

# epm **REVISTA**

El español por el mundo

Nº 5

Directora  
Adriana Pérez Bravo

Revista de la asociación europea  
de profesores de español



# 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

---

Esta obra está bajo una licencia  
internacional Creative Commons  
Atribución 4.0



# EL ESPAÑOL POR EL MUNDO

*Revista de la AEPE*

Número 5

Adriana Pérez-Bravo

Directora

## **Junta Directiva:**

Pablo Deza Blanco, *Presidente*

Adriana Pérez-Bravo, *Vicepresidenta*

Mónica Sánchez Presa, *Secretaria General*

Sara Núñez de la Fuente, *Tesorera*

Jessica Ramírez García, *Secretaria Adjunta*

## **Consejo Editorial:**

María Pilar Celma Valero, *Universidad de Valladolid (España)*

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

## **Comité Científico:**

Carmen Morán, *Universidad de Valladolid (España)*

Denis Vigneron, *Université d'Artois (Francia)*

Jorge Machín Lucas, *Universidad de Winnipeg, en Winnipeg (Canadá)*

Pascualita Morote, *Universidad de Valencia (España)*

Fernando Saucedo Lastra, *Keimyung University (Daegu, Corea del Sur)*

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

Victoria Béguelin, *Universidad de Lausana (Suiza)*

Olvido Andújar Molina, *Universidad Complutense de Madrid (España)*

Claudia Macías Rodríguez, *Seoul National University (Seul, Corea del Sur)*

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

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

Miguel Ángel Fernández, *Fujen Catholic University (Taipei, Taiwán)*

María Concepción, Maldonado González, *Universidad Complutense de Madrid (España)*

Andjelka Pejovic, *Universidad de Belgrado (Serbia)*

María Nayra Rodríguez, *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)*

José Eugenio Borao Mateo, *Universidad Nacional de Taiwán (Taipei, Taiwán)*

## ÍNDICE

**Adriana Pérez Bravo**

*Introducción*

9

**Belén Álvarez García**

*Uso (real) de conectores contraargumentativos en estudiantes de ELE germanoparlantes hasta B2*

11

**José Miguel Blanco Pena**

*Adquisición de la consonante obstruyente oclusiva sorda /P/ en posición implosiva por alumnos de ELE sinohablantes*

29

**Luz Stella Hurtado Rúa**

*Lenguaje poético en la obra narrativa de José Manuel Crespo*

45

**Stefka Kojouharova**

*La enseñanza de español en el ámbito universitario de Bulgaria*

57

**Raquel. E. López Ruano**

*Transmisión oral y adaptaciones musicales en la expansión del romance de la Serrana de la Vera*

73

**Nina Mocková**

*Voces americanas en la música de Mercedes Sosa*

83

<b>Rafael del Moral Aguilera</b> <i>El orden de las palabras en un campo semántico.</i> <i>Glotonimia Románica</i>	96
<b>Begoña Souviron López</b> <i>Josep Renau Berenguer, testimonio social y proyecto pedagógico.</i>	110
<b>Mária Spišiaková</b> <i>Eufemismos y neologismos en el contexto de la Guerra en Ucrania</i>	122
<b>José Ángel Tejero López</b> <i>Español con fines específicos: perspectivas en la enseñanza de español como lengua extranjera</i>	131
<b>Bohdan Ulašín</b> <i>Tipos de interferencia léxico-semántica entre el eslovaco y español</i>	147

## INTRODUCCIÓN

En 2018, la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE) publicó el primer número de la revista “El español por el mundo” (EPM) para difundir las investigaciones y fomentar el intercambio internacional entre investigadores, especialistas, profesores, estudiantes y escritores interesados en el campo del español, la cual consideramos una primera etapa.

Hoy estamos emocionados de anunciar que “El español por el mundo” (EPM) ha migrado al sistema OJS (Open Journal System), desarrollado por Public Knowledge Project. Esta herramienta web es fundamental para el desarrollo de todo el proceso de edición y publicación de una revista, aportando prestaciones que facilitan la tarea de todo el equipo interviniente y colaborando con la calidad editorial tomando como base las principales directrices internacionales.

El uso de esta plataforma permite, por un lado, interoperabilidad con redes académicas y, por otro, máxima visibilidad y posicionamiento de la revista EPM, puesto que, al tener un formato virtual, se puede llegar a un público más amplio y compartir la importancia del español.

Con la plataforma OJS, se espera que la revista aumente su factor de impacto dentro de las revistas académicas y se vaya incorporando en las listas de revistas indexadas más prestigiosas tanto de ámbito nacional como internacional. La indexación es un proceso importante para cualquier revista académica, ya que aumenta su accesibilidad, lo que a su vez puede aumentar su impacto y prestigio que puede llevar a una mayor difusión y reconocimiento del trabajo realizado por sus investigadores como también el de la AEPE.

El camino hacia la indexación es cierto que puede ser un proceso desafiante. La indexación requiere cumplir con ciertos estándares y criterios, y puede llevar tiempo y esfuerzo lograrlo. Sin embargo, el hecho de que la AEPE haya tomado medidas para aumentar la visibilidad y accesibilidad de la revista, como migrar a la plataforma OJS, es un paso importante en la dirección correcta.

El lanzamiento de la Revista EPM en este sistema permitirá realizar consultas, descargas, registros de autores y lectores de todos los artículos en línea de la Lengua, la literatura y la didáctica en las diferentes disciplinas de la lingüística teórica y aplicada; estudios literarios, de género, teoría de la traducción y terminología, así como didáctica de la lengua, literatura española e hispanoamericana,

como LE, la revista EPM proporciona una fuente valiosa de información para investigadores, profesores y otros interesados en el campo del español.

Una vez más contamos con investigaciones realizadas en América, Asia y Europa en el ámbito del español, especialmente de Eslovaquia, ya que Bratislava se convirtió en el epicentro de disertación de la lengua, al celebrarse XVII Coloquio Internacional AEPE: “El español como vehículo de entendimiento entre culturas: el español y el mundo eslavo”. Por tanto, cabe traer a colación las palabras del secretario general de las Naciones Unidas António Guterres<sup>1</sup>, quien destacó el carácter universal de la lengua, hablada por 500 millones de personas, y su variedad, “que conecta a individuos y comunidades de todo el mundo, convirtiéndose así en piedra de toque del diálogo en nuestro planeta”.

Vaya a ustedes el número 5 de la Revista EPM 2023, publicación electrónica de acceso abierto que cuenta con aportaciones, sobre literatura, didáctica, traducción y gramática que vuelven a confluír para dar a conocer las últimas investigaciones en tres continentes. Esperamos que disfruten de esta nueva experiencia y les invitamos a explorar nuestro contenido en línea.

A. Pérez-Bravo  
Directora

---

<sup>1</sup> *El español, un idioma que conecta comunidades en todo el planeta*. 23 de abril 2022. [El español, un idioma que conecta comunidades en todo el planeta | Noticias ONU](#)

## USO (REAL) DE CONECTORES CONTRAARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DE ELE GERMANOPARLANTES HASTA B2

ACTUAL USE OF COUNTERARGUMENTATIVE CONNECTORS IN GERMAN-SPEAKING EFL STUDENTS UP TO B2 LEVEL

**Belén Álvarez García**

Universidad de León (España)

[balvag97@gmail.com](mailto:balvag97@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-4472-5698>

**Resumen:** A través de dos corpus en línea – Corpus de aprendices de español (CAES) y CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2 – así como de muestras escritas de ocho estudiantes de ELE voluntarios de la Ludwig-Maximilians-Universität München (Múnich, Alemania), nuestro estudio pretende mostrar tanto la frecuencia de uso como los distintos valores de los conectores contraargumentativos en aprendientes de español germanoparlantes en textos escritos. Para ello, ponemos nuestro foco hasta el nivel intermedio (B2) y en las siguientes unidades: *pero, aunque, sino, sin embargo, no obstante, en cambio*. Igualmente, se presenta una breve comparación de estos resultados con sus usos por hablantes nativos. Estos se analizan desde la revisión bibliográfica.

**Palabras clave:** ELE, corpus, germanoparlantes, conector, contraargumentación, nivel intermedio.

**Abstract:** Using two online corpora - Corpus de aprendices de español (CAES) and CEDEL2: Corpus Escrito del Español L2 - as well as written samples of eight volunteering ELE-students at the Ludwig-Maximilians-Universität München (Munich, Germany), this study aims to show both the frequency of use and the different values of counter-argumentative connectors in German-speaking learners of Spanish in written form. For this purpose, the focus is on the following units up to the intermediate level (B2): *pero, aunque, sino, sin embargo, no obstante, en cambio*. A brief comparison of these results with their uses by native speakers is also presented. These are analysed based on the literature review.

**Keywords:** ELE, corpus, German-speakers, connector, counter-argumentation, intermediate level.

## INTRODUCCIÓN-ESTADO DEL ARTE

La investigación lingüística ha pasado por distintas etapas evolutivas a lo largo del tiempo. De ellas, pueden destacarse tres paradigmas claves: el tradicional, el estructural-generativista y el de la lingüística de la comunicación (véanse Gutiérrez Ordóñez 14 y ss.; Iglesias Bango 768-769). Este último, en auge desde finales de los años sesenta y setenta del siglo pasado, se basa en lograr una

comunicación eficaz desde una actitud abarcadora y desde todos los lenguajes partiendo del texto y/o discurso (Gutiérrez Ordóñez 14 y ss.; Iglesias Bango 769).

Esto se debe a que parte de sus orígenes reside en el desarrollo de una disciplina paralela y complementaria a la lingüística que repercute directamente en el estudio de su objeto de estudio en todos los niveles y perspectivas (Bosque 1 y ss.), lo que hoy en día se conoce como pragmática. Esta “se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto” (Centro Virtual Cervantes s. p.), para lo que se tienen en cuenta factores extralingüísticos, como los interlocutores, la intención comunicativa, el conocimiento del mundo, etc. (Centro Virtual Cervantes s. p.).

Como consecuencia de su unión, surgió la lingüística pragmática, “que describe los componentes internos en interrelación con los externos, y el empleo comunicativo relacionado con todos los integrantes del propio esquema comunicativo” (Fuentes Rodríguez, “El Proyecto...” 39). En consecuencia, esta perspectiva permite una mejor explicación y más completa de los elementos lingüísticos, sobre todo, de aquellos que tradicionalmente han causado graves problemas definitorios y clasificatorios entre los estudiosos (véase Gutiérrez Ordóñez 4 y ss.). Entre ellos, encontramos los que se imbrican entre los dominios de la lingüística y la pragmática (véase Gutiérrez Ordóñez 6 y ss.), por ejemplo, nuestro objeto de estudio.

Por lo tanto, a continuación, cabe plantearse qué se entiende, dentro de esta visión de la lengua, por *conector discursivo*. En este sentido, puede afirmarse que desde la renovación del estudio de la lingüística, existe un cierto acuerdo general en la investigación hispánica en tomar el estudio de Martín Zorraquino y Portolés como referente en la descripción de estas unidades de la lengua desde una perspectiva discursiva. Así, estos autores ya incluyen tal clase de elementos lingüísticos dentro de los conocidos como *marcadores del discurso*, descritos como

unidades lingüísticas invariables, [que] no ejercen una función lingüística en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales- y [que] poseen un contenido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (4057).

En concreto, los conectores “vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos conectados” (4080).

Dentro de este conjunto, se pueden, asimismo, distinguir tres agrupaciones básicas. Por un lado, se hallan los aditivos, que unen miembros discursivos con la misma orientación argumentativa. Es decir, constituyen (un grupo de) elementos que dirigen las conclusiones del discurso en una idéntica dirección (véase Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara 43 y ss.). Por otro lado, los consecutivos o ilativos mantienen también esta dirección, pero de tal manera que introducen lo que cognitivamente se entiende como una consecuencia del primer miembro –explícita o implícita– (véase Martín Zorraquino y Portolés 4080). Finalmente, una última agrupación se corresponde con los contraargumentativos, los cuales

unen dos miembros del discurso (instrucciones de conexión) [y] nos informan de que los dos miembros del discurso están antiorientados (instrucciones argumentativas), pudiendo (a) marcar un contraste o una contradicción entre dos miembros, (b) introducir conclusiones contrarias a las esperadas de un primer miembro o (c) atenuar o invertir la fuerza argumentativa del miembro anterior (Corral Esteve 552).

En el caso del español, algunos ilustrativos de este tipo se corresponden con *pero*, *aunque*, *sino*, *sin embargo*, *no obstante* y *en cambio*, todos ellos recogidos como tales en obras de reconocido prestigio en el campo de la lengua española (sin ir más lejos, véase Real Academia Española [RAE] y Asociación de Academias de la Lengua Española [ASALE] 303 y ss.).

Esta clase de conectores resulta interesante igualmente para los procesos de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera o ELE por diversos motivos. Principalmente destacamos los siguientes:

- (a) al contrario que los aditivos o consecutivos, que contribuyen igualmente a la argumentación, los contraargumentativos han suscitado un menor interés por parte de los estudiosos, de modo que dentro de este campo todavía queda mucho por investigar,
- (b) no obstante, existe un número no despreciable de trabajos al respecto que nos sirven como guía y contraste de nuestras investigaciones, de los cuales exponemos una cantidad nada despreciable en el apartado de revisión bibliográfica, así como a lo largo de Álvarez García (1 y ss.)<sup>1</sup>;
- (c) además, poseen una elevada frecuencia de uso y aparecen en las directrices normativas de las obras de referencia (véanse Instituto Cervantes, *Marco Común...* 122, *Plan Curricular...* s. p.)<sup>2</sup>, pues resultan de capital importancia al construir e interpretar textos y discursos (Loureda Lamas, Cruz Rubio, Recio Fernández y Rudka 209).

En este sentido, en el *MCER* (Instituto Cervantes, *Marco Común...* 122) aparecen ya de diversas formas en la escala ilustrativa para la coherencia y la cohesión, que se incluye a continuación:

COHERENCIA Y COHESIÓN	
<b>C2</b>	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
<b>C1</b>	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
<b>B2</b>	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.
<b>B1</b>	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
<b>A2</b>	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos. Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque».
<b>A1</b>	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque».

Tabla 1. *MCER*: coherencia y cohesión. Tomada de Instituto Cervantes (*Marco Común...* 122)

Como se comprueba, se incluyen ya los conectores como tal (A1, A2 y C1) o, de forma más general, los mecanismos de cohesión (B2-C2) desde el primero hasta el último de los niveles de la lengua, salvo en B1 (donde, no obstante, se usa el verbo *enlazar*). Asimismo, *pero* aparece como un conector sencillo de A2 y se observa la clara progresión que se establece para los estudiantes, pues se entiende que a medida que se avanza en el aprendizaje, estos aumentan su capacidad de usar de manera efectiva, adecuada y precisa tales unidades.

Por tanto, se entiende como hipótesis de partida de nuestra investigación que estos elementos deberían aparecer de forma frecuente en los discursos de aprendices de idiomas extranjeros y, en la medida de lo posible, con valores similares a los empleados por hablantes

<sup>1</sup> Como nuestro estudio se trata de una tesis doctoral todavía en curso, no puede proporcionarse paginación exacta. De este modo, se cita como (1 y ss.).

<sup>2</sup> Las informaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se toman de la versión en línea, por lo que no se incluye paginación. No obstante, se proporcionan indicaciones sobre los apartados correspondientes; en este caso, en “Construcción e interpretación del discurso” y “adversativas”.

nativos. En concreto, el nivel intermedio se presenta adecuado para el empleo de estas unidades según las obras de referencia. Así, en el PCIC (Instituto Cervantes, *Plan Curricular...* s. p.) se recogen los conectores seleccionados hasta el nivel B2; específicamente, la mayoría se incluyen en el apartado de “Construcción e interpretación del discurso” con valores, sobre todo, adversativos y/o concesivos<sup>3</sup>:

A1	A2
<i>pero</i>	-
B1	B2
<i>aunque, sin embargo</i>	<i>no obstante</i> <i>en cambio</i> +Aditivos: <i>no solo... sino también</i> + <i>sino</i> (en gramática; adversativas)

Tabla 2. Conectores objeto de estudio en el PCIC. Tomado de Instituto Cervantes (*Plan Curricular...* s. p.)

Sin embargo, sorprende la falta de estudios en torno a la adquisición de estas unidades por parte de estudiantes reales de ELE. Así, si bien se han encontrado obras que analizan manuales de español como lengua extranjera y, en cierta medida, su posible proceso de enseñanza-aprendizaje (véanse De Santiago Guervós, Holgado Lage, Albeda Marco), en ningún caso se investigan en concreto producciones de discentes con foco tanto en la frecuencia de uso como en su sentido semántico-pragmático, mucho menos en el caso de los contraargumentativos y, por descontado, restringiéndose a los aprendientes germanoparlantes (en un nivel concreto).

De hecho, tras una búsqueda propia en *Scopus* podemos constatar, si bien no se puede afirmar que solo existan documentos científicos sobre estos temas en esta plataforma, la necesidad de una mayor investigación en este campo por falta de referencias investigadoras. En este sentido, no se han encontrado estudios de características similares al nuestro y, en consecuencia, los resultados que se presentan en este artículo, así como en Álvarez García (1 y ss.), permiten a los investigadores adentrarse en un campo aún sin examinar de forma explícita. Esto restringe, no obstante, la posibilidad de comparar las informaciones descritas con otros posibles estudios. De esta forma, la discusión se limita a los datos obtenidos dentro de nuestro propio examen lingüístico y se incorpora a los resultados, expuestos de forma concisa en los apartados siguientes.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Partiendo de estas ideas, nuestro estudio pretende mostrar tanto la frecuencia de uso como los distintos contextos de los conectores contraargumentativos en aprendientes de ELE germanoparlantes.

La elección del alemán como lengua materna de los estudiantes se debe no solo a la experiencia de la autora como profesora de ELE en Alemania, que nos ha llevado a preguntarnos cuestiones relativas al uso y frecuencia de estas unidades, sino que también, como muestra el estudio de Loureda Lamas, Moreno Fernández, Álvarez Mella y Dcheffler sobre la enseñanza de ELE en Alemania, así como *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, Alemania ocupa el sexto puesto en cuanto al número aproximado de estudiantes de español en el mundo, concretamente, con 820.544 (Instituto Cervantes 28). De ellos, el 90% ha adquirido español mediante su estudio como lengua extranjera, es más, menos de un 1% del total poseen una competencia nativa y el 80% de los aprendientes de ELE poseen una competencia limitada, sobre todo, comprendida entre el nivel B1 y el B2 del MCER (Loureda Lamas, Moreno Fernández, Álvarez Mella y Dcheffler 22). También por ello ponemos nuestro foco hasta el nivel intermedio (B2), lo que no implica, por el contrario, que en el caso de los corpus en línea despreciemos las

<sup>3</sup> La estructura *no solo... sino también* se sitúa en los aditivos, pero dentro del apartado de conectores. Por su parte, *sino* se incluye en las adversativas.

muestras de los niveles iniciales (o superiores), sobre todo, cuando no se recogen muchos ejemplos de una unidad objeto de estudio.

Para cada conector, presentamos un breve resumen de sus valores según las informaciones recopiladas por medio de revisión bibliográfica. Por lo tanto, esto no implica que este sea su uso “real” por hablantes nativos, sino que se trata de una recopilación concisa y breve de diversos autores por distintos medios. Más informaciones al respecto se proporcionan en Álvarez García (1 y ss.).

Estas se comparan, en primer lugar, con fragmentos de lengua de dos corpus de aprendientes de español: CEDEL2 (Corpus Escrito del Español como L2) y CAES (Corpus de Aprendices de Español). El primero recoge 4.399 muestras escritas (1.105.936 palabras) desde diferentes lenguas maternas (alemán, holandés, inglés, portugués, francés, italiano, griego, ruso, japonés, chino y árabe), así como también incluye registros propios de hablantes nativos de español –si bien en esta investigación estos últimos no se han considerado–. Por su parte, el segundo pertenece al Instituto Cervantes e incluye en torno a 575.000 elementos lingüísticos entre 2011 y 2013, desde A1 hasta C1, partiendo de seis lenguas maternas (árabe, chino, francés, inglés, ruso y portugués). No obstante, en marzo de 2022 se publicó una nueva versión incluyendo griego, italiano, japonés, polaco y, la lengua más importante para nuestro estudio: alemán.

En general, las muestras se han recopilado teniendo como centro de la investigación el nivel intermedio (B2) y la lengua materna de los estudiantes (alemán); por ello, del CAES se ha empleado su versión actualizada, pues antes de 2022 no se recopilaban muestras desde hablantes con esta lengua materna. Los resultados obtenidos varían entre 1 y 54 entre ambos corpus. Una descripción detallada se incluye en la siguiente tabla:

CONECTOR	CEDEL2	CAES
<i>Pero</i>	A pesar de que desde el alemán se obtienen 112 resultados (en 59 de 82 documentos), no todos nos sirven para nuestro estudio. De nivel bajo a medio se restringen a 29, los cuales se toman en su totalidad (3 de A2; 9 de B1, y 17 de B2).	Se han tomado 25 ejemplos de B2 (de un total de 43), sobre todo, de mujeres (solo hay 2 ejemplos de hombres). De este modo, se limita la variabilidad en el número de muestras frente a otras unidades y se trata de homogeneizar los resultados.
<i>Aunque</i>	Solo hay 1 muestra con lengua materna alemán.	Se recogen las 8 muestras desde el alemán en su totalidad, aunque gran parte sobrepasan el foco de estudio: A2 (1), B1 (3), B2 (1) y C1 (3).
<i>Sino (que)</i>	Con lengua materna el alemán solo hay 2 resultados con nivel avanzado.	Se obtienen las 15 muestras para lengua materna alemán, con dos fuera de nuestro foco: A2 (1), B1 (2), B2 (10) y C1 (2).
<i>Sin embargo</i>	Con lengua materna alemán, se obtienen 7 resultados.	Se toman 10 muestras de A2 (2), B1 (2) y B2 (6) del alemán.
<i>No obstante</i>	Se dan 38 resultados, de ellos solo 1 correspondiente a un alemán (de C2), que se toma a pesar de que el nivel sobrepasa nuestro foco de estudio.	Se analiza la muestra correspondiente a B2, puesto que se trata de la única para lengua materna alemán.
<i>En cambio</i>	Se obtiene un resultado (C2), analizado por falta de datos.	No se obtienen resultados para lengua materna alemán.

Tabla 3. Muestras de corpus tomadas por conector

Finalmente, estas informaciones se comparan con nuestro muestreo en estudiantes germanoparlantes de la Ludwig-Maximilians-Universität München (Alemania). Este se llevó a cabo entre octubre de 2022 y febrero de 2023 con ocho participantes voluntarios de niveles intermedios

(B2.1, B2.2) entre treinta y veintiún años. Todos proceden del sur de Alemania y toman diferentes cursos de español: cuatro de ellos, clases presenciales y los otros cuatro, en línea. Los dos mayores (del 1993 y del 1995) son hombres; el resto, mujeres. Justo la mitad se hallan en sus estudios de grado todavía, mientras que la otra mitad realiza estudios de máster o superiores -los dos varones escriben su doctorado-. Todos ellos poseen como lengua materna el alemán (solo una participante mujer habla también tailandés) y como segundo idioma el inglés (el cual manejan con un nivel intermedio y/o superior). Por su parte, el conocimiento de otras lenguas resulta variado entre el francés (casi unánime), el portugués, el catalán, el italiano, el polaco, el sueco, el chino, el noruego u otras lenguas (incluso muertas: latín, sumerio, egipcio medio); y casi todos (salvo los dos participantes con mayor nivel de dominio del español) las estudian también en este momento a través de diferentes medios (oficiales o no). Finalmente, cabe señalar que el número de años estudiando español alterna desde los 10 años al año y medio. Lamentablemente, por motivo de protección de datos no podemos ofrecer más información sobre los mismos.

En cualquier caso, solo queda hacer notar que nuestra muestra en su conjunto, por motivos de acceso y falta de medios económicos y temporales, se manifiesta heterogénea y diversa. En consecuencia, no podemos crear ciertamente comparaciones entre los resultados desde un punto de vista estrictamente estadístico, pero sí que resulta posible emplearlos para hacernos una idea general del uso de los conectores estudiados como apoyo de los datos de los otros corpus de ELE de forma suficientemente útil para sacar conclusiones al respecto.

Igualmente, los textos recogidos de cada uno oscilan tanto en forma como en cantidad, de modo que por alumno se ha realizado un perfil conectivo propio basado en conectores por número de proposiciones. En nuestra tesis doctoral (Álvarez García 1 y ss.) se describe tal análisis pormenorizadamente. No obstante, por motivos de espacio, en el presente artículo únicamente recogemos las informaciones más destacables, expuestas en la siguiente tabla:

Participante	1	2	3	4	5	6	7	8	MEDIA
N.º textos	4	14	2	16	6	6	17	25	-
N.º enunciados	157	230	119	151	91	123	299	240	-
N.º general conectores	103	109	80	51	36	76	155	111	-
N.º conectores contraargumentativos	9	20	9	13	4	8	20	16	12,375
Conectores contraargumentativos por conectores generales	8,74%	18,35%	11,25%	25,49%	11,11%	10,53%	12,90%	14,41%	14,10%
Conectores contraargumentativos por enunciado	5,73%	8,70%	7,56%	8,61%	4,40%	6,50%	6,69%	6,67%	6,86%
Conectores generales por enunciado	65,61%	47,39%	67,23%	33,77%	39,56%	61,79%	51,84%	46,25%	51,68%

Tabla 4. Datos obtenidos de estudiantes de ELE de la LMU

## ANÁLISIS DE LOS CONECTORES

### 1 Pero

Tradicionalmente, *pero* se incluye en las adversativas de carácter restrictivo (Alarcos Llorach 289 y ss.). Con todo, quizá por su alta frecuencia de uso (Estrella-Santos 5), sus valores resultan muy variados. Sin ir más lejos, Estrella-Santos señala ocho: 1) modificativo, 2) de contraste, 3) adversativo inverso, 4) restrictivo, 5) rectificativo, 6) intensificativo, 7) concesivo y 8) justificativo (5 y ss.). A estos, Domínguez García (106 y ss.) añade otros de carácter metadiscursivo como marcador de acto ilocutivo, cierre o giro argumentativo, conformismo o desacuerdo. En adición, Ferrer Mora (265 y ss.) lo liga a la crítica o el reproche.

Igualmente, en periodos más recientes se defiende la existencia de un *pero* enfático a modo de intensificación. Puede indicar sorpresa, desacuerdo, impaciencia o enfado —y, a veces, hasta ironía— (véanse Acín Villa 219 y ss.; Portolés 250; Ferrer Mora 265 y ss.; Porroche Ballesteros 83 y ss.; RAE y ASALE 316).

En lo que respecta a los corpus en línea, cabe señalar que esta unidad es la que cuenta con un mayor número de apariciones, por lo que, como ya se ha indicado, se han recopilado 28 ejemplos<sup>4</sup> de CEDEL2 y 25 del CAES<sup>5</sup>.

En el primero, podemos constatar su división en dos grandes grupos: los que presentan propiamente contraargumentación (18) —a veces con matices de contraste (3)— y los que introducen un comentario (9) a modo de adición o, sobre todo, continuación discursiva, esta casi siempre acompañada de ruptura discursiva clara (8). Solo en un caso encontramos propiamente contraste (B1). Puntualmente, se han detectado una aparición de uso erróneo: su falsa sustitución con *sino* (B2).

**(a) Contraste:** *Chaplin es la calle. Basura se calló a su cabeza. Y el fuma una cigarra. Después el encontrar un bebé. El no sabe dónde puede quedarse. O de donde está. El pregunto una mujer con un bebé que se puede quedar con ella. Pero ella no quiere un bebé más* (CEDEL2, B1).

**(b) Ruptura discursiva:** *Al principio, Charlie Chaplin esta en un lugar donde las calles son muy sucias porque la gente deja sus cosas desde la ventana. Obviamente, la gente no tiene mucho dinero y en un momento, el vé un bebe que esta en el sol y que esta llorando. El no vé los papas y por eso, el lo tiene en sus brazos. Charlie busco una persona que quiere haber el bebe, pero cuando el pregunta a la mujer, con su bebe, que esta pasando, ella no quiere haberlo* (CEDEL2, B2).

**(c) Avance discursivo:** *Una mujer con un cochecito no quiere el desconocido bebé. Chaplin piensa dejar el bebé en la calle, pero en este momento el policía llega y Chaplin toma el bebé otra vez* (CEDEL2, B2).

**(d) Ruptura discursiva y contraargumentación con cierto contraste:** *Un oficial de policía viene y mira al hombre que en este momento quiere poner al bebé en el suelo. Sabe que el hombre ve todo lo que esta haciendo y por eso el se va al otro lugar con el bebé. Está caminando cuando ve a otro paseante. De repente le deja en sus brazos y corre rápidamente. Pero esta persona ve el paseante de la mujer también y deja el bebé ahí* (CEDEL2, B2).

**(e) Falsa sustitución:** *Despues un momento Chaplin vio un hombre viejo, le dejo el bebé y el se esconde en la casa vieja. El hombre dejo el bebé en la coche de bebé que tenia la mujer. En el final se parecio que ej niño no estaba de la mujer pero de Chaplin (no pude ver que dijo la carta que encontro Chaplin en la ropa del bebé)* (CEDEL2, B2).

Por su parte, en CAES predomina su valor cohesivo y continuativo pero desde diferentes perspectivas: 5 muestras resultan propiamente contraargumentativas (opositivas); otras 4, de contraste (contraargumentativo); 3 de matices concesivos; otras 4, con restricción

<sup>4</sup> Incluyendo 3 de A2.

<sup>5</sup> Esta restricción se realiza por las características de nuestro estudio para evitar que los datos entre unas y otras muestras difieran en exceso cuantitativamente, lo cual explicamos más detalladamente en Álvarez García (1 y ss.). No obstante, cabe señalar que se recogen 137 casos desde A2 hasta C1.

(contraargumentativa); 3 de tipo aditivo; 5 como apertura de un nuevo tema (una de ellas sin contraargumentación clara)<sup>6</sup>.

**(a) Contraargumentación (opositiva):** *Eso no dolería a nadie y nadie se sentiría molestado, es una solución simple pero efectiva* (CAES, B2).

**(b) Contraste contraargumentativo:** *Lo que hace cada uno en su casa no debería interesar a nadie (excepto si alguien está en riesgo, como niños pequeños) pero en lugares públicos fumar no debería ser permitido generalmente* (CAES, B2).

**(c) Contraargumentación concesiva:** *2015 hizo mi bachillerato y hasta ahora no tengo ningún mérito académico pero voy a terminar mi carrera en el verano 2022* (CAES, B2).

**(d) Restricción (contraargumentativa):** *No quiero decir que la gente no puede fumar en el público, pero por favor, en un lugar donde no hay tanta gente y sobre todo donde no hay niños* (CAES, B2).

**(e) Adición:**

*Mis estudios en Alemania para mí representan una facilitación muy profunda de los conocimientos necesarios respecto a la lengua y literatura española.*

*Però también sé que para dominar un idioma realmente hace falta pasar por lo menos una estancia en el extranjero* (CAES, B2).

**(f) Cambio de tema (contraargumentativo):**

*Además la molestia no solo se limita al momento de la acción, porque muchas veces la ropa después huele a humo que puede resultar muy pesado.*

*Lo que ya he destacado es que contravienen dos lados personas.*

*Los dos suelen tener el derecho de decidir libremente lo que quieren hacer.*

*Però en lugares públicos la salud tiene más importancia que la relajación* (CAES, B2).

**(g) Cambio de tema (sin contraargumentación clara):** *Como tengo amigos en Lima no necesito una plaza en una residencia universitaria, pero me pregunto ¿si existe la posibilidad de solicitar una beca?* (CAES, B2).

Finalmente, desde nuestro análisis de textos de alumnos de ELE en la LMU de Múnich, el primer aspecto relevante (aunque esperable) resulta, de nuevo, su superioridad en cuanto a frecuencia de uso. De hecho, se trata del único conector que aparece en todos los participantes y en cantidad superior, o igual, a los demás contraargumentativos. Eso sí, interesante resulta que se recoge con mayor frecuencia en los cuatro participantes que no poseen estudios relacionados con la filología frente a aquellos que sí los tienen y/o cursan actualmente.

Participante	N.º de apariciones	En relación con contraargumentativos	En relación con conectores	En relación con enunciados
1	3	33,33%	2,91%	1,91%
2	10	50%	9,17%	4,35%
3	6	66,67%	7,5%	5,04%
4	8	61,54%	15,69%	5,3%
5	1	25%	2,78%	1,1%
6	6	75%	7,89	4,88%
7	13	65%	8,39%	4,35%
8	11	68,75%	9,91%	4,58%
<b>PROMEDIO</b>	7,25	55,66%	8,03%	3,94%

Tabla 5. Muestras de ELE en estudiantes universitarios: *pero*

En lo que respecta a su valor, se emplea en más del 60% de los casos (35) como contraargumentación (si bien en algún ejemplo con diversos matices exceptivos y/o contrastivos). Ahora bien, con contraste claro solo aparece en 4 textos. Asimismo, aunque de forma minoritaria, se recoge con valores discursivos y/o desviados de esta generalidad, como la adición (8), el cambio de tema y/o la continuación discursiva (6), así como el comentario y/o llamada de atención (4). En cualquier caso, se observa fuerza argumentativa e informativa sobre el segmento al que acompaña, de forma casi unánime (a excepción de 3 muestras) entre oraciones.

<sup>6</sup> Cabe señalar que en una de ellas parece usarse este conector de forma incorrecta.

(a) **Contraargumentación:** *Por último, se podría argumentar que intentar cambiar el sistema político podría causar más conflictos internos, violencia y más sufrimiento del pueblo, consecuencias que hay que evitar a todo coste. Pero este argumento es poco concluyente, ya que no debemos olvidar que el pueblo cubano ya está sufriendo con la situación actual y también ha habido protestas violentas* (participante 1, texto 3).

(b) **Contraste (contraargumentativo):** *No estoy de acuerdo que la ansiedad afecta principalmente las mujeres, pero es cierto que el miedo es difundido ampliamente* (participante 4, texto 9).

(c) **Adición:** *Otra parte importante siempre era un coche en alquiler que me dara una gran flexibilidad de visitar ciudades pero también la naturaleza* (participante 2, texto 13).

(d) **Cambio de tema / continuación discursiva:** *No se sabe exactamente cómo ocurrió esta desgracia pero el jefe de bomberos Samuel Peña de Houston dijo en una entrevista que la multitud comenzó a amontonarse frente al escenario que provocando un pánico* (participante 7, texto 15).

(e) **Comentario / resalte:** *Según psicólogos las personas afectadas tienen que hablar sobre sus situaciones y sentimientos, pero lo más importante: de manera profesional con una persona profesional como psicólogos y no en las redes sociales donde las víctimas se manejan solas* (participante 3, texto 1).

En conclusión, de ambos análisis, *pero* tiende a emplearse desde la contraargumentación, si bien es cierto que puede ser entendido como mera ruptura discursiva (con o sin trasfondo contraargumentativo). Igualmente, aparece en alguno de otro de sus usos nativos, como el aditivo, aunque lo hace de forma minoritaria. En este sentido, sus valores enfáticos evidencian su falta.

## 2 Aunque

El caso de *aunque* resulta bastante complejo, pero de forma resumida, puede afirmarse que muchos autores lo ligan a la concesión (véanse RAE y ASALE 397 y ss.; Borrego Nieto 318 y ss.), puesto que sirve para señalar un obstáculo o impedimento para una conclusión, mientras que otros lo acercan a la adversatividad, sobre todo, en lo que se conoce como el *aunque* restrictivo o pospuesto, acompañado de indicativo y con pausa anterior (véanse Domínguez García 115 y ss., Fuentes Rodríguez, *Las construcciones...* 48 y ss., Garrido Rodríguez 14 y ss.).

De él, en CEDEL2 solo se recupera un caso con lengua materna alemana, correspondiente a un B1. Este, no obstante, no resulta muy claro en cuanto a su sentido. De hecho, tal vez se puede comprender más como una simple continuación discursiva y, quizás, en relación con la causalidad. En consecuencia, cabe considerar como dudosa este contexto y esta inserción de *aunque*.

*Charles Chaplin va a la calle y gando quiere fumar, encuentre un bebe. El no sabe que fazer y decide de poner el bebe a una senora. La senora no quiere el bebe. Ella va muy furioso aunque Chaplin já pone el bebe* (CEDEL2, B1).

Por su parte, en CAES se recogen 4 muestras de nivel intermedio: B1 (3) y B2 (1). En todas, su valor es concesivo (en el caso del B2, con valor de obstáculo). Interesante resulta que todos van antepuestos, menos en una muestra de B1.

(a) Concesión (antepuesta): *Aunque el ley prohibió fumar en lugares públicos, hay algunos bares o discotecas dónde la gente fuma* (CAES, B2).

(B) CONCESIÓN (POSPUESTA): *ESTOY ESCRIBIENDO A USTEDES PORQUE DURANTE MI ÚLTIMO VIAJE DE ALEMANIA A ESPAÑA, EL 16 DE SEPTIEMBRE 2018 A LAS 10. 00, CON LUFTHANSA SE PERDIÓ MI MALETA Y HASTA AHORA NO RECIBÍ NINGUNA INFORMACIÓN DE SU LADO, AUNQUE LE HABÍA ESCRITOS VARIOS MENSAJES* (CAES, B1).

Finalmente, en nuestro corpus personal de ELE solo lo hemos encontrado en 10 ocasiones, todas ellas con valor concesivo y situado, generalmente, ante el primer miembro (tras algún tipo de punto y el primer miembro, en general, seguido de coma). Solo en dos muestras aparece pospuesto, pero, aun sí, en el ejemplo con indicativo no se percibe el valor adversativo que los estudios para

nativos describen. Además, se recogen casi con unanimidad casos acompañados de indicativo, pero también hallamos un ejemplo con subjuntivo.

**(a) Indicativo:** (...) *si hay solamente hombres en puestos de director, esto crea la falsa imagen de que las mujeres no son capaces de asumir tanta responsabilidad. Aunque esto no podría estar más lejos de la realidad, así aumenta la desigualdad entre hombres y mujeres y se daña la percepción de la mujer en la sociedad* (participante 1, texto 4).

**(b) Subjuntivo:** *Pro ejemplo no tienes las mismas chances obtener una buena educación, aunque hayas estudiado tanto como otros* (participante 5, texto 5).

**(c) Pospuesto (indicativo):** *Creo que hoy – y es un aspeto que no tenía en cuenta cuando era más joven - yo sé que ser famoso en general tiene un gran precio y 2no querría cambiar mi vida con un futbolista. Aunque viviría en una gran casa..* (participante 2, texto 1).

Como complemento de información, ofrecemos la siguiente tabla con las frecuencias de uso de este conector por participante en nuestro muestreo propio (si bien no se recoge en tres de ellos):

Participante	N.º de apariciones	En relación con contraargumen- tativos	En relación con conectores	En relación con enunciados
1	1	11,11%	0,97%	0,64%
2	5	25%	4,5%	2,17%
3				
4	1	7,69%	1,96%	0,66%
5	1	25%	2,78%	1,1%
6				
7	2	10%	1,29%	0,67%
8				
<b>PROMEDIO</b>	1,25	9,85%	1,44%	0,66%

Tabla 6. Muestras de ELE en estudiantes universitarios: *aunque*

En conjunto, *aunque* se limita al valor concesivo, lo que limita en cierto modo su espectro semántico-pragmático en relación con sus usos contextuales por nativos.

### 3 *Sino (que)*

Hoy en día, aunque en algunos casos se defiende todavía su carácter exceptivo (véase Fuentes Rodríguez, *Las construcciones...* 44), para la mayoría de los estudiosos, el valor principal de *sino* reside en la oposición exclusiva, de rechazo (véanse Di Tullio 186 y ss.; Alarcos Llorach 289 y ss.; Fuentes Rodríguez, *Las construcciones...* 43 y ss.; Gutiérrez Araus 164). Esto implica que en su uso se habla de incompatibilidad de elementos, de modo que se le concede igualmente carácter correctivo, de reemplazo (implícito o explícito) e, incluso, de contraposición (véanse Alarcos Llorach 289 y ss., Gutiérrez Araus 226 y ss.; Borrego Nieto 389 y ss.; Flamenco García 3859 y ss., RAE y ASALE 367). Así, a nivel pragmático puede también llamar la atención y/o ser usado para cambiar la dirección argumentativa. En este sentido, resulta posible encontrarlo como giro en la argumentación (véanse Fuentes Rodríguez, *Las construcciones...* 44 y ss., Flamenco García 3859 y ss.).

Igualmente, cabe destacar la posibilidad de hallarlo en la combinación *no solo... sino también* y semejantes, estructuras combinatorias de sentido final aditivo, si bien, en ella, nuestro conector mantiene su carácter correctivo/refutativo como adverbio presuposicional de carácter anafórico a modo de medio de cohesión (véase Fuentes Rodríguez, *Las construcciones...* 45 y ss.).

En lo que respecta a los corpus, en CEDEL2 solo posee una aparición para la lengua materna alemana. Además, se produce en C2, fuera de nuestro foco de análisis, pero se analiza ante falta de muestras. En cambio, en CAES se recogen 12 de nivel intermedio: B1 (2) y B2 (10). Sus

contextos se dividen en dos grandes agrupaciones: los propiamente correctivos —3 casos— y los correctivos en estructura aditiva (*no solo... sino también; no solo... y similares*) —los 9 restantes—.

**(a) Corrección:** *Pero cuando Furtängler murió en los años cincuentas, la orquesta no eligió a Celibidache como nuevo director, sino Herbert von Karajan (CAES, A2).*

**(b) Corrección (aditiva):** *No me interesan solo los resultados de la arqueología sino también los métodos - y ¿quien mejor que tu para contarmelos? (CAES, B1).*

Para concluir, en lo que respecta a nuestras propias investigaciones sobre textos de alumnos de ELE, señalamos la relativa frecuencia de uso frente a otros de los conectores analizados. De hecho, si bien con gran distancia, aparece en cantidad considerable (en 17 ocasiones). Únicamente no se recoge en el participante 2; en el resto varía el número de usos según el estudiante, como se observa en la tabla siguiente, pero tiende a hallarse por debajo del 2% en relación con la cantidad total de enunciados, por debajo del 3% de acuerdo con otros conectores en general y en torno al 20% en lo que respecta a los contraargumentativos.

Tabla 7. Muestras de ELE en estudiantes universitarios: *sino (que)*

Participante	N.º de apariciones	En relación con contraargumentativos	En relación con conectores	En relación con enunciados
1	5	55,56%	4,85%	3,18%
2				
3	2	22,22%	2,5%	1,68%
4	1	7,69%	1,96%	0,66%
5	1	25%	2,78%	1,1%
6	2	25%	2,63%	1,63%
7	3	15%	1,94%	1%
8	3	18,75%	2,7%	1,25%
<b>PROMEDIO</b>	2,125	21,15%	2,42%	1,31%

De sus apariciones, resulta interesantes que casi el 60% (10) se corresponden con su variante aditiva *no solo... sino también* (escrito solo a veces con tilde), mientras que el resto realizan una corrección, en general, directa.

**(a) Valor correctivo:** *Además, permite a las víctimas saber que no están solas, sino que todas las mujeres pueden estar juntas (participante 3, texto 1).*

**(b) Valor aditivo:** *Aún si de alguna manera se tiene que criar sus mascotas a que por supuesto también se ama mucho, no se debe olvidar que son animales y no solamente piensan de modo diferente, sino también necesitan otras cosas porque viven completamente diferente (participante 6, texto 6).*

Mencionable resulta del mismo modo un comentario del participante 7 ante la corrección de un nativo, quien le cambia *sino* por *pero*. El estudiante escribe: “¿Por qué no se puede decir ‘pero’ en este caso? Pensaba que tanto ‘pero’ como ‘sino’ podían utilizarse. (NICHT NUR wegen der magischen Überraschung am Ende, SONDERN AUCH wegen..)””; ante el siguiente comentario (inicialmente con *pero*): “No sólo por su sorpresa mágica al fin, sino también por su arco de tensión y los diferentes personajes”. Esto demuestra que la relación entre estos dos conectores puede llegar a confundirse (en contexto aditivo), de manera que, por ejemplo, se requiere incidir en ello en su explicación en el aula de ELE.

En definitiva, a parte de su relación semántico-pragmática con *pero*, sus valores, si bien menos extendidos, como el cercano a *salvo* (exceptivo) u otros matices (más discursivos) todavía parecen quedar sin su reflejo en la interlengua de los aprendientes de ELE.

#### 4 Sin embargo

Debido a su etimología, cercana a la expresión de ‘careciendo de obstáculo o problema’, sus primeros empleos se restringieron al campo concesivo por medio de un proceso metafórico de un obstáculo real a otro en el pensamiento. No obstante, posteriormente adquirió valor adversativo por transformación metonímica (Garachana Camarero 194 y ss.).

Por ello, actualmente parece moverse entre ambos campos de significado, aunque tal vez predomine este último (Domínguez García 109 y ss.). Con todo, Domínguez García (112) también defiende la posibilidad de interpretaciones estrictamente concesivas, si bien estas pueden desencadenar otras adversativas (refutativas), así como otros usos para rectificar inferencias erróneas y desplazar información general hacia lo específico.

En esta línea, se entiende que puede introducir una variación de tópico o cambio de tema como marco de un movimiento textual sucesivo, a través de lo que se pueden añadir desarrollos inesperados en la argumentación (Calvi y Mapelli 159, Corral Esteve 526). Además, Calvi y Mapelli (159) advierten de sus posibles (aunque poco comunes) usos enfáticos.

En lo que respecta a los corpus, en CEDEL2, esta unidad aparece en 7 casos, todos ellos entre C1 (4) y C2 (3), fuera del foco principal de este trabajo. Por su parte, en CAES *sin embargo* cuenta con 10 muestras desde el alemán: dos pertenecen al A2; las demás se dividen entre B1 (2) y B2 (6). En ellas, se observa su uso variado en contextos que, si bien se ligan en mayor o menor medida a la contraargumentación propiamente, por lo general se indica un cambio o una introducción de un tema. De hecho, solo en dos casos se percibe un valor concesivo o relativo a un obstáculo.

**(a) Cambio de tema:**

*¿Y qué triste es, que no quiero entrar a un bar, porque me cuesta respirar por todo el humo, que mi ropa huele hasta la semana siguiente y tengo que lavar toda mi ropa solo para deshacerme ese olor tan penetrante?*

*Sin embargo me gusta ir a un bar, entonces me pregunto: por qué tengo que ser yo la persona que solo tiene la decisión de entrar o no entrar? (CAES, B2).*

**(b) Cambio de tema (contraargumentación):**

*No necesito unas becas porque estoy jubilado con una rendida suficiente.*

*Vamos a dejar las becas para las jóvenes.*

*Sin embargo, la cuestión de residencia es importante para mí (CAES, B2).*

**(c) Concesión:**

*A veces se puede ser muy difícil ponerse en contacto con colegas nuevos.*

*En realidad sólo tienes que estar abierto y tienes que buscar las comunicaciones con tus colegas.*

*Entonces tu problema va a resolver muy rápidamente y puedes encontrar nuevos amigos.*

*Pero sin embargo yo puedo comprender tu situación y yo puedo comprender que no es muy fácil ser sentirse aceptado en un nuevo medio ambiente (CAES, B1).*

En nuestras propias investigaciones, *sin embargo* sigue siendo el conector semántico más empleado de los tres analizados; de hecho, se le puede considerar el único con apariciones representativas -aunque variables- en cuanto a frecuencia de uso, como se observa en la siguiente tabla:

Participante	N.º de apariciones	En relación con contraargumentativos	En relación con conectores	En relación con enunciados
1				
2	5	25%	4,59%	2,17%
3				
4	3	23,08%	5,88%	1,99%
5	1	25%	2,78%	1,10%
6				
7	2	10%	1,29%	0,67%
8	2	12,5%	1,8%	0,83%
<b>PROMEDIO</b>	1,625	11,95%	2,04%	0,85%

Tabla 8. Muestras de ELE en estudiantes universitarios: *sin embargo*

En lo que concierne a sus valores en contexto, estos varían entre la concesión (predominante) y la contraargumentación, la cual puede acompañar a la primera. Solo en un caso, se observa cierto contraste; así como en una ocasión, valor continuativo y en otro, adición.

**(a) Concesión (contraargumentativa):** *Lo que me verdaderamente da tristeza es que las soluciones sean conocidas desde hace muchos años y que sea tan difícil tomarlas. Claro, cada uno puede hacer algo como, por ejemplo, evitar vuelos, separar la basura, comprar productos locales... Sin embargo, dudo que el efecto de dichas medidas todavía pueda detener el cambio climático irreversible* (participante 2, texto 4).

**(b) Contraargumentación (concesiva):** *Les quiero contar de la tradición del Krampus en el pueblo de mi abuela en el sur de la provincia de Burgenland en Austria. Lamentablemente no tengo información ni sobre el origen, ni por donde practican esa tradición en particular. Sin embargo me pareció tan extraña desde hace mi infancia que nunca lo olvidé* (participante 5, texto 4).

**(c) Contraargumentación (contrastiva):** *Creo que un viaje así gusta a toda la gente que quiera descubrir algo y que sea flexible. Sin embargo, no creo que un viaje a muchos lugares diferentes sea óptimo para familias con niños porque pueda ser un poco estresante* (participante 2, texto 13).

**(d) Continuación:**

*Comparto tu idea de que la historia muestre que la gente debe ser más indulgente y no pelear tanto. Recuerdo especialmente la escena en que la mujer de la pareja joven, que antes parecía peleando con su novio, toma la mano de su novio.*

*Sin embargo, me parece que la gente en el autobús está muy (y quizás demasiado!) curiosa y especialmente el fin muestra que el hombre está utilizando esta curiosidad* (participante 2, texto 2).

**(e) Adición:** *Me sorprendió que hubiera tantos turistas en los parques, sin embargo podría ver muchos animales* (participante 4, texto 4)

En general, puede afirmarse de *sin embargo* una paleta significativa y contextual relativamente amplia por parte de los aprendientes de ELE.

## 5 No obstante

Al igual que sucede con la unidad anterior, a nivel semántico existe inestabilidad entre los estudiosos para adjudicarle un significado bien adversativo –restrictivo, opositivo–, bien concesivo, bien mixto (véanse Garachana Camarero 960 y ss., Fuentes Rodríguez, *Las construcciones...* 54 y ss., Cortés y Camacho 197, Domínguez García 112 y ss., Gutiérrez Araus 227).

Con todo, *no obstante* parece tender más hacia la concesión y ser menos genérico que *sin embargo*. Esto se debe a que *no obstante* muestra algún tipo de compromiso con lo que precede, pues no siempre se opone a lo expresado por el interlocutor, lo que puede incluso compartir. Es más, matiza la relación opositiva sin cuestionarse la verdad del primer argumento, presentando hechos aparentemente contradictorios y destacando su compatibilidad (véase Portolés 238 y ss.).

Quizás esta mayor restricción sea la causa de que, en lo que respecta a los corpus, se observe su marcada ausencia de uso. De hecho, en CEDEL2 cuenta con una sola aparición en C2, y en CAES solo aparece una vez, pero sí en el nivel intermedio. Ahora bien, en lugar de marcar contraargumentación, añade información en la medida en que se introduce un nuevo comentario (quizá comparable a ciertos contextos de *sin embargo*):

*Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que la tasa indica que menos jóvenes fuman en comparación con los adultos de 30-50 años.*

*No obstante, el humo producido por fumar molesta a la mayoría de las personas* (CAES, B2).

En lo relativo a nuestras investigaciones con alumnos de ELE, solo se ha encontrado un caso. Ahora bien, resulta de importancia porque su empleo no se trata realmente de uno conectivo, sino más bien preposicional, sin pausas y, eso sí, con valor concesivo. Su frecuencia de uso para este participante en relación con los conectores contraargumentativos es del 11,11%; de acuerdo con el conjunto de conectores, del 1,25%, y ligado a los enunciados, del 0,84%. No se realizan promedios por la falta de muestras, al igual que para el siguiente conector.

**Texto 1:** *Son argumentos poderosos, pero no faltan otros aún más convincentes en favor del movimiento promovida por la actriz Alyssa Milano que no obstante las críticas intenta de mostrar la magnitud de violencia contra las mujeres de manera pública*

En conclusión, puede constatar que los valores semántico-pragmáticos de *no obstante* resultan ciertamente desconocidos por los estudiantes de ELE, si bien parece bien interiorizado en relación con la concesión y, en cierto modo, la adición de información, a pesar de que se use en menor medida que otros como *sin embargo*, *aunque* o *pero*. Se entiende, eso sí, una cierta igualación a los valores del primero, con excepción de la singularidad en su uso preposicional.

## 6 En cambio

Finalmente, para *en cambio* existen diversas posiciones. En primer lugar, puede ligarse a *pero* (dentro de las adversativas restrictivas, véase Borrego Nieto 392), en segundo, a *sino* (es decir, con valor correctivo, véase RAE y ASALE 598) e, incluso, se da una tercera posibilidad: su adjudicación al grupo de las exceptivas (véase Carrete Montaña 304 y ss.), que expresan contraste de informaciones (paralelismo, equiparación, etc.).

De hecho, *en cambio* parece simplemente vincular elementos entre los que podría, eso sí, llegarse a una oposición (anulación de uno de los miembros o de sus inferencias), pero no de manera obligatoria. Así, según Martín Zorraquino y Portolés (4110 y ss.), se prefiere cuando la información que expresa no llega a ser una verdadera oposición de contrariedad (no llega a anular ninguna de las conclusiones) y, por eso, su empleo se entiende como más amplio que el de las unidades anteriores. En este sentido, se deja a merced del contexto su determinación como solo contraste o su dirección hacia la contraargumentación propiamente, como demostramos en Álvarez García (1 y ss.).

En lo que respecta a los corpus, en CAES *en cambio* no aparece y en CEDEL2 solo se recoge una muestra (con una frecuencia normalizada de 62 casos por millón) en el nivel C2. De hecho, en nuestro muestreo propio únicamente lo encontramos en dos textos del participante 8, un varón que emplea de forma relativamente frecuente los conectores (en un 46,25% de los enunciados). En ambos casos expresa contraste (contraargumentativo) y se halla entre pausas (bien sean comas, bien punto y seguido). La frecuencia de uso en relación con los conectores contraargumentativos para este participante es del 12,50%; de acuerdo con el total de conectores, del 1,80%, y de los enunciados, del 0,83%.

**(a) Texto 17:** *Estoy de acuerdo con lo que muchos de vosotros ya habéis descrito: Los medios favoritos dependen en gran medida de la edad. La generación joven obtiene la mayor parte de su información de Internet. Las personas mayores, en cambio, confían más en la televisión y los periódicos.*

**(b) Corrección 2:** *El aspecto con el término "Corona" tiene sentido cuando pienso en ello. Por último, esta palabra también existe en español. En cambio, en alemán no hay peligro de confusión.*

En este sentido, afirmamos que no se trata de un conector que goza de gran presencia, si bien su valor contrastivo parece haber sido bien interiorizado en los casos empleados, eso sí, con cierto matiz contraargumentativo.

## CONCLUSIONES

En resumen, si bien la cantidad de fragmentos de lengua obtenidos de los corpus en línea, así como las muestras de textos de los participantes voluntarios resulta ciertamente escasa y se defiende una mayor investigación en este campo con un mayor número de datos para respaldar la validez de los resultados presentados, se destaca a grandes rasgos la falta de uso de estos conectores en estudiantes germanoparlantes (a excepción de *pero*). De este modo, su comparación con los

valores descritos para los hablantes nativos resulta difícil, a pesar de que en el PCIC (2007) se hayan descrito estos conectores hasta los niveles intermedios.

Para *pero*, se observa un desconocimiento de sus valores enfáticos, si bien se incluyen de forma nada despreciable sus valores discursivos alejados en cierta medida de su uso contraargumentativo tradicional. Ahora bien, no se termina de explotar su paleta contextual de forma completa, si bien de forma bastante abundante. De hecho, quizás esto se deba a su elevada frecuencia de uso, sobre todo, en comparación con las demás unidades analizadas.

En el caso de *aunque*, se demuestra que solo se tienen en cuenta sus valores propiamente concesivos, dejando de lado los cercanos a la adversatividad, observados por ciertos autores en hablantes nativos. No obstante, parece conocerse su capacidad de posposición y, pese a hallarse solo de forma aislada, su combinación con los dos modos verbales.

Por su parte, *sino (que)* parece predominar en los aprendientes de ELE en su variante aditiva; con todo, se registran muestras de carácter correctivo. De hecho, en nuestra recopilación de textos observamos un uso bastante equilibrado entre ambos. Se destaca, eso sí, el comentario de un participante que deja entrever la posible confusión de esta unidad con *pero*.

*Sin embargo* parece balancearse en cuanto a sus usos según el corpus, sobre todo, oscilando entre la introducción de un giro argumentativo y como conector contraargumentativo (concesivo) puro. No obstante, pueden percibirse ciertos matices también presentes en el discurso nativo, como el contraste, pero de forma aislada. Con todo, ponemos de relieve su frecuencia más elevada dentro de los conectores semánticos.

Por tanto, otros como *no obstante* se observan en un número significativamente inferior y con valores un tanto sorprendentes: en un caso, como continuación discursiva y, en otro, con función prepositiva (eso sí, concesiva).

Finalmente, *en cambio*, junto a la unidad anterior, puede considerarse uno de los grandes olvidados en ELE. Ahora bien, de las muestras de un participante de nuestro estudio, podemos constatar su conocimiento, aunque tal falta de ejemplos también conlleva pensar en su falta de interiorización.

Todo ello nos lleva a defender una mayor investigación no solo teórica, sino también práctica en torno a estas unidades lingüísticas, sobre todo, de los conectores semánticos (*sin embargo, no obstante, en cambio*). Igualmente, creemos necesario su mayor explotación didáctica para elevar su frecuencia de uso en los textos de estudiantes extranjeros, así como su mejor comprensión significativa y de sentido. Esto lo llevamos a cabo en Álvarez García (1 y ss.).

## AGRADECIMIENTOS

Esta investigación forma parte de un proyecto de tesis subvencionado temporalmente por la Junta de Castilla y León (Orden edu/875/2021, de 13 de julio; BOCyL del viernes, 16 de julio de 2021).

Un especial agradecimiento se dedica a sus directores: Manuel Iglesias Bango (profesor y catedrático de Lengua española en la Universidad de León), Mario de la Fuente García (profesor de español como lengua extranjera y gerente de la Fundación Sierra Pambley y Johanna Wolf (docente de filología románica en la Ludwig-Maximilians-Universität München).

Igualmente, se agradece la participación de los voluntarios de este estudio, pertenecientes a esta última institución, donde la autora de este artículo realiza una estancia de investigación y trabaja de profesora de español como lengua extranjera como personal asistente a estudiante en el centro de idiomas (Sprachenzentrum).

