia especial a los elementos lingüísticos: “Bueno, más allá de los elementos básicos de un lenguaje, vocabulario, gramática, sintaxis” (E1) y “Enfocándose más en la expresión oral y en vocabulario, diría ... como en las expresiones del habla cotidiana “(E10). La formación en relación a las dificultades de aprendizaje también se aludió: “Creo que algunas lecciones de pedagogía serían buenas, quizás, en el sentido de que el profesor pueda reconocer dificultades de aprendizaje” (E1) además de “la presentación de dificultades junto con algunas personas o presentar la dificultad que un niño pueda tener en un grupo “(E12). Se registraron opiniones sobre la necesidad de programas de formación para grupos concretos: “Creo que podría haber programas de formación para grupos especiales como profesionales” (E3), pero también sobre la necesidad de implementar formación que se centre en las nuevas tecnologías: La tecnología ahora ha cambiado los datos, se está enseñando a través de Skype, en línea, tal vez utilizando pizarras interactivas o algo parecido. “,” Creo que podría haber programas de formación para grupos especiales tales como profesionales “(E2). Se hizo una referencia a la necesidad de la formación práctica: Más práctico. Formación práctica del profesorado “(E11).

Cuarta pregunta: ¿Considera importante que la formación se centre en técnicas educativas innovadoras y por qué?

Todos los profesores participantes, excepto dos, coincidieron en que una formación basada en técnicas innovadoras es importante. Los dos que cuestionaron el concepto de innovación mencionaron que “depende, por supuesto, de lo que se entiende por técnica educativa innovadora” (E5) y “Sería muy interesante si fuera realmente innovadora. De los últimos programas de formación no he visto ninguna innovación. Solo he visto un uso imprudente de los nuevos procesos tecnológicos, diría” (E8). Muchos tutores vinculan la innovación con la tecnología, como se nota en las siguientes referencias: “como vemos hasta las edades tempranas la tecnología está presente en todos los niveles, está en la escuela, está en la familia” (E3), “debemos adaptar-

nos a la tecnología, que se nos presenta. “(E7),” Las nuevas tecnologías creo que ayudan especialmente a los jóvenes “(E9) y” Digamos en técnicas, en las nuevas tecnologías que vamos rezagados, creo “(E11). Además, enfatizan el cambio en los datos y las tendencias en el campo de la educación: “han cambiado los datos en la forma de la educación” (E2), “las técnicas educativas innovadoras significan, por definición, una concurrencia con la realidad educativa moderna” (E10) y “Va “mano a mano” con lo nuevo y progresivo en la educación “(E12). Finalmente, también es importante probar nuevas técnicas, dejando atrás las tradicionales, incluso si son efectivas: “no ser anticuado en algo que puede ser efectivo, sino ¿por qué no probar algo nuevo” (E1) y “escapar un poco de lo clásico y lo tradicional “(E6).

Quinta pregunta: “¿Considera importante la formación que se centraría en las buenas prácticas de colegas y por qué?”

La mayoría de los profesores de la muestra considera que los conocimientos de sus colegas son importantes. En primer lugar, el intercambio de opiniones promueve la cooperación, tal como se argumenta: “creo que la cooperación con los demás es mucho mejor para intercambiar opiniones” (E1) y “existe este apoyo mutuo, la solidaridad entre los colegas” (E6). Además, consideran importante compartir ideas y métodos probados y efectivos, ya que son herramientas útiles “porque siempre tenemos que obtener ideas de otros cuando vemos que son efectivas” (E9), “Por la experiencia y la práctica de cada colega siempre puede salir algo bueno... puede resultar una herramienta útil “(E10). Por otro lado, hay algunos participantes que afirman que tal formación no ayudaría, porque cada tutor es diferente “todos tienen una habilidad especial en cuanto a la capacidad de transmisión y probablemente incluso si me mostraran cómo se hace, si a uno le falta esta capacidad, creo que no sería útil. (E2), “Creo que no, cada profesor tiene su propio camino depende del alumnado” (E4), “cuando intento aplicar a mi clase algunas cosas que me han dicho en un seminario, yo personalmente tengo otro carácter, o otra manera “(E8) y” y es una cuestión de persona no de educación”(E11).

Sexta pregunta ¿Considera usted importante la formación que se centraría en el uso de nuevas tecnologías y por qué?

Los participantes tuvieron la oportunidad de analizar el tema de las nuevas tecnologías al fondo, puesto que comprobamos que el tema de las TIC se comentó constantemente en las categorías anteriores. Dos participantes admitieron su inexperiencia en las TIC, “porque lo veo en mi propia necesi-

dad, en que realmente lo necesito, en las clases, cómo hacer una clase usando las nuevas tecnologías. Realmente tengo un problema con estas clases “(E2),” Yo como profesora de tantos años no tengo una excelente relación con la tecnología “(E4). Varios participantes enfatizan que las TIC están inextricablemente vinculadas a nuestras vidas “las nuevas tecnologías han invadido nuestras vidas, por lo que incluso deberíamos usarlas en el apredizaje de lenguas” (E1), “porque las nuevas tecnologías son parte de nuestras vidas. Sería obsoleto hacer una clase sin usar las nuevas tecnologías “(E6) y” porque, como hemos dicho antes, es parte de la vida cotidiana “(E7). Los participantes también comentaron la influencia positiva de las TIC en las clases, como E9 “hace que la enseñanza sea más fácil y más interesante” y E12 “no puede quedarse atrás, no puede dejar la tecnología atrás y seguir adelante con los métodos viejos “. Asimismo había referencias a la aplicación cuidadosa de las TIC en el proceso educativo: “debería distinguir cuál es el uso más apropiado si es de la tecnología, o si es del método tradicional “ (E5) y “desde luego que las nuevas tecnologías ayudan definitivamente, si se aplican correctamente “(E10).

Séptima pregunta: ¿Considera importante la capacitación que se centraría en presentar nuevos manuales didácticos y por qué?

Es interesante que dos participantes opinen que la formación basada en la presentación de nuevos libros de texto es importante, ya que los existentes no cubren el material: “Hay una falta general de libros de texto en el lenguaje” (E2) y “Este es un tema que hemos conversado con muchos colegas. Creo que, especialmente en español, el material no se cubre por libros “(E3). La importancia de la formación se enfatiza en los nuevos libros de texto, en línea con los nuevos datos de nuestra era: “ cada vez se editan nuevos métodos de enseñanza y algunos de ellos son apropiados para cada tutor” (E4), “Creo que los libros de texto son una parte integral del trabajo del profesor, por lo que considero que la formación que se centra en nuevos libros de texto es necesaria “(E10),” siempre y cuando que estos nuevos libros de texto se adapten a la realidad griega “(E12), así como se comenta la necesidad de nuevos materiales especializados “ aparecen constantemente nuevos libros de texto y nuevos seminarios de formación sobre cómo tratar a niños, no solo con dislexia, sino con muchas dificultades de aprendizaje, así que creo que la presentación de tales materiales es muy útil “ (E5). Para algunos no es bastante una formación-presentación, pero buscan ayuda para usarlos. De acuerdo con las referencias relevantes: “pero sería bueno combinar la formación con

un método enfocado en usar el libro, por ejemplo” (E1) y “y dar algunas instrucciones sobre cómo piensan que funcionará mejor en la clase” (E7) . Por supuesto, se expresó la opinión de que hay una diferencia entre la teoría y la práctica a pesar de la presentación en profundidad de los nuevos manuales: “pues,últimamente tengo la impresión de que algunas personas no aplican a la clase lo que dicen. y no encuentro el resultado en mi clase”(E8).

DISCUSIÓN-CONCLUSIONES

Los participantes, independientemente de sus estudios iniciales en la lengua española, consideraron que la formación es imprescindible. Incluso aquellos que creen que los estudios iniciales son un requisito previo suficiente para su carrera profesional y la eficacia en su trabajo, formularon algunas frases, como “en gran medida”, “una formación adicional siempre es algo positivo ...” “Depende, por supuesto, de cada ocasión ...” y “satisfacen las necesidades en gran medida”, por lo que es obvio que también están a favor de la formación posterior. Athanasoula-Reppa et al. (1999), confirma lo anterior, argumentando que en la educación básica es imposible cubrir todos los conocimientos y habilidades que los profesores necesitan. Por lo tanto, los participantes enfatizan la necesidad de formación para alinearlos con los nuevos desarrollos y por su desarrollo. En lo que respecta a la experiencia didáctica, aunque los tutores trabajan desde hace varios años, siguen estando a favor de la formación, como comentan, “el aprendizaje es un proceso perpetuo”. De hecho, la necesidad de un aprendizaje permanente para los profesores es imperiosa.

