

REVISTA

DE LA ASOCIACIÓN EUROPEA
DE PROFESORES DE ESPAÑOL



El Español por el Mundo

Rafael del Moral
Adriana Pérez-Bravo

Número 4
2022

**EL ESPAÑOL
POR EL MUNDO**

Revista de la AEPE

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

ISSN: 2605-1052

Impreso en España

Publicaciones de la Asociación Europea de Profesores de Español

EL ESPAÑOL POR EL MUNDO

Revista de la AEPE

Número 4

Rafael del Moral
(Director)

Adriana Pérez-Bravo
(Editora)

Junta Directiva

Rafael del Moral, *Presidente*

Hortensia Malfitani, *Secretaria-Tesorera*

Consejo Asesor

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

Helga Hediger, *Universidad de Basilea (Suiza)*

Susana Heikel, *Universidad de Gotemburgo (Suecia)*

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

Carmen Morán, *Universidad de Valladolid (España)*

Pascuala Morote, *Universidad de Valencia (España)*

Jessica Ramírez, *Universidad Católica Santo Toribio de Magrovejo (Perú)*

Lidia Risco, *Universidad de Rouen (Francia)*

Carlos Sanz, *Universidad de Valencia (España)*

Comité Científico

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

José María Barcells, *Universidad de León (España)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Andjelka Pejović, *Universidad de Belgrado (Serbia)*

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

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

Ainhoa Segura, *Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin (China)*

ÍNDICE

Adriana Pérez-Bravo

Introducción 9

Ana María Alonso Fernández

Tigre Juan y El Curandero de su Honra:
Ramón Pérez de Ayala ante el Donjuanismo 11

Paula Inés Actis y Lucía Isabel Figueroa

*Conocimiento declarativo, procedimental y metacognitivo
en instancias orales de estudiantes de ELE* 27

Belén Álvarez García

*¿Cómo explicar el perfecto, el imperfecto y el indefinido
en Alemania (B2)?* 49

María Teresa Borneo

*Competencia estratégica en español como lengua extranjera
en estudiantes universitarios* 73

Rafael del Moral Aguilera

Aproximación al futuro de las Lenguas de España 93

César de Miguel Santos

*Proyecto de investigación de la comprensión lectora
a través de la literatura* 115

Amina Fidel

*César Aira y el procedimiento para la creación
en la novela El mármol* 141

Nydia R. Jeffers

*El Delirio de grandeza en la novela Miau
de Benito Pérez Galdós* 157

Tatiana Konstantínovna George <i>La multiplicidad de las traducciones Vs. Corpus nacional</i>	173
Santiago Vicente Llavata <i>La Formación de primeros lectores a través de Sirenas (2011)</i> <i>de Ángel González</i>	211
Pablo Lloréns Lloréns <i>¿Španělská Vesnice suena a chino? Propuesta intercultural</i> <i>para aprendientes checos de español</i>	225
Sara Núñez de la Fuente <i>Los Niños Invisibles en Azul Ruso</i> <i>de Patricia Estaban Erlés</i>	255
Mailén Abril Salminis, y Julieta Tosoroni <i>Autopercepción de estrategias de comunicación oral en estudiantes</i> <i>brasileños de español y en estudiantes argentinos de inglés</i>	269
María Candelaria Villagra y Ingrid Viñas Quiroga <i>¿Enseñar o no enseñar estrategias comunicativas</i> <i>orales en clase de ELE?</i>	287

INTRODUCCIÓN

El año 2020 marcó el mundo con una nueva manera de vivir, de interrelacionarse, de comunicarse, de enseñar, de publicar, de difundir. La Revista el Español por el Mundo no ha escapado del día a día de esta realidad. Esta cuarta edición es el resultado del primer congreso virtual 2021, donde la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE) trató de llenar el vacío legado por la epidemia. Esta nueva modalidad convirtió a profesores investigadores de Europa, África, América y Asia en escenógrafos, en locutores, en camarógrafos e interlocutores, con el único fin de difundir los progresos o las nuevas investigaciones que en materia de literatura, gramática y didáctica se perpetraron o florecieron durante la pandemia.

El principio rector que orientó a la AEPE fue el de aprovechar todas las oportunidades que se presentaron a cada instante, para cubrir espacios vacíos en investigación y ofrecerlas al público especializado, con la finalidad de conocer y aprender de las innovaciones y de los procesos de emergencia, con el objetivo de adaptar e implementar soluciones efectivas. Al convocar el congreso de esta forma, no se planteó que fuese un reencuentro más eficiente, pero sí ágil y resiliente, enmarcado en una visión y una acción proactiva para ayudar a reducir el daño que ha causado la crisis que estamos viviendo, sino también convertirse en una verdadera oportunidad de reencontrarnos, aunque de forma virtual, una vez más.

Lo que la epidemia nos ha descontado, las nuevas tecnologías nos lo han dado, han permitido en principio, que sigamos informados, relacionados y que se difundan una vez más los trabajos de investigación de los profesores y socios de la AEPE, que han continuado indagando y profundizando en sus investigaciones, donde ha prevalecido la capacidad de trabajo, la rigurosidad metodológica y sobre todo, la participación de la mancomunidad ingénita de la lengua española.

De las 46 ponencias del Ier Congreso Virtual, correspondiente al LV Congreso Internacional, se sometieron 18 artículos al proceso de evaluación a ciegas por pares, tan solo catorce de estos lograron franquear el proceso. Este arbitraje se desarrolló de manera meticulosa, e imparcial, con el objetivo de acercarnos cada vez más a la indexación de la revista, labor muy loada por muchos socios, puesto que permitirá un mayor acceso de la revista a diferentes partes del mundo, por ende, una mayor visibilidad global, lo cual promoverá el prestigio de los autores-socios de la AEPE. El camino no es fácil, vendrán otras exigencias, pero estamos convencidos de que con un trabajo conjunto y perseverante se llegará a cumplir con todos los requisitos de las mejores revistas en esta materia.

Este número 4 de la Revista, compila catorce trabajos de investigación de los miembros de la Asociación Europea de Profesores de Español, trabajos recibidos de los cuatro continentes: América, (Estados Unidos y Argentina), África, (Marruecos), Europa, (España, Francia, Eslovaquia) y Eurasia (Rusia).

Las contribuciones se centran en diversas áreas relacionadas con la enseñanza de la lengua española, con la literatura, sus aportes teóricos lingüísticos, sus prácticas en el aula, como también sus planteamientos teóricos. Esperamos que nuestros lectores disfruten y aprecien el trabajo de compilación realizado, que ha hecho posible que este número cuatro de la Revista el Español por el Mundo esté hoy en sus manos.

A. Pérez-Bravo

Editora

TIGRE JUAN Y EL CURANDERO DE SU HONRA: RAMÓN PÉREZ DE AYALA ANTE EL DONJUANISMO

Ana María Alonso Fernández
I.E.S. Pérez de Ayala, Oviedo, España
ana.alonso5@gmail.com

Resumen: En este artículo analizaremos la novela de Pérez de Ayala *Tigre Juan y el curandero de su honra* (1926), en la que el autor plantea el mito de don Juan y el tema del honor de manera desmitificadora, realizando un acercamiento crítico por una parte al personaje donjuanesco (en la primera parte, *Tigre Juan*) y por otra al motivo del honor (en la segunda, *El curandero de su honra*). Esta mirada crítica se inscribe dentro de la tradición desmitificadora de otros autores y textos del siglo XX y también en el contexto de la generación novecentista a la que pertenece el autor. A lo largo de estas páginas realizaremos un análisis de la obra para mostrar cómo los personajes, los motivos temáticos y las técnicas narrativas responden a esa visión renovadora y desmitificadora. Comenzaremos enmarcando a Pérez de Ayala en el contexto de su generación, el Novecentismo, para continuar con el examen detallado de la novela teniendo en cuenta la aproximación distanciadora del autor.

Palabras clave: Pérez de Ayala, mito de don Juan, honor, novela.

Abstract: In this article we will analyse Pérez de Ayala's novel *Tigre Juan y el curandero de su honra* (1926), in which the author demystifies the myth of

Don Juan and the theme of honour, through a critical approach on the one hand to the don Juan character (in the first part, *Tigre Juan*) and on the other hand to the issue of honour (in the second, *El curandero de su honra*). This critical view is related to the demystifying tradition of other twentieth-century authors and texts, and it is also connected with the context of the noucentist generation to which the author belongs. Throughout these pages we will analyse the novel in order to show how the characters, thematic axes and narrative techniques depict this renovating and demystifying vision. We shall begin by framing Pérez de Ayala in the context of his generation, Noucentisme, and continue with a detailed examination of the novel, taking into account the author's distancing approach.

Key words: Pérez de Ayala, myth of don Juan, honour, novel

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se centra en la visión que ofrece el novelista Ramón Pérez de Ayala acerca del mito de don Juan. A lo largo de estas páginas pondremos de relieve cómo el autor realiza una visión desmitificadora de esta figura y también del concepto de la honra entendida como apariencia. Hemos partido de fuentes bibliográficas centradas en el análisis de la obra *Tigre Juan y el curandero de su honra*, como los estudios de Baquero Goyanes, Amorós o Macklin, enriquecidos por las aportaciones de otros estudiosos (Cueto, Pol Stock) que analizan esta novela como paradigma de narración renovadora del siglo XX.

Nuestro propósito se sitúa en esta órbita, la de señalar la modernidad y desmitificación del mito clásico a nivel temático, de personajes y rasgos de estilo. Para ello realizaremos un análisis completo de la novela de Pérez de Ayala, frente a los citados estudios, centrados a menudo en un aspecto de la novela. Enmarcaremos el texto dentro de las narraciones renovadoras del siglo XX, en consonancia con el espíritu que mueve a la generación del narrador, el Noucentismo.

Hechas estas consideraciones relativas al objetivo, métodos de investigación y fuentes bibliográficas, consideramos necesario en primer lugar situar a Pérez de Ayala en su grupo literario, pergeñando los rasgos más destacados del mismo, para trazar a continuación un perfil biobibliográfico, con el propósito de situar y estudiar la novela a analizar con más precisión y profundidad. En esta introducción destacaremos de igual manera los rasgos comunes de sus tex-

tos literarios, para destacar las peculiaridades de *Tigre Juan* como texto renovador perteneciente a su etapa de madurez.

Con respecto a su filiación genérica, Ramón Pérez de Ayala es uno de los principales representantes del Novecentismo o generación de 1914, movimiento estético de la primera mitad del siglo XX que convive con la literatura de vanguardia y se extiende hasta los años treinta. Esta nueva estética se caracteriza por alejarse de las formas artísticas del siglo XIX, por la aparición de un tipo de intelectual de sólida preparación universitaria y vocación orientada a la formación de minorías. Los integrantes del grupo destacan por su europeísmo y por tratar el tema de España con intención crítica. En cuanto al estilo, huyen del sentimentalismo y hacen gala de una pulcritud y un marcado intelectualismo, aspirando a un arte puro. Los géneros más cultivados fueron el ensayo y la novela. Pertenecen a esta generación el ensayista José Ortega y Gasset y los novelistas Gabriel Miró y Ramón Pérez de Ayala.

Por lo que se refiere a su biografía, Ramón Pérez de Ayala nació en Oviedo en 1881, estudió en varios colegios de jesuitas y se licenció en Derecho por la Universidad de Oviedo, donde tuvo como profesor a Clarín. Viajó por Europa y América como corresponsal de prensa. Fue miembro de la Real Academia y embajador en Londres. Murió en Madrid en 1962.

A continuación expondremos las características y etapas más destacadas de su obra literaria, iniciada con el libro de versos, *La Paz en el sendero*, enmarcado dentro de un intimismo modernista.

Como novelista su trayectoria se divide en tres etapas. En la primera sus novelas forman una tetralogía y están protagonizadas por Alberto Díaz de Guzmán, trasunto del propio autor. Son novelas generacionales en las que el protagonista, un joven artista, padece una profunda crisis de valores y solo encuentra sentido a su vida en el arte. En ellas se produce un contraste entre voluntad y abulia.

Las obras destacadas de este periodo son *Tinieblas en las cumbres*, *A.M.D.G.* (crítica del colegio en donde se educó, el título responde al lema de la compañía de Jesús, *ad maiorem dei gloriam.*), *La pata de la raposa* y *Troteras y danzaderas*, visión de la bohemia literaria de la época, cuyo título procede de *El libro de buen amor*.

La segunda etapa comprende las denominadas *Tres novelas poemáticas de la vida española* (1916). Cada capítulo va precedido de un poema, se denominan poemáticas porque son relatos imaginarios, a modo de fábulas poéticas.

Las tres critican algún aspecto de la vida española. *Prometeo* plantea el problema de España a través de la dicotomía de dos figuras míticas: Prometeo (rebelde contra los dioses) y Odiseo (obediente y cauto). *Luz de domingo* muestra el contraste entre el arte y la vida y el bien frente al mal. Por su parte *La caída de los limones* es un análisis del poder y su declive.

Su última etapa se considera la de madurez. La acción es un pretexto para que los personajes encarnen ideas y actitudes vitales o para insertar pensamientos sobre estética, moral, etc. Destaca *Belarmino y Apolonio* (1921), protagonizada por dos zapateros y considerada una de sus mejores novelas.

A este periodo pertenecen dos textos narrativos que a su vez se subdividen en sendas partes. Son *Luna de miel, luna de hiel* y *Los trabajos de Urbano y Simona* (1923) y *Tigre Juan y el curandero de su honra* (1926).

Luna de miel, luna de hiel plantea el tema de un matrimonio regido por las convenciones sociales y no consumado. Se divide en *Cuarto menguante* y *Cuarto creciente* y para Macklin es una tragedia. *Los trabajos de Urbano y Simona* (cuyas partes son *Novilunio* y *Plenilunio*) plantea como tema la realización personal del protagonista.

Como rasgos generales de sus obras, Baquero Goyanes señala la tendencia al perspectivismo y al contraste. Amorós apunta además a la influencia en su producción de la formación clásica. Estos críticos junto con Macklin y Fernández Utrera indican cómo su obra aspira al relativismo y a la armonía cósmica. El relativismo presenta una realidad de múltiples facetas, mientras que la armonía se basa en la existencia de un mundo contradictorio, de una realidad que reconcilia conflictos.

Pérez de Ayala representa la llamada “novela lírica”, basada en la construcción de “un relato poético que diera cuenta de los aspectos esenciales de la experiencia humana” (Lozano Marco 11). La poesía es entonces una experiencia vital imprescindible. Cultivó casi todos los géneros y entendía la novela como “género unificador y totalizador, integrador de los demás” (Lozano Marco 14).

Si en sus primeras obras plantea la dualidad como elemento esencial, en las últimas creaciones los opuestos tienden a la unión, en consonancia con esa aspiración a la unidad e integración de contrarios: “as a result of perspectivism, the clear-cut dualism that characterized the tetralogy has become progressively more polaristic in his later Works. Opposites are no longer irreconcilable, they become poles joined by an axis” (Pol Stok 97).

Tigre Juan y el curandero de su honra (1926), Premio Nacional de Literatura, se publicó en dos volúmenes y con diferente título. La novela se inscribe dentro de la órbita de otros textos narrativos renovadores de las primeras décadas del siglo XX, como *Tirano Banderas* de Valle-Inclán o *El obispo leproso* de Gabriel Miró.

La obra de Pérez de Ayala se enmarca dentro de la novela moderna, que responde como apunta Barroso Villar (450) a una sensibilidad de crisis. En los años veinte se produce una tensión entre la novela entendida como imitación o representación de la realidad o bien como entidad autónoma. Algunos textos narrativos europeos innovadores de este periodo fueron *Ulises* de Joyce (1922), *La montaña mágica* de Thomas Mann (1924) o *La señora Dalloway* de Virginia Woolf (1925).

A continuación nos centraremos en el análisis de *Tigre Juan y el curandero de su honra*, para destacar en ella su condición de novela renovadora en distintos planos, temáticos y formales, comenzando por la concepción desmitificadora del mito de don Juan y de la honra, para explicitar a continuación la visión de los personajes alejados de los modelos clásicos y finalizar con los rasgos de estilo que convierten a esta narración en uno de los mejores ejemplos de novela moderna, que partiendo de modelos canónicos los subvierte, sometiendo al texto a una nueva mirada, la del escritor moderno.

PÉREZ DE AYALA ANTE EL DONJUANISMO Y LA HONRA

La novela centra su primera parte en la figura de don Juan y la segunda en el concepto calderoniano del honor. La visión del mito de don Juan realizada por Pérez de Ayala en la obra se inscribe dentro de los acercamientos que adoptan una mirada irónica o desmitificadora, como la de Gregorio Marañón, para quien don Juan representa la incapacidad de amar, demuestra una débil virilidad y es el hombre “inmaduro, adolescente, detenido frente a la atracción de la mujer en la etapa genérica y no en la etapa estrictamente individual, que es la perfecta. Ama a las mujeres, pero es incapaz de amar a la mujer” (Marañón 81). En esta línea se inscriben autores como Pérez de Ayala, Unamuno o Valle-Inclán.

Don Juan fue analizado por Pérez de Ayala en sus ensayos publicados en la obra *Las máscaras* (1917). Afirma el autor que *El burlador de Sevilla* no se explica sin su antítesis *El médico de su honra*, puesto que ambos representan

actitudes de posesión, representadas por Tigre Juan y Vespasiano Cebón.

Según él, don Juan es la antítesis de Werther. Este último representa la actitud caballeresca cristiana medieval que ensalza a la mujer. Además, para Pérez de Ayala, don Juan no ama, lo aman, y por ello el personaje subvierte los términos naturales del amor. No es viril, al contrario, “in psychoanalytic terms he is sexually immature, forever an adolescent” (Pol Stok 123). De ahí su narcisismo, vanidad y jactancia.

Así es como describe al prototipo de don Juan, Vespasiano Cebón. Su nombre apunta a la decadencia del imperio romano, y el apellido a los cerdos cebados para ser castrados. Vespasiano es por tanto la versión caricaturesca del donjuán: afeminado, grueso, estéril, seductor vulgar que huye del compromiso (Cueto).

En cuanto a la honra, el honor no existe sin la figura de don Juan. El tema del qué dirán y las apariencias aparece ya al comienzo del libro, en la descripción del mercado de Pilares: “La Plaza es como una tertulia de viejas tullidas que se apuntalan en sus muletas y muletilas y hacen el corrillo de la maledicencia” (Pérez de Ayala 53).

Justo antes de casarse Tigre Juan actúa en la obra calderoniana *El médico de su honra*, a la vez que Vespasiano seduce a Herminia. Los conflictos de la obra surgen porque hacen depender el honor no de la virtud sino de la opinión ajena. La crítica de Pérez de Ayala se basa en que “el honor reside en la opinión de los demás, no en la virtud” (Amorós 29).

Tigre Juan se deja llevar por la voz social, por las murmuraciones, y por ello culpa a su primera mujer de adulterio, llevado por las habladurías y por su propia concepción de las apariencias: “he allowed himself to be deceived by appearances and by his own fears” (Pol Stok 125). De esta manera, el protagonista justifica el intento de estrangulamiento de Engracia: “sostenía que, de haberla matado de veras, era su derecho y su deber, ya que las apariencias la condenaban” (Pérez de Ayala 142).

El tema central del libro es la entrega generosa y la búsqueda de la perfección en la experiencia del amor y la paternidad. Para ello el protagonista tiene que liberarse de la concepción del honor y el donjuanismo (Lozano Marco 19). Al final podemos afirmar que el honor “se transforma en la afirmación de dicho sentimiento como valor individual, fidelidad a los dictados de la conciencia y respeto a la dignidad propia y ajena” (Cueto 109).

En la última parte del libro, *Pareragon*, Tigre Juan defiende unas ideas sobre el amor y el honor muy diferentes a las iniciales: “el honor es fidelidad para con uno mismo [...] es vestidura de gala del alma” (Pérez de Ayala 315). Cuando en el tren se burlan de su deshonor él hace caso omiso y comienza a darle el biberón a su hijo y a cambiarlo. Si Herminia no quiere salir de casa por no exponer a su esposo a las habladurías, él carga con su ignominia sin ocultarla: “a ver quién es el majo que se pone al alcance de mis divinos cuernos. Lo fulmino” (Pérez de Ayala 299).

El autor transforma el mito en sus dos facetas, la figura del seductor y el marido deshonorado. Reescribe el mito para cuestionar las creencias que lo han formado y perpetuado. Al final la figura de don Juan termina con un desdoblamiento: “el discurso seductor se proyecta en el de redentor del hombre. El del marido deshonorado, en el del marido contrito y avergonzado” (Andreu 388). De ahí que se convierta en una figura paródica, caricaturesca, formada de cuatro máscaras (Andreu 389).

La visión de Pérez de Ayala por tanto es la de subversión del mito original, que cambia, y al hacerlo “cuestiona aquellos valores que han dado lugar a la formulación inicial del mito y a su perpetuación a través de la constante repetición” (Andreu 391).

Otra interpretación del mito en Pérez de Ayala es la señalada por el estudioso J. J. Macklin, quien destacó la huella de Jung en el autor. Cuando el personaje alcanza la madurez, brotan en su conciencia aspectos subyacentes de su personalidad, la agresividad da paso a un carácter más templado y la misoginia al amor (Macklin 45).

Como conclusión de este apartado, podemos señalar que el propósito del escritor es situar ante el espejo cóncavo a la figura de don Juan y al motivo de la honra entendida no como virtud interior sino como apariencias. En este sentido la novela se enmarca en la línea de la desmitificación con intención crítica.

LOS PERSONAJES O LA REVISIÓN DEL MITO

Los personajes de la novela también son expuestos a la mirada desmitificadora de Pérez de Ayala. Así, Tigre Juan evoluciona del primitivismo a la perfección. En sus trazos se refleja la concepción de lo grotesco según Pérez de Ayala, quien en su ensayo sobre Arniches, *La tragedia grotesca*, señala el origen

de este término, “grotesco” (italianismo, de “grotta”), que alude al arte decorativo a imitación de las grutas, donde se entrelazan de forma caprichosa formas vegetales, animales y minerales. Lo grotesco tiende a la estilización, imita a la naturaleza en su manera de actuar, en su transformación y evolución (Lozano Marco 35).

En efecto, su apodo es “Tigre”. Procede de Traspueñas, región montañesa, en su físico se unen lo mineral, vegetal y animal: “su piel es jalde, parece a veces cobre pulimentado [...] sus ojos de gato montés [...] es tigre, pero también caimán, puercoespín...” (Lozano Marco 32). La presentación del personaje recuerda a la mirada esperpéntica de Valle-Inclán e insiste en la animalización y rudeza del protagonista: “En su pelambre era tupido, lanudo, entrecano, que casi le cubría la frente y orejas, como montera pastoril de piel de borrego” (Pérez de Ayala 56).

El cartel que luce en su puesto del mercado se refiere a su profesión: memorialista, amanuense y sangrador. A su tienda acuden gentes de lo más heterogéneo con diversos fines. Por su trabajo se vincula a la sangre (medio de purificación) y a la leche (maternidad). El oficio de curandero se utiliza como parodia en la recreación del tema calderoniano (Cueto 40).

Juan Guerra Madrigal tiene una expresión torpe, bárbara e ingenua. Evoluciona de la misoginia (la mujer como posesión) hasta concebir el amor como entrega y expresión de la belleza del alma. Sus errores se basan en la creencia en dos mitos opuestos y complementarios, el donjuanismo y el honor calderoniano: “lo negativo tiene que ver con las ideas y actitudes erróneas que impiden el hallazgo y la experiencia del amor fecundo como norma de vida” (Lozano Marco 33).

Tigre Juan no cree en la capacidad intelectual de la mujer, la desprecia o bien la coloca en un altar, le niega la capacidad para el amor. Representa al español rudo que concibe el amor como posesión. Es el prototipo de masculinidad frente al afeminado Vespasiano. El origen de su misoginia está en la región de Traspueñas, donde las mujeres se entregaban a cualquiera (Cueto 30). En varios pasajes del libro se insiste en esta caracterización: “La mujer es lo más vil de la creación, Falsa costilla de la humanidad” (Pérez de Ayala 73). De ahí que su ídolo sea don Juan, puesto que “es el vengador de los demás hombres infelices” (Pérez de Ayala 79).

Para resolver el conflicto, en la segunda parte de la novela Tigre Juan no actuará como médico de su honra, sino como curandero. Comprende que el

amor verdadero no es posesión sino deseo de bien para la otra persona, respeto a su singularidad (Amorós 56).

El amor verdadero redime al personaje y lo realiza como persona, se vuelve generoso, comprensivo, se produce la “muerte del hombre viejo, frustrado y el renacimiento del hombre nuevo encaminado hacia la felicidad” (Lozano Marco 40). Este renacer se produce en la noche de san Juan, cuando vuelve a ser un niño a la vez que Herminia descubre que está embarazada. En ese momento “los contrarios elementos, tierra y aire, fuego y agua, se penetraban y transfundían en amoroso consorcio” (Pérez de Ayala 264).

La vestimenta del personaje también evoluciona a lo urbano y evolucionado. De cintura para abajo es más rural y de cintura para arriba más artesano: “de cintura arriba iba vestido a lo artesano: camisa sin corbata, almillá de bayeta amarilla, que le asomaba por el chaleco, y este de tartán a cuadros: De cintura abajo se ataviaba como un labriego de la región” (Pérez de Ayala 56).

Podemos afirmar que la personalidad de Tigre Juan ha dibujado un semicírculo. Pasa de ser vengativo a la manera calderoniana a ser un nuevo Werther que enaltece a la mujer. Cambia su apodo por el de “Juan Cordero y a mucha honra” (Pérez de Ayala 291). Por eso afirma el narrador que al quitarse la coraza de odio “quedó su amor, su gran amor, al desnudo” (Pérez de Ayala 276).

De igual manera, al final une su parte masculina con la femenina, siente ternura maternal al nacer su hijo, lo cuida como lo haría una mujer. Tigre Juan “is not ashamed to be both mother and father to his child. He has successfully integrated maternal and paternal values” (Pol Stok 134).

Doña Iluminada es una figura poética, participa en la trama y la encauza (Lozano Marco 42). Se presenta en un ambiente inmaterial, de tiniebla. Es una persona lúcida con una concepción generosa del amor y una gran capacidad de adivinación. “Parece determinada, desde su propia denominación, por referencia a un tipo literario: el de la doncella vidente, fijado en la figura de Casandra” (Cueto 104).

Creemos que este personaje podría equipararse con la presencia de elementos sobrenaturales en las versiones canónicas del mito de don Juan, encarnadas en la figura de piedra del comendador o la presencia del más allá. En la novela es una de las pocas mujeres a las que el protagonista respeta y estima al comienzo de la obra: “Mi madre, la madre de Dios y ella son las únicas mujeres decentes de que hago cuenta” (Pérez de Ayala 66).

Viuda de un matrimonio no consumado y enamorada en secreto de Tigre Juan, representa la voz de la conciencia y la generosidad altruista al afirmar: “Ya que no sea yo feliz, séalo usted” (Pérez de Ayala 105). Es la imagen de la esterilidad “resignada y desengañada que no siendo de provecho para sí resuelve emplear su energía inútil en beneficio ajeno” (198). Es ella quien facilita la huida de Colás y Carmina, a quien ha adoptado. Tanto influye en la vida de los protagonistas que el hijo de Tigre Juan y Herminia se llamará Iluminado Herminio.

Colás es al comienzo de la obra la antítesis de Tigre Juan y defensor de la mujer. Es el prototipo de caballero que al ser rechazado por su dama se va a la guerra y al volver se vuelve un don Juan que reniega del matrimonio y lleva una vida sin ningún tipo de compromiso ni responsabilidad (Pol Stok 60). El personaje se sitúa en la línea de la “razón vital” de Ortega (Cueto 48).

En la primera parte de la obra Colás, mediante extensos parlamentos, se convierte en el portavoz de las ideas de Pérez de Ayala sobre el donjuanismo afirmando que el verdadero hombre no es un donjuán, sino aquel que ama “seguido y sin cansarse de ella, a una sola mujer” (Pérez de Ayala 82). Al final sin embargo será él quien se convierta en un nuevo don Juan, tras la “conversión” del protagonista.

Vespasiano es un donjuán afeminado, es definido por Colás como un eunuco. Tiene unos treinta y cinco años, facciones correctas y en él sobresale la ambigüedad “de sus rasgos y miembros, algunos de ellos femeniles” (Pérez de Ayala 201). Al igual que Iluminada representa la esterilidad, pretende hacer pasar el libertinaje como “derroche de potencia y voluntaria renuncia a la fertilidad” (Pérez de Ayala 198).

Vespasiano es el personaje más ridiculizado del libro, nunca ha amado ni podrá hacerlo, queda condenado a la soledad y la compañía de prostitutas y no hay posibilidad de cambio para él, al contrario de lo que sucede al protagonista.

Herminia no se casa libremente, por ello afirma que no era Tigre Juan, sino la sociedad quien la esposaba (Cueto 62). Su abuela Mariquita representa los intereses económicos y sociales y Herminia se ve abocada a un matrimonio y condenada a ser de Tigre Juan, como reza la inscripción del brazalete que este le regala.

Su rebeldía se manifiesta huyendo con Vespasiano: “tan bien hallada como los demás querían que estuviese, lo que ella quería desatinadamente era perderse” (Pérez de Ayala 195). Por eso le dice al donjuán: “tú has sido un

pretexto” (Pérez de Ayala 240). La huida de Herminia es más una búsqueda de libertad que una fuga por amor. Si la reparación de los errores la realiza Tigre Juan escapando de la esfera del código social del honor, Herminia lo hará ante su conciencia (Cueto 34).

A modo de recapitulación de esta parte destacaremos cómo los personajes de la novela son sometidos a un proceso de degradación y estilización que apunta a la consideración del texto como narración desmitificadora de héroes o mitos de la tradición clásica por lo ridículo de sus comportamientos o bien por la descripción caricaturesca a la que son sometidos.

ESTILO: UN DON JUAN NOVELADO Y NOVECENTISTA

En *Tigre Juan y el curandero de su honra* se produce una literaturización y estilización de Oviedo, a la manera de Clarín en *La Regenta*. Pilares se desrealiza hasta convertirse en la imagen del chismorreó y las habladurías: “la plaza, que se nos muestra en las primeras frases bajo una óptica cercana a lo neutro, se transforma metafóricamente en una tertulia de viejas lisiadas, para convertirse finalmente en la imagen viva de la murmuración” (Lozano Marco 328).

La técnica de la primera escena consiste en presentar en primer lugar la plaza, después el puesto de Tigre Juan y finalmente la descripción minuciosa de su mercancía (Cueto). Veamos algunos pasajes: “Todo en redor de la Plaza del Mercado al fondo de los soportales, hay tiendecillas angostas y profundas. El puesto de Tigre Juan se distinguía de los demás por varias particularidades. Era un puesto permanente, en vez de toldillo de lona poseía a manera de un caparazón, acoplado con tres enormes paraguas de varillas de ballena, regatón de bronce y puño de asta” (Pérez de Ayala 54-55).

Esta escena también remite al sustrato sociocultural del mito. La descripción inicial de la plaza de Pilares se basa en “textos orales que le brindan a la escritura ayaliana el trasfondo cultural necesario para que el lector se confronte con el mito de don Juan” (Andreu 385).

En cuanto a su filiación genérica, podemos considerar la obra como una tragicomedia, porque sus protagonistas son gente del pueblo, pero plantean problemas de gran dignidad, la acción es trascendente y elevada (Lozano Marco 38).

En la novela hay varios pasajes metaficticios, puesto que en el *Presto* de la novela se describe una representación de *El médico de su honra* de Calderón. Además, la totalidad de la obra es una alusión a un mito de tradición clásica, el de don Juan, que ha sido versionado a lo largo de la historia de la literatura universal y ha traspasado las fronteras literarias hacia otras expresiones artísticas.

Existe un narrador omnisciente, leemos lo que piensan los personajes y el narrador describe en profundidad acciones y caracteres. Así, en este fragmento centrado en doña Iluminada se afirma: “en aquel amanecer, la viuda virgen y enlutada tuvo un espasmo de ventura, como Julieta en brazos de Romeo” (Pérez de Ayala 226). En otras secuencias la mirada del narrador critica las apariencias y la presión social, como cuando todo el mundo da por hecho que Tigre Juan y Herminia se van a casar a pesar de que él no le hubiera hecho la proposición: “entre aquellos amigos mediaba una especie de convencionalismo tácito como si todos coincidiesen en opinar que Tigre Juan y Herminia estaban comprometidos por mutua promesa” (Pérez de Ayala 193).

A veces se interrumpe el relato para dar paso a un diálogo teatral (Tigre Juan y Nachín en la noche de san Juan). Otro ejemplo es el diálogo entre Tigre Juan y Colás sobre el donjuanismo y el honor en las secuencias iniciales de la novela.

Tigre Juan y el curandero de su honra es un ejemplo de la llamada “novela intelectual” por su “visión del mundo amplia, inteligente, sabia, compleja” (Amorós 48) y su énfasis en las ideas. Asimismo, la novela concluye poemáticamente, el texto lírico final refleja los sentimientos de Tigre Juan sobre la vida tras conocer a su hijo. Lo poemático alude “a la función estructural concreta de los poemas: resumidora, anticipadora, distanciadora, generalizadora, simbolizadora. Lo poemático es también la síntesis, la abstracción, dejar la anécdota en lo que no sea significativo” (Amorós 43).

La novela tiene dos partes, que a su vez se estructuran conforme a términos musicales. *Tigre Juan* consta de *Adagio* y *Presto*, mientras que *El curandero de su honra* se divide en *Presto*, *Adagio*, *Coda* y *Parergon*. Excepto “Parergon”, los demás términos se refieren al ámbito musical: aluden a los cuatro movimientos de una sinfonía dispuestos de manera simétrica seguidos de una coda o adición final. Esta disposición simétrica responde a la diferente trayectoria del protagonista: postura errónea en *Tigre Juan* y rectificación en *El curandero* con una conclusión. Además, la composición musical responde al intento pitagórico de conseguir la armonía universal (Pol Stok)

La última parte, *Parergon*, es la conversación final entre Colás y Tigre Juan. En esa parte se defiende el liberalismo entendido como tolerancia, perspectivismo e ironía (Amorós).

El registro léxico es variado: cultismos, arcaísmos, coloquialismos, asturianismos. Utiliza una frase amplia, culta y trabajada (Amorós). Hemos seleccionado este pasaje en donde el protagonista y Herminia se reencuentran tras la huida de ella: “Al desembocar en el comedor, dieron de cara con Tigre Juan, sentado en un sillón frailer. Y los ojos de Herminia, color aceituna, manaban una mirada dolorida y como oleaginosa que se extendía hasta los ojos de Tigre Juan, a la manera de un rayo de luz ambarina” (Pérez de Ayala 279).

Uno de los procedimientos más empleados por Pérez de Ayala es el perspectivismo y el contraste. Se manifiesta de maneras diferentes: la pluralidad de nombres para un mismo personaje o las antítesis al describir por ejemplo a doña Iluminada, que se caracteriza por un juego entre blanco y negro, luz y sombra, noche y día. Lo mismo sucede con el clérigo D. Sincerato Gamborena, definido por lo antitético (tos y risa).

Como técnica de experimentación formal más destacada en la novela citaremos la disposición en dos columnas diferentes de los pensamientos de los protagonistas como si fueran dos ríos (“Así fluía la vida de Tigre Juan / Así fluía la vida de Herminia”). Cuando se encuentran se produce una escena suspendida. Después y por breve espacio aparecen dos columnas, ahora paralelas, donde ambos personajes sienten lo mismo (Amorós 76).

Este recurso visual de la doble columna para mostrar el fluir de las vidas de los protagonistas refleja “un procedimiento plástico con el que encarecer y realzar un contraste que es un paralelismo, o, mejor aún, una convergencia de dos existencias que, pese a la aparente divergencia, acabarán por mezclar sus cursos” (Baquero Goyanes 45).

Para recapitular esta parte señalaremos cómo también en el plano estilístico y formal *Tigre Juan y el curandero de su honra* puede ser considerada una novela renovadora por la peculiar estructura interna y externa de la misma, así como por la experimentación formal presente en las secuencias de la segunda parte.

CONCLUSIONES

Tigre Juan y el curandero de su honra, novela perteneciente al periodo de madurez de Ramón Pérez de Ayala es una visión desmitificadora y crítica del mito de don Juan y del motivo de la honra entendida como venganza y sometimiento de la mujer al hombre.

A lo largo de estas páginas hemos destacado cómo el narrador asturiano transforma al personaje de don Juan en un ser ridículo y afeminado, y al defensor del honor en un hombre bárbaro que sufre en su matrimonio la misma desgracia que condena en otros. La intención del escritor es subvertir la esencia del mito y someterlo a una revisión crítica.

Por lo tanto, la novela pertenece a la órbita de textos renovadores del siglo XX en sus aspectos formales y temáticos, y su propósito es realizar una revisión crítica de temas y mitos canónicos mediante un lenguaje culto y de amplio registro.

En definitiva, *Tigre Juan y el curandero de su honra*, “unida estrechamente a la realidad asturiana y española, es verdadera novela europea que tiene un lugar cada vez más reconocido en la gran corriente renovadora de la segunda mitad de este siglo” (Barroso Villar 462).

Concluimos este estudio afirmando que este narrador novecentista nos ha dejado una novela compleja, de hondo calado y que puede ser considerada una de las obras maestras de la novela moderna. Pocas veces la mirada mítica ha calado tanto en las estructuras narrativas a nivel temático y formal.

BIBLIOGRAFÍA

- Amorós, Andrés. *La novela intelectual de Pérez de Ayala*, Madrid: Gredos, 1972.
- Andreu, Alicia G. “Ramón Pérez de Ayala y el mito de don Juan”. *Anales de Literatura Española Contemporánea* 17 (1992): 381-394.
- Baquero Goyanes, Mariano. *Perspectivismo y contraste (De Cadalso a Pérez de Ayala)*. Madrid: Gredos, 1973.
- Barroso Villar, Elena. “Elementos de la modernidad en la novela de Ramón Pérez de Ayala”. *Cauce* 20-21 (1997): 443-464.
- Cueto, Magdalena. “El personaje literario. Tigre Juan y el curandero de su

- honra". *Homenaje a Ramón Pérez de Ayala*. Oviedo: Servicio de Publicaciones, 1980.
- Fernández Utrera, Ma Soledad. "Revisión crítica del concepto de perspectismo en el pensamiento teórico y la obra narrativa de Ramón Pérez de Ayala". *Revista Hispánica Moderna* 1 (2000): 75-90.
- Lozano Marco, Miguel Ángel. *Tigre Juan y el curandero de su honra*. Madrid: Austral, 1990.
- Macklin, J.J. *Perez de Ayala: Tigre Juan and El curandero de su honra*. London: Grant and Cutler Ltd, 1980.
- Marañón, Gregorio. *Don Juan. Ensayo sobre el origen de su leyenda*. Madrid: Espasa-Calpe, 1967.
- Pérez de Ayala, Ramón. *Tigre Juan y el curandero de su honra*. Madrid: Austral, 1990.
- Pol Stock, Margaret. *Dualism and polarity in the novels of Ramón Pérez de Ayala*. London: Thamesis Books Limited, 1988.

CONOCIMIENTO DECLARATIVO, PROCEDIMENTAL Y METACOGNITIVO EN INSTANCIAS ORALES DE ESTUDIANTES DE ELE

Paula Inés Actis

Lucía Isabel Figueroa

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

paula.actis@mi.unc.edu.ar

lucia.isabel.figueroa@unc.edu.ar

Resumen: Esta investigación se propone correlacionar el uso efectivo que estudiantes de ELE hacen de las estrategias comunicativas orales (ECO) con su conocimiento declarativo acerca del uso de estas estrategias. La temática de las ECO en relación con la metacognición es de gran interés en los estudios de ELE. Sin embargo, el rol que juega la conciencia de los sujetos sobre su propia competencia estratégica y el papel de la enseñanza de la metacognición en la oralidad son interrogantes sin una respuesta unívoca. Este trabajo de análisis es la continuación de un estudio previo (Actis y Figueroa, 2020). Luego de sumar al análisis del grupo de control el del grupo intervenido, identificamos algunas diferencias en el uso de estrategias. Si bien estos resultados son provisorios, resultan indispensables para continuar indagando sobre el funcionamiento de la conciencia que los hablantes tienen de su uso de estrategias comunicativas y cuál es la utilidad de su enseñanza en las aulas de ELE.

Palabras clave: ELE, estrategias comunicativas, consciencia, conocimiento declarativo, oralidad.

Abstract: The main objective of this investigation is to correlate the real usage of oral Communication Strategies displayed by students of Spanish as a second language to their own declarative knowledge about it. The subject of Communication Strategies regarding the question of consciousness is a topic of great interest in the field of Spanish learning and teaching. Nevertheless, the importance of the level of consciousness that speakers have over their own strategic competence and the role that teaching has surrounding metacognition in oral behaviour are still unanswered questions. This analysis is the continuation of a previous study (Actis y Figueroa, 2020). After adding the observation of an intervened group of subjects to our previous analysis of the monitoring group, we identified several differences between the use of various strategies. Even though these results are not definitive, they are fundamental to continue the investigations about the part that consciousness plays in the use of Communication Strategies by speakers of a second language, as well as the purpose of teaching said Strategies in courses of Spanish.

Key Words: Communication Strategies, consciousness, declarative knowledge, oral behaviour.

INTRODUCCIÓN

Como bien expresan Canale y Swain (1980), la comunicación se basa en la interacción interpersonal que tiene lugar en un contexto sociocultural y discursivo determinado y supone un comportamiento intencional que conlleva imprevisibilidad y creatividad. De esta definición, podemos deducir por qué la comunicación oral, y especialmente en una lengua extranjera, significa para un hablante un proceso tan complejo. Se trata de un acontecimiento en el que intervienen factores de la más diversa índole, donde el estudiante de una segunda lengua (L2) necesita tomar decisiones, expresar sus ideas, resolver problemas, llenar vacíos de información, suplementar sus déficits, establecer y mantener la interacción social, entre muchas otras acciones a las cuales prestar atención. Sin embargo, la comunicación oral en la lengua meta resulta un requisito indispensable para cualquier estudiante. Por esta razón, sostenemos que el desempeño en una L2 no solo implica para el hablante conocer de las características formales de la lengua sino que también supone el desarrollo de lo que llamamos competencia estratégica. Este término nos permite contemplar que, en pos de expresarnos adecuadamente y entender a los demás en una conversación, los sujetos activamos diferentes recursos, que incluyen el aspecto lingüístico pero

también lo pragmático y lo cognitivo. De esta forma, como señalan Canale y Swain (1980), la competencia estratégica se vuelve fundamental para el dominio de una lengua extranjera, ya que permite llevar a cabo acciones, de manera potencialmente consciente, para manipular procedimientos de aprendizaje y comunicación.

Actualmente, cuando uno de los principales interrogantes alrededor de la temática es la cuestión de la conciencia, la declaración “potencialmente consciente” nos resulta insuficiente. De hecho, no existe consenso sobre el papel que tiene la conciencia en la competencia estratégica. Diversas investigaciones acerca del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras sugieren la importancia de la enseñanza de la metacognición, distinguiendo conocimiento explícito de implícito, como el trabajo de Martín Martín (2006) y el modelo de redesccripción representacional de Karmiloff-Smith (1994). Aun así, no hay acuerdo respecto a cómo funcionan estos tipos de conocimiento y qué vínculos mantienen entre sí. Es decir, si el conocimiento implícito, procedimental, puede volverse consciente y que, de esta forma, pueda ser enseñado, continúa siendo una pregunta sin respuesta, como así también qué beneficios traería para el aprendizaje de una L2. En este sentido, el objetivo de nuestro estudio es descubrir si las estrategias que los estudiantes declaran utilizar se corresponden con aquellas que son puestas en práctica en su desempeño oral. De esta manera, creemos que esta investigación contribuye a las indagaciones sobre el grado de conciencia que los hablantes de una L2 poseen acerca de las estrategias que utilizan y cómo esto afecta sus procesos de aprendizaje.

Cabe aclarar que este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más grande, orientado al aprendizaje y la enseñanza de ELE, que indaga los efectos de un programa de desarrollo de estrategias de comunicación oral en estudiantes universitarios extranjeros, de nacionalidades variadas, matriculados en cursos intensivos de español y cultura latinoamericana en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). A su vez, esta investigación es la continuación de un estudio previo (Actis y Figueroa, 2020) en el que se analizó el grupo de control del proyecto de investigación macro. En esta comunicación, a los fines del objetivo que nos proponemos, sumamos al trabajo con el grupo de control el análisis de otro curso intensivo de español en el cual se produjeron intervenciones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de estrategias. Para el análisis, comparamos el conocimiento declarativo manifestado en encuestas realizadas al principio de los cursos con las estrategias empleadas en las pruebas orales de estos mismos sujetos al finalizar los cursos. A su vez, contemplamos el

desempeño y las diferencias que presentaron ambos grupos en pos de observar de qué forma impacta (o no) la intervención didáctica orientada a la enseñanza de la metacognición que se aplicó a uno de los grupos.