## BIBLIOGRAFÍA

- Acín Villa, Esperanza. “Sobre *pero* enfático”. *Cuadernos de Investigación Filológica* 19-20 (1993-1994): 219-233. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/cif/article/view/2343/2212> [02/04/2021].
- Alarcos Llorach, Emilio. *Gramática de la lengua española*. 1994. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- Albeda Marco, Marta. “El tratamiento de las partículas discursivas en algunas gramáticas y manuales del español para extranjeros”. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: Deseo y Realidad*, coords. María Auxiliadora Castillo Carballo, Olga Cruz Moya, Juan Manuel García Platero, Juan Pablo Mora Gutiérrez y María Regla Cordero Raffo. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2005. 111-119. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42486/15\\_0109.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/42486/15_0109.pdf?sequence=1) [03/04/2022].
- Álvarez García, Belén. *Conectores contraargumentativos dese la macrosintaxis. Unidad didáctica comunicativo-funcional para el aula de ELE en germanoparlantes (universitarios)*. Tesis doctoral (en proceso). León: Universidad de León, (prevista para) 2023.
- Borrego Nieto, Julio (ed.). *Gramática de referencia para la enseñanza de español. La combinación de oraciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.
- Bosque, Ignacio. “Prólogo”. *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés*, coords. Antonio Messias Nogueira, Catalina Fuentes Rodríguez y Manuel Martí Sánchez. Sevilla: EUS (Editorial Universidad de Sevilla), 2020. 11-20.
- Calvi, Maria Vittoria y Mapelli, Giovanna. “El uso de *sin embargo/no obstante* en un corpus periodístico”. *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés*, coords. Antonio Messias Nogueira, Catalina Fuentes Rodríguez y Manuel Martí Sánchez. Sevilla: EUS (Editorial Universidad de Sevilla), 2020. 151-168.
- Carrete Montaña, José Ricardo. “La contra-argumentación en la historiografía española del siglo XV”. *Moenia. Revista lucense de lingüística y literatura* 19 (2013): 293-323. <https://revistas.usc.gal/index.php/moenia/article/view/1941> [14/04/2022].
- Centro Virtual Cervantes. “Pragmática”. *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/pragmatica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm) [17/03/2022].
- Corral Esteve, Cristina. “Los conectores contraargumentativos y la enseñanza de español como lengua adicional”. *Caracol* 19 (2019): 510-535. <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/160373/161480> [06/01/2021].
- Cortés Rodríguez, Luis y Camacho, M.<sup>a</sup> Matilde. *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*. Madrid: Arco/Libros, 2005.
- De Santiago Guervós, Francisco Javier. “La conexión discursiva en español LE/L2: problemas terminológicos, propuesta de catálogo y didáctica”. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera* 28 (2019): 1-25. [https://www.academia.edu/38485578/La\\_conexi%C3%B3n\\_discursiva\\_en\\_espa%C3%B1ol\\_LE\\_L2\\_pdf?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/38485578/La_conexi%C3%B3n_discursiva_en_espa%C3%B1ol_LE_L2_pdf?email_work_card=view-paper) [26/01/2022].
- Di Tullio, Ángela. *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Buenos Aires: Edicial Universidad, 1997. [https://www.academia.edu/17637705/Manual\\_de\\_gramatica\\_del\\_espa%C3%B1ol?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/17637705/Manual_de_gramatica_del_espa%C3%B1ol?email_work_card=view-paper) [17/09/2022].
- Domínguez García, María Noemí. *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- Estrella-Santos, Ana. “¿Te gustó, pero?: posposición de *pero* en el habla de Ecuador. *Ianna. Revista Philologica Romanica* 18 (2019): 1-22,

- [https://www.academia.edu/39218912/ Te gust%C3%B3 pero posposici%C3%B3n de pero en el habla del Ecuador?email work card=view-paper](https://www.academia.edu/39218912/Te_gust%C3%B3_pero_posposici%C3%B3n_de_pero_en_el_habla_del_Ecuador?email_work_card=view-paper) [18/04/2022].
- Ferrer Mora, Hang. “Auf der Suche nach spanischen Modalpartikeln: *pero* und *pues* als pragmatische Konnektoren. Stand der kontrastiven Partikelforschung Deutsch-Spanisch“. *Revista de Filología Alemana* 8 (2020): 253-271. <https://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/RFAL0000110253A/33820> [22/12/2022].
- Flamenco García, Luis. “Las construcciones concesivas y adversativas”. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo III. Entre la oración y el discurso. Morfología, dirs. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa Calpe, 3805-3878.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. *Las construcciones adversativas*. Madrid: Arco/Libros, 1998.
- Fuentes Rodríguez, Catalina. “El Proyecto I+D+I MEsA: Macrosintaxis del español actual. El enunciado: estructura y relaciones”. *Linred: Lingüística en la red* 14 (2017): 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6065695yorden=0yinfo=link> [01/10/2022].
- Fuentes Rodríguez, Catalina y Alcaide Lara, Esperanza. *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid: Arco/Libros, 2020.
- Garachana Camarero, Mar. “Gramática e historia textual en la evolución de los marcadores discursivos. El caso de *no obstante*”. *RILCE. Revista de Filología Hispánica* 30 (2014): 959-984. [https://www.academia.edu/9785122/Gram%C3%A1tica\\_e\\_historia\\_textual\\_en\\_la\\_evolu%C3%B3n\\_de\\_los\\_marcadores\\_discursivos\\_El\\_caso\\_de\\_no\\_obstante?email work card=view-paper](https://www.academia.edu/9785122/Gram%C3%A1tica_e_historia_textual_en_la_evolu%C3%B3n_de_los_marcadores_discursivos_El_caso_de_no_obstante?email_work_card=view-paper) [03/02/2022].
- Garachana Camarero, Mar. “La evolución de los conectores contraargumentativos: la gramaticalización de *no obstante* y *sin embargo*”. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, coords. María Antonia Martín Zorraquino y Estrella Montolío Durán. Madrid: Arco/Libros, 1988. 193-212.
- Garrido Rodríguez, María del Camino. “Gramaticalización y marcadores del discurso: los contraargumentativos”. *Estudios humanísticos. Filología* 28 (2006): 9-26. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/546> [06/01/2022].
- Gutiérrez Araus, María Luz. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. 2004. Madrid: Arco/Libros, 2012.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. *Principios de sintaxis funcional*. Madrid: Arco/Libros, 1997.
- Holgado Lage, Anais. *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: el Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Salamanca: Universidad de Salamanca, Gredos, 2014. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132282/DLE\\_HolgadoLage%20repositorio-indice.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132282/DLE_HolgadoLage%20repositorio-indice.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [09/03/2022].
- Instituto Cervantes. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. 2022. [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_22/el\\_espanol\\_en\\_el\\_mundo\\_anuario\\_instituto\\_cervantes\\_2022.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2022.pdf) [28/10/2022].
- Instituto Cervantes. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [12/12/2022].
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. 2007. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) [12/12/2022].
- Iglesias Bango, Manuel. “Tres etapas en la historia de la sintaxis en España”. *Estudios Lingüísticos en homenaje a Emilio Ridruejo*, coords. Antonio Briz, María José Martínez Alcalde, Nieves Mendizábal, Mara Fuertes Rodríguez y Margarita Porcar. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València, 2019. 767-780. [http://www.gruposincom.es/manueliglesias/MIB\\_Homenaje\\_Ridruejo.pdf](http://www.gruposincom.es/manueliglesias/MIB_Homenaje_Ridruejo.pdf) [14/10/2022].

- Loureda Lamas, Moreno Fernández Álvarez Mella y otros. *Demolingüística. El español en Europa. Del español en Alemania*, 2020. [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_europa/espanol\\_alemania/default.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania/default.htm) [09/03/2021].
- Martín Zorraquino, María Antonia y Portolés Lázaro, José. “Los marcadores del discurso”. *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo III. Entre la oración y el discurso. Morfología*, dirs. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa Calpe, 1999. 4051-4213.
- Porroche Ballesteros, Margarita. “Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional: *pues/ pero*”. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 9 (2002): 35-54. <https://webs.ucm.es/info/circulo/no9/porroche.pdf> [06/01/2021].
- Portolés, José. “Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos *pero, sin embargo* y *no obstante*”. *Boletín de la Real Academia Española* 75 (1995): 231-269. [https://www.researchgate.net/publication/287878951\\_Diferencias\\_gramaticales\\_y\\_pragmaticas\\_entre\\_los\\_conectores\\_discursivos\\_pero\\_sin\\_embargo\\_y\\_no\\_obstante/link/58f8d9d90f7e9b1506dfa586/download](https://www.researchgate.net/publication/287878951_Diferencias_gramaticales_y_pragmaticas_entre_los_conectores_discursivos_pero_sin_embargo_y_no_obstante/link/58f8d9d90f7e9b1506dfa586/download) [02/04/2022].
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española. MANUAL*. Barcelona: Espasa Libros, 2010.
- Scopus*. <https://www.scopus.com/home.uri> [11/04/2022].

## **ADQUISICIÓN DE LA CONSONANTE OBSTRUYENTE OCLUSIVA SORDA / P/ EN POSICIÓN IMPLOSIVA POR ALUMNOS DE ELE SINOHABLANTES**

ACQUISITION OF THE VOICELESS PLOSIVE OBSTRUENT CONSONANT /P/ IN IMPLOSIVE POSITION BY CHINESE-SPEAKING ELE STUDENTS

José Miguel Blanco Pena  
Universidad de Tamkang, Nueva Taipéi, Taiwán

[jmblanco@mail.tku.edu.tw](mailto:jmblanco@mail.tku.edu.tw)  
<https://orcid.org/000-0003-0390-7161>

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es determinar el grado de realización de la obstruyente oclusiva sorda del español en posición implosiva por parte del alumnado sinohablante de ELE y, al mismo tiempo, identificar las posibles dificultades de estos estudiantes a la hora pronunciar este sonido. Para alcanzar esta meta, tras indagar en los antecedentes de la cuestión y las características acústicas y articulatorias de la consonante /p/, especialmente en coda silábica, utilizamos un método experimental basado en análisis acústicos y técnicas cuantitativas de registro de datos, a partir de muestras auditivas de informantes tanto nativos (grupo experimental) como no nativos (grupo de control). Los resultados obtenidos apuntan a que la mayoría de estos alumnos consigue pronunciar la /p/ implosiva según las variedades consideradas como normativas, aunque algunos de ellos, de todos los niveles, producen realizaciones anómalas que sería necesario corregir a través de la práctica específica en el aula.

**Palabras Clave:** obstruyente oclusiva sorda, implosiva, ELE, sinohablantes

**Abstract:** The objective of this paper is to determine the degree of realization of the voiceless occlusive obstruent of Spanish in implosive position by the Chinese-speaking students of ELE and, at the same time, to identify the possible difficulties of these students when pronouncing this sound. To achieve this goal, after investigating the background of the issue and the acoustic and articulatory characteristics of the consonant /p/, especially in syllabic coda, we used an experimental method based on acoustic analysis and quantitative data recording techniques, from auditory samples of both native (experimental group) and non-native (control group) informants. The results obtained suggest that most of these students manage to pronounce the implosive /p/ according to the varieties considered as normative, although some of them, of all levels, produce anomalous realizations that would be necessary to correct through specific practice in the classroom.

**Keywords:** voiceless occlusive obstruent, implosive, ELE, Chinese-native speakers

## INTRODUCCIÓN

En Fonología, se llama *implosiva* a la consonante, frecuentemente oclusiva, en posición final de sílaba que solo realiza el primer tiempo de su articulación; es decir, que, por estar al final de sílaba, termina sin la completa abertura propia de las consonantes explosivas; por ejemplo, la “b” de “abdomen”. En la lengua española, la posición implosiva acarrea problemas de pronunciación a los nativos en muchos fonemas, ya que es un lugar donde estos han perdido casi completamente su función distintiva. Por ejemplo, es perfectamente posible pronunciar con [b] una palabra escrita con [p] implosiva como “apto” [ab.to], puesto que no existe ninguna unidad de significado en nuestra lengua con la secuencia “a + b + t + o”. Esta debilidad y falta de rendimiento funcional de la posición implosiva se debe, entre otras causas, a la tendencia a la sílaba libre y la pérdida de tensión articulatoria del español. De hecho, en teoría, en situación implosiva, para cada fonema es posible pronunciar cualquiera de los fonemas o alófonos que quepan dentro de su archifonema correspondiente, incluso en la dicción propia de las situaciones de comunicación más formales (Fernández-Sevilla 476).

Sin embargo, lo que más nos interesa destacar aquí no es tanto la norma, la variación y las incorrecciones en la pronunciación de las consonantes en coda silábica por parte de los hablantes nativos, aunque todo ello debemos conocerlo y tenerlo en cuenta, sino los problemas que causan al alumnado sinohablante. Y esto por una razón principal: en español, las consonantes implosivas son muy comunes, por ejemplo, en palabras como “séptimo”, “perfecto”, “obtener”, “hazlo”, “columna”, “mismo”, etc. Para los estudiantes chinos, pronunciar tales palabras requiere de un esfuerzo articulatorio adicional, cuyo conocimiento y práctica son indispensables para el aprendizaje correcto del español. Estos obstáculos están motivados, en parte, por el hecho de que en chino este tipo de sonidos no se dan de la misma manera, a causa de la estructura fonotáctica de este idioma. Este contraste contribuye a que los estudiantes nativos de la lengua china tiendan a pronunciar muchas palabras del español de manera defectuosa y antinatural, lo cual, en definitiva, no solo les impide alcanzar unos determinados objetivos de aprendizaje, sino que puede llegar a acarrearles problemas comunicativos serios. Además, a pesar de estas dificultades, los libros de texto no suelen contener ejercicios específicos de pronunciación para entrenar al alumno a resolverlas. Se trata, en definitiva, de un fenómeno poco atendido en el aula de ELE, algo que, en realidad, no solo afecta a la práctica de las consonantes implosivas sino de la pronunciación del español en general (Blanco Pena 26).

Así las cosas, el objetivo concreto de este estudio es determinar el grado de realización de la consonante implosiva /p/ por alumnos sinohablantes de diferente nivel de español y, al mismo tiempo, identificar las dificultades específicas de estos estudiantes a la hora pronunciar tal sonido, con vistas, en última instancia, a aplicar los remedios oportunos en el aula de ELE. En relación con este objetivo, nuestras hipótesis de partida son las siguientes: 1) el alumnado sinohablantes de ELE tiene dificultades para mantener los rasgos fonéticos originales de la [p] implosiva; 2) la pronunciación de algunos de estos estudiantes se aleja demasiado de las pronunciaciones normativas de la [p] implosiva; 3) estas dificultades son mayores en los niveles de dominio del español más bajos (A1, A2) y menores en los más altos (B1, B2); 4) entre el alumnado sinohablante estas dificultades son mayores que entre los nativos.

En los siguientes apartados abordaremos, para empezar, el marco teórico del presente estudio, donde expondremos tanto los antecedentes de la cuestión e investigaciones previas como las bases teóricas en las que se sustenta nuestro análisis. Luego, explicaremos en detalle la metodología utilizada: corpus, informantes e instrumentos de análisis y aspectos técnicos. Después,

entraremos de lleno en el análisis y discusión de los resultados en los que se fundamentarán nuestras conclusiones.

## MARCO TEÓRICO

### Antecedentes

Que nosotros sepamos, hasta ahora ningún trabajo sobre la pronunciación del alumnado sinohablante ha abordado en profundidad el fenómeno de las consonantes implosivas, si bien autores como Ortí (1990) y, más recientemente, Liu (2019) lo han tratado indirectamente. Veamos, a continuación, cuáles son las principales aportaciones de ambos.

Por un lado, en su tesis doctoral desarrollada en Taiwán, Ortí (1990) realiza un estudio experimental con el fin de comparar fonotáxicamente el chino y el español y sus respectivas estructuras silábicas. Algunos de sus hallazgos nos sirven para mostrar, e incluso explicar parcialmente, el problema que tratamos en aquí. Por ejemplo, en la parte producción oral de los alumnos, su diagnóstico de dificultades pone de manifiesto una serie de anomalías de pronunciación ante estructuras silábicas con consonantes trabadas e implosivas (281-85):

1. Constatamos que el error más frecuente es sustituir la [r] final de palabra por [l], algunos estudiantes la cambian por [d] y otros la omiten. En <arquitecto> añaden una [e] y suprimen la [k], dicen [arekitéto]. Cuando la [r] inicia la palabra el error está en añadir [d] o [t] y pronunciar [droβár] en vez de <robar>.
2. La [p] española es semejante a la [p] china. El problema está en la secuencia [θep]: [re-θep-θio-nís-ta]. Palabra difícilísima. Muy pocos han conseguido pronunciarla correctamente. El error más elevado ha sido suprimir la [p].
3. [En cuanto a la k] El número elevado de equivocaciones se debe a la omisión de la letra [k] en la palabra [arkitékto].
4. Las palabras más complicadas del tercer examen fueron: <inscripción>. Hay dos sonidos ajenos a sus hábitos articulatorios, la [r] y la [θ]. A ellos se unen las estructuras silábicas desconocidas en el idioma chino: [íns-krip-θión], por lo cual se explica que esté contabilizada como la palabra con la máxima dificultad.
5. <Enrique>. Las sílabas [en] y [ke] no encierran problemas en sí mismas, el obstáculo está en la secuencia [nr].
6. <árbol>. El fallo estuvo en cambiar [r] por [l] y algunos en lugar de [b] pronunciaron [p], [álpol].
7. <prado>. Como en la palabra anterior [r] pasó a [l], [pládo].
8. <conspirar>. Tenemos en esta palabra una estructura nueva para los estudiantes chinos: [kons] C<sub>1</sub> V C<sub>3</sub> C<sub>4</sub>, algunos suprimieron la [s] y otros pronuncian [l] por [r], [konpilál].
9. <obstruir>. Es curioso que el yerro más común esté en leer [oβstrúje]. Tal vez se deba a que estaban estudiando este tiempo verbal. Algunos también han cambiado la [o] por [a].

Por otro lado, en una tesis doctoral más reciente, Liu (2019) analiza la producción y percepción de todas las consonantes obstruyentes (oclusivas, aproximantes, fricativas y africadas) por parte de cuatro estudiantes chinos, que tienen el español como L3, con el fin de determinar su grado de adquisición. Para ello, primero clasifica los errores detectados y analiza los parámetros acústicos de las realizaciones categorizadas como canónicas. Esto le permite establecer una relación entre los parámetros acústicos que emplean los alumnos sinohablantes para la producción de esos sonidos y compararlos con los que emplean los hablantes nativos de español<sup>1</sup>. Además, realiza una prueba de percepción de los fonemas que resultan más difíciles a los estudiantes con vistas a observar si existe una relación entre la producción y la percepción. De su análisis, Liu concluye que los aprendices de ELE sinohablantes tienen dificultad en adquirir el sistema fónico de las consonantes obstruyentes, y destaca los siguientes errores generales (558): 1) falta de sonoridad en las sonoras; 2) sonorización de las sordas; 3) realizaciones fricativas y aproximantes de las sordas. No obstante, en esta investigación no se estudian detenidamente las posiciones implosivas, aparte

---

<sup>1</sup> Otro de los objetivos de la tesis de Liu es analizar las dificultades de la pronunciación de las obstruyentes de la lengua china por parte de estudiantes españoles de chino como L3.

de que el corpus en el que se basa, extraído a partir de la lectura de dos textos, no incluye situaciones relevantes como, por ejemplo, oclusivas en esa posición. Aun así, pensamos que el trabajo experimental y los resultados obtenidos por Liu constituyen una referencia de primer orden dentro de esta línea de investigación.

### **Características acústicas y articulatorias de la consonante /p/**

Desde el punto de vista fonético, en español, la consonante /p/ pertenece, junto con /t/, /k/, /b/, /d/ y /g/, al grupo de las *obstruyentes oclusivas*, que son aquellas consonantes en cuya producción interviene un obstáculo total a la salida del aire procedente de los pulmones. Se trata, además, de un sonido sordo, con lo que la onda sonora que produce, denominada *impulsión*, es de tipo no periódico y carece de la energía procedente de la vibración de las cuerdas vocales (impulsión sorda) (RAE 5559), aspectos sobre el que volveremos más adelante. Con respecto a la zona de articulación, la consonante /p/ posee los rasgos de [labial], “porque, durante la realización de sus alófonos, el obstáculo a la salida del aire se sitúa en los labios” y, al mismo tiempo, [–redondeado], “ya que durante la realización de sus alófonos los labios configuran el obstáculo que impide la salida del aire, pero no se adelantan, a diferencia de lo que ocurre en la articulación de los segmentos /o/ y /u/, por ejemplo.” (5561)

La realización fonética de la consonante oclusiva [p] consta de dos fases: una silenciosa de cierre, denominada *oclusión*, en la que los órganos fonatorios entran en contacto creando un obstáculo total para la salida de la columna de aire (duración de la oclusión), y una de abertura, denominada *explosión*, en la que los órganos articulatorios se separan bruscamente y permiten el paso de la columna de aire, que al oído puede percibirse como una especie de chasquido. La liberación del aire es instantánea porque el obstáculo se sitúa en la zona más externa del canal fonatorio. En ninguna de estas fases se produce la vibración de las cuerdas vocales. Como los órganos articulatorios que impiden la salida del aire son los labios, la zona o lugar de articulación de la [p] es bilabial. En los espectrogramas, la fase articulatoria de cierre se manifiesta con un espacio en blanco, característico de la ausencia de energía. En cambio, la fase de abertura, donde se produce la explosión, aparece como una zona muy breve de energía sonora aperiódica, denominada *barra de explosión*, en forma de barra vertical. En la [p] esta barra es más fina que en otras oclusivas, como por ejemplo la [t], donde resulta más visible, o la [k], todavía más gruesa. El momento en el que el aire sale por la glotis abierta, antes del inicio del sonido siguiente, se refleja a través de una pequeña franja de energía situada entre el final de la barra de explosión y el inicio del sonido siguiente. La duración del intervalo que va desde la separación de los órganos hasta el inicio del sonido siguiente es más breve en la [p] que en el de otras oclusivas, como por ejemplo la [t] y, sobre todo, la [k], lo cual se refleja en el espectrograma mediante una distancia más corta en el caso de la [p] y más larga en la [t] y la [k]. Esta mayor o menor duración en el tiempo, o distancia en el espacio del espectrograma, está relacionada con la velocidad de expulsión del aire: más rápida en el caso de la [p], un poco más lenta en el caso de la [t], debido a que el obstáculo se sitúa en una zona más interna del canal fonatorio, todavía más lenta en el de la [k], puesto que el aire debe recorrer buena parte del canal fonatorio supraglótico desde la zona en la que se separan los articuladores hasta que sale (5562-65).

Así, pues, para distinguir entre consonantes oclusivas sordas y sonoras, por ejemplo, seguidas de vocal, es necesario identificar, por un lado, en la fase oclusión, las zonas o bien sin energía, de duración menor y carácter silencioso (para los alófonos sordos), o bien con energía en las frecuencias bajas del espectrograma, de duración mayor y carácter un poco más ruidoso (para los alófonos sonoros); por otro lado, la barra de explosión con más energía en las consonantes sordas y menos en las sonoras; además de la aparición de los sonidos adyacentes y el comportamiento de sus formantes (5566). Debido a que la longitud de la zona del canal fonatorio que el aire debe recorrer hasta salir en las bilabiales [p] y [b] es menor que las dentales [t] y [d] y velares [k] y [g], la

duración de la fase de oclusión en aquellas es la más breve –aumenta conforme se va retrasando el lugar de articulación–. Otro aspecto contrastivo relevante es que “la máxima concentración de energía en la fase de explosión se produce en la zona de frecuencias más bajas en el caso de la articulación labial; en la zona de las frecuencias medias para el lugar de articulación velar; y en las frecuencias elevadas del espectro cuando se trata de una articulación dental.” (5567)

Además, a la hora de individualizar los sonidos hay que tener en cuenta el fenómeno de la *coarticulación fonética*, ya que “en la cadena hablada los sonidos están unidos unos a otros y, con frecuencia, debido a la velocidad con la que se emiten, los movimientos articulatorios propios de un determinado sonido están condicionados y anticipan los movimientos necesarios para realizar el sonido siguiente.” (5567) Este fenómeno se manifiesta en los movimientos que presentan los formantes, su trayectoria ascendente o descendente, en las zonas fronterizas entre los sonidos, las llamadas *transiciones*, porque reflejan el paso de un sonido a otro (5567). Dicho de otro modo, las variaciones de duración de la oclusión y de cantidad de energía de la barra de explosión no bastan para identificar la zona o lugar de articulación, hay que observar también las transiciones.

Por último, desde el punto de vista teórico, cabe destacar también que, en español, tanto las vocales como las consonantes sufren numerosos procesos de variación, las obstruyentes oclusivas no son una excepción. De acuerdo con la Academia Española (5571), los procesos de variación de las consonantes obstruyentes oclusivas se pueden clasificar en cuatro grupos, en función del dominio en el que se producen: 1) procesos relacionados con los movimientos de la glotis; 2) procesos relacionados con la articulación en la cavidad oral: modo y zona de articulación; 3) procesos relacionados con la estructura de la sílaba; 4) procesos relacionados con el contexto. De estos cuatro, “los procesos más importantes que experimentan las consonantes en general, y los segmentos oclusivos, en particular, son los que se producen en el dominio de la sílaba.” (5571) Por ejemplo, aunque lo veremos con más detenimiento en el siguiente apartado, la variedad de pronunciaciones documentadas para la consonante oclusiva /p/ implosiva depende de la posición que ocupa el alófono en la sílaba, de tal suerte que una palabra como “apto” puede pronunciarse como [ˈap.to], [ˈab.to], [ˈaβ.to], [ˈaβ̞.to], etc. (5570) En definitiva, este fenómeno también deberemos tenerlo presente a la hora de analizar nuestras muestras, con vistas a identificar mejor las realizaciones implosivas de esta consonante.

### **Características acústicas y articulatorias de la /p/ en posición implosiva**

En su gramática, la RAE (5580) nos recuerda que, excepto en los cultismos, el español no cuenta con alófonos oclusivos en posición implosiva. Asimismo, indica que en la pronunciación de /p/, /t/, /k/, /b/, /d/ y /g/ en posición posnuclear se producen, en general, dos tipos de fenómenos:

Por un lado, está presente la clara tendencia del español al mantenimiento de estas consonantes en posición final de sílaba, debido a los condicionamientos léxicos y morfológicos propios de la estructura del idioma; por otro lado, se verifica la tendencia contraria, pues la tradicional búsqueda de una estructura silábica de tipo CV (consonante-vocal) lleva a la pérdida o ausencia de segmentos consonánticos en la coda silábica. (5580)

Es decir, la tendencia natural de la lengua española lleva, en unos casos, a la realización plena o reforzada de estos sonidos, mientras que en otros se produce la pérdida de rasgos, lo cual suele considerarse dentro de la norma en las distintas variantes del español, o incluso la elisión de estas consonantes. Por ejemplo, la RAE señala estos diferentes casos de pronunciación de las oclusivas sordas /p/, /t/ o /k/ en posición de coda silábica:

1. Seguidas de una consonante sorda perteneciente a la sílaba posterior, tienden a realizarse como sordas, como en el caso de *apto* [ˈap̚to].
2. Seguidas de una consonante sonora de otra sílaba, suelen articularse sonoras, como ocurre en *ético*



investigación— y al que hasta ahora solo nos hemos referido indirectamente: la onda sonora. Durante el habla, la onda sonora producida por la glotis como resultado de la fonación corresponde al tipo de sonidos llamados compuestos o complejos, compuestos por la suma o superposición de varias ondas simples (tonos puros). Básicamente existen dos tipos de ondas compuestas: periódicas y aperiódicas. Las primeras repiten periódicamente su perfil (debido a cambios regulares en la presión del aire), sus componentes son múltiplos de la frecuencia fundamental, generan un espectro en línea y constituyen sonidos armónicos. Las vocales y las consonantes nasales y laterales, por ejemplo, son sonidos periódicos compuestos o complejos: al producirlos vibran los pliegues vocales y se produce resonancia en el tracto vocal. Las ondas compuestas aperiódicas, en cambio, no repiten periódicamente su perfil (hay cambios irregulares en la presión del aire), hay componentes de todas las frecuencias, generan un espectro continuo y constituyen sonidos inarmónicos. Dentro de estas se distinguen dos subtipos: continuas e impulsionales. En los sonidos aperiódicos continuos la energía sonora se distribuye uniformemente a lo largo del tiempo, no vibran los pliegues vocales —lo cual causa la falta de periodicidad—, y se manifiesta mediante un espectro sin armónicos. Esto ocurre, por ejemplo, en las consonantes fricativas sordas: la fricción o turbulencia en la corriente de aire creada por el estrechamiento en el punto en que se produce la constricción en el tracto vocal constituye un sonido aperiódico continuo. Por el contrario, en los sonidos aperiódicos impulsionales la energía se concentra en un corto espacio de tiempo, como en el caso de la explosión que se produce en el tracto vocal después de la fase de cierre en las consonantes oclusivas. Las oclusivas orales sordas tienen una fuente aperiódica impulsional, mientras que las oclusivas orales sonoras presentan una fuente aperiódica impulsional más otra periódica (Llisterri).

## **MARCO METODOLÓGICO**

Para llevar a cabo la presente investigación, se ha seguido un método experimental. Este método, además de ser el más utilizado dentro del campo en el que se inscribe este trabajo, permite buscar las explicaciones necesarias a los fenómenos fónicos aquí analizados, pues, como afirma Cortés (5), “la experimentación auditiva y acústica es la vía más directa y fiable para conocer el aprendizaje de los fenómenos prosódicos en español por parte de sinohablantes”. De esta manera, en el presente trabajo el análisis acústico queda enmarcado en la Fonética Instrumental aplicada al análisis del ELE. En los siguientes subapartados señalamos los diferentes componentes metodológicos que han guiado nuestro estudio.

### **Variables**

Para realizar nuestra investigación hemos considerado tres tipos de variables: independientes, dependientes, y controladas. Por un lado, como variables independientes, hemos considerado estas dos, la primera nominal o cualitativa y la segunda ordinal: 1) tipo de informante (nativo de español/alumno de ELE sinohablante); 2) competencia o nivel de ELE (A1/A2/B1/B2). Por otro lado, como variables dependientes, basándonos en el marco conceptual descrito más arriba, consideramos una serie de aspectos relevantes a la hora de determinar el tipo de realización fonética de la /p/ implosiva por parte de los informantes, que en nuestro caso son de tipo discontinuo o discreto, ya que solamente pueden tomar dos valores generales (presencia/ausencia):

- a) Estructura formántica
  - a<sub>1</sub> ausente
  - a<sub>2</sub> débil
  - a<sub>3</sub> ascendente
  - a<sub>4</sub> no descendente
- b) Presencia/ausencia de estrías de sonoridad en frecuencias bajas
- c) Intensidad (nivel de energía en la onda sonora)

- c<sub>1</sub> nula o casi nula
- c<sub>2</sub> muy baja
- c<sub>3</sub> baja
- c<sub>4</sub> media
- d) Tipo de onda sonora
  - d<sub>1</sub> aperiódica impulsional (oclusivas sordas)
  - d<sub>2</sub> aperiódica impulsional + periódica (oclusivas sonoras)
- e) Barra de explosión a lo largo de las distintas frecuencias
  - e<sub>1</sub> ausente
  - e<sub>2</sub> débil
  - e<sub>3</sub> semi-intensa
  - e<sub>4</sub> intensa
  - e<sub>5</sub> muy intensa

Así, pues, la parte central del análisis consistirá en asignar valores positivos (1) o negativos (0) a cada una de estas variables o sus grados de presencia a partir del estudio minucioso de los oscilogramas y espectrogramas creados, lo cual nos ayudará, en última instancia, a determinar el tipo de fenómeno fonético que se produce entre los ocho siguientes: 1) bilabial oclusiva sorda [p]; 2) bilabial oclusiva sonora [b]; 3) aproximante bilabial sonorizada [β]; 4) aproximante sorda relajada [β̥]; 5) asimilación implosiva al sonido adyacente siguiente con alargamiento; 6) transformación en otra consonante implosiva; 7) transferencia a inicial de sílaba siguiente como no implosiva; 8) elisión. En el caso de los fenómenos 5, 6, 7, y 8, en los que no se produce ninguna variedad de la /p/ implosiva sino otro tipo de sonido (o su completa elisión), además de la observación de los datos ofrecidos por los gráficos, la escucha directa a través del oído resultará de especial ayuda a la hora de identificar sus características.

Por último, somos conscientes de que existen otro tipo de variables, tanto de carácter sociolingüístico como asociadas al contexto fonético, que podrían incidir en el resultado de nuestro experimento, no obstante, decidimos mantenerlas constantes para evitar o neutralizar su influencia en lo que medimos (variables controladas). Nos referimos, por ejemplo, a aspectos como la procedencia regional o el sexo de los informantes (tanto de los nativos como de los alumnos de ELE), el dominio de otras lenguas, la estancia en países de habla hispana, el contacto con nativos, etc., o bien a fenómenos como la sonoridad de la vocal adyacente que precede a la [p] implosiva, o las características fonéticas y articulatorias de la consonante adyacente que sigue a la [p] implosiva.

## **Corpus**

Desde el punto de vista metodológico, la presente investigación se aprovecha, en gran medida, del trabajo que realizamos entre los años 2011 y 2013 como miembro del grupo de investigación Fono.ele, en el marco de un proyecto de carácter internacional, de objetivos más amplios, titulado *Adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera/segunda lengua*<sup>3</sup>. La parte principal de nuestro trabajo, centrado en el alumnado universitario sinohablante y consistente en la elaboración de un corpus recogido en Taiwán y China, la desarrollamos en el marco de tres proyectos de investigación locales consecutivos, llevados a cabo entre 2011 y 2014.

En concreto, para realizar el presente estudio, utilizamos los datos proporcionados por 16 alumnos de nacionalidad china, de cuyo perfil damos cuenta más abajo. En cuanto a la parte de producción fónica, en su momento se diseñaron unas pruebas basadas en una muestra lingüística dividida en varias partes, que fueron grabadas en dos sesiones diferentes. La primera de estas sesiones consistía en la grabación de una conversación de 15-20 minutos, mientras que la segunda

---

<sup>3</sup> Sobre este grupo y las características del proyecto que se menciona consúltese <https://fonoele.web.uah.es/>

estaba dividida en siete secciones: 1.<sup>a</sup> parte: textos (uno narrativo y otro dialógico); 2.<sup>a</sup> parte: frases, contacto de sonidos; 3.<sup>a</sup> parte: frases, grupo fónico; 4.<sup>a</sup> parte: frases, entonación; 5.<sup>a</sup> parte: palabras, vocales; 6.<sup>a</sup> parte: consonantes; 7.<sup>a</sup> parte: palabras, intensidad. Como se puede observar, se trata de diferentes tipos de enunciados, la mayoría de ellos preparados *ad hoc* (textos, palabras y enunciados aislados) y otros de habla espontánea o semiespontánea (conversación), seleccionados en función de los fenómenos que se deseaba analizar. Dado que cada tipo tiene ventajas e inconvenientes, lo ideal sería no ceñirse a uno solo, sino emplearlos conjuntamente. De hecho, la realización de consonantes implosivas puede rastrearse en varias de estas partes. Sin embargo, por motivos prácticos y de tiempo disponible para ejecutar nuestro proyecto, y dado que estamos ante un análisis de carácter eminentemente exploratorio, para la presente investigación decidimos acotar bastante nuestro objeto de estudio. Así, de un lado, se ha tenido en cuenta solo el corpus acústico obtenido de la grabación de la 6.<sup>a</sup> parte de la 2.<sup>a</sup> sesión (consonantes), concretamente la subsección de palabras encuadrada bajo el epígrafe “Consonantes implosivas grupos”, esto es, la parte pensada específicamente para analizar las consonantes en coda silábica. Además, decidimos centrar nuestra investigación en la consonante oclusiva sorda /p/, para lo cual tomamos en consideración 7 de las 50 palabras producidas por los informantes, a saber: “aceptar”, “séptimo”, “autopsia”, “eclipse”, “cápsula”, “hipnotizado”, “concepción”. Una muestra que, si bien no es exhaustiva, creemos que sí es lo suficientemente representativa del fenómeno que se pretende analizar. Por supuesto, los resultados provisionales obtenidos a través de nuestro trabajo podrían —y deberían— complementarse en el futuro con datos extraídos de otras secciones del corpus, trabajo que dejamos para más adelante.

### Informantes

Para la presente investigación, además del grupo experimental propiamente dicho, se ha decidido utilizar también un grupo de control formado por hablantes nativos, no solo con fines comparativos en relación con nuestras hipótesis, sino también para asegurar la calidad técnica y los resultados de nuestra investigación. En este sentido, el examen, en primer lugar, de los espectrogramas y oscilogramas creados por el programa Praat a partir de las realizaciones de los hablantes nativos nos sirve, por un lado, para contrastar tales gráficos con los ofrecidos por la RAE en el volumen sobre Fonética y Fonología de su Nueva Gramática, y, por otro lado, nos ha ayudado a determinar los criterios relevantes para el análisis mediante el mencionado programa informático, más allá de los señalados por la propia RAE. Este grupo de control lo forman cuatro individuos, dos hombres y dos mujeres de mediana edad (de entre 28 y 48 años), cuya pronunciación se adscribe a dos variedades fonéticas del español diferentes, que podríamos denominar, *grosso modo*, “peninsular castellana” (Hombre 1 y Mujer 1, ambos vallisoletanos) y “americana caribeña” (Hombre 2, venezolano, y Mujer 2, hondureña).

En cuanto al grupo experimental, los informantes son dieciséis alumnos de grado, de primero a cuarto curso, adscritos a la Facultad de Español de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU). Las grabaciones de audio se registraron en el marco de un trabajo de campo realizado en Shanghái entre el 20 y el 27 de abril de 2013. A todos se les explicó la finalidad de la actividad y todos dieron su consentimiento por escrito. Dado que la prueba consistía en la lectura de una serie de palabras y que los informantes desconocían el objeto de aquella (analizar su pronunciación de las consonantes implosivas), consideramos que la presencia del investigador no influyó de manera relevante en los informantes. Veamos, a continuación, brevemente el perfil sociolingüístico de estos dieciséis alumnos. Para seleccionar a estos informantes, previamente se obtuvo el perfil de una muestra de 111 estudiantes de la citada Facultad. Como método de recogida de datos se les pasó una prueba que incluía las siguientes variables: a) nacionalidad; b) país de nacimiento; c) sexo; d) edad; e) bilingüismo/monolingüismo; f) contacto con el español; g) nivel de español; h) conocimiento de otros idiomas.

### Aspectos técnicos

En cuanto a la parte técnica, como soporte digital se empleó una grabadora lineal PCM de la marca Sony (PCM-M10), que nos permitió codificar los datos de audio con una resolución LPCM o WAV (del inglés *linear pulse-code modulation*) de 96 KHz y 24 bits., es decir, una calidad óptima. Los programas informáticos que utilizaremos para el tratamiento de las grabaciones fueron Audacity 3.2.1, por un lado, y la versión 6.2.05 de Praat (de 5 de enero de 2022), por otro. En total se ha trabajado con 28 muestras acústicas en el grupo de control y 112 muestras en el grupo experimental. Para el análisis acústico hemos trabajado con dos componentes al mismo tiempo: oscilograma y espectrograma (Martínez Celdrán).

### ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: GRUPO DE CONTROL

Para empezar, veamos los resultados sobre la preponderancia de los diferentes rasgos de la realización de la /p/ implosiva en el grupo de control formado por cuatro nativos. El siguiente gráfico muestra la distribución de esta prevalencia:

Gráfico 1



Como se puede observar, en la realización de la /p/ implosiva por parte de los informantes nativos lo que predomina es: a) la presencia de la estructura formántica, sobre todo de naturaleza ascendente; b) la presencia de estrías de sonoridad en frecuencias bajas; c) la presencia de ondas aperiódicas impulsionales + periódicas, características de las oclusivas sonoras; d) la intensidad nula o baja en las ondas sonoras; e) la presencia muy intensa o intensa de la barra de explosión a lo largo de las distintas frecuencias. Con respecto a la clasificación de las diferentes realizaciones de este sonido, la presencia o ausencia de cada uno los rasgos anteriores, con sus diferentes grados de realización, arroja los resultados que aparecen en el siguiente gráfico:

Gráfico 2



Como se puede apreciar, la pronunciación mayoritaria de la /p/ implosiva por parte de los cuatro informantes nativos corresponde a realizaciones normativas del español actual, 21 en total (72% del total de realizaciones), por este orden: 1.<sup>a</sup>) aproximante bilabial sonorizada [β̞], con 7 realizaciones; 2.<sup>a</sup>) bilabial oclusiva sorda [p], con 6; y 3.<sup>a</sup>) bilabial oclusiva sonora [b] junto con aproximante sorda relajada [β], con 4 casos cada una. No obstante, llaman la atención también los 8 casos (28% del total) de producción excesivamente alejados de la norma, sobre todo los 4 de elisión del sonido implosivo, a cargo del mismo informante (mujer castellana), si bien en una clara manifestación de mantenimiento congruente de la pronunciación por parte de esta hablante: “autopsia” como [au.ʔo.sia], “eclipse” como [e.ʔkli.se], “cápsula” como [ʔka.su.la] y “concepción” como [kon.θe.ʔθion]. En cuanto a los 2 casos de asimilación implosiva al sonido adyacente subsiguiente, con alargamiento de la consonante, corresponde a las realizaciones [séti.mo] y [in.o.ti.ʔθa.do], ambos a cargo también de la mujer castellana, mientras que los 2 casos de transformación del sonido /p/ en otra consonante implosiva corresponden a las realizaciones [a.θed.ʔtar], de la mujer castellana, y [im.no.ti.ʔθa.do], de la mujer caribeña.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS: GRUPO EXPERIMENTAL

Veamos ahora los resultados sobre la preponderancia de los diferentes rasgos de la realización de la /p/ implosiva en el grupo experimental conformado por dieciséis alumnos sinohablantes de diferentes niveles de ELE. El siguiente gráfico muestra la distribución de la prevalencia de las cinco variables analizadas, resultados que podemos comparar con los obtenidos en el caso de los informantes nativos:

Gráfico 3



Es decir, en la realización de la /p/ implosiva por parte de los alumnos sinohablantes se aprecia: a) una mayor presencia de la estructura formántica, tanto de naturaleza ascendente como no ascendente, que en el caso de los nativos; b) mucha mayor presencia de estrías de sonoridad en frecuencias bajas que en las realizaciones nativas; c) una notable mayor presencia de ondas aperiódicas impulsionales + periódicas, características de las oclusivas sonoras; d) un mayor predominio de intensidades medias y bajas en las ondas sonoras, frente a las nulas o muy bajas en los nativos; e) un mayor equilibrio que en los nativos en cuanto a la presencia de la barra de explosión a lo largo de las distintas frecuencias, ya que las marcaciones intensas o muy intensas son tan frecuentes como la semiintensas, débiles o nulas. De todo esto se desprende una tendencia mayor que en los nativos a la sonorización y fricativización del sonido analizado. Por otro lado, en cuanto a la categorización de las diferentes realizaciones de este sonido, el análisis de la presencia o ausencia de cada uno de los aspectos precedentes, con sus diferentes grados de producción, arroja los resultados que aparecen en el siguiente gráfico y que comparamos luego con los de los informantes nativos:

Gráfico 4

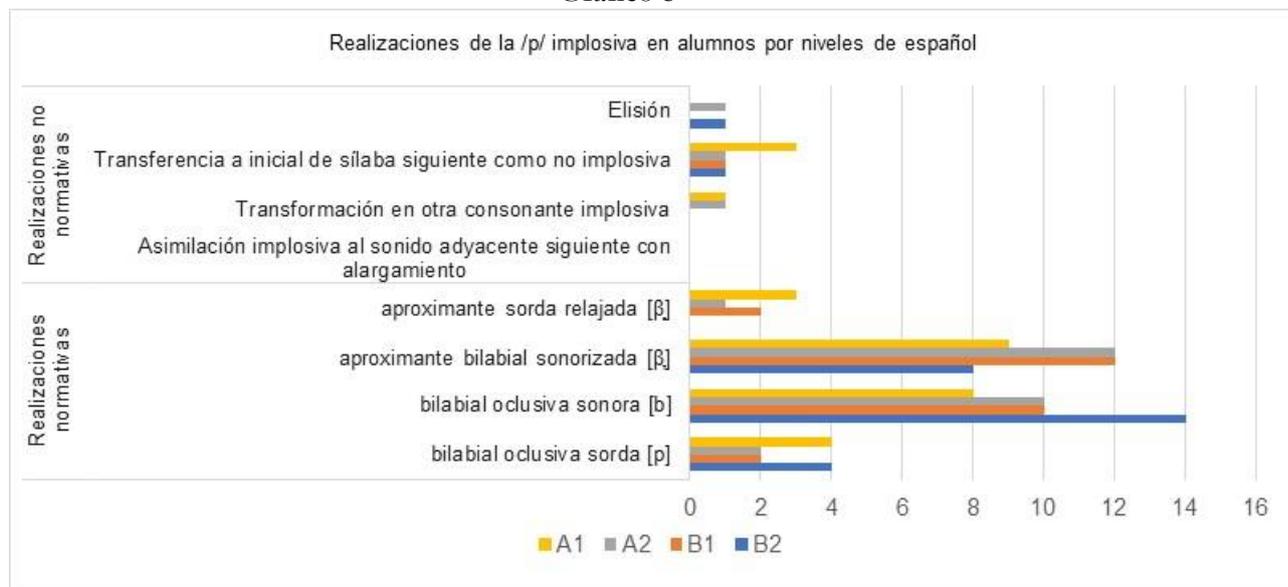


Como se puede observar, la pronunciación mayoritaria de la /p/ implosiva por parte de los dieciséis alumnos sinohablantes corresponde, al igual que en el caso de los informantes nativos, a realizaciones normativas del español actual, 102 en total (91% del total de realizaciones), si bien en un orden diferente: 1.<sup>a</sup>) bilabial oclusiva sonora [b] (44 casos en total), en lugar de aproximante bilabial sonorizada [β̞] (7 realizaciones por parte de los nativos); 2.<sup>a</sup>) aproximante bilabial sonorizada [β̞] (40 casos), en lugar de bilabial oclusiva sorda [p] (6 casos en los nativos). A estas dos realizaciones normativas, claramente preponderantes, les siguen, a gran distancia, otras dos: 3.<sup>a</sup>) bilabial oclusiva sorda [p] (12 casos), y 4.<sup>a</sup>) aproximante sorda relajada [β] (6 casos), cuando en los nativos las realizaciones minoritarias eran, a la par, bilabial oclusiva sonora [b] y aproximante sorda relajada [β] (4 casos cada una). No obstante, llama poderosamente la atención, sobre todo desde un punto de vista comparativo, que entre el alumnado sinohablante se aprecie tan solo 10 casos de realizaciones no normativas, que suponen apenas un 9% del total, mientras que los 8 casos encontrados en los nativos suponen el 28% del total. Como botón de muestra, observemos que entre las producciones de los estudiantes tan solo encontramos 2 casos de elisión (“autopsia” como [au.ˈto.sia] y “cápsula” como [ˈka.ˈsu.la]), frente a los 4 realizados por un mismo informante nativo, lo vendría a indicar que entre este alumnado la pronunciación no normativa no es un fenómeno fosilizado sino puntual y, por tanto, corregible. También es destacable que entre el alumnado sinohablante no se haya identificado ningún caso de asimilación implosiva al sonido adyacente subsiguiente con alargamiento de la consonante, cuando entre los nativos se identificaron 2,

correspondientes a las realizaciones de “séptimo” [sé:ti.mo] e “hipnotizado” [in:ó.ti.θa.do], mientras que los únicos dos casos de transformación en otra consonante implosiva realizados por los estudiantes, en las palabras “aceptar” [a.θer.θar] e “hipnotizado” [im:no.ti.θa.do], prácticamente coinciden en cantidad y naturaleza con los observados en los nativos: [a.θed.θar] e [im.no.ti.θa.do], aunque no desde el punto de vista porcentual: 1,78% frente al 7,14%. Además, descubrimos otro fenómeno, no menos relevante, que se produce solo entre el alumnado chino (seis casos en total): la pronunciación de la /p/ implosiva con transferencia a inicial de sílaba siguiente como consonante no implosiva. Especialmente llamativo resulta el caso de la palabra “autopsia”, pronunciada como [au.to.θi.sia] por hasta cinco informantes. El caso restante se da en palabra “cápsula”, realizada como [ca.θu.su.la]. Aunque esta anomalía no es muy representativa desde el punto de vista del total de las producciones, 5,35%, el hecho de que se dé al menos una vez en el 37,5% de los alumnos pensamos que conviene tenerla presente de cara a la práctica y corrección fonética en el aula.

Por otra parte, si analizamos los datos por niveles de lengua española (A1, A2, B1, B2), una de nuestras dos variables independientes, los resultados en cuanto a los tipos de realizaciones de la /p/ implosiva son los siguientes:

Gráfico 5



Como puede apreciarse en esta comparación por nivel de lengua, las realizaciones que conservan los rasgos originales de la /p/ implosiva –esto es, como bilabial oclusiva sorda– de los alumnos de A1 y B2 doblan a las de los niveles A2 y B1, aun siendo en general minoritarios dentro de las normativas. No obstante, la pronunciación normativa mayoritaria corresponde a dos variantes: bilabial oclusiva sonora (42 casos), por un lado, y aproximante bilabial sonorizada (10 casos), por otro. En cuanto a las realizaciones de carácter menos normativo, se producen entre los alumnos con nivel A2, con 2 casos en cada uno de estos tres fenómenos: a) transformación en otra consonante implosiva, b) transferencia a inicial de sílaba siguiente como consonante no implosiva, y c) elisión. Por lo demás, entre los de nivel B1 se aprecia el menor número de anomalías, tan solo 2 casos de transferencia a inicial de sílaba.

Finalmente, si procedemos al examen de los datos en función del carácter nativo o no nativo de nuestros informantes, nuestra otra variable independiente, los resultados en lo concerniente a los diferentes fenómenos de pronunciación de la /p/ implosiva son los siguientes:

Gráfico 6



Como se puede apreciar, de un lado, las realizaciones normativas resultan más equilibradas en los nativos que en los alumnos: 21,4%, 14,3%, 25% y 14,3% frente a 10,7%, 39,3%, 35,7% y 5,4% para la bilabial oclusiva sorda, bilabial oclusiva sonora, aproximante bilabial sonorizada y aproximante sorda relajada, respectivamente. De donde se desprende que entre los segundos hay una tendencia mayoritaria a producir las dos realizaciones centrales, mientras que entre los nativos no encontramos ninguna tendencia prevalente. De otro lado, con respecto a las producciones más alejadas de la norma, llama sobre todo la atención la ausencia de casos de asimilación implosiva al sonido adyacente con alargamiento de la consonante entre el alumnado sinohablante, frente a su presencia entre los nativos; esto tiene su contrapartida en la ausencia de casos de transferencia a inicial de sílaba siguiente como no implosiva entre los nativos, frente a su presencia entre los alumnos. Mientras que lo primero constituye un aspecto positivo que favorece dedicar más atención a otro tipo de problemas de pronunciación en el aula de ELE, lo segundo, observado hasta en 5 informantes, se revela como un problema específico de los estudiantes chinos, causado, sin lugar a duda, por la ausencia de este tipo de sonido en coda silábica en la pronunciación de su lengua nativa, fenómeno que requeriría de una atención también especial en la práctica fonética en el aula; mayor que otros fenómenos anómalos pero menos extendidos entre este alumnado, como son la transformación de la /p/ en otra consonante implosiva, la asimilación ya comentada, o la propia elisión.

## CONCLUSIÓN

Del análisis experimental realizado sobre las realizaciones de la /p/ implosiva por parte de un grupo de cuatro nativos, por un lado, y de dieciséis alumnos de ELE sinohablantes, por otro, se concluye, en primer lugar, que entre estos últimos se da una mayor tendencia general a la sonorización y fricativización de este sonido y, por lo tanto, a la pérdida de los rasgos originales de la bilabial oclusiva sorda del español. No obstante, al mismo tiempo, hemos hallado que la pronunciación mayoritaria de este alumnado corresponde a variantes situadas dentro de la norma del español actual, coincidentes, por tanto, con las nativas; si bien, como se ha dicho, con mucha mayor presencia entre los estudiantes de las dos realizaciones sonoras: bilabial oclusiva sonora [b] y aproximante bilabial sonorizada [β], frente a las dos sordas: bilabial oclusiva sorda [p] y aproximante sorda relajada [β]. Este hallazgo es similar al obtenido por Liu (2019) en relación con las consonantes obstruyentes oclusivas en posición no implosiva, y que indicaba una tendencia

entre el alumnado chino a sonorizar las consonantes obstruyentes oclusivas sordas y a realizaciones fricativas y aproximantes de tales sonidos.

En segundo lugar, hemos descubierto también que el porcentaje de realizaciones no normativas entre el alumnado sinohablante es muy bajo (8,92%), muy inferior al registrado entre los nativos que conforman nuestro grupo de control (28,57%). Creemos que este dato apunta a que la pronunciación no normativa de la /p/ implosiva por parte de los estudiantes, cuando sucede, no es un fenómeno fosilizado, como ocurre en el caso de los nativos, sino más bien puntual y todavía en desarrollo y, por lo tanto, creemos que puede ser corregido con la práctica. Llama la atención en este sentido, por ejemplo, que, al contrario que en el caso de los nativos, entre el alumnado sinohablante no se haya identificado ningún caso de asimilación implosiva al sonido adyacente subsiguiente con alargamiento de la consonante.

En tercer lugar, hemos encontrado que la pronunciación de la /p/ implosiva con transferencia a inicial de sílaba siguiente, como consonante bilabial no implosiva, es un fenómeno que se produce solo entre los estudiantes chinos. Pensamos que el hecho de que realizaciones como [au.to.'pi.sia] –sobre todo– o [ca.'bu.su.la] se den al menos una vez en el 37,5% de los alumnos invita a tener este fenómeno presente de cara a la práctica y corrección fonética en el aula.

En cuarto lugar, en cuanto a la comparación de los resultados por nivel de lengua, diferentes fenómenos observados nos impiden atribuir con rotundidad una mayor o menor corrección a la hora de pronunciar la /p/ implosiva –esto es, más o menos alejada de las realizaciones no normativas– en función de mayor o nivel de español de los alumnos. Nos referimos a hechos como: que las producciones que conservan los rasgos originales de la /p/ implosiva de los alumnos de A1 doblen a las de los niveles A2 y B1, que las de carácter menos normativo sucedan entre los alumnos con nivel A2, o que entre los de nivel B1 se aprecie el menor número de anomalías fonéticas.

En quinto y último lugar, con respecto a la comparación de los resultados según la variante nativo/no nativo, aparte de una mayor tendencia entre los alumnos a producir las variantes sonora y sonorizada de la /p/ implosiva, frente a la tendencia al ensordecimiento entre los nativos, dentro de las posibilidades normativas, el dato más relevante se da en el ámbito de las realizaciones no normativas, pues en el grupo experimental constatamos, por un lado, la ausencia de casos de asimilación implosiva al sonido adyacente con alargamiento de la consonante –presente en el grupo de control–, y, por otro lado, casos de transferencia a inicial de sílaba siguiente como no implosiva en el grupo experimental –ausente en el grupo de control–. Este resultado debería conducir a orientar la práctica y corrección en el aula de ELE sinohablante hacia el segundo de estos fenómenos, dedicándole una mayor atención que a otros fenómenos también anómalos, pero menos extendidos, como pueden ser la transformación de la /p/ en otra consonante implosiva, la asimilación ya comentada, o la propia elisión.

En definitiva, en relación con el objetivo del presente trabajo, concluimos que los alumnos sinohablantes, en general, no tienen mayor dificultad que los nativos a la hora de pronunciar la consonante implosiva /p/, si bien sí que se han identificado una serie de dificultades específicas en algunos de los estudiantes que justifican reforzar la clase de pronunciación aplicando los remedios oportunos. En cuanto a nuestras hipótesis de partida, llegados a este punto podemos indicar que los resultados son los siguientes:

1. El alumnado sinohablante de ELE tiene dificultades para mantener los rasgos fonéticos originales de la [p] implosiva. Hipótesis confirmada: en el presente trabajo hemos hallado una tendencia mayoritaria a la sonorización y fricativización de este sonido.
2. La pronunciación de algunos de estos estudiantes se aleja demasiado de las pronunciaciones normativas de la [p] implosiva. Hipótesis confirmada: fenómenos como

la transferencia a inicial de sílaba siguiente como no implosiva en el grupo de control, la transformación de la /p/ en otra consonante implosiva, o la propia elisión del sonido, no son raros entre este tipo de alumnado.

3. Estas dificultades son mayores en los niveles de dominio del español más bajos (A1, A2) y menores en los más altos (B1, B2). Hipótesis refutada: de nuestro estudio se concluye, por un lado, que tanto las dificultades como las facilidades en la pronunciación no son propias de ningún nivel específico, sino que pueden presentarse en cualquier nivel.
4. Entre el alumnado sinohablante estas dificultades son mayores que entre los nativos. Hipótesis refutada en general, pero confirmada en fenómenos concretos, como los apuntados en la primera hipótesis.

Terminamos destacando que nuestro estudio, al estar centrado en los grupos silábicos con consonantes implosivas, por un lado, y por contribuir a un campo, la Fonética Aplicada a la Didáctica del ELE, y una línea de investigación, los estudios experimentales, hasta ahora muy poco transitados en la didáctica del ELE, por otro, constituye una modesta aportación para el tratamiento del problema analizado y, por ende, para la mejora de la docencia y el aprendizaje de un aspecto de la pronunciación española especialmente difícil para una parte del alumnado chino. De esta manera, hemos pretendido avanzar por el camino propuesto por Cortés: estudiar con mayor profundidad, desde la Fonética, este tipo de fenómenos para luego aplicar los resultados al aula sinohablante de ELE. Una línea de pensamiento de largo recorrido que compartimos plenamente.

## AGRADECIMIENTOS

Este artículo es fruto del proyecto de investigación titulado *Análisis acústico de la pronunciación de las consonantes implosivas del español por alumnos sinohablantes* (ref. 110-2410-H-032-026-), patrocinado por el *National Science and Technology Council* del Gobierno de Taiwán durante el año académico 2021-2022, institución a la que queremos expresar aquí nuestro más sincero agradecimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- Blanco Canales, Ana. “Corpus oral para el estudio de la adquisición y aprendizaje del componente fónico del español como lengua extranjera”. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 50.2 (2012): 13-37.
- Blanco Pena, José Miguel. *Estudios sobre la adquisición del componente fónico del español por sinohablantes*. Taichung: Ediciones Catay, 2017.
- Cortés Moreno, Maximiano. “Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino”. *Phonica* 1 (2005). Fecha de consulta: 13/02/2022.
- Fernández-Sevilla Jiménez, Julio. “Los fonemas implosivos del español”. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo* 35/3 (1980): 476-505.
- Liu, Zhao. *Análisis de las obstruyentes en chino y en español como L3. Estudio acústico y perceptivo para la categorización de errores*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 2019.
- Llisterri, Joaquim. “Las características acústicas de los sonidos del habla”. [https://joaquimllisterri.cat/phonetics/fon\\_anal\\_acus/fon\\_acust.html](https://joaquimllisterri.cat/phonetics/fon_anal_acus/fon_acust.html). Fecha de consulta: 30/03/2022
- Martínez Celdrán, Eugenio. *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Ortí Mateu, Rosa. *Comparación fonética, diagnóstico y tratamiento de las dificultades de los estudiantes chinos para aprender español*. Tesis doctoral. Manila: Universidad de Filipinas, 1990.
- Real Academia Española (RAE). *Nueva gramática de la lengua española: fonética y fonología*. Madrid: Espasa Calpe, 2011

**LENGUAJE POÉTICO EN LA OBRA NARRATIVA  
DE JOSÉ MANUEL CRESPO**  
POETIC LANGUAGE IN THE NARRATIVE WORKS  
OF JOSÉ MANUEL CRESPO

Luz Stella Hurtado Rúa  
[lucero1965806@hotmail.com](mailto:lucero1965806@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-3868-8026>

**Resumen:** El tema del presente artículo se origina en la investigación realizada a la obra narrativa del escritor colombiano José Manuel Crespo, la cual contiene tópicos de orden autobiográfico, social, histórico, político y cultural, muy relevantes para la literatura. Debido a su extensión, el objetivo general del artículo se centra en la creación y utilización del lenguaje poético como parte de los procesos escriturales del autor en sus obras de carácter narrativo, y su relación con conceptos como el de 'Novela lírica'. La metodología de investigación es cualitativa, basada en fuentes documentales y sus análisis. Las conclusiones muestran un lenguaje narrativo que destaca y atrapa por su belleza literaria e, igualmente, por el universo que describe, lo que implica la organización de nuevas líneas de estudio relacionadas con diversas construcciones semánticas, aparte de las significaciones e interpretaciones que de este tipo de escritura se puedan generar.

**Palabras clave:** Cultura latinoamericana, Estilo literario, Literatura latinoamericana, Novela, Poesía.

**Abstract:** The theme of this article originates from the research carried out on the narrative work of the Colombian writer José Manuel Crespo, which contains autobiographical, social, historical, political, and cultural topics, relevant to literature. Due to its length, the general objective focuses on the creation and use of poetic language as part of the author's writing processes in his narrative works, and its relationship with concepts such as 'lyrical novel'. The research methodology is qualitative, based on documentary sources and their analysis. The conclusions show a narrative language that stands out and captivates for its literary beauty and, equally, for the universe it describes, which implies the organization of new lines of study related to various semantic constructions, apart from the meanings and interpretations that of this type of writing can be generated.

**Keywords:** Latin American culture, Latin American literature, Literary style, Novel, Poetry.

## **INTRODUCCIÓN**

El presente artículo se origina y apoya en la investigación realizada por esta autora en la tesis doctoral 'La obra narrativa de José Manuel Crespo' para el Doctorado en 'Literatura

Comparada y Estudios Literarios' con la Universidad del País Vasco, por lo tanto, se utilizan algunos fragmentos del trabajo. Se hace referencia a uno de los varios temas investigados, específicamente, el relacionado con el lenguaje lírico utilizado en cinco de las obras narrativas del escritor colombiano José Manuel Crespo, ellas son: *Qué será de Paola Silvi* (1981), *La promesa y el reino* (1984), *Largo ha sido este día* (1987), *Ánimo contra el miedo* (1988) y *Considéralo un sueño* (1998). Obras sobre las cuales se realiza un análisis literario que profundiza en las estructuras sintácticas, semánticas y pragmáticas, lo que permite interpretarlas en su estilo escritural y realizar comparaciones a partir de las características relacionadas con el lenguaje poético. El marco teórico se compone de los planteamientos e investigaciones hechas por diversos autores sobre aspectos en cuanto a la forma y el contenido de la narrativa, además de las características de la 'Novela lírica'.

La metodología, basada en el análisis de fuentes documentales, busca relacionar el marco teórico con ejemplos de citas textuales de las obras citadas anteriormente. Se muestra una breve biografía del autor José Manuel Crespo y sus aportes dentro de la literatura colombiana, de manera que se comprendan mejor algunos aspectos personales del autor que contribuyen con su estilo literario; después, se da el marco teórico que exponen algunos estudiosos de la novela lírica para, luego, a partir de diversas citas textuales de la obra narrativa del autor, exponer la comparación respectiva. Finalmente, se dan las conclusiones generales en las que se concretan algunos de los aportes encontrados. Debido a que son cinco obras de las que se señalan citas textuales, para no repetir sus referencias bibliográficas, se opta por dejar entre paréntesis el año de publicación y se agrega el número de la página.

José Manuel Crespo Campo nace en Ciénaga el 29 de mayo de 1942 y muere el 10 de octubre del 2020. Es un autor que valora desde niño los pequeños detalles que llenan su vida, lo cual incluye la literatura oral que le llega de su familia y amigos. Siempre se sintió a gusto con la poesía y siendo aún muy joven empezó a escribirla, lo cual consigue incorporando elementos subjetivos y estéticos, captando valores muy originales, que luego propone en toda su obra escrita. Crespo encuentra inspiración en su vida, la naturaleza, las leyendas y los mitos, lo urbano, lo rural, la existencia del ser humano y sus problemas cotidianos, la sociedad y los sentimientos que la compone y le influyen, además de las situaciones históricas nacionales que vive. Ha sido un escritor destacado tanto en el ámbito de la poesía como en la narrativa, puesto que publicó poemas inéditos y artículos en revistas y periódicos nacionales. Su trayectoria como poeta está centrada en sus nueve textos poéticos, ellos son: *Sinfonía vertical* (1963); *Catarsis* (1966); *Adoración del fuego* (1973) ganador del premio nacional de poesía 'Guillermo Valencia' de Colcultura; *Ciudad del horizonte* (1974); *Talud* (1975); *Diez poemas* (1992); *Coros en la neblina* (1993); *Ulises, hombre solo* (2004), premio nacional de poesía; *Canto a Bécquer* (2013). Aparece en algunas antologías nacionales como: *21 años de poesía colombiana: 1942-1963* (1964), de Oscar Echeverry y Alfonso Bonilla-Naar; *Antología crítica de la poesía colombiana* (1974), de Andrés Holguín; *Manual de literatura colombiana* (1990), de Fernando Ayala Poveda.

Su obra narrativa aparece en textos investigativos y de estudio para la literatura nacional como: *Novela colombiana: el balance de los ochenta* (1988), *Del mito a la posmodernidad* (1990) y *Estudios críticos sobre la novela colombiana 1990-2004* (2005), de Álvaro Pineda Botero; además, es citado en trabajos de investigación literaria como, por ejemplo, en *Novela y poder en Colombia* (1991), de Raymond L. Williams. Crespo pertenece a una generación de escritores poco estudiados por los investigadores literarios nacionales; salvo las críticas y comentarios de escritores y estudiosos de la literatura colombiana como los de Elías Eslat Russo (2003), Clinton Ramírez (1993) y (2001), Gabriel Restrepo (1999), Hernán Vargas Carreño (2005) o Ronald Forero (2011). Lamentablemente, no existen trabajos amplios sobre su obra, aparte del realizado por la presente autora.