El proyecto en la política educativa europea para los docentes consiste en el desarrollo de habilidades y competencias diversas y complejas a través de un proceso de aprendizaje permanente y una formación docente continua y cualitativa. Se ha señalado que “los maestros efectivos de la era actual tendrán que aprender de por vida. Uno de los enfoques más prácticos es involucrarlos en la resolución de problemas y programas de aprendizaje empírico con sus colegas. Donde haya una cultura de aprendizaje entre los tutores, también habrá un aprendizaje exitoso para el alumnado “(Tiedao, 2002, p. 306). Esta prioridad se ha descrito de una manera más específica: la educación y la formación docente es uno de los 16 indicadores de calidad para la educación escolar (Comisión Europea, 2000) y uno de los 15 indicadores de calidad para el aprendizaje permanente. Comisión, 2002). Por lo tanto, para responder a su papel, los participantes no consideran que sus estudios iniciales sean una condición suficiente, sino que funciona en conjunto con otros

factores. Entwistle et.al. (2000) mencionan que los conocimientos de los docentes, derivados de su experiencia y estudios, forman sus percepciones en relación con qué constituye una buena enseñanza. Estas percepciones están cargadas emocionalmente y construidas conscientemente por el individuo.

Los profesores de la muestra consideran que, para una mayor eficacia de su trabajo educativo en los Centros privados de Idiomas, el contenido de los programas de formación debe ser sobre la metodología de la enseñanza, centrándose en los elementos lingüísticos y pedagógicos, y adaptándose a las nuevas tendencias, como las TIC, a la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos y a las prácticas. Para los participantes predomina la cuestión de la metodología, dado que el conocimiento de las técnicas para activar las dinámicas del grupo, los modos de transmisión de la materia y la actualización de los nuevos manuales de estudio son importantes en la enseñanza. En esta pregunta, los profesores obviamente describen sus necesidades personales, pero también resaltan las deficiencias de los programas de formación. Más específicamente, con respecto a las técnicas educativas innovadoras, la mayoría cree que es importante adaptarse y seguir los cambios a medida que la prueba de nuevas técnicas expande los horizontes educativos. Muchas personas que escucharon la palabra “innovador” la combinaron con el término de la tecnología. Además, la innovación requiere un cambio profundo en la mentalidad y la cultura. Como se ha argumentado (Mishra, 2014), “la innovación es mirar más allá de lo que estamos haciendo hoy, localizar las grandes ideas del mañana y aplicarlas” (p. 43). Todos los participantes, coinciden con en la formación en el uso de las nuevas tecnologías aunque desde una perspectiva diferente. Por lo tanto, aun cuando hubo consenso en que el uso de nuevas tecnologías es una parte integral de la realidad, y debemos estar en armonía con los desarrollos y las demandas de la vida moderna y los hábitos de los estudiantes, había profesores que enfrentan las nuevas tecnologías con escepticismo, ya sea porque no son los portadores de las habilidades apropiadas, o porque enfatizan la necesidad de un uso adecuado de estas herramientas modernas en el aula.

En los programas de buenas prácticas de colegas podríamos clasificar dos categorías de tutores. De un lado, quienes creen que de esta manera se promueve la cooperación y toman ejemplo de colegas en prácticas que ya están bien trabajadas y son efectivas. De otro lado, hay una parte de tutores que piensan que debido a que cada persona es diferente, tal programa de formación no puede ofrecerles mucho. Notamos que la calidad de la formación de los profesores depende de factores como su evolución, las condiciones de tra-

bajo y su relación con otros tutores. Con respecto a la formación que se basaría en la presentación de nuevos libros de texto, esta es considerada necesaria por los participantes, ya sea porque piensan que no cubren sus herramientas de enseñanza existentes o porque tienen que adaptarse a los requisitos de la realidad para su mejora personal y su desarrollo profesional. Asimismo, consideran que dicha formación es importante siempre y no solo cuando sean informativos o promocionales, sino también si realmente profundizan en las formas de usar los nuevos manuales, brindando a la vez orientación a los profesores para satisfacer las demandas de la enseñanza.

Si bien nuestros hallazgos no son generalizables, parece que la formación de los profesores de español de los Centros privados de Idiomas en Grecia es fundamental, la que se basará en la investigación de sus necesidades formativas y los principios del aprendizaje permanente.

BIBLIOGRAFÍA

ASPE Asociación de profesores de español e Hispanistas en Grecia *Objetivos* 2013

Disponible en: <https://www.aspe.edu.gr/inicio/objetivos> Fecha de consulta 2/12/2017

ASPE (2018). Talleres para profesores de ELE en Atenas. Disponible en: <https://www.aspe.edu.gr/noticias/270-talleres-ele-en-atenas-organizando-por-la-editorialenclave> Fecha de consulta 2/12/2017

Athanasoula Reppa, Anthopoulou, y otros. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (Τομ. Β). Πάτρα: ΕΑΠ., 1999.

Cornejo Abarca, José. “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19 (1999): 51-100.

Creswell, John. *La investigación en educación. Planificación, realización y evaluación de investigaciones cuantitativas y cualitativas* (Traducción. Kouvarakou N.) Atenas: Ion /Ellin 2016.

EAP (s.f.) *Lengua y Cultura Españolas*

Disponible en <https://www.eap.gr/el/programmata-spoudwn/71-ispanski-glossa-kai-politismos/560-3f1c35b423b4e84eb0dc10777564b2ef> Fecha de consulta 26/11/2017

- Embajada de España en Atenas. (s.f.) *Asociaciones y centros españoles en Grecia*
Disponible en: <http://www.exteriores.gob.es/Embajadas/ATENAS/es/VivirEn/Paginas/Asociaciones-y-centros-esp%C3%B1oles-en-Grecia.aspx>
Fecha de consulta 2/12/2017.
- EKPA. (2018). *Estudios Latinoamericanos e Ibéricos*.
Disponible en: http://www.hispanicstudies.spanll.uoa.gr/fileadmin/hispanicstudies.spanll.uoa.gr/uploads/NEW_PMS/ANAKO-INVSEIS/ANAKOINOSI_PMS_2018-2019_site.pdf Fecha de consulta 10/7/2018.
- EKPA. (s.f.). Bienvenido a la página web del Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas. Disponible en: <http://www.spanll.uoa.gr/> Fecha de consulta 25/11/2017.
- EKPA. (s.f.). Formación de examinadores orales. Disponible en: http://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/gr_exam_train.htm Fecha de consulta 25/11/2017.
- EKPA. (s.f.). Evaluadores KPG. Disponible en: <http://rcel2.enl.uoa.gr/kpgeschool/axiologites.html> Fecha de consulta 25/11/2017.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D., & Orr, S. *Conceptions and beliefs about "good teaching": An integration of contrasting research areas*. Higher Education Research & Development, 19 (1), 5-26. 2000.
- European Commission. *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*. Bruselas: European Commission. 2002.
Disponible en: <https://www.labourline.org/ListRecordVisio.htm?idlist=1&record=19297079124910152519> Fecha de consulta 2/12/2017.
- European Commission. *European report on the quality of school education: sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2000.
Disponible en: <http://aei.pitt.edu/42406/1/A6503.pdf> Fecha de consulta 2/12/2017.
- Ianos (s.f.). *DELE escolar: prepara tu examen paso a paso*.
Disponible en: <https://www.ianos.gr/events/varia-lecto-edelsa-grupo-di-dascalía-thessalonik.html> Fecha de consulta 2/12/2017.
- Instituto Cervantes de Atenas (s.f.) *Presentación institucional*.
Disponible en http://atenas.cervantes.es/gr/about_us_spanish.htm Fecha de consulta 26/11/2017.