En adelante, enmarcamos nuestro artículo revisando la bibliografía al respecto del estado de la cuestión sobre la competencia estratégica y las ECO para luego profundizar en el tema de la conciencia. Una vez desarrolladas estas categorías teóricas explicitamos más particularmente la metodología y el procedimiento de análisis. Por último se presentan los resultados, nuestras conclusiones y los posibles desarrollos de esta investigación.

MARCO TEÓRICO

Las estrategias comunicativas

Desde su aparición en la década del 80 hasta la actualidad, la noción de estrategias comunicativas ha sido ampliamente discutida en el campo de enseñanza y aprendizaje de L2. Dörnyei y Scott (1997) realizan un trabajo de historización de las teorías más significativas al respecto, dando cuenta de que no existe una definición universal del concepto, ni tampoco una única taxonomía o clasificación de estrategias. En un principio, las perspectivas que Dörnyei y Scott (1997) llaman tradicionales definen las estrategias de comunicación como mecanismos que surgen cuando la distancia entre lo que el hablante de una L2 quiere expresar y los recursos que tiene a su disposición representa un problema. Desde estos primeros enfoques, la puesta en acción de las estrategias es concebida como acción consciente, como denota Tarone cuando afirma: “Las estrategias comunicativas *conscientes* son utilizadas por el individuo para superar la crisis que ocurre cuando las estructuras del lenguaje son inadecuadas para expresar su pensamiento”¹ (195). En consecuencia, las clasificaciones que estos investigadores proponen (como las renombradas taxonomías de Willems o Faerch y Kasper) identifican, por un lado, estrategias que implican el abandono o reducción del mensaje y, por otro lado, estrategias orientadas a la realización de ese mensaje mediante los recursos disponibles, sean estos lingüísticos, paralingüísticos, etc.

El hecho de que estas estrategias hayan sido entendidas como una acción consciente desde estas perspectivas supuso que se considerara la existencia de

1 La traducción es nuestra.

una instancia previa de planeamiento intencional. Esto supuso que se contemplen las dificultades u obstáculos que son reconocidos por los hablantes con anterioridad, pero no las estrategias que puedan surgir para resolver un problema que aparezca durante la comunicación. Por este motivo, en estudios posteriores la definición de las ECO es expandida, por ejemplo, a través del aporte de Canale y Swain. Estos autores afirman que: “la comunicación involucra la continua evaluación y negociación del significado social por parte de los participantes”² (29). En concordancia con esto, Dörnyei y Scott (1997) señalan que Canale brinda una conceptualización de estrategias más abarcativa que incluye cualquier intento consciente (este aspecto aún se mantiene) por facilitar la comunicación, inclusive si no se ha identificado un problema. En esta línea, la misma Tarone amplía su definición para abarcar los recursos relacionados con la negociación de significados y las estrategias cooperativas, dando lugar a un abordaje con un sesgo interaccional. Dörnyei y Scott (1997) acuerdan con estas posturas, alegando que cualquier intento intencional de resolver un problema lingüístico que el hablante ha notado durante la comunicación es una estrategia comunicacional.

Además de esta tendencia interaccional, es importante traer a colación los enfoques que se ocupan del aspecto psicológico-cognitivo de las ECO, de los cuales los aportes más significativos han sido los de Bialystok y el llamado Grupo de Nijmegen en la década del 90. Los estudios de estos investigadores se diferencian de los análisis que, ellos consideran, se ocupan únicamente del nivel superficial de los productos de las verbalizaciones. En cambio, remarcan la naturaleza mental de los procesos estratégicos de comunicación.

En este recorrido, podemos notar que los dos elementos más controversiales que generalmente están en el centro de la polémica, tanto en los estudios de corte interaccional como en las perspectivas psicolingüísticas, son la problematicidad y la conciencia. Como mencionamos, en este estudio nos interesa indagar acerca de esta última en profundidad.

La conciencia de los hablantes y las ECO

Cuando Dörnyei y Scott (1997) se abocan al análisis de este aspecto, alegan que las discusiones acerca de lo que el término conciencia designa versan alrededor de las diferentes acepciones que posee. Estas varían desde atención, intención a control, lo cual no designaría los mismos procesos lingüísticos ni psicológicos. Al mismo tiempo, en la bibliografía al respecto no siempre se

2 La traducción es nuestra.

aclara a qué momento se refiere “ser consciente de la utilización de una estrategia”. Es decir, si está vinculado al reconocimiento del déficit o problema, al momento de puesta en acción del mecanismo o a la identificación posterior de que una estrategia fue utilizada.

Además, Dörnyei y Scott (1997) y muchos otros investigadores, como José Miguel Martín Martín (2016), advierten otro elemento que hace a la conciencia en el lenguaje difícil de definir. Estamos hablando de la tendencia propia del lenguaje de automatizar los procedimientos que se utilizan frecuentemente, debido a lo cual una estrategia que originalmente era consciente e intencional puede, con el tiempo y el uso, convertirse en un mecanismo altamente automatizado y no del todo consciente. En relación con esto, Martín Martín (2016) distingue dos tipos de conocimiento lingüístico que se diferencian por la manera de adquirirlos, almacenarlos y procesarlos. Martín Martín aclara que estos “han de ser entendidos como un continuo en cuyos extremos se encontrarán el conocimiento más controlado y el conocimiento más analizado respectivamente” (268). El conocimiento implícito es aquel que se aprende receptivamente, esto significa que no es posible decidir si almacenarlo o codificarlo, sino que es “imparable”, receptado sin mediación. Como se puede deducir de esta definición, el conocimiento implícito no es consciente y es también llamado procedimental. Por otro lado, el conocimiento explícito se diferencia de aquel por ser consciente y hace referencia a las reglas y rasgos de la L2 de las que el aprendiz puede dar cuenta. En ese sentido, se lo considera conocimiento declarativo.

Existen otras teorías que desarrollan el papel de la conciencia como una continuo en el cual el grado de conciencia de un conocimiento puede variar, como el modelo de Redesccripción Representacional de Karmiloff-Smith (1994). No obstante, como señalamos anteriormente, no hay acuerdo en la literatura de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas acerca de la conciencia de los hablantes de su propio uso de las ECO, ni tampoco sobre la utilidad de su enseñanza. Muchos estudios defienden la enseñanza de estas estrategias comunicacionales, sosteniendo que en las clases de L2 la enseñanza de la metacognición no solo es valiosa sino necesaria para el desempeño de los estudiantes en la lengua meta. Por el contrario, otros investigadores señalan que las ECO se fundamentan en procesos mentales que no son conscientes, lo cual hace que no se pueden describir de un modo empírico ni vocalizar siquiera. Consecuentemente, muchos afirman que las ECO no pueden traducirse a conocimiento consciente, explícito, para ser instruido en las aulas.

Estos interrogantes se tornan todavía más urgentes teniendo en cuenta el gran interés que se denota en la actualidad por investigar los problemas comunicativos de los estudiantes de una L2 y sus mecanismos y estrategias para resolverlos. Por estas razones, la indagación que guía esta investigación acerca de la consciencia que demuestran los estudiantes respecto a la utilización de las ECO se vuelve una pregunta ineludible. De esta manera, a través de este estudio nos proponemos generar algunas aproximaciones respecto a la importancia (o no) de enseñar estas estrategias en aulas de ELE.

DISEÑO METODOLÓGICO Y PROCEDIMIENTO

Esta investigación se constituye como un estudio de tipo empírico que se basa en el trabajo con dos grupos de 7 participantes cada uno (14 participantes en total), todos ellos estudiantes universitarios de edades entre 19 y 30 años. Asimismo, cabe resaltar que todos eran estudiantes extranjeros, de nacionalidades y lenguas maternas variadas, inscriptos en el curso “Español por Niveles 3” dictado en el marco del Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la UNC. Los cursos fueron de carácter acelerado o intensivo y tuvieron lugar en julio de 2019 y febrero de 2020. En el grupo de estudiantes del curso de julio de 2019 se aplicaron intervenciones propias de un proyecto de fomento de la metacognición en el desempeño oral, como es el proyecto macro en el cual se inserta nuestro estudio. Por su parte, en el grupo de febrero de 2020 no se llevó a cabo ningún tipo de intervención didáctica, ya que conformaba el grupo de control del proyecto principal.

En lo que refiere a los instrumentos, llevamos a cabo nuestro análisis en base a dos materiales. En primer lugar, una encuesta en inglés tomada al inicio de cada curso. Este cuestionario interrogaba a los sujetos sobre su experiencia en el aprendizaje de la destreza oral en una lengua extranjera, con la finalidad de ajustar posteriormente las propuestas didácticas según las características de los estudiantes. Se encuentra dividido en tres apartados: “Antes de la conversación”, “Durante la conversación” y “Después de la conversación” y cuenta con un total de 50 preguntas. En segundo lugar, se analizaron las pruebas orales administradas por profesoras con certificación para tomar el Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) realizadas al final de cada curso. La modalidad de cada una de estas pruebas fue distinta en cada curso: mientras que en el curso de julio de 2019 se trató de una conversación más espontánea con la profesora

en la que los estudiantes hablaban libremente sobre su experiencia en Córdoba y en la Universidad; en las pruebas del curso de febrero de 2020 los estudiantes debían elegir un tema entre varias opciones (representados en una serie de filmas) para expresar su opinión al respecto y responder preguntas.

A continuación, se detalla el procedimiento que seguimos para realizar el análisis de los instrumentos mencionados y a los fines del objetivo de este trabajo. En un primer momento, realizamos la traducción al español de las preguntas de la encuesta, para luego descartar las preguntas de los apartados “Antes de la conversación” y “Después de la conversación”. El fundamento de esta decisión tiene que ver con la naturaleza de nuestro otro material a analizar: las pruebas orales. No resulta posible constatar si los estudiantes hacen o no lo que declaran en sus encuestas respecto al momento previo y posterior a la conversación ya que solo contamos con el audio del momento de la conversación en sí. De este modo, centramos nuestro análisis en el apartado “Durante la conversación” de las encuestas.

Además, dentro del apartado “Durante la conversación” realizamos un segundo recorte, dejando a un lado las preguntas que hacían referencia al uso del lenguaje no verbal y al contacto visual. Nuevamente, esta selección se debe a que nuestro corpus de comparación consta de grabaciones orales (distinto hubiera sido si contáramos con una grabación en video de la prueba oral). Luego de este proceso, las 50 preguntas originales se redujeron a 20 que nos sirvieron de base para el análisis posterior.

En un segundo momento del proceso de investigación, profundizamos en la temática de tipologías de ECO y en las diferentes taxonomías existentes. Particularmente, en el artículo *Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies* (1997) de Dörnyei y Scott se expone un inventario de los mecanismos estratégicos del lenguaje basados en su propuesta (aunque también se incluyen clasificaciones de otros autores). A partir de este inventario, seleccionamos una serie de estrategias que, consideramos, se condicen con las 20 preguntas de nuestro recorte en las encuestas.

Para organizar estas estrategias elaboramos una taxonomía propia basándonos en las propuestas de diversos autores. Tomamos una categoría presentada por Dörnyei y Scott (“Estrategias interaccionales”) y otras dos de Willems (“Estrategias de reducción” y “Estrategias de logro”). Para nuestro análisis decidimos llamarlas estrategias interaccionales, estrategias de reducción o recontextualización y estrategias de logro o aproximación. Cuando hablamos de estrategias interaccionales nos referimos a estrategias que involucran a los dos

participantes de la comunicación actuando cooperativamente para resolver un problema o déficit. Por su parte, entendemos que las estrategias de logro o aproximación son aquellas mediante las cuales el hablante busca solucionar el problema acudiendo a otros recursos sin abandonar su propósito comunicativo, tales como el cambio de código a su lengua materna u otra, el uso de sinónimos o palabras que suenan semejante, de parafraseos, de caracterizaciones, entre otros. Por último, incluimos también las estrategias de reducción o recontextualización como aquellas que se ponen en práctica en los casos en los que el hablante, frente a un déficit o a una carencia en el manejo de la segunda lengua, opta por transformar, omitir o reformular parte o la totalidad de su mensaje, como así también recurrir a mecanismos de divergencia que le permiten ganar tiempo o cambiar de rumbo. Nos parece importante señalar que estos últimos dispositivos para ganar tiempo (ya sea para pensar como para mantener el canal de comunicación abierto y mantener, así, la interacción) suelen ser incluidos en otras taxonomías como un tipo aparte. No obstante, nosotras decidimos incluirlas dentro de esta categoría.

Las 25 estrategias seleccionadas³ organizadas en estas tres categorías que proponemos se encuentran en el siguiente cuadro:

ESTR INTE (Total: 8)	ESTR RED (Total: 6)	ESTR LOG (Total: 11)
-Pedido directo de ayuda	-Sustitución del mensaje	-Circunloquio/rodeo (parafrasear)
-Pedido indirecto de ayuda	-Uso de palabras multiusos	-Aproximación
-Pedir repetición	-Reestructuración	-Inventar palabras
-Pedir aclaración	-Balbucear	-Cambio de código (cambio de lengua)
-Pedir confirmación	-Auto-corrección	-Omisión
-Expresar no entendimiento	-Uso de rellenos o muletillas	-Recuperación de elemento léxico
-Verificar comprensión		-Auto-reformulación
-Verificar la propia precisión		-Fingir entendimiento
		-Indicadores verbales estratégicos
		-Adivinar
		-Resumen interpretativo

3 La traducción de su denominación es nuestra.

En un tercer momento, y luego de este trabajo de taxonomización, nos abocamos al análisis de las estrategias que los estudiantes declaran utilizar en las 7 encuestas de cada grupo. Posteriormente, realizamos el análisis de las 14 pruebas orales. Al tener que compararlas con las respuestas de las encuestas, se hizo necesario realizar una transcripción de este material ya que llegó a nosotras en formato audio.⁴ Así, conformamos el registro de las pruebas orales de ambos grupos en las cuales identificamos los tres tipos de estrategias que propusimos anteriormente.

Por último, luego de obtener los resultados de este trabajo de análisis, pusimos en relación el conocimiento declarativo que cada grupo plasmó en sus encuestas con la aparición de estrategias en su desempeño oral durante sus respectivas pruebas. Para finalizar, comparamos los resultados que obtuvimos de este análisis entre ambos grupos, el intervenido y el grupo de control. En el siguiente apartado, se expondrán todos estos resultados; es decir, por un lado, las estrategias identificadas tanto en las respuestas de los estudiantes a las encuestas como en sus pruebas orales; y, por otro lado, la comparación entre los resultados de ambos grupos.

RESULTADOS

Al momento de nuestro análisis, el primer paso fue examinar las encuestas realizadas a los 14 participantes. Como mencionamos anteriormente, seleccionamos algunas preguntas de la encuesta e identificamos a qué estrategia refieren cada una de ellas. En total contamos con 20 preguntas a analizar de las cuales 7 refieren a estrategias interaccionales, 3 a estrategias de reducción o recontextualización y 10 a estrategias de logro o aproximación. Luego, revisamos las respuestas de todos los estudiantes a las 20 preguntas seleccionadas y definimos cuatro tipos de respuestas de acuerdo a lo declarado por ellos: “sí”, “a veces”, “no” y “no sabe/no contesta”.

Después de obtener los resultados en base a las respuestas a las encuestas de los 14 sujetos de ambos grupos, nos surgió la duda de cómo compararlos con los porcentajes que obtuvimos del análisis de las pruebas orales (los cuales serán expuestos más adelante). Esta vacilación tiene lugar debido a que los tipos de estrategias no se encuentran distribuidos equitativamente en las preguntas

4 Este trabajo de transcripción fue realizado con otros miembros del equipo de investigación al que pertenecemos: María Teresa Borneo y Nieve González Roberts.

seleccionadas para analizar. Como ya mencionamos, de las 20 preguntas tan solo 3 se corresponden a las estrategias de reducción o recontextualización por lo que consideramos que calcular un porcentaje tomando todas las respuestas como el 100% no sería representativo: el porcentaje correspondiente a las estrategias de reducción o recontextualización sería menor al de los otros dos tipos debido a la diferencia de preguntas dirigidas a cada tipo de estrategias. Por esta razón, decidimos calcular los porcentajes de cada estrategia por separado, como si cada una fuera en sí misma un 100% en el cual se distinguen los diferentes tipos de respuestas establecidos (“sí”, “a veces”, “no” y “no sabe/no contesta”). En este sentido, elaboramos gráficos de torta que se corresponden con cada tipo de las estrategias utilizadas por cada grupo que plasman los resultados obtenidos mediante la aplicación del procedimiento detallado.

El segundo paso consistió en analizar las transcripciones de las pruebas orales para identificar en qué porcentajes los sujetos utilizaron las diferentes estrategias. Nos basamos en un código de color para señalar en las transcripciones los tres tipos de estrategias (cada tipo correspondía a un color diferente). Luego, realizamos un conteo de la cantidad de veces que cada tipo de estrategia había sido utilizada por cada estudiante y sumamos estas cifras para obtener los números totales de los tres tipos de estrategias que utiliza cada grupo. A partir de esos números calculamos los porcentajes de utilización de cada tipo de estrategia para plasmar los resultados en gráficos de torta.

Seguidamente, expondremos los resultados obtenidos de las encuestas y de las pruebas orales del grupo intervenido de julio 2019 y posteriormente los correspondientes al grupo de control de febrero del 2020.

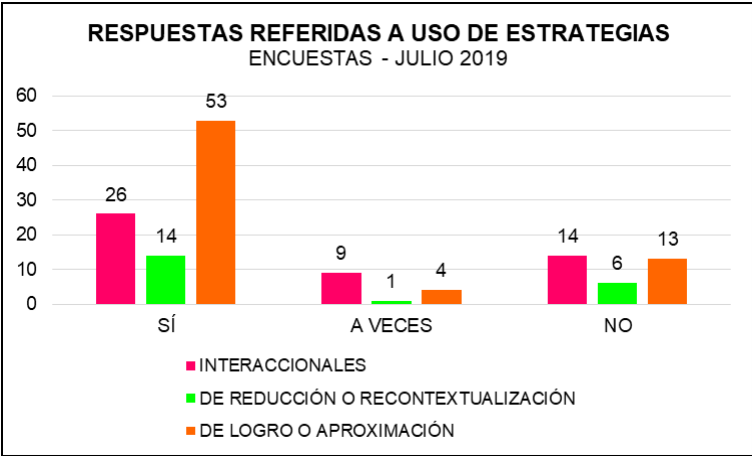
GRUPO INTERVENIDO DE JULIO DE 2019

En este punto, se presentan los resultados de las encuestas realizadas al grupo de julio de 2019, este es el grupo que sí fue intervenido a través de enseñanza de estrategias. Respecto a las estrategias interaccionales, del total de 49 respuestas, 26 corresponden a “sí”, 9 a “a veces” y 14 a “no”. En las respuestas referidas a estrategias de reducción o recontextualización, 14 fueron “sí”, 1 “a veces” y 6 “no”. Finalmente, de las 70 respuestas correspondientes a estrategias de logro o aproximación, 53 fueron positivas, 4 “a veces” y 13 negativas. Sistematizamos estos datos en una tabla (TABLA 1) y en su correspondiente gráfico de barras (GRÁFICO 1):

TABLA 1

ENCUESTAS JULIO 2019					
ESTRATEGIAS (cantidad de preguntas asignadas)	RESPUESTAS				
	SÍ	A VECES	NO	NS/NC	TOTAL
INTERACCIONALES (7)	26	9	14	0	49
DE REDUCCIÓN O RECONTEXTUALIZACIÓN (3)	14	1	6	0	21
DE LOGRO O APROXIMACIÓN (10)	53	4	13	0	70

GRÁFICO 1



Como mencionamos anteriormente, presentamos esta misma información en gráficos de torta que se corresponden con cada tipo de estrategia como si cada una fuera en sí misma un 100%. En cada gráfico se resalta con color las respuestas “sí” porque lo que interesa al objetivo de esta investigación es lo que los estudiantes declaran sí utilizar para comparar esa respuesta con lo que verdaderamente utilizan en las pruebas orales. En este grupo notamos que en las estrategias interaccionales se obtuvo un 53,06% de respuestas afirmativas (GRÁFICO 2.1), en las estrategias de reducción o recontextualización un 66,67% (GRÁFICO 2.2) y un 75,71% en las estrategias de logro o aproximación (GRÁFICO 2.3).

GRÁFICO 2.1

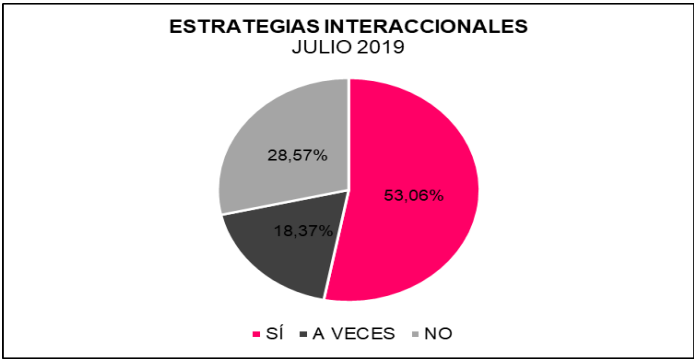


GRÁFICO 2.2

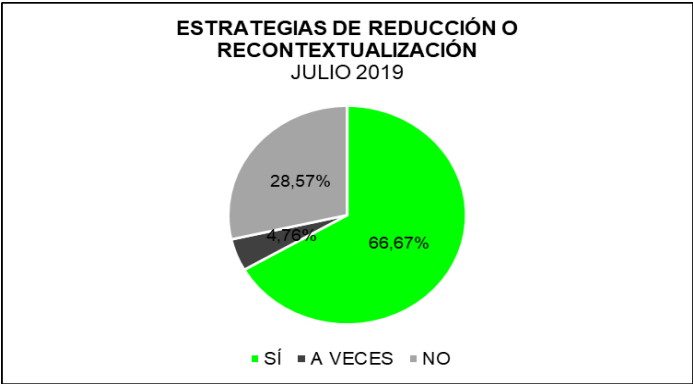


GRÁFICO 2.3

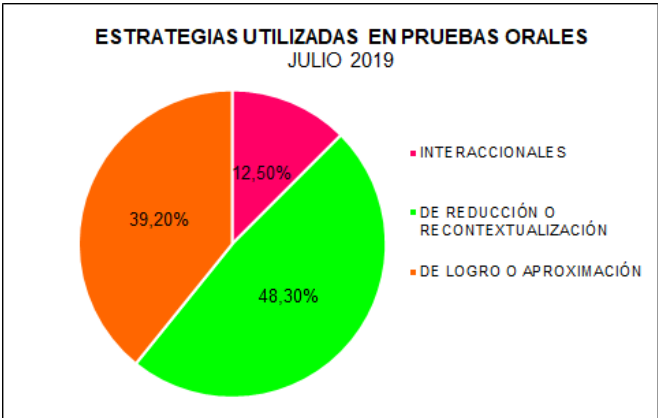


Con respecto al análisis de las transcripciones de las pruebas orales, las estrategias fueron utilizadas de la siguiente manera: las estrategias de tipo interaccional un total de 22 veces lo cual corresponde al 12,5% del total; las de reducción o recontextualización representan el 48,3% al haber sido utilizadas 85 veces; y las de logro o aproximación fueron utilizadas 69 veces, lo cual equivale al 39,2% del total de estrategias utilizadas:

TABLA 2

PRUEBAS ORALES JULIO 2019		
ESTRATEGIAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
INTERACCIONALES	22	12,5%
DE REDUCCIÓN O RECONTEXTUALIZACIÓN	85	48,3%
DE LOGRO O APROXIMACIÓN	69	39,2%
TOTAL	176	100%

GRÁFICO 3



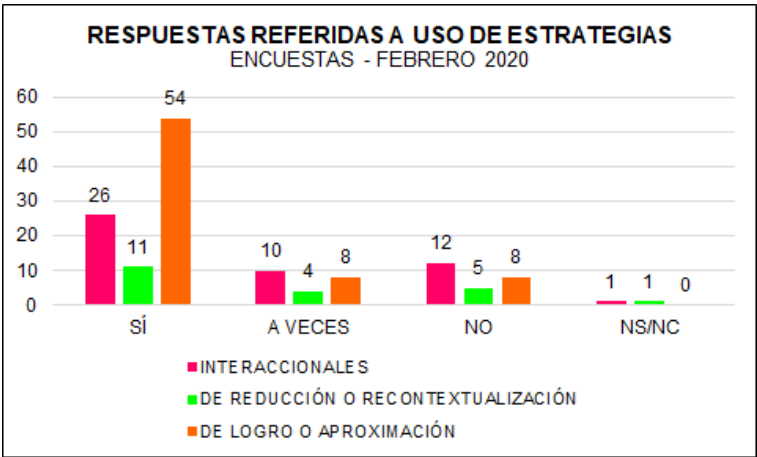
GRUPO DE CONTROL DE FEBRERO DE 2020

Seguidamente, se muestran los resultados de las encuestas realizadas al grupo de febrero del 2020, es decir, al grupo no intervenido. Respecto a las estrategias interaccionales (del total de 49 respuestas) 26 corresponden al “sí”, 10 a “a veces”, 12 a “no” y 1 a “no sabe/no contesta”. En las 21 respuestas referidas a estrategias de reducción o recontextualización, 11 fueron positivas, 4 “a veces”, 5 “no” y 1 “no sabe/no contesta”. Por último, del total de 70 respuestas orientadas a estrategias de logro o aproximación, 54 fueron “sí”, 8 “a veces” y 8 “no”. A continuación, sistematizamos estos datos en una tabla (TABLA 3) y en su correspondiente gráfico de barras (GRÁFICO 4) que permite visualizar los datos de la tabla:

TABLA 3

ENCUESTAS FEBRERO 2020					
ESTRATEGIAS (cantidad de preguntas asignadas)	RESPUESTAS				
	SÍ	A VECES	NO	NS/NC	TOTAL
INTERACCIONALES (7)	26	10	12	1	49
DE REDUCCIÓN O RECONTEXTUALIZACIÓN (3)	11	4	5	1	21
DE LOGRO O APROXIMACIÓN (10)	54	8	8	0	70

GRÁFICO 4



Al igual que en el grupo anterior, presentamos los datos obtenidos en gráficos de torta. En este grupo notamos que en las estrategias interaccionales se obtuvo un 53,06% de respuestas afirmativas (GRÁFICO 5.1), en las estrategias de reducción o recontextualización un 52,38% (GRÁFICO 5.2), y un 77,14% en las estrategias de logro o aproximación (GRÁFICO 5.3).

GRÁFICO 5.1

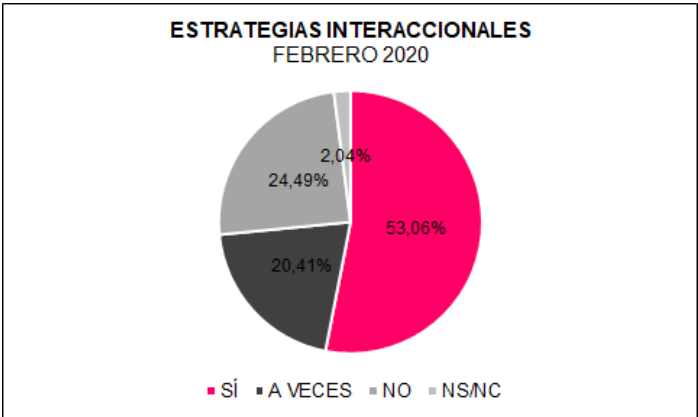


GRÁFICO 5.2

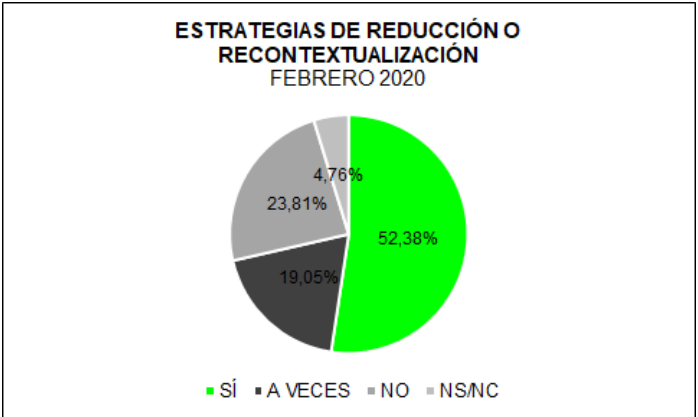
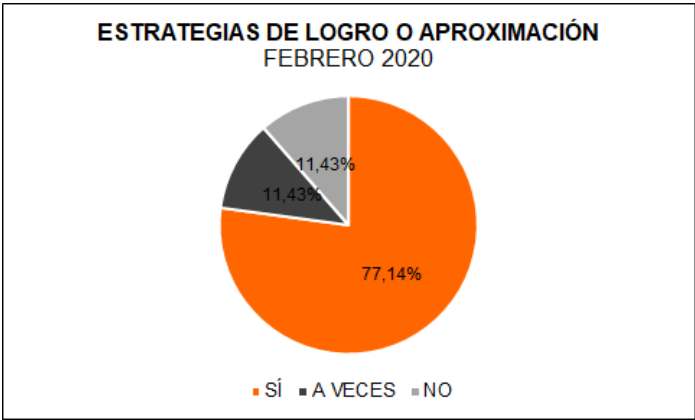


GRÁFICO 5.3

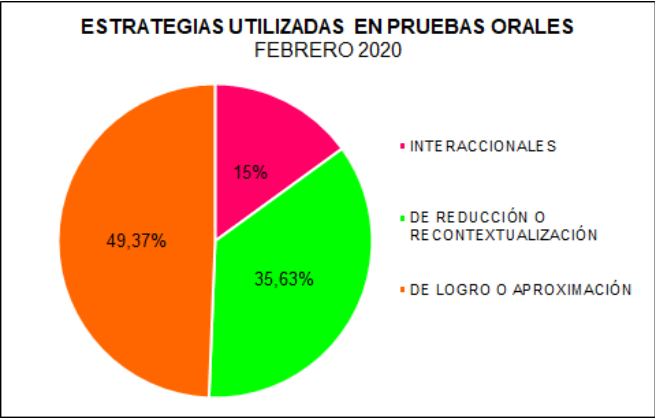


En lo que refiere a las pruebas orales del grupo de febrero del 2020, respecto a las estrategias interaccionales se obtuvo un total de 24 usos, lo cual corresponde a un 15% del total de estrategias utilizadas. En cuanto a las estrategias de reducción o recontextualización fueron utilizadas un total de 57 veces, lo cual equivale al 35,63% del total. Sobre las estrategias de logro o aproximación, estas representan el 49,37% del total (habiendo sido utilizadas 79 veces).

TABLA 4

PRUEBAS ORALES		
ESTRATEGIAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
INTERACCIONALES	24	15%
DE REDUCCIÓN O RECONTEXTUALIZACIÓN	57	35,63%
DE LOGRO O APROXIMACIÓN	79	49,37%
TOTAL	160	100%

GRÁFICO 6



DISCUSIONES

En cuanto a la lectura de los resultados obtenidos, lo que resulta más notable es el caso de las estrategias interaccionales, donde puede observarse en ambos grupos la mayor discordancia entre lo que declaran en las encuestas y lo que efectivamente utilizan en las pruebas orales. Respecto al grupo de julio del 2019, los estudiantes declaran utilizar estas estrategias en un 53,06% pero su uso en las pruebas orales únicamente representa un 12,5% del total. Algo similar sucede en el caso de los estudiantes del grupo de control de febrero 2020, ya que estos dicen utilizar las estrategias interaccionales en un 53,06%, sin embargo, en las pruebas orales solo suponen un 15% del total de estrategias puestas en práctica. Estos resultados nos resultan interesantes debido a que al momento de iniciar la investigación creímos que las estrategias de tipo interaccional serían predominantes en las prácticas orales ya que pensábamos que la situación en la que se enmarca esta interacción (un examen oral con una profesora) se prestaría para la puesta en práctica de dichas estrategias. No obstante, a medida que analizamos las transcripciones de dichas pruebas nos dimos cuenta de que pocas veces los estudiantes apelaban a estos mecanismos, lo cual se reflejó finalmente en los porcentajes expuestos. Asimismo, no solo los utilizan con poca frecuencia, sino que la mayoría de las estrategias interaccionales que reconocimos en los discursos de los estudiantes son de tipo indirecto. Es decir, los sujetos no suelen hacer preguntas directas sobre el significado de un término ni pedir ayuda expresamente ni expresar sus dificultades de entendimiento a su

interlocutor. Este tipo de dispositivos ocupa un lugar importante en el modelo de entrevista utilizado, como así también en la bibliografía respecto al tema de las ECO en el aprendizaje de una lengua extranjera; sin embargo, vemos que en la práctica no hay una predominancia de este tipo de mecanismos estratégicos, tanto en el grupo de control como en el grupo que fue intervenido didácticamente en la enseñanza de la metacognición.

Por otro lado, en el caso de las estrategias de logro o aproximación que utilizaron los estudiantes del grupo intervenido de julio del 2019, observamos también una discordancia, aunque no tan significativa como la anterior, con lo que declararon en las encuestas. Estos manifiestan utilizar estas estrategias en un 75,71% pero en la práctica representan el 39,2% del total de mecanismos estratégicos que utilizan. Esto significa que, a pesar de que las estrategias de logro o aproximación fueron las que más dijeron utilizar, ocupan recién el segundo lugar entre las estrategias que realmente utilizan. Esto no es así en el grupo de control de febrero del 2020, en el cual se aprecian más correspondencias en lo que refiere a estas estrategias. Esto se refleja en el hecho de que los estudiantes manifiestan utilizarlas en un 77,14% y en la práctica representan casi el 50% del total de estrategias que llevan a cabo, consolidándose como las que más declara utilizar este grupo y, conforme a esto, con las que efectivamente más ponen en práctica en las pruebas orales.

En lo que respecta a las estrategias de reducción o recontextualización, es posible apreciar una somera diferencia en ambos grupos. En el grupo intervenido de julio del 2019 identificamos que, en las encuestas, se asegura que estos mecanismos se utilizan en un 66,67% y en las pruebas orales representan el 48,3% de las estrategias totales utilizadas. Esto quiere decir que aunque sean las estrategias que más utiliza este grupo de estudiantes, solo reconocen su realización en segundo lugar, según los datos que arrojan las encuestas, después de las estrategias de logro o aproximación. Asimismo, estos porcentajes en el grupo de control de febrero del 2020 también muestran una discordancia entre lo que declaran los estudiantes sobre estas estrategias en las encuestas y lo que realmente hacen en las pruebas, en un sentido similar. Este grupo de estudiantes declara utilizarlas en un 52,38% (es decir, son las estrategias que menos aseguran usar) pero en la práctica representan el 35,63% del total (siendo en realidad un porcentaje significativo, ya que ocupan el segundo lugar entre todas las estrategias que ponen en práctica). De esta manera, podemos notar que tanto en el grupo intervenido como en el grupo de control los estudiantes no parecen reconocer la amplia gama de estrategias de reducción o recontextualización

que efectivamente utilizan en la práctica. No obstante, es importante aclarar que estos porcentajes pueden no ser enteramente representativos debido a lo ya mencionado acerca de la cantidad de preguntas referidas a estas estrategias. Sería válido interrogarse, entonces, acerca de las limitaciones que derivan del uso de la encuesta empleada como instrumento. Principalmente porque resulta difícil aunar criterios para comparar los resultados que surgen del análisis de este instrumento con lo que demuestran las pruebas orales. Más allá de esto, lo que se manifiesta con claridad en las transcripciones es que los estudiantes recurren constantemente a estos mecanismos, ya sea pausando su discurso para reestructurar su mensaje o bien abandonándolo por completo para empezar nuevamente. En especial, esto se aprecia en el grupo intervenido de julio de 2019, lo cual podría darnos la pauta de que la intervención realizada tuvo un impacto en su desempeño oral.

De esta manera, recuperando las categorías teóricas de Martín Martín (2016) podemos distinguir la presencia y la manera en que se relacionan los dos tipos de conocimiento lingüístico: implícito y explícito. En el caso de las estrategias interaccionales en el desempeño de ambos grupos, es patente que el conocimiento explícito o declarativo no se corresponde con el conocimiento implícito o procedimental, ya que en las encuestas los sujetos afirman utilizar estas estrategias en un alto porcentaje, pero las pruebas orales dan cuenta de otra realidad. A diferencia de esto, en lo que respecta a las estrategias de logro o aproximación, existe mayor coincidencia entre lo declarado por los estudiantes y lo procedimental, sobre todo en el grupo de control y en menor medida en el grupo intervenido. En cuanto a las estrategias de reducción o recontextualización, el conocimiento explícito que los sujetos tienen de las estrategias que utilizan se diferencia en ambos grupos de lo que efectivamente ponen en práctica. No obstante, tomamos esta diferencia con recelo por las razones ya explicitadas. En el grupo de julio del 2019, en cambio, esta diferencia entre el conocimiento explícito e implícito es casi nula.

Para desarrollos ulteriores sería interesante tener en consideración otros factores que influyen en la comunicación oral en una segunda lengua, tales como el tipo de tarea solicitada o el nivel de los estudiantes.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación comparamos el conocimiento declarativo (respecto a estrategias comunicativas orales) presente en las respuestas de dos grupos de estudiantes de español como segunda lengua con las pruebas orales que realizaron al finalizar sus cursos. Para hacerlo, elaboramos una taxonomía que nos permitió agrupar este tipo de mecanismos en tres grupos diferenciados. A partir de ello analizamos ambos materiales (encuestas y pruebas orales) en dos grupos de estudiantes distintos identificando las estrategias que cada uno utilizaba efectivamente en su desempeño oral.

A medida que llevamos a cabo este proceso, se hizo evidente que los instrumentos seleccionados para analizar poseían sus limitaciones y quizás por ello no resultaron óptimos para el cumplimiento de nuestro objetivo. No obstante, nos posibilitaron llegar a la conclusión de que las denominadas estrategias interaccionales no son tan frecuentes en las prácticas orales de los estudiantes, contrario a lo que se piensa al momento de interrogarnos sobre una interacción oral en segunda lengua. Asimismo, en cuanto a las estrategias de reducción o recontextualización estas son utilizadas en las prácticas orales más de lo que ambos grupos reconocen en las encuestas y se observa su mayor puesta en práctica en el grupo intervenido didácticamente que en el grupo de control. Por último, sobre las estrategias de logro o aproximación, se demostró su presencia predominante en el discurso de los estudiantes del grupo de control de febrero del 2020 (como así también en su conocimiento declarativo acerca de ellas), a diferencia de lo que ocurre en el grupo intervenido de julio del 2019 donde son utilizadas en segundo lugar (y donde el conocimiento declarativo no se corresponde tanto con el uso).

Creemos que seguir avanzando en este campo de estudio resulta importante para aproximarnos aún más a cómo funciona la consciencia que los hablantes tienen de su propio uso de estrategias comunicativas y para interrogarnos sobre la utilidad de su enseñanza en las aulas de español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Actis, Paula Inés y Figueroa, Lucía Isabel. “Conocimiento declarativo y prácticas orales: aproximaciones en el aprendizaje de español como lengua extranjera”. *Espacio ELE II. Apuntes Teóricos y Propuestas Prácticas para la*

- Enseñanza del Español Lengua Segunda o Extranjera*, ed. Viñas Quiroga, Ingrid. Córdoba: Editorial Brujas, 2020. 57-74.
- Canale, Michael y Swain, Merrill. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, vols. 1, nú. 1 (1980): 1-47.
- Dörnyei, Zoltán y Scott, Mary Lee. "Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies", *Language Learning*, vols. 47, nú. 1 (1997): 173-210.
- Karmiloff Smith, Annette. *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza, 1994.
- Martín Martín, J. "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes". *Vademécum para la formación de profesores*, ed. Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. Madrid: SGEL, 2016: 261-286.
- Viñas Quiroga, I. "Español como lengua extranjera. Estrategias de comunicación oral en estudiantes universitarios de nivel intermedio en situación de inmersión". *IV Congreso Internacional de Español como Lengua Segunda y Extranjera. La competencia comunicativa y el nuevo lugar de la gramática en la enseñanza de ELSE*, congreso organizado por Programa ELE de la Universidad del Salvador. Buenos Aires, 2018.
- Tarone, E. "Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report", *TESOL '77* (1977): 194-203.

¿CÓMO EXPLICAR EL PERFECTO, EL IMPERFECTO Y EL INDEFINIDO EN ALEMANIA (B2)?

Belén Álvarez García, Universidad de León, León, España,
balvag05@estudiantes.unileon.es

Resumen: El presente artículo muestra el tratamiento de los pasados en español (concretamente, el perfecto, el imperfecto y el indefinido), recopilado a través de metodología inductiva desde diversos estudios dirigidos tanto a hablantes nativos como a alumnos extranjeros. Con él, se pretenden resaltar las diferencias entre ambas concepciones, así como defender una visión cognitiva que distinga entre imperfecto e indefinido desde el aspecto, y el indefinido y el perfecto desde lo temporal. Además, se añade una comparativa del sistema verbal español y del alemán, para, junto con una distinción discursiva de los tres tiempos y la unión de los usos correspondientes dictados por el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, obtener una secuencia didáctica dedicada específicamente a alumnos germanoparlantes de nivel intermedio (B2) que pensamos que puede resultar útil para otros docentes interesados en este campo. Esta, de la cual presentamos un resumen gramatical, se divide en cinco subunidades que describimos brevemente.

Palabras clave: perfecto, imperfecto, indefinido, ELE, alemán, B2

Abstract: This article shows the treatment of the past tenses in Spanish (specifically, perfect, imperfect and indefinite), compiled through inductive

methodology from various studies aimed at both native speakers and foreign students. The aim is to highlight the differences between the two conceptions, as well as to defend a cognitive view that distinguishes between imperfect and indefinite from the aspect, and indefinite and perfect from the temporality. In addition, a comparison of the Spanish and German verb systems is added to obtain, together with a discursive distinction of the three tenses and the union of the corresponding uses dictated by the *Curricular Plan of the Cervantes Institute (PCIC)*, a didactic sequence specifically dedicated to German-speaking students at intermediate level (B2) which may be useful for other teachers interested in this field. This sequence, of which a grammatical summary is presented, is divided into five sub-units which we are described briefly.

Keywords: perfect, imperfect, indefinite, ELE, German, B2

INTRODUCCIÓN

«La fiesta ayer ¿estaba / estuvo? muy entretenida. Me lo ¿pasé / he pasado? muy bien, gracias». Quizá no seamos conscientes de cuánto empleamos el pasado a lo largo del día y, mucho menos, del número de veces que resolvemos vacilaciones como las anteriores por el simple hecho de ser hablantes nativos de español. De hecho, a nadie le sorprende afirmar que una de las dificultades en el aprendizaje de esta lengua reside en la complejidad de sus tiempos verbales. Si a esto se le suma que el idioma sobre el que enfocamos el presente artículo, esto es, el alemán, posee un sistema verbal bastante escueto en el que no se distingue entre imperfecto (*CANTABA*) e indefinido (*CANTÉ*) y en el que los criterios de distinción del perfecto (*HE CANTADO*) no se solapan con los de la lengua española al cien por cien, para el estudiante germano aprender a diferenciar las formas de pasado puede dar paso a una imponente ola de frustración que nosotros, como docentes, nos vemos en la obligación de, por lo menos, tratar de contener. En consecuencia, los objetivos de este artículo se dividen principalmente en dos:

- a) presentar la dificultad que estos tiempos plantean tanto en el español en sí como en su enseñanza como lengua extranjera (ELE), en concreto, para aprendientes alemanes, a través de un análisis lingüístico individualizado de los pasados en cada idioma (perfecto, imperfecto e indefinido en español; *Perfekt* y *Präteritum* en alemán) apoyándonos en manuales y gramáticas especializados, así como por medio de la comparación entre ellos valiéndonos de ejemplos determinados; y

b) describir una unidad didáctica de creación propia, basada en las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, que condensa los puntos fuertes de los materiales de ELE analizados con este fin y que, al mismo tiempo, trata de suplir las carencias observadas, adaptándolas en la medida de lo posible a las características de la lengua alemana.

Para ello, la metodología seguida consiste, primeramente, en una revisión bibliográfica de los tres pasados en obras gramaticales de referencia del español dedicadas a hablantes nativos, así como a estudiantes de ELE, las cuales se analizan separadamente. Seguidamente, se procede a un examen también teórico del sistema verbal alemán, para dar paso a una comparación lingüística teórico-práctica de ambas lenguas, igualmente basada en bibliografía previa. Finalmente, se resume la unidad didáctica de creación propia que permite adecuar ambos sistemas para un mejorado y adaptado proceso de enseñanza-aprendizaje de los tiempos seleccionados.