## LITERATURA COLOMBIANA

En la literatura colombiana se exponen diversos estilos debido a la presencia de varias regiones geográficas y culturales que divulgan tendencias, aficiones e inquietudes determinadas en quienes las habitan, a la elección en lecturas y modelos estéticos que originan tipos particulares de intelectuales y de artistas y, a las necesidades significativas de cada escritor. Desde sus inicios, la literatura colombiana ha estado condicionada por el contexto político y social de cada época. De acuerdo con Fernando Ayala Poveda (1984), en su *Manual de literatura colombiana*, sobresalen diversos movimientos literarios nacionales desde la década de los años sesenta y uno de ellos es el ‘Realismo crítico’, en el cual se centra el desarrollo de la obra narrativa del escritor José Manuel Crespo. Según Ayala Poveda, las características de este movimiento son varias: “La mirada que pretende explorar la realidad de la vida y la realidad de la ficción dentro de una pluralidad de espacios ideológicos, sociales, estéticos, lúdicos y simbólicos” (p. 352). En cuanto a la técnica literaria ensayan con la palabra, y utilizan técnicas que exponen la condición de los personajes; se proyectan a “capturar un nuevo orden de vida, muerte, dolor y actitud ante el mundo” (p. 353); integran la fantasía, utilizan el mito para acercarse a la realidad y hacen una liberación de los temas y de las formas de mirar otras realidades. Es un movimiento que explora en sus personajes sus identidades y pone en cuestión al propio narrador y a la misma novela.

Ayala Poveda expone la pertenencia de Crespo en lo que denomina ‘La Ínsula Trascendentalista’, en la cual ubica a poetas surgidos después del movimiento del Nadaísmo (corriente vanguardista que interpreta la existencia humana, se establece en los años sesenta y fue liderada por el poeta colombiano Gonzalo Arango) ya que son autores independientes caracterizados por integrar en su escritura un “trascendentalismo metafísico, la poesía como reino de la libertad y el neosimbolismo sedimentado, no hermético, como ruta expresiva” (p. 214). Según Ayala Poveda, a este grupo de poetas se les denomina de diferentes maneras: la ‘Generación sin nombre’, ‘los posnadaístas’, “son poetas sutiles, formalistas, cosmopolitas, existenciales, que pugnan entre la metafísica y la fábula como liberación; no enfrentan directamente los problemas sociales” (p. 215), y consideran temas importantes como: “El ser y la angustia, la muerte, el olvido, la pérdida del paraíso” (p. 215). Explica que Crespo mantiene ‘lo cíclico’ como tema reiterativo en su obra poética: “Entre lo fugaz, el tiempo del origen, el azar y los misterios del ser, su poesía musical, depurada de retórica, alcanza notas inefables, aunque esos mismos tonos de indagación no construyen un universo definido” (p. 219).

## LENGUAJE LÍRICO EN LA NARRATIVA

Al abordar la definición de ‘novela lírica’ encontramos una serie de componentes que se relacionan directamente con las obras de José Manuel Crespo. El *Diccionario de términos literarios* de Demetrio Estébanez (1999) afirma que la definición de novela lírica es: “Marbete con que se alude a un tipo de relatos en los que la narración está dominada por la afirmación de la subjetividad, y en los que se percibe un especial cuidado de la forma, en la línea de la tradición marcada por la prosa poética”. Además, refiere características como: a) la narración está dominada por la afirmación de la subjetividad; b) utilización del relato autobiográfico; c) a través del protagonista el autor va plasmando la evolución de su propia sensibilidad artística; d) existe ausencia de un desarrollo ordenado y pormenorizado de la intriga; e) visión fragmentaria de la realidad y de la vida; f) cuidada selección de ‘sensaciones separadas’, expresión de momentos en que se intensifica el lirismo y la sensibilidad poética; g) innovación en el tratamiento del tiempo, pues frente a la secuencia temporal progresiva y lineal, prevalece la visión en retrospectiva, como medio de evocación y rememoración de un pasado; h) fijación estática de un momento que se vive contemplativamente con sensación de eternidad; i) descripción lírica del espacio; j) uso del monólogo interior; k) riqueza de léxico, selecto y preciso, en la atención al ritmo musical de la prosa; l) recurrencia de elementos plásticos y recursos poéticos.

Para Ralph Freedman (1972), la novela lírica es “un género híbrido que utiliza la novela para aproximarse a la función del poema” (p. 13), por tanto, estas novelas están caracterizadas por la manipulación poética de tipos narrativos en donde el equivalente del ‘yo’ del poeta es su ser subjetivo, de ahí que el autor refleje el mundo tal como lo ve, y tiene como función fundamental la autorreflexión. Según Freedman, hay acontecimientos en el siglo XX que traen una profunda revaloración de la novela por parte de muchos autores contemporáneos ya que estos escritores han diseccionado un ‘yo’, el suyo propio o el de sus protagonistas. Este proceso de abarcar el ‘yo’ y el mundo está principalmente basado en la epistemología idealista de la época en donde el autor retrata su propia experiencia interior, lo que refleja su condición íntima y, así, los objetos percibidos se convierten en manifestaciones de su espíritu; todo esto lleva a que el narrador y el protagonista se combinen para crear un ‘yo’. De acuerdo con el autor, de la relación entre narración y liricismo se obtiene el reto de reconciliar lo interior y lo exterior, y analiza a escritores como Hermann Hesse, Marcel Proust, André Gide y Virginia Woolf, para precisar sus teorías. Freedman se cuestiona: “¿Por qué deben los escritores utilizar relatos argumentales, figuras y escenas, el movimiento del tiempo, aunque distorsionado o grotesco, para crear un mundo poético?” (p. 30), recogiendo así la importancia del género o su persistencia.

El tratamiento que le dan otros autores a la novela lírica es similar al planteado por Freedman. Es el caso de Darío Villanueva (1983) quien expone que la novela lírica implica que “el protagonista sea creador del universo narrado en el que aparecen insertos el sujeto y el objeto que se identifican y en el que el *yo* narrativo desempeña la misma función que el *yo* lírico de la poesía en verso” (p. 14). Para Villanueva, el novelista lírico ha de multiplicarse en tantos ‘yos’ al igual que en el número de focos narrativos que organice, pues no se queda como el poeta continua y solamente hablando de su ‘yo’, sino que también ofrece importancia a la ruptura de la fluencia temporal, al tiempo de rememoración y a la subjetividad del autor que recuerda. Villanueva configura cuatro características esenciales para este tipo de narración: a) la novela lírica se ocuparía de las cosas ofreciendo de ellas una visión subjetiva, la del autor; por esta razón el protagonista, que suele ser un yo-narrador, se convierte en el creador del universo narrado en el que vive inserto; b) el predominio de la subjetividad del personaje, y de manera especial del personaje narrador, lleva consigo la ruptura de los moldes tradicionales de orden temporal, ya que se da una fluencia temporal hacia adelante y se sustituye por estructuras temporales retrospectivas, dilatorias o retardatorias que proporcionan una configuración subjetiva del tiempo; c) en la novela lírica, la argumentación tiene una significación menor, lo que suele producir en la narración el fragmentarismo, pues en la selección de los elementos narrables que el autor realiza, sólo resultarán pertinentes aquellos que mejor sirvan a la configuración del mundo de los personajes; d) atendiendo al lenguaje de la novela lírica, cabría señalar que en este tipo de narraciones se busca un estilo que llame la atención sobre la misma escritura y lo que ella quiere expresar. Villanueva, por todo ello, agrega aspectos transversales en la narración lírica como la importancia de la adjetivación, la sensibilidad, el sentimiento del paisaje, la capacidad de fundir elementos temporales en el presente y, en las autobiografías, la reconstrucción de la vida anterior del escritor a partir de la nostalgia y la reminiscencia.

Otro estudioso, Ricardo Gullón (1984), enuncia en su texto *La novela lírica*, características similares a las expuestas por los autores anteriores, que son: “La interiorización, el uso de la corriente de la conciencia y del monólogo interior, la coherencia del punto de vista, la simultaneidad narrativa, la ruptura de la linealidad temporal y la exigencia de un lector activo que se situará inicialmente en la perspectiva del narrador o en la del personaje” (p. 15). Gullón explica que los autores de las novelas líricas piensan la literatura de forma diferente por el intimismo que estas integran en el mundo que se construye y crea a partir de las voces que exteriorizan el mundo exterior e interior. Dentro de ese mundo, la naturaleza, el paisaje y los escenarios a los que se recurre para mostrar la historia de la obra, deben transmitir “emociones al lector por medio de la imagen” (p. 22); las imágenes asaltan el texto, abundan. Los personajes y sus reacciones son explicados por el

autor de manera minuciosa, pero el ‘yo’ ocupa el texto decidiendo las sensaciones y percepciones que abarquen su tono y ritmo, puesto que, lo relevante está en el adjetivo más que en el sustantivo (p. 28). Las sensaciones “vienen, desaparecen, reaparecen” (p. 34) en los textos líricos, el olvido y la memoria tienen vida propia, lo cual permite acceder a estados subjetivos con gran predominio de la introspección. El tiempo es abolido y, por lo general, se dan estructuras circulares en las cuales todo se repite (p. 46). Además, Gullón explica, entre otros temas, la importancia del alma y el sueño, la conciencia, la eternización de lo momentáneo, la virtud de la palabra, la intensidad de la experiencia, el desdoblamiento del texto, la leyenda y la visión, los detalles y esencias, la educación sentimental, el poder de la mirada.

Por su parte, Galo René Pérez (1982), autor de *La novela hispanoamericana*, afirma que después de la tercera década del siglo XX: “el autor hace una inmersión en las penumbras inexploradas de su mundo interior (el de los conflictos, las fuerzas instintivas, los sueños, las alucinaciones, las pesadillas), guiado por la luz analítica de la novela de Europa y de los Estados Unidos” (p. 360). Al igual que Freedman, expone la importancia de autores que han desarrollado este tipo de novelas: “Franz Kafka, Joyce, Faulkner, Virginia Woolf se alzaron en el horizonte para formar en torno un discipulado inteligente, en el mundo entero, y en aquél comenzaron también a contarse los narradores de nuestro continente” (p. 362). Plantea características semejantes, las cuales se hacen reincidentes con los autores antes citados:

La corriente de lo psíquico, los flujos de conciencia, las mareas secretas del subconsciente, la extraña combinación de lo real y lo mítico, la ausencia de desdén por el absurdo, y bajo toda esa presión un lenguaje que llega a los mayores desafueros en demanda de expresividad, vinieron a constituirse en las señales de identidad de este nuevo tipo de creación. (p. 362)

## OBRAS NARRATIVAS CRESPIANAS COMO ‘NOVELAS LÍRICAS’

De acuerdo con los autores antes mencionados y las características planteadas, se distingue el lenguaje lírico utilizado por José Manuel Crespo en sus obras narrativas, lo que permite encontrar un estilo escritural lleno de elementos poéticos y figuras literarias. En la novela lírica el manejo de la conciencia se refleja en las diferentes experiencias narradas por el novelista ya que el mundo se rediseña y recrea, por ello, se empieza por vincular su obra autobiográfica *Largo ha sido este día* (1987) por la subjetividad que la caracteriza. Como lo explica Ralph Freedman (1972): “Al hacer un uso lírico del flujo de la conciencia emerge, por el contrario, un modelo de imágenes y motivos producto de las asociaciones de la mente” (p. 25) y con Crespo es fácil descubrir este fluir ya que reiteradamente se observan esas asociaciones, las cuales guían al núcleo de sus condiciones externas debido a todos los detalles que pasan por él siendo el narrador protagonista:

Nacía una suave pulsación, un hechizo, y sin quererlo dejaba derramar mi conciencia y era como si la vida se me fuera quedando sin sustancia espiritual y sin sentidos y un abandono semejante al de los alcatraces que permanecían tardes enteras planeando suavemente en el aire hacía que el tiempo interior se me perdiera y no sabía si la difusa luz de la temperatura era la de un minuto del ocaso o de la madrugada y mi madre tenía [...] que zumbaron como unos sonajeros de brisa en mis oídos. (1987, p. 131)

Crespo consigue distinguir lo lírico de lo no-lírico en cuanto al concepto de subjetividad-objetividad y se ubica en un mundo cambiante de hechos y acontecimientos que son vistos como objeto y fuente de su conciencia:

Una morosidad extraña, una pulsión de muerte que me recordaba el fatigoso masticar de los gusanos de seda me convertía la vida en una ceremonia de intimidad oscura que tenía un ritmo y un tiempo semejantes al del atardecer en esos bosques en que los pinos iban cogiendo el olor de la quietud y en los que músicas amargas y flores de un tenue color tisis ensombrecían los pasos de unos niños vestidos con los ajuares del sueño. (p. 78)

En esta autobiografía se descubren las cuatro características planteadas por Darío Villanueva (1983) sobre la novela lírica: la primera, porque hay una visión subjetiva del autor-

narrador: “Sentí que nunca para mí sería posible renunciar a ese universo apenas entrevisto en que el destino me tenía preparada una patria. Algo había en mi ser que lo preservaría para [...] reconocer nuestros deseos” (Crespo, 1987, p. 90); la segunda, rompe con el molde tradicional en la descripción del tiempo ya que al ser subjetivo lo maneja a su libre elección sin seguir un orden determinado:

En esos días soñolientos de octubre la deprimente luz de los atardeceres la enmarañaba de neblinas. Las horas lentas y susurrantes se remansaban en los patios cundidos de vegetaciones hondas en donde las brisitas que iban llegando se quedaban quietas y oscuramente comenzaban a beberse el sol y los colores como esas gotas de resina espesa que resbalando y resbalando por las cortezas de los mangos aprisionaban tres moscas azules que dentro de mil años [...] serían halladas intactas en el centro de una piedra preciosa cuando las ciegas secreciones del árbol se hubieran convertido en ámbar. (p. 100)

La tercera característica, se ve reflejada cuando en su proceso escritural presenta fragmentarismos lo que lleva a romper una argumentación sistematizada, y permite así una reconfiguración de cualquier personaje el cual quiera hacer presente en la evolución de su vida; por último, en su cuarta característica, el lenguaje crespiano siempre está en constante búsqueda de la expresión de su ser, pues quiere desvelar esa existencia humana y su vinculación con el entorno en que se desenvuelve:

Lo intuí desde aquellas mañanas neblinosas en que me despertaba con una sorda sofocación lo mismo que un tristepía que amaneciera en nido ajeno (luego, cuando el aire caliente y la luz fuerte hacían repiquetear las hojas del tamarindo y el baile etéreo de las brisas iba llegando hasta las solferinas, comprendía que lo que me pasaba era que no lograba recordar un sueño) y me parecía que el viento que revoca los aromas se llevaría con todo y sombras y susurros la casa del silencio y del humo para que apareciera nuevamente la tierra ciega y en la tierra la calavera del niño que los indios enterraron al cavar los cimientos. (p. 240)

La importancia de la sensibilidad y la subjetividad hacen parte esencial en la narración lírica y con Crespo el sentimiento se transmite agudamente, la narración se preocupa de su propia esencia y tiene momentos de revelación en que el tiempo está constantemente protagonizando el escrito por la influencia del ‘yo’ que evoca el pasado viviendo en el presente, basta repasar un pasaje que expone esa sensibilidad, ansiedad, movimiento del tiempo, subjetividad:

Pero algo me está siendo revelado. Era el oscuro escalofrío de asombro y de temor que sentía cuando pensaba que algún día (y ese ‘algún día’ era una piedra con la que casi podía sentir que tropezaba) el sol, mi sol, ese sol ahí presente en las cayenas y en los jadeantes esplendores del mar, se quedaría sin luz y se haría polvo lo mismo que la cabeza de un fósforo apagado. (p. 118)

La caracterización que hace Ricardo Gullón (1984) en su obra *La Novela lírica* permite ratificar y ampliar relaciones presentes en la autobiografía que se viene analizando: a) la interiorización: “no había ser, no había nada, sólo se percibían las sombras y los susurros de los que nacen los presentimientos” (p. 87); b) el uso de la corriente de la conciencia y del monólogo interior: “así ha sido, así es. Es como si mi espíritu necesitara siempre que lo dejaran al garete o le quemaran las naves para empezar a orientarse” (p. 131); c) ruptura de la linealidad temporal, bastante común en esta autobiografía, pues va del presente al pasado y, luego, del pasado al presente, incluyendo proposiciones de futuro, un ejemplo puede ser:

Todo el ayer, toda la sombra, todo el recuerdo se le iba disolviendo en la agonía del instante y meditando en que lo ideal sería recrear el pasado sin que fuera necesario imaginarlo y sin tener que devolverse ni un minuto por la línea del tiempo, terminaba sintiendo por su vana memoria ese aborrecimiento que desde niño sintiera por aquella maestra que le dijo que el ángel de la guarda no existía. (p. 143)

Debido a la confidencialidad del lirismo se relaciona lo decible y lo indecible, ya que las imágenes irrumpen en el texto de manera abundante y de forma sucesiva:

Lagos alucinados en donde las estrellas se iban encendiendo de una en una, árboles deformados por el viento, fuentes estremecidas de cisnes mudos o cantores, palanganas rebosantes de uvas moscateles y ciruelas de color azul oscuro, colibríes portaespadas que caían como un chorro de atardecer sobre las bugambilias, maestros que llamaban estrangul a la lengua, [...] vivía dentro del tigre de la noche. (p. 155)

Además, Gullón destaca que en la autobiografía la experiencia textual “resulta más equívoca, pues se describe la sensación de lo vivido, la transmitida por los sentidos, y junto a ella la imaginada para contrarrestarla y para superarla” (1984, p. 116).

Galo René Pérez (1982), suma características como, por ejemplo: “la extraña combinación de lo real y lo mítico” (p. 362), aspectos que, también, se encuentran en muchas de las páginas de la autobiografía ya que la realidad se ve mezclada de leyendas y/o tradiciones:

Esas noches en que los susurros líquidos de las albercas se oscurecían en los jardines y las mujeres que se peinaban bajo los tamarindos se ponían soñadoras, se llamaban cariño unas a otras y, moviendo suavemente las suntuosas peinetas de Carey se preguntaban si sería cierto que si los murciélagos (pero ellas les decían ratones viejos) le rozaban el cabello a una muchacha se quedaba soltera [...] los cienagueros han pensado que una religión es hermosa si hace reír y hace llorar y si le reconoce algo siquiera de razón a la carne. (1987, p. 108)

Por otro lado, en las otras cuatro obras es evidente, igualmente, la ausencia de un desarrollo lineal y pormenorizado de la intriga, de tal forma que el narrador y sus personajes se mueven en una combinación de acciones y múltiples temáticas inmersas en la narración. Esa carencia de organización refiere una innovación en el tratamiento del tiempo, como ya se ha descrito en las indagaciones previas, pues debido a ese proceso existe una evocación continua de lo pasado, del recuerdo y, por tanto, no hay un desarrollo de acciones sucesivas. Ni siquiera en *Ánimo contra el miedo* (1988), que es el relato de un asesinato acontecido a comienzos del siglo XX, hay un desarrollo lineal, pues al utilizarse esa peculiar forma de contar en el tiempo, el narrador y sus personajes van al pasado y regresan al presente, lo cual lleva a que se manifiesten visiones fragmentarias de la realidad y de la vida:

Desde lo profundo de un octubre sin vientos (eran las nublaciones olorosas a sombra de los montes las que traían ese rumor oscuro que pasaba encenizando el azahar de los naranjos y lastimando las vidas) los cienagueros (desconcertados por un invierno suave y sin afanes por nocecitas frescas, por aromas furtivos) observaban las nubes aguaceras y en esos atardeceres en que los muros sombreados de azaleas se doraban con un sol apenas y unos pájaros negros se paseaban tranquilamente por las calles, agotaban las ciegas rutinas del recuerdo con la misma metódica indolencia con que dormían la siesta bajo los tamarindos en esos catres de lona con las patas en forma de tijera. (p. 39)

Son visiones que se hacen cotidianas para todo ser humano por los procesos y cambios estructurales que se viven, lo cual pasa a ser, para muchos de los teóricos de la novela lírica, una forma y estilo de proyectarse en la escritura narrativa, como se observa en su texto *Considéralo un sueño* (1998): “Y si mi propia intimidad me es algo ajeno (lo presentía cuando me despertaba en plena sombra y de la deslumbradora plenitud de los sueños pasaba en un instante a la brumosa realidad de una vida que nunca era la vida), más arduo me resulta sumergirme en los mantras del abismo” (p. 185). El malestar sobre las experiencias de vida, que se expone en las obras de estudio, enfrenta la imaginación, el sentimiento y la propia realidad, en *Qué será de Paola Silvi* (1981): “De pronto, por las tardes, cuando en el aire quieto me llegaba esa fragancia calurosa, ese olor rabioso de la ciudad reseca, me parecía que mi tiempo interior se enloquecía y que mi propio ser llevaba un ritmo extraño al de la realidad y al de la vida” (p. 85).

En la novela lírica la narración está dominada por la afirmación de la subjetividad, aspecto que es parte inherente del discurso narrativo en las diversas obras de investigación. Los rasgos subjetivos y la manipulación poética enfatizan la forma de sentir y pensar del propio autor, lo cual se encuentra en cada párrafo de los textos estudiados, en *La promesa y el reino* (1984), por ejemplo: “en la difuminada neblina de la nostalgia se han preservado de los furores del viento ciertas migas y burbujitas de sueños que uno no se imagina cómo ni por qué grietas de ceniza lograron alcanzar a fugarse del limbo de las cosas que estaban destinadas a no ser” (p. 117).

La imagen del ‘yo’ y las percepciones que el autor refleja a través del narrador pasan a ser esenciales en toda la estructura de las obras: “En mi vida había visto una noche tan extraña. Arriba,

Dios y los espíritus. Había un potro dormido. Había un tordo gimiendo entre los pinos” (1998, p. 44); asimismo, a través de sus personajes centrales se plasma la evolución de sus propios sentimientos, pues la sensibilidad es una capacidad de percepción que siempre está presente en las reflexiones de algunos de los personajes como, entre otros, Sergio, en *Qué será de Paola Silvi* (1981):

Pese a los resplandores del verano la ciudad me iba pareciendo cada día más amarga y más tensa. Las vibraciones del calor y de las voces expresaban profundidades de violencia y nunca me abandonaba la idea de que en el fondo nadie sabe que es lo que verdaderamente se cocina entre tantos millones de corazones rotos ni lo que hora tras hora y día tras día se fermenta y se incinera en este inmenso basurero que es el mundo. (p. 82)

La disposición que tiene todo ser humano para producir emociones se verifica, igualmente, a través de uno de los personajes principales, Jorge Ariza, en *Ánimo contra el miedo*, el narrador plasma la evolución de su propia sensibilidad cuando multiplica sus ‘yos’ (Villanueva, 1983) y pasa a explicar el ‘yo’ del personaje, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo: “Mañana y tarde lo acosaba un dolor sordo y en ciertas madrugadas en que las brisas olían a espumita salada, veía por entre las palmeras la neblina que venía de las olas y hundido en un aljibe de melancolía pensaba que [...] sobrevivientes de la estampida del oro” (Crespo, 1988, p. 51).

Se destaca en estas novelas la cuidada selección de ‘sensaciones separadas’, expresión de momentos en que se intensifica el lirismo y la sensibilidad poética: “Es la llovizna la que revive los prados, pero lo que uno recuerda es el rayo que deja el agua resplandeciente. Nacer es un proceso, morir otro. Pero la resurrección es fulminante” (1984, p. 123). Sobresalen expresiones que definen y exponen el talento del autor para tocar la conciencia de los demás: “No he estado solo en este mundo. Un poco sí en mi alma y otro poco en mi cuerpo (este animal bravío). Pero en ese momento me vi sin nadie y solitario, me vi opaco, me vi sobrepasado por el vaho cenizo y muerto de las horas” (1998, p. 188). Es la poesía hecha prosa en la que se busca emoción y aflicción: “Parecía una simpleza y una simpleza era; pero una sola gota es tan agua como el océano y el fulgor de una brasa tan luz como una hoguera” (1981, p. 86). Son múltiples instantes narrativos que acompañan la emotividad del narrador.

El monólogo interior es una técnica literaria en la que se expresan en primera persona los pensamientos que se originan, por lo general, en la conciencia del narrador, siendo un aspecto que se presenta en todas las obras, lo que da origen a una exploración continua de meditadas sensaciones: “Lo pensé aquella tarde del eclipse: la neblina girándose se hacía brisa y arrojaba cenizas y hojas muertas sobre el mundo” (1998, p. 67). A su vez, se refleja la visión del autor como poeta, esa intuición que posee y que, a partir de signos lingüísticos, imágenes y ritmos, lleva a que la palabra sea válida; Crespo es un auténtico experto en la evocación de pensamientos que brotan del alma y ese es uno de los objetivos del monólogo interior, por citar un caso:

A mí me parecía que nuestra vida era una especie de locura inspirada. Se diría que lo que queríamos hacer era bebernos en la mano esa ciudad que a veces se estaba quieta y replegada en sí misma como un mar de malezas y aguas bajas, semidormidas en un marasmo color ciruela-oscura, rumiando antiguas noches (a veces no era más que un olvidado puerto que las arenas y los juncos habían ido dejando lejos de su bahía), siempre al acecho, tensa en guardia, pero que de repente se erguía como un león mañanero dispuesto a morder el sol y a desafiarnos con su orgullo y su belleza, [...] a buscar nuevos horizontes. (1981, p. 118)

En algunos de los discursos de los personajes se puede encontrar lo que los teóricos llaman en la novela lírica ‘momentos con sensación de eternidad’: “Vivía el presente con un ardor tan intenso que irradiaba una confianza misteriosa y un total abandono en las visiones de un sueño, pero de un sueño tan luminoso y siempre abierto a los enigmas y a los presentimientos” (1984, p. 186). Son momentos que sensibilizan y alimentan el espíritu de quien los lee: “Vivir es cosa de instantes. Soñar, siempre se puede. Pero hay sueños capaces de agotar toda una vida” (1998, p. 280) y, que además, encuentran eco para el lector en cosas tan sencillas como un olor: “El olor del verano, ese olor blanco de manzana nos recordaba la infancia y nos colmaba la sangre con la

nostalgia de los sitios perdidos” (1981, p. 162); del mismo modo, en un determinado espacio: “Recordaba una playa al oriente de la Guaira donde el sol de la tarde transfiguraba las cayenas en una quieta luz de púrpura que hacía vibrar los colibríes” (1988, p. 67).

En la novela lírica el autor retrata su propia experiencia interior, lo que refleja circunstancias personales y, por consiguiente, logra enternecer al lector quien consigue acercarse a la esencia de los personajes:

Sin darse plena cuenta se fue pasando suavemente las yemas de los dedos de la mano derecha por la cara en un oscuro intento de tocarse el absceso que le acababa de brotar en la conciencia y con una helada furia que era una brasa de melancolía empezó a preguntarse por la utilidad de una vida en la que siempre la torturaría ese odio lento en olvidar, esa ira, ese furor tan sudoroso y tan presente que casi lo podía percibir de reojo. (1984, p. 171)

Igualmente, esa interiorización se manifiesta en las novelas a partir de extensas reflexiones sobre los problemas personales de los personajes y a partir de profundas experiencias que envuelven una emoción meditada: “Esa infinita pulsación sin sonido señalaba el virtual extrañamiento de un universo irreal que ya no era el paisaje de marismas, túneles y llanuras en donde daba vueltecitas el trencito solitario y perdido de la infancia, sino un clima tocado y traspasado por los fríos azulgrises de la nada” (1988, p. 109). Aunque se incluyan elementos ficcionales en las obras, se denota la personalidad del autor en ellas en cuanto a su forma de percibir y plasmar el mundo y, por lo mismo, es característico descubrir esa apertura del alma del narrador o de los mismos personajes, permitiendo descubrir un lenguaje lleno de sentires, pues remite a otras significaciones: “Nos habían concedido un miserable asilo en el número seis, en la playita de la tarde, en esa hora violeta que nos carcome y nos deshace como un linfoma de proceso lento” (1998, p. 121). La subjetivación en las reflexiones y meditaciones que se hacen por parte de los personajes, las cavilaciones que van desde el plano imaginario, a través de estructuras bellas, a la misma realidad del ser humano: “¿No era acaso el recuerdo de aquel presentimiento más irreal que el olor de los sonidos del invierno que llegaba de las montañas en la brisa tumbando antes de tiempo las hojas de las acacias y salpicando de pétalos el atardecer de los mosquitos y los reflejos de la noche en la alberca?” (1984, p. 32). Lo intrínseco del narrador y de los demás personajes hacen ver mundos diferentes, se establece una comunicación que recrea otros mundos llenos de pasiones, odios, errores: “¿Quién podía y con qué alientos separar el trigo de la cizaña, la ternura del ávido deseo, el triunfo de la venganza?” (1981, p. 183).

La utilización del relato autobiográfico (aparte de su obra autobiográfica *Largo ha sido este día* (1987)), otro aspecto importante y que se desarrolla dentro de las ‘novelas líricas’, es destacado en estas otras novelas crespianas como se descubre en algunos elementos que hicieron parte de la casa del autor en Ciénaga, acerca de su lugar de nacimiento:

Ahora recuerdo que recién llegado a esta tierra de mi aflicción y de mi espera, soñaba noche a noche (y mi ropa, en los sueños, era de un rojo intenso) que estaba de regreso en la patria; pasadas tres o cuatro lunas, que volvía por unos cuantos días para luego ser devuelto al destierro; tiempo después, que desde las montañas podía ver aquel patio que había sido el santuario, la capital, el cruce de todos los caminos de mi reino: la alberca semiescondida entre las solferinas, las adelfas de flores carmesíes, el siempre silencioso limonero, parecían esfumarse en la humareda de unas brumas azules; pero al final el niño que conocía hojita por hojita el tamarindo y la sombra que daba en cada hora, lo amarga que nacía la siempreviva en los playones, los ocasos que olían a jazmín y a uva verde, y que una mañanita saliera de su casa reteniendo las lágrimas, [...] para mis anhelos. (1998, p. 335)

Los recuerdos de su niñez abundan en unas obras más que en otras: “Así se veía el patio de la casa de mi infancia en las tardes. Jugábamos a las escondidas, pero a mí siempre me encontraban por más oculto que creyera mi refugio secreto” (p. 49), y permite rastrear momentos reflejados en palabras del narrador: “Hizo que me acordara de aquel niño perdido que en las antiguas noches sentía casi pavor de que la luna, la ardiente luna del verano, pudiera reflejarse a la vez en tantos pozos” (p. 185).

Crespo narra partes de su vida transformándolas en novelas y se encarna a sí mismo en la falsa apariencia de un personaje que es el mismo narrador del que nunca se sabe su nombre, toma aspectos propios y los vincula con los personajes que crea. Otros aspectos autobiográficos son los fragmentos que se dirigen, por ejemplo, a su padre: “Alguna vez le oí decir a mi padre que somos una llamita viva y que basta que una sola encienda para que todas ardan” (1981, p. 86). Más aún, cuando hace relación a su madre: “Mi madre me contaba que Arturo Torregroza sabía el nombre del cantinero que la misma noche en que Lolita Vives se levantó buscando a ciegas [...] encontraron a los muertos” (1988, p. 34). Muchas veces no se trata de contar su vida sino de ampliar sus experiencias a través de otros personajes.

Fuera de las presencias autobiográficas, todas las sensaciones que el autor expresa se deducen del uso constante que hace de algunos elementos en la misma composición escrita, la armonía y/o recursos poéticos usados como las figuras literarias: “El aire sin sosiego se desbordaba de cuchicheos oscuros como si a la noche no le alcanzara el universo para reclinar tanta sombra” (1984, p. 155). Sin estos elementos y recursos las novelas no tendrían la característica de ser ‘novelas líricas’, sin ellos la narrativa no despierta sensaciones, como sí lo hacen los textos que los insertan: “Son las dos de la tarde. Es la hora en que las brujas platinadas (lunares, pelo vivo, sombras violetas en los ojos verdidorados, de gato) sueltan el tintineo de sus risitas y esparcen el bacilo del suicidio en los letargos de la temperatura” (1998, p. 124). Del mismo modo, las descripciones de imágenes que introducen esta plasticidad y uso de figuras literarias permiten intensificar el discurso narrativo: “Vengo de los jardines de Adonis a presidir las fiestas del verano. [...]. Este es el paso del mar rojo, el salto sobre las brasas donde se queman los perfumes” (1981, p. 64). Todos los recursos poéticos empleados expresan nuevas significaciones: “Terminaban las lluvias, las ciegas lágrimas del cielo que se llevaban los nidos y las hojas secas, pero no disolvían los sedimentos ni las fermentaciones de las almas” (1988, p. 66). Al estar originadas todas las obras de estudio en el recuerdo de lo vivido, las semejanzas o analogías se desarrollan mediante una serie de asociaciones y sustituciones en su proceso de escribir, las cuales expresan una gran imaginación, aspecto que acerca y a la vez separa de la realidad implantándose un nexo más amplio al interiorizarla.

La importancia de la adjetivación en la narración lírica demarca un lenguaje que explora su atención en la misma escritura: “Lo mismo que un hada maligna o que una lluvia en el verano, un tiempo cruel, denso de vida y de presagios se le aparecía y el repentino encuentro la sobrepasaba” (1984, p. 171), lo que crea mundos con determinados aspectos, colores y formas: “El verano erigía jardines de vidrio y los poblaba de enredaderas, de sombras y de incesantes juegos de luz y perspectiva. Con todo, la amorosa geometría de los cerros parecía protegernos” (1981, p. 122). Es la utilización de adjetivos, generando un discurso que embellece la prosa: “Otras noches y otros atardeceres púrpuras se fueron en medio de una espera entre histérica y perversa” (1988, p. 37). Sin embargo, aunque los adjetivos tienen un papel importante en toda la obra crespiana, es el adjetivo ‘azul’ el que resulta estar usado excesivamente y no solamente en la identificación de lo que se conoce como el color azul, sino como adjetivo para sustantivos en los que no es frecuente su uso, además de emplearlo como verbo en algunas ocasiones.

Otra característica de la novela lírica, en las obras crespianas, es la descripción del espacio, la cual suele añadir imágenes y elementos no reales que derivan en figuras que lo adornan: “Hay en el muro rojo una vetusta enredadera que entretejieron las lluvias y las brisas, que fue creciendo semejante a un sueño y que en las madrugadas suelta reflejos húmedos de luna entre los pinos y el sosegado alero” (1998, p. 282). Lugares que son personalizados de acuerdo con el personaje que se expone: “Leoncio encontró la casa sola. En la tórrida calma de la mañana la arenita del patio con solferinas se bebía la sombra del alero y el silencio de las alcobas (unas alcobas hondas donde parecían haberse refugiado las más negras abejas de la noche) hacía pensar [...] los cimientos” (1988, p. 22). El narrador adorna los espacios de manera precisa, siempre embellece el lenguaje: “Iba por esa callecita de árboles hechizados siempre dispuestos a enredarse con la primera brisa

que pasara. Al llegar a la esquina (la de la casa de ladrillos blancos y ventanales eternamente cancelados por un silencio de cortinas verdes) [...] de su alivio” (1981, p. 28).

Por último, y no menos importante, está la innovación en el tratamiento del ‘tiempo’ de las obras, pues prevalece la visión en retrospectiva, como medio de evocación y rememoración de un pasado: “Como si de repente hubiera tropezado y caído en uno de esos espacios íntimos que se salen de la vida y del tiempo, volví por un instante a ser el niño puro y todopoderoso que en los atardeceres sentía pasar la sombra del venado que dormía en los palmares” (1998, p. 235) o “Era difícil entender que el olvido ya estaba carcomiendo esa historia, que todo habría ocurrido en esos años en que las mujeres de los terratenientes se hacían llevar almohadas a la iglesia para las largas ceremonias [...] a la muerte” (1988, p. 45), es un tiempo que rige en concepciones que abarcan todo tipo de comprensiones acerca de la naturaleza de la vida.

## CONCLUSIONES

Las obras de José Manuel Crespo pueden ser consideradas ‘novelas líricas’ debido a la forma en cómo las construye y la visión subjetiva que expone de todo lo que rodea al ser humano, en vista de que siempre está reflejando su subjetividad, plasmando sentimientos y emociones que despiertan una correspondencia con el lector, lo que permite al lector caminar a través de un lenguaje poético. Hace de la descripción poética un núcleo fundamental y de notable influencia en todas las obras, pues con ellas crea un modo de ser y de estar en el mundo, una forma de concebir y percibir el espacio, el tiempo, y los mismos personajes, rompiendo con el estilo frecuente y acostumbrado de la prosa en su proceso escritural.

Crespo es primero poeta antes que novelista, la presencia de lo sensitivo se manifiesta a partir de cada palabra que escribe, del contenido de los versos que expone, por ello aspira siempre a estimular la interpretación de su poesía en el lector y a provocar en éste respuestas múltiples en cuanto a su significación. Cada obra constituye una muestra singular y su intención estética se descubre dentro de un contexto vital, hay una presencia permanente de objetos o situaciones de la realidad.

Todas las características expuestas contribuyen a comprender los aspectos fundamentales de la novela lírica debido al lenguaje empleado por el autor, quien expresa sensaciones, sentimientos y rememoraciones subjetivas en su construcción, además de elementos poéticos que son difícilmente alcanzables a través de medios solamente narrativos. Se puede afirmar que los textos crespianos de esta investigación son representativas de las llamadas ‘novelas líricas’, puesto que las características que identifican este tipo de obras aparecen en todas ellas. La disposición del autor hacia este estilo de novelas surge debido a su papel como poeta, su escritura permite abrir otras posibilidades de lectura, ya que se muestran un conjunto de elementos definidos que ofrecen un toque personal a su obra, su imaginación y creación en la literatura, y la forma en cómo se acerca al público.

El ‘yo’ en Crespo, su ser lírico, como sujeto de la enunciación domina sus textos puesto que presenta una relación entre sensibilidad y escena que invierte las posiciones que ocupan el mundo exterior y el interior, ya que transmuta los paisajes y objetos recreándolos, pues implica que hay una poesía de la vida y unas narraciones de observaciones y costumbres. Esta investigación contribuye con la presentación de un autor que posibilita aprendizajes, a través de las reflexiones y los temas diversos que aborda en sus obras; su producción escritural es diferente y original en cuanto al estilo que ha creado para llegar al lector.

## BIBLIOGRAFÍA

Ayala Poveda, Fernando. *Manual de Literatura Colombiana*. Bogotá: Educar Editores S.A., 1984.  
Crespo, José M. *Sinfonía Vertical*. Bogotá: Ediciones Presente, 1963.

- Crespo, José M. *Catarsis*. Bogotá: Ediciones Canaima, 1966.
- Crespo, José M. *Adoración del fuego*. Bogotá: Ediciones Canaima, 1973.
- Crespo, José M. *Ciudad del horizonte*. Bogotá: Ediciones Canaima, 1974.
- Crespo, José M. *Talud*. Bogotá: Ediciones Canaima, 1975.
- Crespo, José M. *Qué será de Paola Sibí*. Bogotá: Unión Gráfica, 1981.
- Crespo, José M. *La promesa y el reino*. Bogotá: Tercer Mundo, 1984.
- Crespo, José M. *Largo ha sido este día*. Bogotá: Plaza y Janés, 1987.
- Crespo, José M. *Ánimo contra el miedo*. Tunja: Talleres gráficos de la Caja Popular Cooperativa Ltda., 1988.
- Crespo, José M. *Diez poemas*. Bogotá: Ediciones Mundo Hispánico, 1992.
- Crespo, José M. *Coros en la neblina*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1993.
- Crespo, José M. *Considéralo un sueño*. Bogotá: Magisterio, 1998.
- Crespo, José M. *Ulises, hombre solo*. Colombia: Miembros de la Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia, 2004.
- Crespo, José M. *Canto a Bécquer*. Bogotá: Fernando Leyva Editores, 2013.
- Echeverri, Oscar y Bonilla-Naar, Alfonso. *21 años de poesía colombiana (1942 – 1963)*. Bogotá: Stella, 1964.
- Estébanez C., Demetrio. *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza, 1999.
- Forero Á., Ronald. “Ulises en el Caribe colombiano: la recepción de la *Odisea* en *Ulises, hombre solo* de José Manuel Crespo”. Ponencia presentada al I Congreso Internacional de Estudios sobre la Épica. Mendoza, Argentina, agosto 2011.
- Freedman, Ralph. *La novela lírica*. Barcelona, Ed. Barral, 1972.
- Gullón, Ricardo. *La novela lírica*. Madrid: Cátedra, 1984.
- Holguín, Andrés. *Antología crítica de la poesía colombiana*. Bogotá: Biblioteca del Centenario del Banco de Colombia, 1974.
- Hurtado R., Luz Stella. La obra narrativa de José Manuel Crespo. [Tesis doctoral en Literatura comparada y estudios literarios, Universidad del País Vasco], 2021. Véase [https://www.academia.edu/79112700/La\\_obra\\_narrativa\\_de\\_Jos%C3%A9\\_Manuel\\_Crespo](https://www.academia.edu/79112700/La_obra_narrativa_de_Jos%C3%A9_Manuel_Crespo).
- Pérez, Galo Rene. *La novela hispanoamericana, historia y crítica*. Madrid: Oriens, 1982.
- Pineda Botero, Álvaro (1988). “Novela colombiana: el balance de los ochenta”, *Revista Quimera* 2, (1988): 51-52.
- Pineda; Botero, Álvaro. *Del mito a la posmodernidad*. Bogotá: Tercer Mundo, 1990.
- Pineda Botero, Álvaro. *Estudios críticos sobre la novela colombiana 1990-2004*. Medellín: Universidad EAFIT, 2005.
- Ramírez C., Clinton. *Lectura al revés de un solo hombre*. Discurso pronunciado en Ciénaga, Colombia. (Cortesía del autor), 1993.
- Ramírez C., Clinton. “Mirada a la aldea invisible”. *La Aldea Invisible*. Barranquilla: Tipografía Unión Ltda., 2001: pp. 5-12.
- Restrepo, Gabriel. *Una fiesta del lenguaje*. Discurso pronunciado en Bogotá. (Cortesía del autor), 1999.
- Russo, Elías E. *Crespo, o el placer de perseguir la nostalgia*. Discurso pronunciado en Cienaguas, Colombia. (Cortesía del autor), 2003.
- Vargas Carreño, Hernán. “Ulises, hombre solo: o el viaje a las pálidas cavernas donde nace el desamparo”. *El informador de Santa Martha*. 4 feb. 2005: p. 4.
- Villanueva, Darío. *La novela lírica*. Madrid: Taurus, 1983.
- Williams, Raymond L. *Novela y poder en Colombia*. Bogotá: Tercer mundo, 1991.

## LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO DE BULGARIA

TEACHING SPANISH IN THE UNIVERSITY CONTEXT OF BULGARIA

Stefka Vassileva Kojouharova

Universidad de Economía Nacional y Mundial, Sofía, Bulgaria

[skozhuharova@unwe.bg](mailto:skozhuharova@unwe.bg)

<https://orcid.org/0009-0002-9271-3552>

**Resumen:** El artículo examina el desarrollo de la enseñanza de español y los estudios hispánicos en el ámbito universitario de Bulgaria desde su inicio en 1934 hasta la actualidad. El fenómeno es presentado en plan diacrónico y sincrónico con énfasis en su evolución y su relación con el contexto histórico en sus aspectos sociopolítico, socioeconómico y cultural. Tras señalar las premisas para la inauguración del estudio de español, se pasa a la investigación de sus etapas, siendo la Universidad de Sofía el centro docente presente en todas: la fase inicial (curso de idioma 1934-1960), creación de la especialidad “Filología Española”(1961) y expansión y diversificación: la lengua y asignaturas relacionadas con esta forman parte de distintas carreras en la universidad mencionada y en otras cinco – tres públicas y dos privadas – en distintas ciudades del país (principios de los 1990-nuestros días).

**Palabras clave:** historia de la enseñanza de ELE, estudios hispánicos, universidades búlgaras.

**Abstract:** The article examines the development of Spanish language teaching and the Hispanic studies in the Bulgarian university’s environment from its beginning in 1934 up to the present day. The phenomenon is presented in a diachronic and synchronic plan with emphasis on its evolution and its relationship with the historical context in its sociopolitical, socioeconomic and cultural aspects. After indicating the premises for the inauguration of the study of Spanish, we proceed to investigate its stages, being the Sofia University the center present in all of them: the initial phase (language course 1934-1960), creation of the specialty “Spanish Philology” (1961) and expansion and diversification: the language and subjects related to it are part of different careers at the aforementioned university and in another five – three public and two private – in different cities of the country (early 1990s-nowadays).

**Key words:** history of teaching Spanish as a foreign language, Hispanic studies, Bulgarian universities

## INTRODUCCIÓN

El estudio que parte de la vertiente histórica de la linguodidáctica se plantea el objetivo de indagar en el pasado y el presente de un fenómeno relativamente reciente: hoy faltan once años para conmemorar el 100 aniversario de la presencia del español en el ámbito académico de Bulgaria. Investigando las fuentes históricas nos proponemos echar luz sobre el inicio de la penetración del idioma español en nuestro país, proyectado sobre un fondo más amplio que incluye el desarrollo de las relaciones diplomáticas entre los dos estados y la traducción y recepción de la literatura española en Bulgaria. Además, dando a conocer y comparando la actividad de los centros docentes en el pasado y en el momento actual, aspiramos ofrecer un cuadro completo de la enseñanza de español en el ámbito universitario de Bulgaria con sus etapas y particularidades. Nuestra intención es ser al máximo exhaustivos y abarcar todas las universidades, presentando el proceso en su dinamismo y evolución, siempre en relación con la realidad sociocultural del país en el respectivo período.

Pasamos a demostrar cómo un idioma periférico y de aparición tardía en nuestras latitudes, y aún considerado raro y exótico a finales de los 60, hoy en día ha llegado a ser la segunda lengua extranjera de mayor divulgación en Bulgaria después del inglés.

## PRELIMINARES

Tal progreso cobra todavía más relieve, si se toma en consideración el inicio tardío del estudio del español en comparación con el de otras lenguas no eslavas, entre las cuales destaca el francés. El idioma y la cultura de Francia tienen una significativa presencia entre los búlgaros cultos antes de la Liberación<sup>1</sup> en 1878. Un ejemplo: hasta finales de dicho período entre los libros de autores extranjeros, editados en búlgaro, los traducidos del francés son 52, frente a 16 del inglés, 12 del alemán y 2 del italiano (Genchev 173-76). El francés “tiene un prestigio especial y el *status* de marca reservada de la educación moderna” (Veselinov 227) y se imparte casi en todos los colegios griegos frecuentados también por alumnos búlgaros.

Las nuevas escuelas búlgaras siguen el modelo griego e incluyen el francés como una asignatura en el programa. El idioma se imparte por primera vez en 1838 en el colegio en Kotel y pronto adquiere una extraordinaria difusión: en los años 70 ya se estudia en todas las 44 escuelas búlgaras en el imperio otomano (Veselinov 228-29).

Dos siglos antes, aunque a escala incomparablemente más reducida, representantes de la comunidad lingüística búlgara establecen contacto directo con otra lengua romance, el italiano, por vía del catolicismo.

El español emerge en nuestro horizonte lingüístico después de la Liberación y tarda más de medio siglo en formar parte de él. Además de la distancia geográfica, entre España y Bulgaria existen otras distancias que necesitan tiempo para ser salvadas.

---

<sup>1</sup> En 1396 el estado búlgaro deja de existir como ente independiente y pasa a formar parte del Imperio Otomano. Tal situación se prolonga hasta 1878, cuando gracias a la victoria de Rusia en la Guerra Ruso-Turca, conocida también como la Guerra de Oriente, Bulgaria vuelve a aparecer en el mapa de Europa. El término “Liberación” y la fecha son claves en las periodizaciones de la historia de la literatura, las ciencias y las artes en Bulgaria.

Un paso obvio en esta dirección son las relaciones diplomáticas. Según la historiadora de la diplomacia M. Mateeva (Mateeva 231) la fecha oficial de su inicio se remonta al 8 de mayo de 1910, cuando la legación búlgara en Austria solicita la acreditación de un ministro plenipotenciario español en nuestro país. Este, acreditado también para Rumanía y Yugoslavia, hace entrega de sus cartas credenciales el 20 de enero de 1911 y a partir de ese momento las relaciones se desarrollan a un ritmo sostenido, aunque no dinámico: en 1915 España abre una legación en Sofía, en 1923 el ministro plenipotenciario búlgaro para Italia es acreditado también para España, en 1933 Bulgaria abre una legación en Madrid.

Pero los pasos más importantes para la aproximación de la conciencia búlgara a los valores españoles se dan en el terreno de la cultura. La chispa del interés por la literatura y por la lengua de Cervantes es encendida por el mismo Cervantes. En 1882 sale a la luz el primer libro español editado en Bulgaria, *El Quijote*, en una versión abreviada, adaptada y traducida del francés por H. Samsarov. La novela pronto adquiere una insólita popularidad. Hasta 1934, año inaugural del estudio del idioma español, la obra maestra ha sido publicada en búlgaro en unas 20 versiones, incluida la primera traducción completa de D. Podvarzachov del ruso que se lee con gusto aun hoy en día.

En aquella época Don Quijote (amalgama de personaje, libro y autor) es el verdadero – e irresistiblemente carismático – embajador de España en Bulgaria y como tal merece sus honores. En una carta circular de 1905 el eminente filólogo e historiador de la literatura I. Shishmanov (1862-1928), entonces ministro de Educación sugiere celebrar el 100 aniversario de la muerte de Schiller y el tercer centenario de la primera edición de *El Quijote* con una serie de actos conmemorativos en todas las escuelas del joven estado. Subraya que se trata de un autor y de una obra de excelso rango que:

...originan fuertes y fructíferos impulsos y corrientes ideológicas que [...] con frecuencia unen a lo largo de épocas, en una atmósfera espiritual común, a toda la humanidad culta. Nosotros, que también aspiramos compartir los intereses de la humanidad culta, no debemos quedar al margen de tales impulsos y corrientes ideológicas (Shishmanov 348).

La directiva se cumple y el resultado es que en los albores del siglo XX todos los jóvenes tienen una idea, por parcial que fuera, de España, identificándola con Don Quijote como su emblema.

Pero las letras españolas atraen admiradores no solo con su pasado glorioso. Con el nuevo siglo la cultura búlgara va abriéndose a los aires europeos e – inevitablemente – a las modas. La tendencia cobra fuerza en el período de entreguerras. La estrella española en el variopinto panorama de autores extranjeros contemporáneos es Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928). En unos veinte años hasta el primer lectorado de español en 1934/1935 el escritor tiene once ediciones en búlgaro (Kojouharova 237-38), una cantidad impresionante para Bulgaria, todavía bastante alejada de la órbita cultural del país ibérico. Son sobre todo novelas históricas, antimilitaristas, cosmopolitas, melodramáticas, de amor y de aventuras (entre ellas la entonces famosísima *Sangre y arena*, filmada en 1922 con Rodolfo Valentino) que no fueron aclamadas en su patria, pero en sí en el extranjero. Traducidas casi inmediatamente al francés y al inglés, se ajustaron perfectamente al gusto del público de masas de la época, añadiendo a su atractivo la aureola romántica de su origen español y gozaron de una calurosa acogida en Europa – también en Bulgaria – e incluso al otro lado del Atlántico.

## EL INICIO

La iniciativa para la enseñanza del castellano proviene de su patria. Con motivo de 110 aniversario de relaciones diplomáticas entre Bulgaria y España la Embajada del Reino en Sofía publica la siguiente información que no figura en las escasas fuentes búlgaras que conciernen el tema: “1929: Fernando Antón de Olmet, Marqués de Dosfuentes, realiza los primeros esfuerzos para enviar un profesor de Lengua y Literatura españolas para enseñar a los búlgaros y a los judíos españoles.” (Embajada de España en Bulgaria 7) Abrimos un paréntesis para aclarar que los judíos mencionados son los sefardíes o sefarditas, descendientes de los que abandonaron España a finales del siglo XV.

Los esfuerzos terminan con éxito: “En 1933, dos años después de establecida la Segunda República española, arriba a Bulgaria el primer lector español, José Álvarez Prida, e inaugura un curso de español en la Universidad de Sofía.” (Nikolov 118) R. Alvarado precisa: “Fue en esta Universidad de Sofía *San Clemente de Ojrid* donde, por primera vez, el lector español D. José Álvarez Prida, enviado por su Ministerio de Educación, enseñaba el español como curso facultativo en los años 1934 y 1935.” (Alvarado 9)

Carecemos de información sobre los materiales didácticos empleados en este primer curso, pero sí disponemos de un testimonio valioso del extraordinario interés que ha suscitado:

En los años 30 del siglo XX el Ministerio de Asuntos Exteriores envía a Agustín de Foxá de viaje a los Balcanes para que realice un informe del estado de los sefardíes en la zona. Éste se concentra en Bulgaria [...]. Refiriéndose a la enseñanza de lenguas, afirma Foxá que a la clase de español de José Álvarez Prida asisten unas 300 personas – siendo la mayoría de los alumnos búlgaros no judíos – y señala que esa cantidad excede en mucho la capacidad del profesor. (Ayala 258)

En nuestra opinión esto es un gran éxito y tal interés impresionante demuestra que el terreno para la bienvenida del español en Bulgaria ya está preparado. No deberíamos tener sospechas de exageración por parte del escritor y diplomático español, puesto que acto seguido confiesa: “La cifra de 300, con todo, representaba menos de un 10 por ciento de los asistentes a las clases de lengua francesa.” (Ayala 258)

El discípulo de este primer curso a quien generaciones de búlgaros admiran, ignorando este capítulo de su biografía, es el célebre escritor Dimitar Dimov (1909-1966). Él tuvo la suerte de conocer no solo la lengua, sino también la patria de Cervantes, haciendo estudios de postgrado en el Instituto “Ramón y Cajal” en Madrid en 1943/1944. D. Dimov es veterinario y su profesión le brinda la posibilidad de ponerse en contacto con España que se convierte en una constante fuente de inspiración para toda su obra. La recrea en memorias de viajes, cuentos, un drama y la famosa novela *Almas condenadas* (1942), en la cual la Guerra Civil interviene en el trágico destino de sus personajes.

El segundo curso de 1935/1936 empieza con otro lector, Estanislao Quiroga y Abarca, escritor, profesor e investigador, a quien el entonces secretario de la legación española en Sofía L. Tobío describe en sus memorias como “un chico joven, formado en el Centro de Estudios Históricos”, “inteligente y cordial” (Tobío 90). Un indicio de que el interés por la lengua sigue alto es que el profesor da el doble de clases, en la universidad y en el Club Español, un activo centro cultural de los sefardíes búlgaros.

Desconocemos las causas que han puesto fin a la meritoria iniciativa de enviar lectores nativos a Bulgaria, si habrá sido prevista solo para dos cursos o – lo cual es más probable – la Guerra Civil ha impedido al Ministerio de Educación de España seguir con el programa.

Fuera como fuese, en 1937 el relevo es retomado por un búlgaro a quien recordamos como el romanista más destacado de nuestro país, el catedrático Toma Tomov (1891-1988). El insigne filólogo (y políglota: sabe diez lenguas) ha estudiado Filología Clásica en la Universidad de Nancy, la Sorbona de París y la Universidad de Roma, y Filología Románica en las universidades de Munich y Madrid, siendo allí discípulo de Ramón Menéndez Pidal. Su actividad marca hitos en la historia de la romanística en Bulgaria:

En el año 1923 se inician los estudios de Filología Francesa, dirigidos por el joven en aquel entonces profesor Toma Tomov. Elegido catedrático por la Universidad de Sofía, en 1942 él funda la Filología Italiana y años más tarde, en diciembre de 1961, él es el fundador de la Filología Española. (Tsenkova 41)

Su docencia es la columna vertebral de la joven carrera. Dicta cursos de Gramática Histórica, Gramática Práctica y Literatura Española, redacta los manuales *Fonética española* (1965) y *Manual de morfología de la lengua española* (1968). Su enorme bibliografía incluye 208 títulos, entre los cuales destacan los estudios sobre Chrétien de Troyes, la *Canción de Rolando*, Víctor Hugo, Lope de Vega, Cervantes. En el campo del hispanismo merece una mención especial su libro titulado *El Poema del Cid* (1984), que contiene un estudio exhaustivo de la obra y la traducción completa de *El Cantar del Mío Cid* al búlgaro.

La otra figura clave entre los pioneros es Todor Neikov (1913-1984), quien orienta su actividad hacia la esfera práctica<sup>2</sup>. A su cargo corren las primeras versiones de obras literarias búlgaras al español en los años 40 del siglo XX y de numerosísimos títulos españoles e hispanoamericanos de autores clásicos y modernos a lo largo de toda su vida. La cumbre de su larga y fructífera labor en el campo de las letras es la primera – y única hasta el momento – traducción completa de *El Quijote*, hecha del español. Su trabajo es altamente apreciado en la patria de Cervantes. En 1984 T. Neikov es condecorado con el Gran Premio de Traducción de Literatura Española a lenguas extranjeras del Ministerio de Cultura de España.

Los anteriores son hechos conocidos y dignos de orgullo. Sin embargo, son muy pocos los que hoy día saben que este nombre es parte no solo de la historia de la traducción, sino también de la historia de la enseñanza del idioma español en Bulgaria. A lo largo de más de una década – entre 1951 y 1962 – T. Neikov da clases en la Escuela de Lenguas Extranjeras en Sofía que en aquellos años de régimen totalitario socialista, cuando no existían academias de idiomas (ni otras empresas) privadas, era el único centro en el que se podía aprender el castellano, excepto la *Alma Mater*.

## **LA UNIVERSIDAD DE SOFÍA “SAN CLEMENTE DE OJRID”**

La universidad más antigua en Bulgaria, fundada en 1888, es la cuna de los estudios hispánicos, pero en casi cuatro décadas estos no han logrado superar el nivel de un curso de idiomas, el “paso decisivo” hacia la licenciatura todavía no se ha dado. El año que marca “el antes” y “el después” es 1961, cuando el Claustro Académico inaugura la especialidad “Filología Española”. El incentivo para la creación de la carrera literalmente irrumpe en 1959 y proviene de circunstancias ajenas a la filología y la ciencia. Se trata de la victoria de la Revolución Cubana y el

---

<sup>2</sup> Su primer conocimiento de la lengua también proviene de esta esfera. No es licenciado en filología, sino en derecho por la Sorbona, pero no se dedica a la jurisprudencia, sino a la diplomacia, siguiendo los pasos de su padre. “En 1942 Neikov es destinado a la legación búlgara en Madrid donde se queda hasta 1945. Arriba a España sin tener conocimientos de castellano, pero desde el mismo día de su llegada comienza a estudiarlo con dedicación, como si tuviera el presentimiento que esta lengua sería su destino.” (Mladenova 16)

nacimiento del “territorio libre de América”, según la definición de Fidel Castro. En la época de la Guerra Fría y el Telón de Acero, y todavía más teniendo en cuenta que España es regida por la dictadura de Franco, la existencia de un país ideológicamente próximo brinda la única posibilidad de contacto de la Bulgaria socialista con el mundo hispanohablante. V. Kanev, discípulo de la Universidad de La Habana, quien ha sido profesor en la Universidad de Sofía y en varias universidades en Francia, llama la atención sobre las urgencias del momento histórico: “Todos los países socialistas se apresuraron a establecer relaciones multilaterales con Cuba, pero no había gente que supiera español. Entonces fue tomada la decisión política de crear la especialidad “Filología Española” en la Universidad de Sofía.” (Kanev 4)

Por paradójico que suene, el camino hacia una lengua europea pasa por América. Pero esta no es la única peculiaridad en torno a los comienzos de la carrera que se abre ya empezado el año académico: “un dato curioso es que la decisión se haya tomado para el curso académico que se iniciaba, y no para el siguiente, como era y es costumbre” (Levi 5). Como indica la misma autora, exalumna del Departamento de Filología Española y más tarde profesora en él y en la Nueva Universidad Búlgara, la matrícula se prolonga – inusualmente – desde el 21 de noviembre de 1961 hasta el 4 de abril de 1962 y las circunstancias son extraordinarias:

Como no se habían realizado exámenes de selectividad para tal carrera, la matrícula quedó abierta para los alumnos en otras especialidades que quisieran cambiar. Los deseos fueron bastantes, y no solo de la Universidad *San Clemente de Ojrid*, sino también de otras universidades y centros de enseñanza superior. (Levi 5)

Lo que une a los candidatos es la falta absoluta de conocimientos de español, mas esta no es la única dificultad. Son numerosas, pero alumnos y profesores están dispuestos a superarlas. El primer lustro de la flamante especialidad se puede resumir así: “Y si existiera una palabra que caracterizara esta empresa, sería *entusiasmo*.” (Ilieva 11)

El recién creado departamento empieza su actividad docente con la escasa plantilla de dos personas: el fundador, el catedrático T. Tomov, y la joven profesora E. Tsenkova, unida al español por lazos aún más fuertes que los académicos porque esta es la lengua de su infancia y adolescencia en Argentina. Al año siguiente se incorpora M. Dimitrova quien será la primera especialista búlgara en literatura española medieval, del Renacimiento y del Barroco. En 1963 empieza su carrera en la cátedra I. Kanchev, eminente lingüista, discípulo de E. Coseriu, elegido en 1988 miembro correspondiente por Bulgaria de la Real Academia Española. Al círculo de pioneros pronto van a unirse los primeros graduados de la especialidad. El entusiasmo era vital porque, como recuerda la cofundadora: “Desde los inicios tropezamos con las dificultades, empezamos de la nada. No teníamos ni libros, ni manuales, ni cuadros.” (Tsenkova 39)

Los profesores se esfuerzan por llenar este vacío. Ya hemos mencionado el aporte del catedrático T. Tomov. E. Tsenkova y M. Dimitrova redactan el primer manual de español práctico para estudiantes universitarios cuya primera edición es de 1966 y que será el “libro de cabecera” de las primeras generaciones de filólogos. Más tarde el mismo equipo compila una detallada antología de la literatura española en dos volúmenes de suma utilidad para los alumnos en décadas de escasez de fuentes. Los profesores que se incorporan y se especializan en un determinado campo siguen este ejemplo y redactan manuales y materiales didácticos. Poco a poco las lagunas van llenándose.