Instituto Cervantes. (s.f.). *Casi 11.000 candidatos realizan hoy los exámenes DELE en todo el mundo.*

Disponible en: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2018/noticias/DELE-julio.htm Fecha de consulta 16/7/2018

Instituto Cervantes. (s.f.) *Formación de profesores.* Disponible en: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/default_dfp.htm Fecha de consulta 26/11/2017.

Ispaniagr. (2010). *Taller en Salónica: nuevos procedimientos en el aprendizaje de ELE.* Disponible en: <https://www.ispania.gr/edugaleria/congresos-y-jornadas/1366-taller-en-salonica-nuevos-procedimientos-en-el-aprendizaje-de-ele> Fecha de consulta 2/12/2017.

Kouti, María. “Entrevista a Eusebi Asenya Prat, Director del Instituto Cervantes en Atenas”, en https://www.ispania.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=825&Ite (2009). Fecha de consulta 3/12/2017.

K.D.B.M. (s.f.). *Módulos temáticos de español para turismo A1-A2 (25 horas).* Disponible en <http://www.kdvm.gr/thematikes> Fecha de consulta 18/11/2017

Leontaridi, Eleni. ***Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές σχετικά με τη θέση της Ισπανικής γλώσσας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:***
<https://www.ispania.gr/arhtra/ispanika/1021-dedomena-taseis-prooptikes-isanikhs-glwssas-sto-ellhniko-ekpaideytiko-systhma> (3/12/2017).

Mialaret, Gaston. *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής* (Μετ. Ζακοπούλου Γ.) Αθήνα: Τυπωθήτω, 1997.

Disponible en: <https://www.ispania.gr/arhtra/ispanika/1021-dedomena-taseis-prooptikes-isanikhs-glwssas-sto-ellhniko-ekpaideytiko-systhma> (2009) Fecha de consulta 3/12/2017.

Ministerio de Educación, Investigación, y Asuntos Religiosos. *Elementos agregados de las Academias Privadas de ESO por perfectura 2011- 2012* (s.f.) Disponible en https://www.minedu.gov.gr/idiwtikh-ekpaidey_sh/2011-2012/5658-2011-2012 Fecha de consulta 18/11/2017.

Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos. *Elementos agregados de las Academias Privadas de ESO por perfectura 2012- 2013* (s.f.). Disponible en https://www.minedu.gov.gr/idiwtikh-ekpaidey_sh/2011-2012/5658-2011-2012 Fecha de consulta 18/11/2017.

- Mishra, Richa. "Innovation in Education. *International Journal of Innovative Social Science & Humanities Research*", 2(1), 2014: 43-51.
- Papanastasiou, Konstandinos, Papanastasiou, Eleni. Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (2η έκδ.). Λευκωσία Printco Ltd, 2014.
- Rodríguez Lifante, Alberto *La enseñanza de español como lengua extranjera a aprendices griegos. Evolución, situación y perspectivas del aprendizaje e investigación sobre ELE en Grecia*. Madrid: Ediciones Clásicas-Ediciones del Orto, 2015.
- Santos Gargallo, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- Tiedao, Zhang. "Reorientating Teachers as Lifelong Learners. A Personal Account for Experiential Learning Programs". In Medel-Añonuevo, C. (ed.), *Integrating Lifelong Learning Perspectives*. Hamburg: Unesco, Institute for Education, 2002 pp. 302-306.
- Unión Hispano-Helena de Lengua y Cultura. (2015). *Primera Jornada de Formación de Profesores*. Disponible en: <https://www.facebook.com/events/1654922271453293/> Fecha de consulta 2/12/2017.
- Unión Hispano-Helena de Lengua y Cultura. (2014). Disponible en: https://www.facebook.com/pg/Uni%C3%B3n-Hispano-Helena-de-Lengua-y-Cultura-232421456945709/about/?ref=page_internal Fecha de consulta 2/12/2017.
- Universidad Jónica, Departamento de Lenguas extranjeras, Traducción e Interpretación- (s.f.). Disponible en <http://www.dflti.ionio.gr/el/node/> Fecha de consulta 26/11/2017.

DISPONIBILIDAD LÉXICA Y LA SELECCIÓN LÉXICA EN LOS MANUALES DE ELE EN MARRUECOS (NIVEL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA REGIÓN SOUSS-MASSA)

Mohamed Serfati

Universidad Ibn Zohr de Agadir (Marruecos)

serfati81@hotmail.com

Resumen: En el contexto de la disponibilidad léxica, esta investigación surge de la necesidad de enseñar, a los estudiantes marroquíes que cursan sus estudios en nuestros institutos de enseñanza media (nivel básico e intermedio), el español que realmente necesitan. La metodología de la disponibilidad léxica ofrece una oportunidad en cuanto a la elaboración de los manuales. Aquí se presenta una comparación en algunos ámbitos temáticos de diferenciación cultural en dos manuales para la enseñanza de español en el nivel elemental (*¡Qué bonito es el español!* y *Español para dialogar*). Hemos extraído el vocabulario de ambos manuales y lo hemos comparado con el léxico disponible en algunas provincias de España (véase Valencia y Las Palmas de Gran Canaria). Gracias a esta investigación pueden observarse claramente las dificultades y posibilidades de esta metodología que se espera que sea útil para docentes e investigadores.

Palabras clave: Didáctica de léxico, disponibilidad léxica, Español Lengua Extranjera, enseñanza reglada del español, alumnos marroquíes.

Para seleccionar el vocabulario que debe ser enseñado en las clases de español como lengua extranjera, los lingüistas e investigadores establecieron algunos criterios según los cuales harían dicha selección. Uno de estos criterios fue la disponibilidad léxica, de acuerdo con la que se formula el léxico

disponible de una lengua. Para Michéa (1953) el léxico disponible está compuesto por las palabras más comunes de una lengua que, aun así, no son muy frecuentes porque aparecen en casos determinados cuando el tema específico requiere su uso. En concreto, en el léxico disponible se engloban principalmente sustantivos, algunos verbos y adjetivos.

De esta forma, la selección léxica a partir de su disponibilidad y por temas tiene dos ventajas principales: en primer lugar, los trabajos de disponibilidad léxica nos ofrecen una base estadística sólida que puede hacer reducir la posible arbitrariedad del vocabulario seleccionado en los manuales o en el aula. En segundo lugar, la presentación del vocabulario por temas supone un ahorro en el aprendizaje del alumno, que se encuentra una serie de palabras o unidades léxicas agrupadas dentro de un mismo contexto.

Por este motivo, en nuestro trabajo, junto con la descripción de la competencia léxica centrada en el léxico disponible de alumnos marroquíes de ELE, pretendemos también analizar el componente léxico de dos manuales de ELE de nivel elemental: ¡Qué bonito es el español! (en adelante, también ¡QBE!) y *Español para dialogar* (en adelante, EPD), y compararlo con los listados en nativos de habla hispana. Cabe mencionar que con el análisis de estos manuales no pretendemos en ningún momento menospreciar el valor que suponen en la tarea de enseñanza de español como lengua extranjera, sino que se trata de un análisis constructivo que persigue la reflexión y mejora de los materiales que utilizamos en las aulas.

OBJETIVOS

El análisis de estos manuales se justifica por varios motivos:

- Ambos son manuales destinados a discentes de nivel inicial.
- Los dos libros de texto han sido publicados en el mismo período: la nueva edición de ¡QBE!, ha sido publicada en 2007, mientras que EPD se ha publicado en 2005.
- Los dos manuales son de mayor difusión en Marruecos para la enseñanza reglada del español como lengua extranjera, por lo que consideramos indispensable incluirlos en nuestro análisis
- Queremos saber si dichos manuales tienen en cuenta los estudios de disponibilidad léxica en la selección del vocabulario.
- Pretendemos comprobar si existen diferencias significativas entre ambos manuales.
- Conocer si dichos manuales suponen una influencia directa en el léxico disponible de nuestros informantes.

HIPÓTESIS DE PARTIDA

Nuestro trabajo pretende comprobar las siguientes hipótesis:

- Los criterios de selección léxica presentes en estudios anteriores dan lugar a listados de palabras muy dispares.
- La disponibilidad léxica es uno de los criterios imprescindibles en la selección léxica y también es una herramienta para mejorar la didáctica de una lengua extranjera.