1. LOS PASADOS EN ESPAÑOL: PERFECTO, IMPERFECTO E INDEFINIDO

En primer lugar, destacamos la discusión en torno a las teorías para la explicación y enseñanza del perfecto, imperfecto e indefinido, en diversos manuales. Estos tienden a presentarse por medio de oposiciones que, en rasgos generales, pueden condensarse en tres: imperfecto frente a indefinido (*CANTABA-CANTÉ*), este último frente a perfecto (*CANTÉ-HE CANTADO*) y, más rara vez, los tres en conjunto (*CANTABA-CANTÉ-HE CANTADO*).

Por una parte, debemos tener en cuenta la visión que se da de ellos desde nuestra selección de gramáticas destinadas a hablantes nativos.

A modo de resumen, respecto a la dicotomía entre imperfecto e indefinido, *CANTABA-CANTÉ*, se distinguen tres posturas, aunque algunas con más fuerza que otras. Por una parte, tiende a preferirse una distinción temporal, como en Brucart (10-2) -coextensión frente a intersección o coincidencia, respectivamente-, en Rojo y Veiga (2871-922), además de en la obra en solitario de este último (*“Co-pretérito” e “irreal”... 93*) -copretérito frente a pretérito-. Ahora bien, RAE y ASALE (*Nueva gramática básica... 149*) se decantan por una posición intermedia entre tiempo y aspecto, si bien parece pesar más este último. De hecho, Alarcos (204-6) opta únicamente por una diferenciación

aspectual -acción no terminada frente a terminada- que, curiosamente, va a ser la opción predilecta de los manuales de ELE.

En cuanto a la pareja indefinido y perfecto, *CANTÉ-HE CANTADO*, en todos los estudios para nativos predomina la idea de lejanía o cercanía en relación con el momento de habla, respectivamente. Adicionalmente, esta actualidad de los hechos puede considerarse o bien únicamente algo temporal, como en Veiga (“El ‘pretérito perfecto’...” 433-9) y en RAE y ASALE (*Nueva gramática básica*... 148; *Nueva gramática de la lengua española. Manual* 444), o bien como una percepción psicológica, como muestra Cartagena (2941-51). Incluso, pueden entremezclarse ambas concepciones, siguiendo el modelo de Alarcos (197-210).

Contrariamente a lo que sucede con los estudios para extranjeros, las gramáticas para hablantes nativos no toman en consideración una distinción de los tres tiempos en su conjunto. Además, cabe destacar que, salvo en Cartagena (2942), el uso de marcadores temporales no se adjunta como característica definitoria, algo igualmente opuesto a lo que sucede en las obras dedicadas a ELE.

Estos últimos manuales a los que nos referimos coinciden con las obras de Alonso Raya y otros (87-128); Amenós Pons (73-139); Borrego Nieto (21-35); Castañeda Castro (9-20); Castañeda Castro y Alonso Raya (11-23); García Santos (17-31); Gutiérrez Araus (30-61); Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (76-170); Macías Barrés (81-2); Moreno (13-15); Pérez Saiz (63-9), y Matte Bon (*Gramática comunicativa del español. Tomo 1*... 23-8; *Gramática comunicativa del español. Tomo 2*... 163-4).

En ellos, para la distinción *CANTÉ-CANTABA* se presta gran atención al contenido aspectual, del que deriva en algunos casos una variante espacial que se manifiesta a través de conceptos como ‘DENTRO’ y ‘FUERA’, como en Alonso Raya y otros (138-45), y Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo (162-66). Únicamente Gutiérrez Araus (50-61) y Macías Barrés (77) abogan por una oposición temporal para esta pareja, si bien este último añade también una concepción espacial. Finalmente, cabe señalar que Matte Bon (*Gramática comunicativa del español. Tomo 1*... 28) es el único autor analizado que plantea un enfoque claramente discursivo, inexistente en los estudios para nativos. Este puede condensarse en que, según este investigador, con el indefinido el hablante presenta una información y, con el imperfecto, un contexto.

Contrariamente a esta variedad de perspectivas, la pareja *CANTÉ-HE CANTADO* se trabaja, al igual que en obras para nativos, desde la temporal-

dad, es decir, desde la inactualidad o actualidad de los hechos, respectivamente. De forma excepcional e interesante, solo los dos estudiosos que tomaban la temporalidad para el imperfecto y el indefinido, Gutiérrez-Araus (30-45) y Macías Barrés (81-2), añaden el aspecto como clave para esta diferenciación entre indefinido y perfecto.

Con todo, la concepción aspectual se recupera al tratar las tres formas verbales, algo que se refleja en tres obras: Pérez Saiz (63-9), Ruiz Campillo (65-72) y Alonso Raya y otros (87). Adicionalmente, el segundo de ellos también lleva esta distinción hasta el nivel espacial (65-72) y el tercero es el único que plantea una oposición directa y exclusiva entre imperfecto y perfecto desde una combinación de aspecto y tiempo (72).

En conclusión, teniendo en cuenta lo expresado por ambos tipos de gramáticas, podemos resumir que:

- 1) Para la pareja *CANTÉ-CANTABA*, las obras para nativos optan sobre todo por una distinción temporal, mientras que en las destinadas a extranjeros se prefiere la aspectual. Además, en estas últimas es donde aparecen la aproximación discursiva y la espacial, esta última derivada de la temporal.
- 2) Por su parte, para la dicotomía *CANTÉ-HE CANTADO* existe un relativo consenso sobre la postura temporal, si bien a veces se distingue entre una posición cronológica y otra psicológica en el caso de los estudios dirigidos a hablantes de español, frente a la aspectualidad que se refleja en algunos focalizados en alumnos de ELE.
- 3) La explicación conjunta de los tres tiempos solo aparece en las obras destinadas a discentes extranjeros, normalmente desde una perspectiva discursiva que, a menudo, incluye también el aspecto.

2. LOS PASADOS EN ALEMÁN: UNA COMPARATIVA

Ahora bien, lo importante de esta información no reside únicamente en describirla, sino en comprenderla, interiorizarla y saber aplicarla al aula de ELE y, en nuestro caso, a alumnos germanoparlantes.

Para ello, en primer lugar, debemos tomar consciencia y destacar las diferencias entre ambos sistemas verbales para poder conocer desde dónde partimos. Por un lado, dentro del sistema verbal español, concretamente en el modo indicativo, el indefinido y el imperfecto se ubican en los tiempos de pasado simples; el perfecto, por su parte, dentro del presente, en las formas compuestas.

	Tiempos verbales en español				
	MODO INDICATIVO		MODO SUBJUNTIVO		MODO IMPERATIVO
Presente	Presente <i>CANTO</i>	Pretérito perfecto compuesto <i>HE CANTADO</i>	Presente <i>CANTE</i>	Pretérito perfecto compuesto <i>HAYA CANTADO</i>	
Pasado	Pretérito indefinido <i>CANTÉ</i>	Pretérito anterior <i>HUBE CANTADO</i>			
	Pretérito imperfecto <i>CANTABA</i>	Pretérito pluscuamperfecto <i>HABÍA CANTADO</i>	Pretérito imperfecto <i>CANTARA, -SE</i>	Pretérito pluscuamperfecto <i>HUBIERA, -SE CANTADO</i>	
Futuro	Futuro simple <i>CANTARÉ</i>	Futuro compuesto <i>HABRÉ CANTADO</i>	Futuro simple <i>CANTARE</i>	Futuro compuesto <i>HUBIERE CANTADO</i>	
Condicional	Condicional simple <i>CANTARÍA</i>	Condicional compuesto <i>HABRÍA CANTADO</i>			

Tabla 1. El sistema verbal español. De creación propia. Adaptado de RAE y ASALE (*Nueva gramática básica...* 146).

Por parte del alemán, la situación resulta bastante distinta. En primer lugar, su sistema verbal es bastante más reducido y la organización general que posee también difiere de la española. Así, solo cuentan con tres tiempos del

pasado en el modo indicativo, de los cuales para nuestra investigación solo nos interesan dos, puesto que son los correspondientes a *CANTÉ*, *CANTABA* y *HE CANTADO*: el *Perfekt* (compuesto por el auxiliar *haben* unido a una forma de participio, es decir, con forma compuesta) y el *Präteritum* (con estructura simple y propia).

Tiempos verbales en alemán						
Tiempos/Modos I			INDIKATIV	KONJUNKTIV		IMPERATIV
			(Forma de realidad)	(Forma de posibilidad)		(Forma de mandato)
			II	<i>Ich singe</i>		
Presente	Präsens		<i>Ich singe</i>	<i>Ich habe gesungen</i>		
Pasado	+	Perfekt	<i>Ich habe gesungen</i>	<i>Ich werde gesungen</i>	<i>Ich hätte gesungen</i>	
	Presente	Präteritum	<i>Ich sang</i>			
		-	Plusquamperfect		<i>Ich hatte gesungen</i>	<i>Ich werde gesungen haben</i>
Futuro	+	Futur I	<i>Ich werde singen</i>	<i>Ich würde singen</i>		
	Presente	Futur II	<i>Ich werde gesungen haben</i>			
		-				

Tabla 2. El sistema verbal alemán. De creación propia. Adaptado de Drosdowski y otros (19-22).

De estos dos tiempos verbales creemos necesario destacar varios factores. Primeramente, el *Perfekt* se incluye en el pasado, no como sucede con el perfecto en español, que entra dentro del presente. Esto nos ayuda a entender de entrada la idea de que su actualidad es más relativa de lo que sucede para el español. Por eso, no es infrecuente que aparezca traducido como indefinido o imperfecto, a pesar de que en las gramáticas alemanas reciba el nombre de “ante-presente” o “presente terminado” debido a su natural relación o repercusión en el presente, refiriéndose tanto a hechos terminados como estados alcanzados, incluso, en futuro (Fernández López [s. p.], Drosdowski y otros [19], Schulz y Griesbach [17]).

En segunda instancia, el *Präteritum* representa acciones pasadas o que transcurrían en ese tiempo (lo que incluye pensamientos no dichos), terminadas o no (o sea, independientemente de su aspecto), sin relación con la actualidad del hablante (Fernández López [s. p.], Drosdowski y otros [17]). Esto llevaría a pensar su mayor compatibilidad con el indefinido y con el imperfecto. Sin embargo, de nuevo lamentablemente la teoría no siempre encuentra su correspondencia con la práctica, sobre todo, si nos movemos en los planos diacrítico, diafásico o diatópico, como sugieren Fernández López (s. p.) o Cartagena y Gauger (299).

3. COMPARATIVA DE AMBOS SISTEMAS: UN PROBLEMA DE CORRESPONDENCIAS

A continuación, presentamos algunos ejemplos de enunciados en los dos idiomas, tomados de Cartagena y Gauger (299-300, 371-84.), donde se puede comprobar la falta de correspondencias entre ambos. Antes de nada, eso sí, indicamos que, en el caso del imperfecto, nos referimos siempre a sus usos propiamente de pasado (también llamados “de indicativo 1”) y no a aquellos más figurados, por así decirlo, designados como “de indicativo 2”, entre los que se hallan el imperfecto de cortesía, el lúdico, el de valor condicional y el de conocimiento olvidado -de los cuales, por cierto, solo existe en alemán el último-.

Comencemos con el *Perfekt* alemán. Al igual que sucede con el perfecto español, tiempo que aparentemente podría considerarse su correspondiente, el germano se usa con hechos recientes o que tienen consecuencias en el presente:

Hoy hemos ido al cine. → Heute sind wir ins Kino gegangen (384).

El conferenciante ha venido [está aquí]. → Der Redner ist angekommen (299).

A este hecho, ayuda a su aparición en ambas lenguas el acompañamiento de determinados marcadores:

Mi hermano ya ha visto la película. → Mein Bruder hat den Film schon gesehen (300).

Mi hermano nunca ha visto un oso blanco. → Mein Bruder hat (noch) nie einen weißen Bär gesehen (300).

Todavía no he estado en su casa → Ich bin noch nicht bei ihm gewesen (384).

No obstante, también podemos encontrar este tiempo traducido por indefinido; aunque es cierto que este último también se traduce en alemán por *Präteritum*. De hecho, no resulta extraño hallarnos ante una mezcla de ambos:

Cuando salimos de paseo, llovió ininterrumpidamente. → Es hat ununterbrochen gerechnet, als wir im Wald spazieren gingen (300).

En este caso, la acción traducida con el *Perfekt* se siente en cierto modo cercana al presente (o, por lo menos, más cerca que la traducida con *Präteritum*). Además, aquí el *Perfekt* hace notar que llovió durante todo el paseo (es decir, continuidad). Así, como se comprueba, no podemos hablar de correspondencias.

Finalmente, llegamos a la parte más compleja y que más suele costar a los estudiantes: el imperfecto. Como en el caso del indefinido, la traducción al alemán se realiza, por una parte, con *Präteritum*:

El libro estaba allí, pero ya no. → Das Buch war doch da, jetzt aber nicht mehr (373).

Y, por otra, también al igual que en el caso del indefinido, se admite en otras ocasiones una traducción por *Perfekt*:

Te esperaba en el café y no aquí. → Ich habe auf dich im Café gewartet, nicht hier (373).

Con todo, para la distinción entre indefinido e imperfecto sí que podemos hablar de algunas diferencias, por así decirlo, curiosas:

Dicen que llovió / llovía a cántaros. → Es regnete / regnete und regnete und regnete wie aus Kübeln (372).

Dicen que bebió / bebía mucho en ese tiempo. → Zu jener Zeit trank er viel / war er andauernd am trinken (372).

Dicen que saltó / saltaba con facilidad. → Er übersprang / übersprang immer mit Leichtigkeit (373).

En los ejemplos anteriores se ve claramente cómo el imperfecto toma un matiz de temporalidad continuada, que puede relacionarse con el criterio de durabilidad que le atribuyen algunas de las gramáticas. También, este puede adquirir incluso un matiz intencional (pero sin llegar a su cumplimiento) con

respecto al indefinido, lo que en ciertas gramáticas se considera dentro del aspecto:

Salí / Salía cuando llegaron. → Als sie kamen, ging ich gerade weg / wollte ich gerade weggehen (373).

De hecho, el matiz aspectual se marca en otros ejemplos también sobre el indefinido. En este caso, la traducción del indefinido quiere decir ‘empezó a nevar’ y no simplemente ‘nevó’, es decir: para este tiempo, la acción tiene un comienzo explícito; algo que no observamos para el imperfecto.

Cuando llegaste, nevó / nevaba. → Als du ankammst, fing es an zu schneien / schneite es (373).

Por todas estas cuestiones, nosotros preferimos optar para el indefinido y el imperfecto por una diferenciación basada en los límites de la acción (es decir, aspecto), al igual que otros ya han hecho (Castañeda Castro y Alonso Raya 11-23). Así, podríamos afirmar que el hablante es capaz de “ver los límites” de la acción expresada por el indefinido, pero no los de aquella expuesta por el imperfecto.

Ambos tiempos, a su vez, se parecen en que su anclaje en el pasado, lo cual no sucede con el perfecto, pues este, independientemente de si vemos esos límites o no, mantiene su relación con el presente (o sea, la distinción es temporal).

En otras palabras, nuestra conclusión se basa en una mezcla aspectual-temporal, siguiendo la línea de la mayoría de los materiales analizados, sobre todo de ELE.

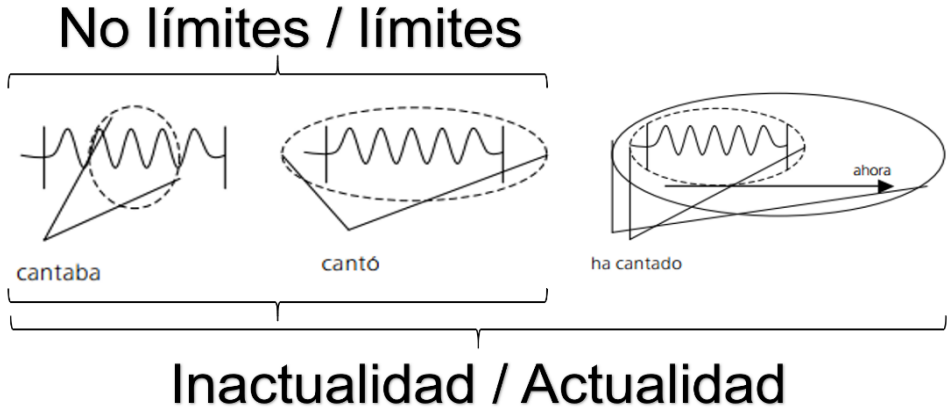


Figura 1. Propuesta de los tiempos de pasado en español. De creación propia. Adaptado de Castañeda Castro y Alonso Raya (24-5).

Ahora bien, creemos muy útil seguir reflexionando sobre las diferentes teorías de los pasados en español, su posible traducción en alemán, así como su forma de representarlos en el aula para que esta sea clara y diferenciada, haciendo hincapié:

- a) en la relación con el presente que mantiene el perfecto en español;
- b) en la distancia del indefinido y del imperfecto con la actualidad del hablante; y
- c) en el hecho de que una acción pasada está acabada por hallarse en el pasado precisamente, de modo que en lo que hay que pensar es en si en la referencia a ese pasado podemos ver “los límites” de la acción o no.

Asimismo, queremos resaltar que:

- 1) aunque el *Präteritum* tienda a identificarse con el indefinido y el imperfecto, y el *Perfekt* con el perfecto, esto no siempre sucede así;
- 2) la distinción entre indefinido e imperfecto no existe en alemán, aunque sí que podría afirmarse que, cuando el *Präteritum* equivale al imperfecto, adquiere un matiz de continuidad o intensificación (es decir, “no límites”), mientras que, si se traduce por indefinido, denota el comienzo de una acción (o sea, “límites”);
- 3) el perfecto en español tiene una relación más estrecha con el presente que el *Perfekt* alemán;

Resulta, por lo tanto, de capital importancia mostrar los pasados en español desde sus semejanzas, pero, sobre todo, desde sus diferencias con la lengua alemana, centrándose tanto en el cotexto como en el contexto de aparición.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Teniendo en cuenta todas estas ideas, desarrollamos una secuencia didáctica en la que tratamos de aplicar las conclusiones expuestas en los puntos anteriores.

Para ello, además, hemos analizado los valores que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC s. p., versión en línea)* propone para estos tres tiempos, en concreto, para un nivel B2 por considerar que en este estadio del aprendizaje los alumnos cuentan, por una parte, con conocimientos suficientes de los pasados como para poder avanzar en su aprendizaje, pero sin llegar, por otra, a usos muy dependientes del contexto o de zonas específicas de los diferentes países hispanohablantes, como sucede ya en C1 y C2.

Asimismo, llevamos a cabo un análisis exhaustivo de determinados manuales en los niveles de B1 y B2, tanto anteriores como posteriores al *PCIC*, así como no solo de los materiales para el alumnado, sino también para el profesorado. Aunque, como puede consultarse en la bibliografía, realizamos una selección más o menos amplia de estas obras, finalmente de las que hemos obtenido resultados satisfactorios para nuestro estudio han sido *Prisma avanza. Libro de ejercicios* (74-89); *Destino Erasmus 2* (14-63); *Hablamos español. B1* (13-28); *Agencia ELE 3* (25, 113); *Agencia ELE 4* (7-16; 110-7); *Abanico. Nueva edición* (33-68); *ELELab. B2* (24-36), *ELELab. B1* (24); *Nuevo Prisma. B2. Libro de ejercicios* (79), y *Nuevo Prisma. B1* (10).

Gracias a ellos pudimos darnos cuenta de las diversas perspectivas por las que se muestra este contraste entre tiempos, así como de las carencias en relación con los dictados del Instituto Cervantes, las cuales hemos tratado de suplir a lo largo de una propuesta didáctica de corte cognitivo, dividida en cinco bloques, cada uno con una parte práctica y una teórica. Sus objetivos se resumen en tres:

- 1) exponer materiales que se adapten al contexto y necesidades de los estudiantes alemanes, tras una profunda reflexión entre ambas lenguas;

2) crear materiales didácticos acordes al nivel deseado, siguiendo las directrices del *PCIC* pero, al mismo tiempo, sirviéndonos de otros planteamientos analizados en gramáticas y manuales especializados, y

3) basar estos materiales en muestras de habla reales, algo fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera.

A continuación, presentamos un resumen de cada una de las secciones o bloques por separado.

3.1 BLOQUE 1

En este primer bloque, comenzamos con la diferenciación básica entre imperfecto e indefinido, pareja en la que más se incide, ya que la lengua alemana carece de ella.

El primer ejercicio consiste en leer un resumen del cuento de “La Cenicienta” (Grupo Sonrisa Internacional s. p.) y colocar los verbos que aparecen en una tabla según sigan el modelo de *CANTÉ* o de *CANTABA*. Posteriormente, el alumnado debe intuir los usos de cada uno, que podrá verificar más tarde con la explicación de la teoría.

A continuación, se deben poner estos conocimientos en práctica en una actividad que consiste en redactar su propia sinopsis del cuento, completando una tabla con los principales valores de cada forma seleccionada.

Cabe señalar que, en la parte teórica, el contraste entre ambos tiempos se plantea a través de los límites de las acciones o de los hechos, gráficamente basándonos en Castañeda Castro y Alonso Raya (11-23), Borrego Nieto (21-35) y García Santos (17-31), las cuales pueden aplicarse al resumen elaborado por los estudiantes para su mayor comprensión. En adición, se añaden valores aspectuales (“terminado” / “no terminado”), temporales (“acción puntual” / “en proceso”) y discursivos (“contar” / “describir”), derivados de la distinción “límites” / “no límites”, que pretenden facilitar su comprensión.

Finalmente, se plantea, aunque no de forma principal, una breve reflexión sobre la comparación entre lenguas (“¿y en alemán?”), al igual que en todas las partes teóricas expuestas, pues se considera fundamental que el alumno sea capaz de establecer conexiones entre lenguas para poder reconocer cuando puede fiarse de una traducción o no.

3.2 BLOQUE 2

En esta parte y en la siguiente se tratan usos de *CANTABA* que no tienen relación con las formas *CANTÉ* o *HE CANTADO*, es decir, su empleo “de indicativo 2”, que en este artículo no hemos descrito, pero sí mencionado.

En cuanto a las actividades, partimos de un diálogo entre Cenicienta y su madrastra que refleja las funciones de *CANTABA* que se explican en la lección, esto es, sus valores relacionados con el presente, también conocidos como “de distanciamiento”, cuya teoría se explica a continuación.

Asimismo, para comprenderlos mejor, se incluye un ejercicio práctico de libre creación con imágenes de la película de Disney (1950) a propósito de las que el alumno redactará deseos o peticiones, pensamientos y preguntas de la propia joven.

Posteriormente, se explica este distanciamiento aplicado al estilo indirecto. Para practicarlo, los estudiantes deben transcribir el diálogo inicial a estilo indirecto a partir de una propuesta de verbos de lengua.

Finalmente, se presenta su equivalencia con *CANTARÍA* (en valor de futuro), así como se apuntan usos propios de Hispanoamérica útiles también en las secciones posteriores, proponiendo como tarea dar consejos en parejas o en pequeños grupos, igualmente a partir de imágenes.

Resulta interesante llevar a clase estos temas porque el alumno alemán puede contrastar funciones de *CANTABA* que en su lengua materna no se contemplan y otros que sí, como aquellos que muestran disponibilidad hacia el receptor u olvido de un conocimiento previamente adquirido.

3.3 BLOQUE 3

Esta tercera parte es la más corta de todas; sin embargo, se ha considerado necesario crear una sección exclusiva para los valores onírico y lúdico de *CANTABA* por dos razones principales: 1) el uso lúdico no existe en alemán, y 2) ambos se recogen en el *PCIC* (2007 s. p., versión en línea) para B2, pero no aparecen en ningún manual, salvo el onírico en *Abanico. Nueva edición* (62).

Las actividades que se ofrecen están abiertas a la imaginación, son bastante sencillas, tratan la oralidad y la escritura y se basan en el trabajo por parejas. En la primera, los alumnos escogen un papel y deben redactar la conti-

nuación de la historia seleccionada. Posteriormente, en parejas, tomaran una de sus dos propuestas y la continúan más allá de las directrices del primer ejercicio.

3.4 BLOQUE 4

En esta penúltima sección, se emplea un material audiovisual real: un anuncio de Audi que da un giro a la historia de Cenicienta tal y como la conocemos (Audi Spain s. p.). Tras visualizarlo una o dos veces, los alumnos deberán responder a varias preguntas focalizadas, así como clasificar las formas verbales en estas según se hizo en la parte 1. Del mismo modo, deberán completar la transcripción del cuento con *CANTÉ* o *CANTABA*, marcando sus valores gráficamente y ordenándolos en una tabla, como en el primer apartado.

Después, se pondrán en relación los tres tiempos de pasado estudiados, a través de un esquema adaptado de *Abanico. Nueva edición* (38), y se trabajarán en una actividad conjunta en las que deben completar enunciados siguiendo lo visualizado.

Además, se incide en la identidad de *HE CANTADO* con la forma *HABRÉ CANTADO*, tomada principalmente de García Santos (17-31), que muchos autores (tanto de gramáticas para nativos como para extranjeros), el *PCIC* (s. p., versión en línea) y, sobre todo, manuales no contemplan, a pesar de ser la opción preferida de los hablantes germanos (Cartagena y Gauga 384). También se añaden puntualizaciones sobre usos hispanoamericanos. Para trabajar estas ideas, de forma adicional planteamos un ejercicio de creación de enunciados.

Finalmente, se les pide en parejas cambiar el cuento a partir de unas imágenes, como en el vídeo, usando los valores de los tiempos vistos en esta sección, incluyendo *HE CANTADO* con valor de futuro.

Cabe señalar que incluimos un comentario gramatical final en el que incide en que los valores del perfecto y del indefinido en español pueden depender tanto de una perspectiva cronológica como psicológica, lo que difiere del alemán.

3.5 BLOQUE V

Para concluir, añadimos un bloque en relación con los usos periodísticos de cada tiempo, los cuales no suelen contemplarse en los manuales de ELE. Para su caracterización, nos hemos basado, principalmente, en Moreno (13-15), Matte Bon (*Gramática comunicativa del español. Tomo 1... 28*) y RAE y ASALE (*Nueva gramática de la lengua española. Manual 440*). Fundamentalmente se pide a los estudiantes, tras una explicación breve, confeccionar una noticia periodística siguiendo las directrices marcadas por la teoría, que se apoya en un ejemplo propuesto.

CONCLUSIÓN

A pesar de las dificultades de adaptación que pueda tener esta propuesta didáctica en el aula, tanto debido a las características de los alumnos o del centro como a la naturaleza de las explicaciones teóricas, pensamos que, de cualquier modo, se han cumplido las expectativas iniciales, es decir, la creación de materiales: 1) adaptados a los estudiantes germanoparlantes y 2) a las directrices del *PCIC*, así como 3) motivadores e interesantes, relacionados con la actualidad de los alumnos.

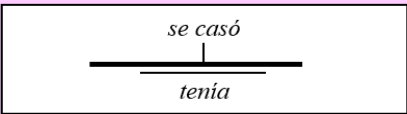
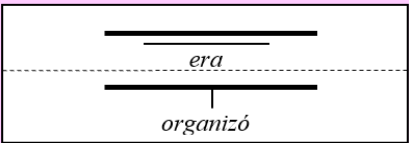
De este modo, con lo aquí presentado nos gustaría abrir la puerta a que otros docentes se atrevan a poner estas ideas en práctica y a compartir sus resultados, los cuales esperamos (y creemos) que sean satisfactorios.

Finalmente, aunque por motivos de espacio no podemos incluir todas las actividades, sí que les dejamos el resumen de gramática de los valores trabajados en la unidad, que también incluimos al final de esta, en el que mantenemos las representaciones lineales que se consideran de mayor relevancia para el aprendizaje visual y cognitivo del alumno. Por algo hay que empezar.

PARTE 6 – RESUMEN

1 CANTÉ / CANTABA -Narración de hechos y relatos

Cenicienta era (—) una hermosa muchacha. Su padre se casó (/ /) con una mujer que
El rey organizó (/ ↓ /) una fiesta. tenía (—) dos hijas bellas, pero ociosas.



CANTÉ (límites)	CANTABA (no límites)
Terminado	No terminado
Acciones puntuales	Acciones en proceso (simultáneas)
Narración principal (contar)	Marco secundario (descripción)

Del carácter descriptivo de <i>CANTABA</i> derivan usos como el de hábito, intencionalidad... Cenicienta <u>limpiaba</u> todos los días la casa. Cenicienta <u>iba</u> a ir al baile, pero su madrastra no se lo permitió.	En función de si se pretende hacer «avanzar» la acción o «detenerla», se usa <i>CANTÉ</i> o <i>CANTABA</i>.
---	--

2 CANTABA – Otros usos

2.1 Relación con el presente, 'AQUÍ'

2.1.1 Distanciamiento

2.2.1 Expresar un deseo o una petición de forma más cortés que con *CANTO*: Quería ir al baile, Podía pedirles que me lo dejen.

2.2.2 Presentar cosas «en el aire», sin mucho convencimiento, pareciendo más dispuesto al diálogo: Pues pensaba coger el vestido que mis hermanastras ya no usan.

2.2.3 Expresar un conocimiento olvidado o del que no estamos muy seguros, para pedir información sobre ello y/o contrastarlo: ¿Dónde estaban la escoba y el cubo?

2.1.2 Estilo indirecto: *CANTO* / *CANTABA* → *CANTABA*: Quiero / quería ir al baile → Cenicienta dijo que quería ir al baile.

«decir» = «contar»
→ usos como en la narración.

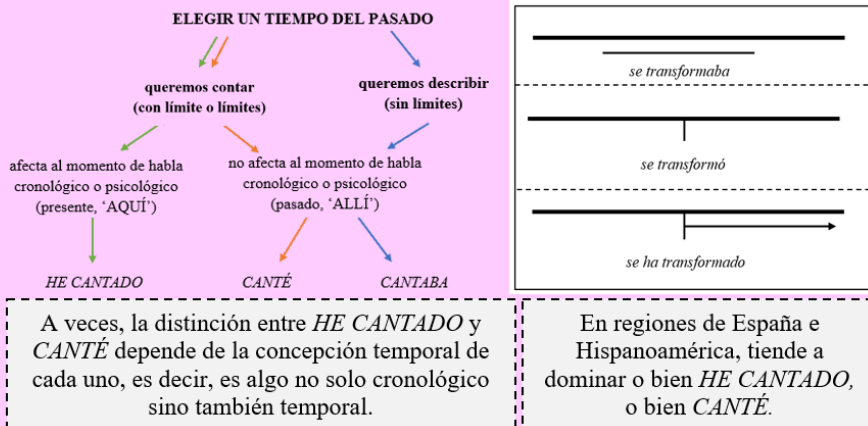
Figura 2. Resumen gramatical (I). Tomado de Álvarez García (53 [Anexo]).

Hispanoamérica: condicional >
*ir a + infinitivo: Le dijo que iba
a venir = Le dijo que vendría.*

2.2 Relación con *CANTARÍA* en un plano de
«irrealidad» futuro: *Si yo fuera tú, me quedaba en
casa. = Si yo fuera tú, me quedaría en casa.*

2.3 Sueños y juegos: *Cenicienta soñó que estaba en palacio y que bailaba muy cerca del
príncipe; Jugamos a que tú eras Cenicienta y no podías ir al baile.*

3 CANTÉ, CANTABA y HE CANTADO en la narración



4 HE CANTADO = HABRÉ

*CANTADO: Cuando vuelva la madrastra, Cenicienta
habrá terminado de fregar.*

En Hispanoamérica: *HABRÉ CANTADO* por *CANTÉ*:
*Cuando vuelva la madrastra, Cenicienta habrá
terminando de fregar. → Cuando vuelva la madrastra,
Cenicienta terminó de fregar.*

→ *Cuando vuelva la madrastra, Cenicienta ha terminado de fregar.*

5 HE CANTADO, CANTABA y CANTÉ – Uso periodístico

5.1 *HE CANTADO* en la primera mención de sucesos inmediatos: *Cenicienta ha
huido de palacio, dejando a todos asombrados.*

5.2 *CANTABA* al inicio y al final de la narración para evocar hechos o situaciones
con un «efecto impresionista»: (...) *decidía hacer la maleta y alejarse de la ciudad
(...) y partía con su caballo hacia las profundidades del bosque.*

5.3 *CANTÉ* para los hechos principales de la narración: *Nadie supo de su partida
hasta bien entrada la mañana.*

Figura 3. Resumen gramatical (II). Tomado de Álvarez García (54 [Anexo]).

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, Emilio. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 2004.
- Alonso Raya, Rosario y otros. *Gramática básica del estudiante de español*. 2005. Barcelona: Difusión, 2017.
- Álvarez, Damaris y otros. *Destino ERASMUS 2. Niveles intermedio y avanzado. B1-B2*. 2008. Madrid: Sociedad General Española de Librerías (SGEL). 2009.
- Álvarez García, Belén. Canté, cantaba y he cantado. *Teoría y unidad didáctica orientada a alumnos alemanes de nivel intermedio (B2)*. Trabajo de Fin de Grado (dirigido por Marina Maquieira Rodríguez). Universidad de León: sin publicar, 2019.
- Amenós Pons, José. “La adquisición de los tiempos de pasado del español por hablantes en francés: ¿una cuestión de transferencia?”, *MarcoELE: Cuestiones de gramática para especialistas no nativos* 22 (2016): 136-161. Fecha de consulta 02/02/2019.
- Audi Spain. #PorSiempreJamás, el cuento de siempre como nunca lo habías imaginado (2017). YouTube, 2017. Fecha de consulta 18/02/2022.
- Borrego Nieto, Julio y otros. *Gramática de referencia para la enseñanza de español. La combinación de oraciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.
- Brinitzer, Michaela y otros. *Enseñar español. Conocimientos básicos de didáctica. Español como lengua extranjera*. Stuttgart: Klett, 2016.
- Brucart, Josep. “El valor del imperfecto de indicativo en español”, *Primer Congreso Internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas* (2001): 1-20. Fecha de consulta 22/02/2019.
- Cartagena, Nelson. “Los tiempos compuestos”. *Gramática descriptiva de la Lengua Español. Tomo 2. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, ed. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa Calpe, 1999: 2935-2976.
- Cartagena, Nelson y Gauger, Hans-Martin. *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. Tomo 1. Mannheim: Dudenverlag, 1989.

- Catañeda Castro, Alejandro. “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE”, *RedELE: Revista electrónica de didáctica ELE* 0 (2004): 1-23. Fecha de consulta 02/02/2019.
- Castañeda Castro, Alejandro y Alonso Raya, Rosario. “La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE”, *MarcoELE. Revista de didáctica ELE* 8 (2009): 1363-1396. Fecha de consulta 02/02/2019.
- Cerdeira, Paula y Gelabert, María José. *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. B2. Libro del profesor*. Madrid: Edinumen, 2016.
- Chamorro Guerrero, María Dolores y otros. *Abanico. Nueva edición. Libro del alumno. B2*. 2010. Barcelona: Difusión, 2013.
- Chamorro Guerrero, María Dolores. *Abanico. Nueva edición. Libro del profesor. B2*. Barcelona: Difusión, 2011.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido por el Instituto Cervantes. 2001. Madrid: Anaya, 2002. Fecha de consulta 02/02/2019.
- Dinsel, Sabine y Geiger, Susanne. *Großes Übungsbuch. Grammatik. Niveau A2-B2*. Ismaning: Hueber, 2009.
- Drosdowski, Günther y otros. *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag, 1996.
- Equipo Nuevo Prisma. *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. B1. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen, 2015.
- Equipo Nuevo Prisma. *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. B2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen, 2015.
- Equipo Prisma. *Prisma B1. Progresá. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen, 2003.
- Equipo Prisma. *Prisma B2. Avanza. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen, 2004.
- Equipo Prisma. *Prisma B2. Avanza. Libro de ejercicios*. Madrid: Edinumen, 2007.

- Fernández, Claudia y otros. *Agencia ELE 4. B1.2. Manual de español conforme al Plan curricular del Instituto Cervantes. Libro de clase*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL), 2012.
- Fernández, Claudia y otros. *Agencia ELE 3. B1.1. Manual de español conforme al Plan curricular del Instituto Cervantes. Libro de clase*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL), 2011.
- Fernández López, Justo. “Formas del pasado en alemán”, *Hispanoteca*. Fecha de consulta 16/02/2019.
- García Gutiérrez, María Josefa y otros. *Hablamos español. Método de español para extranjeros. Nivel B1. Libro del alumno*. León: Everest, 2010.
- García Gutiérrez, María Josefa y otros. *Hablamos español. Método de español para extranjeros. Nivel B1. Libro del profesor*. León: Everest, 2010.
- García Santos, Juan Felipe y otros. *ELElab B1*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.
- García Santos, Juan Felipe y otros. *ELElab B1. Guía del profesor*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.
- García Santos, Juan Felipe. *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*. Madrid: Español Santillana Universidad de Salamanca, 1993.
- Grupo Sonrisa Internacional. “Resumen de la Cenicienta”, *Temasresumidos*. 20/03/2012, versión en línea. Fecha de consulta 27/04/2019.
- Guerrero, Amelia y Isa, David: *Nuevo Prisma. Nivel B1. Libro de ejercicios*. Madrid: Edinumen, 2015.
- Gutiérrez Araus, María Luz. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. 2004. Madrid: Arco/Libros, 2012.
- Hall, Karin y Scheiner, Barbara. *Übungsgrammatik für die Oberstufe. Niveau B2-C2*. Múnich: Hueber, 2014.
- Hermoso González, Ana y López Espinosa, Alicia. *Nuevo Prisma. Nivel B2. Libro de ejercicios*. Madrid: Edinumen, 2016.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. 2007. Madrid: Biblioteca Nueva, versión en línea. Fecha de consulta 05/02/2019.

- Instituto Cervantes. *El español: una lengua viva. Informe 2018*. 2018. Fecha de consulta 01/05/2019.
- Llopis-García, Reyes, Juan Manuel Real Espinosa y José Plácido Ruiz Campillo. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen, 2012.
- Macías Barrés, David. “Los tiempos verbales: una cuestión de tiempo y espacio”, *MarcoELE: Cuestiones de gramática para especialistas no nativos* 22 (2016): 72-88. Fecha de consulta 02/02/2019.
- Matte Bon, Francisco. *Gramática comunicativa del español. Tomo 2. De la idea a la lengua*. 1992. Madrid: Edelsa Grupos Disdascalía, 2005.
- Matte Bon, Francisco. *Gramática comunicativa del español. Tomo 1. De la lengua a la idea*. 1992. Madrid: Edelsa Grupos Disdascalía, 2005.
- Moreno, Concha. *Temas de Gramática. Nivel Superior con ejercicios prácticos*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL), 2001.
- Muñoz, Julián y otros. *Agencia ELE 5. B2.1. Manual de español. Libro de clase*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL), 2013.
- Muñoz, Julián y otros. *Agencia ELE 6. B2.2. Manual de español. Libro de clase*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL), 2013.
- Pérez Saiz, Manuel. *Método de los relojes. Gramática descriptiva del español*. Santander: Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2009.
- Prieto de los Mozos, Emilio y otros. *ELElab B2*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática básica de la lengua española*. 2011. Barcelona: Espasa Libros, 2014.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, 2009.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. 2010. Barcelona: Espasa Libros, 2018.
- Rojo, Guillermo y Veiga, Alexandre. “El tiempo verbal. Los tiempos simples”. *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Tomo 2. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales,

- ed. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa Calpe, 1999: 2867-2934.
- Ruiz Campillo, José Plácido. “La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal español”, *Journal of Spanish Language Teaching* 1 (2014): 62-85. Fecha de consulta 02/02/2019.
- Santos Gargallo, Isabel y Hernando Velasco, Alicia. *Cómo hacer un buen TFM en enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 2018.
- Schulz, Dora y Griesbach, Heinz. *Grammatik der deutschen Sprache*. 1960. München: Max Hueber Verlag, 1990.
- Tolstoi, Leo. “Die drei Söhne”, *Plough* (s.f.). Fecha de consulta 24/04/2019.
- Veiga, Alexandre. “Co-pretérito” e “irreal” / “imperfecto” e “inactual”. *El doble valor de la forma cantaba en el sistema verbal español y algunos problemas conexos*. Lugo: Axac, 2008.
- Veiga, Alexandre. “El ‘pretérito perfecto’ español y la noción temporal del ante-presente”, *Romanica Cracoviensia* 11 (2012): 433-448.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

María Teresa Borneo

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH)
Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina

teresa.borneo@mi.unc.edu.ar

Resumen: Este artículo representa un informe de avance de una investigación en curso y se ocupa del desarrollo de la competencia verbal de estudiantes extranjeros de español en Córdoba, Argentina. Aborda las estrategias comunicativas empleadas. Consideramos aportes teóricos sobre procesamiento del habla y las nociones de competencias comunicativa y estratégica. Los objetivos fueron determinar qué estrategias utilizan los estudiantes en una evaluación oral, con qué frecuencia, y reflexionar sobre su impacto en los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras. Nos valimos del análisis cuantitativo de los datos y de una interpretación cualitativa con bases psicolingüísticas. Encontramos que la mayoría de las estrategias empleadas compensan inconvenientes en el habla, y concluimos que las mayores dificultades se concentran en torno a la producción, y no a la comprensión. Finalmente, estimamos que para el estudio de la producción oral en lenguas extranjeras es necesario considerar los procesos cognitivos que tienen lugar al utilizar la lengua y el contexto situacional comunicativo.

Palabras clave: español lengua extranjera, estrategias comunicativas, producción oral

Abstract: This article represents a report of a research in progress and aims to study the development of verbal competence of foreign students of Spanish in Córdoba, Argentina. It addresses the communicative strategies employed. We consider theoretical contributions on speech processing and the notions of communicative and strategic competence. The goals were to determine which strategies students use in an oral evaluation, with what frequency, and to reflect on their impact on foreign language teaching processes. We used quantitative analysis of the data and a qualitative interpretation from psycholinguistic approaches. We found that most of the strategies employed compensate for speech impairments, and we conclude that the greatest difficulties are concentrated around production rather than comprehension. Finally, we consider that for the study of oral production in foreign languages it is necessary to consider the cognitive processes that take place when using language as well as the communicative situational context.

Keywords: Spanish as a foreign language, communicative strategies, oral production.

INTRODUCCIÓN

En las investigaciones en lingüística aplicada, el concepto de competencia comunicativa ha sido considerado una noción fundamental, sobre todo en estudios de adquisición y enseñanza de lenguas. Esto es así porque permite reflexionar acerca de las posibilidades que los docentes poseen de enseñar habilidades a sus estudiantes para que la comunicación sea efectiva. De este modo, se vuelve necesario, en el abordaje de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, contextualizar nuestras prácticas y desligarlas de un tratamiento mecanizado de memorización. Para eso, consideramos que debemos atender a diferentes factores y procesos que influyen en el uso de segundas lenguas, y que trascienden los conocimientos de la forma lingüística y de vocabulario.

En este trabajo⁵ analizamos la presencia y la frecuencia de estrategias comunicativas de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) a partir

⁵ Este artículo constituye un avance de una investigación mayor enmarcada en un proyecto financiado por las Becas Estímulo a las Vocaciones Científicas para estudiantes de grado del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC-CIN) de Argentina (Resolución CE N°1612/21)

de pruebas orales de dominio. Ofrecemos los resultados de un grupo que cursó estudios en febrero del 2020. Este informe es también la continuación de una investigación previa cuyos hallazgos principales fueron publicados (Borneo y González, 2020).

Al tratarse del análisis de una situación conversacional, además de las capacidades lingüísticas, tenemos en cuenta que también entran en juego aptitudes que se vinculan con la eficacia comunicativa y la relación de cooperación entre los interlocutores. Es decir, es necesario reflexionar acerca de la manera en la que los estudiantes abordan y efectúan sus objetivos comunicacionales. Una manera de llevar a cabo sus objetivos y hacer frente a complicaciones o dificultades es la utilización de estrategias comunicativas orales (ECO).

En este trabajo, además, indagamos sobre la vinculación de las ECO con los procesos mentales que tienen lugar durante la producción oral del español como Lengua Extranjera. Ya desde los años 70, los modelos teóricos provenientes de la psicolingüística han sido incorporados en los estudios de lenguas segundas y extranjeras para vincular los procesos de aprendizaje con los procesos de enseñanza. No obstante, como menciona Corder (1992), es necesario primero llegar a una cabal comprensión de los procesos que tienen lugar en el uso de una L2 para luego crear condiciones de enseñanza y aprendizajes.

En ese sentido es que proponemos primero una descripción de la utilización de estrategias comunicativas orales y luego un análisis exploratorio de los procesos involucrados en la utilización de aquellas. Entendiendo a la producción oral como un proceso complejo en el que intervienen factores cognitivos, sociales, pragmáticos y lingüísticos, creemos de suma importancia intentar comprender mejor aquellos procesos que no son observables de manera directa, en este caso, los procesos psicolingüísticos que subyacen al uso de las estrategias comunicativas orales. Buscamos aportar a su conocimiento e hipotetizar sobre ellos para que en investigaciones futuras sea más fácil vincular a las estrategias de comunicación con dispositivos didácticos y procesos de aprendizaje específicos que conduzcan a un desempeño oral en L2 autónomo y enriquecedor para los estudiantes.