La incipiente carrera recibe apoyo de Cuba y no solo en forma de libros. “Los pioneros contamos con el valioso aporte de la Universidad de La Habana en la persona del inolvidable profesor Jesús Sabourín que largos años dictaría su incomparable curso de Literatura

Hispanoamericana.” (Tsenkova 39) De allí vienen también los profesores V. Kanev y R. Alvarado, conocido también por su larga y fructífera labor periodística para distintas publicaciones en el país y como corresponsal para Bulgaria del diario español *ABC*. En ciertos períodos Cuba también concede becas de un semestre para estudiantes búlgaros de filología española.

La primera promoción de 1961 empieza sus estudios sin exámenes de selectividad, pero al año siguiente sí los hay y son a elección del candidato: español, francés o italiano. Esta situación se prolonga hasta 1973. A partir de 1974 queda como única opción la selectividad obligatoria en español y desde entonces ya todas las asignaturas centradas en los estudios hispánicos se imparten en castellano.

El nombre del Departamento ha sufrido varios cambios: al principio era Departamento de Filología Española, luego se transformó en Departamento de Filologías Iberorrománicas y desde una época más reciente hasta hoy día ha adoptado el de *Departamento de Estudios Iberoamericanos*. Los cambios han seguido la creación de la Licenciatura en Filología Portuguesa en 1992, y, posteriormente, las modificaciones en los planes de estudio [...] (Panteva 8)

Hoy en día el nombre es Departamento de Estudios Hispánicos después de la fundación en 2021 del Departamento de Filología Portuguesa y Estudios Lusófonos.

Los planes iniciales se iban modificando y perfeccionando con el transcurso del tiempo y con la experiencia adquirida, de acuerdo con la evolución de la concepción de los estudios y de su duración entre cuatro y, en algunos períodos, cinco años. En el último caso las titulaciones equivalen al máster de hoy. A partir de 1996 los estudios generales – la licenciatura – duran cuatro años. Según el programa actual de la especialidad, elaborado de acuerdo con las normas de la UE en materia de educación superior y aprobado en 2016, las asignaturas están agrupadas en tres bloques: obligatorias, optativas y facultativas. Junto con las disciplinas de carácter general, como Introducción a la Lingüística General y Románica e Introducción a la Teoría de la Literatura, se imparten las siguientes disciplinas de la carrera: Fonética y Fonología, Morfología, Sintaxis, Lexicología, Fraseología, Pragmática, Sociolingüística, Estilística, Introducción a la Teoría y la Práctica de la Traducción, Fonética Histórica, Morfosintaxis Histórica, Literatura Española, Literatura Hispanoamericana, Civilización de España, Culturas Precolombinas, Civilización de América Latina.

El nutrido número de cursos monográficos optativos, entre los cuales el alumno debe elegir un determinado número, le brinda la posibilidad de adecuar el programa de estudio a sus intereses. Para dar cierta idea de la variedad de los temas mencionaremos “La poesía española de la época del Barroco”, “La literatura del testimonio en América Latina”, “Dialectología de la lengua española”, “Literatura y espectáculo en España”, “Pragmática de la anécdota”, “Mario Vargas Llosa: *Opera Omnia*”, “La literatura búlgara en Iberoamérica”, “Relaciones literarias búlgaro-españolas (siglos XIX-XX)”, “La cultura y el arte de los países hispanohablantes”, “Historia cultural e interpretación de textos”, “Filosofía de la lengua”, entre otros, sin olvidar los idiomas (segunda lengua, catalán, latín vulgar) o algunos seminarios de orientación práctica dedicados al análisis del texto literario y la redacción de ensayos.

La preparación teórica va de la mano del perfeccionamiento lingüístico del futuro hispanista. El programa de español práctico en sus distintas vertientes prevé diez horas semanales los primeros tres cursos y ocho horas el último. La carrera termina con un examen final escrito y oral que tiene una parte práctica y otra teórica que abarca el material básico de las asignaturas de los cuatro años de la licenciatura. El alumno elige el área teórica entre Lingüística, Literatura y Traducción.

Este tipo de prueba, denominado Examen de Estado, es obligatorio para graduarse de una universidad pública, por lo tanto, los alumnos de los centros docentes que vamos a presentar a continuación también deben aprobarlo para recibir su diploma de licenciado o de máster.

La carrera incluye dos módulos que corresponden a los dos tipos de capacitación profesional del Licenciado en Filología Española: “Traductor” o “Profesor de Lengua y Literatura”. Se observa asimismo la posibilidad de obtener ambas capacitaciones.

El entonces Departamento de Estudios Iberoamericanos (hoy Departamento de Estudios Hispánicos) es el primero en Bulgaria en elaborar programas de máster con español y asignaturas relacionadas con el hispanismo. Los estudios de máster empiezan a partir del año académico 2001/2002. Actualmente existen cuatro programas que atraen a estudiantes de diversas especialidades y universidades. Son: Lingüística Aplicada, Traducción Oral (Interpretación), Estudios Iberoamericanos y, por último, Semiótica, Lengua y Publicidad que se imparte en inglés y tiene un módulo optativo con español.

La primera promoción de 1965 consta de 25 graduados, cuatro de ellos en Cuba. Medio siglo después los licenciados en Filología Española por la Universidad de Sofía superan los 1 500. Los profesores que preparan a los futuros hispanistas hoy en día son catorce.

El actual Departamento de Estudios Hispánicos no es la única “casa” del español en nuestra *Alma Mater* y, más concretamente, en la Facultad de Filologías Clásicas y Modernas conocida con este nombre desde 1979, pero constituida antes, en 1965, cuando la Facultad de Filología se divide en dos ramas: Filologías Eslavas y Filologías Occidentales.

Ahora en la facultad se estudian 20 carreras en 12 departamentos. En el de Romanística, que – además de los dos departamentos ya mencionados – consta de Filología Francesa (1923), Filología Italiana (1942) y Filología Rumana (1983), se imparte español como segunda lengua.

El Departamento de Lenguas Occidentales, que existe desde 1976, se encarga de la enseñanza de inglés, alemán, francés y español a estudiantes de distintas especialidades de las demás facultades de la universidad. Entre los 24 profesores que trabajan allí hay tres hispanistas.

El Departamento de Metodica de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras prepara a profesores de diez lenguas extranjeras, incluido el español. Cuenta con ocho especialistas, uno de ellos hispanista, que imparten asignaturas teóricas y dirigen las prácticas de los estudiantes en los institutos de segunda enseñanza.

## **LOS SEGUIDORES. FACTORES PARA EL DESARROLLO. TENDENCIAS**

Habrà algo simbólico en el hecho de que en los años cuando se sientan las bases del hispanismo en la Universidad de Sofía, fuera de la capital se crean los centros docentes que van a seguir la labor en este campo. Nos referimos a Veliko Tarnovo y Plovdiv, ciudades de rica historia y tradiciones culturales, siendo la última la segunda más importante en el país. De tal manera se lleva a cabo la política del estado en materia de educación superior cuyo objetivo en la primera mitad de los 60 es responder a las necesidades de desarrollo de las regiones y, a la vez, encauzarlo, fundando allí centros dedicados a distintas esferas profesionales (pedagogía, medicina, técnica, agricultura, etc.). Consideramos que en ambos casos la iniciativa es adecuada tanto con vistas a las necesidades del momento presente, como para sentar las bases para el desarrollo futuro en nuestro ámbito.

El Instituto Superior de Pedagogía en Veliko Tarnovo, fundado en 1962, da la bienvenida a sus estudiantes al año siguiente. Su perfil inicial incluye la enseñanza de lenguas y la recién creada Facultad que se encarga de dicha actividad consta de tres departamentos de filología, incluido el de Filologías Occidentales (inglesa, francesa y alemana). A pesar de que el español no figura entre las lenguas extranjeras, ya se han echado los cimientos de la estructura que hará posible su futuro estudio.

Tanto las universidades como las especialidades relacionadas con el español en Veliko Tarnovo y Plovdiv tienen mucho en común. En la misma época, incluso un año antes – en 1961 – en Plovdiv también es inaugurado un Instituto Superior de Pedagogía, pero con perfil de ciencias naturales y matemáticas, lo cual explica la aparición más tardía – en 1973 – de las primeras carreras filológicas. El castellano llegará a ser miembro de esta familia unos treinta años después.

Pero antes de llegar a esta y otras fechas inaugurales hay que traspasar el umbral hacia la Bulgaria de hoy, nos referimos a 1989, el año de la caída del régimen totalitario, llamado socialista por sus ciudadanos o comunista en los países occidentales. El advenimiento de la democracia y la instauración de la economía de mercado (la transición en ambos casos no es ni rápida, ni fácil) llevan a profundos cambios en todos los aspectos de la vida. En cuanto a la esfera investigada las nuevas circunstancias originan o contribuyen a fenómenos como:

#### **Apertura, descentralización, expansión.**

La capital y su universidad ya no son el único centro del hispanismo. A principios de los 90 comienzan a inaugurarse carreras relacionadas con el español en otras universidades y por primera vez – gracias al restablecimiento de la propiedad y de la empresa privada – en universidades privadas. Debido a su carácter, estas tienen mayores posibilidades de seguir en su organización y su funcionamiento modelos distintos e innovadores. Los nuevos centros docentes deben ser competitivos, lo demandan el fin del monopolio estatal sobre la educación y las leyes de la economía de mercado. Las nuevas universidades deben encontrar su “nicho de mercado” y atraer a los potenciales estudiantes, una tarea cada vez más difícil en la última década, dado que los posibles candidatos disminuyen por razones demográficas y porque una alarmante cantidad de jóvenes prefieren seguir sus estudios superiores en el extranjero. Los centros docentes se esfuerzan por ofrecer un producto con elementos innovadores, interesante, de calidad y, lo más importante, apto para asegurar la exitosa inserción de los graduados en el mercado laboral. Cumplir con todo esto exige un nuevo “diseño” de los estudios que difieren del concepto “clásico” de filología. La especialidad más próxima a este concepto es “Estudios Hispánicos (Lengua, cultura y literatura españolas)” en la Nueva Universidad Búlgara.

Los demás programas apuestan por un enfoque más práctico, ponen énfasis en la vertiente aplicada de la ciencia y buscan la polivalencia, guiándose por el principio de la flexibilidad. La Universidad de Veliko Tarnovo estrena la carrera de Lingüística Aplicada con español y otra lengua extranjera, un modelo que hace fortuna y es seguido – por supuesto, con los respectivos cambios – por la Universidad de Plovdiv y la Nueva Universidad Búlgara. Con el desarrollo de la especialidad en los respectivos centros docentes se multiplican las posibilidades de combinar el castellano con otros idiomas. Según nuestras observaciones, entre las nuevas especialidades esta goza de mayor interés por parte del alumnado, puesto que – poniendo énfasis en la vertiente práctica y encauzando los conocimientos teóricos en esta dirección – ofrece más perspectivas con respecto a las salidas profesionales.

Una variante específica en los marcos de la misma tendencia es combinar una lengua extranjera con la lengua materna/búlgaro (en Veliko Tarnovo y en Plovdiv donde la especialidad “Lengua Búlgara. Lengua Española” ha ganado popularidad), lo cual, entre otras opciones, da la posibilidad a los egresados de ser empleados en institutos de bachillerato de distinta categoría donde las clases de español no son suficientes para completar el horario necesario para una plaza fija en las escuelas públicas.

Con el objetivo de conseguir mayor flexibilidad y ensanchar el campo de realización profesional, últimamente se han buscado combinaciones interdisciplinarias que trascienden el ámbito de la filología, completando el programa con asignaturas del campo de las ciencias empresariales, la economía, la informática y otras. Dicha orientación se inscribe en la actual tendencia global de interdisciplinariedad en el campo de los estudios y de las investigaciones y demuestra la aspiración de los centros docentes en Bulgaria de estar al día

### **Reorientación hacia España.**

A partir de 1989 con la caída del Telón de Acero y la desaparición de las restricciones impuestas por el régimen totalitario por razones ideológicas, España será la fuente prioritaria de información sobre la enseñanza del castellano como lengua extranjera y modelo para la docencia en sus múltiples aspectos. Las instituciones reaccionan rápidamente: en 1991 ya hay un asesor lingüístico adjunto a la Embajada de España en Sofía y se abre el primer concurso público de becas para estudios de postgrado en España. Esto es nada más el inicio. Señalaremos solo algunos hechos que jalonan el progreso de las excelentes relaciones entre los dos estados en el ámbito educativo: en 2002 abre sus puertas a profesores y alumnos la Consejería de Educación de la Embajada de España, en 2006 se celebra la inauguración del Instituto Cervantes de Sofía, en 2015 es firmado el Acuerdo de Cooperación Cultural, Educativa y Científica entre el Reino de España y la República de Bulgaria.

De lo anterior queda claro el papel primordial que tiene España en los distintos aspectos del ámbito docente. Excepto Cuba, los demás países hispanoamericanos no intervenían en ese campo y la patria de José Martí también, dejó de hacerlo a finales de los años 80 del siglo XX, debido a dificultades económicas, por tanto, éstas y no problemas en las relaciones bilaterales fueron la causa de la clausura en Bulgaria de algunos consulados y embajadas, como la de México, lo cual, por cierto, no es un factor favorable para la cooperación cultural. Hoy en día en Sofía hay embajadas solo de tres estados hispanoamericanos: Cuba, Venezuela y Argentina. Es el último país el que lleva a cabo mayor actividad en la esfera cultural que, no obstante, no concierne el ámbito universitario<sup>3</sup>. Esbozadas las tendencias generales, pasamos a trazar el cuadro concreto:

## **LA UNIVERSIDAD DE VELIKO TARNOVO “SAN CIRILO Y SAN METODIO”**

En 1992 en la universidad cuyos patronos son los hermanos creadores de la escritura que dio origen al alfabeto cirílico, por primera vez en Bulgaria se abre la carrera de Lingüística Aplicada con dos lenguas extranjeras, siendo la primera francés y la segunda español, italiano o portugués a elección. La nueva especialidad goza de buena acogida y paulatinamente va añadiendo otras lenguas al programa de estudios. Hoy la gama es amplia y variada e incluye 18 idiomas entre eslavas,

---

<sup>3</sup> La Embajada es patrocinador de honor de la escuela “General José de San Martín” (Sofía) donde se imparte español y desde 2010 Bulgaria está incluida en el Programa Sur de Gobierno argentino que promueve la traducción de obras de autores argentinos a otros idiomas.

germánicas, romances, orientales y árabe. La Licenciatura en Lingüística Aplicada con español como primera lengua existe desde el año académico 2010/2011.

Actualmente el castellano está incluido en las siguientes especialidades:

1. Lingüística Aplicada con dos Lenguas Extranjeras (perfil traducción)
2. Lingüística Aplicada: inglés y Segunda Lengua Extranjera con Tecnologías de Información
3. Lingüística Aplicada con Dos Lenguas Extranjeras y Comunicación Empresarial
4. Lingüística Aplicada con Dos Lenguas Extranjeras y Turismo Internacional
5. Lingüística Aplicada con Dos Lenguas Extranjeras y Relaciones Internacionales
6. Pedagogía de la Enseñanza de Lengua Búlgara y Lengua Extranjera

Hoy la Facultad de Filología se compone de 11 departamentos, entre los cuales el de Romanística con secciones de francés, italiano, portugués y castellano. La última, llamada Colegio de Español, data de 1991 y tiene una plantilla de cinco profesores. Desde el año académico 1993/1994 en la universidad existe un Centro Español, inaugurado oficialmente en 1995 por la Embajada de España en Bulgaria. A partir de 1998 este funciona como biblioteca y centro de información sobre la ciencia y la cultura españolas.

Como en la Universidad de Sofía, en la de Veliko Tarnovo existe una estructura docente responsable únicamente de la enseñanza de lenguas sin impartir disciplinas teóricas. Se trata del Departamento de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (con un profesor de español) que imparte búlgaro a estudiantes de otras nacionalidades y 20 lenguas extranjeras, incluido el castellano, en todas las facultades de la universidad, excepto la de filología.

El español está incluido en dos recientes programas de máster en el campo de la traducción: como primera o como segunda lengua en “Translatología con dos lenguas extranjeras” y como segunda lengua en “Interpretación de conferencias” con inglés, alemán o francés como primera lengua. El objetivo de dicho programa es preparar intérpretes para las instituciones de la Unión Europea. El programa es nuevo y todavía es pronto para dar evaluaciones, pero creemos que tiene buenas perspectivas de desarrollo con vistas al futuro europeo de Bulgaria.

## **LA UNIVERSIDAD DE PLOVDIV “PAISIY HILENDARSKI”**

En la universidad que lleva el nombre del insigne hombre de letras y autor de la famosa *Historia eslavo-búlgara* (1762) tanto los estudios relacionados con el español como las estructuras de las que estos dependen aparecen más tarde que en Veliko Tarnovo, debido a que el perfil fundacional del centro docente no incluye lenguas. Sin embargo, a partir de la década de los 70 cuando llegan a formar parte del currículum académico, siguen una trayectoria ascendente que culmina con la constitución de Facultad de Filología como una estructura independiente en 1991. Este hecho abre una nueva etapa y da un impulso para el desarrollo de las especialidades filológicas. Actualmente Filología con sus 2 500 estudiantes es la mayor de las nueve facultades de la Universidad de Plovdiv.

El español se oye por primera vez en sus aulas en 2006 gracias a la iniciativa del catedrático I. Kanchev, retomada por el Departamento de Romanística y Germanística. Desde esa fecha el profesor que ha formado a generaciones de hispanistas en la Universidad de Sofía está al frente de la Sección de Lengua Española con una plantilla de seis personas.

La primera licenciatura con español es “Lengua Búlgara. Lengua Española” y representa un compendio de las asignaturas de las dos filologías. La experiencia positiva de la Universidad de Veliko Tarnovo ha alentado la inauguración de la especialidad “Lingüística Aplicada” concebida de una manera flexible, con amplias posibilidades de variar entre:

LE1 español + LE2 inglés, alemán, francés, ruso

LE1 inglés, alemán, francés + LE2 español

Se buscan también posibilidades de combinar el idioma con disciplinas distintas del campo de la filología en las licenciaturas de:

Lingüística con Márketing: Lengua Inglesa y Lengua Española con Márketing

Lingüística con Tecnologías de Información: Lengua Inglesa y Lengua Española con Tecnologías de Información

Lingüística con Administración de Negocios: Lengua Inglesa y Lengua Española con Administración de Negocios.

El español es uno de los idiomas a elección del estudiante en una serie de programas de máster interdisciplinarios: Lingüística Aplicada con Márketing, Lingüística Aplicada con Tecnologías de Información, Lingüística Aplicada con Administración de Negocios, Traducción para las Instituciones Europeas, Lenguas y Actividades Culturales en el Turismo. Está por ver cómo se desarrollarán estos proyectos ambiciosos, mientras tanto echaremos un vistazo al pasado.

Hace una década el Departamento estrena su primer programa de máster con español “Lingüística Aplicada” y algunas de las primeras alumnas ya trabajan junto con sus profesores en la misma universidad. El programa siempre ha tenido candidatos y se da regularmente cada año. Las necesidades específicas de la actividad docente y la creciente demanda de profesores en las escuelas secundarias de la región motivaron la inauguración hace seis años del Máster en Teoría y Práctica de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

## LA UNIVERSIDAD DE ECONOMÍA NACIONAL Y MUNDIAL

Desde su fundación en 1920 como Universidad Libre de Ciencias Económicas y Políticas el centro docente presta una atención especial a la preparación lingüística. Los idiomas eran parte del programa de todas las especialidades en las tres facultades y a lo largo de la carrera que duraba tres años los estudiantes tenían una lengua extranjera obligatoria (francés, ruso, inglés, alemán) y otra facultativa (italiano, griego, rumano, checo, turco). A pesar de que no incluye el castellano, la variedad de la oferta es realmente admirable. En aquella etapa inicial se sientan los principios que rigen la presencia de las lenguas en la formación profesional.

El Claustro Académico elabora requisitos y criterios para conseguir una sólida preparación lingüística. El nivel de estos requisitos y criterios sube en cada curso de la carrera. El objetivo es que los estudiantes dominen el respectivo idioma, expresándose con fluidez por escrito y oralmente, lo cual se refiere también a la esfera del comercio y de los negocios. (Veleva 51).

A lo largo de su ya secular historia el centro docente ha atravesado vicisitudes, ha experimentado cambios<sup>4</sup> en el nombre, el *status* y la estructura, ha sido sujeto a reformas y ha emprendido reformas, intentando mantener el alto nivel de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Hoy en día, y sobre todo en una comunidad lingüística minoritaria como la búlgara, el dominio de

---

<sup>4</sup> Universidad Libre de Ciencias Políticas y Económicas (1920-1940), Escuela Pública Superior de Ciencias Financieras y Administrativas (1940-1947), Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Sofía (1947-1952), Instituto Superior de Economía (1952-1990), Universidad de Economía Nacional y Mundial o UENM (a partir de 1990).

dos idiomas, el inglés como la *lingua franca* de nuestro tiempo y otro idioma, es imprescindible para ser un buen especialista y encontrar la adecuada realización profesional. La educación superior va a ganar, si logra satisfacer estas necesidades. La UENM es la única universidad en Bulgaria de determinado perfil profesional (hay otras, de medicina, química, ciencias técnicas, arquitectura, artes, etc.), en la cual se imparte español como primera o segunda lengua extranjera y los estudios terminan con un examen de final de carrera: el *Examen de Estado escrito y oral*. Puesto que no se trata de especialidades del campo de la filología, el examen de idioma no contiene parte teórica, siendo solo práctico.

El castellano se da como segunda lengua desde los años 70. “Spanish is the “youngest” language at UNWE [University of National and World Economy] – introduced as a second foreign language in the 1970s, which may be attributed to the friendly bilateral relations with Cuba.” (Koch-Kozhuharova 268). A partir de 1991 pasa a ser estudiado también como primera lengua, previo examen de selectividad, necesario para matricularse en la respectiva especialidad. En la década de los 90 el español como primera y como segunda lengua extranjera es parte del currículum académico de las siguientes licenciaturas: Relaciones Internacionales, Relaciones Económicas Internacionales, Turismo Internacional. Sin embargo, a lo largo de casi 30 años de estudio del idioma en la Universidad de Economía Nacional y Mundial, ha habido cambios en los programas, especialidades, horarios, etc. Actualmente la enseñanza del español y de las demás lenguas extranjeras (inglés, alemán, francés y ruso) está organizada de la siguiente manera:

Primera lengua extranjera: Los estudiantes se matriculan previa aprobación de un examen de español. Período de estudio: I y II año. Carreras: Perfil de Económicas (especialidades: Relaciones Económicas Internacionales, Economía del Turismo, Propiedad Intelectual), Perfil de Ciencias Políticas (especialidades: Ciencias Políticas, Ciencias Europeas), Perfil de Relaciones Internacionales (especialidad: Relaciones Internacionales), Perfil de Medios de Información (Medios y Economía, Medios y Periodismo).

Segunda lengua extranjera: A elección entre inglés, español, alemán, francés, ruso. Desde hace casi dos décadas el castellano es la segunda lengua más solicitada y con mayor número de estudiantes después del inglés en la Universidad de Economía Nacional y Mundial. Los estudiantes de español, casi sin excepción, no tienen conocimientos previos del idioma. Período de estudio: III y IV año. Especialidades: Relaciones Económicas Internacionales, Economía del Turismo, Ciencias Políticas, Ciencias Europeas, Relaciones Internacionales.

La enseñanza de inglés, alemán, francés, español, ruso y de búlgaro como LE a estudiantes de otras nacionalidades corre a cargo del Departamento de Lenguas Extranjeras y Lingüística Aplicada, uno de los más grandes en la universidad, integrado en la Facultad de Economía y Política Internacional. Su plantilla de dieciocho profesores está organizada en sectores por lenguas (español: tres profesores).

## **LA NUEVA UNIVERSIDAD BÚLGARA**

Es la primera universidad privada, fundada en los albores del período democrático, en 1991, y el primer centro de educación superior en Bulgaria que introduce el sistema de créditos y la división del ciclo universitario en licenciatura y máster. Es innovadora también con respecto a su estructura, la organización de los estudios y los programas que confecciona con el objetivo de lograr flexibilidad, diversidad y continuidad para brindar mayores posibilidades a sus estudiantes, adaptarse a las demandas del presente dinámico y responder a los retos del futuro.

El español como lengua extranjera se imparte a partir de 1991. Desde 1993 se enseñan asignaturas que llegan a formar parte de licenciaturas relacionadas con los estudios hispánicos. El centro docente siempre ha contado con una o varias estructuras dedicadas a la enseñanza de idiomas. Hoy dicha actividad corre a cargo del Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras que proviene de la unión en 2018 de dos departamentos: el de Filología Inglesa y el de Romanística y Germanística. En la actualidad los profesores de la Sección de Español son ocho.

El español y los estudios hispánicos están presentes en las cuatro facultades de la universidad, bien diferentes de las tradicionales, puesto que no corresponden a ciencias y perfiles profesionales, sino a etapas en la carrera universitaria:

Facultad de *Educación Básica* (Programa de Licenciatura I parte): se encarga de todos los cursos teóricos y prácticos para todos los estudiantes del I y el II año, incluidos los cursos de idiomas a distinto nivel. En esta etapa primaria se adquieren conocimientos básicos en una esfera más amplia y todavía no se imparten asignaturas relacionadas con la especialidad concreta.

Facultad de *Licenciatura* (Programa de Licenciatura II parte): *especialización en el III y el IV curso. A esta estructura pertenece el Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras con dos programas:*

Licenciatura en Estudios Hispánicos (Lengua, cultura y literatura española) con dos módulos: traducción y enseñanza de lengua española

Licenciatura en Lenguas Extranjeras Aplicadas para la Administración (inglés y Lengua Extranjera)

Existe también un *Programa Minor (segunda especialidad): Lengua Española Aplicada.*

Facultad de Máster con dos programas que incluyen español: Lingüodidáctica, Traducción e Interpretación.

Facultad de *Estudios a Distancia y de Postgrado: cursos de español a distancia, seminarios.*

## AMERICAN UNIVERSITY IN BULGARIA

Es privada y sigue el modelo tradicional norteamericano de educación superior conocido como *liberal arts* que brinda a los jóvenes la posibilidad de participar activamente en la configuración de su programa y compaginar conocimientos en distintas esferas con vistas a una realización profesional más eficiente. El idioma de estudio es el inglés, lo cual permite la incorporación de personas de distintas nacionalidades. El carácter internacional tanto del alumnado como del profesorado es una de las señas de identidad del centro docente.

Ubicada en Blagoevgrad, la universidad empieza a funcionar en 1991 con 16 profesores y 208 alumnos cuyo número a lo largo de los años ha llegado a rondar la cifra de 1 100. Actualmente allí estudian unas 900 personas de más de 45 nacionalidades y trabajan 70 profesores, uno de ellos de nacionalidad española, responsable de la enseñanza del idioma a distinto nivel y de los cursos de civilización y cultura.

El estudio de ELE es organizado y llevado a cabo por Department of Modern Languages and Arts que ofrece, entre otros: Introduction to Spanish Language and Culture I, II, Intermediate Spanish: Composition, Conversation, Reading; Modern Spain – Society, Politics and Culture, Special Topics in Spanish Language and Culture, Cultures and Societies in Latin America. Los estudiantes pueden optar por distintos cursos, observando la configuración de créditos y las posibilidades de combinar asignaturas en los marcos del respectivo programa o perfil que han elegido.

El departamento imparte asimismo un programa – *Modern Languages and Cultures Minor in German, French, Spanish or Bulgarian Language* – que corresponde a la segunda especialidad de la nomenclatura del sistema búlgaro de educación superior y se puede combinar con otras carreras de la misma universidad, como *Business Administration, Journalism and Mass Communication, European Studies, Political Science, Information Systems*, etc.

## **CONCLUSIONES**

A pesar de que el inicio del estudio del idioma en Bulgaria y la inauguración de la licenciatura en filología se retrasan considerablemente con respecto a otras lenguas romances como el francés y el italiano, hoy en día el castellano tiene una sólida presencia en las aulas universitarias. El proceso que ha dado tan buenos resultados pasa por tres etapas:

Principios de los años 30 – principios de los 60: inicio de la enseñanza de español en la más antigua universidad en Bulgaria, la Universidad de Sofía, los búlgaros toman el relevo de los primeros lectores españoles, estudios a nivel de curso de idiomas.

Principios de los 60 – principios de los 90: inauguración y consolidación de la carrera universitaria Licenciatura en Filología Española en la Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”, se echan las bases del hispanismo en Bulgaria.

Desde principios de los 90 hasta hoy día: expansión y diversificación, el idioma y asignaturas relacionadas con los estudios hispánicos se incluyen en los programas de licenciatura y máster con perfiles aplicados en otras cinco universidades, tres públicas y dos privadas, en cuatro ciudades del país.

En el momento actual se pueden percibir claramente dos tendencias en la presencia del español y las especialidades relacionadas con él en el ámbito universitario de Bulgaria. Por un lado, la tradicional carrera académica de filología con mayor énfasis en los aspectos teóricos, una especialidad que será necesaria siempre y que es prioritaria para la Universidad de Sofía; de momento este único centro docente es suficiente para satisfacer las necesidades del país en dicha esfera.

Por otro, la aparición de una serie de nuevas especialidades en nuevos centros docentes responde a las nuevas circunstancias en Bulgaria y a tendencias a nivel global. Además de la descentralización, lo que intenta conseguirse con la multiplicación de especialidades es atención al carácter aplicado, interdisciplinariedad y flexibilidad con vistas a aumentar las posibilidades de realización profesional fuera del ámbito académico, atendiendo la demanda existente en el país.

Dicha multiplicación es un claro indicio del incremento del interés por el español y las carreras relacionadas con el idioma en el ámbito universitario de Bulgaria. La prueba definitiva sería un análisis comparativo del número de estudiantes en los distintos centros y especialidades a lo largo de varios años. Tal investigación exige tiempo y detenimiento y podría ser objeto de otro estudio.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Alvarado, Rafael. “La perspectiva europea del hispanismo búlgaro”. *Simposio Internacional. Actas. 45 años de Licenciatura en Filología Española en la Universidad de Sofía San Clemente de Ojrid*. ed. Rafael Alvarado. Sofía: Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”, 2006. 9-11.
- Ayala, Amor. *Los sefardíes en Bulgaria: Estudio y edición crítica de la obra “Notas istorikas” de Avraam Moshe*

- Tadger. Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2017.
- Embajada de España en Bulgaria. *110 aniversario relaciones diplomáticas. España y Bulgaria*. (2020): 1-26. Fecha de consulta 05/04/2021.  
<https://cdn.knightlab.com/libs/timeline3/latest/embed/index.html?source=1c7vayjIWA6pAQmOFa0HA3Gw7b8K5UshWXGlvYOYY->
- Genchev, Nikolay. *Balgarskata vazrozhdenska kultura XV-XIX vek*. Sofía: Universitetsko izdatelstvo Kliment Ohridski, 1991.
- Ilieva, Lyudmila. (2012): “Palabras de apertura”. *El Español: Territorio de Encuentros. 50 años de Licenciatura en Filología Española en la Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”*. ed. Evgenia Vucheva. Sofía: Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”, 2012. 11-14.
- Kanev, Venko. “Edna ot malovazhnite novini”. *Duma*. 26 oct. 2011: 4.
- Koch-Kozhuharova, Daniela. “100 years of foreign language teaching at the UNWE: tradition and modernity”, *Yearbook of UNWE* (2022): 263-274.
- Kojouharova, Stefka. “Vicente Blasco Ibáñez en Bulgaria”. *España y el mundo eslavo*. ed. Fernando Presa González. Madrid: GRAM Ediciones, 2002. 271-278.
- Levi, Ani. “Los estudios hispánicos en la Universidad de Sofía *San Clemente de Ojrid*”. *Simposio Internacional. Actas. 40 años de Licenciatura en Filología Española en la Universidad de Sofía San Clemente de Ojrid*. ed. Ani Levi. Sofía: Niba Konsult, 2002. 5-9.
- Mateeva, Maria. *Istoria na diplomaticheskite otnoshenia na Balgaria*. Sofía: Balgarski bestseller, 2005.
- Mladenova, Maria. (2010): “Todor Neikov i nachaloto na balgaro-ispanskite literaturni vrazki”. *Izdatel 1-2-3* (2010): 16-19.
- Nikolov, Ventseslav. *Búlgaros y españoles*. Sofía: Tangra-TaNakRa, 2005.
- Panteva, Tatyana. “Palabras de apertura”. *La lengua y la literatura: encuentros, desafíos, influencias. 55 años de Filología Hispánica en la Universidad de Sofía San Clemente de Ohrid*. ed. Tatyana Panteva. Sofía: Editorial Universitaria “San Clemente de Ohrid”, 2019. 7-12.
- Shishmanov, Ivan. “Po sluchai 100-godishninata ot smartta na Schilera i 300-godishninata ot poyavata na “Don Kihot”. *Uchilishten pregled* 7 (1905): 348.
- Tobío, Luis. *Un diplomático español en Bulgaria*. Sofía: Tangra-TaNakRa, 2010.
- Tsenkova, Emilia. (2012). “Evocando los inicios”. *El Español: Territorio de Encuentros. 50 años de Licenciatura en Filología Española en la Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”*. ed. Evgenia Vucheva. Sofía: Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”, 2012. 39-42.
- Veleva, Lilyana. “Universidad Libre de Ciencias Políticas y Económicas”. *90 godini Universitet za natsionalno i svetovno stopanstvo*. ed. Lilyana Veleva. Sofía: Universitetsko izdatelstvo “Stopanstvo”, 2010. 23-122.
- Veselinov, Dimitar. *Istoria na obuchenieto po frenski ezik v Balgaria prez Vazrozhdaneto*. Sofía: Universitetsko izdatelstvo Sveti Kliment Ohridski, 2003.

## **TRANSMISIÓN ORAL Y ADAPTACIONES MUSICALES EN LA EXPANSIÓN DEL ROMANCE DE LA SERRANA DE LA VERA**

ORAL TRANSMISSION AND MUSICAL ADAPTATIONS IN THE EXPANSION OF "LA SERRANA DE LA VERA" ROMANCE

Raquel E. López Ruano  
Universidad de Málaga, España

[raquele@uma.es](mailto:raquele@uma.es)

<https://orcid.org/0000-0002-9258-8280>

**Resumen:** El romance de la Serrana de la Vera llega hasta nosotros tras una tradición oral de siglos, pues se remonta a finales del XV, en la que la palabra va acompañada de música. Fue popular en los siglos XVI y XVII y sigue en vigencia en el siglo XXI. En Garganta la Olla, desde hace más de una década se celebra el día de la Serrana, con una ronda que recorre el pueblo cantando la versión del romance recogida *in situ* por Florencio López Ortigo. Es el de la Serrana de la Vera, por su vigencia, difusión y largo recorrido, una muestra representativa de los romances, en los que el texto se canta acompañado de algún instrumento musical. A partir de la versión de López Ortigo, se analizarán la relación existente entre texto y música, el análisis del esquema métrico, la pervivencia de diferentes versiones tradicionales y las innovaciones musicales.

**Palabras clave:** romance, Serrana de la Vera, tradición oral

**Abstract:** The romance of the Serrana de la Vera comes to us after an oral tradition of centuries, as it dates back to the late fifteenth, in which the word is accompanied by music. It was popular in the 16th and 17th centuries and remains in force in the 21st century. In Garganta la Olla, for more than a decade is celebrated the day of the Serrana, with a round that runs through the town singing the version of the romance collected in situ by Florencio López Ortigo. It is the Serrana de la Vera, for its validity, diffusion and long journey, a representative sample of the romances, in which the text is sung accompanied by some musical instrument. From the version by López Ortigo, the relationship between text and music, the analysis of the metric scheme, the survival of different traditional versions and musical innovations will be analyzed.

**Keywords:** romance, Serrana de la Vera, oral tradition

## **INTRODUCCIÓN**

Este trabajo defiende la tesis de que el motivo de la perpetuación del romance de la Serrana de la Vera, a través de la música, es debido al interés que ha despertado, en las distintas épocas, su singular componente erótico, es decir, el hecho de que una mujer sea la seductora y logre llevar la

iniciativa en las relaciones sexuales, transgrediendo así la idea bucólica que en literatura suele hacerse del entorno pastoril.

Para sostener esta tesis, en primer lugar, se citarán fuentes que atestiguan la relevancia y expansión geográfica de este romance en las distintas épocas: desde Azedo de la Berrueza, en el siglo XVII, hasta llegar al siglo XX, con eruditos como Menéndez Pidal, y autores posteriores, como López Ortigo y Máximo Trapero. A continuación, se analizará la relación existente entre texto y música, pues la música ha sido el elemento clave en la transmisión, evolución y supervivencia de este romance en la tradición oral. Por último, se hará un repaso de distintas versiones y adaptaciones musicales de grupos y cantautores que han contribuido a la pervivencia del romance a partir del siglo XX.

## REFERENCIAS ERUDITAS SOBRE EL ROMANCE DE LA SERRANA DE LA VERA

El romance de la Serrana de la Vera es un romance tardío, de tradición oral y de carácter descriptivo-narrativo que se inserta en un ambiente pastoril. Estuvo de moda en el siglo de Oro e inspiró cuatro obras de teatro: una comedia de Vélez de Guevara (1613), otra de Lope de Vega (1617), ambas con el título de *La Serrana de la Vera*; un auto de Bartolomé Enciso, titulado *La Serrana de la Vera* o *La Montañesa*, y representado en 1618 según Héctor Urdáiz (1969:295) y otro auto “a lo divino” de José de Valdivielso (1613) titulado *La Serrana de Plasencia*.

Del éxito del romance de la Serrana de la Vera da testimonio Gabriel Azedo de la Berrueza (1667) en el libro *Amenidades, florestas y recreos de la Provincia de la Vera Alta y Baja, en la Extremadura*, donde le dedica el capítulo XX a la Serrana, indicando que “no hay apenas persona que no cante un antiguo romance de su historia”. Puede que parte de ese éxito se deba al hecho singular de que es una mujer la que toma la iniciativa en el tema sexual. Pero no lo hará por la fuerza como las serranas que asaltan al Arcipreste de Hita sino mediante el poder de la seducción, pues al serranillo se lo lleva a su cueva “agarrado de la mano”, o sea con su consentimiento, rompiendo así tabúes al adoptar un comportamiento social que responde más al canon masculino de la época. En palabras de Menéndez Pidal (1984:244), este romance constituye “una última evolución de las serranillas medievales”.

Pero no solo fue popular en los siglos XVI y XVII, sino que sigue estando en vigencia en el siglo XXI. En Garganta la Olla, desde hace más de una década se viene celebrando el día de la Serrana, que comienza de madrugada con un pregón que se lee en cada esquina del pueblo para anunciar el evento. A continuación, en la plaza arranca una ronda que recorre el pueblo cantando el romance, en concreto, la versión recogida *in situ* por Florencio López Ortigo (1989:62-63).

Y trasciende el ámbito local y se extiende por toda Extremadura como señalan Guerra y Díaz (2010:94)

Quizá, por su actualidad y su importante presencia en grabaciones musicales, en libros y en el repertorio de grupos de folklore extremeño, podamos vislumbrar algún atisbo de identidad regional en el Romance de la Serrana de La Vera; si bien, sólo en cuanto al texto, ya que versiones musicales hay un buen puñado de ellas en toda Extremadura.

Hay versiones registradas por toda la geografía española. En el Pan-Hispanic Balla Project se recogen 213 versiones para la tesis doctoral de Cardoso Da Costa (2000). Están perfectamente catalogadas, cada una de ellas va precedida de una ficha en la que se aportan datos sobre la procedencia y edad del informante, la fecha en la que fue recogida o publicada y, en todas ellas, se añade la información: “Música registrada”.

Máximo Trapero, en un documental del gobierno de Canarias (2019) destaca que el romance de la Serrana de la Vera fue uno de los primeros romances que llegaron a Canarias y se convirtió en el romance más popular en todas las islas. Solo en la isla del Hierro se han contabilizado más de 12 versiones.

También Talio Noda (2017:482) aporta datos sobre la popularidad de este romance en la isla de la Palma: “La versión palmera del romance de La serrana de la Vera es, sin duda, el arquetipo de romance más divulgado de La Palma; además, es un buen ejemplo de conservación de una música de tradición arcaica”.

Piñeiro y Atero (1987:399) recogen varias versiones procedentes del Campo de Gibraltar y comentan lo siguiente: “se trata de las versiones más meridionales del romance de La Serrana de la Vera de que se tiene noticia hoy”.

El tema, como es sabido, se documenta con más amplitud y variedad en toda la zona norteña peninsular hasta la Extremadura septentrional y en Canarias”.

Otra fuente interesante es el “corpus de literatura oral de la universidad de Jaén”, del grupo de investigación Jerónimo Anaya Flores, al frente del cual está Fernando Fernández Ortiz. En concreto, de La Serrana de la Vera llevan recogidas como trabajo de campo 7 muestras procedentes de las provincias de Badajoz, Jaén, León y Ciudad Real; de esta última hay 4 versiones y un registro oral de una de ellas. Lo interesante de esta iniciativa de la universidad de Jaén es que la investigación está abierta y se puede ir enriqueciendo con nuevas aportaciones. Ofrece, además, una bibliografía orientativa sobre otras versiones publicadas del romance y estudios sobre el mismo.

## **LA MÚSICA, VEHÍCULO DE LA TRANSMISIÓN ORAL**

El romance de la Serrana de la Vera ha llegado hasta nosotros tras una tradición oral de siglos, que se remonta a finales del siglo XV, en la que la palabra va acompañada de música. Incluso las versiones cultas de teatro, para enriquecer el espectáculo o puesta en escena, glosan versos del romance cantados o con arreglos musicales.

Como dice Sebastián Díaz (2012): “Podemos hablar, pues, de un romance como de un poema musicado, en el que música y texto van de la mano, de tal manera que, si un romance se recoge y transcribe sin su música, queda tan mutilado como en el caso inverso”.

Es el de la Serrana de la Vera, por su vigencia, difusión y largo recorrido, una muestra representativa de los romances, un género híbrido en el que el texto se canta y, además, va acompañado de algún instrumento musical.

Para ver la relación existente entre texto y música, puede atenderse a los siguientes aspectos:

- 1) Alusión a instrumentos musicales dentro del romance.
- 2) El romance para contar una historia. Análisis del esquema métrico.
- 3) Pervivencia de versiones tradicionales cantadas y acompañadas de instrumentos musicales.
- 4) Innovaciones musicales a partir de versiones tradicionales

### **1. ALUSIÓN A INSTRUMENTOS MUSICALES DENTRO DEL ROMANCE**

Señala Gutiérrez Carbajo (1996:772) que “Si en los romances que recoge Azedo la serrana es presentada como cazadora, sensual, cruel y forzada, en estas últimas versiones la mujer es caracterizada con rasgos semejantes, pero no aparece adormecida sensualmente por excesos venéreos sino por los efectos de la música”.

Para corroborar esta observación hemos seleccionado un corpus de tres versiones del romance de la Serrana de la Vera: la que recoge Menéndez Pidal en su obra de 1938, *Flor Nueva de romances viejos*; una de las que Rodríguez-Moñino incluye en *El diccionario geográfico popular de Extremadura* de 1965 y la que López Ortigo incluye en su *Estudio histórico y cultural de la villa de Garganta la Olla* de 1989. Esta última es algo diferente, una versión más reciente en la que se observa un uso menos culto y más popular del lenguaje, aunque eso no la desvirtúa, sino que la eleva a testimonio vivo, pues como dice Flores del Manzano (1999: 742), “el romancero de la tradición moderna no hay que considerarlo como una forma degradada del romancero antiguo. Es todavía expresión de cultura viva, de cultura popular recreada y adaptativa”.

Veamos a continuación ese pasaje en la versión de Azedo de la Berrueza (1667) para contrastarlo con las versiones recogidas por Menéndez Pidal (1938), Rodríguez Moñino (1965) y López Ortigo (1989), en las que podemos comprobar efectivamente el poder de la música, el elemento que relaja e induce al sueño a la serrana.

*Desnudóse y desnudéme  
y me hace acostar con ella.  
cansada de sus deleites,  
muy bien dormida se queda. (Azedo de la Berrueza, 129-130)*

*Viendo que no me rendía  
por que el sueño me rindiera,  
a mí me dio un rabelillo,  
ella toca una vihuela;  
por un cantar que ella canta,  
yo cantaba una docena;  
pensó adormecerme a mí,  
mas yo la adormecí a ella. (Menéndez Pidal, 221)*

*Dime, Serranillo, dime,  
¿sabes tocar la vihuela?  
Sí, señora, sí lo sé  
y el rabel si lo tuviera.  
tú tocarás el rabel:  
yo tocaré la vihuela.  
pensó dormir al serrano  
y el serrano durmió a ella”. (Florencio López Ortigo, 63)*

*Pastorcillo, pastorcillo,  
¿sabes tocar la vihuela?  
Sí señora, sí señora,  
y el rabel si usted me diera.  
[...]  
toma y toca esa vihuela.  
el pastor no se atrevía  
y a tocar le obligó ella;  
la serrana se durmió  
al compás de la vihuela (Rodríguez-Moñino, 156)*

Como vemos, en la versión recogida por Rodríguez-Moñino quedan aún más explícitos los efectos relajantes de la música de la vihuela.

Es interesante en todas estas versiones la alusión al rabel, ya que emparenta el romance con la tradición musical árabe y con la cultura pastoril, según la información de la revista digital Música antigua (Música Antigua.com: 2022).

*El origen del rabel es, como se ha dicho, remoto. Las primeras documentaciones de algún símil con el rabel datan de principios del siglo X, en Asia [...] El término rabel descende de algunas palabras árabes como «rebec» y su definición tradicional es «instrumento pastoril de cuerda frotado con un arco que se utiliza para acompañar a la voz en los distintos romances y coplas» [...] El tradicional rabel zurroneiro que recibe este nombre por ser un pequeño rabel que los pastores llevaban en su zurrón para entretenerse en las largas jornadas que hacían con los rebaños y cuya tapa solía ser de bojalata.*

En cuanto a la vihuela, un instrumento de cuerda, predecesor de la guitarra que tuvo mucha popularidad en España y Portugal durante el siglo XVI, también aparece mencionada en estas cuatro versiones.

Con la presencia de esos dos instrumentos musicales tan diferentes en origen, el rabel, probablemente persa, y la vihuela, procedente de Italia, el poema se ha ido actualizando con la incorporación de vocablos y usos que responden a novedades de cada época. En palabras de Guerra y Díaz (2010: 95-96):

*Se aprecia en algunas melodías extremeñas el paso del tiempo y su carácter más moderno, observándose una desviación hacia la tonalidad menor actual, que es, sin duda, la que más afinidades tiene con la escala arábigo-andaluza. La Alta Extremadura construye la mayor parte de sus melodías en modo menor. Esta afirmación es defendida por García Matos y refrendada por Crivillé.*

Por otra parte, la mención reiterada a la vihuela en el romance de la Serrana puede ponerse en parangón a lo que señalan Guerra y Díaz (2010:90) con respecto a la guitarra en la tradición extremeña:

*Resulta muy significativa la aparición de nombres de instrumentos musicales en las coplas utilizadas como textos de recambio en la tradición musical extremeña. A tenor de su presencia mayoritaria en ellos del nombre de la guitarra, éste se nos muestra como el instrumento más importante de esta tradición.*

## **2. EL ROMANCE PARA CONTAR UNA HISTORIA. ANÁLISIS DEL ESQUEMA MÉTRICO**

Como en cualquier otro romance, en el de la Serrana de la Vera se cuenta una historia, un cometido que dejó muy claro Lope de Vega en *El arte nuevo de hacer comedias*, v. 309: “Las relaciones piden los romances”, entendiendo relación con el significado de narración o relato, acepción que aparece en el diccionario de Autoridades: “narración o informe que se hace de alguna cosa que sucedió”.

En palabras de Juan Manuel Rozas (1976:126):

*El romance se venía usando para la épica y la narrativa, y que por tanto era lo acomodado para las relaciones que se dijese en la comedia, es claro como el agua; que por su facilidad de metro y rima, y por su velocidad de crucero dentro de una comedia, eran propicias para las relaciones es tan claro como lo anterior.*

Pues bien, la historia que se cuenta en el romance de la Serrana de la Vera queda enmarcada espacialmente desde el principio, de forma precisa y escueta, como en los sucesos periodísticos:

*“En Garganta de la Olla  
siete leguas de Plasencia”*

La localización temporal es más imprecisa para recrear un pasado mítico con saltos en el tiempo que alterna los pretéritos, imperfecto o perfecto, con el presente histórico o el imperativo

según sea el pasaje, descriptivo o narrativo, o el momento del relato, en estilo directo para los diálogos o el indirecto para la narración. El repertorio es amplio: habitaba; gasta; tiene; ha pasado; llegaron; bebe...

Y como en toda historia que se cuenta hay una presentación, un nudo y un desenlace. La parte correspondiente a la presentación es fundamentalmente descriptiva: como hemos mencionado anteriormente, se ubica al personaje en un lugar geográfico concreto. Luego, se detallan de forma pormenorizada sus características físicas: “alta, rubia y sandunguera/con vara y media de pecho/cuarta y media de muñeca/con una trenza de pelo/que a los zancajos la llega...” Progresivamente, la descripción de la Serrana se va enriqueciendo al añadir datos sobre su modo de vestir o su forma de vida: “Al uso de cazadora/gasta falda a media pierna/en la cintura correa/y en el hombro la ballesta”. También se describen sus costumbres: “Cuando tiene ganas de agua.../cuando tiene ganas de hombres...” La descripción está muy bien sostenida por la composición poética del romance que, en palabras de Flores del Manzano (1999:742-43) “es una estructura abierta, cualidad que le permite renovarse de forma continuada”.

Es decir, la descripción de la serrana puede ser más o menos prolija, pero en todos los casos constituye la presentación y base del poema, que es crear un personaje mítico que fascine al pueblo por sus características descomunales, su atractivo físico y su halo de misterio, ya que en ningún momento se revela su identidad. Lo mismo sucede con el nudo, que es la parte central, donde se mezclan descripción (del personaje del serranillo, del hábitat natural de ambos, la sierra con elementos como la rivera o la cueva), diálogo entre ambos personajes. Y surge el conflicto, con la huida del serranillo y la persecución de la Serrana, que se resolverá en la última parte con el desenlace, para el que López Ortigo recoge dos variantes muy distintas: en la primera, la Serrana le augura proféticamente el futuro al Serranillo con esta especie de maldición: “Tu padre será el caballo/tu madre será la yegua/y tú serás el potrito/que relinche por la sierra”; en la segunda versión, le recuerda sus orígenes pastoriles, con una alusión zoofílica entre velada, quizá para que empatice con ella, con su proceder salvaje: “Que tu padre fue pastor,/que tu madre fue una yegua,/que tu padre comía pan,/que tu madre comía yerba”. En ambos casos, un broche final contundente y sentencioso, cuya fuerza se logra con el recurso métrico y musical del paralelismo.

En la versión de López Ortigo predomina la rima llana. En concreto, en 4 de los 82 versos se da rima aguda, por lo que se añade una sílaba más, lo que supone solo un 4,87 % de desviación del tono llano característico en la pronunciación de nuestro idioma. Lo esperable en una composición popular de carácter oral del español es que un amplio porcentaje de palabras sea de acento llano, en este caso el 79,50 %.

### **3. PERVIVENCIA DEL ROMANCE A TRAVÉS DE VERSIONES TRADICIONALES CANTADAS Y ACOMPAÑADAS DE INSTRUMENTOS MUSICALES**

La letra de las distintas versiones del romance de la Serrana de la Vera recogidas a lo largo y ancho de la geografía extremeña puede variar tanto en matices como en extensión de unas a otras. El cauce del romance es idóneo para estas variaciones ya que, desde el punto de vista métrico, es una tirada ilimitada de versos octosílabos con rima asonante en los pares, pero agrupados temáticamente de cuatro en cuatro, o sea, en cuartetas asonantadas. Esta distribución no impide que se puedan añadir o suprimir versos sin que se altere sustancialmente el contenido. Sin embargo, la letra siempre va acompañada de una música sobria y de ritmo silábico que se pone al servicio de las palabras para contar la historia. Así lo explica Miguel Manzano:

*Algunos temas más recientes, como pueden ser, entre otros, El arriero y los ladrones, o La serrana de la Vera, se cantan con una fórmula melódica cuyas variantes son mínimas. La causa de ello es que la creación y difusión de estos temas romancísticos*

*ocurrió en época tardía y con un melodismo muy marcado, por lo que no ha discurrido el lapso de tiempo necesario para que se le hayan aplicado otras fórmulas melódicas diferentes, propias del octosílabo estrófico. (Manzano, 1994:144)*

No hay virtuosismo en las melodías que sirven de soporte al romance. Se trata más bien de un recurso nemotécnico para encadenar palabras que, según el momento del poema, servirán para llamar la atención del oyente, subrayar la emotividad del pasaje, marcar el suspense o aumentar el dramatismo. En palabras de Miguel Manzano “sólo las cantoras y cantores que carecen por completo de oído musical recitan los romances. La inmensa mayoría de ellos cantan lo que cuentan, y sólo cuando cantan tiene pleno sentido la narración que están transmitiendo” (Manzano, 1994: 141).

Talio Noda (2017:482), que le dedica en su artículo sobre la música de los romances un apartado a La serrana de la Vera también destaca “la primacía de lo rítmico sobre lo melódico en relación con la importancia concedida a la palabra”. Y explica así los compases empleados en la versión palmera de la Serrana de la Vera “Como es habitual, la métrica de los romances responde a esquemas asimétricos que necesitan el empleo de compases amalgamados para su correcta o más aproximada transcripción (en este caso, la alternancia de un compás de 2/4 y otro de 3/4)”.

Por su parte, Pilar Barrios (2004) habla “de textos y músicas de recambio en el folklore” con la misma melodía para las dos versiones extremeñas de la Serrana de la Vera que incluye en su artículo.

Para concluir este apartado, se observa que los romances se adaptan a las características y tradiciones musicales de los lugares adonde llegan, de ahí la disparidad de compases entre las muestras recogidas en Canarias o en Extremadura. Los instrumentos que acompañan a estos textos también son diferentes: flauta, castañuelas y tambor para las manifestaciones canarias; flauta y tamboril para las castellanas; rabeles, guitarras o botellas y almireces para las extremeñas. También hay, como veremos en el siguiente apartado, composiciones de grupos musicales, como Acetre o Alumbre folk, que incluyen otros instrumentos como acordeón, flauta, violín o panderos.

#### **4. INNOVACIONES MUSICALES A PARTIR DE VERSIONES TRADICIONALES**

Como hemos visto hasta ahora, el romance de la Serrana de la Vera ha sido uno de los de mayor protagonismo del romancero extremeño debido al interés que ha suscitado siempre su protagonista. Si en el Siglo de Oro fue una fuente de inspiración para el teatro, actualmente es el que más versiones discográficas acumula. La clave de la reapropiación de este romance por parte de grupos musicales actuales la encontramos en las palabras de Correa Sánchez (1989:40)

*El folklore continúa siendo fecundo manantial de aportaciones para la literatura, por ser manifestación de la riqueza creativa del pueblo (...) y que su pervivencia en la danza, la música, el teatro, los juegos o la poesía se hacen cada día más patentes, debido a la necesidad que siente el hombre de indagar en sus raíces buscando una identidad cada vez más necesaria.*

A continuación, proponemos una selección de grupos y autores que han versionado el romance de la Serrana de la Vera y analizaremos, a través del tratamiento que hacen del texto y de la música, su grado de apego a la tradición.

La primera versión que hemos seleccionado es la que se incluye en el trabajo de Joaquín Díaz de 1978 *Cancionero de Romances* con el título de La Serrana de la Vera. Se trata de una versión muy apegada a la tradición juglaresca, sin aparente innovación. No se aprecia ningún otro instrumento que la guitarra. Resulta un tanto monótona y aburrida.

<https://www.youtube.com/watch?v=iIEzVlaryDMde>

En 1995, el grupo Muérdago versiona La Serrana de la Vera para su álbum “El rabel y el romance”, combinando con éxito instrumentos musicales tan dispares como el rabel, con un guiño

a la tradición pastoril, o la batería. En comparación con la versión anterior, esta muestra todo un raudal de frescura que nos llega mediante la incorporación de numerosos y variados instrumentos de larga tradición. En ella, la música tiene tanta importancia como la voz, que no es una sola. Podríamos decir, que se trata de una versión coral en la que se aprecian matices célticos que aportan, a su vez, la festividad que encierra dicha tradición.

<https://www.youtube.com/watch?v=uaTbG6YSk4Y>

De gran éxito comercial, en Extremadura primero y luego en Europa, es el trabajo de Acetre de 2003. La Serrana de la Vera del álbum “Barrunto” combina la tradición de la letra recogida por Menéndez Pidal con cierta innovación musical al incorporar diferentes instrumentos musicales como flauta, chelo o tímpanos. Imposible obviar la influencia de los irlandeses hermanos Coors. Como queda dicho, el resultado es una melodía bastante comercial y popularizada.

<https://www.youtube.com/watch?v=MgxTrD7fkuU>

Unos años después, en 2008, La Serrana de la Vera será versionada por Mansaborá folk, también con instrumentos variados, entre los que destacan el acordeón, la flauta travesera y el pandero. El resultado es una versión más ibérica en la que resaltan la alternancia de voz masculina y femenina, así como sus acertados coros.

[https://m.facebook.com/watch/?v=402133301479271&\\_rdr](https://m.facebook.com/watch/?v=402133301479271&_rdr)

De 2010 es la interpretación folclórica del grupo de danzas “Cogolla” de Villanueva de la Serena, que representó a Extremadura en el X festival internacional de danzas folklóricas de Villacastín (Segovia). Una melodía muy de jota: junto a los instrumentos de cuerda se escucha de vez en cuando un almirez.

<https://www.youtube.com/watch?v=X-n83IJMmv8>

Miguel Ángel Gómez Naharro, en 2013, en su álbum “The Essential” incluye un tema titulado “Romance de la Serrana de la Vera”, y lo cantará acompañándose de una guitarra. Se aprecian variaciones en la letra, así como una melodía suave que, al ser construida también con la aportación de una voz femenina, rompe con la monotonía que a menudo suele acompañar la musicalización de este romance. La corta duración de la versión la hace manifiestamente agradable.

<https://music.apple.com/es/artist/miguel-%C3%A1ngel-g%C3%B3mez-naharro/751488604?ign-itscg=30201&ign->

De Alalumbre Folk es el Romance de la Serrana de la Vera de 2014, un quinteto de bajo, guitarra, viola, acordeón y flauta para lograr una versión cuidada de música de cámara que evoca un ambiente trovadoresco medieval.

<https://www.youtube.com/watch?v=8JTE6Tzym0A>

La última versión del Romance de la Serrana de la Vera que hemos recogido es de flamenco fusión, del 2016, interpretada por la cantante Schica. Imposible no acordarse al escucharla de nombres como el de Rosalía. Creo que es la más innovadora, fresca y actual de todas las versiones comentadas hasta aquí porque transforma el patrón tradicional de la letra, integrando una perspectiva de género. Pese a esto, consigue ofrecer lo esencial del mito: “matadora de hombres” o “salteadora de caminos”, pero sin adscripción geográfica precisa.

<https://www.youtube.com/watch?v=Pmv2pDxBjpQ>

## CONCLUSIÓN

Con este trabajo se ha pretendido destacar la evolución y supervivencia del romance de La Serrana de la Vera. Este romance de la tradición oral pastoril ha llegado a nuestros días con gran vitalidad, pues se sigue cantando en muchos puntos de España y cuenta con numerosas variantes. En el eje de su popularidad está su original temática: una mujer que transgrede el orden social establecido y seduce al estilo masculino, tomando la iniciativa en el tema sexual. Si en el siglo de Oro llamó la atención de los dramaturgos, en la actualidad son muchos los grupos musicales y solistas que lo han versionado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Azedo de la Berrueza, Gabriel. *Amenidades, florestas y recreos de la Provincia de la Vera Alta y Baja, en la Extremadura*. Cáceres: Editorial Cáceres, Publicaciones del Departamento provincial de seminarios de FET y de las JONS, 1951.
- Barrios Manzano, Pilar. “Música popular de tradición oral y aplicación en contextos escolares”. *La tradición oral en Extremadura: utilización didáctica de los materiales*, ed. Enrique Barcia. Mérida: Consejería de Educación Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, 2004. 339-380.
- Cardoso Da Costa, M<sup>a</sup> Carmen. *O mito e a cultura popular em La Serrana de la Vera* [Tesis doctoral]. Río de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. <https://depts.washington.edu/hisprom/optional-ew/balladaction.php?igrh=0233>
- Correa Sánchez, José “Folklore, literatura y sociedad” en *Revista Folklore y Escuela*. Coord. Eloy Martos, CEP Badajoz. Badajoz: Universitas Badajoz, 1989. pp. 38-40.
- Díaz, Sebastián. *Lacarne magazine, Revista de música internacional*, 2012. <https://lacarnemagazine.com/musi.a-viva-el-romancero-extremeno-parte-1/>
- Fernández Ortiz, Fernando, Responsable grupo de investigación Jerónimo Anaya Flores, Corpus de Literatura oral de la universidad de Jaén. <https://corpusdeliteraturaoral.ujaen.es/archivo/0639r-la-serrana-de-la-vera>
- Flores del Manzano, Fernando. “Situación actual del Romancero en Extremadura”. *Revista de estudios extremeños*. Badajoz: Diputación de Badajoz, (55-3), 1999. 739-756.
- Guerra, Rosario, & Díaz, Sebastián. “La actualidad del Patrimonio etnomusical extremeño. Problemas de definición y elementos musicales con carácter identitario”. *ETNICEX* (1), 2010. 87-100.
- Gutiérrez Carbajo, Francisco. “La pervivencia del mito de la Serrana de la Vera”. *AISO*. Actas IV (13), 1996. 771-785. Fecha de consulta: 12/08/2022. [https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/04/aiso\\_4\\_1\\_074.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/04/aiso_4_1_074.pdf)
- López Ortigo, Florencio. *Estudio histórico y cultural de la villa de Garganta la Olla*. Madrid: Indugraf, 1989.
- Manzano, Miguel. “La música de los romances tradicionales: metodología de análisis y reducción a tipos y estilos”. *Nassarre* (X.1). Zaragoza, 1994. 141-204.
- Menéndez Pidal, Ramón. *Flor nueva de romances viejos*. Madrid: Espasa Calpe-Austral, 1984.
- Música antigua. Espacio cultural sobre la música compuesta antes de 1750. Recuperado de <https://musicaantigua.com/el-rabel-un-instrumento-construido-y-tanido-en-el-medio-rural/> Fecha de consulta: 12/08/2022.
- Noda, Talio. “La música de los romances y las romerías del trono”. Actas del I Congreso Internacional de la Bajada de la Virgen. La Palma, 2017. 477-484.
- Piñeiro, Pedro y Atero, Virtudes. “El romance de la Serrana de la Vera. La pervivencia de un mito en la tradición del Sur”. *Dicenda: Estudios de lengua y literatura españolas* (6), 1987. 399-418.
- Rodríguez-Moñino, Antonio. *Diccionario geográfico popular de Extremadura*. Editorial: Madrid-Badajoz, Diputación Provincial, 1965.
- Rozas, Juan Manuel (1976). *Significado y doctrina del arte nuevo de Lope de Vega*. Sociedad General Española de Librería, Editorial: Madrid-Badajoz, Diputación Provincial.