METODOLOGÍA

Nuestro modo de proceder para la recogida de la información léxica ha seguido el siguiente proceso:

En primer lugar, hemos llevado a cabo una elección de los centros de interés de trabajo. Los centros seleccionados han sido tres: CI01. «La ropa», CI02. «Alimentos y bebidas» y CI03. «La ciudad». Hemos elegido solo estos tres por ser los que mayores coincidencias guardan entre los empleados en nuestro estudio y los centros de interés tradicionales del Proyecto Panhispánico de disponibilidad Léxica (PPHDL).

En segundo lugar, hemos recopilado las listas del léxico disponible en hispanohablantes que nos servirán de referencia y supondrán la base de nuestra propuesta léxica. Previamente, en el cotejo de nuestros resultados con los de nativos, empleamos las listas de dos sintopías de habla hispana: Valencia (2004) y Las Palmas de Gran Canaria (2009), y aplicamos el ID ³ 0,1 como medida de corte. En este caso nos basaremos en esas mismas listas y misma medida de corte, pero nos valdremos de la lista unificada —en adelante, también LU— que conjuga los resultados de las dos comunidades de habla tenidas en cuenta para el cotejo.

En tercer lugar, hemos comparado cuantitativa y cualitativamente las listas unificadas y el léxico contenido en los manuales. La comparación cuantitativa nos da una idea de si el léxico incorporado en los manuales es suficiente, insuficiente o excesivo. La comparación cualitativa nos ofrece más información sobre la idoneidad del léxico registrado, destacando las convergencias y divergencias entre las listas. Asimismo, también hemos llevado a cabo una valoración del número de ocurrencias o veces que aparece el léxico de los manuales, lo que podrá proporcionarnos pistas de la influencia del input léxico en el proceso de aprendizaje.

Un cuarto punto lo constituye una comparación del léxico compartido por ambos libros de texto, lo que nos permitiría determinar qué léxico consideran los manuales como básico.

Por último, hemos añadido un elemento de cotejo extra en los manuales. Es una comparación triple entre las listas unificadas de los nativos, las listas de nuestros encuestados y el vocabulario de los manuales. Solo sometemos estos manuales a dicha comparación porque se trata de manuales que más usan nuestros informantes para el estudio de la lengua española y, por ende, creemos que son los que más incidencia pueden tener en su vocabulario.

Consideramos que esta confrontación nos puede ayudar a establecer si los manuales influyen en la competencia léxica resultante de los informantes, pudiendo así analizar los déficits léxicos (aquellos vocablos de las listas unificadas no presentes en las listas marroquíes) y superávits léxicos (aquellas unidades actualizadas por los marroquíes que no están en las listas unificadas).

CRITERIOS DE EDICIÓN

Para la selección de los datos nos hemos guiado por los criterios de edición de la disponibilidad léxica (Samper Padilla, 1998):

- Hemos neutralizado las variantes meramente flexivas: al igual que sucede en las entradas de los diccionarios para la lematización, nuestras palabras se han visto –salvo ciertas excepciones– morfológicamente reducidas a la forma no marcada del paradigma, es decir, el masculino singular para sustantivos y adjetivos y el infinitivo para verbos.

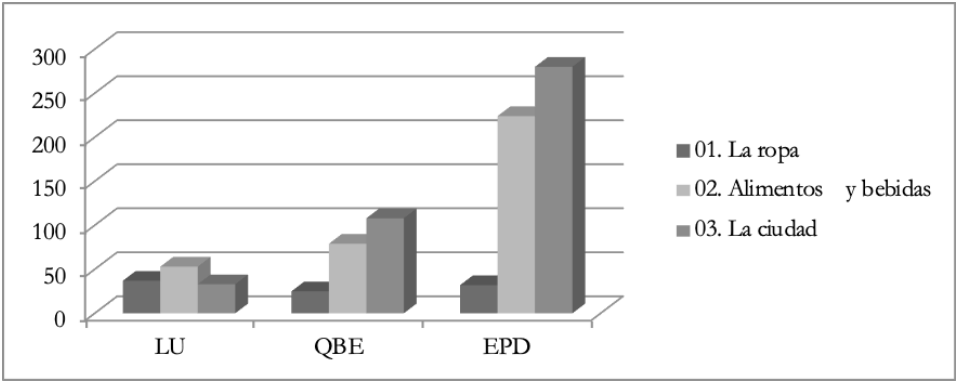
- En el caso de los *pluralia tantum*, es decir, aquellos vocablos que solo tienen número plural, se han mantenido, obviamente, en plural (*afueras*). Lo mismo ocurre con palabras compuestas, cuyo segundo elemento ya es el mismo plural, como en el ejemplo de *rascacielos*. Estos casos se han registrado bajo su forma acabada en –s.

- Otros casos problemáticos han sido aquellas palabras que pese a recogerse en singular en el DLE (*gafa*), su uso más habitual es en plural (*gafas*). Nosotros, ante esta situación, nos hemos decantado por el criterio de uso y hemos incorporado la forma plural (*gafas*).

COMPARACIÓN CUANTITATIVA

En la siguiente gráfica (Gráfica 1) podemos observar la riqueza léxica (número de vocablos) de los manuales en comparación con la cantidad de vocablos que se recomiendan según nuestra propuesta, es decir, según las listas unificadas.

Elaboración propia



Gráfica 1. Riqueza léxica de los manuales en comparación con nuestra propuesta (LU)

A continuación, exponemos una tabla más detallada que refleja el número total de vocablos que presentan, por un lado, la lista unificada y, por otro, los manuales ¡QBE! y *EPD* para cada uno de los centros de interés, además de las coincidencias entre las listas y el peso o presencia que tiene el léxico disponible en los manuales, es decir, cuántas unidades pertenecientes al léxico disponible forman parte del conjunto de vocabulario que aportan los libros de texto.

Elaboración propia

C.I.	LU	¡QBE!	EPD	Vocablos coincidentes		Coincidencia LU		Peso LD	
				¡QBE!	EPD	¡QBE!	EPD	¡QBE!	EPD
01	37	25	32	17	13	45,95%	35,14%	68,00%	41,62%
02	53	79	224	19	32	35,85%	60,38%	24,05%	14,29%
03	33	108	280	18	24	54,55%	72,73%	16,82%	8,57%
Totales	123	211	536	54	69	45,45%	56,08%	36,29%	21,16%

Cuadro 1. Número de vocablos, coincidencia y peso del léxico disponible entre las listas unificadas y los manuales

En cifras totales, es el manual *EPD* el que mayor número de vocablos presenta para estos tres centros de interés: un total de 536 frente a las 211 unidades del manual ¡QBE!, mientras que son solamente las 123 que suponen nuestra propuesta basada en las listas nativas.

Sin embargo, esta superioridad de *EPD* no implica una mayor coincidencia con respecto a nuestra propuesta, ya que las unidades coincidentes con la lista unificada ascienden a 69 frente a las 54 de ¡QBE!, lo que en términos porcentuales significa un 56,08 % para el primero y un 45,45 % para el segundo; unos porcentajes que, por otro lado, no parecen ser definitivos a la hora de decantarnos por uno u otro manual.

En la gráfica 2 podemos ver la distribución de las coincidencias entre el léxico de los manuales y el que nosotros proponemos.