PRODUCCIÓN ORAL Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

Siguiendo a Canale (1993), y considerando a la comunicación como una interacción social que se puede realizar a través del lenguaje, en la que intervienen factores lingüísticos, pero también socioculturales y cognitivos, destacamos que en el intercambio de información que se produce en una situación de comunicación, los seres humanos ponemos en juego diversos conocimientos y habilidades que hacen posible esa comunicación.

Una de esas habilidades es llevar a cabo efectivamente la producción oral. Igoa y García Albea (1999) definen la producción del lenguaje como el conjunto de representaciones y procesos implicados en las emisiones lingüísticas. Estos incluyen la tarea de codificar los mensajes, significados o intenciones comunicativas para expresarlos en sonidos. Es decir, la producción oral inicia con procesos mentales (conceptualización y lexicalización o recuperación léxica) y se materializa en un *output* externo cuando el hablante selecciona un mensaje, decide transmitirlo y logra formularlo y articularlo.

En relación a esto, y siguiendo nuevamente a Canale (1993), la competencia comunicativa hace referencia a los conocimientos conscientes o inconscientes (lingüísticos, sociales, entre otros), a la habilidad de utilizar esos conocimientos y a su manifestación en situaciones comunicativas concretas.

Asimismo, el autor plantea la existencia de ciertos componentes de la competencia comunicativa que interactúan entre sí de manera constante: competencia sociolingüística, competencia gramatical, competencia discursiva.

Ahora bien, cuando alguna de estas competencias se ve comprometida, los hablantes se ven obligados a acudir a otro componente de su competencia comunicativa: su competencia estratégica. Tal competencia se pone en juego cuando el hablante necesita resolver tanto problemas gramaticales, como problemas sociolingüísticos o discursivos. Es aquí en donde incluimos las estrategias comunicativas orales, objeto de estudio de esta investigación, cuya conceptualización desarrollaremos en los siguientes párrafos.

ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS ORALES

En el área de estudios de L2, la noción de estrategias comunicativas orales (ECO) ha sido ampliamente discutida desde su aparición en los años 70 hasta la actualidad.

Desde la acuñación del término por parte de Selinker en 1972, las ECO han sido definidas y clasificadas en base a diferentes criterios por autores como Tarone (1977), Canale (1983), Færch y Kasper (1983), Bialystok (1990), Poulisse (1993), Dörnyei y Scott (1995), entre otros. Se han discutido ampliamente los aspectos de la intencionalidad, el uso consciente de las ECO, y el foco en el problema, argumentando algunos autores que la consciencia de los hablantes es muy importante en su utilización como mecanismos de resolución de problemas. A su vez, las ECO también han sido clasificadas y definidas en base al tipo de problemas que solucionan, como problemas de la planificación, de la forma lingüística, problemas sociolingüísticos y problemas cognitivos subyacentes a la actuación lingüística (Nigro, 2020).

Las investigaciones posteriores, enmarcadas en la lingüística aplicada, incorporaron estudios empíricos e indagaciones acerca de la importancia (o no) de la enseñanza de estas estrategias, la consciencia de uso de estas estrategias por parte de los estudiantes, y la posible relación del uso de estas estrategias con la proficiencia en la L2. Una de las grandes preguntas en el ámbito es si la enseñanza de estas estrategias tiene alguna influencia en el uso, es decir, si promoviendo la conciencia de los aprendientes sobre su empleo esto favorece el desempeño conversacional. Observamos, entonces, la importancia de comprender mejor este fenómeno para luego permitirnos como docentes vincularlo a nuestras prácticas de enseñanza y avanzar hacia un aprendizaje integral de la L2 por parte de nuestros estudiantes.

Considerando, entonces, que no existe una definición definitiva y consensuada en lo que a la noción de estrategias comunicativas respecta, optamos por definir las como comportamientos lingüísticos estratégicos y como esfuerzos para la resolución de problemas que le permiten al hablante cumplir sus objetivos en un contexto determinado de actuación comunicativa (entendemos el término actuación en el marco de una situación de comunicación concreta). Como veremos en el análisis, quienes estudian y se desenvuelven en una segunda lengua dedican su tiempo y esfuerzo en reparar errores gramaticales, discursivos y sociolingüísticos apelando a estas estrategias. Podemos decir, entonces, que los hablantes las utilizan con un esfuerzo intencional de hacer frente a problemas relacionados a su desempeño lingüístico y comunicativo.

En esta investigación, nos enfocaremos en el análisis del *output* producido por los estudiantes, teniendo en cuenta las etapas del procesamiento mental del lenguaje, para determinar las estrategias orales que utilizan y para observar qué pistas nos proporcionan estas consideraciones acerca de la producción oral en español como lengua extranjera.

METODOLOGÍA

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las estrategias comunicativas orales utilizadas por estudiantes de español como lengua extranjera en un contexto de evaluación?
- ¿Con qué frecuencia se emplean estas estrategias?
- ¿Qué nos puede aportar este análisis a la reflexión acerca de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras?

Sujetos

Para el abordaje de este estudio, analizamos pruebas orales de los siete estudiantes extranjeros matriculados en un curso intensivo de español de 80 horas en el Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA), denominado español por Niveles 3, de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba, durante febrero de 2020. Como este es un avance de investigación, se espera profundizar el análisis en el futuro con otros estudiantes del curso. Se empleó un muestreo de conveniencia dada la accesibilidad y proximidad de la investigadora con los sujetos. Los participantes eran hombres y mujeres jóvenes entre 18 y 30 años. Todos los estudiantes provenían de Estados Unidos y su primera lengua era el inglés. El único contacto que habían tenido con el español era la enseñanza formal e institucional, por lo que esta estadía en la Universidad Nacional de Córdoba significó un cambio de contexto de utilización de la lengua extranjera. El nivel de español de estos estudiantes era un nivel intermedio, en términos comparables a los niveles del MCER (B2), de ACTFL (intermedio avanzado/avanzado bajo) y CELU (intermedio).

Procedimiento

Los sujetos estudiados realizaron un examen oral al final del curso. Los exámenes orales tenían la forma de una entrevista de una extensión de tiempo de 5 a 10 minutos aproximadamente. A este grupo de estudiantes, la docente les pidió que desarrollaran de manera expositiva una lámina temática a elección y a continuación tenía lugar un intercambio en el que la profesora acotaba y

preguntaba, y los alumnos respondían. Si bien era el final de un curso de lengua, los contenidos no eran académicos, sino acerca de temas de la vida cotidiana: mascotas y naturaleza, feminismos y equidad de género, hobbies artísticos y democracia y voto electrónico.

Las conversaciones fueron grabadas en formato de audio y posteriormente transcritas siguiendo el método de transcripción literal, lo que nos permitió crear una base de datos analizable según parámetros cuantitativos. A partir de escucharlas repetidas veces y de manera pausada para tomar notas, seguimos la taxonomía escogida e identificamos las estrategias comunicativas y las veces que fueron utilizadas. Luego, establecimos porcentajes de acuerdo a la cantidad total de estrategias.

Como mencionamos anteriormente, los objetivos principales de esta investigación son indagar cuáles son las estrategias comunicativas orales utilizadas por aprendientes de ELE en un contexto de evaluación, con qué frecuencia de uso las emplean y qué pueden aportar estas observaciones a la reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Análisis de corpus

Diferentes autores, como exhibe Nigro (2020), han intentado sistematizar las estrategias comunicativas orales, provocando una gran cantidad de clasificaciones con similitudes y discrepancias, lo que demuestra que las discusiones en cuanto al tema que nos convoca no están cerradas y los diferentes resultados e interpretaciones enriquecen los estudios anteriores y posteriores.

Para esta investigación, hemos decidido clasificar las estrategias comunicativas orales de los estudiantes de ELE de la Universidad Nacional de Córdoba siguiendo los postulados de Dörnyei y Scott (1997). Optamos por seguir a estos autores ya que su clasificación parte de una completa revisión y enriquecimiento de otras clasificaciones anteriores, por lo cual la consideramos una teorización adecuada para un estudio exploratorio como el presente.

Dörnyei y Scott (1997) diferencian las estrategias directas de las indirectas y las interaccionales. Esta diferenciación de las ECO fue propuesta para dar cuenta de la manera en la que estas estrategias contribuyen a resolver conflictos y a alcanzar una comprensión mutua entre interlocutores.

Las estrategias directas son aquellas que, frente a la imposibilidad de llevar a cabo el plan inicial de producción, proporcionan una manera alternativa,

construida por el propio hablante, de transmitir y comunicar el significado deseado. En esta categoría, encontramos: circunlocuciones, el uso de extranjerismos, el cambio de código, etc.

Por otro lado, las estrategias indirectas ya no proporcionan una estructura alternativa, sino que facilitan el acceso a lo deseado de manera indirecta, creando las condiciones para alcanzar la comprensión entre interlocutores y mantener el canal de comunicación activo. Entre ellas podemos encontrar el uso de muletillas o repeticiones, que evitan la interrupción de la conversación.

Por su parte, las estrategias interaccionales son aquellas que, para el éxito de la comunicación o la transmisión del mensaje, exigen la colaboración o cooperación de los interlocutores. Entre ellas encontramos la petición de repetición o explicación; el control de autocorrección, en el que el hablante se corrige y busca la confirmación de su interlocutor; entre otras.

Con esta información, y a partir de los datos recogidos⁶, hemos elaborado la siguiente tabla para contabilizar las ocurrencias de estrategias comunicativas orales empleadas por nuestros sujetos.

⁶ A partir de la taxonomía de Dörnyei y Scott (1997), elaboramos una clasificación propia basándonos en nuestro corpus de estudio.

	Estrategia	Descripción
Estrategias directas	Autocorrección	Al percibir un error, reformular la frase o palabra
	Cambio de código	Incluir palabras de la L1 en el discurso
	Traducción literal	Traducir de manera literal (e incorrecta) desde la L1
	Creación de palabras	Crear una nueva palabra utilizando una regla de formación de la L2 inadecuada
	Mascular	Pronunciar de manera inaudible una palabra (o parte de palabra) por no estar seguro de la forma correcta
	Reestructuración	Abandonar la frase y reestructurarla de forma alternativa
	Aproximación	Utilizar una alternativa léxica que comparta rasgos semánticos con la palabra o estructura objetivo
	Abandono del mensaje	Dejar el mensaje sin terminar
	Extranjerismos	Utilizar una palabra o frase de la L1, ajustándola a la fonología o morfología de la L2
	Omisión	Quedarse en silencio por no conocer una palabra y continuar como si sí hubiera sido dicha
	Uso incorrecto de palabras con sonidos similares	Uso incorrecto de palabras con sonidos similares
	Circunlocución	Utilizar más palabras de las necesarias, ilustrando, ejemplificando o describiendo las propiedades de la palabra objetivo
Estrategias Indirectas	Muletillas	Uso de muletillas para ganar tiempo y mantener el canal de comunicación abierto.
	Repeticiones	Uso de repeticiones propias o del interlocutor para ganar tiempo
Estrategias Interaccionales	Control de autocorrección	Controlar si lo que se corrigió es correcto a través de una pregunta o una palabra en forma de pregunta.
	Frases con marcadores verbales	Utilizar construcciones para demostrar que no se está seguro de lo siguiente (<i>no sé si existe la palabra; no sé si hay una palabra para esto en español...</i> etc)
	Petición de ayuda	Petición directa o indirecta (de forma verbal o para-verbal) de ayuda

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de las transcripciones de las pruebas orales, realizamos la identificación y el análisis de las estrategias comunicativas utilizadas por los sujetos estudiados, siguiendo el modelo de Dörnyei y Scott (1997), y dividiéndolas en estrategias directas, indirectas e interaccionales.

Desglosamos los resultados obtenidos siguiendo nuestras preguntas de investigación. Para interpretarlos, presentamos primero un análisis cuantitativo y luego uno cualitativo.

i. *¿Cuáles son las estrategias comunicativas orales utilizadas por estudiantes de español como lengua extranjera en un contexto de evaluación? ¿Con qué frecuencia se emplean estas estrategias?*

Teniendo en cuenta que los estudiantes utilizaron estrategias orales comunicativas en un total de 416 veces, hallamos los siguientes resultados:

Tabla 1. Estrategias comunicativas orales directas y su frecuencia

Estrategia	Veces usadas	Ejemplos
Autocorrección	32	Oh, es un animal, no es importante , <i>no son-no es</i> un ser humano.
Cambio de código	15	Yo siento...siento que estoy <i>grateful</i> .
Traducción literal	12	Me gusta el ahh ambiente abierto de <i>protestaciones</i> .
Creación de palabras	10	No entienden que hay mujeres cuales no pueden <i>accesar</i> aborto
Mascular	8	Ten-ahh tuvimos que ir a ammm (<i>inentendible</i>)
Reestructuración	7	entonces <i>cuando fui... cuando tenía</i> ahh 12 años.
Aproximación	6	A: Cuando mi mamá y yo fuimos en el... <i>lugar</i> B: refugio A: sí, refugio.

Abandono del mensaje	5	Ella sabe cuándo hay peligroso y... (<i>abandono del mensaje</i>). Fue muy interesante cuando...
Extranjerismos	5	Me interesa como en qué forma luchan y en qué forma <i>demonstran</i> esa lucha
Omisión	4	Es muy linda, <i>es muy...sí</i>
Uso incorrecto de palabras con sonidos similares	2	No debes trabajar en esta empresa porque no van a <i>pegar</i> (<i>pegar/pagar</i>)
Circunlocución	1	<i>Es como una plato hondo y puedo poner-pongo agua encima de esto.</i>
Total	107	

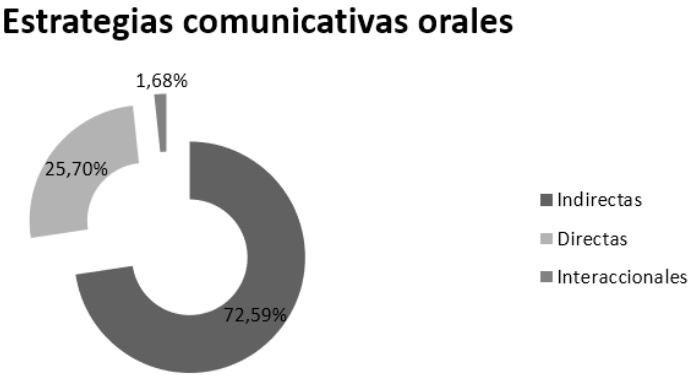
Tabla 2. Estrategias comunicativas orales indirectas y su frecuencia

Estrategia	Veces usadas	Ejemplos
Muletillas	274	El primer, Bella, es una <i>ammm</i> perra de las calles.
Repeticiones	28	<i>No-no</i> hay palabras para describir, inglés o español para describir <i>la-la</i> inteligencia de perros.
Total	302	

Tabla 3. Estrategias comunicativas orales interaccionales y su frecuencia

Estrategia	Veces usadas	Ejemplos
Control de autocorrección	3	Es, fue, <i>fue</i> (<i>afirmando</i>) una experiencia muy linda
Frases con marcadores verbales	2	Hay un frase en inglés, <i>no sé hay un frase el mismo en español...</i>
Petición de ayuda	2	A: Tengo un chihuahua ¿chihuahua? B: Sí, chihuahua.
Total	7	

Gráfico 1. Porcentaje de uso de ECO directas, indirectas e interaccionales.



Tal y como se observa en las figuras anteriores, observamos un total de dieciocho estrategias comunicativas orales, divididas de acuerdo al producto final (directas e indirectas) y la relación con el interlocutor (interaccionales). Encontramos que las indirectas fueron las estrategias más recurrentes en la producción oral de los estudiantes seleccionados.

Entre las estrategias directas, las más utilizadas fueron las de autocorrección, cambio de código, traducción literal y creación de palabras. Estas últimas podrían indicar una fuerte presencia y transferencia de la L1, aportando al descubrimiento que protagoniza gran parte de la agenda actual de los estudios de bi/multilingüismo: la activación paralela y constante de ambas lenguas cuando los hablantes escuchan, producen, o planifican el habla (Kroll, Dussias, Bice y Perrotti, 2014). La rapidez y fluidez con la que los mecanismos de formación de palabras y las palabras o frases de la L1 se insertan en el discurso en L2 indica que los hablantes no ven esta transferencia de L1 como un problema, sino que la utilizan para solventar fallas en el proceso comunicativo. Además, la alta frecuencia de la estrategia de autocorrección indica que los hablantes son conscientes de sus deficiencias y buscan remediarlas en el acto.

Por su lado, entre las indirectas, las más requeridas fueron el uso de muletillas y las repeticiones, en contraposición con otras estrategias de la taxonomía de Dörnyei y Scott (1997), como la estrategia de fingir, de la que no registramos casos entre los sujetos cuyas pruebas orales analizamos. Podemos destacar, entonces, que las muletillas fueron el recurso oral más utilizado en el corpus.

Por último, entre las interaccionales, encontramos que se emplearon la estrategia de control de autocorrección, frases con marcadores verbales y pe-

ticiones de ayuda. No registramos en las pruebas orales otras estrategias interaccionales que Dörnyei y Scott (1997) mencionan, tales como control de comprensión, petición de aclaración o de repetición, adivinar, expresar falta de comprensión ni resumen de interpretación.

Consideramos que la gran diferencia entre la cantidad de veces que se utilizó la autocorrección (32) y la cantidad de veces que se utilizó el control de la autocorrección (3) podría tener que ver con que estos estudiantes poseen un nivel lo suficientemente alto para confiar en sus autocorrecciones como correctas.

Teniendo en cuenta las etapas del procesamiento lingüístico (Cuetos Vega, 1998), se distinguen cuatro tipos de problemas comunicativos en relación con los momentos antes y después de la articulación que las estrategias orales empleadas pueden compensar. El primero de estos problemas, pre articulatorio, es el déficit de recurso, que sucede en ocasiones en las que los recursos lingüísticos de la lengua meta no son suficientes para que el hablante exprese lo que tenía planeado. Para compensar este déficit, se utilizaron algunas de las estrategias presentadas como directas: cambio de código, traducción literal, abandono o reducción del mensaje, mascullar, omisiones, circunlocuciones. Algunas estrategias interaccionales, como la utilización de frases con marcadores verbales y petición de ayuda, también fueron utilizadas por los estudiantes ante problemas de este tipo. Se trata de estrategias que se orientan a remediar fallas en el proceso de lexicalización.

Un segundo obstáculo comunicativo antes de la articulación es la presión del tiempo de procesamiento, que aparece cuando el proceso de producción oral se demora por diferentes causas, como por no encontrar el lexema adecuado. Las estrategias que compensan este tipo de problemas son las clasificadas como indirectas: las *muletillas* y las repeticiones. Como ya mencionamos, estas se orientan a mantener el canal comunicativo abierto cuando hay fallas en la comunicación con el fin de proveer más tiempo para su resolución. Esto puede observarse en el uso de *muletillas*, muy frecuentes en el corpus estudiado, que proporcionan al hablante unos instantes adicionales para solucionar este tipo de inconvenientes.

En tercer lugar, nos encontramos con los problemas que se relacionan con las deficiencias percibidas en la producción propia, es decir, luego de la articulación del mensaje, frase u oración. Este tipo de dificultades son compensadas por los hablantes con estrategias directas e interaccionales, como la recuperación, la reestructuración, la autocorrección y el control de autocorrección.

Esto es posible porque, como señalan Igoa y García Albea (1999), los procesos de producción y comprensión oral ocurren casi simultáneamente cuando un sujeto habla, permitiéndole escuchar y comprender sus propios enunciados y de este modo darse cuenta de algunos desaciertos.

Por último, un cuarto problema comunicativo luego de la articulación se vincula con deficiencias en la comprensión del interlocutor. Sin embargo, en este corpus analizado no hallamos estrategias que compensen estos inconvenientes. Sintetizando los resultados obtenidos y plasmados en el gráfico 1, observamos que las estrategias indirectas fueron empleadas en un 72,59%, las directas en un 25,7%, y las interaccionales en un 1,68%.

Teniendo en cuenta la ausencia de estrategias orientadas a compensar fallas en la comprensión en contraposición a la alta recurrencia de estrategias que compensan dificultades en el habla, podemos concluir que es en la producción donde estos aprendientes de ELE hallan mayores impedimentos. Como se puede observar en las tablas 1, 2 y 3 y en el gráfico 1, las estrategias con mayor índice de aparición fueron las que indican inconvenientes para formular lo que se quiere decir y ganar tiempo para encontrar la forma buscada.

Es decir, si comparamos los procesos de percepción e interpretación de los enunciados lingüísticos que intervienen en la comprensión oral (como la decodificación del mensaje y la interpretación no solo semántica sino también sociolingüística), con la operación de traducir en sonidos el mensaje, intención o significado, es en este último aspecto en donde los hablantes estudiados parecen requerir de otros recursos. En otras palabras, percibimos un predominio de estrategias para llevar a cabo la tarea de producción del habla.

Como sostienen Igoa y Albea (1999), debemos tener en cuenta que las demandas que las tareas de producción y comprensión del lenguaje imponen al hablante son diferentes. Asimismo, también es importante mencionar que, si bien para la comprensión no es necesaria la producción, para llevar a cabo la producción, ambos procesos se realizan de manera casi simultánea. Como indicamos anteriormente, ya no se trata solamente de que el hablante oiga a su interlocutor, sino que, al hablar, percibe sus propios enunciados y eso puede afectar o influir en la misma producción, como sucede cuando los hablantes se autocorrigan al percibir un error (ver Tabla 1).

Como señalamos anteriormente, en el caso de la producción, el proceso comienza con representaciones mentales o internas, y culmina en un output externo al que el hablante debe arribar a partir de selecciones, decisiones y otras

representaciones. Creemos que los estudiantes encontraron más dificultades en la producción y procedieron a utilizar estrategias comunicativas porque no encontraron la manera de traducir las representaciones abstractas y mentales del mensaje o significado que buscaban transmitir, en los sonidos y conceptos relevantes de la lengua meta, el español. Es decir, frente a la falta de recursos fónicos y léxicos del español, acudieron al uso de su competencia estratégica para solucionar problemas e intentar llevar a cabo sus objetivos comunicacionales. Por tanto, consideramos que es posible reflexionar sobre los procesos cognitivos implicados en la producción lingüística, y ello nos permite adoptar una postura psicolingüística para el estudio de las estrategias comunicativas orales, que complementaría el punto de vista comunicacional tan frecuente en el estudio de las ECO. Con respecto a esto, es importante atender al hecho de que, si bien la producción del habla es un fenómeno cotidiano, eso no significa que los procesos que subyacen sean simples. Por el contrario, entre la representación no lingüística de la intención o el mensaje que queremos comunicar y su materialización concreta en sonidos articulados, median una cantidad de operaciones mentales complejas.

Así, podemos recuperar algunos aspectos acerca del sistema de procesamiento lingüístico desarrollado por Cuetos Vega (1998), que sirven para explicar qué indica el hecho de que sean las estrategias relacionadas a la producción oral las más requeridas. En la producción del lenguaje, intervienen varios procesos mentales: la activación del significado en el sistema semántico, la recuperación de la forma fonológica en el léxico fonológico y la articulación de los fonemas. Es en la recuperación de la forma fonológica, en la lexicalización, donde entran en juego las estrategias más utilizadas. Esto podría señalar que es en esta etapa del procesamiento del habla en la que estos hablantes de ELE presentan mayores dificultades.

Por otra parte, recordemos que las estrategias menos utilizadas son las interaccionales, con un amplio margen de diferencia. Estimamos que esto sucede por las circunstancias externas y extralingüísticas de las pruebas orales que son el resultado del final de un curso universitario de español como lengua extranjera. Esto tiene consecuencias en dos direcciones: por un lado, el nivel conversacional de la interacción se ajusta al de los estudiantes; por otro, se trata de diálogos asimétricos en el que uno de los interlocutores examina al otro. Es posible que estas consideraciones influyan en la escasa incidencia de las estrategias destinadas a compensar fallas en la comprensión o interpretación, puesto que, si el nivel de la conversación es el del estudiante en un contexto evaluativo

y es el estudiante el protagonista del intercambio, hay menos probabilidades de que surjan inconvenientes para entender lo que se dice. Si, por ejemplo, la comunicación se diera en un contexto más espontáneo con un hablante nativo, quizás el estudiante presentaría fallas en su comprensión oral. Pero además, teniendo en cuenta que las conversaciones se dieron en un contexto de evaluación final, los estudiantes podrían haberse sentido inhibidos para expresar fallas de comprensión ya que estas podrían afectar su rendimiento en la evaluación.

Por otro lado, la utilización de diferentes estrategias comunicativas orales puede dar pistas sobre el nivel de dominio de la lengua meta de los estudiantes. El alto índice de aparición de estrategias como autocorrección y muletillas, consideradas como indicadoras de un nivel avanzado en la segunda lengua, combinado con una frecuencia considerable de abandono del mensaje, cambio de código y traducciones literales, estimadas como indicadoras de un nivel bajo de dominio de la lengua meta, nos permiten comprobar que el nivel de los estudiantes que rindieron estas pruebas orales es intermedio.

ii. ¿Qué nos puede aportar este análisis a la reflexión acerca de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras?

Teniendo en cuenta los resultados encontrados, que muestran una prevalencia de estrategias destinadas a compensar fallas en los procesos de producción lingüística, creemos que el uso de las estrategias comunicativas tiene un valor sustancial en la propia reflexión lingüística de los estudiantes en tanto hablantes de ELE. Como menciona Viñas Quiroga (2015), el contexto en el que se adquiere una lengua extranjera influye en la rapidez y el nivel de adquisición. En ese sentido, el proceso no es igual si el estudiante solamente tiene contacto con la lengua meta en un contexto áulico, que si se aprende la lengua en un contexto de inmersión. Por eso, las condiciones del entorno son fundamentales. Y en ese sentido, lo que la utilización de estrategias comunicativas nos demuestra en este caso es que la situación de conversación y entrevista con un docente permite que se produzca una negociación e intercambio de información en la que los estudiantes, al percibir su propia actuación, reflexionan sobre ella e intentan mejorarla cuando es deficiente a través de estas estrategias. Al respecto, Blake (2000) menciona que “los aprendientes deben desarrollar su propia conciencia lingüística para producir cambios en su interlengua” (111). Es decir, en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, los estudiantes construyen una “lengua intermedia” cuyas particularidades idiosincrásicas no se corresponden por completo ni con la lengua nativa ni con la lengua extran-

jera y, en el ejercicio y aprendizaje constante, reflexionan acerca de ella para introducir modificaciones positivas. Las estrategias comunicativas orales, como observamos analizando estas pruebas de desempeño, son una fuente de ese cambio ya que, a partir de su utilización, los hablantes tienen a su disposición una serie de recursos a partir de los cuales enriquecen su propia producción oral.

CONCLUSIONES

La información acerca del proceso de aprendizaje de ELE que estos datos nos proporcionan es crucial. Comprender cuáles son los factores y fenómenos que intervienen en el procesamiento y en la producción de hablantes y estudiantes de lenguas extranjeras es fundamental para pensar y repensar nuestras prácticas como investigadores, docentes, e incluso como hablantes.

Y reflexionar acerca de las estrategias que se ponen en juego en las actuaciones comunicativas permite concebirlas no como errores a evitar, sino como dispositivos de aprendizaje que ayudan a los estudiantes a acceder y a desenvolverse cada vez mejor en situaciones comunicativas. Creemos que analizar y reflexionar acerca de la forma en la que efectivamente se realiza la comunicación nos podría acercar a comprender mejor el proceso lingüístico y comunicativo (y su aprendizaje) y poder actuar sobre él didácticamente.

Consideramos necesario para el estudio, el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas tener en consideración los contextos particulares en donde se efectúan nuestras prácticas lingüísticas y educativas, los sujetos reales de la situación comunicativa y los diferentes usos concretos que ellos hacen de las lenguas en las que se desenvuelven en su entorno. En este sentido, el estudio de las estrategias comunicativas orales indica que debemos atender a los procesos mentales particulares de los hablantes al comprender y producir una lengua, pero también a las características de la situación en la que esta comunicación lingüística se está llevando a cabo, para intentar que los estudiantes logren autonomía y puedan desenvolverse en contextos reales.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, nos parece pertinente aclarar lo siguiente. En la comunicación verbal, generalmente, y sobre todo cuando nos encontramos con alguna situación problemática lingüística o comunicativamente, los hablantes pueden recurrir a estrategias o recursos no verbales (tales como expresiones faciales, señas, contacto visual prolongado, entre

otros) que influyen en la interacción con los interlocutores. Sin embargo, debido a las limitaciones del formato audio, estas estrategias no verbales no fueron plausibles de ser observables. Un posible estudio, complementario al nuestro, sería analizar qué otras estrategias comunicativas no verbales emplean en la comunicación junto a las estrategias comunicativas orales que hemos señalado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bialystok, Ellen. *Communication strategies. A psychological analysis of second language use*. Oxford: Blackwell, 1990.
- Blake, Robert. "Computer mediated communication: a window on Spanish interlanguage", *Language Learning & Technology*, 4/1 (2000): 111-125.
- Borneo, María Teresa y González, Nieve. "Indagaciones en torno a la producción oral de estudiantes universitarios de ELE en Córdoba, Argentina". *Espacio ELE II. Apuntes teóricos y propuestas prácticas en la enseñanza del español lengua segunda y extranjera*, ed. Ingrid Viñas Quiroga. Córdoba: Editorial Brujas, 2020. 75-90
- Canale, Michael. "From communicative competence to communicative language pedagogy". *Language and communication*, eds. Jack Richards y Richard Schmidt. Londres: Longman, 1993. 2-27
- Corder, Stephen Pit. *Introducción a la Lingüística Aplicada*. México, DF: Limusa, 1992.
- Cuetos Vega, Fernando. "El sistema de procesamiento lingüístico", *Evaluación y rehabilitación de las afasias. Aproximación cognitiva*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 1998.
- Dörnyei, Zoltan. y Scott, Mary Lee. "Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies", *Language Learning* 47/1 (1997): 173-210.
- Dörnyei, Zoltan. y Scott, Mary Lee. "Communication strategies: What are they and what are they not?" *Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics (AAAL)*. 1995.
- Færch, Claus., y Kasper, Gabriele. *Strategies in interlanguage communication*. Londres: Longman, 1983.

- Igoa, José. y García Albea, José. “Unidades de planificación y niveles de procesamiento en la producción del lenguaje”, *Psicolingüística del español*, eds. Manuel de Vega Rodríguez. y Fernando Cuetos Vega. Madrid: Trotta, 1999.
- Kroll, Judith., Dussias Paola., Bice, Kinsey., y Perrotti, Lauren. “Bilingualism, Mind, and Brain”. *Annual Review of Linguistics* 1 (2014): 377-394.
- Nigro, Daniela. “Influencia del nivel de proficiencia sobre el comportamiento estratégico en la comunicación oral de los hablantes de lengua extranjera”. *Espacio ELE II. Apuntes teóricos y propuestas prácticas en la enseñanza del español lengua segunda y extranjera*, ed. Ingrid Viñas Quiroga. Córdoba: Editorial Brujas, (2020). 37-55
- Poulisse, Nanda. “A theoretical account of lexical communication strategies”. *The bilingual lexicon*. eds. Robert Schreuder y Bert Weltens. Nijmegen: John Benjamins, 1993: 157-189.
- Selinker, Larry. “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1972): 209–230.
- Tarone, Elaine. “Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report”, *TESOL '77*. eds. Douglas Brown, Ca Yorio y Ruth Crymes. Washington D.C.: TESOL, 1977: 194-203.
- Viñas Quiroga, Ingrid. “Teorías, modelos, enfoques y perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Estudios sobre el lenguaje y la gramática: entre la praxis, la teoría y la enseñanza*. ed. Cecilia Defagó. Córdoba: Editorial Brujas, 2015: 197-216.

APROXIMACIÓN AL FUTURO DE LAS LENGUAS DE ESPAÑA

Rafael del Moral Aguilera

Universidad de Bretaña, Lorient, Francia

rdelmoralaguilera@gmail.com

Resumen: No todas las lenguas corren la misma suerte. Unas son más afortunadas que otras. Pero eso no parece importar siempre que los hablantes dispongan de las que necesitan. ¿Qué pasos siguen en su trayectoria? ¿Qué las extiende y qué las confina? Aunque todas están dotadas de recursos para cubrir cualquier necesidad comunicativa, no todas las cubren en un momento dado de sus trayectorias. Considerando el comportamiento histórico podemos aventurar el futuro de las de España a partir del estado en que se encuentran. Es sabido que las lenguas mejor preparadas para perdurar son las que cuentan con hablantes monolingües, con estudiantes que solicitan aprenderlas, con familias que las transmiten, con progresión en número de hablantes, con un uso natural y no forzado en la enseñanza y con un amplio desarrollo en la escritura. Cualquiera de estas carencias las debilita. Los esfuerzos de los gobiernos autonómicos por extender y poner en valor el uso de las lenguas regionales no parecen causar el efecto esperado porque los cauces naturales en la evolución siguen siendo fieles a las costumbres.

Palabras clave: futuro de las lenguas, español, catalán, valenciano, gallego, vasco.

Abstract: APPROACHING THE FUTURE OF THE LANGUAGES OF SPAIN. Not all languages are equally fortunate. Some are more prosperous than others. But that does not seem to matter if the speakers have what they need. What steps do they follow in their trajectory? What extends them and what confines them? Although they are all endowed with resources to cover any communicative need, they do not all cover them at a given moment in their trajectories. Considering their historical behaviour, we can venture the future of the languages of Spain on the basis of the state they are in. It is well known that the languages best prepared to endure are those with monolingual speakers, with students who ask to learn them, with families who pass them on, with a growing number of speakers, with a natural and unforced use in teaching and with a wide development in writing. Any of these shortcomings weakens them. The efforts of the autonomous governments to extend and enhance the use of regional languages do not seem to have the expected effect because the natural channels of evolution remain faithful to customs.

Key words: future of languages, Spanish, Catalan, Valencian, Galician, Basque

INTRODUCCIÓN

Son las lenguas realidades tan imprecisas y variadas que no podemos contarlas. Ignoramos cuántas son, ni siquiera de manera aproximada, en una época en la que se conocen con exactitud los barcos que navegan por los mares, las personas que se vacunan en un día o los electrones que giran alrededor de un átomo. ¿Cuántas lenguas se hablan en el mundo? Pues ni lo sabemos ni está previsto que lo sepamos porque son tan diferentes y variados los estados, tan sutiles sus fronteras, tan desconocidas, tan desigualmente usadas por sus hablantes, tan cambiantes, tan inestables, tan rápidamente abandonadas, tan inesperadamente nacidas o desaparecidas que resulta imposible diferenciar unas de otras. España no es ajena al desbarajuste. Las lenguas de España dependen de quién y cómo las observa.

Todas las lenguas, en cualquier caso, se encuentran en igualdad de condiciones para servir de código de comunicación a los hablantes, pero solo lo desarrollan en el caso de que lo necesiten. Y como nadie elige la ciudad donde nace, ni la madre que lo engendra, ni las lenguas que hereda, no está justificado

afirmar que una es mejor que otra pues todas disponen de recursos para cubrir las necesidades de sus hablantes en el momento en que se necesiten.

Algunas trabas más complican la investigación y no suelen tenerse en cuenta. La mayoría de las lenguas del mundo carecen de hablantes monolingües: el gallego, el vasco, el valenciano, el bretón, el galés, el veneciano, el calabrés, el sardo, el corso, el tártaro, el quechua, el náhuatl, el araucano, el guaraní, el uzbeko, el tayico, el osético y miles de lenguas más no son suficientes por sí mismas para cubrir las necesidades de comunicación de sus hablantes, por eso utilizan también otra con parecida frecuencia. Podríamos decir que la mayor parte de la humanidad habla y entiende, al menos, dos lenguas, por una de estas dos razones: o bien ambas son maternas, es decir, instaladas en los individuos a la vez que otras señas de identidad, ya sea en el ambiente familiar, en el medio social o por necesidades académicas.

Y añadiremos otra contribución adversa para el recuento, la situación de sus variedades o dialectos. El número global de hablantes de árabe o de hindi supera los doscientos millones, pero la dialectalización impide la intercomprensión. La certeza de que sean un único idioma queda en entredicho. Pronto hindi y árabe habrán desaparecido a favor de más de una docena de nuevas lenguas que, pendientes de recibir nombre, si bien algunas ya lo tienen, recorrerán un nuevo ciclo como lenguas recién nacidas.

Suele darse por bueno que el español no tiene dialectos, pero sí usos específicos o variedades que en el futuro podrán, o no, convertirse en lenguas. Llamamos **castellano** al español de Castilla, **andaluz** al hablado en Andalucía, **canario** al de las Islas, **caribeño** al del Caribe, **mexicano-centroamericano**, **andino**, **chileno** y **rioplatense**. No es extraño encontrarnos con hablantes argentinos en Madrid con dos registros, el rioplatense y el castellano, que usan según el ambiente en que se encuentran.

LENGUAS Y PATRIMONIOS LINGÜÍSTICOS

Una visión más fiel de la realidad es la que considera a los hablantes en función de las lenguas que utilizan con propiedad para cubrir las necesidades cotidianas de comunicación.

Descubriríamos así que los galeses usan dos, la suya y el inglés, y ambas con igual destreza, y los bretones también dos, la suya y el francés, y los vascos

dos, la suya y el español, los calabreses dos, la suya y el italiano... Estas lenguas y otras muchas conviven como propias, y tan diestros se sienten al hablar una como la otra, pues forman parte de su acervo cultural, si bien no siempre en los mismos contextos. Tiene así un interés indudable hablar de individuos y lenguas que usan, más que hablar de lenguas en abstracto, para ajustarnos al estudio sociolingüístico.

Deberíamos así considerar que el patrimonio de códigos de un individuo está formado por lenguas, deje, acentos y rasgos, instalados en las habilidades expresivas personales por uno de estos cuatro cauces:

1. **Lengua familiar heredada**, ya sea de los progenitores biológicos o adoptivos.
2. **Lengua sociocultural heredada**. Español en Galicia, francés en Bretaña o en Marruecos, inglés en Kenia, ruso en la órbita de la antigua Unión Soviética...
3. **Lengua adquirida**, por exigencias académicas o como el inglés que aprenden los noruegos o los húngaros, incluso cualquier estudiante.
4. La **variedad diatópica o geográfica**, como los usuarios de dos registros, el sevillano y el madrileño, usados indistintamente según los contextos.

Gabriel ha nacido en Madrid de padres madrileños. Estudió inglés en bachillerato. Trabaja en un bufete de abogados. Su patrimonio lingüístico está formado por **una sola lengua y un solo registro**, el español, usado en todas las situaciones comunicativas.

Noemí también nació en Madrid, pero sus padres son de Cádiz, donde pasan largos periodos vacacionales. Estudió en el Liceo Francés desde los cuatro hasta los diecisiete años, y después se licenció en Ciencias Políticas. Es funcionaria y en su vida diaria y familiar utiliza el español de Madrid, pero en sus vacaciones en Cádiz se expresa con el deje de sus paisanos. Viven francés e inglés en hibernación porque no los necesita. Podría darles algún sentido si viajara o si leyera, o si tuviera interés en ver películas en inglés, o que residir en otra ciudad, pero no lo hace ni está en sus planes hacerlo. Mientras tanto el español cubre todas sus necesidades. Su patrimonio es de una **lengua en dos registros, el de Madrid y el de Cádiz**. El día a día se instala en el monolingüismo en español y eventualmente el deje de Cádiz.

Edurne nació en Donostia y heredó el vasco, lengua que sigue hablando con su familia. Ha estudiado bachillerato en vasco, pero el español o castellano es la lengua más recurrente en las situaciones comunicativas diarias. Se esfuerza por hablar vasco cada vez que puede, pues le gusta, pero necesita constantemente usar el español. Su patrimonio es de dos lenguas, **español y vasco**.

Inmaculada nació en Barcelona y heredó el **catalán** y el español. Estudió en un colegio religioso donde aprendió **francés** en largas estancias vacacionales en Francia. Se graduó en Ciencias Económicas. Su marido, monolingüe de francés, y ella, viven en Nantes, donde trabaja en una multinacional. **Su patrimonio es de tres lenguas**. La que usa con sus dos hijos es el catalán, la que se impone en la familia, el francés y la que usa en sus viajes a Barcelona o Madrid, donde vive parte de su familia, el español.

Nadir es profesor de español de la universidad de Agadir y dispone de un **patrimonio de cuatro lenguas**. Ha heredado en familia el **tashelhet**, lengua bereber propia del sur y el este de Marruecos, y ha recibido el **francés**, lengua de la enseñanza y la cultura, el **español** lo utiliza en sus clases, en sus congresos y en sus frecuentes visitas a España y el árabe marroquí o dariya en el trato social ciudadano.

El **patrimonio lingüístico** marca la identidad de las personas. Los hablantes de osético o de tártaro están encantados de dominar, también como propia, una lengua tan culturalmente rodada como el ruso, y el mismo orgullo siente Nadir con el francés y el español.

GLOTONIMIA

Antes de entrar en las lenguas de España, echemos un vistazo a otro inconveniente, la glotonimia o nombre de las lenguas.

Algunos idiomas carecen de nombre y otros tienen más de uno que nos confunde. La nuestra, por ejemplo, se viene llamando **castellano** en Cataluña y el País Vasco, nombre ya ocupado, en la mirada del lingüista, para denominar al español de Castilla. La exigencia de catalanes y vascos fue tan grande que la Constitución del 1978, contraria a las costumbres, lo llama castellano, y no español.

Y si muchos valencianos no se molestan cuando llaman catalán a su lengua, otros se sienten ofendidos. Podríamos decir *catalanvalenciano*, pero el tér-

mino no dejaría satisfecho a nadie. Mientras nos ponemos de acuerdo, hay que usar el glotónimo según contexto, pues la Constitución de 1978 considera al catalán y al valenciano lenguas distintas, y en los documentos oficiales traducidos cuentan con dos versiones, algo que resulta, cuando menos, risible.

Menos conflictiva parece resultar la duplicidad vasco y eusquera. Vasco es glotónimo internacional, escrito con *b* en francés e inglés.

Nada que objetar en la variedad de glotónimos para la misma lengua. Lllaman los alemanes **Deutsch** a su idioma, los ingleses **German**, franceses y españoles **allemand** y **alemán**, italianos **tedesco** y rusos **nemetskiy**.

Bable, sin embargo, es el glotónimo popular, y **asturiano**, culto, pero en la localidad portuguesa de Miranda del Duero a la misma lengua se le llama **mirandés**.

Otros ejemplos de duplicidad los encontramos en la pareja **hindi/urdu**, la primera para los hinduistas indios, que la escriben con el alfabeto devanagari, y la segunda para los musulmanes pakistaníes que la escriben con el alifato árabe. Y también son la misma lengua el serbio y el croata, la primera usa los caracteres cirílicos propios de la iglesia ortodoxa; y los croatas, que son católicos, el alfabeto latino. En la época de la antigua Yugoslavia solía llamarse **serbocroata**.

LAS LENGUAS DE ESPAÑA

Ahora sí, ahora podemos llegar a las lenguas de España, pero con mucha prudencia. ¿Cuántas son? No está claro.

Para el **político** son cinco: **castellano** (sería más correcto español, como hemos dicho), **catalán**, **valenciano**, **gallego** y **vasco**, que el estatuto autonómico llama **euskera**, y recientemente se ha añadido, por mayoría parlamentaria autonómica, el **asturiano**.

Para el **lingüista** existe una lengua común, el **español**, término que la legalidad no nombra, y única con hablantes monolingües. Todas las demás son condicionadas, es decir códigos que no pueden vivir como únicos en el patrimonio de sus hablantes. La primera lengua condicionada o carente de hablantes monolingües es el **catalán-valenciano-balear**, pues solo si las nombramos a la vez podremos hacer alusión a la unidad; la siguiente el **gallego**, y tras ella el **vasco**, y ya encontraríamos divergencias en la apreciación al considerar al **asturiano**, **aragonés** y **aranés**.

Para el **sociolingüista**, que estudia a los usuarios como grupo consciente de su especificidad, la lista se desborda, pues existe una tendencia a identificar al pueblo con la lengua. Gente de León quiere que se reconozca que sus usos son distintos a los otros, y proponen llamar a su lengua **leonés**, aunque solo lo sienta porque usa los sufijos apreciativos tipo *tarjetina* por tarjeta de crédito, *bolsina* por bolsa de supermercado, *tapina* por tapa en los bares y *churrines* en vez de churros. Son también numerosos los hablantes que reivindican como independiente al **asturiano**, probablemente con razón, al **extremeño**, **castúo**, **fala**, **chapurriau**, **murciano**, **andaluz**, **canario**... Y si contamos con más perspectivas hay quien solicita que su lengua sea llamada **mallorquí**, **menorquí** o **ibicenco**, variedades del catalán, o **vizcaíno** o **guipuzcoano**, más que vasco. Algunas páginas web, no exentas de prestigio entre sus usuarios, consideran que en España existen más de quince lenguas.