- Trapero, Maximiano. "El romancero y su música". *Revista de folklore* (2-15), 1982. 80-84. Fecha de consulta: 12/08/2022. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcm60c0>
- Trapero, Maximiano. *Romancero de la isla del Hierro*, Seminario Menéndez Pidal, Madrid, 1985.
- "---." Documental de televisión del Gobierno de Canarias, 2019. Fecha de consulta: 12/08/2022. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/ensenas/produccion/la-serrana-de-la-vera/>
- Urzáiz Tortajada, Héctor. *Catálogo de autores teatrales del Siglo XVII*. Madrid, FUE, 2002, 2 vols.
- Vega Carpio, Lope de. *Arte nuevo de hacer comedias*. Ed. Rodríguez Cuadros, Evangelina. Madrid: Castalia, 2011
- Vega Carpio, Lope de, Vélez de Guevara, Luis y Valdivieso, José. *Las serranas de la Vera*, Ed. y notas de Jesús Majada y Antonio Merino. Alicante: Biblioteca virtual Cervantes, 2016.
- Vélez de Guevara, Luis. *La Serrana de la Vera*. Ed. Bolaños, Piedad. Madrid: Castalia, 2001

## VOCES AMERICANAS EN LA MÚSICA DE MERCEDES SOSA

AMERICAN EXPRESSIONS IN THE MUSIC OF MERCEDES SOSA

Nina Mocková

Universidad de Economía de Bratislava, Eslovaquia

[nina.mockova@euba.sk](mailto:nina.mockova@euba.sk)

<https://orcid.org/0000-0002-4768-1857>

**Resumen:** El objetivo del presente artículo es hacer un estudio desde el punto de vista lexicológico de las voces americanas que aparecen en las letras de las canciones de la cantante argentina, Mercedes Sosa. Fue una cantante folk y de canciones de protesta que rendía homenaje al espíritu indígena latinoamericano, al mismo tiempo que apuntaba hacia la triste situación de los aborígenes desde los tiempos de la colonización hasta el siglo XX, por lo que se convirtió en la portavoz del pueblo indígena latinoamericano. El presente artículo examina, a través del método de análisis de texto, qué tipo de voces americanas aparecen en su música, el origen de estas voces y su significado. Se estudian los topónimos y los antropónimos. Finalmente, las voces americanas se agrupan según las lenguas indígenas de las que proceden y, en relación con la historia de Latinoamérica, se incluyen también las voces de procedencia africana.

**Palabras clave:** Mercedes Sosa, Latinoamérica, lexicología, música, lengua indígena

**Abstract:** The aim of this article is to make a lexicological study of the American voices that appear in the lyrics of the Argentinian singer Mercedes Sosa. She was a folk and protest singer who paid homage to the Latin American indigenous spirit, while at the same time pointing to the sad situation of the aborigines from the time of colonisation until the 20<sup>th</sup> century, and thus became the spokesperson of the Latin American indigenous people. This article examines, through the method of text analysis, what kind of American voices appear in her music, the origin of these voices and their meaning. Toponyms and anthroponyms are studied. Finally, the American voices are grouped according to the indigenous languages from which they originate and, in relation to the history of Latin America, the voices of African origin are also included.

**Keywords:** Mercedes Sosa, Latin America, lexicology, music, indigenous language

## INTRODUCCIÓN

La música, en particular las letras de canciones, constituye un buen material no solo para la enseñanza del español en las clases de ELE, sino también para las investigaciones lingüísticas de carácter lexicológico. Esta riqueza que conllevan consigo las letras de canciones se debe al hecho

de que son textos auténticos, reales, pues representan el lenguaje en su forma real y con una amplia gama de particularidades.

Las letras de canciones (en nuestro caso, en español) presentan, en primer lugar, múltiples posibilidades del enfoque de la investigación lingüística, ya que, en el caso del español, se trata de una lengua con múltiples variedades geográficas. Por tanto, se puede hacer un estudio desde la perspectiva diatópica tanto dentro de la variante europea como la americana. Además, cada cantante proviene no solo de un país y una región diferente, sino también de una capa social diferente, lo que caracteriza luego su sociolecto que puede ser único. Por ejemplo, los cantantes de estilo rap o reguetón suelen usar un lenguaje inferior lleno de vulgarismos o palabras tabú, precisamente por tratar temas que se pretenden ocultar o evitar en la sociedad, por ejemplo, drogas, violaciones, crímenes, etc. Otro tipo de vocabulario tendrán, por ejemplo, los cantantes del pop latino o de folk. En este sentido se podría realizar un estudio desde el punto de vista diastrático o diafásico, pues cada tema y cada estilo musical requieren un lenguaje algo distinto, lo que podríamos equiparar a las situaciones cotidianas en las que tenemos que actuar y según cada contexto optar por un vocabulario o maneras de expresarse que sean adecuados. Por último, lo que es aplicable al estudio de una lengua a través de las letras de canciones es analizar o comparar el léxico de los cantantes de diferentes épocas, o sea, focalizar el estudio desde la perspectiva diacrónica. Así se descubrirán, por ejemplo, ciertas palabras obsoletas, de uso muy limitado o incluso arcaicas por un lado y palabras nuevas que tienen que ver con la emergencia de realidades nuevas, por el otro.

En cuanto a nuestro presente estudio, en lo que nos concierne en este artículo hay que realizar una investigación desde la perspectiva diatópica, aplicada a la variante argentina, puesto que la cantante cuyas letras de canciones analizamos fue argentina. Pero, a la par con la perspectiva diatópica, nos concierne también la diastrática que, en las canciones de Mercedes Sosa está relacionada con el pueblo indígena, con las tribus aborígenes de Latinoamérica u otros personajes que han marcado la historia de Latinoamérica y, dentro de este contexto, hablamos muchas veces de personas de una educación escasa o ninguna, analfabetas o incultas por las condiciones que les han ido dando los gobiernos de los respectivos países latinoamericanos a lo largo de su existencia. De esta manera, es poco probable que vayamos a encontrarnos con un léxico culto y cuidado, pero es mucho más probable que encontremos palabras o expresiones coloquiales propias del nivel estándar o bajo del lenguaje que suenen más naturales y cercanas al pueblo indígena latinoamericano. Por tanto, es posible que haya también palabras o expresiones directamente en alguna de las lenguas indígenas, ante todo de los pueblos que habitan o habitaban los territorios de lo que actualmente es Argentina.

## LA VIDA Y LA MÚSICA DE MERCEDES SOSA

La cantante argentina, Mercedes Sosa, conocida también bajo el apodo de “La Negra”, nació el 9 de julio de 1935 en San Miguel de Tucumán (Argentina) como Haydée Mercedes Sosa en condiciones humildes y pobres. Fue de origen criollo-indígena. Entró en el mundo artístico al ganar un certamen en la radio a la edad de quince años. Poco tiempo después, la cantante se integró en la música folclórica de aquellos años y con el Movimiento del Nuevo Cancionero. Fue un movimiento artístico innovador de los años 60 y 70 en Argentina que promovía “representar la voz del pueblo en nuevas formas de canción, y [...] con profundo contenido social que [...] metió al hombre común en las letras del folclore, con toda la carga política que ello significaba” (Gazzo 2023). Su primer disco fue *Canciones con fundamento* (1959) y con él ingresó en el movimiento dicho movimiento y consiguió “hacer conocer y trascender un repertorio nuevo y socialmente comprometido” (Bonacchi 2009).

Comprometida con los principios del Nuevo Cancionero, en su música rinde homenaje al pueblo argentino, al pueblo indígena, al espíritu americano (Historia, personajes, cultura, naturaleza); hay canciones que aluden a la poesía argentina e hispanoamericana, alude a los personajes históricos y advierte de los problemas sociales y políticos. Sus canciones tratan temas agudos de la sociedad americana, abarcando tanto temas de la Historia como actuales de aquel entonces. Abarcan desde la conquista y derrota del Imperio incaico, la evangelización del pueblo indígena, el establecimiento de las ciudades coloniales, la explotación de los indígenas y su estatus social en la sociedad moderna hasta las cuestiones más sobresalientes que perturbaron la sociedad de la época en la que le tocó vivir y cantar. No es por eso nada sorprendente que Mercedes Sosa es conocida como cantante folk argentina del siglo XX, pero también que sus canciones conllevan además el atributo de “de protesta”.

El hecho de haberse convertido en la “voz de América” estuvo conectado también con problemas a los que tuvo que enfrentarse. Así, cuando en 1969 grabó el disco *Mujeres Argentinas* en el que rinde homenaje a mujeres argentinas que marcaron la Historia, la radio gubernamental prohibió su difusión. Esto fue debido a la situación política en Argentina a finales de los años sesenta y luego setenta que se caracterizó por grandes represiones y persecuciones políticas. Por un lado, apuntaba abiertamente hacia temas graves de índole socio-económico-política, por el otro, seguía cantando sobre la alegría de la vida. Mercedes Sosa fue detenida por la policía en 1979 en uno de sus conciertos que iba a dar por haber sido tachada de políticamente incorrecta. El gobierno argentino no la metió en prisión, no obstante, le prohibió cantar públicamente. Mercedes Sosa prefirió entonces exiliarse. En ese mismo año se exilió primero a París, después a Madrid. El tema del exilio también repercute fuertemente en sus canciones. Volvió a su patria a principios del año 1982 y dio trece recitales que quedaron grabados en el disco *Mercedes Sosa en Argentina* (Santos y Arcidiacono 2022).

Mercedes Sosa grabó 40 discos y dio múltiples conciertos de hecho en todos los continentes. También recibió varios premios tanto nacionales como internacionales. La cantante falleció el 4 de octubre de 2009 a la edad de 74 años en el hospital de Buenos Aires a causa de acumulación de varios problemas graves de salud (Gallego Díaz 2009).

## EL LÉXICO DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA

El español es una lengua hablada en más de veintiún países, por lo que no es de extrañar que presenta una variedad y riqueza grande, y eso “no solo porque el territorio es muy extenso, pero también por el largo periodo de tiempo que lleva en ellos” (Gómez-Pablos 2016). El léxico de una lengua es posible estudiarlo desde varias perspectivas. La que nos concierne en el presente estudio es la perspectiva diatópica, es decir, según las áreas geográficas. La diatopía es el rasgo caracterizador del regionalismo (Rona 2017). También recibe el nombre de variedad diatópica, puesto que la separación geográfica es el factor más importante de la diversidad lingüística y se da en todos los niveles de la lengua (Spišiaková 2016) y hablamos así de variedades de una misma lengua.

La diversidad lingüística se da en dos vertientes: modalidades o dialectos que son diferencias en un grado débil y, variantes que son diferencias en un grado más evidente. En cuanto al español, distinguimos dos variantes: la europea o peninsular y la americana. Las variantes americanas, por supuesto, no cumplen con la norma culta europea, no obstante, cumplen con la norma culta de cada país hispanohablante al respecto, y eso gracias al carácter pluricéntrico del español actual. Es decir que el español no cuenta con una sola realización prestigiosa que sea normativa para todo el territorio hispanohablante, sino que se realiza en distintas variedades, cada una con su vigencia normativa y es así posible hablar de la multipolaridad de esta lengua. Por tanto, los hablares españoles en Hispanoamérica deben concebirse como lenguas nacionales en toda la extensión de la palabra, sin reserva alguna. Así existen las variantes venezolana, ecuatoriana, peruana, etc. y sería

erróneo suponer que el español de América es un sistema homogéneo que entra en oposición con el español europeo (Ulašin 2022).

La variante americana se diferencia de la europea en una serie de rasgos, dentro de los cuales hay rasgos aplicables al español de América en general; y otros específicos aplicables solo a una de las variantes americanas o solo a una región particular (por ejemplo, la región andina, la caribeña, etc.). El área donde más se ponen de relieve las diferencias es el léxico, puesto que se trata de un sistema abierto que es, por tanto, el más susceptible a cambios (Spišiaková 2016).

Determinar y precisar qué es un americanismo y, por tanto, un argentinismo, un chilenoismo, un uruguayismo, etc. ha sido desde la mitad del siglo pasado uno de los temas a discutir de los lingüistas hispanoamericanos y sigue siendo un tema que queda sin resolver también hoy. Como bien apunta Gómez-Pablos (2016), en muchos estudios, “se delimita previamente el territorio [...] de modo que el criterio de la delimitación suele ser una frontera política y no lingüística (20) y añade que es lógico que los países que comparten frontera y comparten también muchas palabras. Así, encontramos palabras empleadas, por ejemplo, en Argentina que coincidirán con las mismas en Chile o en Perú. Ulašin (2022) define los tipos de léxico respecto a la diversidad del español de manera que hay expresiones panhispanicas, usadas indistintamente del territorio, y expresiones cuyo empleo depende del criterio geográfico. Los que dependen de algún criterio geográfico pueden ser concebidos en términos de variedades geográficas (argentinismos, chilenoismos, mexicanismos, cubanismo, etc.), regionalismos (de uso limitado, por ejemplo, a una región concreta de un país) y dialectismos – íntimamente ligados a un área específica. Muchas de estas expresiones tienen que ver con el modo de vida tradicional de la Historia del área concreta, por lo que puede tratarse de los así llamados dialectismos etnográficos (70). Un regionalismo, según lo plantea Rona (2017): “pertenece a un metalenguaje, a la lingüística; no es objetivo, sino subjetivo desde el punto de vista del estudioso” y con este término “nos referimos claramente a algo peculiar de una región, distinto de otras regiones” (26-28). Rabanales (1953) distingue entre regionalismos en sentido estricto (p. ej. la palabra *gis* es un mexicanismo stricto sensu por su uso exclusivo en México) y regionalismos en sentido amplio (por ejemplo, *chocolate* por su uso difundido en toda el área hispanohablante a pesar de su origen en el español mexicano) (Rabanales 1953 en Rona 2017).

En cuanto al término americanismo, Rona (2017) propone emplear preferentemente un término más preciso – hispanoamericanismo y apunta hacia la confusión de los términos regionalismo y americanismo, aunque, en realidad, se refiere al uso limitado a un área específica de Hispanoamérica (48). Para este lingüista, los regionalismos en lato sensu no pueden ser considerados americanismos, puesto que no son característicos de todo el español americano, e ilustra la situación en el siguiente ejemplo:

La palabra chocolate no se originó en América, sino en cierta parte de América, lo cual no es lo mismo. Es un mexicanismo en aquellas partes del diastema hispánico donde penetró directamente desde México. Este es el caso de la Península Ibérica y probablemente de la mayor parte del mundo antillano. En cambio, al Río de la Plata no llegó desde México, sino desde España, pues ya estaba presente en el español peninsular, ya formaba parte de él, cuando el Río de la Plata fue colonizado. Por lo tanto, este vocablo puede encontrarse en cuatro diferentes situaciones diatópico-diacrónicas dentro de la relación América-España: primero, la región americana de donde es original; segundo, las regiones peninsulares que lo tomaron desde México; tercero, las regiones americanas que lo tomaron desde México; por último, las regiones americanas que lo tomaron desde la Península. Esta es una situación muy compleja, que no puede caracterizarse suficientemente diciendo que se trata de un [...] americanismo [...] Puesto que en ningún momento existió en toda América estando al mismo tiempo ausente en toda España, ni diacrónica ni sincrónicamente fue jamás un americanismo stricto sensu. Ergo, nunca fue un americanismo (49-50).

Para hablar de un verdadero americanismo, tendría que existir por lo menos un rasgo definitorio común a todos los hablantes americanos que fuera ausente en todos los hablantes peninsulares. En efecto, no existe ni un solo fenómeno lingüístico de tal índole, ya que lo único

que tienen en común todos los hablantes americanos frente a todos los hablantes peninsulares es el hecho de hallarse en América, lo cual es un hecho geográfico, no lingüístico. Así pues, es posible hablar de un español geográficamente americano, pero no dialectológicamente americano (Rona 2017).

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Pretendemos enfocarnos en el léxico que comprende voces propias del español de Argentina, sobre todo, puesto que proceden de las letras de las canciones de la cantante argentina – Mercedes Sosa. Por lo tanto, el objetivo de nuestro estudio es, desde el punto de vista lexicológico y semántico, llevar a cabo un análisis del vocabulario de las canciones de Mercedes Sosa. Esto significa que nos enfocamos en aquellas voces que podríamos llamar americanas por guardar relación con fenómenos propios de ciertos territorios de América Latina (Argentina, pero también Chile, Paraguay, Uruguay, Perú, etc.). En este sentido, nos interesan:

- voces de conocimiento y uso común con o sin equivalentes en el español peninsular,
- voces indígenas,
- voces africanas,
- voces con uso limitado a ciertas áreas regionales – culturemas.

Los culturemas se pueden definir según Kvapil (2015) como “signos lingüísticos cargados de información importante de carácter cultural que se utilizan para denominar diferentes artefactos, es decir, objetos concretos de importancia cultural, hechos, etc.”<sup>1</sup> (42).

De acuerdo con el objetivo, al principio hemos utilizado el método de análisis de texto, en particular, de las letras de las canciones de Mercedes Sosa. Conforme la discografía que comprende 40 discos, a la par con el análisis de texto hemos estado empleando el método de selección para saber extraer textos singulares, es decir, hemos filtrado canciones que se repetían en varios discos. De todas ellas, otra vez por medio del método de selección, hemos extraído 40 canciones que resultaron relevantes para nuestro estudio. Tras haber creado nuestro propio corpus de las voces americanas, 122 unidades en total, hemos recurrido al análisis de todo el material y concluimos con la síntesis para sacar una serie de conclusiones. Asimismo, hay que recordar que, pese a la cantidad de discos y canciones leídas, el corpus de las voces puede parecer escaso, lo cual se debe al hecho de que había voces que se repetían con frecuencia (por ejemplo, *inca*, *zamba*, *Sol*, *chicha*, *chacra*, *huaca*, etc.).

## ANÁLISIS DE LAS VOCES AMERICANAS

En este subcapítulo nos centramos en analizar el vocabulario con el componente americano que hemos extraído de las letras de canciones. Las voces americanas seleccionadas las hemos dividido en varias categorías según su naturaleza desde el punto de vista lexicológico: voces americanas que cuentan con equivalentes en el español peninsular y voces de procedencia americana pero adaptadas plenamente y en la misma forma en el español peninsular. Las demás categorías están formadas por las voces indígenas, dentro de las cuales distinguimos: topónimos, antropónimos, nombres de etnias e indigenismos de otra índole. La última categoría está formada por las voces de procedencia africana. En total, hemos recogido 122 voces aptas para este tipo de análisis. Para una mejor orientación visual, las representamos todas por categorías en la Tabla 1 que viene a continuación:

---

<sup>1</sup> Cita original según Kvapil (2015): “jazykové znaky nabité dôležitou kultúrnou informáciou, ktoré sa používajú na označenie rôznych artefaktov, t. j. konkrétnych objektov kultúrneho významu, faktov, udalostí atď” (42).

TIPO DE LÉXICO	VOCES
voces americanas con equivalente	<i>chilicote, pampa, malaya, chango, china, chascoso, tatú, arrabal, favela, cholito, chacra, viday, huarmicita, onza, yarará</i>
voces americanas exportadas	<i>gaucho, cacique, puma, selva, quebracho, milonga, cumbia, favela, serenata, samba, chicha</i>
topónimos de origen indígena	<i>Titicaca, El Cochuna, Tafí, Chuquicamata, Arauco, Paraná, La Poma, Caaguazú, Charadai, Tapenagá, Gran Chaco Gualamba, Tawantisuyo, Alpachiri, Cajamarca, Machu Picchu, Tucumán, Simoca, Rimaq, Famaillá, Pirané, Matará</i>
antropónimos de origen indígena	<i>Pachacamaq, Pachamama, Atabualpa Yupanqui, Manco Capac, Viracocha, Inti, Kokta, Noueto, Túpac Amaru</i>
otros indigenismos	<i>tataupá, huaca, huínco, aguará guazú, chuqui, chiribue, quinchamáli, tacurú, pacha, charqui, coya, chuño, mallqui, huayno, baguala, vidala, samubú, amuykayman, Ñoqua Salavinamanta, taki ongoy, ky chororó, ashpa sumaj</i>
africanismos	<i>mobila, macumba, cumbia, samba</i>

Tabla 1. Tipo de vocabulario americano

En esta parte hemos definido 6 categorías en las que hemos clasificado el vocabulario americano. Dentro de estas categorías, la más numerosa es la que contiene voces indígenas de diversa índole que no nos fueron posibles de definir más detalladamente. Hay 22 vocablos que pertenecen a esta categoría. En muchos casos se trata de culturemas, pues denominan fenómenos o realidades estrechamente ligadas al territorio americano, por ejemplo, la fauna o flora limitada a territorios específicos y casi desconocida fuera de esas áreas; nombres de música o bailes populares de ciertas regiones y nombres de los instrumentos musicales que guardan relación con estas piezas artísticas; o se trata de expresiones directamente en alguna lengua indígena. Como son culturemas, no se traducen, sino que se toman tal cual o se explica su significado por medio de una descripción. En cuanto al origen de estos vocablos, tienen que ver con la influencia de la lengua quechua, en su mayoría, pero también de las lenguas tupí-guaraní, aimara o mapuche.

Dentro de la primera categoría se encuentran voces americanas que corresponden a sus respectivos equivalentes en el español peninsular: *chilicote* (grillo), *pampa* (llanura), *malaya* (vaya), *chango* (niño/adolescente), *china* (chica), *chascoso* (de pelo enmarañado), *tatú* (armadillo), *arrabal* (casa/barrio pobre), *favela* (barrio pobre), *cholito* (persona campesina poco diestra), *chacra* (granja), *viday* (cariño mío), *huarmicita* (mujer buena), *onza* (comadreja), *yarará* (víbora de la cruz).

El segundo grupo contiene voces americanas que podemos denominar como léxico exportado, pues forman parte del léxico del español actual y aunque designan realidades propias de América, están bien conocidas también fuera de sus fronteras geográficas: *gaucho, cacique, puma, selva, quebracho, milonga, cumbia, favela, serenata, samba, chicha*.

La tercera categoría tiene que ver con la onomástica, pues contiene topónimos de origen indígena. La mayoría proviene de la lengua quechua: *Rimaq, Tawantisuyo, El Cochuna, Alpachiri, Cajamarca, Machu Picchu, Simoca, Tucumán, Famaillá, La Poma*. De la lengua tupí-guaraní provienen: *Paraná, Caaguazú, Pirané, Tapenagá*. Debido al territorio compartido de varias etnias, el nombre de la localidad de *Gran Chaco Gualamba* tiene el origen dudoso entre el quechua o el aimara. De la lengua aimara vienen también los nombres de *Chuquicamata* y *Titicaca*. De la lengua mapuche deriva el nombre de la localidad *Arauco*. De la lengua diaguita deriva el nombre *Tafí* y de la lengua toba deriva

*Charadai*. La localidad *Matará* parece derivar del nombre del grupo étnico que habitaba esa zona – los matarares.

Con la onomástica también tienen que ver los nombres propios de personas que son de origen indígena. Los nombres *Inti*, *Pachacamaq*, *Pachamama*, *Manco Capac* y *Viracocha* aluden a la historia de los incas, pues denominan sus divinidades (*Inti* – el dios supremo del sol, *Pachacamaq* – el dios creador de la tierra, *Pachamama* – la diosa de la tierra, *Viracocha* – el dios supremo de los incas, el creador de los incas, *Manco Capac* – el fundador real de Cuzco) y *Túpac Amaru* – otro gran personaje de los tiempos del Imperio incaico antes de la derrota. Se trata de nombres propios de la lengua quechua. *Noueto* y *Kokta* son nombres de los dioses de los indios toba. El nombre *Atahualpa Yupanqui* es el nombre artístico del poeta y cantautor Héctor Roberto Chavero, considerado como la figura del folclore argentino más importante del siglo XX y Mercedes Sosa incluye en su repertorio músico varias canciones de este cantante para rendirle homenaje.

En cuanto a las expresiones indígenas, *taki ongoy* es la transcripción española de la expresión *taki unquy* (u *ongoy*) que fue un nombre dado al movimiento indígena de resistencia cultural en el siglo XVI “que procuraba afirmar la vigencia de los antiguos dioses e incitar al rechazo de todo aquello que identificaba el mundo espiritual y material del conquistador” (Ostria Góonzales y Henríquez Puentes 2016). El nombre remite a las prácticas religiosas incluyendo danzas y cantos rituales y simbólicos, incorporando escenificaciones de la locura y del mal (Montani Valdivia y Páez Sanguinetti 2008 en Ostria Góonzales y Henríquez Puentes 2016). Es también porque suele traducirse comúnmente como “la enfermedad del canto”. De la lengua quechua vienen también las expresiones *Ñoqua Salavinamanta* (Yo soy de Salavina) y *ashpa sumaj* (muy bueno/bonito) y *amuykayman* (allá vamos) (Márquez). *Ky chororó* (rema que rema) proviene de la lengua guaraní. En relación con la importancia de la cultura incaica guardan relación otros vocablos como: *huaca* (dios/divinidad/sagrado), *pacha* (tierra), *charqui* (carne salada y secada al aire y sol), *coya* (mujer del gobernador inca), *chuño* (patata helada y secada al sol), *mallqui* (momia de los gobernadores incas).

Finalmente, la última categoría está formada por las voces de procedencia africana que son las siguientes: *mobila* (negrito), *macumba* (música popular de Brasil de origen africano-católica), *cumbia*. La palabra *mobila* es un nombre hipocorístico usado para apelar a los niños, por lo que puede ser traducida al español como *negrito*. En cuanto a la palabra *cumbia*, esta parece derivar de la lengua africana *cumbe* (danza, ritmo), pero también podría ser *nkumba* (ombbligo) o *kumba* (griterío) (Jáuregui Sarmiento 2023).

En nuestro análisis hemos incluido solo aquellas voces americanas que nos ha sido posible describir desde el punto de vista lexicológico con alusión a su etimología en el caso de las voces indígenas y africanas. No obstante, podemos encontrar más voces que remiten al espíritu americano en la música de Mercedes Sosa. Se trata de voces como el *arpa guaraní* o el *vals criollo* (o *peruano*). También en cuanto a los personajes que marcaron la historia de América, hay que mencionar a *Martín Fierro* – un personaje de la literatura argentina que rinde homenaje a la vida gauchesca y a lo nacional, al guitarrero argentino *Juan Ponce*, o a la cantante chilena *Violeta Parra*, conocida por sus canciones tanto folclóricas como de protesta. *La Perricholi* fue una actriz de teatro y una cantante peruana de la época colonial (finales del siglo XVIII y principios del XIX) que se hizo popular gracias al romance que tuvo con el virrey de Perú, Manuel de Amat (de origen catalán) quien, según varias fuentes, cuando se molestaba con ella, la apodaba “perra chola” – una expresión que dio supuestamente el origen al apodo de esta mujer, nacida oficialmente como María Micaela Villegas y Hurtado de Mendoza en una familia criolla (*La República* 2022). *Eulogia Tapia* fue una joven que se hizo famosa a mediados de los sesenta por ganar al poeta Manuel José Castilla en el contrapunto

en la copla<sup>2</sup>. Y cuando el poeta le preguntó qué quisiera por haberle vencido, la muchacha deseó que le hiciera una canción. La canción se titula “La Pomeña” – igual que la canta Mercedes Sosa. La letra es del poeta Manuel José Castilla y la música – que es una zamba<sup>3</sup> – de Gustavo Leguizamón (La Bruna 2022). *Juana Azurduy* fue una peruana que luchó en las guerras de la independencia, similarmente a *Manuela la tucumana* que hizo frente a la invasión inglesa en la defensa de Buenos Aires a principios del siglo XIX. *Dorotea Bazán “La Cautiva”* narra la historia de una mujer cautivada por los indígenas que negó ser rescatada por el amor al cacique y a los hijos que le había engendrado. *Rosarito Vera* fue la maestra que fundó el primer jardín de infancia, por lo que se le apoda “maestra de las maestras” o “maestra de la patria”.

Otras voces americanas de las que no podemos prescindir son los nombres de las etnias americanas que encontramos tras la lectura de las letras de las canciones de Mercedes Sosa: *toba*, *chiribuanos*, *mocovíes*, *abipones*, *guacará*, *pinaltá*, *pilcomayos*, *yaguaretes*, *aztecas*, *mayas*, *incas*, *chimúes*, *ranqueles*, *calchaquíes* y *La Cangayé*. Dentro de ellas, *La Cangayé* no denomina directamente a una etnia, sino a una reducción de aborígenes en la región del Chaco durante el siglo XVIII (Altamirano 2010). Asimismo, merece la pena mencionar la palabra *calchaquí*. Es un nombre creado por medio de la eponimia del nombre propio de Juan Calchaquí – el cacique principal de varias etnias indígenas que habitaban las zonas del valle en el noroeste de Argentina en los siglos XVI y XVII (Fernández-Carrión 2018).

En el Diagrama 1 se puede ver la distribución cuantitativa de todas las voces americanas recogidas del análisis lexicológico de las canciones de Mercedes Sosa que hemos descrito en el texto arriba:

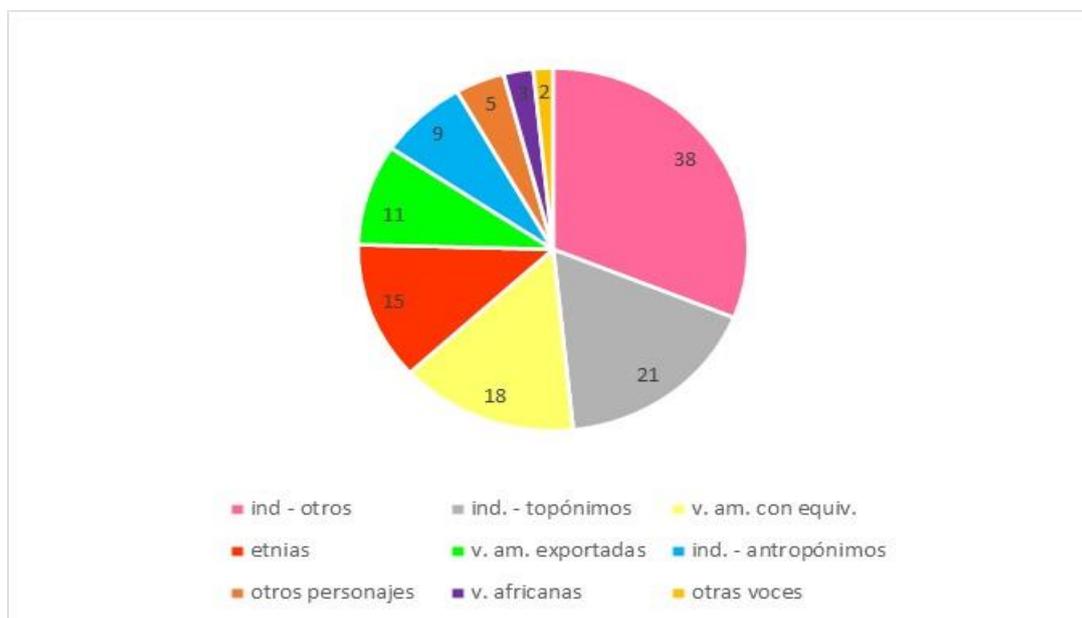


Diagrama 1. Distribución cuantitativa de las voces americanas

Vemos que la mayoría de las voces americanas corresponde a indigenismos que no nos han sido posibles de incluir en alguna categoría específica. Abundan también topónimos de origen indígena y después voces americanas que cuentan con su respectivo equivalente en el español

<sup>2</sup> **Copla:** composición poética que consta solo de una cuarteta de romance, de una seguidilla, de una redondilla o de otras combinaciones breves, y que por lo común sirve de letra en las canciones populares (DLE, en línea). Consultado el 28/02/2023.

<sup>3</sup> **Zamba:** composición musical de tempo moderado, acompañada también de canto, característica de Argentina, Uruguay, Bolivia y el sureste de Perú (DA, en línea). Consultado el 28/02/2023.

peninsular. Algo menos abundantes resultan los nombres de las etnias americanas y voces americanas que forman el léxico exportado.

Hemos visto que la mayoría de las voces americanas tiene su origen en alguna lengua indígena. Las lenguas que intervienen son las siguientes: el quechua, el tupí-guaraní, el aimara, el mapuche y en menor medida la lengua matarara, diaguita y toba. Los ejemplos aparecen en la Tabla 2:<sup>4</sup>

Tabla 2. Voces indígenas según las lenguas indígenas

LENGUA INDÍGENA	VOCES INDÍGENAS
QUECHUA	<i>Alpachiri, ashpa sumaj, Cajamarca, chacra, chañar, charqui, chaya, chuño, chuqui, coya, El Cochuna, erke, Famaillá, Gran Chaco Gualamba, huaca, huaino, huarmicita, La Poma, Machu Picchu, mallqui, Manco Capac, pacha, Pachacamaq, Pachamama, quitilipi, Rimaq, Simoca, taki ongoy, Tavantisuyo, Tucumán, Túpac Amaru, viday</i>
TUPÍ-GUARANÍ	<i>aguará guazú, Caaguazú, ky chororó, Paraná, Pirané, samubú, tacurú, Tapenagá, tataupá, yarará</i>
AIMARA	<i>chuqui, Chuquicamata, Gran Chaco Gualamba, Titicaca, viday</i>
MAPUCHE	<i>Arauco, huinco, chirigüe, gaucho, quinchamalí</i>
DIAGUITA	<i>Tafí, baguala</i>
TOBA	<i>Charadai</i>
MATARARA	<i>Matará</i>

A continuación, y de acuerdo con lo visto anteriormente, el Diagrama 2 muestra cuantitativamente el resultado completo de la distribución de las voces indígenas según las lenguas mencionadas:

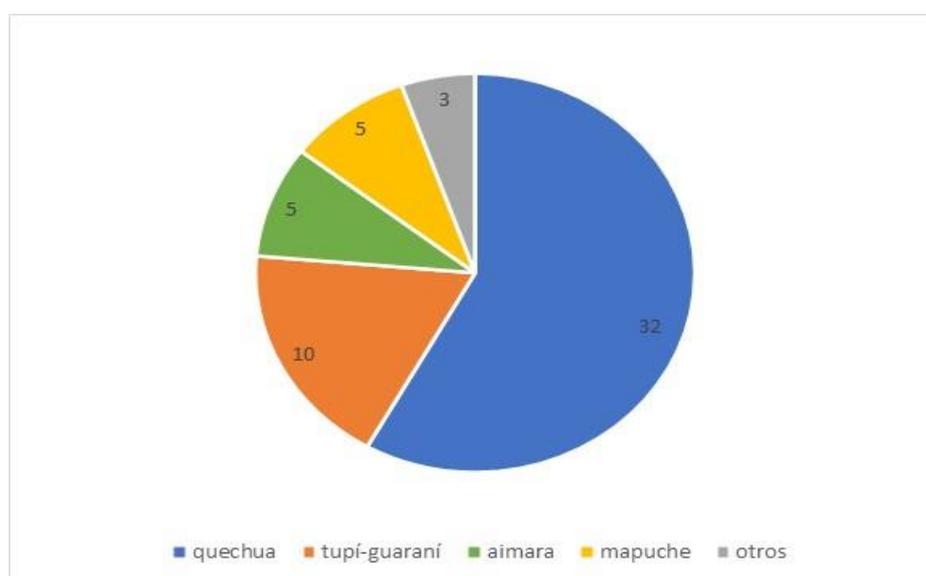


Diagrama 2. El origen de las voces indígenas

Resulta que el quechua es la lengua que destaca en el caudal de las voces indígenas en las canciones de Mercedes Sosa (32 voces). Le sigue el tupí-guaraní (10 voces) y luego el aimara (5

<sup>4</sup> Hubo tres palabras que mostraban el origen en dos lenguas, así que las hemos asignado a ambas lenguas. Se trata de las siguientes palabras: *chuqui* (oro fino), *viday* (cariño mío) y *Gran Chaco Gualamba* que, según los lingüistas, tienen su origen o en el aimara o en el quechua (Cortes Torres 2008).

voces) con el mapuche (5 voces). Los últimos tres vocablos de origen indígena están esparcidos entre otras lenguas: el diaguita, el matarara y el toba, con lo cual, a cada una de estas lenguas se puede asignar tan solo un vocablo en las canciones de Mercedes Sosa.

Si quisiéramos visualizar el repertorio temático según todas las voces recogidas y analizadas previamente, podríamos dividirlos en varias categorías que corresponderían a los *campos semánticos* que, según los define Gómez-Pablos (2016), están formados por “el conjunto de palabras que tienen la misma categoría gramatical y comparten al menos un rasgo semántico mínimo” (118). Tal sería el caso de las siguientes categorías: LUGARES, PERSONAS, ANIMALES y ETNIAS. Luego, esta misma lingüista propone emplear el término *campo léxico* que comprende “el conjunto de palabras de diferentes categorías que están relacionadas con un mismo tema” (119). Sería el caso de las categorías llamadas FOLKLORE, VIDA COTIDIANA y PLANTAS. En la primera de ellas, aparecen tanto nombres de piezas musicales como de danzas y de los instrumentos musicales y, en la segunda, también se mezclan objetos de cualquier ámbito de la vida cotidiana, incluso aparecen un adjetivo y una interjección además de los sustantivos. En la última, aparecen, aparte de los nombres de plantas también palabras que denominan tipo de paisaje (*selva, pampa*). Para unificar entonces las categorías descritas, optamos por el segundo término que propone la lingüista española.

CAMPO LÉXICO	VOCES
LUGARES	<i>Titicaca, El Cochuna, Tafí, Chuquicamata, Arauco, Paraná, La Poma, Avia Terai, Caaguazú, Charadai, Tapenagá, Samubú, Matará, Gran Chaco Gualamba, Tawantisuyo, Alpachiri, Cajamarca, Machu Picchu, Tucumán, Simoca, Rímaq, El Acherai, Anta, Maylín, Suncho Corral, El Troncal, Loreto, Beltrán, Famaillá, Pirané</i>
PERSONAS	<i>Juan Ponce, Eulogia Tapia, Martín Fierro, Atabualpa Yupanqui, Violeta Parra, Manco Cápac, Pachacamaq, Pachamama, Noueto, Kokta, Viracocha, La Perricholi, Inti, Túpac Amaru, Juana Azurduy, Rosarito Vera, Dorotea Bazán, Manuela la tucumana</i>
ANIMALES	<i>chilicote, tatú, puma, tataupá, guazuncho, aguará guazú, quitilipi, tacurú, charata, onza, tataupá, yará</i>
PLANTAS	<i>quebracho, selva, quinchamalí, pampa, yuchán, junco, cumbi, tarco, chañar, guaicurú</i>
FOLKLORE	<i>zamba, saya, huayno, cumbia, cueca, erke, arpa guaraní, milonga, copla, macumba, vals criollo (peruano), charango, baguala, vidala, samba, escondido</i>
ETNIAS	<i>toba, chiribuanos, mocovíes, abipones, guacará, pinaltá, pilcomayos, yaguaretés, aztecas, mayas, incas, chimúes, ranqueles, calchaquíes, La Cangayé</i>
VIDA COTIDIANA	<i>gaucho, viday, mobila, chascoso, china, pampa, chicha, malaya, arrabal, favela, chango, cacique, chacra, chacrero, palomitay, charqui, chuño, chaya</i>

Tabla 3. Campos léxicos de las voces americanas

Se trata de 7 campos léxicos en total. Dentro del campo LUGARES, 21 topónimos son de origen indígena y 10 de otro origen (probablemente de la época colonial). En el campo FOLKLORE, 3 voces corresponden a los instrumentos musicales regionales – el *arpa guaraní*, el *erke*, el *charango* (Viggiano Esaín 2008) y 13 voces a música o baile<sup>5</sup>. En el campo llamado PERSONAS, hay 7 nombres de las divinidades y personajes mitológicos, 10 nombres propios son de personas reales y 1 nombre es de un personaje literario. Otra vez, la distribución cuantitativa completa se puede ver mejor en el Diagrama 3:

<sup>5</sup> Es frecuente que coincida el nombre del baile con el nombre de su respectiva música, por lo que no hemos diferenciado entre estos dos conceptos.

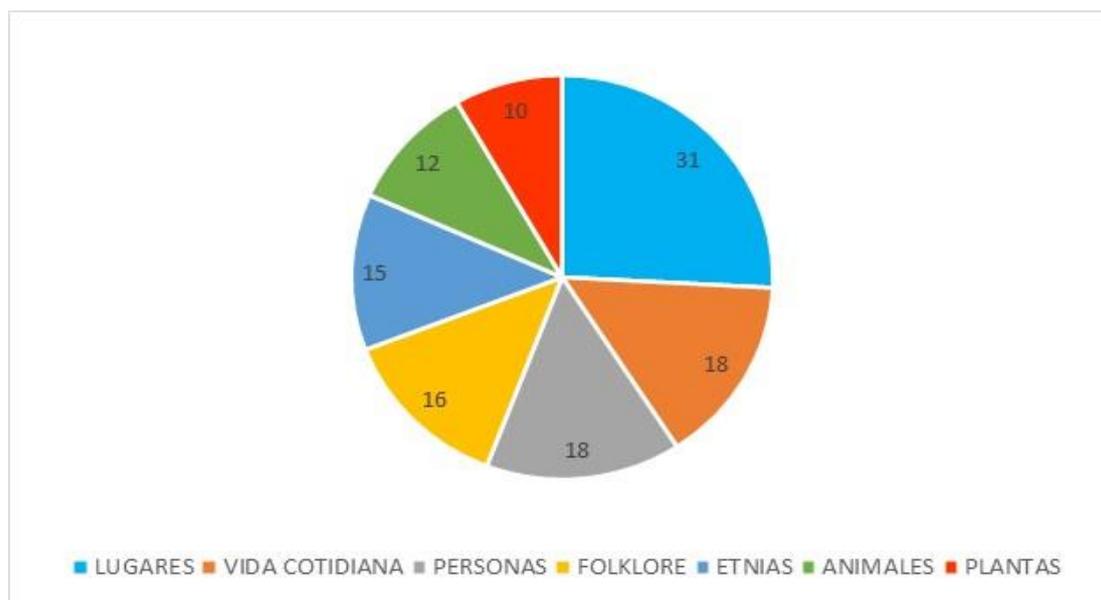


Diagrama 3. Distribución cuantitativa de los campos léxicos

De acuerdo con el diagrama vemos que el campo que más voces contiene es el llamado LUGARES (31 voces). Con bastante diferencia siguen los campos VIDA COTIDIANA (18 voces) y PERSONAS (18 voces). Las demás categorías se diferencian muy poco cuantitativamente: FOLKLORE (16 voces), ETNIAS (15 voces), ANIMALES (12 voces) y PLANTAS (10 voces).

## CONCLUSIONES

El objetivo del presente artículo ha sido llevar a cabo un análisis de las voces americanas presentes en las canciones de Mercedes Sosa desde el punto de vista lexicológico y semántico. Para poder alcanzar el objetivo, hemos estudiado y analizado el vocabulario americano (compartido o propio de todos los países sudamericanos de habla hispana), pero sin distinguir o especificar en cada unidad léxica de qué parte geográfica (o áreas geográficas) es propia. El carácter de nuestra investigación requería el estudio de las fuentes lingüísticas, ante todo, pero también folklóricas e históricas.

Primero, hemos tenido que empezar con el análisis de texto que consistía en una lectura detenida de todas las letras de las canciones de Mercedes Sosa. Hemos omitido, por supuesto, canciones que contaban con versiones duplicadas, pues se repetían en varios álbumes. Gracias a las tecnologías modernas, todas las letras las hemos podido leer en varias páginas web del Internet. En el análisis de texto nos enfocábamos exclusivamente en aquellas unidades léxicas que procedían de alguna lengua indígena, que estaban directamente en ella, o que hacían referencia a algún elemento de la cultura, historia o geografía de Latinoamérica. De este modo, tras haber excluido palabras y expresiones que se repetían con frecuencia, hemos sido capaces de crear nuestro propio corpus que contiene 122 voces americanas.

Una vez creado el corpus, hemos tenido que recurrir a la consulta de las fuentes lexicográficas para encontrar el sentido de la mayoría de estas voces, pues nos resultaban desconocidas de antemano. Hemos trabajado principalmente con el *Diccionario de Americanismos* y el *Diccionario de la Lengua Española*, pero también con fuentes lexicográficas secundarias como el *Diccionario etimológico de palabras del Perú*, el *Diccionario argentino. Palabras, modismos y más* y el *Diccionario biográfico electrónico*. La reconstrucción de los sentidos de las unidades léxicas nos ha ayudado a ver qué categorías iban a aparecer a continuación.

Primero, hemos dividido este tipo de vocabulario en dos grupos: palabras que tienen su equivalente en el español europeo y palabras que no lo tienen. Asimismo, hemos analizado por separado los topónimos y los antropónimos. En este sentido, nos han salido también unidades léxicas que pertenecen al léxico exportado por haber sobrepasado las fronteras geográficas de Latinoamérica y haberse hecho conocidas prácticamente a nivel mundial, con lo que su forma original ha quedado preservada en las demás lenguas que adoptaron esas palabras. En ciertos ejemplos, se trata de culturemas, pues son palabras que designan una realidad única y propia de un territorio único, por lo que no se pueden traducir a otro idioma, sino que se debe respetar su forma original (por ejemplo, *quebracho*).

Segundo, desde otro aspecto, nos han interesado más en detalle las voces americanas que mostraban tener su origen en alguna lengua indígena. De este modo, hemos recurrido otra vez a la consulta de los dos diccionarios mencionados, puesto que indicaban con una marca lexicográfica la procedencia de estas voces. Así, la mayoría de las voces indígenas correspondía a la lengua quechua. Menos frecuentes eran voces del tupí-guaraní, después del mapuche y aimara. También apareció una palabra en la lengua toba, diaguita y matarara. Por supuesto, en conexión con la Historia de Latinoamérica, no se podría desligar la influencia africana ya que también hemos encontrado algunas palabras de estas lenguas. Aunque, hay que decir que, esta influencia se evidenció tan solo en cuatro ejemplos, entre ellos en dos nombres de bailes y su respectiva música conocidos a nivel mundial – la *samba* y la *cumbia*. Hay que decir que estas palabras también tienen un origen discutido entre los lingüistas, pues se trata de una mezcla de las palabras africanas y las españolas, ya que no se puede prescindir del contexto histórico-cultural dentro del que se originaron la música y los bailes latinos: era en una sociedad de raza y lengua criolla, indígena y africana. Por tanto, conllevan una mezcla de estos tres elementos lingüísticos y culturales, no solo en lo que se refiere a las expresiones artísticas, sino también en cuanto a su respectiva terminología.

Por último, hemos indagado en el repertorio temático que es posible deducir a partir de las voces americanas en la música de Mercedes Sosa. Para ello, hemos definido siete campos léxicos según el significado de dichas voces. Por supuesto, hay que recordar que estos campos léxicos abarcan solo temas deducidos a partir de los significados de las voces americanas y no cubren el repertorio temático completo de la cantante que, sin duda, sería más extenso.

## BIBLIOGRAFÍA

- Altamirano, Marcos. “Expedición de Jerónimo Matorras al Chaco. 1774”, *Historia del Chaco*. 2010. Fecha de consulta 12/03/2023.
- Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana. 2010.
- Bonacchi, Verónica. “Las dos muertes de Mercedes Sosa”, *Río Negro*. 2009, versión en línea. Fecha de consulta 01/04/2023.
- Calvo Pérez, Julio. *Diccionario etimológico de palabras del Perú*. Lima: Universidad Ricardo Palma. 2014.
- Cortes Torres, Eunice. “Choquequirao. Símbolo de la resistencia andina (historia, antropología y lingüística)”, *Informe lingüístico* (2008). 213-225, versión en línea. Fecha de consulta 14/03/2023.
- Diccionario argentino. Palabras, modismos y más*, versión en línea. Fecha de consulta 11/02/2023.
- Espiritu, Mary Sue. “La Perricholi, la mujer que conquistó a un virrey y fue madre de un prócer de la Independencia”, *La República*. 2023, versión en línea. Fecha de consulta 17/03/2023
- Fernández-Carrión, Miguel Héctor: “Juan Calchaquí”. *Diccionario biográfico electrónico*. 2018, versión en línea. Fecha de consulta 28/03/2023.
- Gallego Díaz, Soledad. “Muere Mercedes Sosa, la Voz de América Latina”, *El País*. 2009, versión en línea. Fecha de consulta 01/04/2023.
- Gazzo, Walter. “60 años del Nuevo Cancionero, toda una revolución en la música popular argentina”, *Infobae*. 2023. Fecha de consulta 01/04/2023.

- Gómez-Pablos, Beatriz. *Lexicología española actual*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag. 2016.
- Jáuregui Sarmiento, David. “¿Cuál es el origen de la cumbia colombiana?”, *Señal Colombia*. 2023, versión en línea. Fecha de consulta 31/03/2023.
- Kvapil, Roman. 2015. “Kulturéma v kontexte podporného dokumentu”, *Nové výzvy pre vzdelávanie v oblasti odborného jazyka a interkultúrnej komunikácie*. (2015): 40-56.
- La Bruna, Osvaldo. “Leyenda viva – la pomeña Eulogia Tapia”, *Folklore en Red*. 2022. Fecha de consulta 28/03/2023.
- Márquez, Chuco. “La Alabanza – Chacarera”, *Cancionero Popular Argentino*. Fecha de consulta 11/02/2023.
- Ostria González, Mauricio, Henríquez Puentes, Patricia. “Arguedas y el Taki Onqoy”, *Atenea* 513 (2016): 73-85, versión en línea. Fecha de consulta 28/03/2023. doi:10.4067/S0718-04622016000100005.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*: Madrid: Espasa. 2014.
- Rona, José, Pedro. *Qué es un americanismo*: Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española. 2017.
- Santos, Carolina, Arcidiacono, Silvia. “Cantar libertad: cuando la voz de Mercedes Sosa volvió del exilio”, *Télam Digital*. 2022. Fecha de consulta 31/03/2023.
- Spišiaková, Mária. *El español actual. La unidad y la variedad*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag. 2016.
- Tužinská, Sofia. “Lunfardo – la jerga de Buenos Aires”, *Lingua et vita* 13 (2018): 55-63.
- Ulašín, Bohdan. *Lexikológia španielskeho jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 2022.
- Viggiano Esaín, Julio. *Instrumentología musical popular argentina: vigencias de origen indígena*. Texas: Universidad de Texas. 2008.

## EL ORDEN DE LAS PALABRAS EN UN CAMPO SEMÁNTICO. GLOTONIMIA ROMÁNICA

WORD ORDER IN A SEMANTIC FIELD: ROMANCE GLOTONYMY

Rafael del Moral Aguilera

Universidad de Bretaña Lorient (Francia)

[rdelmoralaguilera@gmail.com](mailto:rdelmoralaguilera@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7006-1795>

**Resumen:** Un campo semántico contiene las palabras y expresiones que comparten un determinado ámbito. La lista de voces afines o cohipónimos se anuncia con un hiperónimo que puede ser una frase. Podemos así formar el campo semántico de las flores, de los alimentos, del cuerpo humano, de la música. Este artículo se concentra en la exposición de los principios que sirven para la una colocación lógica de las palabras de un campo semántico. El primer apartado muestra cómo seleccionar y disponer los sustantivos, los adjetivos y los verbos con algunos ejemplos. El segundo, la estructura de una categorización semántica. Interesa diseñar las distintas familias de palabras desde el tronco hasta los significados más distantes. El tercero pretende informar sobre cómo se colocan las palabras para que el usuario pueda interpretar sus significados. Y el cuarto presenta, a modo de ejemplo, el campo semántico de las lenguas románicas con la clasificación de unos 165 glotónimos. La finalidad es organizar las voces y expresiones para que aparezcan dispuestas de tal manera que permitan interpretar el significado de cada una de ellas condicionado por las voces vecinas.

**Palabras clave:** campo semántico, ideológico, conceptual, tesoro, hipónimo, hiperónimo, lenguas románicas

**Abstract:** A semantic field contains words and expressions that share a certain scope. The list of related words or co-hyponyms is announced with a hyperonym, which can be a phrase. We can thus form the semantic field of flowers, food, the human body, music. This article concentrates on the presentation of the principles that serve to logically place the words of a semantic field. The first section shows how to select and arrange nouns, adjectives and verbs with a few examples. The second section shows the structure of semantic categorisation. It is interesting to design the different word families from the stem to the most distant meanings. The third one aims to inform about how the words are placed so that the user can interpret their meanings. And the fourth presents, by way of example, the semantic field of Romance languages with the classification of

some 165 glottonyms. The aim is to organise the words and expressions so that they are arranged in such a way as to allow the meaning of each one to be interpreted, conditioned by neighbouring words.

**Keywords:** semantic field, ideological, conceptual, treasure, hyponym, hyperonym, Romance languages.

## INTRODUCCIÓN

Una palabra aislada es casi nada si no la colocamos en un contexto. Sus significados pueden desbordarse como sucede con la voz *cosa*, que es una especie de nombre pronombre que contiene gran amplitud de significados, o restringirse como en otras voces que solo tienen uno, si bien siempre existe la posibilidad de ampliarlo.

Sería importante entrar ahora en los principios teóricos en los que se fundamenta la semántica léxica, pero prescindo de ello para no alargar indebidamente este artículo con ideas que otros han desarrollado mejor de lo que yo podría hacer aquí.

Lo que sí necesitamos citar porque sí está en el origen de este estudio es el interesantísimo procedimiento de clasificación semántica utilizado por Peter Mark Roget<sup>1</sup>, el iniciador de la clasificación ideológica moderna. Tras él vinieron otros lexicógrafos para quienes sirvió de modelo, pero recordaré solo la obra de los lexicógrafos españoles que lo imitaron. Fue el primero de ellos Eduardo Benot<sup>2</sup>, que vino a hacer una traducción de obra del inglés, tan arraigada desde entonces en el mundo anglosajón.

Tan grande fue la popularidad de la obra de Julio Casares<sup>3</sup> que hoy se conocen en español a estos diccionarios como Ideológicos, y ese fue el nombre que el autor de este artículo le dio al suyo<sup>4</sup> y que sirve de inspiración, y del que están sacados los ejemplos que aquí aparecen, salvo la clasificación de los glotónimos románicos de la cuarta parte.

La primera acepción de la palabra *flor* queda definida como *brote de muchas plantas*. ¿Qué plantas? Necesitaríamos conocer los tipos de flores: *rosa, amapola, violeta...* Y como son muy numerosas, ordenarlas con algún criterio lógico como el tamaño, la forma o los colores. Identificar las palabras que suelen acompañar a flor afina la posición y uso del término. *Delicada, fragante, exótica, silvestre, mustia y marchita* son adjetivos amigos. *Ramo, vestido, blusa...* son nombres que van con flor y le corresponden los verbos *brotar, abrirse, marchitarse, ajarse, agostarse, reverdecer...*

¿Cómo organizar la información? ¿Cómo colocar las palabras para que den respuesta eficaz a la consulta?

## 1. PROCESO DE FORMACIÓN DE UN CAMPO SEMÁNTICO

### a) Los nombres

Imaginemos que sacamos una a una todas las palabras de un diccionario. Elegimos una de ellas, *cuna*. Sus siete acepciones han de aparecer en cada uno de los correspondientes campos semánticos.

---

<sup>1</sup> Roget, Peter Mark. Thesaurus of English words and phrases, Boston: Gould and Lincoln, 1852-2020

<sup>2</sup> Benot, Eduardo. Benot, Eduardo. Diccionario de ideas afines y elementos de tecnología compuesto por una Sociedad de Literatos. Madrid: Imprenta de M. Núñez, 1899.

<sup>3</sup> Casares, Julio. Diccionario ideológico de la Lengua Española. Barcelona: Gustavo Gili, 1942.

<sup>4</sup> Moral, Rafael del, Diccionario ideológico - Atlas léxico de la lengua española. Barcelona: Herder, 2009

He aquí los valores:

<b>Cuna</b>	
SIGNIFICADOS	Hiperónimo del CAMPO SEMÁNTICO
cama pequeña para niños	<b>Mobiliario</b>
puente rústico	Transporte
patria, lugar en que se ha nacido	Identidad
estirpe, familia o linaje	<b>Estirpe</b>
origen o principio de algo	<b>Tiempo</b>
espacio entre los cuernos de una res bovina	Cuerpo animal
componente de una pieza de artillería	Milicia

La palabra *cuna* debe figurar siete veces en la clasificación de un diccionario ideológico o de campos semánticos. El significado debe venir sugerido por el hiperónimo o palabra que la contiene y por las palabras que la acompañan. Las palabras que deben acompañar a *cuna* con el hiperónimo *mueble* son *armario, mesa, silla...*, pero las inmediatas, aquellas con las que debe compartir cercanía son los sustantivos que designan *muebles u objetos que se usan para dormir*:

*cama abatible, cama de matrimonio, cama de una plaza o individual, cama mueble, cama plegable, cama turca, cama nido, camarote, camastro, catre, colchón hinchable, cucheta, cuna, diván, hamaca, lecho, litera, moisés, piltra, sobre, sofá-cama, tálamo*

Para la identificación del significado debemos agruparla por afinidades. A veces se hace necesario señalar el país o región donde se usa, o restringir su valor con una frase de apoyo, como en el caso de *cuna*, pues es exclusiva de niños. Y también parece evidente marcar los usos coloquiales. He aquí la presentación que elegí para mi Diccionario Ideológico<sup>5</sup>:

**cama**

- cama de una plaza o individual, cama doble o de matrimonio; cama abatible, cama mueble, cama plegable, cama turca; colchón hinchable
- litera, ARGENTINA Y URUGUAY *cucheta*, CHILE *camarote*
- sofá-cama, cama-nido; diván, hamaca, POÉTICO *tálamo*
- PARA NIÑOS **cuna**, *moisés*
- COLOQUIAL *lecho, camastro, catre, piltra, sobre*

La voz que da título, *cama*, es el hiperónimo, que contiene la colección de cohipónimos. La combinación de dos palabras como *cama de matrimonio* contribuye a mejorar una información que podría quedar incompleta.

Como el significado de *cuna* se utiliza para señalar el origen de algo, debe aparecer igualmente en ese campo semántico<sup>6</sup>:

**origen**

- procedencia, proveniencia, ascendencia; antecedente, iniciación, formación, gestación, extracción, empiece, arranque, amago, derivado
- principio
  - preámbulo, prefacio, preludio, proemio, prolegómenos, prólogo, exordio, incoación, introducción, introito, base, núcleo, foco
  - albor, embrión, fermento, génesis, madre, padre, semilla, semillero, venero, vivero

<sup>5</sup> Moral, Rafael del, Diccionario ideológico - Atlas léxico de la lengua española. Barcelona: Herder, 2009

<sup>6</sup> Este ejemplo y todos los que siguen, salvo el de la glotonimia románica que es la aportación de este artículo, están sacados de mi Diccionario ideológico, citado en la nota anterior.

- fuente, manantial, **cuna**, nido, germen, raíz; oriundez, nacimiento; etimología; quid, input; cimiento, matriz
- cabeza, cabecera, apertura, antesala, anuncio, aurora, base, chispazo, escarceo, estreno, indicios, infancia, repunta, umbral
- idea madre, idea primera, punto de salida, punto de partida, arranque; cabeza de puente
- LATINISMOS ab initio, ab ovo
- COLOQUIAL madre del cordero

Y también en el campo introducido por el hiperónimo *estirpe*:

**estirpe**

- linaje, origen, casa, cepa, casta, **cuna**, dinastía, abolengo, abolorio, ascendencia, descendencia, filiación, ralea, raza, sangre, solar, progenie, prosapia, alcurnia o DESUSADO alcuña
- parentela; casta, tribu, gente, clan, ANTIGUO genio, alcavera o alcavela, COLOQUIAL mi gente, los míos, los tuyos, los vuestros
- generación
  - afinidad, consanguinidad, agnación, cognación, connotación, costados, cuarto, cuñadía, grado, lado, rama, tronco, lado
  - línea recta, línea transversal
  - EMPARENTADO CON CASA ILUSTRE: escudero; pedigrí
  - limpieza de sangre, impureza de sangre
    - primogenitura, progenitura, mayorazgo, varonía · ley sálica
    - afín, lateral, colateral, transversal

El término aparecerá igualmente en campos relacionados con el tiempo, con las partes del cuerpo animal, con la milicia, y así hasta acotar las siete acepciones.

**b) Los adjetivos**

La idea principal de la presencia de un adjetivo en un campo semántico es agruparlo en función de los usos que frecuente. De esta manera podríamos recuperar a los que se especializan en describir la belleza, los que comparten la función de describir los colores, los que significan estar enfadado en todas sus variantes, o las voces y expresiones que sirven para insultar, entre otros ejemplos.

Los hipónimos o palabras cuyo significado está englobado en el del hiperónimo ‘adjetivos que sirven para describir un determinado concepto’ pueden ser muy numerosos, pero no ilimitados. El sustantivo **labios** nos sirve de ejemplo. Difícilmente aceptaría al adjetivo *recoletos* o *desalmados*... ni muchos otros. He aquí una posible clasificación.

Si queremos describir el **color**:

*rojos, rojizos, rosados, encarnados, carmesíes, bermellones* o incluso *blanquecinos, pálidos, azulados, amoratados, morados, negros, góticos, bermejos, luminosos, brillantes, coralinos, radiantes, resplandecientes, lustrosos*.