Gráfica 2. Coincidencias en unidades (valores absolutos) entre los manuales y nuestra propuesta

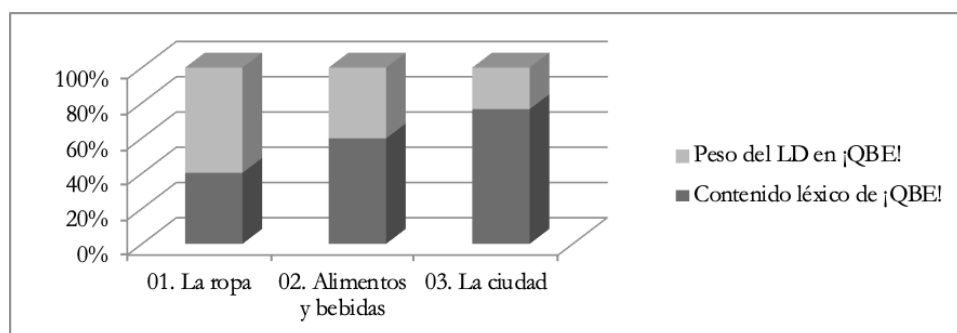
Si analizamos estos datos en función de los centros de interés vemos que, en valores absolutos, las mayores coincidencias con nuestra propuesta se producen en los centros 02. «Alimentos y bebidas» y 03. «La ciudad» en ambos manuales: 19 coincidencias para ¡QBE! y 32 para *EPD* en el centro de los alimentos, y 18 y 24 unidades comunes, respectivamente, para el centro de la ciudad.

En valores porcentuales las coincidencias más altas sufren ciertas alteraciones en el manual *EPD*: se mantiene el CI03. «La ciudad», que ocupa la primera posición y que cuenta con un 72,73 % de coincidencia (24 léxias de 280), pero en segundo lugar encontramos el CI02. «Alimentos y bebidas», con un 60,38 % de coincidencia (32 unidades comunes de un total de 224); mientras que en el manual ¡QBE! sí se conserva el mismo centro en la pri-

mera posición y tenemos un 54,55 % de convergencia para el centro 03. «La ciudad» (18 unidades de un total de 33 que propone la lista unificada) y un 45,95 % para el centro 01. «La ropa» (17 unidades de 37 totales).

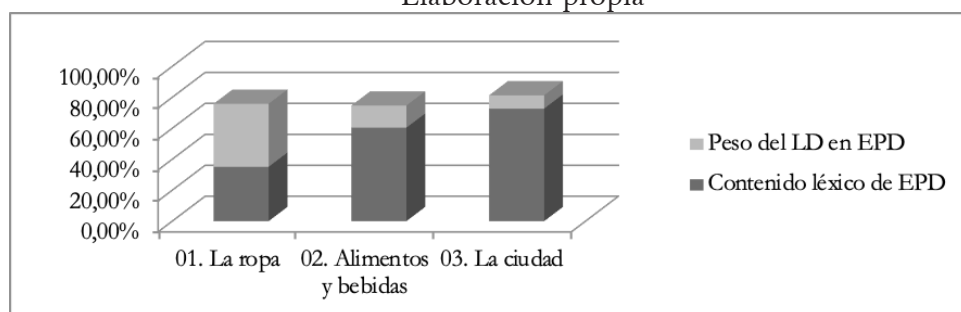
Los valores aportados hasta ahora son tomados en relación con las unidades que conforman las listas nativas, es decir, nos indican cuál es el grado de coincidencia de los manuales con nuestra propuesta; pero si tomamos como referencia la cantidad de unidades léxicas que componen cada uno de los centros de interés de los libros de texto, es decir, el total del léxico, podremos ver cuál es el peso o la presencia que tienen los términos más disponibles en el conjunto de las listas de los manuales. Ilustrémoslo a partir de las siguientes gráficas:

Elaboración propia



Gráfica 3. Peso del léxico disponible en el manual ¡QBE!

Elaboración propia



Gráfica 4. Peso del léxico disponible en el manual EPD

Aquí contemplamos que en los centros que reflejaban mayor porcentaje de coincidencia con las listas unificadas, el léxico más disponible supone apenas el 9 % del total contenido en los manuales: en EPD, el centro de

interés 03. «La ciudad», que tenía una coincidencia del 72,73 %, el léxico disponible computa solo hasta el 8,57 % del vocabulario contenido sobre ese campo semántico (24 unidades de un total de 280 que completan este centro de interés); y en ¡QBE!, este mismo centro pasa del 54,55 % de coincidencia al 16,82 % de peso en el conjunto (18 unidades de 107 totales que forman este centro).

Los centros de interés donde el léxico disponible adquiere mayor peso en los manuales son: el CI01. «La ropa» en ¡QBE!, con un 68 % —con 17 unidades de 25 totales, y un 45,95 % de coincidencia con nuestra propuesta (17 vocablos comunes de los 37 totales que se proponen) —; y también el CI01. «La ropa» en EPD, con un 40,68 % —13 términos de un total de 32, y un 35,14 % de coincidencia con la lista de léxico disponible (13 unidades en común con las 37 propuestas) —.

COMPARACIÓN CUALITATIVA

En esta comparación vamos a analizar qué palabras componen esas listas y ver con más detalle las convergencias y divergencias entre ellas. A tal propósito, hemos elaborado una serie de listas donde incluimos, por una parte, las palabras que componen las listas unificadas de los hablantes hispanos y, por otra, las palabras contenidas en los manuales.

La lista del vocabulario de los manuales, por su parte, está ordenada por número de ocurrencias, de mayor a menor frecuencia de aparición, pues creemos que es importante prestar atención no solo a la mera aparición sino también a la frecuencia con que aparecen dichos vocablos dentro de los libros de texto (véase, ocurrencia léxica en las tablas que vienen a continuación).

Para facilitar la comprensión de las tablas que aportamos, hemos seguido un código de colores:

Fondo gris: indica las coincidencias entre las listas, es decir, aquellas palabras que aparecen en ambas listas.

Fondo blanco: indica las discrepancias, esto es, aquellas palabras presentes en alguna de las listas pero que no aparecen en la otra.

Fuente en negrita: indica que para la palabra marcada existe alguna unidad relacionada (una locución, un sinónimo, etc.). Dentro de los cuadros aparece también un marcador en forma de línea de mayor grosor que separa las palabras en función del número de ocurrencias, aislando aquellas que presentan 5 o más ocurrencias en el manual de las que aparecen en menor número de ocasiones. Hemos marcado este límite basándonos en los datos arrojados

por San Mateo Valdehíta (2005), quien en su estudio sobre la influencia del número de ocurrencias del vocabulario establece una media de 4,57 ocurrencias por palabra.

El manual ¡QBE!

A continuación, expondremos solamente el listado de palabras que conforman el centro de interés 01. «La ropa» y su cotejo con las listas del léxico disponible de hispanohablantes (las listas unificadas).

	Lista unificada	¡QBE!	Ocurrencias
1	camisa	camisa	15
2	pantalón	chaqueta	9
3	chaqueta	jersey	7
4	zapato	zapato	6
5	falda	traje	5
6	blusa	talla	5
7	corbata	caro	5
8	calcetín	corbata	4
9	brega	falda	3
10	camiseta	calcetín	3
11	sujetador	pantalón	2
12	jersey	camiseta	2
13	guante	zapatilla	2
14	bufanda	vestido	2
15	pantalón (vaquero)	gorra	2
16	media	media	2
17	gorro	bonito	2
18	chándal	abrigo	1
19	bota	zapatilla deportiva	1
20	calzoncillo	camisa de seda	1
21	pulóver	cazadora	1
22	playera	vaquero	1
23	gorra	gafas	1
24	camisilla	mochila	1
25	traje	barato	1
26	camisita interior	****	****
27	bermudas	****	****

28	vestido	****	****
29	sudadera	****	****
30	pañuelo	****	****
31	cinturón	****	****
32	sombrero	****	****
33	cazadora	****	****
34	chaleco	****	****
35	abrigo	****	****
36	suéter	****	****
37	zapatilla	****	****

Cuadro 2. Vocablos del centro de interés «La ropa» en ¡QBE! y su cotejo con las listas del léxico disponible de hispanohablantes (las listas unificadas)

En este campo semántico nosotros proponemos 37 vocablos, pero el manual solo recoge 25 y cuenta con 17 convergencias: *camisa, pantalón, chaqueta, zapato, falda, corbata, calcetín, camiseta, jersey, pantalón (vaquero), media, gorra, traje, vestido, cazadora, abrigo y zapatilla*. De las unidades que recomendamos, no aparecen en el libro de texto: *blusa, braga, sujetador, guante, bufanda, gorro, chándal, bota, calzoncillo, pulóver, playera, camisilla, camisita interior, bermudas, pañuelo, cinturón, sombrero, chaleco y suéter*.