Mientras llegamos a un acuerdo, asunto que no está ni mucho menos entre estas propuestas, no podemos ir más allá de considerar que existe una lengua allí donde se utiliza un código de comunicación articulado que identifica a una comunidad de hablantes.

¿Y cuántas lenguas identificables hay en el mundo? En mi *Diccionario Espasa de las Lenguas*⁷ llegué a censar alrededor de mil quinientas. Llegados a ese punto la investigación se hizo tan compleja que no avanzaba más allá de datos sueltos y poco precisos y comprobables. Esos miles de lenguas no censadas, tipo *chapurriau*, además de no superar unas decenas de miles de hablantes, en el mejor de los casos, se preparan para su desaparición sustituidas por otra de mayor ámbito y utilidad.

ESTADO DE LAS LENGUAS

Podríamos considerar que el estado de una lengua se evalúa, en lo que a su estabilidad se refiere, por una serie de datos resultantes de su evolución.

Son características propias del **estado de una lengua** las siguientes:

1. Condición de sus hablantes: monolingües, ambilingües o políglotas.
2. Hablantes que solicitan o necesitan aprenderla.
3. Número de locutores de lengua propia y de lengua añadida.

7 Madrid, Espasa, 2002.

4. Familias que las transmiten.
5. Progresión del numero de hablantes que la usan como propia.
6. Uso en la enseñanza general y en la universitaria.
7. Trasmisión escrita. Obras y tipos de obras redactadas en esa lengua.

En esta lista incompleta cabe preguntarse por el futuro de las lenguas de España. Veamos cuáles son los motivos de la expansión y los motivos que las empujan a la decadencia.

MOTIVOS PARA LA EXPANSIÓN

Unas lenguas, está claro, se han generalizado más que otras. No se debe a la calidad de su gramática o riqueza de su léxico, sino de la historia. Cualquier idioma puede desarrollar su estructura y expandirse como el inglés, el ruso o el español si las necesidades lo demandan.

A la evolución no le interesa qué lengua se desarrolla más, pues todas sirven; ni siquiera les importa a los hablantes, pues nunca se preguntan por lo que hablan. No elegimos las lenguas, las recibimos. Y en caso de aprenderlas elegimos las necesarias, salvo intentos que suelen terminar en fracaso. Nadie suele rechazar a sus lenguas, por el contrario, se siente orgulloso de ellas y de las bondades de su eficacia. Es sabido que no todas las personas eligen el camino más llano, pues hemos visto que hay quien prefiere, por motivos que no corresponde enumerar, el más tortuoso.

Una vez generalizadas, las lenguas más útiles para los ámbitos más necesitados de comunicación se expanden con mayor facilidad. Así se extendió el griego, el latín, el árabe, el español, el ruso, el francés y el inglés⁸. Y, según cuentan las crónicas, nadie se quejó nunca de conocer y utilizar una de esas grandes lenguas al servicio de la comunicación universal, ni prefirió utilizar la más constreñida lengua local. Las lenguas son de todos y tan propia es la familiar, como la social, como la cultural.

Las lenguas que más y mejor futuro tienen asegurado son las que, con un considerable número de hablantes monolingües son solicitadas para instalarse

⁸ Asunto tratado ampliamente en: Moral, Rafael del. *Breve historia de las lenguas del mundo*. Barcelona, Castalia, 2009.

como adquiridas, viven sólidas en la transmisión familiar, no son abandonadas por los jóvenes, disponen de una tradición arraigada y se usan, con libertad y sin subvención, en la publicación de libros científicos, obras literarias y divulgación cultural.

MOTIVOS PARA LA DECADENCIA

Las lenguas, como hemos dicho, siguen un ciclo de vida parecido al de otros seres vivos. Nacen, crecen, se desarrollan y, antes o después, mueren por uno de estos dos motivos: la **escisión**, cuando los hablantes de una región siguen caminos distintos a la vecina y nacen dos nuevas lenguas, o la **desaparición** cuando muere el penúltimo hablante, pues el último ya no tiene con quien hablar.

En los primeros pasos las diferencias entre dos lenguas que se separan son escasas y se permite la inter-comprensión; en su evolución, sin embargo, la gramática, la morfología, el léxico, empiezan a distanciarse hasta convertirse en distintas. Así murió el latín de Hispania, el que vivía en boca de gentes ibero-romanas, que no el latín escrito, pues el escrito se mantuvo mucho más. En sus usos noroccidentales aquel latín desgastado por el uso se llamó **gallego**, la variedad vecina fue el **astur-leonés**, la siguiente el **castellano**, más allá el **aragonés** y en la zona nororiental el **valenciano-catalán**.

Y al sur el **mozárabe**, que fue el primero en frustrar su desarrollo a medida que los territorios meridionales iban siendo ocupados por las lenguas del norte.

El **aragonés** se frustró en su adolescencia eclipsado por el castellano, el **astur-leonés** frenó su desarrollo por parecidas razones; gallegos y catalano-valencianos tuvieron a bien añadir el castellano a sus usos para un mejor desarrollo cultural, intelectual, social y económico (que es lo mismo que habían hecho los íberos con el latín) hasta el punto de instalarse en aquellos territorios como lengua propia también transmitida por las familias.

Nadie piensa hoy que solo los monolingües de castellano enseñan su lengua a hablantes de catalán o de gallego como lengua heredada. Son catalanes y gallegos en general quienes transmiten el español a sus convecinos y también a las nuevas generaciones.

Las lenguas que desaparecen no dejan mudos a sus hablantes, claro que no. Se pierden porque sus locutores la abandonan a favor de otra que ya a sus antepasados les venía resultando más útil. Sin embargo, durante un largo periodo, que pueden ser siglos, utilizaron dos lenguas. Para distinguir a estos hablantes de dos lenguas propias de los que tienen una sola lengua propia y más o menos balbucean otra, los llamamos ambilingües⁹, pues usan ambas con igual destreza en función de la situación en que se encuentren. Así es como las lenguas pierden el monolingüismo, primer síntoma grave de enfermedad.

Ese proceso de cambio es una constante en la historia. Desde tiempos remotos las lenguas más útiles, generalmente las desarrolladas por los gobernantes, eclipsaron a las menos versadas. Si el latín desplazó a centenares de lenguas, las habladas por los habitantes de los territorios ocupados, fue porque la lengua de Roma sustentaba las tácticas militares, la construcción de ciudades, los edificios públicos, las vías de comunicación, el ocio, la alimentación y hasta la literatura. Debíó existir un periodo de ambilingüismo, es decir, de uso indistinto de íbero-latín, hasta que el íbero desapareció, por innecesario, y cayó en el olvido y quedó únicamente el latín.

El **aranés** es la lengua materna de un tercio de la población del Valle de Arán, lugar donde el idioma más usado es el español. No tiene hablantes monolingües. Como sucede con otras lenguas europeas que pertenecen a hablantes ambilingües los jóvenes sienten cierta tendencia a abandonarla para instalarse en la que ofrece más futuro. Un 20% de la población tiene al catalán como lengua materna.¹⁰

Las lenguas y hablas **asturianas**, así como las **aragonesas**, quedaron estancadas cuando el castellano resultó para las gentes de aquellos territorios una lengua más útil que la propia. Frustraron su andadura. Los esfuerzos por concederles un estatus específico que las mantenga vivas topan hoy con la generalización y uso del español.

Mayor longevidad prometen, al menos de momento, lenguas condicionadas de hablantes ambilingües como el **catalanvalenciano**, **gallego** y **vasco**.

9 El término *ambilingüe* pertenece a mi aportación a la sociolingüística y aparece con frecuencia en mis publicaciones. Lo utilizo para diferenciar a los hablantes de lengua añadida o adquirida de los hablantes de lengua materna o heredada. Los primeros son bilingües, los segundos, *ambilingües*.

10 Generalitat de Catalunya, Secretaria de Política Lingüística, *El aranés y el occitano general. Cuatro estudios*. Barcelona, 2010.

A su favor, el esfuerzo de los gobiernos autonómicos por dignificar su uso y convivir en igualdad de condiciones con la otra lengua propia de sus hablantes, el castellano.

Cuando escribí *Breve historia de las lenguas del mundo*¹¹ no encontré en el pasado, ni en el presente, un esfuerzo tan grande, tan encomiable, tan plausible como el que protege a quienes pueden y quieren utilizar su lengua materna en cualquier circunstancia comunicativa, local o general, familiar o social, académica o coloquial, científica o popular. Para garantizar su futuro, el esfuerzo debería pasar, teniendo en cuenta la evolución de las lenguas, por desplazar a la otra lengua propia de la región hasta ahora más resolutive, el español o castellano, para hacer de la lengua autonómica un uso exclusivo. ¿Cómo conseguirlo?

Los esfuerzos deberían dotar a la lengua condicionada de la exclusividad en el uso, conseguir que una determinada comunidad geográficamente unida hablara solo catalanvalenciano, gallego o vasco, y cubrir desde el monolingüismo todas las necesidades de comunicación, que es como las lenguas garantizan su conservación y longevidad. No debería ser imposible, tal vez, pero hasta ahora ninguna ha conseguido revertir una norma tan severa en la evolución. Nunca en la historia una lengua en contacto con otra, y por tanto aceptada por sus hablantes para un mejor acomodo social, ha reaccionado hasta desplazar a la influyente. Las lenguas celtas, tomémoslo como ejemplo, que fueron las más extendidas e influyentes de Europa en boca de hablantes monolingües, desaparecieron invadidas por las latinas y las germánicas. Ya solo quedan cuatro reductos de hablantes ambilingües: el irlandés, el escocés, el galés y el bretón. Las últimas en desaparecer fueron el córnico y el manés.

Quienes garantizan la estabilidad de una lengua son los hablantes en grupos sociales. Ya hubieran querido las autoridades de la India que fuera el hindi la única oficial y propia del país, y no el inglés, lengua extranjera y distante que llevaron allí los colonizadores de la misma manera que los romanos extendieron el latín por el mediterráneo.

Los cambios de lengua de un grupo social lo marcan las nuevas generaciones, rebeldes y resolutive y sobre todo sometidas a las tendencias naturales. A ellos les corresponde el cambio, pero parece como si desde siempre prefirieran estas lo útil a lo tradicional, y no parece que estén dispuestas a hacer un cambio en sus costumbres. El latín eclipsó al íbero, el castellano al mozárabe, y esos mismos cambios lingüísticos forzaron la desaparición de lenguas tan vivas e influyentes como el sumerio, el asirio o el egipcio.

11 Editorial Castalia, 2009.

Todas las lenguas cubren los mismos fines, la comunicación. Los individuos se sirven, de manera natural, de las que necesitan. Tan propio y genuino es el español de los mexicanos, como el de los argentinos o los andaluces. Aprender las lenguas innecesarias puede resultar un serio inconveniente, y obligar a estudiarlas, aún peor, pues son tradicionalmente los individuos quienes las eligen, y no los gobiernos.

Suelen los poderes públicos dejar correr a las lenguas por sus cauces. Por eso en India nadie nadó contra corriente para imponer las lenguas vernáculos, ni en Marruecos se empeñaron en llevar el árabe a la universidad, pues era más razonable hacerlo con una lengua curtida en esos menesteres, el francés; ni en Uzbekistán entra el uzbeko en las aulas universitarias, pues responde mejor el ruso, lengua consolidada con tradición cultural indiscutible y habilitada para la expansión cultural. Un ejemplo reciente lo tenemos en Europa. Ni ha desaparecido el inglés desde el Brexit¹², ni ha perdido estudiantes, ni se ha dejado de usar en las universidades suecas o húngaras, ni está previsto que lo hagan. Ni siquiera en universidades tradicionalmente enfrentadas al mundo anglosajón como las rusas sienten los estudiantes rechazo por una lengua que les resulta utilísima en el desarrollo profesional. Y nadie se rasga las vestiduras.

En los progenitores recae, como es sabido, la transmisión de las lenguas. Son ellos quienes deciden cómo hablar a sus hijos. Los monolingües de inglés, francés, español o ruso no tienen duda. Pero el futuro de las lenguas autonómicas condicionadas es mucho más comprometido. Solo una abundante elección del catalanvalenciano, gallego o vasco en familias tradicionalmente hispanohablantes podría contribuir a expandir la lengua autonómica. Las estadísticas lingüísticas no dejan clara esta tendencia. Suele aparecer en ellas alguna interpretación que lo evita.

El francés, por ejemplo, hasta hace apenas unas décadas lengua universal, inició una rápida decadencia porque fuera de Francia no se transmitía en familias. Apenas ha dejado huellas en países donde fue un importante instrumento de comunicación cultural, y no digamos nada en el mundo de la diplomacia donde ha desaparecido casi por completo.

Una mirada a la historia muestra con transparencia que las lenguas se alimentan por la elección de los hablantes, y nunca por la imposición de los gobiernos. Los dirigentes, como ha sucedido en India, Uzbekistán o Marruecos,

¹² El Confidencial. [*Tras el Brexit, el inglés seguirá siendo el rey en la 'torre de Babel' de Bruselas*](#). 13/07/2019. Consultado el 21/11/2021.

se limitan a aceptar la lengua mejor instalada entre sus administrados.

Los gobiernos autonómicos de España, sin embargo, potencian el uso de la lengua local. La elección es un inmenso bien para la conservación y propagación que merece, porque los usuarios necesitan respeto y protección. Una lengua debe ser digna en toda circunstancia. Las mayores críticas a los esfuerzos autonómicos se producen porque no queda claro si limitan o no los derechos de los monolingües de español que no pueden o no quieren, o ni pueden ni desean, ni necesitan, aprender y utilizar la lengua autonómica.

Las razones de los autonomistas parecen claras: si esta es la lengua propia de Cataluña, Galicia o de Euskadi, protejamos la lengua de aquí y no la de fuera, recuperemos el estatus de lengua única del territorio, llevemos su uso a todos los niveles culturales, sociales y cotidianos, y desplacemos a la que nos llegó de fuera.

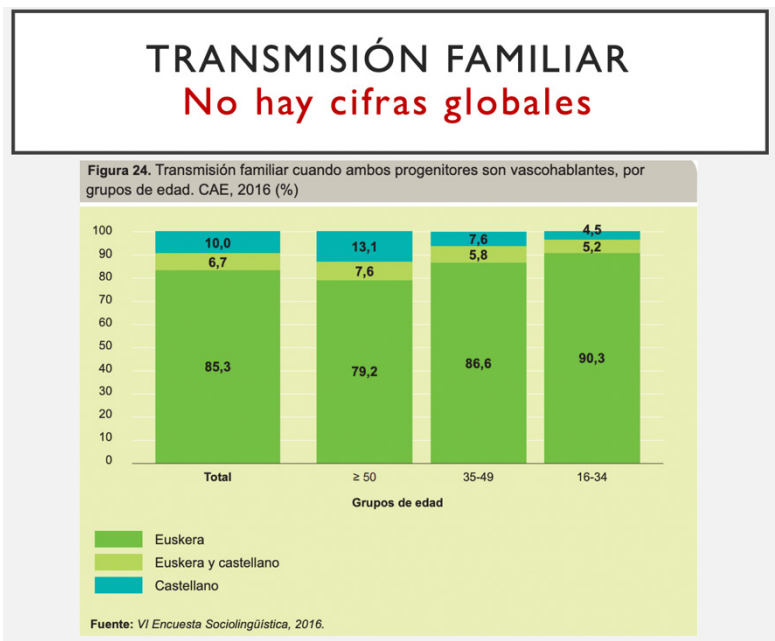
Veamos cómo se desarrolla esta idea.

El **gallego** culto y el castellano son lenguas tan cercanas que no plantean problemas sociales de difícil solución.

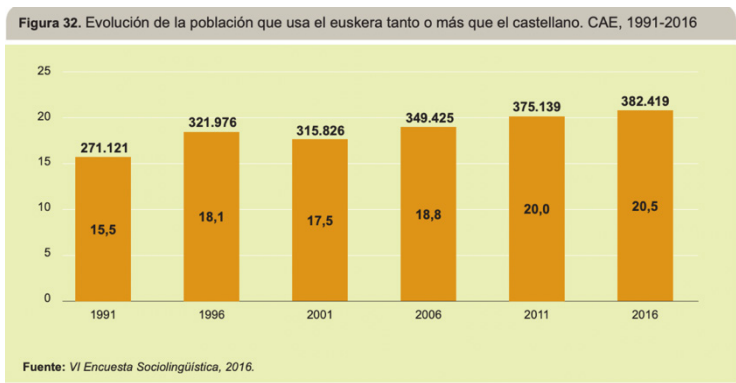
El **eusquera** o **vasco** fue antes del estatuto, y probablemente sigue siendo, la lengua de uno de cada cinco vascos. Todos los esfuerzos por difundirla merecen ser respetados, incluso elogiados a pesar de que la lengua más importante de la autonomía, con gran diferencia, sea el español.

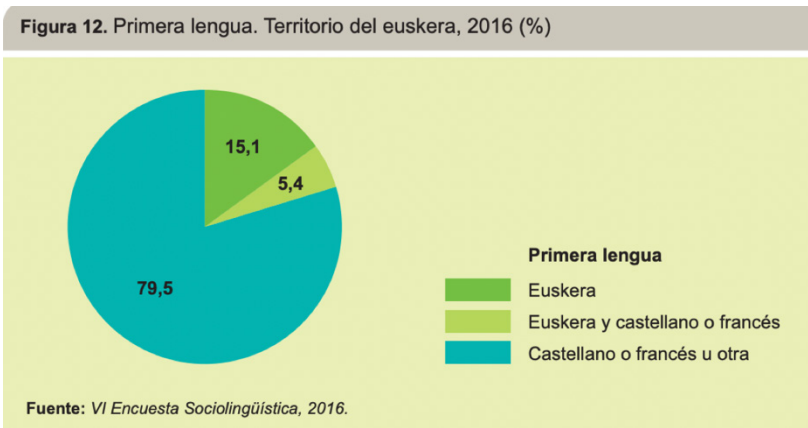
Desde 1991 el Gobierno Vasco realiza una *Encuesta Sociolingüística* cada cinco años. Según el sexto estudio¹³, efectuado en 2016, el 28,4% de la población del conjunto del territorio del euskera (Comunidad Autónoma de Euskadi, Navarra y País Vasco Francés, que ellos llaman Iparralde), mayor 16 años es *capaz de hablar euskera*. En comparación con la primera *Encuesta Sociolingüística*, realizada en 1991, el euskera ha ganado 223.000 hablantes. Los resultados, que se pueden consultar en Internet, aparecen en un documento de 267 páginas. Ninguna de ellas explica el significado de *capaz de hablar euskera*. Para informar sobre nuevos vascófonos, el encuestado debe indicar algo tan difícil de ponderar como si usa el vasco *tanto o más que el español*.

13 Comunidad Autónoma de Euskadi, [*VI Encuesta Sociolingüística*](#), Donostia-San Sebastián, 14-10-2016. Consultado el 21/12/2021.



Necesitamos llegar a la página 104 para que el documento se interese por el asunto que más garantiza la estabilidad de las lenguas, la transmisión familiar. Sorprende que no exista la pregunta que debe informar sobre el porcentaje de familias que transmiten la lengua y las que no. En su lugar, la transmisión cuando ambos progenitores son vascohablantes, pero no indica cuántas son las parejas vascohablantes con respecto a la totalidad de la población. Queda claro que transmiten el vasco la mayoría, que no la totalidad. Y también permite sospechar la encuesta, aunque no se diga, que si el matrimonio tiene un miembro monolingüe de español o francés, el euskera no se transmite. Es evidente, en cualquier caso, que pierde hablantes en la transmisión generacional.





En el gráfico superior aparece en azul la dimensión del castellano o francés. La información es incompleta. El azul debería ocupar todo el círculo, y colocar en verde sobrepuesto, tal vez a rayas, a quienes también hablan euskera, aunque sea con la pregunta subjetiva de la encuesta. Pero lo que más falsea la realidad, por su apreciación tendenciosa, es el concepto de *primera lengua*. La primera lengua de todo ambilingüe es aquella por la que siente más afecto, generalmente la más personal, no la más útil. La utilidad del francés y el español en las ciudades vascas es innegable: libros, periódicos, televisión, gente...

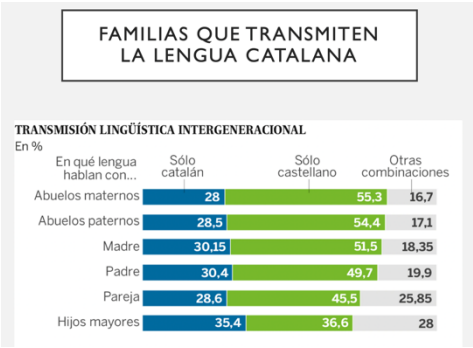
En la figura superior, 32 en la encuesta, se informa sobre algo muy difícil de evaluar. El euskera se usa junto con el castellano según las circunstancias. La valoración de si tanto o más no procede porque ya no es un asunto lingüístico, sino sociológico.

El euskera subvencionado -- permítaseme la licencia -- se ha convertido en un sector de actividad por sí mismo, como la industria, el comercio, las materias primas o el resto de la administración, con unos medios de información y una cultura que, si solo utilizaran el euskera, no podrían sobrevivir.

Más compleja se muestra la protección del **catalanvalenciano** por dos razones. La primera porque ellos la llaman, incluso en las leyes, lengua propia de Cataluña, y consideran, a pesar de la evidencia, que el castellano no lo es. Es verdad que el catalán, que no es sino el latín de Cataluña se habló como lengua única durante, digamos, con generosidad, varios siglos. Desde hace quinientos años las dos lenguas propias de Cataluña son el catalán y el español. Pero claro, eso es lo que dicen unos. Es norma educada respetar lo que dicen otros, incluso cuando quede evidencia de que se distancia de la realidad. La segunda porque los autonomistas pretenden, o al menos eso es lo que dejan entender, que sea el

catalán la lengua única del territorio, y lo vigilan en los centros de enseñanza, y lo imponen en la sanidad, y lo controlan en el comercio. La situación ha sido llevada hasta el extremo de ser más fácil en Cataluña la escolarización en inglés, francés o alemán que en castellano. Aunque en estas cuestiones parece difícil establecer los límites, sí es fácil aceptar que la libertad de acción de los gobiernos debe frenarse allí donde se inicia la de los administrados.

Si observamos las estadísticas sobre el uso del catalán ofrecidas por la autonomía¹⁴, descubrimos igualmente la ausencia de datos sobre las familias que transmiten el catalán, disfrazadas con otras que no responden a lo que busca el sociolingüista.



En el gráfico que aparece en la imagen no se puede interpretar, que es lo que necesitamos, si hay familias que heredaron el castellano y transmiten ahora el catalán a sus hijos, y por tanto han revertido la tendencia. No existe intención alguna de aclarar si las nuevas familias transmiten únicamente el catalán o si se rinden a la utilidad y predomina el castellano. Más parece que sea lo segundo, pero no hay manera de aclararlo. Y no contamos con encuestas de organismos imparciales.

Deseamos fervientemente que las lenguas autonómicas de España vivan muchos siglos en un estado útil, real y amistoso en su contacto con el castellano, sin lesionar los derechos de las familias que prefieren escolarizar a sus hijos en hebreo, italiano, ruso, que es relativamente fácil, pero también en castellano.

Cualquier análisis autonómico ofrece resultados positivos, pero debe tratarse con cautela pues tiene como objetivo dar por buenos sus vehementes programas. Una mirada histórica y contextual deja ver que todas las lenguas de España, excepto el español, viven ese periodo transitorio e irreversible (salvo

14 Plataforma per la llengua, [Informe Cat](#), 2019

modificación futura) de ambilingüismo, previo a la desaparición. Es lo que nos enseña la historia.

Hay un dato, sin embargo, que puede ayudarnos a interpretar el progreso e incidencia de las lenguas autonómicas obtenido por los programas de inmersión lingüística.

PRUEBA PÚBLICA DE ACCESO A LA ABOGACÍA	
6400 aspirantes	
lengua elegida para el examen	
Castellano ...	6357
Catalán ...	41
Gallego ...	1
Vasco ...	1



El examen de estado de acceso a la abogacía¹⁵ mide los conocimientos teórico-prácticos y las normas deontológicas y profesionales de los nuevos abogados. La prueba se celebró el pasado 5 de junio y ofrecía a los 6.400 aspirantes, como no podía ser de otra manera, la posibilidad de desarrollarla en cualquiera de las lenguas cooficiales autonómicas. La libertad de elección garantiza el derecho de los candidatos a usar su lengua principal, pero solo un candidato pidió hacerla en euskera, otro en gallego y 41 en catalán (dos de ellos en valenciano). La realidad presenta un panorama tan descorazonador como distante de las bonanzas oficiales de las autonomías.

CONCLUSIONES

Que el catalán y el vasco pierden hablantes en los dominios administrados por las autoridades francesas es evidente.¹⁶

15 NAIZ: [*Solo una persona entre más de 6.400 hará la prueba de acceso a la abogacía en euskara*](#), 04 /jun/2021. Consultado el 21/11/2021.

16 Gouvernement de la Catalogne. Département de la Culture. Direction Générale de Politique Linguistique Conseil Départemental des Pyrénées-Orientales. Institut Franco-Catalan Transfrontalier (IFCT) de l'Université de Perpignan. [*Connaissance et emploi des langues en Catalogne nord \(EULCN\)*](#), 2015. Consultado el 21/11/2021



Cuando las lenguas condicionadas carentes de hablantes monolingües no se protegen con importantes ayudas, la decadencia se acentúa. La desaparición del vasco labortano y suletino y del catalán rosellonés se aprecia en las estadísticas. Los jóvenes muestran poco interés en usarlo y aún menos en transmitirlo. No están a punto de desaparecer, pero sí dejarán de usarse en pocas generaciones.

Los cuidados intensivos que ambas lenguas reciben en los territorios del sur, que son los españoles, van a prolongar su vida. ¿Podrían las nuevas generaciones servirse de ellas, y solo de ellas, en todo tipo de comunicación como hablantes monolingües? Parece poco probable. Romperían el curso de la historia con leyes y medios, difíciles de imaginar, que se añadan a los actuales. Más probable resulta que siguiendo sus costumbres, vasco y catalán languidezcan y vayan perdiendo espacios, o mantengan los actuales siempre que las ayudas sigan manteniendo posiciones que el curso natural de las lenguas no les permitiría.

Si tenemos en cuenta que las lenguas necesarias se instalan solas en los individuos, sin esfuerzos ni artificios, sin clases ni exámenes, no encuentro ni una sola razón para criticar toda protección y promoción, por muy exagerada que parezca, a la lengua heredada en familia, incluso contraria a las leyes naturales.

Se deduce que es obligado eximir, pues las lenguas no se imponen, a quienes ni desean ni pueden aprender catalán o vasco, y permitir que quienes lo hablan puedan utilizar indistintamente una de sus dos lenguas sin que nadie los vigile ni mida su carga nacionalista. Las lenguas siguen sus cauces. La gente quiere hablar en libertad, y ni desea que las prohíban ni que las impongan. Los esfuerzos de inmersión en Cataluña y en Vascongadas apenas han modificado la tendencia natural que marca una convivencia de dos lenguas, una de ellas sin hablantes monolingües o unilingües.

BIBLIOGRAFÍA

- Alatorre, Antonio. *Los 1001 años de la lengua española*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Bernárdez, Enrique. *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza, 2004.
- Boix i Fuster, E. y F. X. Vila i Moreno. *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel, 1998.
- Calvet, Louis-Jean. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. París: Hachette, 1999.
- Calvet, Louis-Jean. *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. París: Plons, 2002.
- Cavalli-Sforza, Luca. *Genes, pueblos y lenguas*. Barcelona: Critica, 2004.
- Comrie, Bernard (ed). *The world's major languages*. Londres: Routledge, 2009
- Comunidad Autónoma de Euskadi. VI [Encuesta Sociolingüística](#). Donostia-San Sebastián, 2016. Consultado el: 12/11/2021.
- El Confidencial. [Tras el Brexit, el inglés seguirá siendo el rey en la 'torre de Babel' de Bruselas](#). 13/07/2019. Consultado el 21/11/2021.
- Generalitat de Catalunya, Secretaria de Política Lingüística, [El aranés y el occitano general. Cuatro estudios](#). Barcelona, 2010.
- Gouvernement de la Catalogne. Département de la Culture. Direction Générale de Politique Linguistique. Conseil Départemental des Pyrénées-Orientales. Institut Franco-Catalan Transfrontalier (IFCT) de l'Université de Perpignan. [Connaissance et emploi des langues en Catalogne nord \(EULCN\)](#), 2015. Consultado el 21/11/2021.
- Hagège, Claude. *La estructura de las lenguas*. Madrid: Gredos, 1987.
- Hagège, Claude. *No a la muerte de las lenguas*. Madrid: Paidós, 2001.
- Lapesa, Rafael. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos, 1980.
- Moral, Rafael del. *Diccionario de las lenguas del mundo*, Madrid: Espasa 2002.
- Moral, Rafael del. *Historia de las lenguas hispánicas contada para incrédulos* Barcelona: Ediciones B. 2006.
- Moral, Rafael del. *Breve historia de las lenguas*. Barcelona: Castalia, 2009.
- Moral, Rafael del. *Las batallas de la eñe*. Madrid: Verbum, 2016.

- Moral, Rafael del. "[Por una tipología del español frente a las lenguas del mundo](#)" *Actas del Coloquio Internacional de la AEPE celebrado en Moscú en 2002*. Págs. 36-55. Fecha de consulta: 12/11/2021-
- Moral, Rafael del. "[Glotonimia túrcica en lengua española](#)". *Actas del Coloquio Internacional de la AEPE celebrado en Tashkent en 2012*. Págs. 101-109. Fecha de consulta: 12/11/2021-
- Moral, Rafael del. "[El español en Asturias y el asturiano \(un origen común, un destino distinto\)](#)" *Actas del Congreso Internacional de la AEPE celebrado en Gijón en 2012*. Págs. 29-43. Fecha de consulta: 12/11/2021.
- Moral, Rafael del. "[Español y portugués ¿Podrían haber sido la misma lengua?](#)" *Actas del Coloquio Internacional de la AEPE celebrado en Lisboa en 2014*. Págs. 195-201. Fecha de consulta: 12/11/2021-
- Moral, Rafael del. "[Fundamentos históricos de las lenguas universales: el caso del español y la trayectoria del inglés](#)" *Actas de Congreso Internacional de la AEPE celebrado en Cuenca en 2011*. Págs. 69-77. Fecha de consulta: 12/11/2021.
- Moral, Rafael del. "[Apunte sociolingüístico sobre la elección del español como lengua adquirida](#)". Fecha de consulta: 12/11/2021.
- Moral, Rafael del. "[Brevísimo apunte sobre el ambilingüismo y las lenguas condicionadas](#)" *Actas del Congreso Internacional de la AEPE celebrado en Ávila en 2014*. Págs. 271-277. Fecha de consulta 12/11/2021.
- Moral, Rafael del. "[Aproximación sociológica a la utilidad de las lenguas extranjeras](#)". *Actas de la AEPE del Congreso Internacional de Burgos, 2015*. Págs. 345-352. Fecha de consulta: 12/11/2021.
- Moral, Rafael del. "[Ambilingües. Spanish as the mother tongue of ambilingual speakers](#)". *Actas del Coloquio internacional de la AEPE celebrado en Cracovia en 2016*. Págs. 105-114. Fecha de consulta: 12/11/2021.
- Moral, Rafael del. "[El español en el marco de las lenguas de Europa y la búsqueda de una lengua común](#)" *Actas del Congreso Internacional de la AEPE celebrado en Palencia en 2016*. Págs. 295-304. Fecha de consulta: 12/11/2021.
- Moral, Rafael del. "[Valoración de destrezas en lenguas adquiridas y el futuro de la traducción automática](#)" *El español por el mundo*. N° 1. 2018. Págs. 187-197. Fecha de consulta: 12/11/2021.

- Moral, Rafael del. “[El español y el vasco en el marco de las lenguas emparejadas: una mirada sociolingüística](#).” *El español por el mundo* N° 3. 2020. Págs. 70-87. Fecha de consulta: 12/11/2021.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza, 2000.
- Moreno Fernández, F. *Historia social de las lenguas de España*. Barcelona: Ariel, 2005.
- NAIZ: [Solo una persona entre más de 6.400 hará la prueba de acceso a la abogacía en euskara](#), 4/6/2021. Consultado el 21/11/2021.
- Nettle, D. y S. Romaine. *Vanishing voices: The extinction of the World's languages*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Plataforma per la llengua, [Informe Cat](#), 2019.
- Salvador, Gregorio. *Política lingüística y sentido común*. Madrid: Itsmo, 1992.
- Siguán Soler, M. *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza, 2001.
- Smith, Anthony D. *The Ethnic Origin of Nations*. Oxford: Blackwell, 1986.
- Uranga, Belén y Maider Maraña, *El futuro de las lenguas: diversidad frente a uniformidad*, Madrid, Los libros de la Catarata, 2009.
- Walter, Henriette. *La aventura de las lenguas en Occidente*. Madrid: Espasa-Calpe, 1997.
- Zabaltza, Xabier. *Una historia de las lenguas y los nacionalismos*. Madrid: Gedisa, 1998.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA A TRAVÉS DE LA LITERATURA

César De Miguel Santos, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,
Nitra, Eslovaquia,
cesar.de.miguel.santos@ukf.sk

Resumen: Mostramos aquí las líneas básicas de un trabajo de investigación en linguodidáctica para la elaboración de un método y unos recursos didácticos basados en textos literarios en español. Una vez elaborados, se trata de llevarlos a la práctica y medir su eficacia. Lo haremos a través de un cuasiexperimento que incorpora un programa de intervención pedagógica de comprensión lectora de español como lengua extranjera. Nos centramos en cuatro variables: comprensión literal, inferencial, global y crítica. Pensamos que la literatura puede ser especialmente provechosa para alcanzar una comprensión lectora integral entre estudiantes de español, especialmente la de carácter crítico. Previo a la fase experimental, el presente trabajo se limita a exponer los fundamentos para la elaboración del proyecto de investigación, el cuasiexperimento, el método pedagógico y los recursos didácticos; todo desde una perspectiva multidisciplinar en la que concurren, sobre todo, la psicología cognitiva, la linguodidáctica y la semiología literaria.

Palabras clave: Competencia lectora, comprensión lectora, español como lengua extranjera, linguodidáctica, intervención pedagógica, recursos didácticos.

Abstract: We are showing here the basic lines of a research work in linguodidactics in order to elaborate and check a pedagogical method and some didactic resources based on literary Spanish texts. Once developed, it is about putting them into practice and measuring their effectiveness. We will do it through a quasi experiment that incorporates a pedagogical intervention program for reading comprehension of Spanish as a foreign language. We focus on four variables: literal, inferential, global, and critical understanding. We believe that literature can be especially helpful in achieving an integral reading comprehension among students of Spanish, especially of a critical comprehension nature. Prior to the experimental phase, this work only tries to expose the foundations for developing our research project, quasi experiment, pedagogical method and didactic resources; all from a multidisciplinary perspective in which, above all, cognitive psychology, linguodidactics and literary semiology concur.

Keywords: Reading literacy, reading comprehension, Spanish as a foreign language, linguodidactics, pedagogical intervention, didactic resources.

INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo se enmarca dentro de las investigaciones que en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Constantino el Filósofo de Nitra (Eslovaquia) estamos llevando a cabo un grupo de investigadores a través del proyecto llamado *Podpora čitateľskej gramotnosti v materinskom a cudzom jazyku* (Apoyo al aprendizaje de la competencia lectora en lengua materna y extranjera), financiado por el Ministerio de Educación Eslovaco bajo el contrato APVV-17-0071 (De Miguel, “Programa de investigación...”). Sus líneas de trabajo principales son la sociolingüística, la psicolingüística y la linguodidáctica. Las tareas son múltiples, pero el objetivo primordial es el de aprovechar los resultados de las investigaciones preliminares en todas estas áreas para diseñar, llevar a la práctica y evaluar un programa de intervención pedagógica para la mejora de la competencia lectora en lenguas maternas y extranjeras en colegios e institutos de Eslovaquia. Las dos lenguas maternas son el eslovaco (mayoritario) y el húngaro (minoritario). Las lenguas extranjeras con las que se va a trabajar son el inglés (nivel B1), el español, el alemán y el francés (nivel A2). Los niveles son los del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* del Consejo de Europa (CE, 2001).

Tomando como base las investigaciones de este proyecto, nuestro trabajo

se va a centrar en la lengua española como segunda lengua, en un nivel lingüístico B1 y en cuatro subdestrezas de la comprensión lectora: la comprensión literal, la inferencial, la global y la crítica. Nuestro objetivo pedagógico es que los discentes adquieran, como contenido procedimental, una serie de técnicas y estrategias que les ayuden a construir una mejor comprensión lectora y, por consiguiente, una más eficaz competencia lectora. Tomamos técnica como la operación validada por recurrencia para conseguir un determinado fin cognitivo; en nuestro caso, el desarrollo de alguna destreza lectora. La estrategia, por su parte, sería una combinación de técnicas con el mismo fin cognitivo (Pozo Municio 290-291). Por su parte, el objetivo de investigación será evaluar la eficacia de nuestro programa pedagógico, que tiene como especificidad principal la utilización de textos de literatura en español.

CAMPO DE ESTUDIO

El campo de estudio donde se incluye nuestro proyecto es el de la didáctica, y más concretamente el de la linguodidáctica o didáctica de la lengua española. Las didácticas especializadas, yendo más allá de los conceptos de pedagogía y de didáctica general, son disciplinas que necesariamente tienen relación con otras disciplinas o ciencias en las que se apoyan, como lo pueden ser la psicología cognitiva, la psicología de la instrucción (Tascón y Carretero *et al.*), la lingüística, la psicolingüística, la semiología literaria, la lingüística pragmática, e incluso la teoría y la crítica literarias. La complejidad de estos estudios es análoga a la que apunta González Nieto sobre la lingüística, pues:

[...] una lengua es sistema, es historia, es actividad mental y actividad comunicativa socialmente diferenciada y es, en gran medida, la literatura escrita en esa lengua; es, en definitiva, el medio del que se valen los hombres para relacionarse entre sí y con el mundo en su vida cotidiana y en los procesos de aprendizaje y de enseñanza (45).

Partimos de una definición de la didáctica general que incorpora todos los componentes ontológicos, o materiales didácticos, del proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente, el discente y los recursos (De Miguel, “Enseñanza de la lengua...” 211). De ahí pasamos a la linguodidáctica, como didáctica especializada, que estudia los términos, las relaciones y las operaciones que intervienen, se establecen y ocurren en situaciones de enseñanza de lenguas

(particularmente extranjeras) con el fin de crear y optimizar métodos y recursos que contribuyan a mejorar su aprendizaje. Dentro de la linguodidáctica, las especificidades concretas de nuestro estudio son la lengua española, la comprensión lectora y los textos literarios.

Así pues, nuestro interés se centra en la comprensión lectora de textos literarios en español como lengua extranjera, mezcla de “comprensión” (que nos remite al aprendizaje y al conocimiento, estudiados sobre todo desde la psicología, pero también desde la filosofía y la pedagogía), de “lectora” (que nos remite al lenguaje, estudiado sobre todo por la lingüística y sus ramas, aunque como percepción también por la psicología), y de “textos literarios” (que nos remite a la literatura, estudiada por la teoría y la crítica literarias, la semiología literaria y la filología). En concreto nos vamos a centrar en el desarrollo de algunas habilidades relacionadas con la competencia lectora, como son las destrezas de comprensión literal, inferencial, global y crítica, esenciales en el proceso de aprendizaje, no sólo de una lengua extranjera sino de cualquier disciplina, especialmente dentro de un contexto académico. En general, el solo incremento de la capacidad lectora y de comprensión de un lenguaje escrito no es condición suficiente para el aprendizaje, pero sí es un factor prioritario en contextos de enseñanza y aprendizaje explícitos, como en la educación reglada de cualquier nivel. Los textos escritos siguen siendo el canal más importante para el aprendizaje. De ahí su relevancia, y la preocupación de los educadores por el bajo rendimiento de muchos estudiantes, pues esta deficiencia afecta indefectiblemente a cualquier otro campo de estudio entre cuyos materiales se encuentren textos escritos.

Por otra parte, y afirmando la necesidad de utilizar distintos tipos y formatos de textos en la enseñanza de una lengua extranjera, consideramos que no todo tipo de textos contiene la carga de conceptos e ideas que sí portan los textos literarios. Esta carga conceptual e ideológica es potencialmente valiosa para desarrollar las habilidades lectoras, especialmente en su dimensión más crítica.

Para acotar con precisión nuestro campo de estudio dentro de la linguodidáctica partimos de los tres elementos básicos del aprendizaje explícito que señala Pozo Municio (72 y 84), a saber, los contenidos (o resultados), los procesos y las condiciones. Nuestra instrucción va a encaminarse hacia el desarrollo de una destreza cognitiva como proceso psicológico, que es la variable dependiente general que en nuestra investigación deberemos medir lo más precisamente posible. El desarrollo de la destreza de la comprensión lectora, como habilidad, capacidad o aptitud, puede darse sobre todo a través de una

enseñanza de contenidos procedimentales. No obstante siempre hay que tener presente que tanto técnicas como estrategias (como contenidos procedimentales) están necesariamente ligadas a contenidos conductuales, sociales y, muy especialmente, verbales o conceptuales (Pozo Municio 101). Las distintas clases de contenidos de aprendizaje nunca se dan por separado en la realidad, pero sí pueden ser disociadas para su estudio específico. Por ello, dentro de la clasificación de contenidos del aprendizaje que nos ofrece Pozo Municio, nosotros nos centraremos en los llamados contenidos procedimentales, es decir, técnicas, estrategias y estrategias de aprendizaje que permitan a los sujetos lectores comprender textos literarios (y por extensión cualquier texto) más y mejor.

Aunque pongamos el foco principal en el estudio de ciertos contenidos procedimentales de comprensión lectora (¿cómo leer y comprender?), es necesario reconocer que es sólo parte de la más general competencia lectora, que no es sólo una destreza cognitiva y lingüística sino también pragmática y sociolingüística (sociocultural e intercultural). Éste es el sentido totalizador que representan las tres líneas de investigación principales del proyecto APVV-17-0071, a saber, la linguodidáctica, la psicolingüística y la sociolingüística (De Miguel, “Programa de investigación...” 336-340).

Benjamin S. Bloom, en su célebre taxonomía, “concebida como una clasificación de los comportamientos estudiantiles que representan los resultados deseados del proceso educativo” (14), establece tres dominios del aprendizaje: cognoscitivo, afectivo y psicomotor; y relacionado con el cognoscitivo seis objetivos de la educación: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Además, estos objetivos se ordenan jerárquicamente de menor a mayor complejidad.

Nuestro intento de ordenar los comportamientos a partir de los más simples para llegar hasta los más complejos se fundó en la idea de que un comportamiento simple particular podría integrarse junto con otros, también simples, para llegar a formar uno más complicado (Bloom 18).

En realidad, esta taxonomía refleja bien lo que nosotros queremos que los estudiantes sepan hacer una vez desarrollada su competencia lectora. Los estudiantes, como lectores, han de emplear lo que ya conocen, construir un conocimiento durante y después de la lectura, comprender bien lo que leen, aplicar ese conocimiento en su provecho, y analizar, sintetizar y evaluar críticamente los contenidos conceptuales de los textos. Entre las habilidades que

queremos desarrollar y estudiar también se da un orden jerárquico entre la comprensión literal, la inferencial, la global y la crítica, de tal forma que no puede darse una sin las anteriores. Para que haya comprensión inferencial, ha de existir una comprensión literal, las dos anteriores formarían la comprensión que llamamos global, y para la comprensión crítica es imprescindible haber alcanzado una comprensión global previa.

De manera sintética podemos analizar nuestra tarea en tres niveles enmarcados uno dentro de otro: la intervención pedagógica, basada en la didáctica aplicada a la lengua y a la comprensión lectora; el experimento a través de un método cuasiexperimental (Colás y Buendía 121, Cohen *et al.* 282) con muestras entre alumnos de español; y la investigación propiamente dicha, llevada a cabo a través del método científico de las ciencias humanas (Cohen *et al.*). La investigación incluye el experimento y éste la intervención pedagógica. La intervención pedagógica, a su vez, consta de tres elementos básicos, a los que llamamos materiales didácticos, que conforman la ontología de la didáctica: docentes, discentes y recursos (De Miguel, “Comprensión de textos literarios...” 218-219).