Si buscamos la **textura**:

*sabrosos, carnosos, jugosos, frescos* y también *secos, cortados, agrietados, pelados, quemados, dañados, tatuados, rasgados, encarnizados; babosos, grasientos; femeninos, femeniles, masculinos, viriles*.

Si la **forma**:

*estrechos, finos, pequeños, delgados, planos, estilizados, menudillos, delicados, menguados; curvos, caídos, torcidos, degradantes, prominentes, turgentes, carnosos, gruesos, grosezuelos, hinchados, abultados, aumentados, abullonados, macilentos, voluminosos, grades, leporinos* (que quiere decir hendido en la forma en que lo tiene la liebre).

Si el **estado**:

*sonrientes, alegres, juguetones; temblorosos, nerviosos; hermosos, bellos, soberbios, cantosos, sellados, infantiles, traidores, adultos, maduros, maltratados; apasionados, besucones, sexuales, sensuales, voluptuosos, ardientes, cálidos, agresores, acosadores, atrevidos, vivos, tristes, miedosos.*

### c) Verbos

En el campo semántico de los verbos el agrupamiento se basa en la acción que designan. Imaginemos a los relacionados con la acción de las aves. Si recogemos los que aparecen en un diccionario general, superan los sesenta.

*abatirse, aletear, batir las alas, calar, cebar, cernerse, cubrir, desbuchar, descañonar, desembuchar, desmenuzar, desplumar, elevarse, emigrar, empapuzar, emplumar, emplumecer, encañonar, enlocar, encrestarse, engarbarse, engargantar, enhuerear, enlocarse, escarzar, espadañar, fecundar, huevar, incubar, inmigrar, levantar el vuelo, majar, migrar, moler, montar, morder, mudar las plumas, pelar, pelechar, picar, picotear, pisar, planear, posarse, reproducirse, revolotear, tullir, volar*

Así observados, proporcionan una información de interés, pero sería mucho más útil si sometemos la lista alfabética anterior a un orden lógico que permita que el usuario de un diccionario común más o menos familiarizado con el vocabulario de nuestra lengua, pudiera, a medida que las descubre, ir apoyando las palabras que ignora en las conocidas y descubrir así el campo terminológico.

Se inicia entonces la labor que exige agrupar bajo el hiperónimo correspondiente, el que contiene en su significado los significados de las palabras que introduce.

Aparecen, aunque podrían existir otras soluciones, cinco categorías internas, y sus hiperónimos son: *moverse, volar, comer, reproducirse* y *emplumar*.

Al hiperónimo **moverse**, elegido aquí para señalar las posiciones de las aves, acompañan:  
*encrestarse, engarbarse, enlocar o enlocarse*

Al hiperónimo **volar** corresponde:

*aletear, revolotear, espadañar, elevarse, planear, cernerse; posarse; levantar el vuelo, batir las alas; emigrar, inmigrar; ABALANZARSE SOBRE ALGO PARA HACER PRESA EN ELLO: abatirse o calar.*

Al hiperónimo **comer** corresponde:

*picar, picotear; morder, desmenuzar, moler, majar; cebar, empapuzar, engargantar; desbuchar, desembuchar; DESCOMER: tullir.*

Al hiperónimo **reproducirse** corresponde:

*pisar, montar, cubrir, fecundar; incubar, enhuerear; huevar; HURTAR LOS HUEVOS DE UN NIDO: escarzar*

Al hiperónimo **emplumar**:

*mudar, mudar las plumas, emplumecer, encañonar, espadañar, pelechar; descañonar, desplumar, pelar.*

El hiperónimo encargado de señalar todos los verbos relacionados con las aves no existe, y el lexicólogo debe crearlo. En este caso, *aves y acción*.

De la misma manera que los sustantivos, los verbos deben aparecer tantas cuantas veces sean acepción de la palabra.

El mismo procedimiento habría que aplicar para recoger los verbos específicos relacionados con los insectos, con los mamíferos, con los reptiles, y también con el hombre. Pero es tan grande la variedad de verbos y expresiones dedicados a los movimientos de las manos o de los pies, o sencillamente a los verbos dedicados al desplazamiento de cuerpo, por ejemplo, o a comer, o a beber, o a dormir, o al pensamiento, o al deseo, o a la voluntad, que se impone la especialización,

la taxonomía en campos grandes que se van achicando. Y si añadimos, además, las expresiones, la lista puede resultar, amplísima. Una buena clasificación del mundo y las cosas tendría que dar cabida a todo tipo de acciones de manera que pueda entenderse con facilidad donde tienen que aparecer unos y otros.

## 2. ESTRUCTURA DE UNA CATEGORIZACIÓN DEL CAMPO SEMÁNTICO

Imaginemos la disposición y desarrollo de un árbol frondoso. Nace con pocas ramas, crece, se ensancha, se convierte en un ejemplar formidable que se mantiene muchos años.

Las nuevas ramitas son los nuevos campos, las nuevas hojas, las nuevas voces. Ninguna rama del árbol de la lengua española generaba palabras relacionadas con la informática hace solo unas décadas, ahora esa rama es enorme y se ha desarrollado, y está colmada de hojas nuevas y frescas que nacen continuamente.

La intención es ordenar un mundo de términos parecido a ese enorme y tupido árbol centenario cuyo tronco se puede llamar *generador de palabras y expresiones de una lengua*. Salen del grueso núcleo tres orondas ramas. La primera deberá soportar las voces relacionadas con *el mundo*, la segunda con el *individuo* y la tercera, con la *sociedad*<sup>7</sup>.

Palabras y expresiones de una lengua (tronco central del árbol)						
MUNDO <small>(rama de las palabras que ordenan la materia)</small>		INDIVIDUO <small>(conceptos concretos o abstractos relacionado con los seres humanos)</small>		SOCIEDAD <small>(rama para los conceptos creados por los seres humanos)</small>		
principios generales	orden de los elementos	cuerpo	espíritu	vida en sociedad	actividades económicas	comunicación arte y ocio

De la primera surgen otras dos, ahora más estrechas, pero todavía recias y poderosas, *principios generales* y *orden de los elementos*; de la segunda, *el individuo*, otras dos: *cuerpo* y *espíritu*; y de la tercera, **sociedad**, cuatro: **vida en sociedad**, *actividades económicas*, *comunicación*, *arte y ocio*.

Y ahora de cada una de esas ramas secundarias surgen una serie de ramitas. De la rama *vida en sociedad* brotan diez: *comunicación oral*, *expresiones de la conversación*, *imagen propia y moralidad*, *relaciones afectivas*, *vida en común*, *dominio y sumisión*, *prestigio social*, *organización territorial*, *ley y derecho*, *guerra y paz*.

<b>SOCIEDAD</b>
<b>comunicación oral</b>
expresiones conversación
imagen moral
relaciones afectivas
vida en común
dominio y sumisión
prestigio social
organización territorial
ley y derecho
guerra y paz

Pero el árbol no acaba aquí. De **comunicación oral**, rama larga y consistente, otras más pequeñas:

<sup>7</sup> Esta distribución de las partes y los capítulos se corresponden igualmente con las utilizadas en mi Diccionario Ideológico citado.

<b>COMUNICACIÓN ORAL</b>
lengua
<b>lenguas del mundo</b>
lenguaje
pronunciación
palabra
frase
conversación
conferencia
cualidades de la expresión
carencias de la expresión
lengua y personas

En la ramita *lenguas del mundo* descubrimos otra menor:

<b>lenguas del mundo</b>								
<b>indoeuropeas</b>	caucásicas	altaicas	afroasiáticas	chinas	...	...	...	otras

Y brotan de nuevo de las *indoeuropeas* ramitas más chicas:

<b>lenguas indoeuropeas</b>							
indoarias	iránicas	eslavas	bálticas	germánicas	celtas	<b>románicas</b>	otras

Y ya en *lenguas románicas* empezamos a desarrollar minúsculas ramitas, unas más frondosas que otras, que contienen hojas, que son las palabras.

En el hiperónimo *Italia* descubrimos las hojas o palabras: *italiano, toscano, romanesco, piamontés, ligur...*

Y así hasta completar todos los glotónimos o nombres de lenguas del mundo.

Este inmenso árbol del léxico y expresiones del español contiene unas doscientas mil hojas o palabras.

El objetivo es colocar los términos y expresiones a disposición del hablante, y que estos sean reconocidos o reconocibles en todos sus extremos para que en una rápida mirada podamos apropiarnos de la palabra o expresión que buscábamos o que de repente descubrimos.

El lexicólogo ha de hacer una selección, un estilo de clasificación, un determinado orden, y un sistema de dependencias, además de otras apreciaciones como el tiempo (para indicar si la voz ya no se usa, se usa poco, está desapareciendo o acaba de llegar), el espacio (que distingue si la voz pertenece a todo el dominio del uso de la lengua o si por el contrario se trata de un uso limitado a España, a toda América, a solo algunas naciones americanas, a una región, a una provincia o incluso a una ciudad) e igualmente el uso social, pues necesitamos conocer qué términos pasan por pertenecer al uso general de la lengua, a la expresión descuidada o coloquial, o al lenguaje vulgar.

### 3. INFORMACIÓN IMPLÍCITA Y EXPLÍCITA

La más importante de las valoraciones de una voz o una expresión es descubrir su significado. Resultan imprescindibles las palabras guía que encabezan la línea, la lista, las listas e incluso el hiperónimo del capítulo, de la parte o del apartado. Los siguientes términos podrían ir precedidos del hiperónimo *individuo*:

- **hombre**, mujer, criatura, semejante, nacido, prójimo, alma, mortal, particular, persona, personilla, interfecto, miembro, habitante, alma viviente, hijo de vecino, ser humano, COLOQUIAL cristiano, figurilla, huesos, andoba o andóbal, bicho viviente
- **sujeto**, tío, tipo, elemento, alguien, cualquiera, COLOQUIAL menda, moya, nota, quídam, tronco, maromo
- **fulano** o DESUSADO hulano, mengano, perengano, robiñano, citano, zutano, sursuncorda, perencejo, rita, otras hierbas
- **aquél**, éste, ése, quienquiera, cualquiera; un tal, uno de tantos, cada cual, el que más y el que menos

¿Cómo queda definida la palabra *esfenoides*? Aparece colocada entre *etmoides* y *vómer*, y se encuentra precedida de una brevísima explicación: *huesos*, en un listado dependiente de otro precedido del hiperónimo *nariz*. El compartimento pertenece a la rama mayor, *cabeza*, y cabeza a la rama siguiente hacia el tronco, *anatomía*, y el superior, *cuerpo*, y el que sigue *individuo*. Así pues, la voz *esfenoides* está definida por los hiperónimos *individuo*, *cuerpo*, *anatomía*, *cabeza*, *nariz* y *hueso*, que a su vez sirven para definir a otras palabras vecinas o lindantes, es decir, *hueso de la nariz en la cabeza que forma parte de la anatomía del cuerpo del individuo*, definición muy parecida a la de un diccionario semasiológico.

#### **nariz**

- COLOQUIAL napias, trompa, trufa, picota, narizón, narizota, naricilla, narigueta, nariguilla, naso
- PARTES ala o aleta, cornete, caballete, fosas nasales, orificio nasal o coana, narina, lóbulo, pituitaria, cornete, silla turca, membrana pituitaria, ventana
  - HUESOS tabique nasal, etmoides, **esfenoides**, vómer
  - AÑADIDO EVENTUAL: mucosa, vegetaciones, mucosidad, moquita, mocarrera, moco o COLOQUIAL velas

No todas las palabras frecuentan la misma estratificación social, ni se usan en los mismos contextos. Se especializan unas en usos figurados o irónicos, y otras en la religión o la milicia. He aquí otro ejemplo con distintos valores.

#### **insulto**

- injuria, injuriamiento, ofensa, vejación, vituperio, improprio, agravio, exabrupto, demasía, denuesto, contumelia, escarnio, sonrojo, rabotada, FIGURADO epíteto, IRÓNICO lindeza, picardía, palabrita, RELIGIÓN blasfemia, sacrilegio
- palabrota, maldición, juramento, irreverencia, reniego, voto, taco, terno, DESUSADO pésete, ANTIGUO cazorría, COLOQUIAL ajo

La composición de algunos campos semánticos donde aparecen voces del lenguaje coloquial puede resultar particularmente compleja, como sucede con el hiperónimo verbal *equivocarse*:

#### **confundirse**

- desacertar, desbarrar, desvariar; despistarse, desorientarse, descaminarse, engañarse
- errar, fallar, desatinar, aberrar, colarse, marrar, trocar, tropezar; caer
- desorientar, oscurecer, embrollar, enredar, liar
- tomar por
  - tener una confusión, tener un despiste
  - tomar equivocadamente, tomar una cosa por otra
  - dar un mal paso, dar un paso en falso

#### COLOQUIAL

- trabucarse, pringarla, piafarla, ARGENTINA chingarla, errarle fiero, MÉXICO regarla; VULGAR cagarla
- armarse un jaleo, armarse un barullo, armarse un lio, armarse un taco
- dar un resbalón, dar un traspíe, dar de ojos; darse un planchazo, darle a la tarantela

- no dar una, no dar una en el clavo, no dar pie con bola
  - hacer de las suyas, hacer buena hacienda, hacer una pifia
  - hacerse un lio, hacerse un taco · hacerla buena
  - ir bueno, ir apañado, ir arreglado, ir aviado, ir fuera de trastes, írsele los pies
  - meter la pata, meter la gamba, meter la pezuña, meter el cazo, VEN meter la torta · tirarse una plancha · IRÓNICO no fallar una
  - bajarse los pantalones, cambiar de chaqueta, tener las manos largas, ser de guante blanco, MALSONANTE Y VULGAR mear fuera del tiesto
  - salir el tiro por la culata, caer con todo el equipo, pegarse un planchazo, pasarse de listo, CUBA comer bolas, comer gofio
- COMPARACIÓN INGENIOSA
- poner pies por cabeza, ir por lana y salir trasquilado, tomar el rábano por las hojas, hacer una de padre y muy señor mío, hacer un pan como unas tortas, VULGAR hacer una cagada, hacerse la picha un lio
  - ahogarse en un vaso de agua, hacérsele los dedos huéspedes
  - confundir las churras con las merinas, confundir la gimnasia con la magne-sia, confundir la velocidad con el tocino, MALSONANTE Y VULGAR confundir el culo con las témporas ARGENTINA confundir gordura con hinchazón, mezclar aserrín con pan rallado
- ESTAR EQUIVOCADO
- ir descaminado COLOQUIAL echar por esos cerros, echar por esos trigos, ver visiones y no saber dónde, no ir por ahí los tiros
- INSISTIR EN EL ERROR
- acabar de arreglarlo, remachar el clavo
  - volver a hacer de las suyas, volver a las andadas
- INTERPRETAR MAL
- echar a mal, torcer las palabras, tomar una cosa por otra, tomar en mala parte, tomar por donde quema, COLOQUIAL dar torniquete, sacar punta, ARGENTINA agarrar para el lado de los tomates
- NO ACERTAR
- no dar una en el clavo, no dar una a derechas, no dar palotada, no dar pie con bola, no tocar pelota
  - COMPARACIÓN INGENIOSA tener más fallos que el caballo de Gonela
  - REFRANES Al mejor cazador se le va la liebre. El mejor escribano echa un borrón. Quien tiene boca se equivoca. Errando, al acierto nos vamos acercando.

Debe también informar el campo semántico sobre la extensión geográfica del uso. Si la voz *emparedado* queda definida como *porción pequeña de jamón u otra vianda entre dos rebanadas de pan de molde*, el diccionario de campos semánticos dirá que los significantes que comparten el significado de *pan con un trozo de vianda* son, además del citado: *bocadillo*, *montado*, *pepito*, *sándwich* y *hamburguesa*, y que en el español coloquial se ha introducido la palabra *bocata*. En busca de una información exhaustiva tendríamos que añadir que en Argentina se diría *choripán*, en México *torta*, en Perú *butifarra*, y en Uruguay *refuerzo*. El recorrido no puede quedarse ahí porque necesitamos añadir el popular *perrito caliente*, llamado *pancho* en Argentina, *hot dog* en Chile y México, y *frankfurter* en Uruguay. En la vecindad de estas palabras deben aparecer otras en las que la vianda solo comparte un trozo de pan, como *tostada*, *tostón*, *untada*, *sopa*, *sopetón*; *rebanada*, *melada*, *pringada*, *pampringada*; *picatoste*, *remojón* y *torrija*. Y todavía faltaría citar al bocadillo pequeño, es decir, el *canapé*, la *medianoche* y el coloquial *bikini*. Este pequeño trozo de pan con algo es llamado *saladito* en Argentina y Uruguay, y *pasapalo* en Venezuela. Si queremos redondear la colección, acotar el campo, tendría que aparecer igualmente la palabra *empanada*, aunque en la frontera del campo semántico.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> La utilización como ejemplo del campo semántico de 'bocadillo' tiene poco de original, sirve, sin embargo, para señalar las voces de América, que es otra de las características de los campos léxicos de mi Diccionario Ideológico.

Particularmente expresivas resultan, por su corrimiento metafórico, frases relacionadas con *no tener dinero* en su uso coloquial:

estar a la cuarta pregunta, estar con una mano detrás y otra delante, estar en bancarrota, estar en el chasis, estar en las últimas, estar en quiebra, estar falto, estar fundido, estar hasta el cuello, estar limpio, estar sin blanca, estar sin un céntimo, estar sin un chavo ARGENTINA estar sin un mango, estar seco, estar sin un peso, correr la coneja, correr la liebre, CHILE estar sin un cinco, estar pato, CUBA estar bruja, estar en la olla, estar más pelado que un plátano, MÉXICO Y PUERTO RICO estar en la prángana, MÉXICO estar fregado, estar sin un quinto, estar quebrado, estar sin un clavo, NICARAGUA estar palmado, URUGUAY estar sin un vintén, VENEZUELA estar en la lona, estar ladrando

#### 4. CAMPO SEMÁNTICO DE LA GLOTONIMIA ROMÁNICA

Vistos los principios generales, la intención es crear un campo nuevo en el que las palabras ocupen el lugar que las define. Esa posición viene limitada por las voces vecinas, por los hiperónimos y por otras indicaciones, e incluso, como hemos dicho, por pequeñas frases de apoyo que sirvan para anclar el término.

Tomamos como ejemplo el campo semántico de la glotonimia románica o nombres que reciben las lenguas herederas del latín.

El primer paso exige seleccionar el corpus. La recopilación es el resultado de una búsqueda específica que en este caso no aparece en los diccionarios generales. Consultadas las fuentes especializadas, los términos elegidos aparecen en orden alfabético en la siguiente lista, en negrita los glotónimos de las lenguas convencionales.

*aisino, andaluz, andino, andorrano, angolar, ansotano, antillano, aragonés, aragüesino, **aranés**, arborés, arpitán, arrumano, **asturiano**, asturleonés, ausernense, ayerbense, bable, balear, banato, barcelonés, bearnés, belsetano, benasqués, bergotés, bigorrés, bourbonés, caboverdiano, cajún, calabrés, camfranglais, campidanés, canario, capcinés, caribeño, **castellano**, castúo, **catalán**, catanzaro, centroamericano, chabacano, cheso, chileno, chistabino, churro, corso, dalmata, dalmático, delfinés, emiliano, eoliano, **español**, estadillano, extremeño, faeto, foncense, forro, fovano, **francés**, francitán, francoprovenzal, friulano, **gallego**, gallurés, gascón, genovés, grausino, guernesiano, haitiano, ibicenco, indoportugués, insubre, intemelio, istrorrumano, **italiano**, jaqués, jerseyano, judeoespañol, judeofrancés, judeoitaliano, judeoportugués, judeoprovenzal, kriolu, ladino, languedociano, laziále, leonés, leridano, ligur, limosín, logudorés, lombardo, lunguye, macedorrumano, madrileño, mallorquín, manchego, marcasiano, marchigiano, meglénita, meglenorrumano, menorquín, mentonasco, messinés, mexicano, mirandés, moldavo, monegasco, montañés, **mozárabe**, murciano, napolitano, normando, nuorés, **occitano**, orobico, palenquero, pallarés, pantesco, panticuto, papiamento, patués, piamontés, picardo, **portugués**, **provenzal**, provenzal alpino, puter, quebequés, ragusano, reggino, ribagorzano, riojano, rioplatense, **romanche**, romanesco, romañolo, rosellonés, **rumano**, salentino, **sardo**, sassarés, serrablés, shuadit, **siciliano**, somontanés, surmirano, sursilvano, sutsilvano, tarragonés, tensino, toscano, transilvano, valaco, valaquío, valenciano, vallader, valón, vegliota, veneciano, véneto, vivaroalpino, zamboanguéño, zarfático*

Como la información debe ponerse al servicio del usuario, empezaremos por señalar que el léxico general no necesita incluir los términos de la glotonimia románica, mucho más propios de especialistas que de las necesidades léxicas inmediatas.

El lexicólogo debe elegir si clasifica considerando a las distintas familias, si lo hace por territorios o naciones o si desarrolla una mezcla de ambos, que es nuestra elección, una vez llegados a la necesidad de distribuir los 165 términos de un diccionario general más otro especializado.

La rama y las ramitas quedarán como siguen, y las hojas son las que aparecen a continuación. Las naciones que hablan o han hablado una lengua románica aparecen en orden alfabético.

Lenguas románicas											
Bélgica	Bulgaria	Croacia	España	Francia	Grecia	Italia	Macedonia	Portugal	Serbia	Suiza	Rumanía

El resto de la información se facilita mediante la distribución de las voces con los principios siguientes:

1. Dependencia holónimo / merónimo. Si un grupo de glotónimos viene encabezado por el nombre de un país, se entiende que esa lengua pertenece al mismo.
  2. Dependencia hiperónimo / hipónimo: si un grupo de glotónimos viene precedido del nombre de una lengua, se entiende que son variedades de la misma.
  3. Los distintos nombres que recibe una lengua van unidos por la conjunción “o”
  4. Las características específicas se expresan mediante una breve frase que orienta al usuario
- He aquí la ficha de identidad de la supraunidad léxica o campo semántico:

Campo semántico:	<b><i>glotonimia románica</i></b>
Número de voces:	<b>165</b>
Capítulo:	<b>Comunicación</b>
Apartado:	<b>Lenguas</b>
Carpetas:	<b><i>glotonimia románica o lenguas procedentes del latín</i></b>
Carpetas vecinas:	<b><i>glotonimia germánica, glotonimia eslava, glotonimia celta...</i></b>

#### BÉLGICA

- francés
- valón, picardo

#### BULGARIA

- macedorrumano o arrumano

#### CROACIA

- istrorrumano (PENÍNSULA ISTRIA)
- dalmático o dálmata (EXTINTO)
- vegliota, ragusano (VARIEDADES EXTINTAS)

#### ESPAÑA

- gallego
- asturiano o asturleonés o COLOQUIAL bable
- leonés, montañés, castúo
- español o castellano
  - VARIEDADES EN ESPAÑA: español del norte, asturiano o español de Asturias, aragonés o español de Aragón, riojano, churro, leonés, madrileño, manchego, extremeño, castúo, andaluz, murciano, canario
  - VARIEDADES EN AMÉRICA: andino, caribeño, chileno, centroamericano, mexicano, rioplatense, lunfardo
  - VARIEDADES EN LAS ISLAS FILIPINAS: chabacano o criollo chabacano o zamboangueño
  - OTRAS VARIEDADES: judeoespañol o ladino
- aragonés
  - ansotano, cheso, aragüesino, aisino, jaqués
  - tensino, panticuto, serrablés, bergotés, belsetano
  - chistabino, fovano, ribagorzano, benasqués o patués, grausino, estadillano, foncense, ayerbense, somontanés
- catalán
  - leridano, pallarés, ribagorzano
  - capcinés, barcelonés, tarragonés

- balear
  - mallorquín, menorquín, ibicenco
- valenciano
- aranés (VARIEDAD DEL GASCÓN)
  - mozárabe (EXTINTO)
- FRANCIA
  - francés
    - VARIEDADES EUROPEAS: francés del norte, francitán
    - VARIEDADES NO EUROPEAS: guayanés, quebequés
    - CRIOLLOS: haitiano, antillano, cajún, camfranglais, bourbonés
    - judeo-francés o zarfático
    - normando, jerseyano, guernesiano, franco-provenzal
  - provenzal u occitano
    - auvernense, limosín, vivaroalpino o delfinés, languedociano
    - gascón
      - bigorrés, bearnés
    - shuadit o judeo-provenzal (EXTINTO)
  - catalán o rosellonés
- GRECIA
  - macedorrumano o arrumano
  - meglenorrumano o meglenita
- ITALIA
  - italiano
    - toscano, romanesco, marchigiano o marcasiano, laziale
  - francés, arpitán, faeto
  - piemontés, lombardo, insubre, orobico
  - ligur
    - genovés, mentonasco, monegasco, intemelio
  - emiliano, romañolo
  - veneciano o véneto
  - friulano
  - ladino
  - napolitano, calabrés, salentino
  - sardo
    - arborés, campidanés, logudorés, nuorés
  - siciliano
    - messinés, pantesco, eoliano, reggino, catanzaro, salentino
  - corso
    - gallurés, sassarés
  - judeo-italiano
- MACEDONIA
  - macedorrumano o arrumano
- PORTUGAL
  - portugués
    - CRIOLLOS CON BASE PORTUGUESA:
      - +EN ÁFRICA: angolar (ANGOLA), caboverdiano (CABO VERDE), lunguye y forro (AMBOS EN SANTO TOMÉ Y PRÍNCIPE), kriolu (GUINEA BISSAU)
      - +EN INDIA: indo-portugués (ANTIGUAS POSESIONES LUSAS EN INDIA)
      - +EN AMÉRICA: papiamento (ISLA DE ARUBA), palenquero (SAN BASILIO DE PALENQUE, COLOMBIA)
    - judeo-portugués
  - mirandés (VARIEDAD DEL ASTURIANO)
- SERBIA
  - macedorrumano o arrumano
- SUIZA

- francés
  - italiano
  - romanche
    - sursilvano, sutsilvano, surmirano, puter, vallader
- RUMANÍA
- rumano
    - valaquio o valaco, rumano moldavo, banato, transilvano

Esta disposición de los 165 glotónimos dedicados a dar nombre a las lenguas románicas y que no aparece, por su especificidad en el *Diccionario Ideológico – Atlas léxico de la lengua española*, permite dar respuesta a dos preguntas del usuario de un diccionario ideológico o conceptual: qué nombre o nombres recibe una lengua románica de su interés y que relación guarda con las otras, o si se prefiere, cuáles son los límites de su significado con relación a otros cohipónimos.

## CONCLUSIONES

Los campos semánticos necesarios para recoger el léxico de una lengua oscilan entre los mil del Thesaurus de Roget y los dos mil de Casares. El que ha servido para inspirar este artículo contiene unos 1600.

La presentación debe ser fácil de entender, de tal manera que cualquier usuario pueda servirse para su interpretación de la palabra que encabeza el campo o hiperónimo y de la colocación de los cohipónimos.

Esa disposición debe contener todos los significados generales que la lengua necesita. Se descubren así las fronteras entre unas palabras y otras, el término que más conviene.

Una propuesta más ambiciosa debería permitir indagar que un argentino buscara como se dice *pollera* en Madrid, y un madrileño cómo diría un argentino *en un periquete*. ¿Qué hablantes de español no cubanos saben que *de ahora para ahorita* significa rápidamente y que la misma expresión sería en México *ya mero*, y en la República Dominicana *de una vez...?*

Es verdad que la lengua escrita, bastante homogénea en el amplio dominio de los hablantes de español, usaría el término *adolescencia*, y no *edad del pavo*, pero en Cuba se diría *edad de la punzada*, y también en México, pero en El Salvador, habría que usar *edad del chucho*.

De la misma manera, argentinos, bolivianos y uruguayos llaman *pive* al muchacho, y los cubanos *chamaco*.

Pocos españoles imaginan lo que significa *agarrar un agua*, creerán que les ha llovido mucho, pero no sé si los cubanos saben que esa misma idea puede expresarse en Sevilla o Barcelona como *pillar una tranca*, y en Santiago de Chile *entrar agua al bote* o, con más humor, *quedar como piojo*.

Se trata, en definitiva, de recoger las palabras y expresiones de una lengua para que aparezcan ordenadas en campos semánticos precedidos de hiperónimos e inundados de cohipónimos bien ordenados que permitan entender el significado de cada una de ellos.

Una idea ambiciosa, claro que sí, pero no imposible.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Adrados, Francisco Rodríguez «*Subclases de palabras, campos semánticos y acepciones*». Estudios de Semántica y Sintaxis. Barcelona: Planeta: 177 y ss., 1975
- Benot, Eduardo. *Diccionario de ideas afines y elementos de tecnología compuesto por una Sociedad de Literatos*. Madrid: Imprenta de M. Núñez, 1899.
- Bréal, Michel, *Essai de sémantique*, Paris: Hachette, 1899
- Casares, Julio. *Diccionario ideológico de la Lengua Española*. Barcelona: Gustavo Gili, 1942.
- Corripio, Fernando. *Diccionario de ideas afines*. Barcelona: Herder, 1985.
- Fernández Leborans, M<sup>a</sup> J., *Campo semántico y connotación*. Madrid: Cupsa, 1977
- González Aranda, Yolanda, Forma y estructura de un campo semántico (A propósito de la sustancia de contenido “moverse” en español). Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 1998.
- Lodares Marrodán, J. *El campo léxico mujer en español*. Madrid: Universidad Complutense, 1988
- Moral, Rafael del, *Diccionario ideológico - Atlas léxico de la lengua española*. Barcelona: Herder, 2009
- Moral, Rafael del. “*Principios para un diccionario conceptual y sistemático de la lengua española*”. León: Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística, Universidad de León, 2006.
- Moral, Rafael del. *Diccionario conceptual español, inglés, francés*. Madrid: Calibán. 2007
- Moral, Rafael del. *Diccionario temático del español*. Madrid: Verbum, 1999.
- Moreno, Águeda. “El diccionario ideológico general del español”. *Revista Alfinge*, 24, 2012. pp., 129-154.
- Roget, Peter Mark. *Thesaurus of English words and phrases*, Boston: Gould and Lincoln, 1852- 2020.
- Trujillo, Ramón. *Elementos de semántica lingüística*. Madrid: Cátedra, 1976.
- Trujillo, Ramón. «*La Semántica*». *Introducción a la lingüística teórica*, Madrid: Alhambra:185-215, 1983.
- Trujillo, Ramón. «Para una discusión del concepto de campo semántico». *G. WOTJAK* 1998: 87-125.
- Trujillo, Ramón. *El campo semántico de la valoración intelectual en español*. Universidad de La Laguna, 1970.
- Vassilyev, L. M. «The Theory of semantic Fields: A Survey». *Linguistics*, 137:79-93, 1974.

## **JOSEP RENAU BERENGUER. TESTIMONIO SOCIAL Y PROYECTO PEDAGÓGICO**

JOSEP RENAU BERENGUER: SOCIAL TESTIMONY AND PEDAGOGICAL PROJECT

Begoña Souviron López

Universidad de Málaga

[bsouviron@uma.es](mailto:bsouviron@uma.es)

<https://orcid.org/0000-0003-0597-9388>

**Resumen:** La actualidad de la obra de Josep Renau se evidencia en un mundo que demanda nuevas estrategias de representación y múltiples modalidades de comunicación. Este intelectual, Director de Propaganda Gráfica del Gobierno de la II República y responsable de la evacuación de los cuadros del Museo del Prado durante la contienda civil, vivió a partir de 1939 en el exilio en México y en la República Democrática de Alemania. A través de las plataformas, redes y consiguientes dispositivos de reproducción, sus fotomontajes adoptan en la actualidad un nuevo significado y despiertan la atención y el ansia de proyección de las personas en los sistemas semióticos visuales dominantes de la globalización. Por eso sus carteles, murales y fotomontajes proponen en diferentes contextos políticos una realidad figurativa interdisciplinar y un proyecto pedagógico que merece la atención de los profesores de español, su historia, cultura y sociedad.

**Palabras clave:** Josep Renau, fotomontajes, proyecto pedagógico, Didáctica del Español

**Abstract:** The timeliness of the work of Josep Renau, a republican intellectual, Director of Propaganda and responsible for the evacuation of the paintings from the Prado Museum during the war of 1936, who lived in exile in Mexico and in the Democratic Republic of Germany, has its best chance in a world that demands new strategies of representation of reality and diverse modalities of communication. Through platforms, networks and their consequent devices, images monopolize as never before people's desire for projection in visual semiotic systems, agitated by compulsion and the need to be consumed urgently. This intellectual poster artist, muralist and photo editor proposes in several political contexts an interdisciplinar figurative reality and a pedagogical way of teaching and learning spanish Culture.

**Keywords:** Josep Renau, teaching and learning spanish culture

## **LOS FOTOMONTAJES DE JOSEP RENAU EN EL ORIGEN DE LA HIPERMEDIALIDAD**

La acepción del concepto clásico de *representación* como puesta en escena aparecía ya en el Renacimiento para referirse, sobre todo, a la recreación verbal y escénica de una determinada

realidad o contenido, en aras de hacer visible y efectiva una trama o figura a través de la Retórica, como sucedía en el caso de la alegoría del Auto Sacramental. Más recientemente, por otra parte, en medios como el teatro, el cine y la fotografía, se han ido introduciendo en un mismo plano diferentes realidades con la consiguiente proliferación y diseminación de información de carácter literal; de ahí que el concepto de representación, sobre todo respecto a la modalización, la manera en la se transmite el mensaje en cuestión, haya contribuido, gracias a la perspectiva, a poner el foco en la manera de ver la realidad representable a través de algo. Si el reflejo más o menos real, la transparencia, se operaba debido a una perspectiva lineal, aun cuando se usara la geometría para recrear la tridimensionalidad representada en tramoyas o trampantojos, uno de los medios más privilegiados a la hora de dotar de realidad a la figuración, la fotografía, con el descubrimiento de la cámara oscura, significa un avance porque era una ventana que reflejaba la realidad a la manera en la que los antiguos pintores diseñaron los soportes en lienzos rectangulares antes de componer las figuras del cuadro. La fotografía abarcaba dos procesos, mecánico y químico, por lo que enseguida surgió la polémica de si era solo un medio realista de reproducción o una manera de arte. Por lo pronto se admitió que la perspectiva adoptada por el fotógrafo, así como la manera de afrontar la realización de la fotografía, podía ser el producto de una subjetividad que, con mayor o menor acierto, evidenciara una sensibilidad precisa.

Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX se negaba que la imagen tuviera más capacidad de representación que el discurso, sirviendo la primera como ejemplo o aclaración de lo dicho o escrito. Luego, el postestructuralismo rompió esa dicotomía dando lugar a la asimilación de imagen y texto, aunque todavía no a la inversa (Bolter, Jay David, y Grusin Richard, 2011). Barthes en *Camera Lucida* (48) insistía, además, en que precisamente el fotógrafo, con el gesto manual de disparar, favorecía que el espectador entrara inmediatamente en contacto con la realidad visualizada. El filósofo francés admitía que, a pesar de que la fotografía no era un medio animado, sin embargo, a él sí le animaba (55).

Lo dicho cabe afirmarse respecto al espacio visual unificado y el uso interactivo e intuitivo de las plataformas en las que se promueve el medio fotográfico, pero cabría preguntarse sobre estas condiciones respecto al fotomontaje, técnica que usa la foto de base para componer una realidad figurativa más compleja y de manera retórica. En este sentido nos cuestionamos si no estamos ante un caso original de lo que hoy se conoce como Hipermedialidad, término aplicado a la multiplicidad de pantallas y la posibilidad de intervenir unas en otras para la producción digital, teniendo en cuenta que a menudo esa instancia puede subvertir la inmediatez de los mensajes boicoteando un deseo fácil de reproducción mediática (Bolter, Jay David, y Grusin Richard 38).

Ya reconocía Marshall McLuhan (22) que el contenido de cualquier medio era un mensaje y éste, a su vez, otro medio que interactuaba en la aldea global, estableciendo con los demás diferentes relaciones; de modo que, si esta interacción era de nuevo sujeto de mediación, estaríamos ante lo que se ha dado en llamar en la actualidad Remediación.

Selfies, Instagram, Whatsapp, Tik-tok, etc. remiten a una práctica figurativa de la proyección y auto-representación del sujeto que entronca con las imágenes de las manos pintadas en las cavernas y el autorretrato clásico, entendidos como imágenes textuales. En el fotomontaje nos hacemos hiperconscientes de que la realidad converge con una manera propia y diferenciada de representación histórica y emocional.

Carl-Henrik Bjerstrom, cuando estudia a Renau, incide en el poder transformador del fotomontaje y destaca en primer lugar que la fotografía introduce la realidad en el espacio mediático, de una forma hasta entonces desconocida. Igualmente señala su poder de proyección a la hora de ser usada como medio publicitario o propagandístico porque se convierte en objeto de recepción para muchas personas a las que invita a reaccionar, a diferencia de lo que sucedía en la pintura, que era disfrutada solo por unos pocos. Para Renau esta técnica transmitía muchas cosas

que todo el mundo podía entender y gracias al impacto que poseían, eran difíciles de olvidar. (Bjerstrom 58)

Bjerstrom se detiene al considerar la influencia de Heartfield<sup>1</sup> en Renau, a la hora de afrontar el fotomontaje como única forma artística de representar con verosimilitud el carácter absurdo y paradójico de la sociedad capitalista, y mantiene que el medio captaba su esencia contradictoria, difícilmente fotografiada o visualizada en un espacio único (64). Lo grotesco, lo onírico, lo surreal, lo caricaturesco, como modos de representación de una realidad deformada y deformante, adquieren en el fotomontaje protagonismo a la hora de tratar las figuras de abuso de poder. Renau demuestra desde comienzos de los años 30 que, a través de este nuevo medio de reproducción, podía alcanzar a un público más numeroso que el burgués que ya disfrutaba de la fotografía.

## UN ARTE PARA EL PUEBLO

Renau recoge en sus primeras obras las influencias de artistas rusos como por ejemplo Georgi Plakhanov, plasmadas en la producción de carteles, y de los cineastas Serguéi Eisenstein y Vsévolod Pudovkin<sup>2</sup>, reivindicando la imagen tridimensional, que tenía mayor impacto visual y era más inmediata a su juicio. (Josep Renau, *Función social del cartel*). Luego, incorpora el fotomontaje como un recurso en sus obras gráficas que salen en publicaciones periódicas y son entendidas como instrumento pedagógico de formación de las masas.

Si hay una cualidad que define el carácter de Josep Renau, más allá de algunos defectos como la soberbia o falta de templanza, es su compromiso político con una enorme fuerza de voluntad y constancia. Parece que ese tesón se lo transmitió cuando era pequeño su propio padre, cuando le explicó que el trabajo del artista no acababa nunca. (Josep Renau, *La batalla...* 37).

Renau conocía desde su juventud la revolución artística de los fotomontadores herederos de la Nueva Objetividad, como John Heartfield. En ese sentido aseguró en una entrevista mantenida con Carles Fontseré y recogida por María Rupérez, que había sido Helios Gómez, dibujante anarquista, quien traía esas novedades desde Alemania. En la Librería Internacional, recién inaugurada en Valencia y frecuentada por los intelectuales jóvenes, el *AIZ (Arbeiter illustrierte Zeitung)*, revista ilustrada de los trabajadores, y las obras de los dadaístas revolucionarios y antifascistas, como George Grosz o Otto Dix, eran bien conocidas, pero Renau afirmaba que el movimiento que más le influyó fue el constructivismo y que admiraba el uso de la fotografía como elemento artístico que se hacían sus fotógrafos.

Igualmente, el joven Josep Renau estuvo en contacto con grupos anarquistas que mantenían una forma de vida naturalista, pero pronto comprendió que, para llevar a la práctica esa utopía, precisaba de una intención y dirección en la vida diaria y, por ese motivo, prefirió los ideales de Marx y Engels que, como el mismo confesaría años después, le ayudaban a comprender exactamente las vivencias libertarias que había experimentado. Conforme a esas creencias, produjo la serie de *Estampas de Primavera*, donde destaca “La Rosa” o “El beso” que son como sublimaciones poéticas de los deseos de amor y belleza propios de las utopías más románticas del anarquismo idealista.

Años después en el número 1 de *Nueva Cultura*, de marzo del 37, se mostraba contrario a la tibieza de los ideales krausistas de procedencia germánica y a sus misiones pedagógicas cuyas generosas y bienintencionadas actitudes de ningún modo podían paliar las necesidades educativas de las clases oprimidas, pues estaban impregnadas, según el autor, de “elitismo paternalista” como transmitía el “eurocentrismo purista” de la *Revista de Occidente*. (Renau, *La función social...* 79).

---

<sup>1</sup> John Heartfield fue uno de los artistas más influyentes del movimiento Dadá en Berlín que combatió el nazismo.

<sup>2</sup> Prestigiosos realizadores cinematográficos rusos.

Reconocía también que le interesaba sobremanera la contradicción existente entre pensamiento y acción y de qué forma una manifestación artística, provocada por la apreciación estética o la especulación filosófica, despertaba las más variadas reacciones psíquicas.

En 1924 escuchó hablar por primera vez de Lenin, al que se refería un jesuita durante el sermón de la misa como si fuera el mismísimo diablo. A raíz de esto, confiesa, fue interesándose por saber quiénes eran los ateos y en qué creían. También reconoce la influencia que tuvo el alemán Heartfield en su vida porque -asegura- le mostró la dialéctica marxista-leninista como la ciencia de las contradicciones y el fotomontaje político como la forma más adecuada para visualizar esa dialéctica (Renau, *La función social...*150).

Josep Renau no se consideraba especialmente un fotomontador, sino más bien un artista que dominaba la técnica; pero mantenía que era la más compleja y difícil de las artes visuales ya que exigía gran experiencia en el manejo de los espacios pictóricos, a la vez que el dominio de diferentes técnicas de fotografía, así como un profundo conocimiento del método marxista-leninista para analizar la realidad de la sociedad contemporánea y escoger lo más significativo.

Ya desde 1929 el visionario Renau compone fotomontajes para las revistas *Orto y Estudios*, entre los que destacamos uno donde se aprecia el germen compositivo y figurativo de su serie posterior *The American Way of life*, que se gestaría durante su larga estancia en México: se trata de *L'home arctic*, en blanco y negro, de carácter surrealista y con influencia de la estética escultórica de Alberto.

En 2006 el IVAM, Institut Valencià d'Art Modern, dedicó una exposición a Renau y produjo un catálogo en el que se incluía un artículo del mismo artista, titulado *Función del montaje. Homenaje a John Heartfield*. Allí Renau mantiene que la *intención*, (palabra que considera sinónima de función), de su maestro era “radiografiar los confines más abyectos de la condición humana” y observa como su espacio de referencia iba desde el realismo más crítico, denso, certero y penetrante, hasta la nebulosa en la que se envuelve la abyección a la que le presta una luz interior (175).

Respecto a las cuestiones fundamentales relacionadas con la composición de los carteles en los años 30, hemos de tener en cuenta que los cartelistas eran dibujantes profesionales y publicistas que usaron sus experiencias para diseñar un tipo de propaganda política, de iconicidad simple con la función de afinar en las imágenes de lucha, reclutamiento, medidas de higiene, obligaciones del frente y la retaguardia y así como el fomento de la conciencia. Especial énfasis pusieron en la defensa de los derechos y deberes ciudadanos, el refuerzo de la moral de victoria y la resistencia republicana contra los golpistas.

Renau fue el verdadero teórico e impulsor del cartel, si bien admite que hubo tal proliferación de ellos, sobre todo al principio de la contienda civil, que muchos dibujantes e ilustradores no supieron reflejar bien su función social usando solo recursos gráficos más propios de la publicidad. Entre los numerosos carteles que produjo llama la atención el de *Marineros de Cronstadt*, que simboliza la necesidad de un mando único, la consigna del Partido Comunista a lo largo de la Guerra Civil.

En los años del exilio mexicano produjo infinidad de carteles de películas que le dieron gran fama y, aunque carecían de intención política, le sirvieron para sobrevivir y mantener a su numerosa familia que le ayudaba en el taller.

## EL MÉTODO

La clasificación de los materiales que realiza Renau a lo largo de su vida demuestra la sistematización característica de un buen archivero experto en imágenes y familiarizado con la

tradición clásica de los mejores artistas figurativos. Renau estuvo siempre muy orgulloso de este talento suyo, de su retentiva para almacenar en la memoria cantidad de imágenes que combinaba y usaba según un orden minucioso. Una vez compuesto el fotomontaje, lo fotografiaba y podía volver a usarlo. Decía que para ser un buen fotomontador había que ser un buen pintor, fotógrafo y marxista-leninista, porque esa era, según él, la única manera de manejar bien las fotos del archivo. (Cit. por Bellón 18).

Desde muy joven empieza a interesarse por esta modalidad artística mediática y usa como base la fotografía o fragmentos a los que yuxtapone otros elementos visuales. Subordina o contrapone todos esos materiales con una sintaxis retórica visual que se articula en función de lo que define como nudos-temáticos visuales. Así su obra recoge, como afirma el propio Renau, desde el realismo casi fotográfico hasta la expresión abstracta y subjetiva de los colores y las formas (J. Renau, *El pintor y la obra...*16). Aseguraba que se había esforzado por hacer tan inteligibles sus mensajes a través de los diferentes elementos iconográficos, que no era necesario ni siquiera el texto. La confluencia de elementos heterogéneos pertenecientes a ámbitos semánticos distintos permitía que se entendiera el mensaje nuevo y revolucionario, de una vez, en virtud del impacto que causaba. La eficacia didáctica y crítica del fotomontaje estaba asegurada porque las imágenes, al reflejar contradicciones reales, podían ser entendidas por la gente. En ellas aparecen instituciones, acontecimientos, personas, símbolos y fenómenos, como el imperialismo, la alienación de las mujeres o el racismo que, al manifestarse juntos como unión de contrarios en sus identidades, esencias o elementos simbólicos específicos, golpean las conciencias para inducir a la reflexión crítica según la dialéctica marxista.

Respecto a la función del color en el fotomontaje político, advierte Tomás Llorens que, si bien en los primeros fotomontajes se evitaba para ponderar una imagen desnuda y más realista, alejada de la seducción engañosa del capitalismo, poco a poco fueron coloreándose y adoptando un tono más emocional para captar la atención del espectador. Renau era consciente del poder de las imágenes de la publicidad capitalista y de qué manera podían seducir y alienar a la vez a las masas, pero también sabía que, conociendo sus códigos y la forma de operar sobre los consumidores, podía invertir sus términos y desenmascarar las falacias en las que se sostenía el sistema:

El realismo, así, se configura no como la contraposición entre una “mentira” ideológica – la de las imágenes comerciales- y una “realidad natural”- la de la “vida real”-, sino como la contraposición entre una conciencia -la conciencia falsa de la ideología- del capitalismo- y otra conciencia- la actividad crítica, de la conciencia revolucionaria. (T. Llorens 96).

Para Renau la fotografía era una gran oportunidad de reproducir mediante una imagen real un arte verdadero que hablaba no solo a los burgueses sino a todos los individuos. Pero este no constituía, en modo alguno, el fin sino el origen del proceso de producción de un artefacto político, un constructo cuya función era ser operativo como una máquina significante. Una vez accionada, alcanzaría todo su potencial gracias al concurso de la experiencia vital del protagonista de la imagen y de la del receptor, sobre todo.

El programa iconográfico que daba sustento a la serie de fotomontajes era la solución del problema que se manifestaba en un producto final. Renau los va produciendo, según una clasificación temática, y combinándolos para ver cómo funcionan en los encartes de las revistas. Entre los fotomontajes que sirvieron de portada a *Nueva Cultura*, revista fundada por él, destaca un collage que es una parodia del casticismo que defendían algunos políticos de derechas cuyos ideales estaban basados en el folklore tradicionalista castellano y andaluz. Aparece por ejemplo en una de las portadas una calavera adornada con la tradicional mantilla y a sus pies el pueblo necesitado, representado como una madre que sostiene a su hijo en brazos, mientras un flemático funcionario espera que caiga el maná del cielo. Fue la mantilla un recurso figurativo irónico usado por otros

pintores, como Francis Picabia, para criticar a las fuerzas reaccionarias y pedir la modernización de España. La crítica social, ante la falta de compromiso e indulgencia en la que estaba instalada la clase burguesa, aparecía ya en 1932 cuando produjo el encarte de la revista *Estudios* titulado *Sensibilidad burguesa*. Allí establece el contraste entre el confort del interior de un espacio de clase media cálida y cursi, con sus mimosos gatitos, y el frío y la desolación de los niños de la calle.

De los fotomontajes que realizó por aquellos años 30 destacan las series *Páginas negras de la Guerra*, *Los diez mandamientos*, *Las cuatro estaciones* o *El amor humano*, dividido en cuatro secciones dedicadas a la antigüedad helénica, la visión demoniaca medieval, la compraventa del amor como mercancía en el capitalismo y el amor libre de la sociedad utópica sin clases sociales. Prosigue con *Hombres grandes y funestos de nuestra historia* y como señala Albert Forment (138) todas son obras intertextuales porque recogen elementos de sus respectivas épocas enmarcándolos y relacionándolos a través de operaciones de aproximación simbólica que dotan de un nuevo significado a la obra original.

En *Estudios*, de 1936, edita *La lucha por la vida*, última serie a color de esta época. El motivo de sus escenas es la lucha del hombre por dominar la naturaleza y aparecen otros que luego trabajará en grandes formatos para los murales realizados en los años 60 en la República Democrática Alemana. El número 4 de la serie presenta la transformación de la materia en la naturaleza, cuando se impone la reproducción técnica e industrial con la maquinaria y sus ruedas mecánicas, permitiendo una productividad hasta entonces desconocida. Este tema aparece reiteradamente en la obra de Renau y se expone en su mayor esplendor conceptual y expositivo en dichos murales realizados para los edificios públicos de Berlín, Erfurt y Halle an der Saale.

En el pie del fotomontaje *La trágica contradicción* introduce un texto en el que habla de la Guerra a lo largo de la historia de la humanidad y, si bien acepta que hubo etapas pretéritas en las que era una condición de supervivencia, ya no tendría justificación en ese momento pues había dejado de ser humana. Solo el mundo del arte, de la técnica y de la ciencia podrían fomentar la convivencia y conseguir el progreso. (Cit. por Miguel Cabañas,11).

*Los mandamientos*, una de las series que más impacto tuvo, estaba compuesta por figuraciones grotescas donde desenmascaraba la doble moral de la iglesia. Igualmente, dentro de *Testigos negros de nuestro tiempo*, con el subtítulo: para guía de turistas y a través de las gafas de D. Salvador de Madariaga, apareció el último fotomontaje de *Nueva Cultura: Un gran film documental a cargo de Papá Noel de los niños españoles* donde se sucedían las instantáneas casi cinematográficamente con el fin de denunciar que la guerra civil española era un episodio más de las ansias bélicas de Hitler.

Renau admitió que su cartel *Los trece puntos de Negrín*, realizado en plena Guerra civil para la Feria Mundial de Nueva York, seguía las disposiciones del movimiento constructivista dentro del cual el arte tenía una función pedagógica de excelencia. Sin embargo, en esta serie de ilustraciones, que defienden el programa político del presidente, se aprecian las influencias estéticas de diferentes movimientos de Vanguardia.

## LOS FOTOMONTAJES DEL EXILIO: MÉXICO Y RÉPUBLICA DEMOCRÁTICA DE ALEMANIA

Renau, que había ocupado cargos políticos decisivos en la II República, como el de Director General de Bellas Artes, con la responsabilidad de salvaguardar los fondos del Museo del Prado, amenazados por los bombardeos de las tropas aliadas; y Director de Propaganda gráfica del Comisariado General del Estado Mayor Central, tuvo que exiliarse a México junto a su familia tras una complicada y triste huida que le llevó a pasar un par de meses en el campo de concentración de Árgeles-sur Mer.

En México vivió casi dieciocho años y tuvo la oportunidad de trabajar con los grandes muralistas David Alfaro Siqueiros y Diego Rivera, experiencia que le serviría en su posterior etapa en Alemania del Este a la hora de crear los grandes murales de propaganda del régimen socialista.

La serie *The American Way of Life* es una obra muy extensa en el tiempo y en el espacio, ya que se inició a finales de los cuarenta en México (los primeros fotomontajes están datados en 1949) y no se dio por terminada hasta 1976, cuando fue presentada en el pabellón español de la Bienal de Venecia con la estructura, orden y numeración definitiva con que ahora la conocemos. Así, concebida en casi su totalidad en México, es probable que su ambiciosa concepción formal (alcanzaba en los proyectos originales nada menos que 197 fotomontajes divididos en doce grandes apartados temáticos) fuera proyectándose y adquiriera la importancia que merecía en el Berlín comunista.

Comentamos a continuación las producciones más significativas que nos ayudan a entender cuáles son las constantes y paradigmas de esta obra siguiendo el catálogo de 1967 Josep Renau, *Fata Morgana* USA.

De 1942 es *Stalingrado*, donde una nueva estrella roja marca el camino de la libertad en dirección a Rusia infundiendo esperanzas a la humilde familia de pobres que la siguen. En *Feliz Año 1943*, de influencia goyesca, aparece un tronco pelado que será el patíbulo de los grandes dictadores, culpables del dolor causado a la montaña de cadáveres que yace a sus pies. De las ramas cuelgan las horcas preparadas con los nombres escritos de Hitler, Mussolini, Franco e Hirohito.

La aversión de Renau por el surrealismo como un arte de la burguesía que se entretiene con la abstracción se pone de manifiesto en el fotomontaje *Ávida dólar (Breton dixit)* de 1944. En primer plano aparece un váter con su antigua cisterna de porcelana que tiene un dispositivo para accionar la salida de agua una vez que se haya introducido un dólar en la ranura. En la taza sobresale una imagen de la portada del libro de Salvador Dalí *Mi vida secreta*, un detritus para Renau, que se irá por el desagüe cada vez que se accione la palanca de la cisterna. Para limpiarse pone papel de periódico en alusión a las famosas *Dalí News* que publicara el pintor en EE.UU.

*In the land of the Dollar. Bedlam*, de 1946, Josep Renau presenta una escena de manicomio donde los enfermos están abandonados a su desgracia en una situación deplorable. En el mismo año en *Let him play o ¡Dejadle jugar!* (sic) muestra la boca de un enorme cañón que amenaza a un niño inocente cuando se lanza a por la pelota.

A partir de 1953, realiza un viaje a Varsovia y establece conexiones con personas influyentes de la prensa y la política. Desde entonces no deja de visitar los países del Este. En 1954 publica algunos fotomontajes en la revista satírica *Eulenspiegel* con realizaciones que critican la política de los aliados, como por ejemplo *El inocente juego de la Matrioska*, *el Homenaje a John Heartfield* o *el Pacto de Gaulle y Adenauer*.

En el estudio *Josep Renau, teoría y práctica de un artista*, del especialista Manuel García, se destaca la difusión que una parte de los fotomontajes de *The American way of life* tuvieron en la versión alemana titulada *Fata Morgana*, publicada primero en *Eulenspiegel*. Parece que había sido concebida en principio como un ciclo, una especie de secuencia fílmica, ordenada para ser un libro. Su éxito en la República Democrática de Alemania estaba avalado por el interés general de denunciar la política de Adenauer, aunque García asegura que, por razones ideológicas y económicas, no pudo difundirse esa muestra de “la psicología imperialista de los monopolios” (García, 32). Como no querían despertar susceptibilidades ni causar problemas diplomáticos, los políticos de la República democrática le cambiaron el nombre y censuraron algunos fotomontajes por juzgar anacrónicas algunas alusiones que trataban hechos acontecidos en los años 40 y 50. A juicio de las autoridades eran poco edificantes para la moral de los jóvenes comunistas las imágenes

de actrices americanas ligeras de ropa. Al final se permitió la edición de solo 40 bajo el título de *Fata Morgana USA*.

La primera edición salió defectuosa pero aun así se distribuyó ampliamente -según cuenta Bellón en la biografía del autor- como un producto de lujo para un público culto escogido de políticos e intelectuales. Circuló incluso con gran aceptación entre las tropas aliadas de ocupación, lo que no agradó al autor que concebía su arte para educar a las masas.

A la espera de la segunda edición se estrenó en EE.UU la película *Bonnie and Clyde* que provocó una oleada de polémicas de todo signo. Renau dijo en aquella ocasión que: “se esfuerzan en exaltar ese letal amasijo de violencia, sangre y depravación sexual que constituye la más pura esencia del “romanticismo yanqui” (Bellón, cap. 17 6). El propio Renau en un apunte personal para la Introducción del libro en 1966, que recoge Bellón en el mismo capítulo al que nos venimos refiriendo, decía que en esta serie de fotomontajes se objetivizaba la mentalidad y la propia carne del pueblo americano cuya sociedad, reblandecida por el efecto de los grandes monopolios, se había hecho demasiado sensible a los mensajes de los *mass-media*. Esta operación fotográfica critica con sarcasmo la forma de vivir en América, según la promovían los grandes medios con afán de colonización o proselitismo y constituían una arena política en imágenes, como diría Albert Forment (299).

De los años cincuenta datan tales obras como *Just married*, donde el novio según la lógica de la maquinaria tecnológica desea reproducirse para fomentar el sistema capitalista. Bien equipado con su elegante *frack*, lleva del brazo a la novia en paños menores, que luce una parte de su seductora y cosificada imagen vacía de personalidad y adornada con las promesas de una luna de miel ante la que no se atreve ni a abrir los ojos.

En *Oh this wonderful war!* sonríen unos actores de Hollywood que encarnan a unos simpáticos miembros de los tres ejércitos, y delante de ellos una hermosa mujer se despoja de la careta mostrando la imagen de la muerte. En el plano inferior, como es habitual, la imagen de la desolación, de inspiración goyesca, que provocan las funestas consecuencias de la guerra.

Josep Renau, que se concebía a sí mismo como un artesano de los problemas visuales con el horizonte del compromiso social, cuando lo llamaron de Berlín, no dudó en ponerse al servicio de un gobierno que le garantizaba un salario fijo y el tiempo necesario para seguir desarrollando su gran obra *The American Way of Life*, que en 1976 consta de 69 fotomontajes preparados para la Bienal de Venecia, y fue publicada por Gustavo Gili con textos del propio Renau y un Postfacio de Tomás Llorens al año siguiente.

Los fotomontajes de la última década acentúan la crítica al modo de vida americano a la vez que representan una llamada de atención al partido comunista español que no adoptaba posturas más definidas respecto al establecimiento de las bases americanas en la península. La denuncia del imperialismo americano era una de sus prioridades, como podemos apreciar en la imagen de una sociedad aquejada de bulimia consumista representada en un trozo de carne animada que fagocita, vomita y evacua en la escupidera los desechos que consume. En otra se revela de qué manera las clases pudientes hacen la vista gorda y miran bien resguardados detrás de los visillos la pobreza de la calle.

Ya en los años 70 encontramos *El fiasco de la Belle Époque o Retrato del gran capital*, donde el *scheriff* vaquero, al que le sobran los billetes, porta arma al cinto y se planta en jarras en primer plano con un telón de fondo donde explotan las bombas de la guerra. Su cabeza, por una operación de sinécdoque figurativa, es una máquina que detona un mecanismo de ambición y destrucción masiva y, como ya es tópico, a los pies se alza la montaña de cadáveres.

Tomás Llorens destaca la complejidad de los fotomontajes que poseen una sintaxis de contraposición, de transferencias metafóricas o metonímicas, basada en reglas de afinidad más que de contraste. En esta serie afronta el análisis de mitologías centradas en temas como el amor para examinar la alienación de la mujer y desvela la ambivalencia existente entre desarrollo económico y sometimiento. El *sex appeal*, la ventura exótica o el racismo son temas recurrentes, así como la sociedad consumista de la opulencia que se manifiesta en *The fascinating oil King* (1972).

De la misma manera, la agresividad destructiva de la economía de guerra capitalista emerge en *El tiburón* (1972), animal que ya estaba en el preparatorio *El tauró*, surge de una máquina de guerra y arrasa con todo, ajena al cadáver de la niña muerta por el bombardeo del primer plano, y más adelante protagoniza también el *Autorretrato del gran capital* (1975).

Afirma Isabel Álvarez Pérez que la concepción de los fotomontajes responde a un ataque frontal contra el capitalismo de los EE. UU. y algunos estudiosos han asegurado que tiene que ver con la “caza de brujas” de comunistas llevada a cabo por el régimen de James McArthur durante la Guerra fría con sus repercusiones en el vecino estado de México.

Los fotomontajes, realizados a partir de recortes de revistas ilustradas, toman forma en función de una selección previa de patrones que como sus referentes originales son extraídos de las revistas de moda americanas *Life*, *Fortune* o *Look*. En esa serie destacan imágenes con una gran carga icónica: la bandera, la estatua de la libertad, la Declaración de independencia de los EE. UU. o los presidentes emblemáticos. Estos se combinan con elementos característicos de la cultura consumista: Coca-cola versus Pepsi-cola y el *Hotdog*, y con las imágenes de las célebres actrices de Hollywood que, como Marilyn, posa con su encantadora sonrisa para la publicidad de Colgate. En el tratamiento y composición de esos mensajes Renau desencadena la parodia de una cultura basada en el consumo publicitario y critica abiertamente sus ansias de expansión capitalista en obras como *Miss Bistec of Chicago*, que está literalmente “para comérsela”. Incluso incluye en otro fotomontaje una oferta de cursos avanzados de psicología para hombres a quienes promete mayor éxito a la hora de seducir a las mujeres, advirtiéndoles de que es preciso ante todo que aprendan a conocer su propia psicología antes.

En todos los fotomontajes de la serie detectamos la influencia de la industria colonialista, de la armamentística, los elementos significativos de la opresión de las clases y de la práctica de la violencia, de la economía de guerra y del petróleo, de la fabricación de armas; la letalidad de la energía atómica y su funesto uso en la Guerra de Vietnam, y ¡cómo no! del imperio del cine y de la publicidad donde alternan la imagen estereotípica de una mujer, objeto sexual, con la de la esposa fiel y hogareña, descanso del guerrero.

En el telón de fondo de *Todos los hombres han sido creados iguales*, uno de los más tempranos de 1955, Lincoln, que siempre precisa un marco fastuoso, está detrás de una amenazadora horca mientras en el plano inferior un numeroso grupo de hombres negros levantan las manos clamando justicia. Junto a ellos, grabada en piedra, la Declaración de Derechos Humanos. En el fotomontaje paralelo miembros del Ku Klux Klan enarbolan una bandera y muestran el cadáver de un negro ahorcado que, según reza la camiseta, Votó.