¡QBE! también aporta léxico que no está presente en la lista unificada de la ropa y complementos: *talla, caro, bonito, zapatilla deportiva, camisa de seda, gafas, mochila y barato*. También debemos señalar la presencia de *vaquero(s)*, que vendría a sustituir la unidad (*pantalón(es) vaquero(s)*) [A1] de nuestra propuesta. De las 17 palabras que comparten ambas listas, (5 palabras, equivalentes a un 29,41% de las compartidas) aparece 5 o más veces en el manual: *camisa* (15 ocurrencias), *chaqueta* (9 ocurrencias), *jersey* (7 ocurrencias), *zapato* (6 ocurrencias) y *traje* (5 ocurrencias). Las 12 palabras restantes aparecen según la siguiente distribución: 3 unidades con 1 aparición, 6 con 2 ocurrencias, otras 2 con 3 menciones y 1 con 4 alusiones. En el grupo de mayor frecuencia, ¡QBE! incluye 2 vocablos superfluos: *talla* (5 ocurrencias) y *caro* (5 ocurrencias). El vocabulario superfluo restante se distribuye en 6 unidades que no llegan a nuestro mínimo exigido: 5 vocablos con 1 ocurrencia y 1 con 2 menciones.

Considerando el conjunto de unidades contenidas en el manual para este centro de interés, tenemos que el 28% (7 unidades) de ellas responde a nuestros criterios de frecuencia, mientras que un 72% (18 unidades) no alcanza el mínimo de ocurrencias.

El Manual EPD

Lo mismo que el manual anterior, expondremos el listado de palabras que conforman el centro de interés 01. «La ropa» y su comparación con las listas del léxico disponible de hispanohablantes (las listas unificadas).

	Lista unificada	EPD	Ocurrencias
1	camisa	gafas	5
2	pantalón	camisa	5
3	chaqueta	traje	3
4	zapato	chaqueta	2
5	falda	camisa azul	2
6	blusa	camisa roja	2
7	corbata	corbata	2
8	calcetín	vaquero	2
9	braga	chaqueta negra	1
10	camiseta	camisa blanca	1
11	sujetador	blusa	1
12	jersey	zapato	1
13	guante	abrigo	1
14	bufanda	cinturón	1
15	pantalón (vaquero)	collar	1
16	media	corbata roja	1
17	gorro	pendiente	1
18	chándal	reloj	1
19	bota	falda	1
20	calzoncillo	bolso	1
21	pulóver	vestido	1
22	playera	casco	1
23	gorra	sandalia	1
24	camisilla	pantalón vaquero	1
25	traje	paraguas	1
26	camisita interior	pipa	1
27	bermudas	zapatilla de deporte	1
28	vestido	traje azul	1
29	sudadera	vestir	1
30	pañuelo	prenda	1

31	cinturón	complemento	1
32	sombrero	bota	1
33	cazadora	****	****
34	chaleco	****	****
35	abrigo	****	****
36	suéter	****	****
37	zapatilla	****	****

Cuadro 3. Vocablos del centro de interés «La ropa» en EPD y su cotejo con las listas del léxico disponible de hispanohablantes (las listas unificadas)

En números, nuestra propuesta y la de EPD, difieren en cuanto a los vocablos repetidos, que llegan a los 13: *camisa, chaqueta, zapato, falda, blusa, corbata, pantalón (vaquero), bota, traje, vestido, cinturón, abrigo y zapatilla* — aunque en este último caso en el manual se emplea un sintagma nominal con preposición: *zapatilla de deporte* —.

Los vocablos que proponemos que no se presentan en el manual son: *pantalón, calcetín, braga, camiseta, sujetador, jersey, guante, bufanda, media, gorro, chándal, calzoncillo, pulóver, playera, gorra, camisilla, camisita interior, bermudas, sudadera, pañuelo, sombrero, cazadora, chaleco y suéter*.

Por el contrario, EPD recoge otras unidades no contempladas en nuestra recomendación: *gafas, camisa azul, camisa roja, vaquero, chaqueta negra, camisa blanca, collar, corbata roja, pendiente, reloj, bolsa, casco, sandalia, paraguas, pipa, traje azul, vestir, prenda y complemento*. Podemos ver que bastantes de las disimilitudes vienen propiciadas por la inclusión de complementos y verbos, elemento, este último, que suele faltar de las listas de léxico disponible.

En cuanto a las ocurrencias, solo un 6,25%, es decir, solo 2 unidades de las aportadas por el manual, iguala las 5 unidades, mientras que un 93,75%, esto es, 30 lexías, no alcanza ese mínimo. De las 2 que sí lo alcanzan, 1 es común a nuestra propuesta: *camisa* (5 ocurrencias); y 1 es léxico superfluo: *gafas* (5 ocurrencias). El resto de vocablos coincidentes se organizan en 9 unidades con 1 ocurrencia, 2 lexías con 2 apariciones, 1 voz con 3 menciones — entre la que está *traje*, unidad que ascendería hasta las 4 menciones si añadimos las locuciones como *traje azul* — y ninguna palabra con 4 alusiones. Las demás voces superfluas cuentan con 15 unidades con 1 aparición y 3 vocablos con 2 ocurrencias.

CONCLUSIONES

Si contemplamos la productividad desde una perspectiva general, vemos que destaca el manual *EPD* con mayor número de palabras. Esta misma realidad puede aplicarse a las ocurrencias, criterio en el que nuevamente destaca *EPD*. En relación con estos factores, entra en acción también la riqueza léxica, es decir, el número de vocablos o palabras diferentes de los manuales. Las cifras que alcanza este criterio superan las que nosotros proponemos, tanto en el manual *EPD* como en ¡QBE!

En relación con otro de los principales criterios analizados, es decir, las coincidencias y, por tanto, las discrepancias entre los manuales y las listas nativas de léxico disponible, apreciamos que esta vez es el manual ¡QBE! el que despunta. Por este motivo, teniendo en cuenta que presentaba menor riqueza léxica, sus valores referidos al peso del léxico disponible son también superiores a los de *EPD*.

De todo lo dicho hasta el momento podemos inferir que la supremacía demostrada por el manual *EPD*, que destaca en uno de los criterios analizados (riqueza léxica) — frente al de ¡QBE! (peso LD) — no implica su mejor adecuación, ya que la mayor riqueza significa un exceso de unidades que puede resultar contraproducente en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Además, su mejor resultado en cuanto a las ocurrencias se deriva fundamentalmente de la presencia de un alto número de vocablos descontextualizados, lo que puede tener efectos negativos, al ignorar completamente la reutilización gradual del vocabulario. Asimismo, es evidente la presencia de léxico desnivelado, excesivamente especializado y con poca frecuencia de uso (*marmitako*, *pollo al chilindrón*, *bacalao al pil-pil*, *txipirones en su tinta*, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmidouch, Hamzaoui, Messari y otros. ¡Qué bonito es el español! Tercer curso de enseñanza secundaria preparatoria. Casablanca: Les éditions maghrébines, 2007.
- Gómez Devís, María Begoña. *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: reflexión metodológica, análisis sociolingüístico y aplicaciones*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2004.
- Gómez Molina, J. R. y Gómez Devís, M. B. *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos. Estudio de estratificación sociolingüística*. València: Universitat de València, 2004.

- López Morales, Humberto. *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- Marconi, Diego. *La competencia léxica*. Madrid: Visor, 2000.
- Michéa, René. “Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage”, *Les langues Modernes*, 47 (1953): 338-344.
- Samper Hernández, Marta. *Evolución de la disponibilidad léxica en estudiantes grancanarios de enseñanza primaria y secundaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria, 2009.
- Samper Padilla, José Antonio. “Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias”, *Lingüística*, 10 (1998): 311-333.
- San Mateo Valdehita, Alicia. “Aprendizaje del léxico en español como lengua extranjera. Investigación sobre tres métodos”, *Red electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 3 (2005), 5-117.
- Serfati, Mohamed. “La disponibilidad léxica de estudiantes marroquíes de nivel universitario: resultados generales”, *Philologica Canariensia*, 22 (2016): 105-116. Fecha de consulta 06/03/2017. <https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/PhilCan/article/view/745>
- *Disponibilidad léxica en alumnos marroquíes de español como lengua extranjera (nivel universitario)* (Final Master’s Report). Agadir: Universidad de Ibn Zohr, 2010.
- Serfati, M. y Aabidi, L. *Disponibilidad léxica de ELE en Marruecos (Niveles de Secundaria y Enseñanza Superior en la región Souss Massa Drâa)*, coords. Hassan Bagri y José Antonio Samper Padilla. Agadir (Marruecos): Facultad de Letras y Ciencias Humanas - Universidad de Ibn Zohr, 2013.
- S’houli, Asmaâ, Fatima Ramdane y Saâdia Jarif. *Español para Dialogar. Curso de español segunda lengua extranjera*. Rabat: Imprimerie El Maarif Al Jadida, 2005.