COMPETENCIA Y COMPRENSIÓN LECTORAS

Intentaremos precisar los conceptos de competencia lectora y comprensión lectora tal y como nosotros los manejamos. La comprensión lectora la entendemos como una parte de la competencia lectora, parte que corresponde, de manera general, a las destrezas de la definición que da la OECD (*PISA 2018 Assessment...* 28):

Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society.

La versión española de la definición de años antes, de 2012 en concreto, es ésta:

Competencia lectora es comprender, utilizar, [evaluar], reflexionar e interactuar con los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y el potencial personales y participar en la sociedad (OCDE 34).

En esta versión en español del *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA* no aparece el término evaluar, que sí está en el *PISA 2018 Assessment...* de la OECD (28). En cualquier caso, hemos decidido incorporarlo en la definición entre corchetes para que quede completa. Esta definición hace referencia, de una u otra forma, a todos los contenidos del aprendizaje que veíamos antes: conductuales, sociales, verbales y procedimentales. En concreto, de tal definición de competencia lectora se extraen los siguientes componentes:

- Destrezas (lingüísticas, cognitivas y metacognitivas), que corresponderían a objetivos informativos e interpretativos.
 - Comprender discursos textuales
 - Utilizar estrategias
 - Evaluar discursos textuales
 - Reflexionar sobre discursos textuales
 - Interactuar con los textos
- Finalidades (conductuales, sociales y verbales), que corresponderían a objetivos personales y sociales.
 - Alcanzar objetivos propios
 - Desarrollar el conocimiento
 - Desarrollar el potencial personal
 - Participar en la sociedad

La competencia lectora sería así la capacidad de comprender textos y la habilidad de emplearla para lograr determinados fines. No tendría tal competencia aquel que, aun sabiendo muy bien qué dice y cómo se interpreta un texto, no lograra sus pretensiones, como, por ejemplo, la memorización del texto, el incremento de su conocimiento sobre el tema que trata, su empleo como fuente para producir otros textos, explicar su contenido a alguien, responder a una pregunta de examen, disfrutar con su lectura, etc. Stranovská *et al.* ("Factors Influencing..." 6902), por su parte, recuerda la definición de competencia lectora (*reading literacy*) que hacen Liptáková y Cibáková como "the ability to understand different kind of text by respecting the multilevel nature of the processes of understanding and the ability to use processed infor-

mation for learning and communication purposes”. Aunque en lo básico coinciden, en esta última definición se hace referencia a los niveles del paradigma del procesamiento de la información y se limita el uso o finalidad a propósitos exclusivamente comunicativos.

Desde estos postulados, la competencia lectora es un concepto más amplio que el de comprensión lectora, pues incluye tanto el conjunto de destrezas de carácter lingüístico, cognitivo y metacognitivo como los propios objetivos para alcanzar fines personales y sociales. La competencia lectora, entendida así, y como apuntamos más arriba, sería la capacidad de comprender textos escritos y la habilidad de emplear esa destreza y comprensión para lograr determinados fines a nivel personal o social, mientras que la comprensión lectora se limitaría a la capacidad de dotar de significado y sentido a los textos leídos, al margen de las pretensiones ulteriores del lector. Con todo, parece evidente que la propia lectura como fenómeno, y su comprensión por tanto, está determinada por qué se quiere hacer con ella, por lo que destrezas y fines son dos caras de una misma moneda que no pueden disgregarse, tan sólo disociarse para su análisis y estudio.

En el cuadro de competencia lectora que ofrece la OECD (*PISA for Development...* 31), análogo al de la versión española (OCDE 39), que en realidad representa los procesos de comprensión lectora, aparecen dos procesos que no entrarían en nuestro campo de estudio y, por tanto, no constituyen variables de nuestro experimento. Son el primero y el último, esto es, “obtener información” y la “reflexión y valoración de la forma del texto”. El primer proceso (obtener información), si se refiere a la percepción o la alfabetización como acceso inicial a un texto escrito, es evidente que los sujetos con los que vamos a trabajar ya lo han superado; y si se refiere a la búsqueda de información textual, las condiciones de nuestro experimento y del programa pedagógico no lo hacen posible. En cuanto al último proceso (reflexión y valoración de la forma textual), sin perjuicio de su importancia, simplemente no entra dentro de nuestro campo de investigación. Todos los demás elementos del cuadro se pueden reducir a nuestras variables:

- Comprensión literal (*comprehend literal information*)
- Comprensión inferencial (*develop an interpretation*)
- Comprensión global (*form a broad understanding*)
- Comprensión crítica (*reflect on and evaluate content of text*)

De esta forma, podríamos definir la comprensión lectora como el proceso cognitivo por el cual el sujeto cognoscente o sujeto lector entiende el significado literal de un texto escrito, elabora el significado inferencial, da sentido global a lo leído y lo relaciona de forma crítica con sus conocimientos previos para construir un significado y dotarlo de un sentido completo.

Para determinar los principales factores que intervienen en la comprensión cuando un sujeto lee un texto, hemos ensayado la siguiente clasificación:

FACTORES	Centrados en el Texto	Centrados en el Sujeto	Centrados en el Contexto
De Carácter Perceptivo	<i>Perceptivos del Texto</i>	<i>Perceptivos del Sujeto</i>	<i>Perceptivos del Contexto</i>
De Carácter Lingüístico	<i>Lingüísticos del Texto</i>	<i>Lingüísticos del Sujeto</i>	<i>Lingüísticos del Contexto</i>
De Carácter Cognitivo	<i>Cognitivos del Texto</i>	<i>Cognitivos del Sujeto</i>	<i>Cognitivos del Contexto</i>

La división en columnas se refiere a los factores que podríamos llamar *etic*¹⁷ (o factores generales), es decir, factores observados desde una perspectiva exterior a la del sujeto cognoscente, mientras que la división en filas se refiere a los factores *emic* (o factores particulares), desde la perspectiva del propio sujeto. Se trata de relacionar la capacidad de comprensión lectora con los principales factores que la determinan: el texto, el sujeto y el contexto, por un lado, y la percepción, la lengua y la cognición, por el otro. El cuadro nos permite analizar el fenómeno y establecer una clasificación funcional, teniendo siempre al sujeto cognitivo como elemento catalizador de todos los elementos.

- Factores perceptivos del texto: Tienen que ver con las gráficas del texto o su representación tipográfica, la tinta, el color, el papel, etc., que pueden influir en la percepción y, por tanto, en la lectura y comprensión del texto.

- Factores lingüísticos del texto: Relacionados con el nivel de exigencia del texto desde el punto de vista lingüístico. Son factores que pueden facilitar o dificultar la comprensión en relación directa con la competencia lingüística del lector.

- Factores cognitivos del texto: Referidos a los conceptos, ideas, teorías, doctrinas o concepciones objetivadas en el texto, y, por tanto, con el pensa-

¹⁷ Para una explicación completa de los conceptos *emic* y *etic* se puede consultar el Diccionario Filosófico de García Sierra (2019).

miento y con la crítica de la literatura. A mayor complejidad, mayor dificultad de comprensión, siempre en relación con las capacidades cognitivas del lector y sus conocimientos previos.

- Factores perceptivos del sujeto: En relación al sentido de la visión (o el tacto en el caso de la lectura braille) y con las teorías de la percepción. Ciertas discapacidades físicas pueden afectar o impedir las operaciones de lectura por parte del sujeto.

- Factores lingüísticos del sujeto: En referencia a la llamada competencia lingüística del lector, de especial importancia cuando se trata de individuos cuya lengua materna es diferente a la del texto.

- Factores cognitivos del sujeto: Conectados con las ideas, teorías implícitas y concepciones particulares del lector, muy relacionadas con la lectura inferencial y la interpretación crítica de los textos.

- Factores perceptivos del contexto: Tienen que ver con la imagen social, la iconografía, la simbología y la cultura del contexto donde vive el sujeto, que, de una u otra forma, condiciona su forma de percibir las cosas.

- Factores lingüísticos del contexto: Tienen que ver con el contexto lingüístico donde se sitúa el sujeto y, por tanto, con la sociolingüística. Este contexto puede influir en la lectura y la comprensión, por ejemplo, dependiendo de la mayor o menor proximidad de la lengua nativa y la del texto, o de la mayor o menor implantación de esta última en el sistema educativo.

- Factores cognitivos del contexto: Tienen que ver con los conceptos, ideas, teorías, doctrinas y concepciones que funcionan en la sociedad a la que pertenece el lector, y, por consiguiente, también con la filosofía, la sociología, la historia, e incluso la política.

Dentro de este marco, nuestra investigación se enfoca principalmente en los factores de carácter cognitivo, es decir, en conocer y mejorar las relaciones que el aprendiz es capaz de establecer (en virtud de su facultad cognitivo-operativa) entre las ideas formalizadas en el texto literario, sus propias ideas y las referencias dentro de un contexto más o menos amplio. Desde un punto de vista psicolingüístico, los contenidos textuales no son sólo redes estructuradas de significados, para la lingüística, o de conceptos, para la psicología, sino que también tienen que ver con fenómenos naturales o culturales adquiridos en forma de prototipos (González 129). Esto tiene gran importancia para la parte pedagógica de nuestra investigación, es decir, en la enseñanza de técnicas y estrategias conectadas con determinados contenidos conceptuales:

La conclusión, de la máxima importancia pedagógica, es que las *redes semánticas* o conceptuales pueden ser diferentes de lengua a lengua y de hablante a hablante y que *la experiencia, la información y la instrucción pueden cambiarlas* (González 129).

Aunque en nuestro trabajo de investigación nos dedicamos sobre todo a los que hemos llamado factores cognitivos del sujeto, no podemos olvidar la profunda interrelación que todos mantienen entre sí y su importancia en la mayor o menor comprensión de textos escritos. Factores que no son objeto de nuestra investigación experimental, aunque sí tendremos en cuenta en la parte pedagógica del proyecto son, entre otros, la atención, la concentración, la memoria, la estructura cognitiva, el pensamiento divergente, el pensamiento flexible, la motivación, etc. Tampoco podemos ocuparnos de factores del llamado “dominio afectivo”, en la terminología de Bloom (137-196), que sí son tratados en el proyecto APVV-17-0071 (intereses individuales, hábitos, actividades de tiempo libre, desmotivación, etc.). Si bien es cierto que para los resultados de nuestra experimentación las variables deben estar bien definidas y ser limitadas, para la parte docente de la investigación es necesario contar con todos esos otros factores, de manera que se controlen hasta donde sea posible y no se conviertan en variables extrañas que distorsionen los datos que se obtengan.

PROBLEMA GENERAL Y JUSTIFICACIÓN

El problema general del que parte nuestra investigación, y la justifica en gran medida, es el bajo rendimiento en competencia lectora de los estudiantes eslovacos, y europeos en general. En 2018 se realizaron las últimas pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) hasta el momento¹⁸, y los resultados arrojados no son nada halagüeños, ni en términos absolutos ni en la tendencia que se sigue con respecto a ediciones anteriores (EC 9). Entre los países europeos, Eslovaquia ocupa una posición muy preocupante, siendo el quinto país a nivel europeo con mayor índice de fracaso en competencia lectora. Así mismo, ocupa el puesto cuadragésimo primero en la tabla comparativa de resultados en lectura de países y economías a nivel mundial (OECD, *PISA*

18 Las siguientes pruebas PISA debían haber tenido lugar en 2021, como se indica en <https://www.oecd.org/pisa/>: “OECD member countries and Associates decided to postpone the PISA 2021 assessment to 2022 and the PISA 2024 assessment to 2025 to reflect post-Covid difficulties”. Fecha de consulta 08/06/2021.

2018 Results... 57), teniendo en cuenta que China está representada por tres entradas dentro de los cuatro primeros puestos. Además, la tendencia hacia un empeoramiento progresivo se incrementa significativamente (EC 8):

Looking at reading performance over a longer time span, performance did not significantly change in most countries between 2009 and 2018 (Figure 3). In eight countries (the Netherlands, Slovakia, Greece, Hungary, Finland, Latvia, Belgium and Luxembourg) the underachievement rate increased in a statistically significant way. Only Ireland and Slovenia experienced a statistically significant decline. Overall, EU reading performance deteriorated: the EU-average underachievement rate was 19.2% in 2009.

Otros indicadores nacionales eslovacos, como los del *NUCEM (Národný ústav certifikovaných meraní)*, o Instituto Nacional de Medidas Certificadas, ofrecen datos también preocupantes, como un descenso entre un 60% y un 65% de aprendices de lenguas romances en el período 2010-2020, un menor interés por el examen de madurez de lengua extranjera, por certificados oficiales de exámenes de idiomas y por programas de estudios de filologías románicas, así como el bajo nivel lingüístico de los estudiantes que entran en carreras de lenguas románicas (Lalinská *et al.*, “Intervention programs...” 10459).

Teniendo en cuenta los datos anteriores, pensamos que cualquier atención al problema de la competencia lectora, muy particularmente cualquier investigación o intervención pedagógica que tenga como objetivo estudiar sus causas y contribuir a su solución, está más que justificada. El fracaso pedagógico que muestran los resultados PISA no sólo se da en países subdesarrollados, con niveles socioeconómicos bajos o con graves conflictos políticos, sino también en países considerados del primer mundo, de democracias homologadas y con alto grado de desarrollo económico y social.

En cuanto a la utilización de la literatura en la enseñanza del español, apuntaban Garrido y Montesa (386) que “no es abundante la bibliografía española que atienda este aspecto”, pero en los últimos tiempos sí que ha tenido una considerable atención. En el mismo artículo, estos autores muestran sus conclusiones de un estudio hecho sobre veintidós métodos de español como lengua extranjera (ELE): un 90% de ellos no utilizan textos literarios, los que se utilizan son textos narrativos en su gran mayoría, y prácticamente todos son usados como pretextos para actividades de carácter gramatical. Sobre el empleo

de la literatura en la enseñanza de las lenguas a través de la historia, Garrido y Montesa añaden que “por la ley del péndulo, de serlo todo pasó a quedar en el olvido o como mero auxiliar” (389).

Tras el siglo XIX y parte del XX, no es hasta el surgimiento de los *métodos nociofuncional y comunicativo*, a partir de los años setenta en adelante, cuando regresa el “péndulo” a señalar un retorno a la literatura como material válido en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este nuevo marco, uno de los proyectos con más repercusión fue el del Consejo de Europa desde el Simposio de Rüschlikon (Zürich) de 1971, que desembocó con el tiempo en la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, CEFR en sus siglas en inglés), cuya primera edición es de 2001. Así, en su edición española el Consejo de Europa (CE) dice:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar”. Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos (60).

Otras voces han puesto de manifiesto las ventajas del empleo de la literatura en las tareas docentes de ELE, como Aurora Cardona (2014), quien viene a decir que los textos literarios dan la oportunidad a los alumnos de trabajar con muestras de lengua más elaboradas y auténticas, que les permiten mejorar capacidades de diferenciación entre significados literales y significados metafóricos, a la vez que sirven de elemento de motivación y de discusión sobre temas diversos. A su vez, Wahiba Menouer (2009) considera que la literatura es motivadora, constituye un material auténtico, incrementa y activa la participación del alumno, es adecuada para la asimilación de la cultura extranjera, ofrece un perfecto modelo de la lengua, favorece y estimula las cuatro destrezas lingüísticas principales e incrementa el vocabulario.

Con todo, todavía muchos textos literarios se emplean simplemente como muestras de lengua para actividades de lectura y ejercicios de gramática. Y esto es así porque “es un tipo de textos que ha sido cuestionado frecuentemente considerándolo de escasa rentabilidad o solamente utilizable con niveles superiores y, por supuesto, como un adorno, como un lujo, como guinda de un pastel que no pierde nada sin ella” (Montesa y Garrido 452). No se trata

de que la literatura sustituya a otros textos, puesto que la variedad textual es imprescindible en un aprendizaje integral. Se trata de que también se tenga en cuenta en programas pedagógicos y recursos didácticos, bien en métodos de comprensión lectora, bien como complemento a otros de carácter general. Nuestra intención es la de hacer una propuesta que haga posible la integración de literatura y comprensión lectora en la enseñanza de lenguas extranjeras de forma sistemática y práctica, útil para docentes y eficaz para discentes.

A nuestro parecer, la principal ventaja que vemos en el empleo de la literatura en el aprendizaje de idiomas y de la competencia lectora es la de trabajar con textos reales de un significado fuertemente enraizado en el pensamiento de una determinada sociedad y cultura, donde se materializan también ideas de carácter universal.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Basado en el método científico de las ciencias humanas, la metodología que vamos a aplicar en nuestro trabajo es fundamentalmente cuantitativa. La identificación de una variable general: la comprensión lectora es el resultado de la unión de cuatro variables específicas: la literal, la inferencial, la global y la crítica.

La formulación de hipótesis, en conexión con los problemas y los objetivos, es el punto de partida de toda investigación. A partir de ahí, hay que indagar y establecer tesis fundamentadas en la demostrabilidad o falsabilidad de las hipótesis planteadas. Toda hipótesis es un planteamiento intuitivo del investigador para dar respuesta a un problema científico. Desde un punto de vista más formal, se afirma que la hipótesis es la proposición que relaciona dos o más variables, una dependiente y la otra independiente (Kerlinger 18). En nuestro caso, la variable independiente es el programa de intervención pedagógica que queremos llevar a la práctica dentro de una experimentación empírica.

Nuestra hipótesis general es que la competencia lectora de los sujetos experimentales, es decir, los que han realizado un programa de intervención pedagógica basado en textos literarios en español, es significativamente diferente de los que no han realizado ese programa. Además, cada subdestreza tiene su correspondiente hipótesis específica, lo que nos dará la oportunidad de comparar entre sí los distintos tipos de comprensión lectora que hemos establecido. Es obvio que el objetivo principal es el de mejorar la capacidad de comprensión

lectora de los sujetos que participen en el programa pedagógico, cuya eficacia está por demostrar. Acogiéndonos al principio de *fitness for purpose* (Cohen *et al.* 3), el experimento también recoge una hipótesis secundaria sobre la satisfacción tanto de docentes como de discentes envueltos en el experimento (o cuasiexperimento). Esta variable será tratada con una metodología cualitativa, con la que queremos obtener información que nos sirva para mejorar el programa en ciertos aspectos, fundamentalmente motivacionales y propiamente docentes.

El diseño de investigación ha de dar cuenta, además de las variables dependientes, de todas aquellas variables extrañas que puedan mermar la validez del experimento, por lo que hemos optado por hacerlo bajo unas condiciones que homogeneicen lo más posible la muestra de la población. Así mismo, los métodos de recogida de datos tendrán que ser de una fiabilidad probada. El cronograma de actividades del trabajo experimental sería a grandes rasgos el siguiente:

- Diseño y elaboración del programa de intervención (unidades didácticas) y los test (pretest y postest)
- Elección de grupos de control y experimentación
- Administración del test de nivel de lengua
- Administración del pretest
- Administración del programa de intervención
- Administración del postest y de los cuestionarios
- Recogida de los resultados (pretest y postest)

Tras reunir los datos hay que proceder al análisis comparativo de las diferencias estadísticas entre los grupos de control y de experimentación, así como al análisis de los resultados de los cuestionarios, para llegar después a la fase de discusión e interpretación de los resultados.

Los sujetos de investigación, en grupos de control y experimentación, serán los alumnos de tercer curso de las secciones bilingües hispano-eslovacas de los siete institutos que en Eslovaquia tienen este tipo de secciones. Es decir, se trata de un grupo homogéneo de alumnos de unos 17 años, de un nivel de lengua en torno al B1 según el MCER, como muestra de una población de

estudiantes de español de esa edad y con esa misma competencia lingüística en la República Eslovaca. Los instrumentos de recogida de datos serán fundamentalmente cuatro: un test de nivel de lengua, un pretest, un posttest y un cuestionario. La comparación del pretest y del posttest de los grupos de experimentación y control serán los que nos ofrezcan diferencias, significativas o no, de las variables estudiadas. La intervención pedagógica, a su vez, debe estar cuidadosamente planificada para que uniformice la variable independiente en sus varias realizaciones.

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y RECURSOS

Por cuanto el fomento y mejora de la comprensión lectora tiene que ver con el pensamiento y las ideas, y los textos literarios ofrecen una gran variedad de las mismas, la literatura, como recurso didáctico, nos parece una excelente herramienta para desarrollar esta destreza. Nuestro trabajo pretende tomar conciencia del enorme potencial de la literatura en español para este propósito pedagógico e incoar en nuestra universidad una interesante línea de trabajo dentro de los estudios sobre competencia lectora.

El proceso de enseñanza-aprendizaje podríamos sintetizarlo como aquel por el que alguien enseña algo a alguien con el apoyo de ciertos medios. Si a todos los elementos que intervienen en ese proceso los llamamos materiales didácticos, estos conformarían la ontología de la didáctica:

- El maestro o profesor (alguien): sujeto docente con capacidades perceptivas, lingüísticas y cognitivas (entre ellas, la capacidad cognitiva de interpretar y de enseñar a comprender textos literarios).
- El aprendiz o alumno (a alguien): sujeto discente con capacidades perceptivas, lingüísticas y cognitivas (entre ellas, la capacidad cognitiva, más o menos desarrollada, de comprender textos escritos).
- Los recursos didácticos (ciertos medios): materiales literarios (autor – del texto–, texto, lector –el alumno– e intérprete –el crítico, el profesor, el alumno–); y herramientas didácticas (plan de estudios, currículo, programación, unidades didácticas –lecciones, intervenciones– y actividades o ejercicios).

La figura del maestro es absolutamente imprescindible desde el momento en que se trata del administrador del programa de intervención pedagógica, que es la variable independiente de nuestra investigación, pero sobre el cual no podemos ejercer un control exhaustivo. Los maestros que van a participar en el proyecto son los propios profesores nativos de lengua española de los sujetos de la muestra. A pesar de no poder darse una elección aleatoria, el hecho de que sean sus profesores habituales hace que se logre una mayor validez ecológica, cuya intención es “to give accurate portrayals of the realities of social situations in their own terms, in their natural or conventional settings” (Cohen *et al.* 138). Por otra parte, la acción docente de los distintos maestros involucrados en el proyecto está guiada por unos mismos recursos didácticos y unas mismas instrucciones pedagógicas. Previamente, todos los maestros habrán seguido al menos una sesión o taller de instrucción para guiarles en la utilización de los recursos y en cómo poner en práctica el método pedagógico. En definitiva, los maestros deben seguir un mismo protocolo de actuación docente, de forma que se salvede la validez de las pruebas. Las instrucciones tienen que ser, por tanto, inequívocas, y de acuerdo a unos procedimientos estereotipados.

En cuanto a los aprendices, como decíamos antes, son el elemento catalizador de todos los factores que intervienen en el proceso psicológico-cognitivo de la comprensión lectora. Todos aquellos factores que puedan ser controlables por nosotros, como los centrados en el texto, deben coadyuvar a mejorar las destrezas que enseñamos (o variables que medimos). Aunque nuestro trabajo se va a dirigir principalmente a los factores cognitivos, no es posible obviar la importancia que tienen en la destreza de la comprensión lectora los factores perceptivos y lingüísticos, tanto los centrados en el sujeto como los centrados en el texto y en el contexto.

Entre los recursos contamos con cinco unidades didácticas divididas en una ficha del profesor (con las instrucciones para su docencia) y unas hojas para los estudiantes (con las instrucciones de cada actividad). Cada unidad está preparada para cuarenta y cinco minutos lectivos, tiene un tema, actividades, un texto literario de lectura y material auxiliar. Además, su núcleo está estructurado en tres partes, una antes, otra durante y otra después de la lectura del texto escrito. Cada actividad, a su vez, tiene unos objetivos, una duración, un tipo de agrupación de los estudiantes, unas herramientas y sus correspondientes instrucciones de ejecución.

Los estudios sobre competencia lectora aconsejan emplear diferentes tipos de textos, identificar todos aquellos factores que determinen la compren-

sión lectora e incorporar los resultados de las investigaciones de manera práctica a la tarea docente. Todo con el fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar su destreza lectora general (Stranovská *et al.*, “*Factors Influencing...*” 6901). Siguiendo las recomendaciones de Artelt y Schlagmüller (2004), Stranovská *et al.* reconocen la dificultad de medir y validar los constructos de la comprensión de textos literarios y la poca atención que hasta ahora la investigación les ha otorgado. A pesar de ello, abogan por su empleo en la docencia y en los estudios sobre comprensión literaria junto a otros tipos de textos (“*Factors Influencing...*” 6902):

We recommend that pupils work with both academic texts at the level of intensive reading and texts of art literature at the level of extensive reading, so that pupils became familiar with several kinds of reading comprehension, practice different forms of working with texts and develop reading comprehension at multiple levels.

Nuestros recursos textuales se van a ceñir a la literatura en español de un lenguaje contemporáneo, por lo que hemos decidido emplear textos de los siglos XX o XXI. No hemos querido retrotraernos mucho en el tiempo porque, para el nivel de lengua de los sujetos de experimentación (B1), un lenguaje demasiado alejado comportaría variables extrañas que ofrecerían dificultades metodológicas y de comprensión que debemos evitar. De la clasificación de tipos de texto que ofrece Egon Werlich (1975): descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos e instructivos, hemos optado en este primer estadio de nuestras investigaciones por los narrativos, por entender que es el tipo más habitual en las lecturas de literatura de jóvenes de la edad de nuestros estudiantes, y del género épico-literario, dejando aparte los géneros líricos y dramáticos. Hay que dejar claro que estas opciones son puramente funcionales y en modo alguno significan que no consideremos los demás tipos de texto y géneros literarios aptos para la docencia de técnicas y estrategias de comprensión lectora. De hecho, esperamos seguir experimentando en el futuro con otros tipos de texto, y de géneros y subgéneros de literatura. Así pues, limitaremos nuestro corpus de textos a aquellos que sean épico-narrativos, aunque sin excluir los que incorporen fragmentos dialogados, expositivos o argumentativos.

Como otros tipos de texto, los literarios han de ser escogidos siguiendo unos criterios concretos de tipo, extensión, complejidad, origen y riqueza conceptual. Pero la especificidad literaria de nuestros textos nos obligará a proyectar sobre el método y los recursos didácticos nociones históricas, sociales y cul-

turales que coadyuven a su comprensión integral, siempre dentro de los límites que las condiciones educativas permitan. Esto quiere decir que tendremos que tener muy en cuenta, además del nivel lingüístico, los conocimientos previos sobre literatura o la extensión del texto como limitaciones insoslayables en un programa de corta duración como el nuestro. A pesar de estos límites, pensamos que el diseño de nuestro programa puede alcanzar los objetivos planteados en cuanto a la adquisición de las habilidades procedimentales que nos hemos propuesto fortalecer. Con todo, el experimento y la investigación han de servir para obtener datos fehacientes del acierto o desacierto de nuestras hipótesis y, en cualquier caso, la retroalimentación que obtengamos deberá ofrecernos oportunidades de mejora.

Los pasos que seguiremos para adecuar la literatura al uso pedagógico como recurso textual son los siguientes:

- Selección (entre los tipos y géneros que hemos mencionado)
- Análisis (lingüístico, semiológico-literario y pedagógico fundamentalmente)
- Adaptación (sólo si procede, aunque procuraremos que los textos sean en su redacción original)
- Elaboración de las actividades para las unidades didácticas (en base a los anteriores análisis y con la ayuda de unas tablas y descriptores de destrezas y subdestrezas lectoras)
- Elaboración de los ítems (en base a todo lo anterior y diferenciando bien todas las variables que queremos medir).

El proceso de todo el programa de intervención pedagógica, y de las unidades didácticas incluidas en él, se regirá por un método pedagógico que hemos denominado de forma mnemotécnica “pani Redipracová”, por cuanto “pani” en eslovaco significa señora, y “Redipracová” emula un apellido femenino. Sería tanto como decir “Señora Redipracová”. En realidad, el nombre es abreviatura de los siguientes términos:

- | | | |
|---|---|--|
| R | – | <i>Recordar</i> (activar los conocimientos previos) |
| E | – | <i>Echar un vistazo</i> (al texto y sus partes) |
| D | – | <i>Deducir</i> (del título, subtítulo, estructura externa... de lo que puede tratar) |

I	–	<i>Informarse</i> (obtener información literal)
P	–	<i>Preguntarse</i> (elaborar información inferencial)
R	–	<i>Resumir</i> (extraer lo fundamental e imprescindible del texto)
A	–	<i>Analizar</i> (clasificar temas e ideas y otros elementos del texto)
CO	–	<i>Comparar</i> (confrontar ideas formalizadas en el texto)
VA	–	<i>Valorar</i> (opinar razonadamente sobre temas e ideas)

Sin establecer una estricta división, y admitiendo que cualquiera de estas acciones pueden darse en diversos momentos, hemos diseñado una cierta correlación entre ellas, de manera que en nuestro método las tres primeras se ejecutarían más propiamente antes de la lectura, las tres siguientes durante la lectura, y las tres últimas después de la lectura. Por otra parte, estas tres fases son en las que metodológicamente se dividen las actividades de la parte principal de las unidades didácticas en los programas de intervención surgidos del proyecto APVV-17-0072 (Gadušová *et al.*, *Intervenčný program čítania...*; Hockicková *et al.*; Lalinská *et al.*, *Intervenčný program čítania...*), de donde hemos tomado su estructura general.

En cuanto a la administración del programa de intervención y las actividades planteadas, el método comunicativo es el que nos parece más adecuado para dar con las claves de interpretación semiológicas y pragmáticas de las ideas contenidas en los textos literarios. Es decir, la comunicación pedagógica que se establece en el aula entre aprendices y maestros se nutriría en procesos comunicativos, de algún modo análogos, entre autores, narradores, personajes y lectores del texto. Esta comunicación pedagógica se encauza a través de técnicas y estrategias de comprensión de textos escritos que, llevadas a la práctica recurrentemente, deben contribuir al desarrollo de la capacidad de comprensión literal, inferencial, global y crítica de los alumnos.

Nuestras hipótesis (principal y específicas), que serán verificadas por metodología cuantitativa, se basan en las teorías del procesamiento de la información de la psicología cognitiva y del constructivismo. El nivel más alto de aprendizaje se produce, según estas teorías, cuando el aprendiz contrasta sus esquemas de conocimiento y teorías implícitas con la nueva información que está recibiendo. Esta confrontación la podemos llamar dialéctica. Cuando la

nueva información influye y modifica racionalmente en los conocimientos previos, bien sean conceptos, ideas, teorías, doctrinas o concepciones, se produce una reconstrucción del conocimiento (Pozo Municio 165-166), que deviene en una comprensión, en principio, más acendrada que la anterior. Pues bien, con textos que incluyen distintos puntos de vista, distintas teorías o ideas, el lector tiene más líneas de referencia para poder comparar, comprender, confrontar y juzgar cuál de ellas es más acertada, o incluso para formular ideas propias más críticamente sustentadas. Es por eso que pensamos que los textos que incorporan cierta dialéctica ofrecen más posibilidades de razonamiento crítico. Recordamos a este respecto la teoría del procesamiento interactivo, que dice que cuanto más conocimiento (entiéndase, sobre todo, de contenido y procedimental), más activo parece ser el procesamiento de arriba abajo en la lectura, es decir, desde los procesos más complejos a los más simples (Bruning *et al.* 344; Mateos 6-8; Stranovska *et al.*, “Cognitive Structure...” 5011).

TRATAMIENTO DE LOS DATOS

La parte final del trabajo de investigación es la que se refiere a la recogida, análisis e interpretación de los datos, así como a las conclusiones que podamos extraer de ellos. Para esta tarea emplearemos principalmente las herramientas que nos proporciona la estadística descriptiva e inferencial. El procedimiento que seguiremos, esquemáticamente, constará de las siguientes fases: una revisión crítica de los datos (comprobación, verificación y depuración), su ordenamiento, su clasificación a través de una tabla de frecuencia de datos (frecuencias absoluta, absoluta acumulada, relativa y relativa acumulada), una graficación y la reducción de los datos con medidas de centralización, de dispersión y otras. El propósito principal es el de hacer de los datos una herramienta eficaz y fiable para establecer comparaciones entre resultados antes y después de la experimentación, entre variables, entre centros educativos, etc. Estas operaciones han de llevarnos a afirmar o rechazar las hipótesis, a obtener información para optimizar tanto el trabajo de investigación como el pedagógico, y a proponer su aplicabilidad a otros niveles o su generalización en otros contextos y con otras poblaciones.

CONCLUSIONES

Dado el carácter teórico de este artículo, como fundamentación y planificación de un trabajo de investigación que conlleva como eje principal una experimentación empírica de metodología cuantitativa, pocas conclusiones podemos aportar hasta que no se lleve el experimento a la práctica.

Simplemente hemos procurado delimitar nuestro campo de actuación, mostrar las motivaciones que nos han llevado a emprender la investigación y justificar los objetivos que nos hemos propuesto con ella. Hemos tratado también de explicar básicamente las herramientas y los procedimientos que vamos a utilizar para alcanzar resultados válidos que puedan aportar datos y conclusiones que nos ayuden a mejorar la didáctica de la comprensión lectora. Somos conscientes de que no puede haber investigación sólida sin sólidos criterios, por lo que hemos procurado definirlos lo mejor posible. El producto resultante de nuestro trabajo es un paso más de los muchos que hay que dar para ir corrigiendo el problema principal que ha motivado nuestra investigación, a saber, el bajo rendimiento en competencia lectora de niños y jóvenes escolares en Eslovaquia, y en Europa en general.

Partimos de la linguodidáctica, como disciplina que estudia los fenómenos que se dan en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de diseñar y mejorar métodos y recursos de enseñanza de la lengua, en nuestro caso de la lengua española como lengua extranjera. Las lenguas extranjeras tienen particularidades con respecto a las lenguas maternas que desde el punto de vista docente hay que tener muy en cuenta. Entre esas diferencias están los problemas sociolingüísticos y culturales que un estudiante de una segunda lengua ha de afrontar, especialmente cuando tratamos de textos literarios. Nuestro interés se va a centrar en procesos psicológico-cognitivos, disociados para su estudio de la más abarcadora competencia lectora, como son la comprensión literal, la inferencial, la global y la crítica. La falta de referentes históricos, filosóficos, sociales y culturales en los estudiantes puede resultar un obstáculo para la comprensión de textos literarios. Por ello, en la elaboración de métodos y recursos para desarrollar destrezas de comprensión de este tipo de textos, es necesario contar con el auxilio de disciplinas tales como la psicología cognitiva, la lingüística textual, la semiología literaria o la pragmática.

Nuestra hipótesis general viene a señalar que los textos literarios son una buena herramienta para potenciar las destrezas lectoras de los estudiantes y para lograr un grado de comprensión de textos óptimo. Esas herramientas, desde el

punto de vista docente, deben emplearse a través de un método que nosotros hemos elaborado en base a las principales acciones que en el proceso de lectura realizan los buenos lectores (Rodrigo 71-73). Así pues, nos proponemos servirnos del análisis de unos textos literarios, desde un enfoque eminentemente didáctico, para elaborar un programa pedagógico que integre un método y unos recursos materializados en un programa de intervención pedagógica. El experimento con estudiantes de español, en grupos de experimentación y grupos de control, para su cotejo posterior, debe servir para ofrecernos datos fehacientes que apunten a su posible eficacia. Pero, sobre todo, nos puede ayudar a confrontar datos y resultados con otras investigaciones y contextos, con el fin de progresar en la vertiente práctica de una labor tan importante como la didáctica de la comprensión lectora.

En el trabajo nos acogemos al método científico de las ciencias humanas, reconociendo el grado limitado de científicidad que tiene respecto a las ciencias naturales, pero sin renunciar a sus posibilidades y logros. La metodología fundamental es la cuantitativa, por cuanto las variables dependientes serán medidas por valores numéricos que nos permitan establecer análisis de estadística más claros y precisos. Por otra parte, y como complemento metodológico cualitativo, mediremos también el grado de satisfacción de docentes y discentes respecto al desarrollo de la intervención pedagógica.

RECONOCIMIENTO

Este trabajo tiene el apoyo de la *Agencia Eslovaca de Investigación y Desarrollo (Agentúra na podporu výskumu a vývoja)* bajo el contrato nº APVV-17-0071.

BIBLIOGRAFÍA

- Artelt, C. y Schlagmüller, M. *Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Lädervergleiche*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.
- Bloom, Benjamin S. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. 10ª ed. Buenos Aires: Librería el Ateneo Editorial, 1990.

- Bruning, Roger H., Gregory J. Schraw y Royce R. Ronning. *Psicología cognitiva e instrucción*. Versión de Celina González. Madrid: Alianza Editorial, 2002.
- Carmona, Aurora. “Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura”, *Diálogos Latinoamericanos* 22 (jun. 2014): 129-152.
- Carretero, López Manjón, Pozo Municio y otros. “Psicología de la instrucción, razonamiento y conocimientos específicos”, *Infancia y Aprendizaje* 59-60 (1992): 11-29.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion y Keith Morrison. *Research Methods in Education*, 6ª ed. London-New York: Routledge, 2007.
- Colás Bravo, María del Pilar y Buendía Eisman, Leonor. *Investigación educativa*, 2ª ed. Sevilla: Ediciones Alfar, 1994.
- Consejo de Europa (CE). *Marco Común Europeo de Referencia para la Lengua (MCER)*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, Grupo Anaya, 2002.
- Council of Europe (CE). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- De Miguel Santos, César. “La enseñanza de la Lengua a través de la Literatura: Estado de la cuestión respecto a la lengua española”. *Cudzie jazyky v premenách času X recenyovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie (8. november 2019)*, ed. Radoslav Štefančík y Roman Kvapil. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2020. 451-466.
- De Miguel Santos, César. “Programa de investigación sobre competencia lectora de lenguas maternas y extranjeras en escuelas de educación primaria y secundaria de Eslovaquia”. *Educación para un nuevo mundo. 2020 CEMUN*, ed. J. C. Arboleda Aparicio. New York: Editorial Redipe, 2020. 332-347.
- De Miguel Santos, César. “Comprensión de textos literarios para estudiantes extranjeros desde la *Crítica de la razón literaria*. La cuestión didáctica”. *Hacia una interpretación de la literatura a través de las ciencias desde la Crítica de la razón literaria*, ed. Jesús G. Maestro. Vigo: Editorial Academia del Hispanismo, 2020. 199-230.

- European Commission (EC). *Pisa 2018 and the EU. Striving for social fairness through education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019.
- Gadušová, Hricková, Hartánská y otros. *Intervenčný program čítania s porozumením pre anglický jazyk. Úroveň A2*. Prague: Verbum, 2020.
- Gadušová, Hricková, Hvozdková y otros. *Intervenčný program čítania s porozumením pre anglický jazyk. Úroveň B1*. Prague: Verbum, 2020.
- García Sierra, Pelayo. *Diccionario filosófico*, versión 4 en línea (2019). Fecha de consulta 16/04/2020.
- Garrido, Antonio y Montesa, Salvador. “La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta”. *MarcoELE* 11 (2010). 384-396.
- González Nieto, Luis. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2001.
- Hockicková, Stranovská, Szabó y otros. *Intervenčný program čítania s porozumením pre nemecký jazyk. Úroveň A2*. Prague: Verbum, 2020.
- Kerlinger, Frederick Nichols. *Investigación del comportamiento*. México: Editorial McGraw Hill, 1988.
- Lalinská, Hučková, Rusnáková y otros. “Intervention programs as a means of developing linguistic, sociolinguistic and intercultural competence in romance languages”. *Proceedings of INTED2021 Conference, 8th-9th March 2021*. 2021. 10459-10469.
- Lalinska, Stranovská, Tardy y otros. *Intervenčný program čítania s porozumením pre francúzsky jazyk. Úroveň A2*. Prague: Verbum, 2020.
- Mateos, María del Mar. “Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación”. *Infancia y aprendizaje* 31-32 (1985): 5-19.
- Menouer Fouatih, W. “La literatura como recurso didáctico en el aula ELE”. *Actas del Taller Literaturas Hispánicas y ELE*, ed. C. L. Díez Plata, F. E. Puertas Moya y N. Tudela Capdevila. Orán: Instituto Cervantes de Orán, 2009. 121-130.
- Montesa, Salvador y Garrido, Antonio (1994). “La literatura en la clase de lengua”. *Actas del II Congreso Nacional de la ASELE. Español para Ex-*

- tranjeros: Didáctica e Investigación. (Madrid, 3-5 de diciembre de 1990). Málaga: ASELE, 1994. 449-457.*
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, Matemáticas y Ciencias, Versión preliminar*. Paris: OECD Publishing, 2017.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, 2019.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing, 2019.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing, 2018.
- Pozo Municio, Ignacio. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, 2005.
- Rodrigo, Victoria. *La comprensión lectora en la enseñanza del español LE/L2 de la teoría a la práctica*. London-New York: Routledge, 2019.
- Stranovská, Eva, Anikó Ficzere y Zdenka Gadušová. "Cognitive Structure and Foreign Language Reading Comprehension". *INTED2020 Proceedings*, 2020. 5010-5016.
- Stranovská, Eva, Zdenka Gadušová y Anikó Ficzere. "Factors Influencing Development of Reading Literacy in Mother Tongue and Foreign Language". *ICERI2019 Proceedings*, 2019. 6901-6907.
- Tascón Trujillo, Claudio. *Psicología de la Instrucción*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2006.

CÉSAR AIRA Y EL PROCEDIMIENTO PARA LA CREACIÓN EN LA NOVELA *EL MÁRMOL*

Amina Fidel

Universidad Hassan II de Casablanca- Marruecos

fidelamina@gmail.com

Resumen: El presente trabajo hace hincapié sobre el nuevo procedimiento que el escritor argentino César Aira explora para confeccionar sus novelas. Después de los esfuerzos plausibles de las vanguardias en su intento de modernizar e innovar el arte, Aira busca establecer un método de crear un procedimiento personal a través de la experimentación. Aira insiste en que lo esencial es el método y no la obra. La novela *El mármol* parte del mismo concepto y se construye desde dentro de manera imprevisible. Todos los elementos del relato son guiados y controlados como marionetas por la fuerza mayor del azar. La escritura de Aira vacila entre lo verosímil y lo fantástico.

Palabras clave: César Aira, análisis, *El mármol*, procedimiento, experimentación.

Abstract: This work emphasizes the new procedure that the Argentine writer César Aira explores to make his novels. After the plausible efforts of the avant-garde in their attempt to modernize and innovate art, Aira seeks to establish a method of creating a personal procedure through experimentation. Aira insists that the essential thing is the method and not the novel. The novel *El mármol* starts from the same concept and is built from within in an unpre-

dictable way. All elements of the story are guided and controlled like puppets by the force majeure of random. Airana writing vacillates between the plausible and the fantastic.

Keywords: César Aira, analysis, *El mármol*, procedure, experimentation.

INTRODUCCIÓN

La novela hispanoamericana experimenta varias transformaciones en la década de los años cuarenta y cincuenta. Primero se emancipa de los modelos tradicionales. Segundo se convierte en un testimonio intelectual y un retrato de problemas sociopolíticos y existenciales. Éstas son razones externas que permiten al relato adquirir nuevas dimensiones internas. Además de la variedad temática, la narración aporta una especial renovación técnica que se muestran en el cambio drástico de la estructura a saber la variación del punto de vista narrativo, la ruptura de la secuencia temporal, el monólogo interior, el tiempo cíclico, los espacios múltiples, la bifurcación del relato, entre otras técnicas que dejan vislumbrar los horizontes de la nueva narrativa hispanoamericana.

A partir de los años sesenta, los nuevos novelistas hispanoamericanos siguen la misma línea de las renovaciones lanzadas anteriormente, pero llevándolas a sus últimas consecuencias puesto que se incrementan las técnicas narrativas y se da una mayor experimentación formal de la estructura del relato.

El procedimiento de la innovación de la novela y de qué manera lo concibe Aira en su práctica se esboza en este artículo desde el punto de vista teórico y práctico al analizar su novela corta *El mármol* publicada en 2011. Gracias su proliferación exponencial y experimental, el escritor aviva el espíritu crítico del lector y cambia su rol de receptor pasivo a activo de tal manera que goza la lectura al emerger en el proceso de la destrucción de la trama para su reconstrucción regida por el azar y lo incógnito tal como sucede en la vida real. El escritor presenta el hecho y vuelve a reconstituir su esencia. Asimismo, Aira propone intentos de transformación del género de la novela a nivel de la constitución del texto mismo que para él se forma paulatinamente como un ser vivo que crece cada día desde dentro, es decir desde la novela misma.

Este artículo no pretende presentar un análisis exhaustivo, sino que propone una visión enriquecedora con el fin de suscitar intereses en torno a la escritura peculiar de César Aira. En este esbozo, haremos un acercamiento a su

narrativa que la crítica intenta clasificar dentro de la corriente vanguardista. A continuación, señalaremos los fundamentos del pensamiento del escritor y de su narrativa que giran entorno a la búsqueda continua del procedimiento como meollo de la trama novelesca. Para ello, nos apoyaremos en trabajos de varios críticos y los propios ensayos de Aira que bridan una auténtica guía para descifrar su teoría. Finalmente, especificaremos los mecanismos de la concepción de la novela-experimento aireana. Para nuestra indagación, estas interrogantes se plantean necesariamente: ¿Cómo crear un espacio de rebelión artística a través de la escritura después de la tradición? y ¿Cómo Aira establece el proceso de la innovación en sus novelas?