Dentro de esta serie aparecen fotomontajes en los que el ambicioso empresario capitalista identifica el tiempo con el oro, asegurándose la productividad de su negocio. Es el caso de *El tiempo es dinero. El negocio es el negocio*. El personaje en cuestión es un tipo pragmático y despersonalizado que ocupa el espacio de la representación con un traje impecable y pañuelo bien planchado en el bolsillo superior de la americana. Sus brazos cruzados son significativos de la postura que adopta ante el resto de las cosas y en la cabeza tiene un reloj, que marca esa hora representativa de las diez y diez. El tiempo es lo único que le importa para ver cuánto puede ganar.

En la imagen paralela del catálogo el hombre ya no es un empresario centrado en la producción sino un nuevo profesional que se ocupa de gestionar el éxito comercial del mismo: un publicista. Un nuevo profesional, moderno, vestido con más fantasía y que lleva un ramillete en el ojal de la solapa en lugar del sobrio pañuelo. En su tiempo libre, que lo tiene pues es trabajador por cuenta ajena, telefona a una señorita muy amable que le promete una magnífica velada. Pero al fondo, detrás de sus lustrosos zapatos que reposan sobre la mesa, está reunido el consejo de administración o la esfera de los políticos mirando con recelo el éxito de tanta creatividad a costa de sus leyes y bolsillos.

En *Suspense nudista*, de la serie de 1957 a 1961, aparecen dos imágenes. En una apreciamos de nuevo las referencias al Ku Klux Klan y la alusión a los asesinatos racistas que dejan impasibles a unas autoridades cruzadas de brazos; los hombres jóvenes negros con camisetas blancas de algodón alzan los brazos implorando compasión. En la siguiente escena, una espectadora anónima detrás de un muro contempla por el resquicio de la ventana la escena que se produce en primer plano donde una rubia de larga melena se insinúa ante un hombre maduro, de color, que la mira perplejo y desconfiado. A sus pies, una Coca-Cola: la marca del Sistema. Ella toca delicadamente con sus dedos del pie cuyas uñas brillan pintadas de rojo al hombre que saca los suyos enormes del marco.

*Estamos orgullosos de ser americanos*, 1963, es el subtítulo de ese fotomontaje, el lema de la doctrina de Lewis. H. Morgan: América para los norteamericanos. Al tiburón, que personifica la potencia de los EE.UU., se le llena la boca cuando quiere tragarse a todos. Renau se refiere al mecanismo de apropiación que los *mustang* de EE.UU. hicieron de toda América. Dentro de sus fauces aparece una muchedumbre con el típico sombrero de *cow boy* pero, a medida que las vista se desplaza, la imagen se metamorfosea y da en convertirse en un grupo de esqueletos. La capacidad de fagocitación del monstruo de la guerra se representa como el hambre del tiburón o la del señor opulento y glotón de la imagen siguiente que se dispone, empuñando servilleta y tenedor a saciar su apetito bulímico frente al pavo ya trinchado de Acción de Gracias. En este espacio iconográfico adquiere importancia capital la obra de Thomas Malthus cuyos dos volúmenes aparecen sujetos por sendos niños, uno famélico, al que se le hace la boca agua ante el succulento plato, y una niña que se interroga ante las miserias e injusticias de una desigualdad tan aplastante.

De 1960 es *Poema tropical*. A la hora de la siesta en Port au Prince contemplamos a un nativo que duerme bajo el sombrero, está descansando de su tarea de anunciar un enorme cepillo de dientes que aparece de pie junto a él. El cepillo gigante *Sterilizero* vela un sueño tan ambicioso como el mismo instrumento del capital que lo promueve. En las repúblicas caribeñas, a disposición de los ricos americanos, reina a la par el primitivismo y el lujo.

El mismo durmiente del fotomontaje precedente comparte plano con el anuncio de una sesión de *Strep-tease* de una rubia “apagafuegos”, que tendrá lugar al atardecer en la misma localidad. Contrasta el gesto de las manos caídas del soñador, con la postura insinuante de la mujer que empieza a despojarse de sus largos guantes. *New Yorker* y *Sex Bomb* son los mensajes textuales de una promesa que aúna los campos semánticos de guerra y sexo.

*¡Rogad por la paz, sí! 1966 o U.S Correo aéreo 1966*. Incluye una cita del Antiguo Testamento, de Isaías, I, 15: “Cuando tenderéis las manos, mis ojos velaré ante vosotros, cuando multiplicaréis los ruegos, no escucharé, pues vuestras manos están llenas de sangre” (sic)<sup>3</sup>. Aquí aparecen distintas imágenes de Moisés: en el primera, con las tablas de los diez mandamientos anunciando la Ley, y en el siguiente, colérico, amenazando con arrojarlas al vacío al contemplar el gesto dubitativo del

<sup>3</sup> “Cuando extendáis vuestras manos, yo esconderé de vosotros mis ojos; asimismo cuando multipliquéis la oración, yo no oiré. Llenas están de sangre vuestras manos [...]”.

presidente Johnson ante los bombardeos de Vietnam. Sorprende a su vez el gesto circunspecto de la autoridad frente a la desesperación y el llanto de la familia víctima de la guerra.

*Apagón 1962*. Renau que ya soñaba con el ángel de la Melancolía desde su llegada a Nueva York mientras paseaba por las calles de Manhattan, toma como referente las imágenes de la *Melancolía I* de Durero de 1514 y de Marcel Gromaire de 1925, para componer su *Melancolía fotogénica* en 1955, donde destaca en el ángulo inferior izquierda el negro humor característicos de los hombres y mujeres que tienen ese temperamento: en su caso los proletarios blancos explotados y los habitantes negros desheredados de la fortuna. Cobra importancia la conciencia de clase en esta obra porque los estudiantes y universitarios se identificaron con ella denunciando los abusos y crueldades bélicas. Como los americanos no habían sufrido “las funestas consecuencias de la guerra” en su tierra -aunque sí en la pérdida de hombres-, no reaccionaban; se mostraban cansados, hastiados, abatidos, con una postura indolente en la espera aciaga de la victoria. Renau lanza un grito a los países para que se manifiesten frente al imperialismo yanqui y recuperen al Humanismo de las garras de la indiferencia. La *Melancolía fotogénica*, a diferencia de otras tristes afecciones, es una fuerza reactiva que impulsa a luchar por una sociedad sin guerras y sin alienación humana. En esta composición aparecen todos los elementos de este código iconográfico. La araña que representa en su tela el laberinto del tiempo y la especulación introspectiva del ser humano, especialmente la del artista; el reloj marcando impasible los días y las noches; la geometría: única manera que tenemos de dar forma y hacer conmensurable nuestra realidad; el calendario que señala el paso inexorable de los días, y la luz del sol, el rey astro de nuestro universo, que junto al planeta Saturno, rector de la tierra, proporcionan la única certeza que tienen los hombres; el paso del tiempo y el horizonte de la muerte.

En su *Melancolía fotogénica* aparecen otros elementos propios del sistema capitalista de reproducción, con sus poderes fácticos y sus mecanismos bélicos industriales, y otros objetos de deseo seductores como el encaje de lencería fina. El petróleo, combustible que alimenta al capitalismo, es un humor negro como el del propio temperamento melancólico. El murciélago de Durero y las bombas de Gromaire<sup>4</sup> representan aquí la fuerza de la energía atómica y su peligro arrasador. Renau sitúa en la tradición figurativa de esas melancolías su “Summa Melancolía” cuya factura vanguardista remite a la cultura barroca de las postrimerías de la muerte de Valdés Leal. Su nueva alegoría vanguardista se alza en un altar donde sobrevuela la fuerza de energía atómica que une fatalmente al Amor carnal, (con medias ahumadas, ligero, sostén de encaje y barra de carmín) con la Muerte en un enlace de esqueletos sostenidos por la fuerza de una alada y siniestra melancolía.

En la *Pax Americana*<sup>5</sup>, de 1967, se levanta la estatua de la libertad cuya cabeza es una calavera llena de agitadas serpientes en una nueva configuración de la Medusa. Ese furioso y decadente “espíritu de la libertad” encaja dentro de la iconografía de la representación de la Guerra como ya habían aparecido en las pinturas en obras de Francisco de Goya, Salvador Dalí y Francis Picabia, lo que abre una puerta a nuevos enfoques pedagógicos que aborden en los diseños curriculares la interdisciplinariedad y el aprendizaje basado en la visualización para una mayor comprensión de épocas significativas de nuestra historia.

## CONCLUSIONES

En un mundo ansioso de novedades que se proyectan en las redes y plataformas, con el uso manipulador e incluso pernicioso de las nuevas tecnologías, las obras de Renau presentan un testimonio crítico de la sociedad de su tiempo. El carácter artesanal y su compromiso político hacen

---

<sup>4</sup> Elementos iconográficos ambos de sendas melancolías.

<sup>5</sup> El gran tratado de paz posterior a la Segunda Guerra Mundial.

de los carteles y fotomontajes un ejemplo pedagógico y didáctico para los profesores actualmente implicados en la renovación de las programaciones de aula y de los diseños curriculares que fomenten la educación visual y las metodologías por competencias.

La alfabetización digital más allá de los juegos, que pueden provocar adicción, o de la producción casera de videos, donde niños y adolescentes se exponen a peligros sin cuidado, pasa por desarrollar la competencia social y ciudadana. A través de modelos como el que nos proporciona Josep Renau podemos afrontar nuevas estrategias de representación que remiten a la tradición clásica y nos llevan hasta las vanguardias.

Los materiales de Renau se convierten en una propuesta para la producción en el aula de trabajos cooperativos que tienen sus réplicas en los medios: cine, publicidad redes y se convierten en nuevos productos de aprendizaje, testigos de la multiculturalidad social contemporánea. Podemos plantear propuestas en el aula: respecto a la construcción de fotomontajes en videos y podcast para expresar la construcción de nuestra identidad; la creación de murales donde exponer grandes ideales o programas políticos, así como el diseño y elaboración de carteles, anuncios y otras obras gráficas a fin de dar voz a las preocupaciones de nuestros estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Pérez, Isabel. *Una aproximación al trabajo de fotomontaje en la obra de Josep Renau*. <https://www.circulobellasartes.com/revistaminerva/articulo.php?id=660>, 2021.
- Barthes, Roland. *Cámara Lucida*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1990.
- Bellón, Fernando. *Josep Renau, la abrumadora responsabilidad del arte*. Valencia: Institució Alfonso el Magnánim, 2008. <https://agroicultura.com/general/>, consultado 10/04/2022.
- Bjerstrom, Carl-Henrik. *Josep Renau and the politics of culture in Republican Spain, 1931-1939: re-imagining the nation*. Gran Bretaña: Sussex Academic Press, 2016.
- Bolter, David Jay y Grusin, Richard. Inmediatez, hipermediación, remediación. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, núm.16, pp. 29-57, 2011. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93521629003>
- Cabañas, Miguel. *Josep Renau. Arte y propaganda en Guerra*. Catálogo de la Exposición, Salamanca, 2007.
- Forment, Albert. *Josep Renau. Historia d'un fotomontador*. Barcelona: Cataroja, 1997.
- García, Manuel. "Josep Renau, teoría y práctica de un artista", en *Josep Renau, fotomontador*. Catálogo de la exposición. Valencia: IVAM, 2006.
- Llorens, Tomás. "Postfacio", en Gustavo Gili (ed.), *Josep Renau. The American Way of Life*. Col.1952-1966. Barcelona, 1977.
- McLuhan, Marshall. *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós, 2009.
- Renau, Josep. *Función Social del Cartel, Nueva Cultura*, núm. 1. 1937. Valencia: Fernando Torres Editor, 1976.
- Renau, Josep. "El pintor y la obra", *Las Españas*, nov., pp. 12-16, 1946.
- Renau, Josep. *La batalla per una nova cultura* Valencia: Eliseu Climent, 1978.
- Renau, Josep. *Arte en peligro*, (1936-1939), Fernando Torres (ed.). Valencia: Ayuntamiento de Valencia, 1980.
- Renau, Josep. Función del montaje. Homenaje a John Heartfield, en *Josep Renau, fotomontador*. Catálogo de la exposición. Valencia: IVAM, 2006.
- Rupérez, María. "Renau-Fontseré. Los carteles de la guerra civil", año v, núm. 49, , 2001. <http://hdl.handle.net/10366/29191>

## **EUFEMISMOS Y NEOLOGISMOS EN EL CONTEXTO DE LA GUERRA EN UCRANIA**

EUPHEMISMS AND NEOLOGISMS IN THE CONTEXT OF THE WAR IN UKRAIN

Mária Spišiaková

Universidad de Economía de Bratislava, Slovakia

[maria.spisiakova@euba.sk](mailto:maria.spisiakova@euba.sk)

<https://orcid.org/0000-0002-1508-7546>

**Resumen:** En el artículo se presentan y analizan los eufemismos, neologismos y otros recursos estilísticos y léxicos (metáforas, colocaciones, frases hechas) relacionados con la guerra en Ucrania usados en los medios de comunicación en español. Se ofrece una breve visión general del uso de los recursos especiales en los medios en español, se proporcionan ejemplos aparecidos en los textos informativos de los medios de comunicación después del 24 de febrero de 2022 hasta marzo de 2023. A partir del análisis cualitativo del texto intentamos demostrar el uso abusivo e innecesario de los eufemismos y su influencia en el receptor. También analizamos otros recursos especiales (neológicos) que han aparecido en relación con la guerra en Ucrania. El presente estudio facilitará el uso de los resultados de la investigación para ampliar el ámbito temático de los programas de formación de los estudiantes universitarios del español en Eslovaquia.

**Palabras clave:** eufemismo, neologismo, análisis, guerra en Ucrania

**Abstract:** The article presents and analyses euphemisms, neologisms and other stylistic and lexical devices such as metaphors, collocations or idioms related to the war in Ukraine used in the media. A brief overview of unique resources in the Spanish-language media is given. Some examples that appear in the media content after 24 February 2022 until March 2023 are provided. Based of a qualitative text analysis, we focus on the abusive and unnecessary use of euphemisms and their influence on the readers. We also analyze other special or neological resources having appeared in connection with this matter. The present study shall facilitate the use of research results in order to make bigger the thematic scope of training programs more significant for university students of Spanish in Slovakia.

**Keywords:** euphemism, neologism, analysis, war in Ukraine

## **INTRODUCCIÓN**

La lengua, el instrumento del pensamiento y de la comunicación del ser humano, ha ido cambiando y especializándose según sus objetivos, funciones, situaciones comunicativas, el uso geográfico, etc. desde los principios de su existencia hasta hoy en día. Podemos describir la lengua desde varias perspectivas de acuerdo con sus objetivos, funciones, situaciones comunicativas, uso

geográfico o social, etc. Según su uso geográfico podemos estudiar dialectos y variantes geográficas, según su uso en el eje vertical se diferencia la norma alta, estándar, coloquial, dialectos sociales, jergas y según la situación comunicativa la lengua se diferencia según las necesidades, el objetivo o los participantes de la comunicación utilizando especiales elementos fonéticos, prosódicos, morfológicos, sintácticos, estilísticos y, sobre todo, léxicos. La situación comunicativa y sobre todo el público o el receptor del discurso, es, efectivamente, lo que influye a la hora de seleccionar los recursos léxicos y estilísticos en los textos informativos en los medios de comunicación. Ya que la finalidad de los medios de comunicación no es solo informar, sino también influir y abarcar al mayor público posible. Para este fin utiliza ciertos recursos especiales como lo son, entre otros, los eufemismos. Los medios de comunicación y, sobre todo, los medios en línea (gracias al rápido y fácil acceso a Internet) tienen hoy en día mucho poder e influencia sobre los lectores en todos los países del mundo. En los medios de comunicación encontramos no solo textos periodísticos (opiniones, columnas, informes), sino también opiniones de políticos o personas públicas. “La lengua es un elemento clave de la integración entre los políticos y la sociedad” (Cingerová, Dulebová, Štefančík 2021). El objetivo de estos textos es influenciar sobre la opinión pública, incluso manipular la información y con ello al público. Para este fin se sirven de los recursos estilísticos como los eufemismos o expresiones figurativas (Spišiaková 2020) y diferentes expresiones específicas (Štefančík, Stradiotová 2020).

Hoy en día se tiene en cuenta, sobre todo, el receptor de cualquier comunicado y por lo tanto la inclusión del mayor público posible. La finalidad de esta estrategia es no ofender a nadie e incluir a todos. Por eso se ha empezado u optado por evitar usar ciertas formas, palabras o construcciones que puedan ofender y, en cambio, se introducen formas neutras o palabras menos fuertes, menos duras, “disfrazadas”, las cuales llamamos eufemismos. De esta forma se ha intentado cultivar el lenguaje políticamente correcto que, además de intentar no herir a ciertos grupos de ciudadanos, intentaba abarcar e incluir entre sus receptores al mayor público posible por razones de propaganda, promoción, etc. Con el tiempo, el término del lenguaje políticamente correcto ha ido ampliando su significado y finalidad y además de tratar de no ofender a ciertos grupos, intenta no ofender o no excluir no solamente desde el punto de vista político, sino no excluir a cualquier clase social, racial, etc. Ulašin (2022) apunta que “el fenómeno del lenguaje políticamente correcto se observa sobre todo en los medios de comunicación y en el lenguaje de las corporaciones (tienen elaborados códigos éticos para evitar querellas) y también en el discurso político con el fin de suavizar asociaciones negativas de algunas expresiones” (146). Sobre el lenguaje políticamente correcto y el origen del uso de los eufemismos se constató en el *VI Seminario Internacional de Lengua y Periodismo* en San Milán de la Cogolla (2011) lo siguiente:

El lenguaje políticamente correcto surge en la década de los sesenta en EE. UU. en los debates sobre el enfrentamiento entre libertad de expresión e igualdad, el movimiento que lo impulsa propone una acción lingüística, cambiar la sociedad cambiando las palabras. [...] Se trata de la cara amable del eufemismo, que busca la no discriminación, la integración de las minorías (2).

Merriam-Webster (2022) define el lenguaje políticamente correcto como “una forma de decir que alguien se preocupa por las minorías democráticas de acuerdo con la creencia de que el lenguaje y las prácticas que puedan herir sensibilidades políticas deben ser eliminadas”.

Se han ido fijando las normas y criterios del lenguaje políticamente correcto y se ha pasado de hablar correctamente en la política hacia el lenguaje inclusivo usado no solo por los periodistas, sino también por los políticos, organismos e instituciones oficiales, profesores en las escuelas, etc. El lenguaje inclusivo intenta incluir, es decir, no excluir ningún grupo social, ya sea por razones del sexo, raza, salud, edad, capacidades físicas o psíquicas, etc.

Por último, cabe mencionar que cada época o cada suceso en la historia de la humanidad trae consigo nuevas realidades, nuevos fenómenos que necesitan ser designados. Sólo en el siglo XXI podemos hablar de la época de la crisis económica (2008-2014), de la época de la pandemia del Covid-19 (2019-2022) y finalmente de la guerra en Ucrania. Todos estos períodos y acontecimientos han necesitado nuevas palabras, expresiones, denotaciones. Durante la pandemia aparecieron de un día a otro nuevas expresiones y términos que denominaban nuevas realidades o conceptos (*COVID, AG test, PCR test, telemedicina*), empezaron a usarse nuevamente palabras que ya estaban en desuso (palabras revitalizadas) como *la cuarentena, confinamiento, cribado, recadero* o expresiones que han cambiado su significado (*estar en primera línea, desescalada, rastreador*) (Spišiaková 2021, Pavlíková 2021).

## EUFEMISMO

La palabra eufemismo se define en el *Diccionario de la lengua española de la Real Academia* como “Manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante”. María Moliner (2008) lo define como “Expresión con que se sustituye otra que se considera demasiado violenta, grosera, malsonante o proscrita por algún motivo. 2 Atenuación. 3 Hipocorístico. 4 Tabú. 5 Se incluye entre las figuras retóricas”. Las funciones del eufemismo se relacionaban antes, efectivamente, con la idea de usar un lenguaje culto, debido a los diferentes tabúes sociales implementados. Así, por ejemplo, en lugar de la palabra *criada* se empezó a emplear *la asistente del hogar* o *el aborto* fue sustituido por *la interrupción del embarazo*. Ulašin (2022) proporciona ejemplos del uso de eufemismos políticos en el contenido de los medios de comunicación españoles, tales como: *acción* por *intervención militar*, *conflicto armado* por *solución de fuerza militar*, etc. (147). En el VI Seminario Internacional de Lengua y Periodismo se declaró:

Sin embargo, el eufemismo social, que nació como un arma de lucha contra la discriminación, recibe hoy las críticas de estar instrumentalizado por el poder, de haber perdido su valor al convertirse en un estándar, colaborar en la perversión del lenguaje, distorsionar y manipular la realidad y haberse convertido en la policía del pensamiento o en la nueva inquisición (2).

El periodista colombiano Arlex Arias (2015) opina que “El lenguaje eufemístico no es otra cosa que la capacidad de engaño. Se acude a él para evadir o evitar hacernos conscientes de una realidad cruda o desagradable, y contener la reacción de las masas”. Ofrece ejemplos de eufemismos típicos en los medios de comunicación en Colombia: *neutralizar* por *matar*, *daño colateral* por *víctima civil*, *falso positivo* por *diagnóstico equivocado*, *múltiple homicidio* por *masacre*, *intervención* por *invasión*, *persuasión* por *tortura*, *fuerza de distensión* por *represión*, *estado etílico* por *borracho*. Lechado (2000) opina que entre las más comunes para la formación de eufemismos es la motivación político-económica “debido a que las personas que están involucradas en la política siempre tienen que cuidar la forma de expresarse frente a los demás, concurren al uso de los eufemismos. Además, que en muchas ocasiones lo utilizan para disfrazar palabras que podrían resultar duras frente a alguna realidad política o económica, es decir, utilizan estos términos con el fin de esconder una verdad” (34).

Podemos observar que el uso del eufemismo se ha convertido en uno de los recursos estilísticos esenciales para presentar la información con el fin de tapar, esconder, suavizar la realidad y con eso manipular al recipiente. Esto está ligado, sobre todo, al uso de la tecnología y por ende a los medios de comunicación. Los eufemismos se han convertido en un tipo de recurso lingüístico usado como forma de manipulación. Esto, por lo general, se ve reflejado en los discursos políticos o textos que informan sobre las crisis económicas o guerras. Hay eufemismos que se usan en el habla cotidiana como *descansar* en lugar de *morir*, *pasado de copas* o *alegre* por *borracho*; *persona mayor* por *viejo*; *asistente del hogar* por *sirvienta* o *criada*; *interrupción del embarazo* por *aborto*; *jolines*, *ostras* por evitar decir un vulgarismo. En el lenguaje económico nos encontramos con expresiones como *revaloración*

de los precios por la subida o aumento de estos; regulación de empleo por el despido; desaceleración económica por crisis económica; conflicto laboral por huelga; ajuste impositivo por aumento de impuestos<sup>1</sup>. Los organismos públicos o las empresas usan *persona con discapacidad* por *inválido* o *enfermo*; *tercera edad* por *vejez*; *persona de color* por *negro*; *establecimiento penitenciario* por *cárcel*. En España son conocidos y empleados los eufemismos en relación con el terrorismo como *prisioneros* por *secuestrados* o *rehenes*; *acciones u operaciones* por *atentados*; *impuesto revolucionario* por *extorsiones*; *refugiados* por *fugitivos* o *prófugos*, *guardias*, *soldados* o *activistas* por *terroristas*; *uso de la fuerza* por *terrorismo*. En los países como Colombia o México abundan los eufemismos del narcotráfico: *neutralizar* por *matar*, *múltiple homicidio* por *masacre*, *persuasión* por *tortura*. La guerra es un terreno abonado donde surgen los eufemismos ya con el fin de suavizar el impacto de los hechos o con el fin de influir en la opinión pública. Entre los eufemismos de guerra podemos mencionar: *focos por reducir* en lugar de *eliminar*, *conflicto* por *guerra*; *daños colaterales* por *muerter*; *material de doble uso* por *armas*; *centros de recepción* por *campos de refugiados*. Trujillo Garrido (2018) ha clasificado los eufemismos en eufemismos sociales (*interrupción voluntaria del embarazo*, *obstáculos laborales*), eufemismos sobre violencia (*grupo separatista*, *daños colaterales*), eufemismos económicos (*rescate*, *gravamen a activos ocultos*) y eufemismos políticos (*anexión*, *desaceleración*). Ha concluido que “el eufemismo, utilizado como instrumento de manipulación, consigue el propósito que los que recurren a él se proponen: manipular lingüísticamente tanto la realidad, como el referente, como al individuo” (28)

En el discurso mediático político actual, los eufemismos nos permiten ceñirnos a estrategias indirectas para describir el significado ideológico y la importancia de las declaraciones negativas en el contexto de las guerras. Ciertos contenidos evitan hablar explícitamente de las cuestiones políticas y sociales que tienen lugar en el mundo. En su lugar se utilizan expresiones sustitutivas.

## NEOLOGISMO

La sociedad y la situación actual favorecen la creación de nuevas palabras, ya que siempre aparece algo nuevo que denominar en lo que se refiere a tecnologías, materiales, inventos, objetos o sucesos. Según el *Diccionario de la lengua española de la Real Academia* el neologismo es el “vocablo, acepción, o giro nuevo en una lengua”. María Moliner (2008) define el neologismo de la siguiente manera: “Palabra o expresión recién introducida en una lengua. Son, en general, considerados legítimos, sin necesidad de que estén sancionados por la Real Academia, los tecnicismos necesarios para designar conceptos nuevos, así como las designaciones científicas formadas con una raíz culta para atender una nueva necesidad, de acuerdo con las normas generales de la derivación”. Alvar Ezquerro (2005) define tanto el neologismo denotativo como el neologismo estilístico:

Las causas que llevan a la aparición de un elemento nuevo no siempre son las mismas, ya que en algunas ocasiones son objetivas, por la necesidad de nombrar una realidad nueva, y en otras son meramente subjetivas, por la necesidad que siente el hablante. Esto es, unos neologismos son de carácter denotativo, aquellos que resultan necesarios por faltar una denominación para algo nuevo que surge en el mundo, y otros son meramente estilísticos, los que surgen por la voluntad individual de expresar de una manera que se considera nueva y diferente la particular visión de la realidad extralingüística, o para presentar de una forma distinta lo ya conocido, haciendo intervenir la propia capacidad creadora, o son formaciones de carácter expresivo (13).

Sobre los eufemismos ocasionales habla también Ulašin: “Muchas veces se trata de la ocasionalidad, intento de mejorar los nombres de las profesiones en el lenguaje administrativo: *ayudante/técnico sanitario* por *practicante*, *empleado de finca urbana* por *portero*, *técnico en limpieza viaria* por *barrendero*, *trabajador de la construcción* por *albañil*, etc.” (147).

<sup>1</sup> Ejemplos tomados de Gómez-Pablos (2016)

El uso de los neologismos estilísticos, sobre todo las metáforas estilísticas en los medios de comunicación son comunes ya que muchos se usan en situaciones especiales en cierto momento y cierta situación. Spišiaková (2015) constata:

Consideramos por un neologismo una palabra creada para denominar algo nuevo en la sociedad, puede estar recogida o no en los diccionarios, pero es usada por los hablantes del idioma, por ejemplo, *chatear, chip, peatonal, presoterapia*. Un neologismo estilístico es una palabra nueva, ocasional creada en una situación especial por una persona o un grupo de personas, su rasgo más característico es la expresividad. Estas palabras aparecen sobre todo en los medios de comunicación con el fin de llamar la atención, por ejemplo, en publicidad (*flechados, rebajaciones*) o entre los políticos (*aznarista, antipinochetista, zaplanista, coalición berlusconiana*). Los neologismos estilísticos no están recogidos en los diccionarios. Aunque pueden pasar a usarse más, entrar en el sistema, convertirse en neologismos y así formar parte del léxico activo (*balconing*) (3).

Estamos convencidos que con un suceso de tal magnitud como la guerra en Ucrania aparecerán nuevas palabras, construcciones, formas o cambios de significado ya con la función denotativa o como neologismos estilísticos.

## **OBJETIVOS Y MÉTODOS**

En febrero de 2023 se cumplió un año de la invasión rusa en Ucrania, un acontecimiento que sorprendió al mundo entero. Durante más de un año todos los medios de comunicación han estado informando sobre los sucesos en este país.

El lenguaje de los medios de comunicación, hoy en día, podemos caracterizarlo desde el punto de vista estilístico y retórico como un lenguaje que por una parte es políticamente correcto, pero para conseguir esta corrección política usa ciertos recursos como hemos mencionado más arriba. Manuel Lechado (2000) opina que las personas que están involucradas en la política siempre tienen que cuidar la forma de expresarse frente a los demás y por eso concurren al uso de los eufemismos, además, en muchas ocasiones los utilizan para “disfrazar” palabras que podrían resultar duras. Gallud Jardiel (2005) considera el eufemismo un instrumento de la manipulación social. Arlex Arias (2015) opina que la función del eufemismo es evadir o evitar hacernos conscientes de una realidad cruda o desagradable. Grijelmo (2008) menciona que el lenguaje de los medios de comunicación está repleto ya de nociones adulteradas que tienden a edulcorar la realidad y a favorecer los más diversos intereses. Spišiaková, Mocková (2018) analizando el lenguaje político en España han concluido que los artículos políticos contienen más expresiones figurativas que los artículos sobre la cultura o economía. Adamcová (2017) constata que “todos los días somos manipulados por los representantes políticos a través de la lengua” (47). Por lo tanto, suponemos que en los artículos que hablan sobre la guerra en Ucrania encontramos recursos estilísticos especiales para referirse a la guerra y para describir los hechos en Ucrania.

El objetivo del presente artículo es encontrar y analizar los eufemismos, neologismos y otros recursos estilísticos y léxicos (metáforas, colocaciones, frases hechas)<sup>2</sup> usados en los medios de comunicación en el contexto de la guerra en Ucrania. Intentamos ofrecer una breve visión general del uso de los recursos especiales en español en los medios de comunicación actuales y ver cómo se representa la realidad. También queremos proporcionar ejemplos aparecidos en los textos de los medios de comunicación después del 24 de febrero de 2022 hasta marzo de 2023. El estudio de la cuestión facilitará el uso de los resultados de la investigación para ampliar el ámbito temático de los programas de formación de los estudiantes universitarios del español en Eslovaquia.

---

<sup>2</sup> Siempre dentro del concepto del eufemismo o neologismo.

Para alcanzar los objetivos fijados, se aplicó el método de la búsqueda intencionada manual. La investigación cualitativa se llevó a cabo mediante la recopilación y el análisis de datos de los sitios web (El País, El Mundo, 20 minutos, Europress, Notimérica) para seleccionar neologismos, eufemismos, colocaciones, frases hechas y metáforas relacionadas con los acontecimientos ocurridos en Ucrania. No hemos hecho la distinción entre las noticias españolas e hispanoamericanas ya que nuestro objetivo era recoger los ejemplos en la lengua española en general no solo en Europa.

Vamos a considerar por un eufemismo una palabra que según las definiciones mencionadas más arriba denomina una realidad de forma más sutil, suave, agradable, no directamente, sino de una manera disfrazada.

De acuerdo con la concepción del neologismo de Otaola Olano (2004) que distingue la neología formal, semántica y préstamos vamos a considerar por un neologismo las palabras o expresiones que son nuevas formalmente, las palabras o expresiones que han modificado su significado (aquí incluimos las metáforas y expresiones fijas ocasionales) y préstamos.

El último punto de nuestro interés son las palabras o expresiones revitalizadas, es decir, las voces que estaban en desuso y se han empezado a usar otra vez en el contexto de la guerra.

La novedad científica de la investigación radica en el intento de proporcionar una visión general de los eufemismos y neologismos relacionados con asuntos políticos recientes que abarcan un período concreto arriba indicado y están relacionados con un tema concreto – la guerra en Ucrania.

## ANÁLISIS

En el siguiente análisis presentamos eufemismos y neologismos usados en los medios de comunicación en diarios digitales, páginas web de noticias en español igual que en la televisión en programas informativos que cubren los acontecimientos en Ucrania desde el 24 de febrero de 2022.

El 3 de marzo de 2022, el artículo titulado “Putin asegura que la ‘operación especial’ en Ucrania marcha según ‘el plan’ previsto” apareció en la cobertura mediática online (EuropaPress, 2022). Observamos que los eufemismos **operación especial** y **plan** usados por Putin van entre comillas y sustituyen las palabras *guerra* y *ataque* respectivamente. En el mismo artículo leemos otra cita de Putin: “Todas las misiones se están llevando a cabo con éxito”. Aparece el eufemismo **las misiones** sustituyendo las palabras como *ataques* o *invasión*. El eufemismo *operación especial* es frecuente en los medios, sobre todo, cuando se cita a Putin o a los políticos o periodistas rusos. La expresión **operación aérea** es otro ejemplo del uso del eufemismo: “Limitarán aún más las operaciones aéreas rusas en el marco de la invasión de Ucrania” (Notimérica 28/02/2023). Otro eufemismo que sustituye la palabra guerra es la palabra **conflicto** o **intervención**: “El País ofrece de forma gratuita la última hora del *conflicto* en Ucrania” (El País, 2023-03-15). Otros ejemplos del uso de eufemismos son los siguientes: “Si Minsk no se ha involucrado de manera directa en el *conflicto* ucraniano, permite que la parte rusa utilice su territorio como base de operaciones” (Notimérica 28/02/2023). “Washington observa una nueva dinámica en *el conflicto* tras los éxitos cosechados por las tropas ucranianas en el este” (El País, 2022-09-14). “¿Cuál es el origen del *conflicto* entre Rusia y Ucrania?” (El País, 2022-03-01). La palabra guerra también se sustituye por el eufemismo **intervención**: “Rusia realiza una *intervención militar* a gran escala con ataques en ciudades de toda Ucrania” (a.com.tr/es/mundo 24.2.2022). “Cargos rusos acusan de alta traición a Putin por la *intervención* militar en Ucrania” (20 minutos, 8-9-2022). “Rusia realiza una *intervención militar* a gran escala con ataques en ciudades de toda Ucrania” (<https://www.aa.com.tr/es/mundo 26.2.2022>).

“Cargos rusos acusan de alta traición a Putin por *la intervención* militar en Ucrania” (20 minutos, 08/09/2022).

Otros eufemismos encontrados son: **maniobras** o **respuesta** por *ataque*, **fuerzas** por *soldados* o *ejército*, **suministro** por *armas* o *munición*, **actividades de inteligencia** por *espionaje*: “Rusia y Bielorrusia han estado participando de manera conjunta en varias *maniobras militares*” (Notimérica 28/02/2023). “[...] si seguir adelante con otra ofensiva en Vugledar o concentrar *sus fuerzas* para sacar adelante nuevos ataques” (Madrid, 8 mar., Europa Press). “El presidente de Ucrania, Volodimir Zelenski, ha prometido una *‘respuesta* militar y legal’ al ataque ejecutado el jueves por Rusia” (Madrid, 3 mar., Europa Press). “El oligarca ha indicado que este *suministro* permite ‘salvar la vida de cientos, quizás de miles’ de combatientes” (Madrid, 23 mar., Europa Press). “Shoigú también ha apuntado que EE.UU está ‘reforzando sus *actividades de inteligencia* contra los intereses’ rusos” (El País, 2023-03-15).

También hemos recogido los eufemismos de los informativos de los canales TVE1 y 24h: **decir adiós** a los *soldados* por enterrarlos; **atender las necesidades** de la *población* por ayudar a las víctimas; **reforzar otras zonas** por armar; **levantar atestados** por recoger denuncias, testimonios; **cambiar de rumbo** de la *guerra* por empezar a perder la guerra; **Estados Unidos ha pronunciado su preocupación** por no está contento, está enfadado; **objetivo civil** por *población*, gente; **reagrupación táctica** por retirada; **efectivos** por tropas, soldados; **recuperar el terreno** por ocupar, dominar. Hemos notado una tendencia de usar los adjetivos o adverbios **posible**, **probable** para suavizar el impacto de la noticia o del hecho, por ejemplo: *posibles crímenes de guerra*.

Los acontecimientos en Ucrania producen un impacto no solamente en la situación política en el mundo, sino también en la sociedad, sobre todo, en la economía, lo cual se refleja también en el lenguaje. En este período, nuevas expresiones enriquecieron el vocabulario de los medios de comunicación y han aparecido nuevas palabras o construcciones (neologismos), así como las palabras y expresiones que han sido revitalizadas. En otoño de 2022 bajo la amenaza de la crisis energética apareció el neologismo **turistas energéticos** con el que se referían los medios de comunicación a turistas alemanes que se planteaban pasar el invierno en España, sobre todo en Canarias, para evitar el invierno en Alemania y no pagar por calefacción y luz en su país ya que calcularon que sería más barato pasar dos o tres meses en un hotel en Canarias. Así que los hoteles se estaban preparando para ofrecer comodidades a este tipo del turismo. **La excepción Ibérica** es un término para denominar una excepción concedida por la Comisión Europea a España y a Portugal en el mercado eléctrico. La palabra **desnacificar** se revitalizó, ya que no se usaba desde la Segunda Guerra Mundial, y recientemente, Putin empezó a utilizarla de nuevo. En este contexto también se usa el neologismo **neonazis** y, a parte de la guerra en el campo de la batalla, ha estallado también la **guerra informática**. Entre otros neologismos o metáforas estilísticas (ocasionales) que han aparecido en la televisión podemos mencionar: **el melón energético** que se refiere a todos los tipos de energía procedentes de Rusia (gas, petróleo, carbón), **arquitectura de la región** refiriéndose al orden geográfico y político: “Esto pondrá en tela de juicio la arquitectura de la región, que va desde el este de Europa hacia la parte asiática de Rusia” (Madrid, 3 mar., Europa Press).

## CONCLUSIÓN

En nuestro estudio hemos encontrado tanto eufemismos como neologismos o palabras revitalizadas. Podemos constatar que el uso de los eufemismos está tan arraigado en el lenguaje periodístico y político que los eufemismos son usados no solamente por los políticos o periodistas rusos, lo cual es lógico ya que quieren tapar y modificar la realidad, sino que también son usados por los periodistas o políticos españoles que no tienen intención de tapar las acciones rusas. Esto demuestra que el uso del eufemismo y el esfuerzo de usar el lenguaje políticamente correcto está muy establecido en la sociedad. Hemos encontrado los eufemismos que sirven para tapar o

disfrazar la realidad (*conflicto, operación, intervención, objetivo civil*), suavizarla (*decir adiós, atender a los necesitados*) y otros que cumplen con las reglas del lenguaje políticamente correcto (*posibles crímenes de guerra, pronunciar la preocupación*). No hemos encontrado el eufemismo *daños colaterales* (del inglés *collateral damage*) usado, sobre todo, en los medios de los EE. UU en relación con los ataques del ejército americano en las guerras de Vietnam o Irak.

Como hemos supuesto este nuevo suceso en el mundo va acompañado de la aparición de nuevas palabras para nombrar una nueva realidad. Hemos encontrado neologismos semánticos y metáforas estilísticas que no están relacionadas directamente con la guerra, sino con sus consecuencias (*turistas energéticos, Excepción Ibérica*) y las palabras revitalizadas (*neonazis, desnacificar*) que estaban en desuso desde la Segunda Guerra Mundial.

Podemos concluir diciendo que la lengua, la política y los sucesos en la sociedad son inseparables e interdependientes lo que demuestran los eufemismos y neologismos tanto formales como semánticos o metafóricos encontrados en nuestro estudio. Los eufemismos están tan arraigados en el uso del lenguaje periodístico y político que estos se usan, incluso, en las situaciones donde no son necesarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adamcová, Silvia: “Zur Textkompetenz in der politischen Sprache”. *Language and politics : between linguistics and political science II.*: proceedings of the 2nd annual international scientific conference: 22.6.2017. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM. (2017): 42-49.
- Alvar, Ezquerro, Manuel: “El neologismo español actual”. *Léxico Español Actual, Actas del I Congreso Internacional de Léxico Español Actual, Venecia-Treviso, 14-15 de marzo de 2005*. Università Ca' Foscari Venezia. (2007):11-36.
- Arlex Arias, José: “Eufemismos en los grandes medios de comunicación”. *Polo democrático*. 23 feb 2015. (2015) Fecha de consulta 18/2/2023. Disponible en: (<https://www.polodemocratico.net/eufemismos-en-los-grandes-medios-de-comunicacion/>).
- Diccionario de la lengua española de la Real Academia*: disponible en: <https://dle.rae.es/> Fecha de consulta 10/2/2023
- Cingerová, Nina, Dulebová, Irina., Štefančík, Radoslav: *Politická lingvistika*. Bratislava: Vydavateľstvo Ekonóm, 2021.
- Conclusiones del Seminario de El periodismo y el lenguaje políticamente correcto*: disponible en: <https://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2016/04/Conclusiones-Seminario-El-periodismo-y-el-lenguaje-politicamente-correcto.pdf>
- Gallud Jardiel, Eugenio: “El eufemismo como instrumento de manipulación social”. *Revista Comunicación y Hombre*, No 1. (2005):121-129.
- Grijelmo, Álex: *El estilo del periodista*. Madrid: Taurus, 2008.
- Gomez-Pablos, Beatriz: *Lexicología española actual*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag, 2016.
- Lechado García, José Manuel: *Diccionario de eufemismos*. Madrid: Verbum, 2000.
- Merriam-Webster Dictionary*: Disponible en <https://www.merriam-webster.com/>. Fecha de consulta 30/9/2022.
- Moliner María: *Diccionario de uso del español*. Gredos: Madrid, 2008.
- Otaola Olano, Concepción: *Lexicología y semántica léxica*. Madrid: Ediciones Académicas, 2004.
- Pavliková Želmíra: “Metaphors related to the coronavirus pandemic in Spanish economic language”. *Lingua et vita* 19/2021. (2021): 43 – 52. Disponible en: <https://linguaetvita.sk/archiv-vydani/lingua-et-vita-19-2021>
- Spišiaková, Mária: “Nová slovná zásoba v španielskych médiách v súvislosti s koronavírusom”. *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politologie VI*. Bratislava: Ekonóm. (2021): 448-459.

- Spišiaková, Mária: “Acerca del lenguaje político en Cuba”. *Iberoamericana Quinqueecclesiensis 18 : Ponencias presentadas en la Conferencia Internacional que tuvo lugar en Pécs*, 6-10 de mayo de 2019. Pécs : Universidad de Pécs - Centro Iberoamericano. (2020): 257-268.
- Spišiaková, Mária: “Los Neologismos estilísticos y la cognición” *LynX: documentos de trabajo*. - València : Centro de estudios sobre comunicación interlingüística e intercultural, 2015, vol. 4. (2015): 1-30.
- Spišiaková, Mária, Mocková Nina: “Sprache der separatistischen Parteien in Katalonien”. *Heiße Wahlen und Referenden in Europa und Amerika - Kampf mit Wörtern um Wörter*. Hamburg:Verlag Dr. Kovač. (2018): 5-118
- Štefančík, Radoslav, Stradiotová Eva: “Cleavage-Theory from the Perspective of Political Linguistics”. *European Journal of Transformation Studies. Vol. 8, no. 2*. (2020): 178-197. Tbilisi : Europe our House.
- Trujillo Garrido, Ana: “El eufemismo como instrumento de manipulación en la prensa Escrita”. *Revista de Investigación Lingüística*, 21. (2019) : 77–106. <https://doi.org/10.6018/ri.21.367411>
- Ulašín, Bohdan: *Lexikológia španielskeho jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského. 2022.

### **Fuentes electrónicas**

<https://www.notimerica.com/politica/noticia-reino-unido-dice-supuestos-danos-avion-ruso-bielorrusia-limitaran-aun-mas-operaciones-aereas-20230228085939.html>

<https://elpais.com/internacional/2023-03-15/guerra-ucrania-rusia-ultimas-noticias-en-directo.html>

<https://elpais.com/internacional/2022-09-14/ultima-hora-de-la-guerra-entre-ucrania-y-rusia-en-directo.html>

<https://elpais.com/internacional/2022-03-01/origen-del-ataque-de-rusia-a-ucrania.html>

[a.com.tr/es/mundo/rusia-realiza-una-intervención-militar-a-gran-escala-con-ataques-en-ciudades-de-toda-ucrania/2512745](https://www.a.com.tr/es/mundo/rusia-realiza-una-intervención-militar-a-gran-escala-con-ataques-en-ciudades-de-toda-ucrania/2512745), 24.2.2022

<https://www.20minutos.es/noticia/5053512/0/cargos-publicos-rusos-acusan-a-putin-de-traicion-por-intervencion-en-ucrania/>, 8-9-2022

<https://www.aa.com.tr/es/mundo/rusia-realiza-una-intervención-militar-a-gran-escala-con-ataques-en-ciudades-de-toda-ucrania/2512745>

<https://www.20minutos.es/noticia/5053512/0/cargos-publicos-rusos-acusan-a-putin-de-traicion-por-intervencion-en-ucrania/08/09/2022>

<https://elpais.com/internacional/2023-03-15/guerra-ucrania-rusia-ultimas-noticias-en-directo.html>

## **ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS: PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE ELE**

SPANISH FOR SPECIFIC PURPOSES: PERSPECTIVES IN SPANISH LANGUAGE (ELE) TEACHING

José Ángel Tejero López  
Universidad Camilo José Cela

[Jangel.tejero@ucjc.edu](mailto:Jangel.tejero@ucjc.edu)

<https://orcid.org/0000-0003-3327-4318>

**Resumen:** El presente artículo se centra fundamentalmente en proporcionar pautas y recursos que nos permitan afrontar en primera instancia un curso de español con fines específicos (EFE). Para ello, el contexto que nos ocupa se enmarca en el máster de enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad Camilo José Cela durante el curso 2022-2023 y, especialmente, en la asignatura de EFE. Se tratan algunos de los aspectos más importantes de esta vertiente que, a nuestro juicio, continúa en auge. Asimismo, no solo se consideran los ámbitos de especialización más destacados, sino también el estudio de elementos importantes que concurren en esta área de estudio y que nos permiten crear con eficacia nuestra programación didáctica: el profesorado y alumnado, el análisis de necesidades, los corpus especializados y los recursos auténticos, el análisis de manuales existentes, la evaluación con carácter formativo y las posibles metodologías didácticas, entre otros.

**Palabras claves:** español con fines específicos (EFE); análisis de necesidades; corpus especializados; lengua española

**Abstract:** This academic article proposes a pedagogical approach to teaching Spanish for Specific Purposes (SSP) in the context of the master's degree in teaching Spanish as a Foreign Language at Camilo José Cela University during the 2022-2023 academic year. The focus is on providing guidelines and resources to effectively deal with this type of course, which considers the most important areas of specialization and the study of elements that contribute to creating a successful teaching program. These elements include the SSP teaching staff and students, needs analysis, specialized corpus and authentic resources, analysis of existing manuals, formative evaluation, and possible teaching methodologies. This article offers a comprehensive approach to SSP that can enhance students' and teachers' teaching and learning experiences.

**Keywords:** Spanish for specific purposes (SSP); needs analysis; specialized corpus; Spanish language

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas con fines específicos (LFE) que surgió con la aparición del enfoque comunicativo en los años 60 y, en particular, la enseñanza de español en estos ámbitos de especialidad (EFE), que comenzó a prosperar a partir de los 80 con la inclusión de España en la Comunidad Económica Europea (Aguirre Beltrán, 2012, 12), han ido evolucionando en las últimas décadas con el propósito fundamental de atender las necesidades lingüísticas y culturales concretas de los estudiantes en distintos contextos, profesionales o académicos.

La globalización de las sociedades actuales ha propiciado un aumento de la interconexión e interdependencia entre países; también ocurre entre empresas e instituciones. El desarrollo científico y tecnológico, incluyendo la asentación de la inteligencia artificial (IA) muy presente en nuestro espacio actual, está impulsando aún más el mundo globalizado en el que vivimos, pues, permite establecer una red de conexiones de una manera más eficiente. Como resultado, es evidente que el dominio de diferentes idiomas facilita las exigencias demandadas por la comunicación profesional.

Por lo tanto, en el campo que nos ocupa, este artículo no sólo pretende seguir revelando la importancia que está adquiriendo la enseñanza de EFE, sino que se centra en observar la correspondencia entre cómo afrontar la preparación de un curso de EFE y las reflexiones pedagógicas que han ido observándose en el máster de enseñanza de español como lengua extranjera (MEELE) de la Universidad Camilo José Cela durante el curso académico 2022/2023.

El presente trabajo fue presentado en el XXVII Coloquio Internacional de la AEPE de Bratislava (Eslovaquia) y está organizado de la siguiente manera. Para empezar, se describen algunas cuestiones arraigadas a la enseñanza de lenguas con propósitos específicos y, en particular, sobre la enseñanza de EFE y sus ámbitos profesionales. Seguidamente, en segundo lugar, se detallan características referentes al profesorado y alumnado de EFE. En tercer lugar, en el núcleo del artículo, se analizan posibles propuestas pedagógicas para abordar la fase inicial de un curso de EFE: el análisis de necesidades, la configuración de un corpus textual y la utilización de recursos auténticos, entre otros. Siguiendo nuevamente a Aguirre Beltrán (2012, 96) sabemos que en el proceso de enseñanza y aprendizaje de EFE se distinguen las etapas de información, decisión y concreción. Resulta conveniente puntualizar que en esta obra nos ajustamos exclusivamente al primer estado; etapa de información, pues, se persigue encarar cualquier curso de EFE con eficacia y autoestima. Para finalizar, nos centramos en la discusión de las acciones planteadas y se puntualizan algunas observaciones finales con carácter propedéutico.

## EL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS

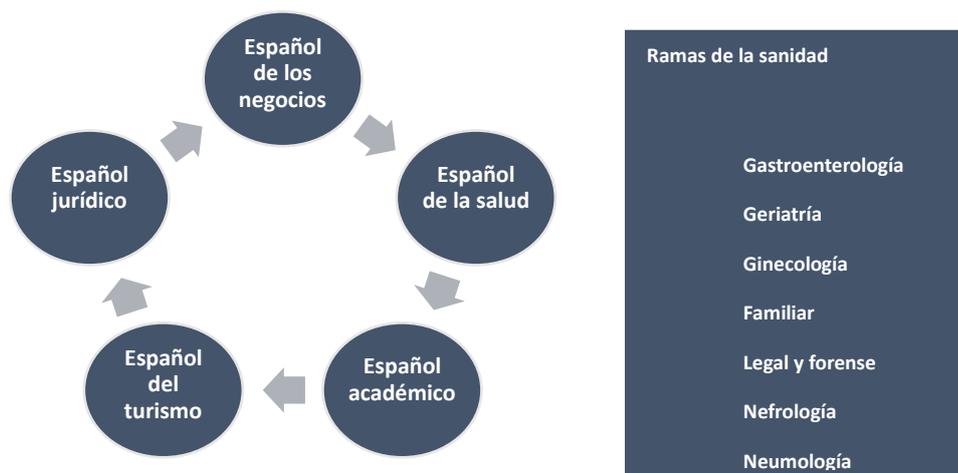
El último *Anuario del Instituto Cervantes* (2022) expone que el español es la segunda lengua materna más hablada y la cuarta el cómputo global de hablantes. Asimismo, en la esfera digital, es la tercera lengua más usada en internet y la segunda en plataformas como Facebook o Twitter. Esta tendencia progresiva con proyección de extensión, y sabiendo que es lengua oficial en 21 países, postula al español como un idioma significativo en el contexto socioeconómico que demanda la adquisición de habilidades lingüísticas, culturales y socioprofesionales en el mercado laboral. Así, la popularidad en los últimos años de la lengua hispana ha generado una constante demanda de cursos centrados en un proceso de enseñanza y aprendizaje para la comunicación en contextos especializados.

Es posible encontrar en el ámbito académico, con un lenguaje preciso y riguroso, investigaciones bien establecidas sobre EFE. El centro virtual del Instituto Cervantes, de hecho, ostenta una página entera dedicada a la enseñanza de lenguas para fines específicos. Ahora bien, no es una tarea sencilla si se pretende compilar todas las definiciones subyacentes a esta rama de la enseñanza de español que, bajo nuestro criterio, continúa en auge y en constante actualización. Según Aguirre Beltrán (2012, 35), la enseñanza de lenguas para la comunicación profesional es un enfoque basado en la comunicación y orientado a la consecución de la competencia comunicativa, con el objetivo de desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional. En la búsqueda de la competencia comunicativa que se persigue tanto en cursos de español generales como de EFE, Hymes (1972, 279) manifestaba con cualidad pionera que resulta necesario conocer las reglas lingüísticas, sociales, culturales y psicológicas que rigen el uso de la lengua en determinados contextos. Por tanto, los cursos de EFE deben perseguir una metodología didáctica que trabaje las destrezas reflejadas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006) con una finalidad concreta; dotar de habilidades a los discentes para que puedan desenvolverse eficazmente en su ámbito profesional o académico utilizando su lengua de especialidad.

Las lenguas especializadas son las que se utilizan en un ámbito particular, habitualmente asociadas a una terminología y gramática técnica de alta densidad, que puede resultar difícil de comprender para quienes no estén familiarizados con el campo profesional. Cabré (1993) puntualiza sobre las lenguas de especialidad manifestando que normalmente este concepto concurre entre hablantes de la misma lengua materna y no cuando se aprende un idioma extranjero. La realidad es que cualesquiera de estas lenguas con propósitos específicos suelen compartir una serie de fisonomías comunes independientemente del ámbito de especialización:

1. Precisión léxica asociada al entorno laboral y funcional
2. Reducción de la ambigüedad en la medida de lo posible
3. Objetividad en la terminología específica
4. Especialización según el ámbito profesional o académico
5. Pragmática de la especialidad
6. Variedad funcional dentro del ámbito establecido

Realizar de forma exacta una categorización que englobe todos los ámbitos de especialización existentes en los cursos EFE puede ser una tarea compleja, ya que tanto el número como la clasificación pueden variar en función de diversos factores: el enfoque pedagógico, la metodología, el contexto de enseñanza, la finalidad y los objetivos. No obstante, se pueden identificar algunos de los ámbitos más comunes e investigados hasta la fecha; español para los negocios, español jurídico, español para el turismo o español de la salud, por ejemplo. En el MEELE, el alumnado confeccionó un dilatado listado de ámbitos de especialización y sus posibles subáreas. A modo de ejemplificación, con relación al español para la sanidad, aparecieron en torno a quince ramas diferentes; farmacia, oncología, otorrinolaringología o psiquiatría, entre otras. Este hecho nos permite ver cómo una misma área de especialidad es capaz de abarcar muchos campos especializados diferentes e interconectados (Figura 1).

**Figura 1** Los ámbitos de especialización más demandados frente a algunas posibles subáreas de la salud

## PROFESORADO Y EL ALUMNADO DE EFE

Siguiendo en este contexto y en relación con lo anterior, uno de los agentes principales en el éxito de cualquier curso lenguas, y más aún cuando se trata de EFE, es el cuerpo docente. Sabater (2009) indica que resulta conveniente conocer qué formación y competencias debe adquirir el profesorado. No se puede olvidar que los docentes de EFE suelen ser, con anterioridad, profesorado de ELE (Fajardo Domínguez, 2006, 194) y que es sumamente insostenible tener formación específica de todas las lenguas especializadas. Se está observando últimamente con más incidencia el caso opuesto; profesionales especializados en un ámbito concreto que deciden formarse en la didáctica del español para terminar impartiendo cursos de EFE con carácter muy específico.

Caer en el sabelotodismo podría inducir al error, pues, ¿verdaderamente es posible que los docentes puedan estar al corriente del amplio abanico terminológico de cualquier especialidad? Es importante destacar que la lengua es versátil y cambiante y eso mismo ocurre con las áreas especializadas. Tomando como ejemplo la última actualización 23.6 del *Diccionario de la lengua española de la Real Academia* (DLE, 2022), la RAE ha introducido un total de 3152 novedades –no todas referentes a terminología– que se han incorporado recientemente a nuestra lengua. Posiblemente antes de la pandemia de la COVID-19, ahora inclusive también, para muchas personas sería impensable reconocer términos como *hiperinmune*, *monodosis* o *nosocomial*, referentes al ámbito sanitario y recientemente adheridos al DLE. En el mismo ámbito de la salud puede darse la situación de que los médicos expertos en inmunología estén familiarizados con la palabra *hiperinmune*, pero, por su parte, podría ser más complejo descifrar el concepto *lordosis*, propio de la traumatología con especialidad en la columna.

Ahora bien, aunque sea imposible conocer todos los contextos lingüísticos de los aprendientes, el profesorado de EFE sí debe interesarse por el ámbito de especialización que pretende enseñar, no solo porque adquirir esa meta formación especializada le ayudará en la confección de la programación del curso, sino también porque le aportará seguridad y los recursos necesarios para abordar con eficacia todo el desarrollo que concurra durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, es necesaria una predisposición que permita adaptarse a los cambios y actualizaciones, ampliando así la frontera del conocimiento. Conviene entonces señalar a Bocanegra Valle (2012), ya que esta autora sugiere que un profesor de LFE debe: 1) mostrar interés

por el área de especialización; 2) tener predisposición y saber que el alumnado puede tener mayor conocimiento en la especialidad y 3) ser flexible en relación con la heterogeneidad de los grupos. En línea con lo anterior, aunque las características del profesorado suelen seguir unos estándares definidos, en este trabajo nos resulta sugerente observar las reflexiones personales de los estudiantes del MEELE con respecto al profesorado de EFE (Tabla 1).

Tabla 1 <i>Reflexiones de los discentes del MEELE sobre el profesorado de EFE</i>	
Informantes	Reflexiones personales
1	El hecho de mostrar <b>interés</b> por su ámbito profesional y poner de manifiesto que te <b>preparas las clases</b> son dos pilares fundamentales para agradar al estudiante de EFE.
2	Para ser buen profesor no siempre debes saber más que el aprendiente; el <b>desconocimiento</b> no nos hace peores docentes.
3	Los docentes de EFE <b>no son economistas ni médicos ni políticos</b> . Contamos con las herramientas y el conocimiento necesario conseguir los objetivos necesarios.
4	El profesor de EFE se enfrenta, en muchos casos, a un <b>océano desconocido en el que sus alumnos saben navegar mejor que él</b> .
5	El hecho de que <b>el alumno sepa más que tú en una materia específica</b> no significa necesariamente que la clase sea una pérdida de tiempo.
6	Hay que reconocer con humildad que <b>el profesor ideal que lo sabe todo no existe</b> . Cuanto antes aceptemos eso y sepamos buscar alternativas, mejor.
7	El <b>respeto</b> y la <b>admiración</b> que siento por el profesorado de EFE es directamente proporcional a la <b>inseguridad</b> si tuviera que afrontar es un curso de estas características
8	Un buen docente de EFE debe tener <b>interés</b> en la especialidad que se disponga a impartir o, al menos, una <b>mente abierta</b> hacia ella.

En el otro lado del proceso, se encuentran otros agentes de igual importancia en la enseñanza de EFE: el alumnado. Belcher (2006, 139) sostiene que los estudiantes con propósitos específicos suelen tener un conjunto de características que los diferencian visiblemente de otro tipo de estudiantado. Dichas particularidades deben ser tenidas en cuenta en el diseño curricular. Cuando se afronta el reto de enseñar un curso de EFE, independientemente del ámbito de especialización, puede resultar inquietante el perfil del alumnado que vamos a tener en clase. De hecho, Méndez y Gil (2019, 15) mantienen que conocer el perfil de los estudiantes es prioritario para la selección de materiales y de una metodología adecuada. Si bien es cierto que confeccionar un perfil exacto del estudiantado no es sencillo debido fundamentalmente a una procedencia lingüística diversa, puede ser posible extraer una serie de rasgos comunes en su gran mayoría:

- Según los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER, 2002) el estudiantado predominante suele encontrarse entre los niveles intermedio y avanzado.
- La edad frecuente es amplia, aunque mayoritariamente son adultos que buscan la educación permanente complementaria a la actividad laboral.
- Tienen experiencia profesional en su ámbito de especialización que les permite disponer de unos conocimientos previos sobre los temas abordados.
- Les interesa su situación profesional meta, ya que antes de comenzar el curso tienen sus objetivos claros y bien delimitados.
- Las necesidades de comunicación son muy diversas y específicas; relacionadas con la variedad funcional en su entorno laboral.

## ¿CÓMO SE PREPARA UN CURSO DE EFE?

A pesar de que pueden ser muchas las respuestas que prosiguen a la pregunta introductoria de este apartado, esperamos que los recursos que aparecen a continuación puedan servir para iniciar con eficacia la fase inicial de cualquier curso de EFE.

El diseño de una programación de un curso de lenguas es una ardua tarea llena de complejidad que requiere una cuidadosa planificación y un enfoque bien definido, pues, son muchos los aspectos que concurren en este procedimiento. En el ámbito de la lengua española, además, es conveniente que nos guiemos de las directrices de dos documentos referentes en esta área: el MCER (2002) y el PCIC (2006). Regueiro Rodríguez (2014, 15) propone que la programación en ELE debe ser integradora, con unidades que aporten un enfoque comunicativo y que estén centradas en el alumnado y sus necesidades. Si bien esta propuesta puede ser aplicable a cualquier curso de español general, más importancia adquiere cuando entra en juego una lengua de especialidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la confección de un curso de EFE la tarea del diseño curricular también está supeditada al propósito específico de los aprendientes. Es decir, es necesario adaptar y readaptar constantemente el contenido programado a las necesidades particulares del grupo.

Segundamente, a lo largo del presente capítulo, se detallan desde una perspectiva cronológica dos de los componentes que pueden ayudarnos a programar un curso de EFE. En primera instancia, el análisis del contexto y de la demanda de los aprendientes. Este es el punto de inicio que da paso a la elaboración del programa curricular y, en consecuencia, a la búsqueda de la competencia lingüística.