LA NEGACIÓN ORACIONAL Y DISCURSIVA EN EL ESPAÑOL. SU FUNCIONAMIENTO EN LOS INTERROGATORIOS DE LOS JUICIOS ORALES

Ingrid Viñas Quiroga, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

ingrid@ffyh.unc.edu.ar

Daniela Alejandra Nigro, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

dalnigro@hotmail.com

Resumen: Negar es manifestar la inexactitud, falsedad o irrealidad de un hecho. En español, la negación puede realizarse por medio de palabras, construcciones negativas y la anteposición del *no* al verbo. El resultado es “una oración que declara la inadecuación entre sujeto y predicado, o de la proposición entera con la realidad” (Sánchez López, 1989 2565). En este trabajo, solo analizaremos la negación que precede al verbo en preguntas que se formulan en juicios orales del fuero penal de la Justicia Provincial de Córdoba (Argentina). En estas interrogaciones, el ‘no’ constituye una marca formal que permite al destinatario identificar la intención del emisor en un contexto adecuado. Destacamos que, para su interpretación, a los procedimientos gramaticales y al significado de las unidades léxicas, se suma el conocimiento de la situación extralingüística. Concluimos que su empleo persigue condicionar o manipular las respuestas para que los interlocutores acepten el parecer del hablante. **Palabras clave:** negación, procedimientos lingüísticos, interrogatorio oral penal.

MARCO TEÓRICO

Según Sánchez López, negar es, por un lado, “expresar la falsedad, inexactitud, irrealidad o no realización de un hecho, concepto o proposición”

y, por otro lado, la negación “alude también al conjunto de procedimientos gramaticales utilizados para llevar a cabo un acto de negar” (1999 2563). En esta sección, intentaremos establecer la relación entre ambas miradas; esto es, cómo determinados procesos gramaticales posibilitan la expresión pragmática alternativa de “inexactitud, irrealidad o no realización”.

Teniendo en cuenta el objetivo del presente trabajo, nos limitaremos a observar los alcances de la relación entre el ámbito gramatical de la negación, es decir, el dominio sintáctico sobre el que la negación tiene efecto, y su relación con la producción de negaciones externas e internas de las proposiciones y conceptos y sus fines pragmáticos.

La negación de una proposición (o de un concepto incluido en ella) se instancia a partir de la inclusión de lexemas negativos (no, ninguno, nunca, nadie, nada). Estos se pueden clasificar en determinantes (el adverbio ‘no’) y adjuntos (los lexemas negativos como, por ejemplo, jamás, nunca, etc.) del evento o predicado de la proposición.

Los primeros, por su posición sintáctica, determinan la proyección media del verbo, es decir, son determinantes del núcleo verbal y sus complementos regidos y marcados temáticamente; así, la negación tiene un alcance total sobre el evento y sus complementos:

(1) [(Ana) (no (come (carne)))]; donde el adverbio ‘no’ determina al sintagma verbal cuyo núcleo ‘come’ rige y marca temáticamente al complemento ‘carne’.

El alcance de la negación, entonces, es oracional, pues lo que se niega es que ‘Ana’ realice un determinado evento sobre otra entidad; su contraria sería:

(2) Ana come carne.

Solo estos determinantes negativos de posición preverbal habilitan la aparición de los lexemas negativos. Obsérvese:

(3a) Ana no duerme nada.

respecto de la agramaticalidad de

(3b) Ana duerme nada.

Los adjuntos, negativos o no, al ser regidos por el verbo, están también bajo el alcance de la determinación del adverbio de negación, pero establecen un límite al evento negado. Esto es así porque la reacción del verbo sobre el adjunto es por antecedente: el adjunto está dominado directamente por la proyección máxima del verbo y no integra la proyección media como en (4).

(4) [(Ana) (no (come (carne)) (hoy))]

Observamos que el alcance de la negación es parcial, afecta al sintagma verbal, pero con el matiz temporal que le asigna este adjunto.

Planteadas estas explicaciones gramaticales en el español, nos ocupamos a continuación de la diferencia entre la negación externa y negación interna.

La negación interna afecta a algún componente de la oración; generalmente, lo que se niega es la relación establecida entre el sujeto y el predicado, como en (1) donde lo negado es la relación del sujeto 'Ana' con el evento 'comer' y su complemento regido, 'carne'.

A su vez, la negación interna puede limitar la negación de esa relación entre sujeto y objeto como en (4), donde lo que se niega no es que Ana coma carne, sino que lo haga hoy. Este tipo de negaciones, conllevan la presuposición de lo que no se niega. La negación en (4) presupone que Ana come carne habitualmente.

Otra forma de negación interna es negar un SN (en caso nominativo o acusativo) o un adjunto del predicado. Este tipo de negación deberá ser complementada por un adjunto que 'redirija' la relación predicado. Así, nos encontramos con casos como:

(5) No Enrique, sino Adriana contrajo gripe.

(6) Juan cocinó no con Julio, sino con Eugenio.

(7) Juan advirtió no lo positivo, sino lo negativo del acuerdo.

La negación externa niega no la relación sujeto - objeto establecida por el verbo en la proposición, sino que niega una proposición anterior presupuesta o efectivamente expresada, "a la que afecta como un todo manifestando su desacuerdo con la realidad" (Sánchez López, 1999 2575) toma dentro de su ámbito a toda la oración.

Observamos que, en (8), el ámbito de la negación es ambiguo:

(8) Juan no es el ladrón del Banco.

Puede tomarse como interno en tanto la negación de un predicado sobre Juan; o bien puede presuponerse una afirmación o sugerencia previa de lo contrario. En el caso de una interpretación como interna, equivale a decir:

Respecto de Juan, no es cierto que sea el ladrón del Banco.

En el caso de una interpretación como negación externa, equivale a decir:

No es el caso de que Juan sea el ladrón del Banco.

La negación externa no es una respuesta negativa a una afirmación anterior, sino la negación de la relación entre la proposición y la realidad y, como en el ejemplo clásico de (9), la existencia del propio sujeto de la oración.

(9) El rey de Francia no es calvo.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Veremos seguidamente cómo funcionan estas consideraciones a nivel discursivo. Nos enfocamos en los juicios orales del fuero penal que se tramitan en los tribunales de la Provincia de Córdoba, Argentina. Trataremos la negación en un hecho de habla determinado: en el interrogatorio forense, contenida en algunas preguntas que formulan los jueces, fiscales o defensores. En este caso, se destaca que, para su interpretación, se suman al significado de las unidades léxicas, el conocimiento de la situación extralingüística, esto es, objetivos, conocimientos compartidos, entorno de la emisión, relación entre los interlocutores, ubicación del enunciado en una determinada secuencia de acciones, conocimiento de las propiedades comunicativas del hecho de habla. Para ello, seguiremos a Escandell Vidal (1999) quien sostiene que la presencia de la negación en las estructuras interrogativas se relaciona con la expresión de la actitud del hablante frente al contenido transmitido.

A continuación, examinemos un ejemplo de un juicio por robo calificado ocurrido en una whiskería:

Defensor: Y... ¿el dinero que había en el maletín?; usted sabía cuánto había, usted era la encargada.

Testigo: No

Defensor: ¿No sabe cuánto dinero había en el maletín? Testigo: (silencio)

Defensor: Hace un tiempo usted ha manifestado que esos \$ 30.-, sacados de la almohada, de debajo de la almohada, eran, pertenecían al negocio; si pertenecían al negocio no eran suyos, y en aquella oportunidad usted dijo que eran suyos.