EL PROCEDIMIENTO COMO RECREACIÓN DEL ARTE

El arte debería empezar de nuevo para restituir su esencia como acto original e irrepetible. Hoy día, los artistas se focalizan más en la productividad que el arte en sí. La calidad de la creación se escabulle ante la cantidad de la producción literaria. Por lo cual, la novela padece un estado de parálisis en el sentido de no llegar a superar los patrones que marcaron el panorama literario nacional e internacional. En su ensayo, Aira resalta el valor de las vanguardias que han iniciado el cambio pero cuando los procedimientos vanguardistas se han concluido “miles de novelistas han seguido escribiendo la novela balzaciana durante el siglo XX: es el torrente inacabable de novelas pasatistas, de entretenimiento o ideológicas, la commercial fiction” (Aira, “La nueva escritura” 165). En esta situación tan delicada, los escritores se ven confrontados a dos posibilidades. La primera es caer en la reescritura de las novelas anteriores dentro de un contexto actualizado y contemporáneo. La segunda es tener el coraje de deshacerse de los prototipos y presentar una obra original en el sentido más estricto de la palabra.

La obra de César Aira aparece en un contexto de escritura postmoderno y su estética manifiesta una cierta ruptura de las vanguardias. Sin embargo, no niega su estrecha relación con el pasado puesto que lo adopta y adapta a su nueva perspectiva como lo afirma Mariano García en su libro *Degeneraciones textuales, los géneros en la obra de César Aira*:

El posmodernismo no es tan radical como la vanguardia si bien tanto la vanguardia como el posmodernismo son autoconscientes de su modernidad y están sujetos a los cambios socioculturales, para este último la

evaluación de su innovación aparece condicionada por una reevaluación del pasado que coloca la novedad en perspectiva. (García 22)

Partir de la nada no es tan absoluto ya que las improntas de las lecturas y de las influencias se decantan en las ideologías y aparecen entre las líneas de las producciones. César Aira confiesa en su libro que

El vanguardismo esotérico al que había aspirado oyendo el *Pierrot Lunaire* o a Cecil Taylor se quedó a medio camino, injertado en lo viejo, que es lo que se lee, mientras que lo nuevo está ahí para escribirlo. Conservé lo viejo por lealtad a la lectura. Lealtad y gratitud, porque algunos tenemos mucho, o casi todo, que agradecerle. (Aira, *Evasión y otros ensayos* 40)

Sandra Contreras estima que la técnica empleada por Aira enraíza en las vanguardias. En su libro *Las vueltas de César Aira* las llama “las vanguardias históricas de principios de siglo: surrealismo, Duchamp, y más atrás todavía en la génesis misma de la vanguardia, la literatura y la experiencia artística de Raymond Roussel” (Contreras 13). Otros estudios resaltan en el escritor argentino la tradición vanguardista argentina puesto que teje importantes vínculos con el surrealismo de Alejandro Pizarnik, Eduardo Gutiérrez, Roberto Arlt y Manuel Puig. Sin embargo, la obra de Aira comparte aspectos y recursos que se adscriben al posmodernismo y que se recortan en un estilo peculiar y personal. El carácter heterogéneo de la escritura de Aira desafía su pertenencia y su afiliación a una poética concreta. Las opiniones son antagónicas y se detienen en una línea fronteriza entre las vanguardias y la posmodernidad.

En su artículo “Los relatos de la vanguardia o el retorno de lo nuevo”, Julio Premat explica que el carácter funcional de la vanguardia resulta difícil de alcanzar ya que éste “no designa un objeto, sino comportamientos: una actitud radical y provocadora, una posición frente a la tradición, una postura y una energía, sin capacidad de entrar en un catálogo” (52). Ahora bien, es de remarcar que leer a Aira desde una óptica vanguardista conlleva una discordia con la posición histórica desde la que escribe el autor. Los múltiples experimentos narrativos como los llama el escritor cumplen con el objetivo vanguardista de provocar e incluir al lector a lidiar con las complejidades de un texto que se construye desde dentro como bien lo prueba su novela corta *El mármol*.

César Aira tiene una visión apocalíptica del pasado puesto que lo considera una historia petrificada y absorta. Tal es el punto de partida de su estética. El artista ha de transformarse en un héroe o científico curioso a la búsqueda

de la experimentación y del conocimiento mediante el arte de escribir. Para él, lo que es esencial es el método y no la obra. El escritor argentino incita a los artistas tener el sentido de la aventura literaria, del sacrificio para el arte y realizar un esfuerzo extraordinario para la creación. Aira insiste en que “Los grandes artistas del siglo XX no son los que hicieron obra, sino los que inventaron procedimientos para que las obras se hicieran solas, o no se hicieran. ¿Para qué necesitamos obras? ¿Quién quiere otra novela, otro cuadro, otra sinfonía? ¿Como si no hubiera bastantes ya!” (Aira, “La nueva escritura” 166)

Haciendo referencia a otros campos del arte, Aira cita a John Cage, uno de los compositores estadounidenses más influyentes del siglo XX. Cage descubre que el azar es un elemento importante para constituir una composición musical. De hecho, inventa la idea del *prepared piano* o el piano preparado que consiste en la creación de diversas y nuevas posibilidades sonoras colocando entre las cuerdas del piano tradicional objetos como tuercas, tornillos, cristal, plástico, hierro y tela. Las tonalidades se definen según el objeto usado, su tamaño y el lugar donde se posiciona entre las cuerdas del piano. Es el procedimiento del cual habla Aira y al cual nos referimos cuando evocamos a título de ejemplo la técnica del hilorama, del *3D glass painting*, del retrato con dados o cubos de Rubik, del *chain pull painting*, del *cracked glass art* y entre otras técnicas más. Estos nuevos procedimientos han permitido al arte rebrotar, rebelarse y cobrar otro sentido conforme a la revolución de la creación artística que surge de la necesidad vital de comunicar distintamente y marcar la historia del Arte con nuevos procedimientos. Por eso, la literatura en general no tiene que ser una analogía del trabajo mecánico de una industria. En términos de Noé Jitrik, el escritor: “es considerado como un representante especial de la especie, no es un obrero ni un productor, ‘un creador’.” (Jitrik 236)

La novela como arte y creación debe fascinar, sorprender al lector y aportar algo para formar parte de las obras maestras únicas, auténticas e irrepetibles. Hay que crear épocas de auge literario y dejar de lado la dependencia artística siendo discípulos de los maestros. En otros términos, el intento de crear e innovar parte de un procedimiento personal a través de la experimentación y del azar porque los métodos tradicionales son concluidos y la producción de obras literarias ha perdido algo que es esencial: su arte. Para Aira, el hecho de producir únicamente no es ninguna novedad e ilustra la situación con la siguiente cita:

San Agustín dijo que sólo Dios conoce el mundo, porque él lo hizo. Nosotros no, porque no lo hicimos. El arte entonces sería el intento de llegar al conocimiento a través de la construcción del objeto a conocer; ese objeto no es otro que el mundo. (Aira, “La nueva escritura” 169)

César Aira es una máquina de escribir. Su labor literaria la ha realizado en prácticamente todos los campos, de modo que ha trabajado como traductor, novelista, dramaturgo, periodista y ensayista. Sus obras se han traducido al inglés, francés, italiano y alemán. Su alto ritmo de invención en un tiempo récord le ha permitido publicar hasta tres novelas por año. Escribe con frenesí e inventa sin parar nuevas historias. Publica anualmente de dos a cuatro libros. Ha publicado más de cien obras, sobre todo novelas cortas, a las que define como «juguetes literarios para adultos» y que representan un continuo intento de crear arte y establecer un procedimiento cada vez diferente.

Gracias a su perseverancia, recibió dos Diplomas al Mérito de los Premios Konex a las Letras en 1994 por Traducción y en 2004 por Novela. Ganó el premio a la Trayectoria Artística del Fondo Nacional de las Artes en la categoría Letras del año 2013. Ganó asimismo el premio Roger Caillois para autores latinoamericanos en su edición 2014. Recibió el Premio Iberoamericano de Narrativa Manuel Rojas en 2016 y el Premio Formentor, el premio literario internacional en 2021. El presidente del jurado, Basilio Baltasar, le aclamó por la «infatigable recreación del ímpetu narrativo, la versatilidad de su inacabable relato y la ironía lúdica de su impaciente imaginación».

La novedad en el pensamiento airano, se ve más como desafío frente a los precursores que han marcado no sólo el siglo XIX y XX sino incluso toda la historia de la literatura. Así, como John Cage, Aira permite que el azar desempeñe un papel protagónico. El azar se convierte, en ocasiones, en el protagonista de sus obras.

EL AZAR COMO ENGRANAJE DE LA TRAMA

Como Cage, Aira teje su sinfonía narrativa confiando en el azar y lo que puede aportar al desarrollo de la acción sin saber en donde puede desembocar. La novela *El mármol* se construye a través de baratijas insignificantes escogidas al azar que cobran sentido a medida que avanza el relato. Aquellos objetos inútiles y anodinos se convierten en la clave principal para resolver el enigma planteado al comienzo. Dentro de las múltiples historias que se cuentan, el lec-

tor se pierde en el laberinto de la experimentación airiana y se siente perplejo pero apasionado de llegar al final de la novela.

Desde el principio, el lector descubre una escena desconcertada y poco común en un lugar público. El personaje principal se baja los pantalones para averiguar si todos sus “miembros de placer y locomoción” (Aira, *El mármol* 7) están sanos y salvos. ¿Por qué se encuentra en dicha situación?

Todo comienza en un supermercado chino donde el protagonista hace su compra. Por falta de cambio, el cajero chino le propone elegir entre la baratija colgada. A tientas y al azar el narrador saca unas pilas AAA, un ojo de goma luminoso, una hebilla dorada, una cucharita lupa, un anillo de plástico dorado, una tabla de proteínas, una cámara fotográfica y unos glóbulos de mármol. Después de la ceremonia del cambio y al salir del supermercado, se encuentra con Jonathan que lo aborda y le propone participar en un juego en la televisión para ganar un premio. Jonathan orienta al protagonista en la perplejidad de que los glóbulos de mármol tenían una utilidad portentosa. Por ello, tenía que seguir unas instrucciones que se dan por la televisión en aquellos juegos interactivos con premios.

Una vez en casa del protagonista, el chino enciende la tele y coloca las nuevas pilas AAA en el control remoto y empieza a cambiar de canales hasta decodificar un mensaje que anuncia la búsqueda de una estatua viviente. Jonathan encuentra un sapo de piedra y piensa encontrarle latidos. El protagonista saca un ojo de plástico que enciende una luz roja al apretarlo y lo ajusta al ojo del sapo.

En un ciclomotor, transportan el sapo a un supermercado chino. Éste se presenta como un profundo pozo que se abre sobre el borde de la ausente pared trasera. Allí están las canteras de mármol y las simas están hechas de glóbulos blancos.

El protagonista y Jonathan se encuentran con dos chinos y descubren que el premio es el mismo supermercado donde están con todo su contenido. Debían rellenar un formulario de juegos numéricos relacionados con la información nutricional. El protagonista entiende que la clave es la tabla de proteínas que tiene en su bolsillo, saca también la hebilla dorada y abrocha el manojito de papeles del formulario porque es un requisito indispensable para su validez.

Los chinos se llevan el sapo como un trofeo y desaparecen en la abertura del fondo del supermercado, en la fosa de los glóbulos. El chino Rodrigo revela al protagonista que son extraterrestres y vuelven a su mundo a causa de la

nostalgia. A la gran sorpresa del protagonista y Jonathan, las cajas registradoras son cámaras de seguridad que perciben el universo en alta definición. Debajo de una de ellas, descubren un óvalo metálico e insertan la cucharita lupa en el agujero de la cúpula. Después de varias rotaciones, se liberan miles de imágenes y se produce un torbellino de aire-imagen que arrastra a los dos personajes al fondo del supermercado. Durante la interminable caída, el protagonista usa el anillo de plástico dorado. Los faldones de su sobretodo revolotean como las alas de un ave y aterrizan en el patio trasero de un supermercado. Jonathan se tropieza con una losa de mármol y le duele la pierna. Con la solución gelatinosa que extrae de la cámara fotográfica, el protagonista la aplica y Jonathan se restablece. Finalmente, el protagonista se acuerda de todo y logra explicar su situación inicial.

EL PERSONAJE ENTRE IDENTIDAD Y ANONIMATO

El personaje es una unidad de construcción que da un sentido al relato y constituye un eje dinamizador sobre el que gira el desarrollo de la acción. Perfilar un personaje es analizarlo y citar los factores que lo singularizan. Los personajes que aparecen en la novela *El mármol* son muy pocos a saber el protagonista (el narrador), el chino Jonathan (el fino), el cajero chino, los cinco chinos del supermercado: Rodrigo (el elegante), el otro Jonathan (el bruto), el chino corpulento y otros dos que aparecen sin identificación alguna.

En general, el cuento suele tener pocos personajes y éstos asumen un carácter funcional. No tienen una presentación minuciosa tanto por lo que se refiere a su descripción, como a su posible estudio psicológico. Es una técnica que emplea Aira en su novela. Además, casi la totalidad de los personajes no tienen nombre y lo único que se considera importante son sus actos y cómo ejecutan su pequeña misión: la de ganar el premio para el protagonista y la de volver a su planeta para los extraterrestres (los chinos del supermercado en este caso).

Existe otro tipo de personaje que solo forma parte del recuerdo como es el caso de la esposa del protagonista que no actúa en ningún momento, pero está mencionada varias veces en los recuerdos del narrador y ocupa un espacio considerable en la narración. Es “psicóloga prestigiosa. Tiene un consultorio y trabaja en la clínica mantiene la casa. Ella manejó mejor su carrera, gana bien. Lo paga con horarios extenuantes de trabajo, responsabilidades abrumadoras y un desgaste general que ella no me echa en cara pero que para mí representa una sorda tortura permanente.” (*El mármol* 41-42)

El impacto de la esposa es muy aparente y notorio en la vida del protagonista ya que cada vez que le es posible la recuerda. A pesar de su rol pasivo en la historia, la esposa marca su presencia en la mente del lector. Éste tiene más informaciones sobre ella que los demás personajes. Al parecer, es influente y dominadora. El lector siente que se desprende un sentimiento de inferioridad, incapacidad y a veces de temor del testimonio del narrador.

Es muy llamativo leer una novela donde los personajes actúan bajo el anonimato. El nombre es una identidad y este descuido es intencional y muy significativo. Ezquerro (p.121) presenta tres formas de la ausencia del nombre de un personaje a saber su reducción, su substitución por su función social o su supresión total.

Como lo podemos constatar, identificamos a los personajes tomando en consideración la identificación por género, estado civil (esposa), cargo (cajero, burócrata, psicóloga), origen (chinos) y estado físico (fino, bruto, corpulento). En general, estas aproximaciones de identificación aluden a la desintegración social de los personajes y da una visión de la situación social de los emigrantes chinos en Argentina. Los únicos personajes que tienen nombre son los dos chinos Jonathan y Rodrigo. Estos dos nombres de origen no asiático constituyen un pobre intento de disfrazar la identidad y/o un intento de integración en la sociedad hispanoamericana, pero su aspecto físico impide el camuflaje deseado. Los chinos del supermercado “habían adoptado formato de chinos que a los occidentales todos los chinos nos parecen iguales, y de este modo pasarían desapercibidos.” (*El mármol* 7)

El narrador evoca de nuevo la intolerancia y el eurocentrismo de la sociedad occidental. Retomo textualmente: “sin embargo me estaba haciendo culpable del feo defecto de percibir iguales a todos los chinos.” (*El mármol* 7)

De hecho, crear un personaje supone no sólo verlo como parte de un universo narrativo, sino también es necesario verlo como parte de una realidad sociohistórica. El personaje representa la visión social y cultural del mundo real y refleja la situación de los emigrantes y la mirada de la sociedad. Es de resaltar que los chinos son famosos por su inteligencia y desarrollo tecnológico (los chinos del supermercado que aparecen como extraterrestres y sus aparatos sofisticados), su número (incluso en la novela), sus productos defectuosos como las “pilas chinas bastante sospechosas” (*El mármol* 18) y su capacidad de engaño al hablar de las impecables imitaciones de las marcas de lujo como las “cápsulas de perfumes franceses falsificados” (*El mármol* 19), hasta el supermercado que

debía ser el premio para el protagonista, se esfumó en un abrir y cerrar de ojos. Como todo el mundo, el narrador se queja de la calidad e inutilidad de la chuchería que los chinos venden. Dice que “la industria hoy, sobre todo la china, hace masivamente objetos que incorporan mucha tecnología, pero no valen nada.” (*El mármol* 20) Sin embargo la ironía del destino prueba todo lo contrario dado que los objetos desvalorados terminarán conduciendo, entre el destino y el azar, a vivir una aventura llena de imprevistos y fenómenos fantásticos. Esta vez la ironía sale de la boca del narrador quien se burla de las distorsiones del lenguaje de los chinos y de su pronunciación particular como lo haría cualquier nativo. Tal un adolescente, el narrador frívolo se detiene varias veces para indicar su incomodidad y sobre todo su ironía y humor:

- No se les entendía nada. Aun cuando el que los interroga tuviera mejor oído que yo para descifrar el mensaje a través de sus gruesas deformaciones idiomáticas, creo que no habría sacado nada en limpio.” (*El mármol* 31)

- Como siempre me pasaba con él, tuve que descifrarlo haciendo una precaria combinatoria de tipo jeroglífico, entre sus mal articuladas palabras, sus ademanes, la expresión de su cara, y el contexto.” (*El mármol* 115)

Los dos personajes principales que aparecen a lo largo del relato son el protagonista y el joven chino Jonathan. Ambos van de la mano desde el principio hasta el final de tal manera que el propio protagonista duda de su protagonismo cuando dice:

- “Yo era funcional a su aventura, y mi persona solo tomaba entidad cuando debía cumplir su función, y el resto del tiempo no existía para él. Esta posible interpretación implicaba que la aventura fuera de Jonathan, no mía; yo era apenas un instrumento.” (*El mármol* 120)

- “Era como si Jonathan me hubiera traído con él como «auxiliar mágico» como talisman o genio de la lámpara.” (*El mármol* 120)

El narrador protagonista desvela su identidad a medida que avanzamos en la lectura e interrumpe el relato principal para sumergir en sus recuerdos:

- Es un señor mayor. (*El mármol* 37)

- Se acerca a los 60 años y tuvo que pedir una jubilación anticipada y dejar de trabajar. (41)

- Todas sus ocupaciones se resumen en hacer las compras. (42)
- Jonathan no parecía pesar más de cincuenta kilos; conmigo la carga se triplicaba.” (61)
- Sufre del cateterismo. (88)
- Es un burócrata experimentado con 40 años de trámites. (94)

Jonathan representa el perfil asiático típico: “Es un joven (que) fuma, tiene el pelo largo cayendo sobre la cara y teñido de amarillo. Su ropa es de mala calidad y liviana. Anda con los pies desnudos en unas ojotas de goma”. (35-36) “No se preocupa por su apariencia, imberbe, sus dedos parecían de porcelana” El protagonista lo llama el chinito por su edad ya que tiene entre 15 y 16 años y por su condición física porque “Jonathan no parecía pesar más de cincuenta kilos” (61) y “le sentía el relieve de las costillas y los latidos del corazón.” (62).

En definitiva, en esta novela los personajes airéanos no presentan una complejidad psicológica ni una descripción detallada. Aparecen identificados como hemos señalado anteriormente con unos rasgos distintivos que los estigmatiza. Cumplen su fusión limitada y desaparecen de una manera brusca tal como aparecen llevando con ellos sus secretos y misterios más profundos. Aira crea personajes-marioneta a los cuales asigna un rol para el avance (el chino Jonathan), la interrupción (los chinos del supermercado) o la detención (La esposa) del relato.

UN AZAR ABSURDO: RECUERDOS Y OTROS TIEMPOS

El narrador protagonista que construye Aira tiene el poder de crear un procedimiento para reflexionar, contar y escribir la novela desde ella misma. Narra en primera persona y su punto de vista sobre los hechos es restringido y subjetivo. Además, aporta credibilidad, se limita a contar la historia y graba los hechos como una cámara. Sin embargo, esta cámara se apaga cuando surgen los recuerdos de su vida personal allí nos transmite sus emociones y nos proporciona un tono vivencial y realista a la historia. En palabras de Nancy Fernández, el narrador en los textos de Aira “opina, suspende, sentencia, auspicia, base y sostén la prosa.” (Fernández 97)

En la novela *El mármol*, el narrador actúa, reflexiona, opina, ironiza, olvida, recuerda y escribe. Los recuerdos surgen en el momento de la redacción

que se suspende por los recuerdos y los diversos comentarios pronunciados en cada situación. César Aira aparece en filigrana y delega el oficio de escribir a su creación, en este caso el protagonista. Le da sus destrezas y le presta su pluma. Existe una identificación ilusoria entre autor y narrador. Se borran las diferencias entre ambos. Esto lo podemos constatar en los siguientes ejemplos sacados de la novela:

- Mi pluma volvió a posarse en el papel hace un rato. Renuncié a la espera pasiva. (*El mármol* 9)

- Ya sigo siendo el mismo cuando me senté a escribir. Quise preservar, poniéndola en negro sobre blanco... (11)

- Solo ahora en la calma de escribirlo, puedo ponerlo en claro, en fórmulas. (19)

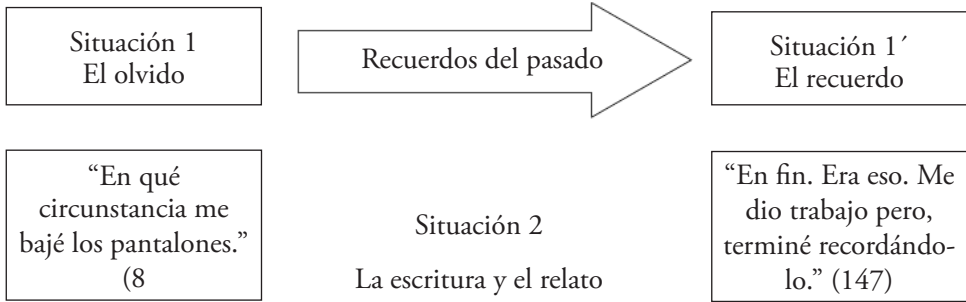
- La lapicera volvió a quedar suspendida un rato sobre el cuaderno. (27)

- Me quedaba algo por contar [...] será mejor que lo ponga por escrito. (35)

- Estas páginas que estoy redactando laboriosamente son la prueba. (81)

(cada vez tengo menos ganas de escribir) (127)

Con estos ejemplos, el lector se ve confundido y se pregunta en plena lectura: ¿quién cuenta y quién escribe? ¿Cuándo empieza y termina la historia? Esta simultaneidad y yuxtaposición crean una ambigüedad entre lo real y lo imaginario y es lo que le brinda este matiz de credibilidad al relato. El autor utiliza la narración *in extrema res* ya que el relato comienza a contarse por la escena final. Comienza donde termina es decir cuando el narrador tiene la visión de sus partes íntimas sentado sobre un mármol y termina donde comienza cuando hablamos de esta transacción del supermercado de los extraterrestres al supermercado chino que no tiene cambio. En medio de las dos situaciones, aparecen varios recuerdos con los chinos y otros de su vida personal que interrumpen el relato principal y que son movidos por la técnica del flashback.



Entre el olvido y el recuerdo interviene otro momento que es el tiempo de la escritura. Con su laberinto, el narrador nos lleva en un viaje temporal y se convierte en Cronos ya que lo rige como quiera, siguiendo los acontecimientos cronológicamente, haciendo un vaivén en el tiempo e incluso deteniendo milagrosamente el tiempo. Esta última situación tan redundante en la novela, es debida a la descripción abundante y exagerada que frena el desenlace como es el caso de la caída del protagonista y Jonathan que ocupa desde la página 131 hasta la página 141. En medio de la caída vertiginosa el narrador nos sorprende con el relato de un recuerdo. Una caída en cámara lenta que nos trae a la mente el famoso cuento del cubano Virgilio Piñera *La caída*. Así que cualquier anacronía se convierte en un segundo o tercer relato en relación con la primera narración.

En la novela *El mármol*, distinguimos el tiempo del relato por parte del protagonista y el tiempo de sus acciones. Es decir, el tiempo en que el protagonista escribe el relato y el tiempo de las acciones que ocurren durante el recuerdo del olvido (situación 1) y el recuerdo del pasado (la vida del protagonista). El tiempo dentro de la novela de César Aira es cíclico y se mide por las acciones o por el tiempo que hace. A pesar de estas inteligentes indicaciones el relato se apoya en aproximaciones temporales que inducen al lector a la confusión y la perplejidad. Ilustrando lo dicho cito algunas situaciones que marcan:

- Arriba el mismo cielo gris de la tarde la misma luz lo que me indicaba que había pasado muy poco tiempo. (*El mármol* 141)
- Es algo que he tenido dando vueltas en mi pensamiento desde ayer (..) me pasó ayer como dije. (13)
- Recuerdo la tarde de ayer. (101)

- Claro que había pasado mucho tiempo, y él estaba fumando otro cigarrillo, después de haber tirado el primero y dejado pasar un rato, hasta recuperar las ganas de fumar. (36)

- De modo que lo vi, todavía fumando, pensé que lo que me había parecido un lapso muy extenso en realidad debía de haber sido muy breve, para que él no hubiera terminado su cigarrillo. (36)

La obra de Aira constituye un fenómeno muy particular puesto que el autor se dedica a la producción de novelas breves como nueva tendencia conforme a la situación de los tiempos actuales y la era de la rapidez. La brevedad del texto estimula y aviva la impaciencia del lector para engullir el relato como un bocadillo hecho con esmero. Tal un científico, César Aira propone combinaciones “químicas” entre elementos de cada obra para averiguar lo que va a pasar. Afirma también que los experimentos son breves por naturaleza e incitan al investigador a probar lo nuevo y esperarse a que funcione o no. Una vez iniciada la escritura debe continuar y desenvolverse hacia el final de acuerdo con sus propios mecanismos internos. El relato airano, movido por la fuerza mayor del azar, es imprevisible e incontrolable como en la vida real nadie sabe lo que va a pasar. En varias ocasiones, César Aira mantiene que sus novelas son como diarios íntimos y se escriben día a día sin planificación previa. Esta característica participa en la creación de un procedimiento personal a través de la experimentación continua con múltiples intentos. Asimismo, es un juego de azar y una improvisación que nos propone Aira como ingredientes que se combinan dentro de cada novela que escribe. Además, sugiere la búsqueda de la experimentación como procedimiento para la creación; es decir liberarse y elaborar un método propio de cada época y cada escritor.

CONCLUSIÓN

Aira emprende su aventura experimental empezando por el olvido que se relaciona con el proceso de la destrucción como técnica esencial en la teoría del escritor argentino. Gracias a elementos elegidos al azar dentro de un supermercado, podemos averiguar el procedimiento de la reconstrucción absurda y fluida de los acontecimientos a medida que el relato avance. Asistimos a una oscilación entre varias dimensiones regida por una memoria poco fiable y dubitativa. El lector se siente curioso e involucrado en el relato y palpa una complicidad con el escritor cuando éste aparece frecuentemente y se destaca

por la peculiar narración enmarcada. Aira cuenta jugando y es lo que nos trae a la memoria las famosas muñecas matrioska. De allí que Aira como John Cage compone su historia como una sinfonía única y cada vez ensaya pequeños experimentos e intenta continuamente innovar la novela.

Es de resaltar que la obra de Aira marca la implicación del yo; porque antes de ser producción literaria y artística, la obra es un espacio para traslucir. La ficcionalización del yo es uno de los elementos estructuradores no solo de la novela objeto de nuestro análisis, sino también de la narrativa aireana y acaso uno de los temas más asentados. Aira muestra y demuestra su presencia en sus escritos como hemos podido probar a través de los ejemplos sacados de *El mármol*. El autor se convierte en un punto de partida y de llegada al mismo tiempo. Las dos figuras del narrador y el escritor se fusionan y los límites se borran entre el creador y su creación. La obra se transforma en una oportunidad para la representación del yo. Aira entra y sale de su “relato-laboratorio”. De hecho, la figura del autor se mueve confusamente entre la autobiografía y la autoficción, generando cierta anfibología en cuanto a su identificación y clarividencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Aira, César. “La nueva escritura”. *Boletín N° 8 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*, Universidad Nacional de Rosario: Rosario, octubre de (2000): 165-170, consultado en <https://www.cetycli.org/cboletines/f00b204e98-airab8.pdf>
- Aira, César. *El mármol*. Buenos Aires: La Bestia Equilátera, 2011.
- Aira, César. *Evasión y otros ensayos*. Barcelona : Literatura Random House, 2017.
- Contreras, Sandra. *Las vueltas de César Aira*. Rosario: Ed., Beatriz Viterbo Editora, 2008.
- Ezquerro, Milagros. *Théorie et fiction. Le nouveau roman hispano-américain*. Montpellier: Centre d'études et de recherches sociocritique, 1983.
- Fernández, Nancy. “César Aira. el punto de inicio”. *La novela argentina. Experiencia y tradición*. Buenos Aires: Ed. Corregidor, 2012.
- García, Mariano. *Degeneraciones textuales. Los géneros en la obra de César Aira*. Rosario: Ed., Beatriz Viterbo Editora, 2006.

Jitrik, Noé. “Destrucción y formas en las narraciones”. *América Latina en su literatura*. México: Ed. Siglo XXI. 17ª edición, 2000.

Parra Triana, Clara María. “Novela experimento: la novela según César Aira”, *Anuario de letras hispánicas. Glosas hispánicas*, Vol.1 (2008): 47 consultado en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/alh/issue/view/2604/showToc>

Premat, Julio. “Los relatos de la vanguardia o el retorno de lo nuevo.” *Cuadernos de literatura* 17.34 (2013): 47-64.

EL DELIRIO DE GRANDEZA EN LA NOVELA *MIAU* DE BENITO PÉREZ GALDÓS

Nydia R. Jeffers

Ph.D. de la Universidad de Nebraska. Lincoln (Estados Unidos)

nydiarvargas@gmail.com

Resumen: La novela *Miau* (1888) de Benito Pérez Galdós presenta al niño Luis Cadalso como receptor de unas supuestas apariciones divinas. Luis está convencido de que oye a Dios. Cuando le dice a su abuelo que Dios recomienda su muerte, el abuelo se suicida creyendo que obedece una profecía divina. De manera similar al narrador de la novela, la crítica literaria, a veces, se refiere a la experiencia de Dios del niño como vivencia religiosa y, a veces, como síntoma patológico. El trabajo se divide en tres secciones: (1) argumentar que el testimonio de Luis sobre Dios no es confiable y que el personaje de “Dios” no se refiere al Dios bíblico; (2) describir e ilustrar el delirio de grandeza como un síntoma patológico que explica gran parte del lenguaje y comportamiento del niño; y (3) asociar la conformidad con la ideación suicida con el delirio de grandeza.

Palabras clave: Galdós. *Miau*. Pathological symptoms. Infancia. Delirio de grandeza. Suicidio

Abstract: The novel *Miau* (1888) by Benito Pérez Galdós introduces the child, Luis Cadalso, as the receiver of some supposed divine apparitions. Luis is convinced that he hears God. When he says to his grandfather that

God recommends his death, the grandfather suicides believing that he obeys a divine prophecy. In a similar way to the narrator of the novel, literary critics sometimes refer to the child's experience of God as religious knowledge, and sometimes as a pathological symptom. The work is divided in three sections: (1) to argue that the testimony of Luis about God is not reliable and the character of "God" does not refer to the God of the Bible; (2) to describe the delusion of grandeur as one pathological symptom that explains a major part of the language and behavior of the child; and (3) to associate the child's agreement with the idea of suicide with the delusion of grandeur.

Key words: Galdós. *Miau*. Síntomas patológicos. Childhood. Delusion of grandeur. Suicide.

INTRODUCCIÓN

El prolífico escritor Benito Pérez Galdós dotó a la literatura universal de centenares de personajes inmersos en necesidades no cubiertas que llaman a la empatía y reclaman atención. Dentro de las docenas de novelas que Galdós escribió, se puede apreciar una multiplicidad de causas sociales. Esta versatilidad no solo es palpable a través de su obra narrativa, sino también dentro de la misma novela. Es el caso de *Miau* (1888), una novela polifónica donde cada personaje da un testimonio de violencia, y donde cada lector puede conectar con un colectivo: las mujeres, los ancianos, o los niños. La víctima más vulnerable y también la que más influirá en el suicidio de su abuelo es el niño de nueve años, Luis Cadalso. Como su apellido indica, Luis, también llamado Cadalsito en la novela, sufrirá un síntoma patológico que dominará sus emociones y provocará la decisión emocional del abuelo de suicidarse. En general, la novela *Miau* se configura como una novela de complicada lectura por el hecho de que el niño protagonista cree que ve y oye a un personaje llamado Dios y hace creer a su abuelo que debe suicidarse.

En concreto, se han observado afirmaciones contrarias por parte del narrador, el personaje llamado Dios y los críticos que han interpretado el comportamiento mental y moral de Luis Cadalso. Aquí, no se pretende relacionar el trastorno mental y la responsabilidad moral, ni se intentará un diagnóstico del trastorno o trastornos que pudiera padecer el niño. El trabajo plantea, en cambio, que sea posible asociar la ideación suicida de Luis sobre su abuelo con un síntoma (no un trastorno) conocido por Galdós y definido por la Asociación Americana de Psiquiatría: el delirio de grandeza.

Este estudio se centrará en observar este síntoma patológico en la experiencia que refiere Luis sobre un personaje llamado Dios. En primer lugar, se analizará por qué el testimonio de Dios del niño es desconfiable, añadiendo que el supuesto Dios no corresponde al Dios religioso por las contradicciones que presenta con los artículos de fe. En segundo lugar, se compara el testimonio de Luis sobre el personaje de Dios con la definición del síntoma del delirio de grandeza de la Asociación Americana de Psiquiatría. Galdós incluyó el síntoma en una carta personal para hablar del suicidio de Lorenza Cobián. En tercer lugar, se ilustrará con ejemplos de la novela *Miau* la presencia del delirio de grandeza en Luis Cadalso.

REVISIÓN CRÍTICA

La ambigua experiencia onírica de Dios, ya como intervención divina, ya como imaginación, patológica o no, de Luis, aparece en lecturas críticas que se oponen entre sí. Carmen Berná Jiménez plantea que el éxtasis místico de Luis sea atribuible a un trastorno. Sin embargo, Margarita Jiménez califica las producciones oníricas de Luis Cadalso como imaginativas y no psico-patológicas: “un carácter epiléptico inclinado al misticismo, del cual tenemos en este caso una versión ‘no patológica’” (133).

También hay contradicción entre diagnósticos de trastornos diferentes, desde neuronales hasta mentales. Si, por un lado, Joseph Schraibman afirma que Luis padece una epilepsia que le hace ver a Dios, por otro lado, Juan Giné asegura que recibir mensajes divinos es un “delirio religioso de los inspirados” (145). Ricardo Gullón concuerda con el diagnóstico neuronal de la epilepsia, pero introduce el término de “trance” de un Dios cristiano. Mantiene que cuando Luis “cae en trance, el aura epiléptica entra en la novela” (194).

De nuevo, surge la ambivalencia: el término “trance” tiene dos significados. En particular, la Asociación Americana de Psiquiatría diferencia el trance sano del trance enfermo: el trance religioso es considerado una experiencia culturalmente aceptable, mientras que el trastorno por trance disociativo es percibido como perjudicial (752). Por su parte, Gerald Gillespie describe la clarividencia de Luis como trastorno mental, pero la “clarividencia” es también un término psiquiátrico equívoco. Puede referirse tanto a un síntoma de trastorno esquizotípico de la personalidad como a la norma subcultural de la clarividencia de un adivino (672).

Asimismo, la interpretación de la moral de Luis oscila entre la inocencia y la culpabilidad. Yuqi Wang defiende que Luis es un pequeño filósofo, más cercano a Dios que los adultos. De manera similar, para Ricardo Gullón, Luis es arquetipo de ingenuidad y candor. Sin embargo, José María Ruano de la Haza expone que Luis es responsable de la disolución de la familia. De hecho, Luis declara el deseo de que su abuelo se muera y de que su acosador sea castigado. Existen otros ejemplos de falta de empatía o comprensión del dolor ajeno por parte del niño. Es capaz de dar envidia a sus compañeros con un velocípedo. Puede sentir vanidad sobre su vestimenta el día del funeral de Paco y desea coleccionar objetos de culto “con la ansiedad avariciosa que en la edad primera revela el egoísmo sin freno” (Galdós 397). Todo ello contradice el propósito moral de Luis de ordenarse sacerdote y obispo, o de poder ser considerado seriamente un “adorado santín” (Galdós 431), como lo ve su abuelo.

La disyuntiva más relevante a este estudio se relaciona con la fiabilidad del personaje denominado Dios. Para Joaquín Casaldueiro, el testimonio del niño sobre Dios es creíble y Luis sueña con lo sobrenatural. Por el contrario, Theodore Sackett señala que los sueños de Luis sólo revelan una extensión de su personalidad. Sobre la identidad del personaje llamado Dios, Juan Avelar-Arce explica que las visiones divinas del nieto confunden la omnipotencia de la Administración con la de Dios. El crítico denomina a Luisito como “narrador infidente” (331) del suicidio final de Villaamil a través de su función de mensajero del Estado como una institución endiosada.

TESTIMONIO DESCONFIABLE DE LA NOVELA SOBRE DIOS

Para comprender mejor el testimonio de Luis Cadalso sobre el personaje llamado Dios, resulta útil acudir a la Asociación Americana de Psiquiatría, la cual tiene en cuenta que una visión de Dios puede ser percibida como sana o patológica, dependiendo de tres criterios. El trance religioso normal debe ser (1) involuntario, (2) independiente del sueño, donde el estímulo sea externo, y (3) acorde con sus artículos de fe. En este sentido, el testimonio de Luis no es válido como evidencia de aparición milagrosa porque, aunque involuntario, se da cuando está dormido o justo al despertar; se conecta a recuerdos, un mendigo y una estampa religiosa, en lugar de estímulos externos; y no guarda varios artículos de la fe religiosa, como el quinto mandamiento divino.

El testimonio desconfiable sobre Dios también se desprende de las contradicciones en el uso de los términos que emplea el narrador en la novela para

referirse a la experiencia onírica de Luis Cadalso. Si son apariciones divinas (Galdós 30) venidas de un Padre Creador, no pueden hallarse precedidas por “síntomas precursores” porque se daría a entender que la visión de Dios sólo puede ser patológica y, como afirma la Asociación de Psiquiatría Americana, hay experiencias sanas y patológicas de Dios.

Por tanto, Germán Gullón declara acertadamente que el testimonio de Luis sobre Dios no es digno de confianza. Se propone explicar entonces que las visiones en las que el niño cree dialogar con Dios son un síntoma de delirio de grandeza. Este argumento se apoya en que, en su vigilia, Luis cree que es un profeta elegido por Dios para comunicarle mensajes e intervenir en el mundo a través de él. Luis mantiene esta creencia a pesar de la evidencia contraria de que Dios es invisible y que la visión de Dios como la ve Luis se halla simplificada artísticamente en cuatro trazos: unos ojos de estrellas, una barba blanquísima, una luz entre las nubes y un manto (Galdós 140). Para dar a entender que el personaje de Dios no interviene en los sueños y alucinaciones de Luis, el narrador también plantea directamente al lector que Luis hubiera tomado la imagen de una estampa religiosa y hubiera transformado el recuerdo en visión. Además, hay otras razones que evidencian que el personaje de Dios no corresponde al Dios bíblico, como el narrador hace creer al nombrarlo Padre Creador.

CONTRADICCIONES DEL SUPUESTO PERSONAJE DE DIOS

Geoffrey Ribbans admite que el discurso puesto en boca de Dios por Luis adolece de contradicciones y prejuicios. En efecto, el Dios estereotipado notado por Ribbans (230) no es la caracterización fiable de una deidad más que como sátira de lo que dista el Dios de Luis del Dios cristiano. Luis quiere creer que el lenguaje y actitud de Dios son benevolentes porque así puede compensar el estado de alarma constante en que vive, sintiéndose culpable del cese en su puesto de trabajo del abuelo. Joaquín Ingelmo y José Antonio Méndez explican el sentimiento de culpa de Luis como un mecanismo de defensa frente al cese del abuelo porque marcándose un objetivo asequible, cree que puede revertir el cese impuesto al abuelo.

Aunque, a veces, le da la razón, la figura endiosada también se burla diciéndole que le hace gracia el mote “Miau” con el que se burlan de él y de su abuelo (Galdós 33). En varias ocasiones, este personaje lo humilla por no saberse la lección, y le llama “Padrito Miau” (Galdós 389) repitiendo el mote

usado por el maestro que lo atormenta. Del mismo modo, el sujeto de barba blanca hace promesas que no cumple y, lo más aterrador, pero aceptable para Luis, afirma rotundamente, después de decir que el cese permanente del abuelo depende de los ministros, que Dios ha determinado el cese y le avisa de su muerte inminente al nieto. En otras palabras, el niño no disfruta de un acceso exclusivo a un Dios cristiano que se deja ver y oír. La luz y voz que percibe son efectos visuales de su propia conciencia irracional al irsele la vista y la cabeza.

En relación con las contradicciones del personaje divinizado, el señor que oye Luis no es acorde con el mandamiento divino de no mentir. De manera equivocada, culpa a Luis el que no coloquen a su abuelo diciéndole que no estudia lo suficiente. Igualmente, hace lo contrario de lo que dice. Por ejemplo, le aconseja a Luis que tenga paciencia con su acosador, mientras que le promete castigarlo. Le sugiere que ante el mote no haga nada, pero después le felicita por pelearse. Asimismo, no ofrece una empatía clara por el dolor que siente Luis. Hierde sus sentimientos cuando le hace saber que el mote le hace gracia, para luego insinuar que tiene razón en quejarse del mote. Le insta a que estudie y cuando lo logra, no le reconoce el esfuerzo.

El personaje que pretende ser Dios cambia el sueño de ayudar a su abuelo mediante el estudio por un plan irrealizable a su edad: ordenarse como sacerdote. Le da la razón a la clase que se rió de él por no saberse la lección y cuando Luis se lo hace saber, responde que no hay que exagerar. Afirma no tener control sobre la decisión del ministro, pero también le promete que “caerá la credencial cuando salte una ocasión favorable” (Galdós 31). La insinceridad del supuesto Dios es aún mayor. En el primer sueño le promete que algo hará por el abuelo (Galdós 31) pero, en el último sueño, le asegura que ha determinado que nunca coloquen a su abuelo (Galdós 387).

En cuanto a la prohibición bíblica de no matar, la voz que oye Luis induce a su incumplimiento. La voz falsamente atribuida a Dios utiliza frases truncadas de los rezos para argumentar un suicidio con la visión reduccionista del mundo como un valle de lágrimas para justificar el suicidio. Concluye de manera falaz que el cese permanente del abuelo implica muerte segura. En vez de animar al abuelo, el personaje llamado Dios le incita al suicidio. Sobre el dilema si debe irse con la tía Quintina, el personaje endiosado le dice que haga lo que quiera, minusvalorando la urgencia de poner su vida fuera del peligro de un futuro ataque de Abelarda. A la pregunta de Luis sobre si su tía es buena o mala, la voz valora el abrazo de Abelarda sobre el intento de infanticidio. Además, la pretendida justicia divina castiga al niño Paco con un encierro por

el insulto “Miau”, mientras que, de manera desproporcionada, perdona a Abelarda por intentar matar a Luis. En definitiva, el cúmulo de contradicciones invalida la identidad divina del interlocutor de Luis.

DEFINICIÓN DEL DELIRIO DE GRANDEZA

Galdós conoce este delirio porque lo cita en una carta personal recogida por Sebastián de la Nuez y José Schraibman, cuando lamenta el suicidio de Lorenza Cobián, la mujer con la que tuvo una hija. Para explicar el lenguaje y comportamiento de Luis, en cuanto al síntoma delirante, se ha consultado la descripción del “delirio religioso” del médico español Juan Giné y Partagás, los casos de “locura religiosa” por su discípulo José Armangué y Tuset, que Harriet Turner asegura que Galdós consultaba. El maestro de Armangué, Juan Giné y Partagás, concibe la enajenación mental como una “afección cerebral, generalmente crónica, apirética y caracterizada por desórdenes de la sensibilidad, la inteligencia y la voluntad e incapacidad para dominar sentimientos o ideas delirantes” (49). Además, son relevantes los conceptos de “alucinación” y “monodelirio” del médico francés Augustin Grisolle.