### **Análisis de necesidades: contexto y demanda**

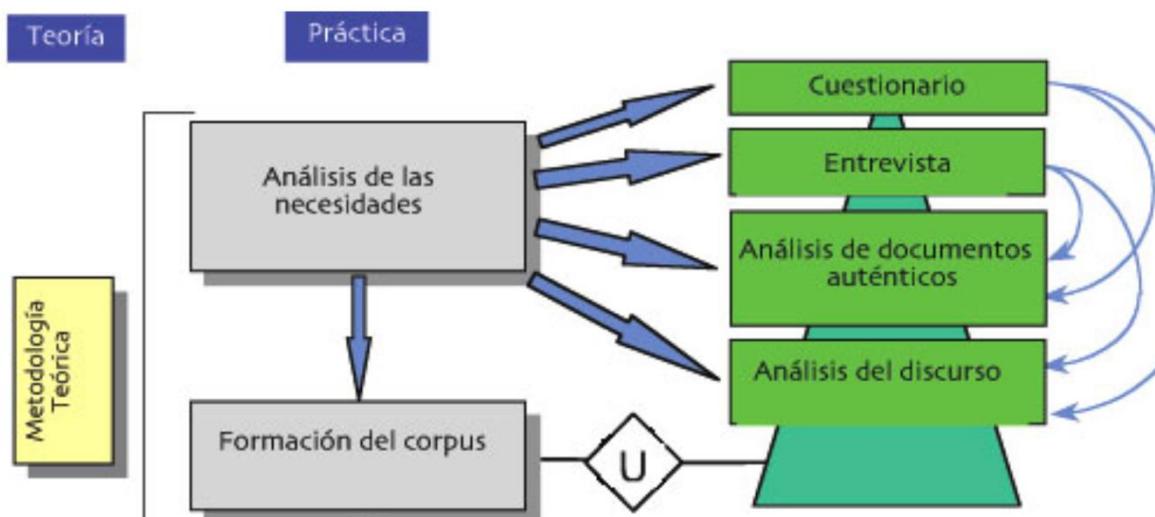
Varias décadas atrás, en la influyente obra *English for Specific Purposes* de Hutchinson y Waters (1987), se planteaba que el enfoque de enseñanza a seguir debía estar determinado por las necesidades específicas del alumnado y no por la estructura de la lengua en sí misma. Desde este planteamiento, el análisis de necesidades se caracteriza como un paso imprescindible en el diseño de un curso para fines específicos. Siguiendo a García-Romeu (2006, 4) coincidimos en declarar el análisis de necesidades como herramienta fundamental para obtener datos que nos permiten establecer las motivaciones de los aprendientes. Ahora bien, en la enseñanza de EFE el estudio previo del contexto y de la demanda –dónde estamos y hacia dónde vamos– es un factor clave en la elaboración y diseño del currículo académico. Redondo Márquez (2020, 6) aboga por realizar el análisis de necesidades antes de programar, pero este hecho en muchas ocasiones trasciende en una utopía, debido al tiempo y a la situación docente. En la enseñanza de EFE, debido a su variabilidad y diversidad en la tipología de los cursos, sumado a la escasa red de profesionales y a los escasos recursos con los que suele contar el profesorado, esta afirmación cobra aún más importancia si cabe.

Según Velázquez-Bellot (2004) el análisis de necesidades debe aportar información clara y por ello debe ser simple. Para extraer datos transparentes sugiere el uso de cuatro instrumentos: el cuestionario, la entrevista, el análisis de documentos auténticos y el análisis del discurso (Figura 2). Meneses y Rodríguez-Gómez (2011, 11) apuntan que el uso de cuestionarios suele ser más sencillo y que nos permite establecer las necesidades e intereses de los estudiantes. Estas herramientas pueden ofrecernos datos cuantitativos y cualitativos de gran valor para la confección del curso de EFE. Ahora bien, Long (2005) argumenta que no solo se debería hacer una indagación implícita

sobre el estudiantado, sino que también es conveniente adquirir información de otras fuentes para incrementar así la fiabilidad de los resultados obtenidos.

**Figura 2**

*Procesos de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de lenguas con fines específicos*



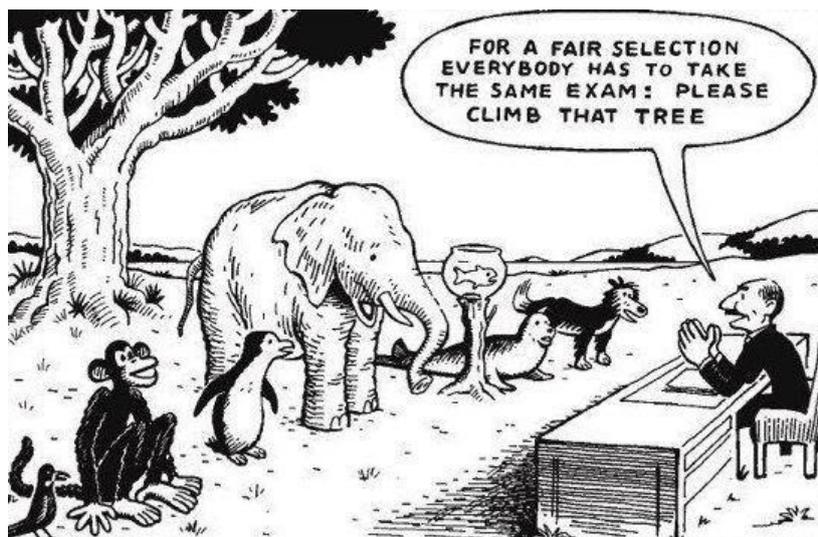
*Fuente: Alice Velázquez-Bellot (2004)*

La famosa frase “for a fair selection everybody has to take the same exam: please clim that tree”, de origen ciertamente desconocido y comúnmente atribuida como crítica al modelo educativo, puede servirnos como paralelismo en el análisis de necesidades, antes y durante un curso de EFE. La imagen de una variedad heterogénea de animales siendo evaluados por su habilidad para trepar un árbol es una representación de cómo el enfoque de la educación puede dejar atrás a quienes no se ajusten a un modelo predeterminado. La ilustración 1 nos recuerda, no solo la importancia de evaluar las habilidades personales desde un enfoque holístico, sino también cómo debemos abordar con anterioridad los objetivos personales de los discentes.

Las herramientas que se pueden utilizar para un análisis de necesidades nos permiten obtener información sobre el perfil sociológico y profesional del alumnado, sobre cuestiones académicas y metodológicas y sobre la diversidad funcional dentro del ámbito de especialización. En este último contexto, imaginemos un curso de español con fines de comercio internacional; ciertos estudiantes, según las tareas que desarrollen en su actividad laboral, pueden necesitar fortalecer sus destrezas orales para reuniones telemáticas y, por su parte, otros discentes quizá únicamente necesiten practicar la expresión escrita con un discurso formal para enviar correos electrónicos. Por lo tanto, esa variedad de funciones dentro del área de especialidad también está sujeta a ser detectada mediante nuestro análisis de necesidades, además de ser aconsejable en EFE.

### **Ilustración 1**

Título: *“Para una selección justa todos deben realizar el mismo examen: por favor, suban a ese árbol”*



*Fuente: Twitter. Comúnmente es una frase atribuida al famoso científico alemán Albert Einstein, pero realmente se desconoce su origen y no hay evidencia concreta de su procedencia.*

Bien es cierto que, en la enseñanza de EFE, como modelo de enseñanza centrado en el estudiantado, el análisis de necesidades nos garantiza que el enfoque del curso esté dirigido, en primer lugar, a cumplir con las demandas de los estudiantes y, en última instancia, a mejorar su desempeño en el área de especialización. García-Romeu (2008) en su estudio sobre el análisis de necesidades para EFE propone los cuestionarios como instrumentos en torno a cuatro apartados: 1) datos personales; 2) relación del estudiantado con el mundo hispano; 3) relación del idioma español con el ámbito profesional y 4) preferencias y estilo de aprendizaje. Durante el año académico 2022, en el Instituto Cervantes de EL Cairo (Egipto), elaboramos en concordancia con el equipo directivo un cuestionario para analizar las necesidades del alumnado tipo que asistía a cursos regulares de lengua española en este centro educativo (véase el apartado de anexo). Aunque la tipología de estos cursos regulares difiere mucho de las clases de EFE, también se creyó relevante prestar atención a dos vertientes principales que coinciden ciertamente con lo reflejado por García-Romeu: el perfil sociológico y las cuestiones metodológicas en el aprendizaje del idioma. El cuestionario se compone de 30 ítems; la primera parte destinada a conocer datos sociopersonales de los aprendientes y la segunda está enfocada en sus preferencias con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje. Este modelo de instrumento puede ser una idea aplicable al análisis de necesidades en los cursos de EFE, sin olvidar que uno de los grandes apartados en esta especialidad debe ir destinado al ámbito socioprofesional.

En esta aspiración y siguiendo con lo referente a este aspecto, durante nuestra práctica pedagógica en el MEELE tratamos la relevancia del análisis de necesidades de los aprendientes en un curso de EFE y, nuevamente, a través de las reflexiones personales del alumnado, se destacan algunas de las representaciones expresadas por los informantes (Tabla 2).

Tabla 2

<i>Reflexiones personales del alumnado del MEELE sobre el análisis de necesidades en un curso de EFE</i>	
Informantes	Reflexiones personales
1	Es un proceso primordial para cualquier docente. Para el profesorado de EFE es casi <b>obligatorio</b> para conocer a nuestro alumnado en todos los ámbitos necesarios.
2	Es el <b>primer paso</b> que se debe dar antes de diseñar y programar un curso de EFE, pues, resulta necesario prestar atención al <b>contexto</b> y a las <b>situaciones meta</b> .
3	Es esencial porque no existe un tipo de <b>programación general</b> que sea capaz de responder a las <b>necesidades tan heterogéneas</b> del alumnado de EFE.
4	Sería importante conocer <b>el nivel inicial</b> , los <b>intereses personales y profesionales</b> del alumnado, pasando por las <b>destrezas</b> y las <b>funciones comunicativas</b> .
5	En un análisis previo es necesario saber qué <b>aspectos necesitan desarrollar los aprendientes</b> : participar en reuniones, leer informes, hacer presentaciones orales...
6	Permite <b>diseñar una programación</b> , buscar <b>muestras de corpus</b> textuales, seleccionar <b>elementos pragmáticos</b> y <b>los objetivos</b> a perseguir.
7	Es la <b>única vía</b> para aprender sobre los alumnos sin apenas conocerlos, por ejemplo, su <b>perfil sociológico y profesional</b> .
8	Nos sirve para identificar en qué momento se encuentra el aprendiz y hacia dónde quiere ir; <b>su punto de partida</b> y <b>los objetivos a perseguir</b> .

A pesar de tener claro que el análisis de necesidades es un primer y firme paso ante la preparación de un curso de EFE, otra de las técnicas complementarias a poder tener en cuenta es la elaboración de un corpus lingüístico especializado. Si atendemos a la definición aportada por la RAE, un corpus se define como “un conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación”. Como San-Mateo-Valdehíta (2003, 52) detalla, y coincidimos en mantenerle la razón, los corpus no solamente pueden servir de base a una investigación, sino que además se pueden aprovechar para la enseñanza y aprendizaje del español.

En la actualidad existen muchos corpus diferentes y con gran variedad en su tipología, aunque todos están determinados por los objetivos que persiguen. A gran escala, en el ámbito de la enseñanza de español, algunos de los corpus más significativos pueden ser el *CREA* (Corpus de Referencia del Español Actual), el *CORPES* (Corpus del Español del Siglo XXI), el *CAES* (Corpus de Aprendices de Español) o el *CORPEEU* (Corpus del Español en los Estados Unidos). Existen también corpus especializados que inciden directamente sobre las particularidades de una temática específica. Así, consideramos que los corpus especializados son muy valiosos para abordar la enseñanza de EFE porque nos permiten compilar muestras de lenguas que abordan, por una parte, el aprendizaje del idioma y, por otra, la especialidad y el ámbito profesional. En un corpus textual para la clase EFE es ventajoso que aparezcan textos orales, escritos o mixtos y, en concordancia con lo reflejado en el PCIC (2006), que trabajen las destrezas de comprensión y producción a través de diferentes géneros discursivos: expositivos (enciclopedia), narrativos (noticia), argumentativos (debate), descriptivo (anuncio de venta) y expositivo-formulístico (contrato).

Como parte de nuestro plan pedagógico y con el principal objetivo de orientarnos en la elaboración de un curso de EFE, nos propusimos en el MEELE la tarea de confeccionar un corpus especializado que pudiera ser explotado didácticamente en el aula. Los corpus habían de tener al menos 12 textos compilados y las directrices para categorizarlos fueron:

1. Buscar y elegir un ámbito entre el catálogo de áreas y subáreas de especialidad previamente creado
2. Clasificar las muestras de lenguas según el tipo de texto y el género discursivo. Hay que buscar modelos diferentes; artículos, videos, conferencias, contratos, folletos, etc., ya sean escritos, orales o mixtos.
3. Indagar en el MCER (2002) y el PCIC (2006) para concretar el grado de dificultad de las muestras de lengua, según los niveles reflejados en ambos documentos.
4. Referenciar la procedencia de las muestras de lengua elegidas. Es importante, al menos, reflejar los autores, las fechas y las fuentes primarias.
5. Presentar la utilidad didáctica de la muestra de lengua. Se trata de que el contenido elegido nos sirva para crear actividades educativas que ejerciten todas las destrezas lingüísticas en el aula.

El objetivo de esta actividad fue crear una fuente auténtica de material lingüístico, cultural y socioprofesional que ayudara a enriquecer el uso de la lengua y el enriquecimiento léxico especializado. Las conclusiones alcanzadas, como se muestra a modo de ejemplo en la ilustración 2, fueron concluyentes y muy positivas; se obtuvieron un total de 20 corpus de distintos ámbitos de especialización, 216 textos y cerca de 300 posibles actividades didácticas extraídas de las distintas muestras de lengua. Estos datos obtenidos pueden contribuir mejorando la calidad de la enseñanza, ya que los corpus realizados pueden facilitar el trabajo a docentes y discentes, ya sea en el inicio de un curso de EFE o durante el proceso de aprendizaje. De hecho, tras la realización de esta práctica educativa, se confeccionó un banco de material lingüístico clasificado según el área de especialización para su posterior uso.

## Ilustración 2

*Muestra de lengua para un corpus especializado sobre el español para el comercio*

<b>Clasificación general</b>		Folleto
<b>Referencia</b>		Kantar (Marzo 2021). Análisis del Mercado de Productos Ibéricos y sus Vías de Crecimiento. En ASICI. <a href="https://www.iberico.com/uploads/documentos/Año_2020_Análisis_del_Mercado_de_Productos_Ibéricos_y_sus_Vías_de_Crecimiento.pdf">https://www.iberico.com/uploads/documentos/Año_2020_Análisis_del_Mercado_de_Productos_Ibéricos_y_sus_Vías_de_Crecimiento.pdf</a>
<b>Formato (oral o escrito)</b>		Escrito, redacción libre.
<b>Tipo de texto</b>		Expositivo
<b>Grado de dificultad</b>		Dificultad media/alta. Aprendientes ELE/EFE de nivel B2 o C1 (MCER).
<b>Tema</b>		Análisis de la evolución del consumo de productos ibéricos general, or regiones y por cadenas comercializadoras.
<b>Características del texto</b>		El texto contiene información escrita a manera de conclusiones generales (pp. 3, 4 y 24) e información estadística gráfica. Es un texto elaborado por una empresa externa especialista en análisis de datos para la asociación interprofesional del cerdo ibérico en España.
<b>Utilidad educativa en la enseñanza de EFE</b>	<b>Contenidos PCIC</b>	- Léxicos: regiones y canales de comercialización (online, detallista). - Gramaticales: Oraciones subordinadas adverbiales comparativas y consecutivas. - Género discursivo y producto textual: Macrofunción expositiva
	<b>Destrezas</b>	- Comprensión escrita, expresión oral
	<b>Actividades</b>	- Se puede dividir el texto en tres partes y tres grupos, uno por pregunta. Podemos tomar una conclusión o dos y buscar la gráfica que la respalda, intentando explicar la concordancia, es decir, exponer al resto de la clase

*Fuente: actividad realizada por una estudiante del MEELE.*

Aunque es cierto que las muestras textuales en un corpus especializado facilitan mucho la labor en la programación de EFE, también resulta beneficioso y aconsejable incluir recursos auténticos, es decir, aquellos que los aprendientes suelen utilizar en su actividad laboral. Las muestras reales

que se utilizan en situaciones cotidianas de la comunicación profesional deben estar implícitas en la programación. Así, es posible reflejar el uso auténtico de la lengua en un contexto especializado particular en el que puede haber variedad funcional.

Una de las cuestiones más relevantes de los cursos especializados recae sobre la capacidad que tiene el profesorado para preparar a los estudiantes y dotarles de todos los recursos que hay disponibles, ahora mucho más accesible con el mundo digital y artificial. Las fuentes bibliográficas a las que se puede acudir para conseguir información y crear un banco lingüístico son numerosas y heterogéneas. Vranić y Georgijev (2019, 298) proponen utilizar materiales como folletos, videos, contratos, cartas, informes, etc., pero siempre es provechoso que los recursos estén vinculados al mundo laboral auténtico de los aprendientes. Asimismo, se aconseja familiarizarse con la institución o la empresa destinataria utilizando los recursos de las páginas webs corporativas, los documentos de prensa divulgativa y especializada, las redes sociales o las plataformas virtuales, entre otras opciones.

Para finalizar el apartado que nos ocupa, en el análisis del contexto y la demanda también resulta visible la utilización de muchos recursos que nos facilitan posteriormente el diseño del curso de EFE. Se ha tratado fundamentalmente el análisis de necesidades y la creación de corpus especializados con la inclusión de recursos auténticos que permitan adquirir un léxico especializado. Ahora bien, también es ventajoso puntualizar sobre otras herramientas que pueden servirnos de utilidad en esta etapa, como las entrevistas, los juicios de expertos entre profesionales o el análisis del discurso. En nuestra práctica formativa en el ME ELE, antes de comenzar con la programación de EFE, nos centramos también en analizar qué manuales existentes hay actualmente y para qué ámbitos de especialización. El análisis de manuales es una técnica valiosa porque permite valorar los recursos existentes y utilizar esta información para enfocar el diseño curricular y mejorar la calidad del curso. En nuestro caso, elegimos un total de 15 manuales de diferentes áreas y examinamos qué tipos de textos suelen aparecer, cuál es la terminología especializada, qué aspectos socioprofesionales aparecen y qué variedades funcionales incluyen. Además, sería una tarea excelente conocer el papel de la comunicación no verbal y el uso de las diferentes destrezas en las tareas presentadas por los manuales especializados.

### **Adquisición de la competencia lingüística**

Tras haber concretado el apartado de análisis del contexto y la demanda y en aras de mantener la cohesión con el diseño curricular de un curso de EFE, es conveniente abordar otro aspecto fundamental en el aprendizaje de un idioma: la adquisición de la competencia lingüística.

Cuando tenemos claro el punto de partida y las metas a conseguir es el momento de definir unos objetivos principales y secundarios, seleccionar los contenidos, establecer la metodología y el proceso de evaluación. Esta etapa resulta mucho más sencilla habiendo realizado todo el proceso anterior, ya que el análisis de necesidades nos permite hacer una selección más rápida y eficaz. Asimismo, la confección del corpus especializado y los recursos auténticos van a fijar con validez nuestras actividades y procedimientos metodológicos. La metodología empleada puede ser variada y adaptada a la clase de EFE, siendo las más eficaces aquellas que giran en torno al enfoque comunicativo: aprendizaje basado en proyectos, enfoque por tareas, simulación global, modelo 4C's o método AICLE/CLIC, por mencionar algunas de las más representativas. Asimismo, en las cuestiones metodológicas, la interculturalidad y la comunicación no verbal cobran mucha importancia. En el famoso estudio sobre la comunicación no verbal de Mehrabian (1972) se revela cómo las personas interpretamos el significado de los mensajes que recibimos a través de los

diferentes canales de comunicación: 7% del lenguaje verbal (palabras), 36% del lenguaje paraverbal (tono de voz) y 55% del lenguaje no verbal (expresiones faciales y corporales). Es conveniente señalar que estos datos no son aplicables a todos los contextos comunicativos, mucho menos cuando se refiere al aprendizaje de idiomas. Bryam (1997), que estudió la interculturalidad en la enseñanza de lenguas, apuesta por la inclusión del componente cultural en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, Bennett y Bennett (2004) nos indican que la apertura cultural aporta las habilidades necesarias para conseguir una interacción efectiva con individuos de otra cultura. La evaluación en un curso de EFE, por su parte, suele tener siempre un carácter formativo. Este modelo alternativo se enfoca en la retroalimentación durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues, en la enseñanza de EFE hay que tener predisposición y capacidad para reajustar todos los elementos de la programación. Así, Redondo Márquez (2020, 7) nos recuerda que es importante no considerar el documento curricular como un trabajo cerrado e invariable, hay que ser flexible y modificarlo según cambien las necesidades de los estudiantes.

En este breve capítulo, se ha de señalar que el presente trabajo no le presta especial interés al diseño curricular, ni tampoco a la competencia lingüística en un curso de EFE, puesto que el objetivo principal es proporcionar pautas y recursos para abordar con éxito la primera fase de un curso de EFE. No obstante, independientemente del ámbito de especialización, tenemos claro que la adquisición de la competencia lingüística no puede conseguirse de forma aislada, sino más bien como una unidad interdependiente de todos los elementos que competen en el diseño, ejecución y evaluación de un programa curricular. Así, en la búsqueda de adquisición de la competencia lingüística se hace necesario que: 1) se adecuen los contenidos a las necesidades específicas; 2) se utilicen textos y recursos auténticos; 3) se cotejen las destrezas académicas, ya sean de recepción o producción; 4) se vincule el sistema lingüístico con el ámbito socioprofesional y su aplicación pragmática y; 5) se otorgue prevalencia al enfoque comunicativo y al aprendizaje funcional.

## CONCLUSIONES

La enseñanza de EFE está cobrando cada vez más importancia en un contexto de creciente globalización y avance tecnológico, donde el dominio de lenguas extranjeras, y no solo del inglés, se está volviendo cada vez más relevante en el mundo laboral. Por ello, resulta conveniente que instituciones y profesionales implicados se impliquen con mayor énfasis sobre las lenguas de especialidad. En esta aspiración, la información que se ha ido exponiendo a lo largo de este artículo permite reflexionar sobre el estado del español con fines profesionales y, sobre todo, cómo se debe encarar cursos con estas características.

El artículo se organiza en diferentes secciones. En primer lugar, se presentan algunos de los aspectos principales en la enseñanza de EFE. A continuación, se detallan factores sobre los principales agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje: docentes y discentes. En tercer lugar, aparece el núcleo del artículo, centrado en el análisis de propuestas pedagógicas para la fase inicial de un curso de EFE, haciendo hincapié en el análisis de necesidades, la confección de un corpus textual con recursos auténticos y la adquisición de la competencia lingüística. Finalmente, se exponen las conclusiones con el propósito de asentar las bases de la cuestión y de que sigan apareciendo investigaciones que incidan directamente sobre cómo el profesorado de ELE debe afrontar el reto de impartir EFE de una manera decidida y efectiva.

Todavía quedan muchos desafíos pendientes, máxime con la aparición de la inteligencia artificial. Recientemente la RAE ha lanzado un proyecto sobre *Lengua Española e Inteligencia Artificial* (LEIA) que vela, entre otras cosas, por el buen uso de la lengua española en las máquinas. Debemos seguir avanzando y, en la enseñanza de EFE, se hace ineludible el constante uso de la innovación

digital para conseguir una mejor práctica docente en este campo. No obstante, se puede decir con vehemencia que las directrices en EFE deberían estar enfocadas a: 1) adaptarse a las necesidades individuales de los discentes; 2) adquirir conocimientos especializados y en constante actualización; 3) compilar recursos y materiales que sean auténticos y se adecuen a la realidad profesional; 4) integrar la tecnología y recursos propios del momento en el que nos encontramos y; 5) poner el foco en la competencia comunicativa y su evaluación actualizada y formativa.

El manuscrito que nos ocupa ha subrayado la importancia de llevar a cabo acciones pedagógicas que faciliten a los profesionales de ELE el inicio de un curso de EFE, independientemente del área de especialización. Además, se han ido proporcionando posibles pasos a seguir en la planificación y ejecución de un curso con estas características. También se han propuesto una serie de estrategias didácticas que se han llevado a cabo con el alumnado del MEELE y que aspiran a servir de soporte en el abordaje de un curso de EFE. Es importante señalar que este trabajo, a modo de propuesta pedagógica, no es universal ni aplicable a todas las situaciones contextuales de la enseñanza de EFE, pero sí se espera que otros profesionales puedan adaptar la información proporcionada a su práctica docente y a las necesidades específicas existentes en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante destacar que aún quedan muchos aspectos por detallar y profundizar a la hora de conducir con éxito a la planificación, desarrollo y ejecución de un curso de EFE, lo que representa una motivación para seguir ampliando esta información en futuras prácticas pedagógicas. En este sentido, se espera que este artículo contribuya de manera significativa al avance del conocimiento en este campo, ya que la enseñanza de EFE se encuentra en permanente evolución y se requiere de propuestas innovadoras y adaptativas para, en primer lugar, servir de soporte al profesorado y, en segundo, para satisfacer las necesidades del estudiantado.

No es propicio finalizar sin antes añadir que la enseñanza de EFE puede resultarnos un campo desafiante, pero quien se envuelve en este mundo revela, de igual forma, todo lo gratificante que puede llegar a ser.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aguirre Beltrán, Blanca. *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos, comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL, 2012.
- Belcher, Diane. "English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life". *TESOL Quarterly*, 40.1 (2006): 133-156.
- Bennett, Janet y Bennett, Milton. "Developing Intercultural Sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity". Ed, Janet Bennett y Milton Bennett. *The handbook of intercultural training, third edition*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2004.
- Bocanegra-Valle, Ana. "El profesor de inglés para fines específicos ante el espacio europeo de educación superior". *Aula: Ediciones Universidad de Salamanca*, 18 (2012): 29-41.
- Bryam, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.
- Cabré, María Teresa. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida, 1993.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
- García-Romeu, Juan. *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 2006. 1-150.

- García-Romeu, Juan. “Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos”. CIEFE: *III Congreso Internacional de Español para fines específicos*. Centro virtual Cervantes (2008): 145-161.
- Fajardo Domínguez, Mercedes. “¡Dios mío! ¿Yo español de los negocios? ¡Pero si soy de letras” CIEFE: *I Congreso Internacional de Español para fines específicos*. Centro virtual Cervantes (2006): 194-200.
- Hutchinson, Tom y Waters, Alan. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Hymes, Dell. “On Communicative Competence”. *Sociolinguistics*, ed. John B. Pride y Janet Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. 269-293.
- Instituto Cervantes. CAES: *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera*. (versión en línea 2.1., 2022)
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 2006, 3vol.
- Long, Michael H. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Mehrabian, Albert. *Nonverbal Communication*. Chicago: Aldine-Atherton, 1972.
- Méndez Santos, María del Carmen y Gil del Moral, Ana María. “Introducción a la enseñanza de español con fines específicos”. *Enseñanza de español con fines específicos: el caso de la carrera de turismo. Teoría y práctica*, ed. secretaria general técnica del MEFP, 2019. 14-33.
- Meneses, Julio y Rodríguez-Gómez, David. *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC), 2011.
- Moreno-Fernández, Francisco (dir.). *CORPEEU: Corpus del Español en los Estados Unidos*. Cambridge, MA: Instituto Cervantes at Harvard University – ANLE, 2018.
- Pastor Villalba, Carmen. *El español en el Mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, 2022.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., (versión 23.6, en línea).
- Real Academia Española. CREA: *Corpus de referencia del español actual*. (versión en línea)
- Real Academia Española. CORPES: *Corpus del Español del Siglo XXI*. (versión en línea)
- Redondo Márquez, María. *Programación didáctica de un curso de ELE para estudiantes Erasmus: una propuesta basada en los paisajes de aprendizaje*, ed. Universidad de Alcalá, Servicio de publicaciones, 2020.
- Regueiro Rodríguez, María Luisa. *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Madrid: Arco Libros, 2014.
- Sabater, María Lluïsa. “Nuevas líneas de investigación para la elaboración de diseños curriculares y materiales didácticos de español para los negocios” *El español en contextos específicos. Enseñanza e investigación*, ed. Vera Luján, A. y Martínez Martínez, I. Santander: Fundación Comillas/ASELE, 2009. 147-158.
- San-Mateo-Valdehíta, Alicia. “Los corpus lingüísticos y la enseñanza de E/LE: el uso de los pasados en español”. *Frecuencia-L. Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 22 (2003): 52-58.
- Velázquez-Bellot, Alice. “Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos”. *RedELE*, ed. Secretaría General Técnica del MECD, 2 (2004)
- Vranic Petkovic, Ivana y Georgijev, Ivana. “La enseñanza de español con fines específicos: propuestas básicas para el diseño de un curso de español para los negocios (nivel b1)”. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 10 (2019): 295-312.

ANEXO

ESTUDIO DEL ALUMNADO DE ESPAÑOL EN EL INSTITUTO CERVANTES DE EL CAIRO						
1. Nombre						
2. Nacionalidad						
3. País de residencia						
4. Ciudad		4. Barrio El Cairo			*sólo si vives en	
5. Sexo		<input type="checkbox"/> Masculino			<input type="checkbox"/> Femenino	
6. Edad		<input type="checkbox"/> 18-25	<input type="checkbox"/> 26-35	<input type="checkbox"/> 36-45	<input type="checkbox"/> Más 45	
7. Nivel de español		A1	A2	B1	B2	C1 C2
8. Curso en línea		<input type="checkbox"/>	6. Curso presencial			<input type="checkbox"/>
9. Permanencia en el IC		<input type="checkbox"/> 0-6 meses	<input type="checkbox"/> 7-12 meses	<input type="checkbox"/> 1-2 años	<input type="checkbox"/> +2 años	
10. Nivel de estudios						
11. Profesión						
12. Aficiones						
13. Correo electrónico						
14. Lengua materna						
15. ¿Qué otras lenguas conoces?			A. inicial; B. Intermedio; C. Avanzado			
ESPAÑOL			<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	
			<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	
			<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	
			<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	
16. ¿Qué te gusta practicar en clase?			0: no; 1: un poco; 2: sí; 3: mucho			
Comprensión de Lectura ( <b>leer</b> )			0	1	2	3
Comprensión Auditiva ( <b>escuchar</b> )			0	1	2	3
Expresión Escrita ( <b>escribir</b> )			0	1	2	3
Expresión e Interacción Oral ( <b>hablar</b> )			0	1	2	3
17. ¿Cómo te gusta trabajar en clase?						
Individual (solo/a)			0	1	2	3
En parejas			0	1	2	3
En grupos			0	1	2	3
Toda la clase con el/la profesor/a			0	1	2	3
18. ¿Es difícil el idioma español?			0	1	2	3
19. ¿Quieres hacer tareas en casa?			<input type="checkbox"/> SÍ		<input type="checkbox"/> NO	

<b>20. ¿Quieres hacer examen en el curso?</b>	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
<b>21. ¿Quieres hacer pruebas orales?</b>	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
<b>22. ¿Quieres saber tu nota final?</b>	<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO
<b>23. ¿Cómo prefieres el curso?</b>	<input type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> En línea
<b>24. ¿Por qué te gustan las clases presenciales? *Señale todas las opciones correctas</b>		
<input type="checkbox"/> Tengo interacción real	<input type="checkbox"/> No necesito ningún dispositivo digital	<input type="checkbox"/> Entiendo mejor las explicaciones
<input type="checkbox"/> Conozco a nuevos compañeros/a	<input type="checkbox"/> Muevo más mi cuerpo	<input type="checkbox"/> Otros .....
<b>25. ¿Por qué te gustan las clases en línea? *Señale todas las opciones correctas</b>		
<input type="checkbox"/> Aprendo desde cualquier lugar	<input type="checkbox"/> Conozco mejor el mundo digital	<input type="checkbox"/> Son más cómodas
<input type="checkbox"/> Pierdo menos mi tiempo	<input type="checkbox"/> No hay contacto físico	<input type="checkbox"/> Otros .....
<b>26. ¿Por qué estudias español? *Señale todas las opciones correctas</b>		
<input type="checkbox"/> Para viajar al extranjero	<input type="checkbox"/> Para encontrar un buen trabajo	<input type="checkbox"/> Para conocer otras culturas
<input type="checkbox"/> Para tener mejor formación	<input type="checkbox"/> Para conocer a otras personas	<input type="checkbox"/> Para hacer un examen oficial
<input type="checkbox"/> Para hablar con amigos/compañeros	<input type="checkbox"/> Para vivir en un país hispano	<input type="checkbox"/> Otros .....
<b>27. ¿Has viajado alguna vez a un país hispanohablante?</b>		<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO
<b>28. ¿Te gustaría viajar a un país de habla hispana?</b>		<input type="checkbox"/> SÍ <input type="checkbox"/> NO
<b>29. Escribe dos características del buen profesor o buena profesora de español en el IC:</b>		
<b>30. Escribe dos características del buen alumno o buena alumna de español en el IC:</b>		

## **TIPOS DE INTERFERENCIA LÉXICO-SEMÁNTICA ENTRE EL ESLOVACO Y EL ESPAÑOL<sup>1</sup>**

TYPES OF LEXICAL-SEMANTIC INTERFERENCE BETWEEN SLOVAK AND SPANISH.

Bohdan Ulašin

Universidad Comenius de Bratislava, Eslovaquia

[bohdan.ulasin@uniba.sk](mailto:bohdan.ulasin@uniba.sk)

<https://orcid.org/0000-0003-2613-7235>

**Resumen:** El artículo presenta una clasificación de los tipos de interferencia léxico-semántica basada en un análisis contrastivo. La clasificación pretende tener una validez más amplia, aunque se base en los ejemplos de interferencia solamente entre el eslovaco y el español. Aparte de los casos prototípicos de los llamados falsos amigos consistentes en las diferencias semánticas, presentamos otras posibles fuentes de interferencia, como por ejemplo distintos valores de parámetros estilísticos, cronológicos, de frecuencia, etc. Finalmente, la falsa analogía se da también en casos de los equivalentes heteronímicos, dado que los hablantes presuponen a menudo, por analogía, parámetros idénticos en el equivalente de la L2.

**Palabras clave:** interferencia, eslovaco, español, paronimia, equivalente

**Abstract:** TYPES OF LEXICAL-SEMANTIC INTERFERENCE BETWEEN SLOVAK AND SPANISH. The article presents a classification of types of lexical-semantic interference based on a contrastive analysis. The classification is intended to have a broader validity, although it is based on the examples of interference only between Slovak and Spanish. Apart from the prototypical cases of so-called false friends which consist in semantic differences, we present other possible sources of interference, e.g. different values of stylistic, chronological, frequency parameters, etc. And finally, false analogy also occurs in cases of heteronymic equivalents, since speakers often assume, by analogy, identical parameters in the L2 equivalent.

**Keywords:** interference, Slovak, Spanish, paronymy, equivalent

## **INTRODUCCIÓN**

En el presente artículo vamos a analizar los casos de interferencia entre el eslovaco y el español a nivel léxico y semántico. En muchos estudios la interferencia se limita a los llamados falsos amigos o falsos cognados que tienen el mismo origen etimológico, pero actualmente presentan diferencias semánticas debido a una evolución diferente en las dos lenguas confrontadas. No obstante, como vamos a ver en adelante, existen más tipos de interferencia que falsamente

---

<sup>1</sup> Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación *Manual universitario electrónico de la gramática española* (049UKF-4/2021).

presuponen identidad en otros parámetros. Vamos a incluir aquí también los casos de falsa analogía que se da entre dos equivalentes heteronímicos, o sea, de diferente forma, dado que en nuestra práctica pedagógica y de traducción hemos registrado numerosos casos de presuponer el significado idéntico, así como los demás parámetros. Los casos que ejemplifican diferentes tipos de interferencia son muestras reales de los estudiantes universitarios de español con la L1 eslovaco. Y aunque se base en los ejemplos generados de la confrontación entre el español y en eslovaco, opinamos que puede resultar útil a los análisis confrontativos de otras lenguas.

## **INTERFERENCIA: ANALOGÍA CON LA L1 (PRIMERA LENGUA)**

A la hora de definir el término interferencia (en algunos casos llamada también transferencia) podemos resumir que se trata de un uso inadecuado de elementos de la L1 (lengua materna / primera lengua) en la L2, lengua extranjera, estudiada (Čermák 233), es una supuesta analogía que no existe. El análisis basado en la comparación de dos (o más) lenguas (normalmente se trata del análisis sincrónico del funcionamiento actual) es el tema principal de la lingüística contrastiva, confrontativa. Define aspectos comunes y específicos de comunicación en la lengua materna y la extranjera definiendo las diferencias fundamentales en el funcionamiento de las dos lenguas y la ausencia de elementos particulares en una de ellas (Pekarovičová 42). Además de la lingüística confrontativa, los resultados de estos análisis se utilizan principalmente en la didáctica de lenguas extranjeras y en la traductología.

En la didáctica de lenguas extranjeras, para reflejar la interferencia en el proceso de aprendizaje de la lengua meta (L2), se maneja el término interlengua (*interlanguage*), un sistema lingüístico propio de un estudiante no nativo en el que encontramos elementos de la L1 en la L2 (Rodríguez García 45). Al avanzar en el aprendizaje la interlengua se acerca a la L2 y se va eliminando la interferencia, una de las fuentes de los “errores de lengua” (término de la corriente de investigación dentro de la lingüística aplicada llamada análisis de errores) que pueda generar malentendidos o hasta barreras comunicativas. En la traductología y en la práctica de la traducción la interferencia de la L1 del traductor (intérprete) es todo lo que impide que se consiga la aproximación óptima al original (Hrdlička 17).

Los ejemplos usados en este artículo son casos reales de interferencia que se han recopilado durante el ejercicio de docencia del autor de este artículo.

## **INTERFERENCIA EN OTROS NIVELES DE LENGUA**

Aparte del nivel léxico y semántico en el que se centra nuestro artículo, la interferencia está presente en otros niveles también. En el nivel morfosintáctico es muy típica la influencia de la L1 en el uso de régimen preposicional, omisión de artículos, etc.; en el nivel pragmático podemos mencionar, entre otras, diferencias en la cortesía, empleo del tuteo y el tratamiento de usted, etc. O en el ámbito paralingual surgen muchos malentendidos en diferencias de gestos, de proxemia (distancia habitual entre los hablantes) o de háptica (uso activo del tacto, tocar a los interlocutores).

Al final cabe decir que hay casos que a primera vista podrían interpretarse como falsos amigos, pero no se trata de interferencia, sino de una coincidencia acústica y/o gráfica (o sea, son unidades léxicas no emparentadas etimológicamente), p. ej.: eslovaco *rana* ‘herida’ (< paleoeslavo \**rana*) – español *rana* (< lat. *rana*).

## **PARONIMIA INTERLINGÜÍSTICA ENTRE EL ESLOVACO Y EL ESPAÑOL**

En la lingüística eslovaca se ha hecho hincapié sobre todo en la confrontación con las lenguas eslavas, genéticamente emparentadas: el eslovaco con el polaco (Pančíková), ruso (Sekaninová), serbio y croata (Horáková), etc. En estos casos se trata de palabras del mismo étimo eslavo con diferente evolución semántica:

checo. *chudý* ‘pobre’ ≠ esl. *chudý* ‘flaco, delgado’ (ambas del paleoeslavo \**chudŕo*), serbio, croata *godina* ‘año’ ≠ esl. *hodina* ‘hora’ (< paleoeslavo \**godina*).

En caso del eslovaco y el español se trata de internacionalismos (interléxico) que pasaron por diferente evolución semántica (Trup, *Capítulos...* 80). Los primeros trabajos que analizan estas dos lenguas fueron publicados por Trup (véase sus dos obras que figuran en la bibliografía al final de este artículo). No obstante, su trabajo pionero no contiene todos los casos de la interferencia léxica y semántica y se centra sobre todo en las diferencias semánticas de los llamados falsos amigos.

Veamos ahora los tipos de diferencias (si no está indicado, el primer ejemplo siempre es eslovaco, el segundo español):

## DIFERENCIAS NO SEMÁNTICAS

a) nivel gráfico: *whisky* – *güisqui*, *kvórum* – *cuórum*

b) pronunciación: *rugby* > [ragbi] – [rúgbi], *VIP* [ví-ái-pí] – [bip], *Sarajevo* [Sáraievo – Saraxébo], *feedback* > [fi:dbek] – [fídbak]

c) gramática:

ca) número: *matematika* SG. – *matemáticas* PL.

cb) género: *vodka* FEM. – *el vodka* MASCUL., *syphilis* MASCUL. – *la sífilis* FEM., *startup* MASCUL. – *la start-up* FEM.

cd) clase de palabras distinta: *transparent* SUBST. ‘pancarta’ – *transparente* ADJ. ‘transparentný’, *nula* SUBST. ‘cero’ – *nulo,-a* ADJ.

d) diferencias formales: *girlanda* – *guirnalda*, *in flagranti* – *in fraganti*, *griláč* – *guirlache*, *profil* – *perfil*, *čchi* – *qui*, *ženšen* – *ginsen*

da) afijo diferente: *analytik* – *analista*, *mafján* – *mafioso*, *prodekan* – *vicedecano*, *skauting* – *scoutismo*, *atletika* – *atletismo*, *konzervatívny* – *conservador*

db) sufijo cero en una de las lenguas: *sopranistka* – *soprano*, *neolit* – *neolítico*, *morzeovka* – *morse*, *diplomat* – *diplomático*

dc) diferente orden: *karbohydráty* – *hidrocarburos*.

## EVOLUCIÓN SEMÁNTICA DIFERENTE

Los parónimos interlingüísticos se encuentran en una relación de equivalencia semántica parcial con cambios semánticos (suprasemánticos) “falsos” (Orgoňová y Bohunická 218-219).

## PARÓNIMOS BIPOLARES

El primer grupo lo forman los parónimos bipolares o bidireccionales: el equivalente semántico tiene una forma diferente a la esperada y en la segunda lengua el parónimo tiene un significado diferente al esperado (Radina 8; Trup, *Problematika...* 215):

*demonštrácia* ‘manifestación’ ≠ *demonstración* ‘prejav, ukážka’

*kompas* ‘brújula’ ≠ *compás* 1. ‘kružidlo’ 2. MÚS. ‘takt, tempo’

*gymnázium* ‘instituto’ ≠ *gimnasio* ‘telocvična’

*trajekt* ‘ferry’ ≠ *trayecto* 1. ‘dráha, vzdialenosť’ 2. ‘cesta, cestovanie’

## PARÓNIMOS UNIPOLARES

El otro grupo lo constituyen los parónimos unipolares o unidireccionales (falsa analogía). Se presupone la existencia del equivalente análogo en la segunda lengua (Radina 8). Son unidades léxicas que percibimos como internacionalismos, a veces sí existen en varias lenguas europeas, pero no en español: *narkoman* – (\**narcómano*) ‘drogadicto’, *alibi* – (\**alibi*) ‘coartada’, etc.

La presunta existencia de una palabra determinada se apoya a menudo en el hecho de que la base léxica existe en español, pero la palabra derivada ya no:

*kombinéza* – (*combinar* existe, pero \**combinesa* no) ‘mono, buzo’

*kariérista* – (*carrera*, pero no \**carrerista*) ‘arribista’

*textár* – (*texto*, pero no \**textario* / \**textista*) ‘letrista’

En este grupo aparecen muchos anglicismos cuya existencia se presupone también en español: *grant* (< *grant*) – ‘subvención, subsidio’, *boax* (< *boax*) – ‘bulo’, *identikít* (< *identikít*) – ‘retrato robot’, *sképass* (< *ski-pass*) – ‘forfait’, *sprejer* (< *sprayer*) – ‘grafitero’, etc.

Aquí podríamos mencionar varias siglas de origen inglés usadas en eslovaco cuyo equivalente es una sigla castellana (en varios casos idéntica con la francesa, lengua de mucho peso internacional, lengua de ciencia y de trabajo en varios organismos internacionales, lo que ayudó a la implementación de la sigla “románica” en español): *NATO* – *OTAN*, *DNA* – *ADN*, *AIDS* – *SIDA*, *UFO* – *OVNI*, etc.

Otra de las lenguas que ha aportado un gran número de internacionalismos a las lenguas europeas es el francés. Sin embargo, hay ciertos galicismos que aparecen solo en eslovaco: *aviváž* (< *avivage*) – ‘suavizante’, *dezert* (< *dessert*) – ‘postre’, *portrét* (< *portrait*) – ‘retrato’, *tantiéma* (< *tantième*) – ‘regalía, royalty’, etc.

Muchos galicismos eslovacos tienen como equivalente una palabra patrimonial o un calco; el español, como lengua románica, aprovecha la proximidad genética y la transparencia motivacional de la expresión francesa original (Gómez Capuz 25): *beletria* (< *belles-lettres*) – ‘bellas letras’, *bontón* (< *bon ton*) – ‘buen tono’, *garderóba* (< *garde-robe*) – ‘guardarropa’, *karanténa* (< *quarantaine*) – ‘cuarentena’, etc.

Y al final cabe mencionar préstamos del latín (junto con el griego), lengua internacional por antonomasia: *aukcia* (< lat. *auctiō* (*pretiū*)) – ‘subasta, licitación’, *digestor* (< lat. *digerere*) – ‘campana extractora’, *gratulant* (< lat. *grātulārī*) – ‘felicizador’, *harmonogram m* (< gr. *harmonia* + gr. *gramma*) – ‘calendario, plan, esquema’, *kardiostimulátor* (< gr. *kardio* + lat. *stimulus*) – ‘marcapasos’, *monštrancia* (< latín medieval *monstrantia*) – ‘custodia’, *štípendium* (< lat. *stipendium*) – ‘beca, bolsa de estudios, pensión’, *talár* (< lat. (*vestis*) *tālāris*) – ‘toga’ y otros.

Otro subgrupo lo forman los nombres propios. Por ejemplo, en los topónimos, si hay diferencias, normalmente son pequeñas discrepancias formales, fruto de una adaptación diferente a la lengua en cuestión (*Paríž* – *París*, *Lisabon* – *Lisboa*, *Moskva* – *Moscú*). El grado de diferencia aumenta si se usan exónimos (Harvalík 454-456) de lenguas diferentes, por ejemplo, la forma alemana en español (en topónimos de los territorios donde históricamente el alemán era lengua oficial): *Vltava* – *el Moldava* (un río en Chequia que pasa por Praga), *Osvienčim* – *Auschwitz* (actualmente en Polonia), etc. O la forma latina histórica (a menudo para topónimos germánicos): *Aachen* – *Aquisgrán*, *Newfoundland* – *Terranova*, *Regensburg* – *Ratisbona*, etc.

## PALABRAS POLISÉMICAS

En caso de las palabras polisémicas la interferencia se crea si los parónimos:

a) no tienen ni un significado compartido:

*plafón* COLOQ. ‘techo’ – *plafón* 1. ‘lámpara pegada al techo’ 2. ‘parte exterior de una repisa’ 3. ‘adorno para cubrir el gancho de la lámpara’

b) tienen al menos un significado equivalente:

*akcia* – 1. *acción* 2. *evento*

*bateria* – 1. *batería* 2. *pila*

*šek* – 1. *cheque* 2. *giro postal*

esp. *caravana* – 1. *karavána* (en el desierto) 2. *kolóna* (de coches)

esp. *bomba* – 1. *bomba* (explosivo) 2. *čerpadlo* (para bombear agua)

esp. *revolución* – 1. *revolúcia* (cambio social) 2. *otáčka* (vuelta, giro)

A veces la polisemia de la palabra española se debe al uso distinto en diferentes variedades geográficas del español y la interferencia se actualiza solo en algunas de ellas:

*benzín* – *gasolina*, Chile *bencina*

*ananás* – *piña*, pero en algunas variedades sudamericanas *ananá(s)*

*banán* – *plátano*, en Hispanoamérica *banana*

esp. *tigre* – *tiger*, además en Hispanoamérica significa también *jaguar*

esp. *pulóver* – *pulóver*, en Cuba significa *camiseta*

esp. *camión* – *kamión*, en México significa también *autobús*

## HOMONIMIA INTRALINGÜÍSTICA

Son homónimas las palabras formalmente similares, pero sin conexión causal semántica o funcional (Orgoňová y Bohunická 90), ya que tienen orígenes etimológicos diferentes. Bajo la influencia de la homonimia en la L1 asumimos una analogía en la L2 :

*atlas*<sup>1</sup> (según el titano *Atlas* < gr. *Atlās*) – (libro de mapas) *atlas*

*atlas*<sup>2</sup> (< árabe *aṭlas*) – (tipo de tela) *raso*

*raketa*<sup>1</sup> (< alem. *Rackette* < ital. *rocchetto*) – (proyector) *misil*

*raketa*<sup>2</sup> (< ingl. *racket*) – (instrumento deportivo) *raqueta*

## TIPOS DE CAMBIO SEMÁNTICO

a) restricción, ampliación de significado:

*džentlmen* – *gentleman* ‘solo caballero británico (caracterizado también por un típico sentido del humor e ironía británicos)’

*tobogan* ‘solo tobogán grande y serpenteado (en parques acuáticos)’ – *tobogán*

b) relación metonímica (de implicación):

*kaučuk* ‘material para producir goma’ – *caucho* Venezuela, Colombia ‘neumático’

c) relación metafórica:

*monokel* ‘ojo morado’ – *monóculo* ‘lente para un ojo’

d) especificación semántica:

*laso* ‘cuerda con un lazo para sujetar ganado’ – *lazo* ‘lazo cualquiera’

## PARÁMETRO ASOCIATIVO (FORMACIÓN DE SINTAGMAS, CONTEXTO PROTOTÍPICO)

Muy a menudo hay diferencias en el componente colocacional del significado (Novotná 1592) que reflejan la definición semántica de la palabra a base de las combinaciones usuales:

*mentálny* – *mental*; idéntico en: *edad mental* ‘mentálny vek’, PERO: *cálculo mental* ‘výpočet z hlavy’, *enfermedad mental* ‘duševná choroba’, *viaje mental* ‘cestovanie v duchu’, *sanatorio mental* ‘ústav pre choromyseľných’; *mentálna anorexia* ‘anorexia nerviosa’, etc.

Diferente contexto: *draft* ‘selección de jugadores a los clubes profesionales’, en eslovaco el contexto de uso es prototípicamente el ambiente del hockey sobre hielo, en español del baloncesto.

## PARÁMETRO ESTILÍSTICO Y/O DE REGISTRO

Determinados por las circunstancias de uso de la palabra, algunos son neutrales y de aplicación universal, otros son marcados estilísticamente o restringidos a cierto tecnolecto (entre paréntesis aparece la palabra neutral):

*avantúra* FORMAL (*dobrodružstvo*) – *aventura* NEUTRAL

*komunitárny* LEGISL. (*únijný / týkajúci sa EÚ*) – *comunitario* NEUTRAL

*mužika* COLOQ. (*hudba*) – *música* NEUTRAL

*nóbl* COLOQ. (*vznešený*) – *noble* NEUTRAL

## PARÁMETRO DE VALORACIÓN

El significado de la palabra contiene también el componente afectivo y emocional (Novotná 1592). A veces la diferencia estriba precisamente en un diferente elemento valorativo y emocional incorporado:

*kolaborovať* ‘colaborar (con el enemigo)’ – *colaborar* ‘spolupracovať’

*indián* – *indio* aparte del significado primario en Hispanoamérica también connotación de ‘inculto, campesino’

*protektorát* (negativo por asociarse al Protectorado de Bohemia y Moravia, protectorado de la Alemania Nazi durante la Segunda guerra mundial) – *protectorado*

## PARÁMETRO CRONOLÓGICO

En el caso de elementos léxicos marcados temporalmente, lo más frecuente es que el equivalente sea de uso actual en una de las lenguas, mientras que en la otra lengua es obsoleto y está en desuso (entre paréntesis la palabra usada actualmente):

*egzámén* DESUS., FORMAL. (*skúška*) – *examen*

*major* MILIT. – *mayor* DESUS. (*comandante*)

*pantalóny* DESUS. (*nohavice*) – *pantalón*

## PARÁMETRO FRECUENCIA

Hay casos en los que la diferencia yace en la frecuencia de uso (entre paréntesis el equivalente más frecuente):

*dekagram* – *decagramo* LIMIT. (*diez gramos*)

Un subgrupo numeroso lo forman los compuestos neoclásicos que coexisten con los calcos en eslovaco, siendo por lo general el calco la palabra de uso general y el compuesto grecolatino la palabra formal y limitada a la terminología especializada:

*karnivor* LIMIT. (*mäsožravec*) – *carnívoro*, *termofilný* LIMIT. (*teplomilný*) – *termófilo*, etc.

Por otro lado, en español (al menos en el uso peninsular) hay tendencia a usar calcos en vez de los anglicismos (si bien no siempre los calcos acaban predominando, véase la pareja *fútbol* – *balompié*):

*hetrik* – *hatrick* LIMIT. (*triple*)

*brainstorming* – *brainstorming* LIMIT. (*lluvia / torbellino de ideas*)

Podemos observar la correlación de la frecuencia por un lado y de la relevancia sociocultural y la presencia en la realidad extralingüística de los hablantes por el otro:

*libra* (0,454 kg), unidad de peso usada en algunos países (Nicaragua, Panamá) en los que es múltiplemente más frecuente

*galón* (3,785 l) unidad de volumen (en Guatemala, por ejemplo, se vende el combustible en galones)  
*bejzbal – béisbol*, es el deporte favorito en Panamá, Cuba o Nicaragua (a diferencia del resto de los países hispanohablantes, mayoritariamente futboleros).

## INTERFERENCIA HETERONÍMICA

La interferencia o la falsa analogía no afecta exclusivamente a las palabras del mismo origen, sino también a los correlatos de forma distinta (heterónimos) que por analogía se suelen considerar equivalentes en todos los parámetros ignorando las diferencias que puede haber entre ellos.

## DIFERENCIAS EN EL SIGNIFICADO LÉXICO

Son frecuentes los casos de diferencia en la extensión o en la inclusión semántica, la diferente categorización y la conceptualización de la realidad:

*ryba* – 1. *pez* (vivo) 2. *pescado* (pescado, para comer)

*alcalde* – 1. *primátor* (de la ciudad) 2. *starosta* (del pueblo)

*poschodie* – *piso*, en algunos países no hay planta baja (Guatemala, Bolivia, etc.) y el primer piso guatemalteco equivale al segundo en Eslovaquia (y en España también)

*drevo* – 1. *madera* 2. *leña*

*noha* – 1. *pie* 2. *pierna*

## PROTOTIPO DIFERENTE

El prototipo es el representante típico de una categoría, la idea convencional de cómo es una entidad, cómo se manifiesta, etc. (Putnam 249). Representa un conjunto de características, no se aplica a todos los ejemplares de una clase determinada, sino sólo a los casos típicos que se consideran "normales" (Bartmiński 72). Constituye una base de conocimientos importante para alcanzar la competencia comunicativa necesaria:

*balíček kariet* (baraja alemana) – *baraja de naipes* (baraja española)

*známka* (de 1 a 5 en la primaria y secundaria, A-F en la universidad) – *nota* (0-10)

*šunka* (jamón cocido) – *jamón* (curado)

*olej* (de girasol) – *aceite* (de oliva)

*obed* (se sirve entre las 12:00 – 13:00) – *comida* (se sirve entre las 14-15:30)

La desambiguación se consigue al usar:

a) complementos, adyacentes:

*slničnicový olej* – *aceite de girasol*

*varená šunka* – *jamón de York*

b) paráfrasis, sinónimos, explicación:

*La mejor nota, que en los colegios eslovacos es el uno. – Najlepšia známka, tou je na slovenských školách jednotka.*

*El primer plato, que en España no siempre es sopa. – Prvý chod, čo v Španielsku nie je vždy polievka.*

En un sentido más amplio, puede decirse que el prototipo (más las propiedades de implicación y el simbolismo pertinentes) se corresponde en líneas generales con el concepto de imagen lingüística del mundo: una conceptualización, un acceso y una comprensión compartidos del mundo tal y como lo contiene el lenguaje, lo que garantiza una comunicación eficaz (Bartmiński 40; Vaňková 47). Los conocimientos adquiridos en el entorno lingüístico eslovaco a menudo no se

corresponden con las normas culturales españolas, lo que crea barreras de comunicación transcultural (Pekarovičová 129). Para prevenirlas es necesaria la competencia intercultural (153).

En la descripción de diferentes modelos culturales también son útiles los términos usados en la lingüística pragmática, como por ejemplo el guion (*script*) – un procedimiento establecido, un "guion" de comportamiento esperado, un curso convencionalizado de la situación (Schank y Abelson 51):

*návšteva* – *visita* (en España menos frecuente, no se quitan los zapatos al entrar, etc.)

*predstavenie sa* – *presentación* (en España la transición más rápida al tuteo, chico y chica se dan directamente dos besos sin darse la mano, etc.)

## ESTRUCTURA MORFEMÁTICA DIFERENTE

En las palabras compuestas puede interferir el orden distinto de los elementos constituyentes:

*čiernobiely* – *blanquinegro* (\**negriblanco*)

*časopriestor* – *espaciotiempo* (\**tiempoespacio*)

*sladkokyslý* – *agridulce* (\**dulceagrio*)

## CAPACIDAD DE COMBINARSE, DIFERENTE COLOCABILIDAD

Otra fuente de interferencia consiste en desconocer otros usos combinatorios en la sintagmática léxica, en diferentes colocaciones:

*motor beží* ‘el motor corre’ – *el motor anda*

*hlboký sneh* ‘nieve profunda’ – *la nieve alta*

## PALABRAS SIN EQUIVALENTE

Muchos culturemas denotan un fenómeno, un concepto ausente en el entorno cultural de la otra lengua (Dolník 54), a menudo se traduce con paráfrasis. Suelen abundar en el léxico de la gastronomía tradicional o de costumbres locales:

*lokša* ‘tipo de tortita fina de masa de patatas’

*burčiak* ‘mosto de uva que acaba de empezar a fermentar y ya contiene alcohol’

*knedľa* ‘bola de masa hervida de forma alargada, cortada en rebanadas y servida con platos de carne’

*tarhoňa* ‘tipo de pasta en forma de bolitas pequeñas’

*stužková* ‘ceremonia del fin de estudios de instituto’

*šibačka* ‘costumbre tradicional de la Semana Santa eslovaca que consiste en pegar a las mujeres con varillas de sauce trenzadas para traerles salud y prosperidad’

También es frecuente la ausencia de equivalencia entre el léxico de las realia naturales, por ejemplo, nombres españoles de peces marinos o especies tropicales de Hispanoamérica, en eslovaco el único equivalente es el nombre científico en latín:

*corredora cabeciverde* ‘serpiente tropical de Centroamérica’ (*Leptodrymus pulcherrimus*)

*roncador* ‘especie de pez marino’ (*Pomadasys incisus*)

Al final podemos mencionar el caso de las onomatopeyas, o sea imitaciones de sonido lexicalizadas, las que surgen para cubrir las necesidades comunicativas de la sociedad en cuestión y no tienen por qué estar presentes en ambas lenguas, por ejemplo:

esl. *brum* ‘el gruñir del oso’ – esp. Ø

esp. *ria-pitá* ‘el sonido de las castañuelas’ – esl. Ø

## CONCLUSIONES

El uso indebido en la L2 por analogía con la L1, al que nos referimos con el término de interferencia, se da en todos los niveles lingüísticos. En este artículo nos hemos centrado en el nivel léxico y semántico. El caso prototípico son los falsos amigos que constituyen aquellos casos en los que se utiliza la palabra eslovaca (L1) del mismo étimo que la española (L2) a pesar de tener actualmente otro significado. La diferencia puede ser parcial (en las palabras polisemánticas) y las diferencias semánticas son de distinta índole (ampliación, restricción de significado, cambio metonímico, metafórico, etc.). No obstante, los demás componentes del significado de una palabra suelen pasar a menudo ignorados en las listas de falsos amigos. Aquí incluimos las diferencias en el parámetro estilístico (palabra marcada vs. neutral), de pertenencia a diferente registro, temporal (palabra actual vs. palabra en desuso), diferente parámetro asociativo (que no se combina igual para formar expresiones pluriverbales) o parámetro valorativo (connotación positiva, negativa o neutral) o la frecuencia (palabra usada y de uso limitado).

La interferencia también afecta a las palabras equivalentes de diferente forma. El hecho de ser heterónimos no prohíbe que se presupongan analogías falsas, partiendo del significado o de los indicadores presentes en la palabra de la L1 cuyas características se espera que sean idénticas en el equivalente de la L2; tanto en el significado como en los demás parámetros ya mencionados y analizados en los casos de equivalentes que comparten la misma etimología.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bartmiński, Jerzy. *Jazyk v kontextu kultury*. Praha: Karolinum, 2016.
- Čermák, František. *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum, 2011.
- Dolník, Juraj. “Svojrázne sémantické javy v lexike súčasnej slovenčiny”, *Studia Academica Slovaca* (1989), 8, 53-74.
- Gómez Capuz, Juan. *Préstamos del español*. Madrid: Arco Libros, 2004.
- Harvalík, Milan. “Exonymum”, eds. Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2017. 454-457.
- Horáková, Radmila. “Interlingválne homonymá ako lexikografický problém”, *Slavica Slovaca* (2003), 38/1, 13-21.
- Hrdlička, Milan. *Překladačské miniatury*. Praha, Karolinum, 2014.
- Novotná, Renata. “Sémém”, eds. Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, 2017. 1592-1593.
- Orgoňová, Oľga y Bohunická, Alena. *Lexikológia slovenčiny*. Praha: Columbus, 2012.
- Pančiková, Marta. *Zradné slová v poľštine a slovenčine. Lexikológia poľského jazyka*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1993.
- Pekarovičová, Jana. *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava: Stimul, 2020.
- Putnam, Hillary. *Mind, Language and Reality, Philosophical Papers 2*. Cambridge, Cambridge University Press, 1975.
- Radina, Otomar. *Zrádná slova ve francouzštině*. Praha: SPN, 1975.
- Rodríguez García, Cristina. *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos*. Brno: Masaryk University Press, 2021.
- Sekaninová, Ella. “Vzt'ah konfrontačnej lexikológie a dvojjazyčnej lexikografie”, *Jazykovedný časopis* (1992), 43/1, 34-47.
- Schank, Roger C. y Abelson, Robert P. *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós, 1977.
- Trup, Ladislav. “Problematika „zradných slov“ v slovenčine a španielčine”, *Slovenská reč* (1981), 46/4, 212-221.
- Trup, Ladislav. *Capítulos de la lexicología comparada*. Bratislava: Stimul, 1996.
- Vaňková, Irena y otros. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005.