Testigo: No

Defensor: Bueh... Ah, ¿no lo dijo?

Si atendemos a la última contribución conversacional del defensor, se observa que esta actitud expresa el desacuerdo del defensor ante un hecho o situación que se presenta como contradiciendo sus expectativas. En las dos emisiones, algún elemento de la situación o el enunciado previo evidencia el supuesto contrario (que la testigo no sepa cuánto dinero había o que no lo haya dicho), y es justamente por medio de la presencia de la negación que esta contradicción se manifiesta. Estamos entonces frente a un caso de negación interna.

En el juicio a los directivos del Banco Social de Córdoba por administración fraudulenta, que se terminó llamando en los medios “Superproceso” debido a la cantidad de imputados y a su renombre, la defensa debía probar que los acusados no infringieron la ley al otorgar créditos sin el suficiente respaldo a una empresa molinera que luego quebró. En las secuencias previas del defensor, se alega que fue un hecho imprevisible e incontrolable el que llevó a esta empresa a la quiebra y que por ese motivo nunca devolvieron al Estado provincial el dinero del préstamo, es decir, que la evaluación de riesgo hecha por los funcionarios del Banco para el otorgamiento del préstamo no se realizó de manera irresponsable o negligente. En las siguientes secuencias, el defensor interroga a un testigo, un miembro de la Junta Nacional de Granos:

Defensor: Aparte de este factor interno, ¿hay causas externas que puedan haber afectado [a la debacle financiera de la empresa]? Por ejemplo,

¿la suba de precios en el exterior?

Testigo: No

Defensor: Pero, dígame, por ejemplo, la fijación de precios por parte de Estados Unidos, ¿no tiene ninguna influencia?

Testigo: Yo entiendo que no

Defensor: El precio que fija Estados Unidos, ¿no incide en ...?

Compárese cuán diferente hubiera sido preguntar: - La fijación de precios por parte de Estados Unidos, ¿tiene alguna influencia?

Nos encontraríamos con un enunciado más neutro y en el cual no estaría tan orientada la respuesta que se espera. En cambio, ocurre lo mismo que en el interrogatorio del juicio anterior: la negación expresa la actitud del defensor frente al contenido transmitido, su desacuerdo ante el hecho de que la fijación de precios por parte de Estados Unidos no tenga influencia en la debacle financiera de una empresa. Este hecho parece contradecir las expectativas del defensor, de allí que emplee el adverbio de negación para indicar al testigo cuáles son sus expectativas y dirigir su respuesta, aunque el intercambio anterior muestra que el testigo no capta o prefiere ignorar lo que el defensor le propone. Dicho de otro modo, a través de la presencia de la negación el defensor sugiere que la respuesta que él espera es afirmativa porque conviene al argumento que está desarrollando.

Evidentemente, no todos los enunciados interrogativos con negación habilitan el mismo proceso interpretativo. Veamos este caso del mismo juicio:

Defensor: ¿Declaró ante el juez? Testigo: Sí, señor

Defensor: Ante la Fiscalía, ¿no había declarado? Testigo: Primero a la Fiscalía y después el Juez Molina
Defensor: ¿Cómo vino a declarar a la Fiscalía?

Testigo: Convocada

Defensor: ¿Le llegó una citación? Testigo: Sí, señor

Defensor: En la primera oportunidad que vino a la Fiscalía, ¿fue la primera vez que declaró?

Testigo: No fue una declaración exactamente como la hice ante el Juez

Defensor: Pero, ¿no firmó un acta donde constaba todo lo que había dicho?

Testigo: Sí

Nótese la última intervención del defensor. Su contribución no se interpreta como una manifestación de una contradicción entre su expectativa y los hechos. Este enunciado pretende precisamente que el interlocutor confirme un supuesto del hablante. La expectativa es aquí de carácter positivo: espera que el testigo sí haya firmado un acta. Por eso, este enunciado faculta que se lo parafrasee como una oración aseverativa afirmativa y la interrogación aparece ligada solo a la negación, sin que se produzca ninguna alteración notable en sus propiedades interpretativas: Firmó un acta después donde constaba todo lo que había dicho, ¿no? /¿verdad?

Se trata, entonces, de dos procesos interpretativos distintos: en los primeros ejemplos, el contenido que se interroga abarca a la negación; en el segundo, la excluye. En el primero, si se suprime la partícula negativa se altera marcadamente el significado que se pretende transmitir. El segundo proceso no afecta al contenido afirmativo como presuposición y conduce por lo tanto a la interpretación de que el emisor no lo cuestiona, sino que da por aceptada la verdad del contenido proposicional afirmativo.

Efectivamente, como apunta también Escandell Vidal (1999), la presencia de la negación en los enunciados interrogativos limita sus posibilidades interpretativas. La negación nunca es superflua ya que, si es interna, forma parte del contenido proposicional que se pretende cuestionar; si es externa, introduce una presuposición afirmativa, que delimita sistemáticamente la orientación argumentativa del enunciado.

CONCLUSIÓN

En suma, hemos estudiado cómo algunas marcas gramaticales - en este caso la inclusión de la partícula 'no' - se convierten en una ayuda para que el destinatario pueda ubicar el enunciado en un contexto de interpretación adecuado. Ahora bien, los diferentes valores que puede adquirir un enunciado interrogativo no derivan solo de la configuración oracional, sino de la interrelación entre el significado surgido de la estructura gramatical, por una parte, y de ciertos factores pragmáticos que rodean y constituyen el acto de enunciación, por otra. En efecto, como ya señalamos, son los elementos de la situación comunicativa los que hacen su aporte en la definición del valor concreto de un enunciado interrogativo. Los enunciados interrogativos en los juicios orales obedecen a múltiples objetivos discursivos, de los que nos hemos ocupado en detalle en artículos anteriores; pero, en general responden a dos objetivos básicos: a) los informativos, en los que prevalece la intención de igualar los estados cognitivos de los participantes del intercambio verbal; b) los interaccionales, donde prima la intención de control. Las secuencias examinadas en las que el emisor emplea el adverbio de negación deliberadamente obedecen a esta última intención. La inclusión de la partícula 'no' se constituye en una marca formal que le permitiría al destinatario identificar la intención que el emisor comunica explícitamente¹. Su empleo, por parte de los participantes con poder en este contexto discursivo, es un mecanismo más para manipular las respuestas, de modo que los interlocutores - acusados, testigos o peritos- acepten o admitan el punto de vista del hablante.

BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, Ignacio. *Sobre la negación*. Madrid: Cátedra, 1980
- Escandell Vidal, María Victoria. "Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos." *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 3. Ed. Violeta Demonte, Ignacio Bosque. Madrid: Espasa Calpe, 1999. 3929-3992.
- *La interrogación en el español. Semántica y pragmática*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Tesis. 2009.
- García Negroni, María Marta. "Negación y descalificación: a propósito de la negación metalingüística", *Ciencias & Letras*, 45. (2009): 61-82.
- Hernández Paricio, Francisco. *Aspectos de la negación*. León: Universidad de León, 1985.

¹ El emisor hace patente su intención a través de este recurso pero, obviamente, el destinatario puede ignorarlo, como se ha visto en uno de los ejemplos.

- Sánchez López, Cristina. "La negación", *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, ed. Real Academia Española. Madrid: Espasa Calpe, 1999. 2561-2634.
- Viñas Quiroga, Ingrid. "Vas a responder como yo quiero: las preguntas de los abogados durante los juicios orales". *Las Teorías Lingüísticas frente al Nuevo Siglo*, ed. Sociedad Argentina de Lingüística. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2000.
- "La manipulación lingüística de las preguntas y respuestas en el interrogatorio forense". *El Estudio del Discurso: Metodología Multidisciplinaria*, ed. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2002.
- "El interrogatorio forense". *El Diálogo: Estudios e Investigaciones. ed. Internacional Association for Dialogue Analysis*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2005.
- "El léxico en el discurso forense". *A Cuatrocientos Años de la Publicación de la Primera parte de El Quijote*, ed. Sociedad Argentina de Lingüística. Salta: Universidad Católica de Salta, 2006.