De la Asociación Americana de Psiquiatría, se han contrastado las definiciones de “trance” (752) y del “delirio de grandeza” (753; 790). La ideación suicida consentida en Luis y consumada por su abuelo resulta de la convicción de que obedecen instrucciones de su propia subconsciencia. La idea de Dios cristiano del abuelo y el nieto no responde al concepto bíblico de Dios. El discurso atribuido a Dios no es consistente con el quinto ni el octavo mandamiento divino: “No matarás” y “No dirás falso testimonio ni mentirás” (Éxodo 20:13-16, Santa Biblia). En otras palabras, el testimonio de Luis sobre Dios no es válido. El personaje de Dios en la mente de Luis pone de relieve su delirio.

El convencimiento que confunde sueños y alucinaciones con apariciones divinas es un “delirio religioso” o “delirio de grandeza”, primera patología que permite evaluar el estado mental del niño Luis. Giné aporta el caso de un paciente que había oído una profecía de Dios y anunciaba que se aproximaba el Juicio Final. La certeza de Luis de que la luz y la voz que percibe en sus sueños vienen de Dios se llama “locura religiosa” del tipo “fotoparestesia” en el estudio clínico de José Armangué y Tuset. El delirio de Luis se asimila a los dos casos que describe Armangué:

En el primer caso, se trata de una mujer con locura religiosa, que creía en el goce del favor divino y sufría alucinaciones ópticas y acústicas. Está convencida de que su fotoparestesia era un permanente milagro que obraba Dios para convencer a los humanos de que ella era bienaventurada. El segundo caso es muy semejante al anterior. Un hombre afecto de locura religiosa con alucinaciones acústicas se creía poseedor de la autoridad divina, y atribuía a celeste distinción su acentuada fotoparestesia (117).

Sobre el monodelirio, Grisolle apunta que “algunos se martirizan y hasta se matan creyendo obedecer a una orden interior, a una orden de Dios” (219). Asimismo, la Asociación Americana de Psiquiatría califica “la evaluación desmesurada de poseer un poder, conocimiento o relación especial con la deidad, un delirio de grandeza” (753; 790). En su famoso discurso a la Real Academia Española, Galdós emplea el término “delirio de grandeza” (26), aunque en el contexto del rol de la Historia centrado en los altos poderes.

EJEMPLOS DEL DELIRIO DE GRANDEZA

Refiriéndose a un personaje de otra novela de Galdós, *Fortunata y Jacinta* (1887), Michael Stannard explica que Maximiliano Rubín “experimenta una manía por el análisis lógico, tiene delirios de grandeza religiosa y experimenta alucinaciones de un intruso nocturno” (13). Estos síntomas son parecidos a los del protagonista infantil de *Miau*. En la mente de Luis Cadalso, el delirio religioso sobre sus sueños con Dios consiste en que les da crédito. Se muestra así que Luis altera su lenguaje y comportamiento para ser consistente con lo que cree oír de la boca de Dios. Luis se preocupa en exceso por encontrar la lógica de sus pensamientos sobre su relación con Dios, que aparece de manera intrusa en sueños, pesadillas, alucinaciones e ilusiones visuales.

Este es el proceso por el que Luis se autoconvence de la veracidad de los “fenómenos extraños” (Galdós 140) sobre Dios. Primero, Luis cuestiona que la figura que viera por segunda vez fuera Dios porque, aunque la imagen sabía todo lo de su escuela, no tenía ángeles a su alrededor. Después de que su abuela comenta que hay un “glorioso batallón de ángeles” (Galdós 268) que recibirá a su compañero de clase que fallece, Luis comienza a soñar con ángeles junto a Dios. Finalmente, aunque, irónicamente, estos ángeles no se comportan bien, de igual modo, le sirven a Luis para despejar la duda sobre “la autenticidad y naturaleza divina de la aparición” (Galdós 90).

El niño se halla convencido de que ve y oye a Dios en sus sueños. Asegura a su tía Abelarda y a su abuelo Ramón que mantiene una relación directa con Dios, pero solo el abuelo le cree. Tan seguro está de que Dios lo visita, que, si Dios no se le aparece, se frustra y entonces se autoconvence de la presencia divina de otras maneras. Por ejemplo, en el primer sueño con Dios, Luis imagina que Dios se le ha aparecido también al perro. Luis piensa que el perro podría dar fe de que Dios estuvo con él en persona: “Porque Luis recordaba que, durante el coloquio, Dios acarició dos o tres veces la cabeza de *Canelo*, y que este le miraba sacando mucho la lengua... Luego *Canelo* podría dar fe...” (Galdós 35).

Otros ejemplos del delirio de grandeza incluyen dos alucinaciones. En una, Luis cree que no le ve la cara a Dios, pero sí su manto y justifica la ausencia del supuesto Dios con que Dios está atendiendo un lecho de muerte. En otra alucinación, Luis ve su cuerpo, pero no la cara porque piensa, en un primer momento, que Dios está enfadado con él por no estudiar:

En aquellas noches de fiebre y de mal dormir, Cadalsito se había imaginado estar en el pórtico de las Alarconas o en el sillar de la explanada del Conde-Duque; pero no veía a Dios, o, mejor dicho, solo le veía a medias. Presentábasele el cuerpo, el ropaje flotante y de incomparable blancura; a veces distinguía confusamente las manos, pero la cara no. ¿Por qué no se dejaba ver la cara? Cadalsito llegó a sentir gran aflicción, sospechando que el Señor estaba enfadado con él (Galdós 159-60).

Luego, rectifica y se enoja con Dios porque su abuelo no puede recuperar el cargo del que ha sido cesado: “‘No le colocan’, pensó Luis [...] ‘Pues si no le quiere colocar, no sé por qué se enfada Dios conmigo y no me enseña la cara. Más bien debiera yo estar enfadado con él’” (Galdós 160-1).

Los ejemplos continúan en otros sueños. Sus conversaciones con su abuelo y su comportamiento siguen las instrucciones del personaje divino con quien cree que sueña. Hay dos sueños con recados, uno escrito y otro verbal, que Luis envía a su abuelo, como mensajero de Dios. El nieto reparte muchas cartas que escribe el abuelo a personas que lo puedan recomendar para el puesto de trabajo del que es cesado. Entonces, Luis sueña que, en lugar de él o de su abuelo, es Dios quien va a pedir ayuda al ministro de Hacienda, en una carta de perfecta caligrafía, escrita por una mano inmortal (Galdós 49). Así se narra el sueño en su totalidad:

Al decir esto, volvió maquinalmente a donde Cadalsito dormía, y, contemplándole, pensó en las caminatas que tenía que dar al día siguiente para repartir la correspondencia. Cómo se encadenó esto con las imágenes que en el cerebro del niño determinaba el sueño, no puede saberse; pero ello es que mientras su abuelo le miraba, Luis, ya profundamente dormido, estaba viendo al mismo sujeto de barba blanca; y lo más particular es que le veía sentado delante de un pupitre en el cual había tantas, tantísimas cartas, que no bajaban, según Cadalsito, de un par de cuatrillones. El Señor escribía con una letra que a Luis le parecía la más perfecta cursiva que se pudiera imaginar. Ni don Celedonio, el maestro de su escuela, la haría mejor. Concluida cada carta, la metía el Padre Eterno en un sobre más blanco que la nieve, lo acercaba a su boca, sacaba de ésta un buen pedazo de lengua fina y rosada, para humedecer con rápido pase la goma; cerraba, y volviendo a coger la pluma, que era, ¡cosa más rara!, la de Mendizábal, y mojada, por más señas, en el mismo tintero, se disponía a escribir la dirección. Mirando por encima del hombro, Luisito creyó ver que aquella mano inmortal trazaba sobre el papel lo siguiente: B. L. M. *Al Excmo. Sr. Ministro de Hacienda, cualquiera que sea, seguro servidor, Dios* (Galdós 48-9).

Después de este sueño compensatorio en que ve escribir a Dios, Luis juzga, contra toda probabilidad, que Dios ha escrito efectivamente una carta al ministro. Con el delirio de que cuenta con el apoyo de Dios, le comunica a su abuelo que sabe que le han escrito al ministro, refiriéndose tácitamente a Dios:

—Yo lo sé... lo sé—repitió Luis sin sonreír, clavando en su abuelo una mirada que le dejó inmóvil. —Y el ministro te quiere mucho... porque le escribieron... —¿Quién le escribió? —dijo con ansiedad el cesante, dando un paso hacia el lecho, los ojos llenos de claridad. —Le escribieron de ti— afirmó Cadalsito sintiendo que el miedo le invadía y no le dejaba continuar. En el mismo instante pensó Villaamil que todo aquello era una tontería, y dando media vuelta se llevó la mano a la cabeza, y dijo: ‘¡Pero qué cosas tiene este chiquillo!’ (Galdós 78).

En realidad, la imagen que provoca este sueño es la de su abuelo que le mira mientras se duerme el niño y la voz sigue siendo su fantasía. Además de que cree que su lógica es imbatible, Luis modifica su conducta para ser congruente con lo oído de quien supone es la voz divina. En otro sueño, Luis desea enseñarle su álbum de sellos a su amigo Dios. Se autosugestiona y espera

mucho para verlo porque cree que tiene acceso directo a Dios, pero la visión solo se le aparece involuntariamente en los sueños y alucinaciones. En este otro sueño compensatorio que se cita a continuación, Luis justifica que no puede ver a Dios porque Dios se ha ido al lecho de muerte del tío de Ponce, el novio de su tía:

Acostaron temprano a Luis, que metió consigo en la cama el álbum de sellos y se durmió teniéndole muy abrazadito. No sufrió aquella noche el acceso espasmódico que precedía a la singular visión del anciano celestial. Pero soñó que lo sufría, y, por consiguiente, que deseaba y esperaba la fantástica visita. El misterioso personaje hizo novillos, y así lo expresaba con desconsuelo Cadalsito, deseando enseñarle su álbum. Esperó, esperó mucho tiempo, sin poder determinar el sitio donde estaba, pues lo mismo podía ser la escuela que el comedor de su casa o el escritorio del memorialista. Y al hilo del sueño, donde todo era sinrazón y desvarío, descargó el rapaz un golpe de lógica admirable: ‘Pero, ¡qué tonto soy! — pensó. — ¿Cómo ha de venir, si le han llevado esta noche a casa del tío de Ponce?’ (Galdós 185).

El delirio de grandeza se manifiesta también en que Luis se motiva para estudiar porque Dios se lo manda después de dos sueños con Dios en que la voz que oye le hace sentir culpable por no poder aprenderse las lecciones. El niño mantiene que posee el poder especial de colocar a su abuelo mediante el estudio. Obedeciendo a una alucinación auditiva, un día en que tiene un catarro gástrico, Luis decide que va a estudiar:

Por la tarde, el muchacho pidió sus libros, lo que admiró a todos, pues no comprendían que quien tan poco estudiaba estando bueno, quisiese hacerlo hallándose encamado. Tanto se impacientó él, que le dieron la Gramática y la Aritmética, y las hojeaba, cavilando así: ‘Ahora no, porque se me va la vista; pero en cuanto yo pueda, ¡contro! me lo aprendo enterito... y veremos entonces... ¡veremos!’ (Galdós 165).

Asimismo, el niño realiza el deseo de revancha contra un compañero de clase que lo insulta con el mote “Miau” cuando se pelea físicamente con el compañero de clase Paco, que lo acosa en la escuela. Después de quedar “muy satisfecho de oírse llamar valiente por persona de tanta autoridad” (Galdós 87) en el sueño que sigue a la pelea, Luis acosa verbalmente a Paco en clase. Esta

reacción la imita de su familia al oír de su padre que a su abuelo lo insultan con el apodo despectivo “señor Miau” en el Ministerio de Hacienda.

El deterioro para diferenciar la realidad del sueño se agrava cuando Luis cree firmemente que la voz de Dios ha zanjado irremediabilmente el cese en su cargo, y con esto, la muerte inmediata de su abuelo. El supuesto Dios que declara en el primer sueño que lo quiere mucho, determina y desea la muerte a su abuelo en una pesadilla final. Como consecuencia de confundir sueños con apariciones divinas, Luis transmite a su abuelo, cual profecía de verdad infalible, la idea delirante que Dios le manda morir porque su cese es permanente. En la última pesadilla, oirá, de manera absurda, que como él quiere ser cura, debe decir a su abuelo que se muera cuanto antes para salir de este “valle de lágrimas” (Galdós 388):

—Pero yo no quiero que se muera mi abuelo...

—Justo es que no lo quieras... pero ya ves... él está viejo, y, créelo, mejor le irá conmigo que con vosotros. ¿No lo comprendes?

—Sí (diciendo que sí por cortesía, pero sin estar muy convencido...) Entonces... ¿el abuelo se va a morir pronto?

—Es lo mejor que puede hacer. Advérteselo tú; dile que has hablado conmigo, que no se apure por la credencial [...] El mundo es un valle de lágrimas, y mientras más pronto salís de él, mejor (Galdós 388).

Luis se figura que tiene un conocimiento excepcional sobre lo que piensa y hace Dios. Al comunicárselo a su abuelo, ambos se creen poseedores de una relación directa con Dios.

—Pues... yo... Te lo contaré; pero no lo digas a nadie... Veo a Dios... Me da, así como un sueño, y entonces se me pone delante y me habla. Tan asombrado estaba Villaamil, que no pudo hacer ninguna observación. El chico prosiguió: —Tiene la barba blanca, es tan alto como tú, con un manto muy bonito... Me dice todo lo que pasa... y todo lo sabe, hasta lo que hacemos los chicos en la escuela. —¿Y cuándo le has visto?

—Muchas veces: la primera en las Alarconas, después aquí cerca, y en el Congreso y en casa... Me da primero como un desmayo, me entra frío, y luego viene él y nos ponemos a charlar. ¿Qué, no lo crees? —Sí, hijo, sí lo creo (con emoción vivísima); ¿pues no lo he de creer? —Y anoche me

dijo que no te colocarán, y que este mundo es muy malo, y que tú no tienes nada que hacer en él, y que cuanto más pronto te vayas al cielo, mejor. —Mira tú lo que son las cosas: a mí me ha dicho lo mismo

(Galdós 403-4).

En este punto de inflexión de la novela, se detecta la ironía dramática que consiste en que el lector sabe, pero los protagonistas ignoran que no es que Luis tenga una conexión especial con el Dios bíblico, sino que la ha perdido de manera delirante. En este momento, de nuevo, se puede descartar que su trance religioso sea culturalmente aceptable y en su contra, se trata de un síntoma patológico y perjudicial.

CONCLUSIÓN

La consulta del manual de trastornos mentales de la Asociación de Psiquiatría Americana ha permitido describir las supuestas conversaciones de Luis con Dios como delirantes y patológicas, en lugar de experiencias directas del Dios bíblico o experiencias oníricas sanas. El mayor deterioro provocado por el delirio de grandeza es su indiferencia por la vida de su abuelo. Convencido de recibir un mensaje directo de Dios, le comunica a su abuelo la necesidad inmediata de consumar el suicidio, una idea contraria a lo esperado en el código religioso. Además, la visión del supuesto Dios anciano, aunque involuntaria, no procede de un estímulo externo y no es independiente del sueño o del recuerdo. En consecuencia, no se cumplen los requisitos psiquiátricos para que el trance religioso sea sano. Además, tampoco es testimonio del Dios bíblico.

La patología del delirio de grandeza de Luis Cadalso se puede sintetizar en tres hechos: (1) el testimonio de Luis sobre Dios no es confiable y el personaje de “Dios” no es el Dios de la Biblia; (2) hay abundantes ejemplos textuales sobre el perjuicio del delirio de grandeza para la vida de Luis y la de su abuelo; y (3) existe una carta escrita por Galdós posteriormente a la novela, donde el escritor explica a su hija que su madre se había suicidado afectada por un delirio de grandeza. Por lo menos, en la mentalidad del escritor, existía una asociación entre el delirio y el suicidio. En resumen, Luis Cadalso sufre un delirio de grandeza como un síntoma patológico que se representa en la novela *Miau* como factor de riesgo tanto para el suicidio ideado por Luis como para el suicidio consumado por Ramón Villaamil.

BIBLIOGRAFÍA

- Armangué y Tuset, José. *Estudios clínicos de Neuropatología*. Barcelona: Sucesores de Ramírez y Ca, 1884.
- Asociación Americana de Psiquiatría. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Masson, 1995.
- Avalle-Arce, Juan B. *Las novelas y sus narradores*. Madrid: Centro de Estudios Cervantinos, 2006.
- Berná Jiménez, Carmen. “La psiquiatría en Galdós: un recorrido por los personajes masculinos de la novela realista-naturalista”, Congreso Internacional de Estudios Galdosianos. *La hora de Galdós*, XI. Las Palmas de Gran Canaria, Cabildo Insular, 2019, pp. 739-756.
- Casalduero, Joaquín. *Vida y obra de Galdós*. Madrid: Gredos, 1961.
- De la Nuez, Sebastián y José Schraibman. *Cartas del archivo de Galdós*. Madrid, Taurus, 1967.
- Gillespie, Gerald. “Hacia una definición de la sensibilidad de Galdós”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, 250-2 (1970-1): 415-29.
- Giné y Partagás, Juan. *Tratado teórico práctico de frenopatología o Estudio de las enfermedades mentales*. Madrid: Moya y Plaza, 1876.
- Grisolle, Augustin. *Tratado elemental y práctico de patología interna*. Madrid: Gaspar y Roig, 1857.
- Gullón, Germán. “Sentimental genetics: the birth of the intimate human sphere in narrative: ‘Miau’”, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcm61v7> [15-4-2021]
- Gullón, Ricardo. *Galdós, novelista moderno*. Madrid: Gredos, 1973.
- Ingelmo Fernández, Joaquín y José Antonio Menéndez Ruiz. “Estudio de algunos sueños infantiles en *Miau* de Luis Cadalso”, *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, 21 (2013), 83-8.
- Jiménez Naharro, Magdalena. “Las producciones oníricas de los personajes galdosianos”, *Cuadernos AISPI*, 17.1 (2021), 121-37.
- Pérez Galdós, Benito. “La sociedad presente como materia novelable”, discurso leído ante la Real Academia Española. Madrid: Estudio Tipográfico de la viuda e hijos de Tello, 1897.

- Pérez Galdós, Benito *Miau*. Madrid: Universidad de Puerto Rico, 1907.
- Ribbans, Geoffrey. “La visión de ‘Dios’ de Luis Cadalso en ‘Miau’”. *Actas XII del Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1995. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/12/aih_12_4_030.pdf Fecha de consulta 15/4/2021.
- Ruano de la Haza, José María. “The Role of Luis in ‘Miau’”, *Anales Galdosianos*, 19 (1984): 27-43.
- Sackett, Theodore R. “The meaning of ‘Miau’”, *Anales Galdosianos*, IV (1969): 26-39.
- Santa Biblia. Primera ed. por Eloíno Nácar Fuster y Alberto Colunga. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1944.
- Schraibman, Joseph. *Dreams in the Novels of Galdós*. New York: Hispanic Institute in the United States, 1960.
- Stannard, Michael (2005): “Galdós and Medicine”, Sheffield Lecture for on-line publication. <https://gep.group.shef.ac.uk/2015%20Galdos%20Lecture%20Stannard.pdf> Fecha de consulta 15/4/2021.
- Turner, Harriet S. “Creación galdosiana en el marco de la medicina”. *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid 6-11 de julio de 1998, II (2000): 441-47.
- Wang, Yuqi. La infancia y la adolescencia en la obra de Pérez Galdós (Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, 2018.

LA MULTIPLICIDAD DE LAS TRADUCCIONES VS. CORPUS NACIONAL

Tatiana Konstantínovna George
Universidad Estatal Pedagógica de Moscú (Rusia)
tk.zhorzh@mpgu.edu

Resumen: El artículo se basa sobre un enfoque analítico comparativo del corpus de las traducciones al español de una poesía rusa bien conocida y las obras de la literatura clásica romántica española. Se emprende la tentativa de determinar la causa de la aparición de la cantidad extraordinaria de estas traducciones, que es la evidente cercanía de la poesía a la tradición poética española. Se muestra el hecho de la orientación de los traductores hacia el corpus romántico de su propia literatura y la continuación de la línea trazada desde principio de la inclusión del poeta en el contexto nacional del receptor, en el cual abundan modelos originales similares.

Palabras clave: corpus lingüístico; traducción múltiple; retraducción; cultura lingüística; contexto nacional, intertextualidad.

Abstract: THE MULTIPLICITY OF TRANSLATIONS VS NATIONAL CORPUS. The paper based on the comparative analysis of the corpus of Spanish translations of iconic Russian poem and the classical works of recipient literature, that coincident thematically and stylistically, attempts to determine the cause of the appearance of the extraordinary amount of these translations. It proves the fact that the translators are effected and oriented towards their na-

tional literary background. The article follows through with the line of incorporating the Russian poet into the national context of the recipient, according to the apparent reason of the closeness of poetry in question to the Spanish lyric tradition, where the similar original models abound.

Keywords: corpus linguistics; translation multiplicity; retranslation; linguistic culture; national context; intertextuality.

La obra literaria original puede existir en varias traducciones, porque la interpretación es hipotéticamente ilimitada en sincronía y diacronía. La singularidad, infinidad potencial del original y, por lo tanto, el sinfín de las interpretaciones, todo esto nos permite hablar de la multiplicidad interpretativa, tanto en la sincronía como en la diacronía. La diversidad de opciones de traducción, retraducciones (véase: Venuti, Papadima, Mattos, Hernández-Guerrero) son inevitables cuando se trata de un fenómeno literario significativo para la literatura donante y la receptora.

En este enfoque la selección y la cantidad de textos traducidos son indicadores concretos. La elección de una obra de traducción es un indicador del grado de cohesión, tipología en el desarrollo de la receptora a la donante. Se sabe que algunos autores son traducidos en un país en varias ocasiones, pero otros lo son rara vez. Las estadísticas de traducción nacional muestran no solo las tendencias literarias del país, sino también el grado de autonomía cultural de la receptora y su apertura a una cultura diferente. La pluralidad de las traducciones se produce en función de las necesidades internas de la cultura receptora. Por consiguiente, la representación de un contexto similar en la literatura receptora resulta importante.

La traducción la comprendemos como la reconstitución de un sistema integral de significados heterogéneos, creados originalmente en un idioma dentro de una cultura lingüística mediante otra cultura lingüística, de esta manera, la traducción literaria la analizamos como un campo de diálogo entre las tradiciones culturales diferentes y, en gran medida, divergentes. Durante el movimiento histórico de este diálogo, el texto no solo se incluye en otra cultura nacional, sino que también la enriquece como una versión especial de la cultura universal. Por eso consideramos la traducción literaria como 1) una forma nacional de la interpretación del texto, 2) una prueba del proceso de la autoidentificación de la literatura recipiente, la concienciación de su peculiaridad y 3) el camino hacia la creación de una versión nacional de un escritor clásico ("hispanohablantes" Horace, Petrarca, Pushkin). Sin embargo, son de

mera importancia los métodos reales y de la transformación en prácticas de traducción y no solo declarados.

Estudiamos el corpus de traducciones hispánicas del poema de A. Pushkin *A*** (Recuerdo un delicioso instante)* (*К*** (Я помню чудное мгновенье)*) (1825)¹⁹. En este caso hablamos no solo de numerosas, sino de una avalancha de traducciones y de la continuación de la línea original de inclusión del poeta en el contexto nacional del receptor, que está plagada de patrones originales del mismo orden. En el marco de pragmatismo, el análisis comparativo del poema en una multitud diacrónica de sus traducciones parece ser útil para determinar la peculiaridad lingüística cultural. El poema generó muchas traducciones precisamente debido a una cierta proximidad a la tradición de la poesía española.

CONTEXTO DE LA POESÍA AMOROSA FOLCLÓRICA

Para entender las razones de la extraordinaria pluralidad de traducciones del poema de Pushkin *A*** (Recuerdo un delicioso instante)*, hay que dirigirse a los orígenes de la poesía amorosa española.

Notemos que los temas del *encuentro y nacimiento del amor*, la *belleza perfecta* ya son populares en las romances líricos. Los mismos motivos se destacan en coplas folclóricas, que han barajado todos los matices del sentimiento amoroso, el estado del alma enamorada. En las coplas, pequeños poemas que combinan la profundidad del subtema con el laconismo del estilo, a menudo se varía el tema del amor no correspondido, pasado, a distancia.

La atención se centra en la descripción de los ojos, el pelo, la voz de la amante idealizada, identificada tradicionalmente con el sol, una estrella que ilumina el camino oscuro de la vida del amante:

... el lucerito que a mí me alumbraba ...

...la luz de tu hermosura / de tus ojos.

...que al sol sus rayos quitaba.

¹⁹ Escogimos esta poesía pues es una de las más típicas, conocidas y traducidas de la poesía rusa clásica y al mismo tiempo porque es evidente la cercanía de la poesía a la tradición poética española.

Con la luz de tus ojos
yo me alumbraba...(Cancionero 17-9)

La desaparición de la amante hace surgir meditaciones y recuerdos tristes, pues el corazón del abandonado llora sin poder olvidar sus sentimientos:

Dentro de mi pecho
Tengo yo su imagen
Aunque me lleven al fin del mundo
No hay quien me la arranque.

Desde que tú ausentes,
Sol de los soles,
Ni los pájaros cantan,
ni el río corre.
¡Ay amor mío!
Ni los pájaros cantan,
ni corre el río. (Cancionero 23)

Cabe notar cierta confrontación de estilos alto y bajo (lo que se destaca en el poema de Pushkin), motivo religioso de un lado y paródico-cómico del elemento lúdico, del otro:

Los ángeles en el cielo
adoran a Dios divino,
y nosotros en la tierra
a las mujeres y el vino. (Cancionero 39)

En las coplas populares, la libertad lírica de expresión, cierta ingenuidad se combina con la resiliencia de temas, intrigas, tipos de héroes, vocablos. Los

versos folclóricos, muy vitales, han tenido un enorme impacto en la poesía española.

CONTEXTO DE LA ALTA POESÍA AMOROSA

La otra línea –de tiempo y estilo– del desarrollo de la poesía, la lírica de amor galante, expresiva, emocional, basada en los contrastes, se convierte en uno de los ejes más populares de la poesía española ya en el Renacimiento.

Si analizamos con profundidad, vemos que la alta poesía amorosa de la época retórica se creó teniendo en cuenta ciertos esquemas, muchos de los cuales se remontan a la poesía de cortesía trovadoresca, lo que influyó en el surgimiento, desarrollo, repertorio de temas y medios estilísticos.

La estructura del mundo poético de la poesía amorosa se basa en dos polos: la búsqueda y el encuentro. Durante el encuentro, real o imaginario, el enamorado es feliz de ver o escuchar la voz maravillosa de su amada. El encuentro equivale a la revelación, al encuentro consigo mismo, con la luz, el sol y la sabiduría. El amor se asocia con el comienzo de una nueva vida, la resurrección del alma, el despertar de la inspiración:

Amor me levantó de frío y muerto,
haciéndome quedar vivo y contento.

[...]

El milagro fue hecho extrañamente;
porque resucitando el mortal velo,
resucitó también la inmortal alma. (Juan Boscán)

(Biblioteca virtual...)

El amor es inseparable de la inspiración, el gozo de la creatividad:

Otro tiempo lloré y agora canto:
canto de amor mis bienes sosegados...

Agora el amor empieza un nuevo canto...

¡Oh concierto de amor grande y gozoso... (Juan Boscán)

(Biblioteca virtual...)

La poesía amorosa, según el modelo petrarquista, está basada en contrastes: la descripción del estado del alma antes y después de la llegada del amor, matices de la angustia amorosa, la belleza de la amante contrapuesta a su dureza:

Bueno es amar, pues como daña tanto,

gran gusto es querer bien, porque entristece;

placer es desear, como aborrece;

amor es nuestro bien, porque da llanto... (Juan Boscán)

(Biblioteca virtual...)

...pequeña piedad, gran hermosura,

palabras blandas, condición muy dura,

mirar que alegra, y vista que entristece. (Jorge de Montemayor)

(Biblioteca virtual...)

...Y mientras más vuestra hermosura crece,

mi vista más padece... (Juan Boscán)

(Biblioteca virtual...)

El amor adquiere un halo místico misterioso: es un milagro, un don de Dios que acerca el alma que ama a la pléyade de los inmortales; un fenómeno que destruye y crea al individuo, llena de sentido su alma, ayuda a entenderse a sí mismo y al mundo que lo rodea, es la guía del camino de la vida.

El universo lírico se divide en dos partes: el mundo del enamorado y el de la dama. La vida del enamorado es oscura en la ausencia de su amada, cuya aparición lo tiñe todo de nuevos colores, ilumina el mundo. La imagen del enamorado la acompañan el sufrimiento, el dolor y la muerte. La de la amante, en cambio, va acompañada de la felicidad, la belleza, la luz y la inmortalidad. La estructura de la obra lírica en oposición de ausencia/ presencia, misericordia/ desprecio de la dama es tradicional:

Quien tiene en solo vos atesorado
su gozo, y vida alegre, y su consuelo,
su bienaventurada y rica suerte:
cuando de vos se viere desterrado,
¡ay!, ¿qué le quedará si no es recelo,
y noche, y amargor, y llanto, y muerte? (Luis de León)

(Biblioteca virtual...)

Por sanar de mi dolor
tomo el dolor de ausencia,
porque dicen que, en presencia,
suele encender el amor
el fuego desta dolencia. (Juan Boscán)

(Biblioteca virtual...)

El poeta es guiado por la luz única, que fluye de los ojos de la amada, posicionada a una altura inalcanzable. Influenciados por las ideas neoplatónicas, los poetas deificaban el objeto de la pasión, dibujando un modelo de superioridad y armonía absoluta. La imagen de la dama está trazada nebulosamente. Se hace hincapié en la descripción de ojos claros, limpios, hermosos, vista pura, excelente; la voz sabia, dulce, divina; cabello dorado.

El poeta, alabando la belleza de la amada, presenta un conjunto de técnicas retóricas, epítetos permanentes, rasgos y comparaciones, muchos de los cuales se remontan a la lírica de los trovadores.

Son tradicionales las imágenes de la luz en la noche, comparación de la dama con las sustancias celestiales, estrella, luna, sol, alba:

¿Quién es la que rayos son
sus dos ojos fulminantes...

Una que, de negro, hacía
fuerte competencia al Sol,
y al horizonte español
entre ébano amanecía.

Una noche, horror del día,
pues, de negro, luz le daba,
y él eclipsado quedaba;
un borrón de la luz pura
del Sol, pues con su hermosura
sus puras líneas borraba. (Lope de Vega)

(Biblioteca virtual...)

A menudo no se ofrece un aspecto visible de la amante, sino la impresión que causa al enamorado:

En este claro sol, que resplandece,
en esta perfección sobre natura...

hay luz que ciega, rostro que enmudece... (Jorge de Montemayor)

(Biblioteca virtual...)

El tema del amor está invariablemente asociado con la pérdida de la amada o su desprecio, lo que lleva al llanto eterno y la soledad. El motivo

amor-sueño, espejismo, que era ya popular en el Renacimiento y dominante en el Barroco, adquiere un significado especial en el Romanticismo. El enamorado ve en el amor solo un espejismo efímero, un sueño vacío:

El amor me engaña...
dulce soñar y dulce congojarme
Cuando estaba soñando que soñaba.
Dulce gozar con lo que me engañaba...
si un poco más durara el engaño... (Juan Boscán)
(Biblioteca virtual...)

La poesía amorosa de la época retórica se caracteriza por la constancia de las tramas, los tipos de los héroes y el léxico. Los conceptos más frecuentes (sueño, congojo, engaño, gozo, etc.), que reflejan los esquemas argumentales básicos, perduran en la poesía amorosa romántica.

EL CONTEXTO ROMÁNTICO

El poema de Pushkin fue motivo de numerosas traducciones debido a su evidente cercanía a la tradición de la poesía española. Los críticos inicialmente se percatan de la aparente similitud del poema con las tradiciones románticas españolas y, adoptando un enfoque más amplio, europeas: estructura del poema, sistema de imágenes, tipo de héroes, medios estilísticos, contraste, polaridad dual: imagen del amante – imagen de la dama (ideal y abstracta), motivo de visión, concepto de inseparabilidad del amor y el despertar a una nueva vida y sensación de plenitud del ser.

Por lo tanto, Pushkin parece ser inicialmente equiparado con los poetas románticos españoles, entre los cuales se encuentra el que tiene el mayor número de puntos en común con el poeta ruso. Son, entre otros, José de Espronceda y Adolfo Bécquer.

El poema de Pushkin se correlaciona, sobre todo, con las creaciones más conmovedoras de José de Espronceda *Canto a Teresa* (*El diablo mundo*, 1841) y Adolfo Bécquer *El rayo de Luna* (1862), lo que fue comprobado en el transcur-

so de una encuesta realizada a nativos españoles de mediana edad, graduados en Humanidades, sobre las asociaciones del poema de Pushkin (traducido) con las obras literarias españolas. Los encuestados señalaron principalmente estas obras de Bécquer y Espronceda, e indicaron el ambiente característico, la trama, las imágenes y los epítetos puramente románticos de la poesía rusa, la que comparamos con el fragmento del *Canto* (destacamos en negrilla los vocablos del corpus tradicional amoroso romántico que entablan el dialogo polifónico intertextual con las traducciones del texto ruso):

¡Una mujer! En **el templado rayo**

De la **mágica luna** se colora,

Del sol poniente al lánguido desmayo

Lejos entre las nubes se evapora;

Sobre las cumbres que florece Mayo

Brilla fugaz al despuntar la aurora,

Cruza tal vez por entre el bosque **umbrío,**

Juega en las aguas del sereno río. (Espronceda 273).

El motivo de la *visión* es muy común en la alta poesía española. La combinación *visión – ilusión*, popular desde la época barroca, se convierte en un signo de la poesía romántica. Es muy representativo en este sentido el *leitmotiv* visión en el poema *A él* de la escritora y poetisa hispano-cubana Gertrudis Gómez de Avellaneda, en el cual se describe el estado emocional del alma enamorada, según la estructura romántica tradicional (premonición del amor – visión – recuerdos) y el corpus léxico que destacamos en negrilla:

[...] Y **trémula, palpitante,**

en mi **delirio extasiada,**

miré una **visión brillante,**

como el **aire perfumada,**

como las **nubes flotante.**

Ante mi **resplandecía**
como un astro brillador,
y mi **loca fantasía**
al **fantasma seductor**
tributaba idolatría.

[...]

¿Qué **ser extraño** era aquel?
¿era un **ángel** o era un hombre?
¿era **dios** o era **Luzbel**...?
¿**mi visión** no tiene nombre?
¡ahí, nombre tiene... ¡era Él!

[...]

Del **genio la aureola, radiante, sublime,**
ciñendo contemplo tu pálida sien,
y al verte, **mi pecho palpita y se oprime...** (Gómez de Avellaneda)

Muchos poetas de la era romántica crean elegías dirigidas al objeto de su pasión con un esquema del desarrollo similar. La tipología del fenómeno y la diferencia entre estilos concretos (del poeta ruso y poesía romántica española, estrechamente vinculada al barroco) se destacan claramente en comparación con el poema de Antonio García Gutiérrez *A.C.M.* (1840). Las meditaciones del héroe lírico coinciden con los cánones románticos. El poeta español, basándose en el corpus tradicional amoroso, elabora el modelo romántico clásico: la soledad oscura sin la luz del amor – la llegada del amor – el ángel de la esperanza – el comienzo de una nueva vida – resurrección a la alegría, la felicidad, una nueva existencia:

Era C*** un tiempo en que mi vida
Con **penoso cansancio se arrastró**,
Y por su misma **inercia entumecida**
En **tenebrosa obscuridad** vivió.

El **yerto pecho de pasión vacío**,
Seco del llanto el hondo manantial,
Pasé mi vida de **indolente hastío**
En esa calma al corazón **fatal**.

Mil veces de este **sueño perezoso**
Avergonzada el alma despertó,
Más ahogada en su centro **tenebroso**
Sin luz ni ambiente a dormitar volvió.

Faltábale **la luz del sentimiento**,
faltábale el ambiente del amor,
y en la **dura prisión de su tormento**,
la paz del sueño prefirió al dolor.

Así pasaron los hermosos días
Que ornaron mi primera juventud,
Llena la mente de **ilusiones frías**
Negando el sentimiento y la virtud.

Y así **maldije el sol** que iluminaba
De otros hombres felices el placer,
Y **maldije la luna** que alumbraba,
La **indolente vergüenza** de mi ser.

Y en mis **delirios, insensato, impío**
Del Dios de los destinos blasfemé;
Pero tu amor calmó mi desvarío
Y tú fuiste el **ángel de mi fe**.

Ya no maldigo el sol: ya de la luna
Me agrada ver el lívido fulgor,
Sin que acose mis sueños, importuna,
Sombra fatal de ceño aterrador.

Me siento **renacer** y en otra vida
Sembrada de **ilusiones de placer**,
Ya **se dilata** el alma adormecida,
Fresca y gozosa con su nuevo ser.

Y fuiste tú la que a mi pecho triste
Hizo el contento por mi bien tornar
Y un **alma desgarrada redimiste**
Que iba la muerte en su **tormento** a hallar.

¡Esperanzas! ¡Amor! ¡Flores del alma!
Volved con vuestra **cándida ilusión**;
Y otra vez inundad de vida y calma
Mi **agitado y marchito corazón**. (García
Gutiérrez 38)

Destacamos en el texto los vocablos románticos que aportan el estilismo barroco y agudizan el contraste en la descripción del estado del alma antes y después de la llegada del amor. Obviedad del diálogo desde una perspectiva intertextual del poema *A.C.M.* con el de Pushkin, la fecha de creación y el hecho de que García Gutiérrez no solo dominaba el francés, sino traducía del francés (que, como se sabe, actuó como mediador en la traducción ruso-española), nos permite hablar de la paráfrasis (parcial) de la obra del poeta ruso (en la época

del dominio del punto de vista de la intraducibilidad del poeta ruso).

CORPUS ROMÁNTICO

Esa es la situación de la poesía amorosa española, en la que se sitúa el poema de Pushkin. Hay que tomar en consideración el hecho de que el tradicionalismo es un rasgo muy característico de la literatura española: el retorno constante a los temas clásicos, la reinterpretación de los motivos tradicionales, todo esto se manifiesta en la poesía del siglo XX. Obviamente el concepto romántico *visión – ilusión* puede considerarse tradicional. Podemos distinguir (en la base de las obras mencionadas de Espronceda y Bécquer [7]) los corpus de vocablos más frecuentes, que reflejan los esquemas argumentales románticos básicos.

Campo temático *aparición de la amante*:

– alegría; ansia (ardiente), ansiedad, ansioso; amor (inefable), enamorado; encanto, esperanza; impaciencia; deseo; juventud; ventura; dulzura, dulce (canto, ruiseñor, voz, anhelo, goce, esperanza); deleite, delicia, delicioso; ternura; caricia; dicha, dichoso; feliz; placentero; ardiente (el corazón);

– suave/ suavísimo; hermosura, hermoso (mundo); beldad, belleza; galanura; rosa (temprana); flor (delicada); armonioso (acento);

– embriaguez, delirio, éxtasis, extático, magia, sueño, ensueño, imagen ilusoria, ilusión, fantasía (inocente, rica), mentida ilusión de la esperanza, imagen peregrina, brillo fugaz, eco;

– celebrar, inspirar, exaltar, adorar, soñar, encender el alma/ el espíritu/ anhelo, iluminar, destellar, sonreír;

– pureza, puro/ purísimo (amor, sentimiento, fe, alma, nieve), sentimiento (misterioso, santo, noble), cristalina esfera, santa (diosa, santa), sacra ninfa, luz (querida), blanco lucero, angélica, ángel (de luz, caído), alas (de amor), tersa frente, cielo, celestial ternura, divino (ilusión divina), voz secreta, desprendida estrella, Edén, argentada raya, el templado rayo de la mágica luna, vuelo, remontarse al cielo, gloria, esplendor, canto, músicas sonoras, esperanza de futura gloria; aurora, aura, sol, Mayo, nube; cándido, blanco, azul.

Campo temático *perdida de la amante*:

- solo, perdido, solitario, vago, cruel (el mundo);
- umbrío, desierto, tormenta, eterno manantial de llanto, desconsuelo, lágrimas, amargura, tristeza (amarga), triste (soledad, recuerdos/ memorias del placer/cielo perdido/ fantástica quimera), alma alborotada, corazón (herido, desesperado, desierto, árido, sin ilusiones), agonía (histérica), gemido (de amargura), quebranto, pena (penoso), duelo eterno, dolor oculto / profundo, infierno, oscuridad, tumba, memoria, los pesares (intensos), punzante frío, ausencia, impetuoso torbellino, penas, tormento, suspiros angustiosos, infernal tortura, nudos dolorosos, olvido, muerte, recuerdo de amor que nunca muere, lastimero quejido, aislamiento, bullicio/ ruido del mundo;
- llorar, lamentar la desaparición de las horas de “juventud, amor y ventura”, buscar en vano, perder el celestial encanto, azotar con violenta cólera.

LA MULTIPLICIDAD DE LA TRADUCCIÓN

El poema de Pushkin existe en las culturas lingüísticas de habla hispana en traducciones competitivas con préstamos / coincidencias frecuentes. Encontramos casi dos decenas de traducciones, analizamos las 13 traducciones más representativas de este poema que abarcan el período de tiempo de 75 años:

A.P. Kern

Yo bien **recuerdo** aquel **divino instante**:
Frente a mi apareciste en tu **pureza**
Como **fugaz visión de la luz brillante**,
Como el **genio inmortal de la belleza**.

En las **ansias de la tristeza eterna**
Como en la **vanidad** de los empeños,
Me sonó largo tiempo tu **voz tierna**,
Y tu **rostro de abril** veía en **sueños**.

Y pasaron los años. Y con ellos el viento
Disipó las **antiguas ilusiones**.
Yo **olvidé** tu **voz tierna** y el **portento**
Querido y celestial de tus facciones.

En **exilio** pasaba **la confusa**
Lentitud de mis días **de dolor**,
Sin **Dios**, ni **inspiración**, ni **dulce Musa**;
Sin lágrimas, sin vida, sin amor.

Y al alma volvió entonces un **despertar amanecer**.
De nuevo tu surgiste **delante mi tristeza**,
Como **fugaz visión de la luz brillante**
Como **el genio inmortal de belleza**.

Y una **embriaguez** el corazón acusa.
Para él surge de nuevo **con calor**
Inspiración, y Dios, y dulce Musa;
Las **lágrimas**, la **vida** y el **amor**.

(Kelin, Arconada)

A K...

Me acuerdo de un **instante misterioso**.

Ante mí apareciste

Como **visión efímera**,

Como un **genio de la belleza pura**.

En el **destierro de oscuras prisiones**

Se arrastraban serenos mis días

Sin **diosa** ni **inspiración**,

Sin **lágrimas**, sin **vida**, sin **amor**.

Entre las **angustias de la nostalgia desesperada**, Pero al **alma** llegó un **amanecer**;

Entre las inquietudes de una ruidosa vanidad, He aquí: de nuevo surges,

Aún escuchaba tus **acentos tiernos**,

Como **visión efímera**,

Aún **ensoñaba** tu **visión querida**.

Como un **genio de la belleza pura**.

Pasaron años. El **golpe de las tormentas**

Late mi **corazón** en **vivo hechizo**;

Barrió aquel tiempo del **antiguo sueño**;

Otra vez para él **resucitaron**

Olvidé tu **acento tierno**,

La diosa y la inspiración

Tus facciones celestes.

Y la vida y las lágrimas y Amor.

(Feijóo, Bulgákova)

A Ana Kern

Recuerdo aquel **maravilloso instante**:

te encuentras a mi lado

como una **fugitiva aparición**,

como el **genio que encarna la belleza**.

Entre el **tormento**

de un **corazón sin esperanzas**

y las **ansias de locas vanidades**

escuché largamente tu **voz dulce**

y **he soñado** tus **rasgos, tan queridos**.

Los años han huido. Las **tormentas**

disiparon los sueños del pasado,

y **me olvidé** de tu **voz dulce**,

y **me olvidé** de tus **celestes rasgos**.

Entre las **sombras del exilio**

mis días han pasado **silenciosos**,

sin dioses ni entusiasmo,

sin lágrimas, sin vida, sin amor.

Mi corazón **ha despertado**:

ante mí estás de nuevo

como una **fugitiva aparición**,

como el genio que encarna la belleza.

Embriagado palpita el corazón

y de nuevo **renacen** para él

los dioses y entusiasmos,

las lágrimas, la vida y el amor.

(Castro Gil)

Recuerdo un delicioso instante:

Cual una **efímera visión**,

Apareciste tú, **radiante**,

Y **hermosa como la ilusión**.

Sumido en **penas y amargura**,

Entre el **bullicio mundanal**,

Soñaba yo en tu **imagen pura**,

Tu **voz** oía, **celestial**.

La **vida**, **tormentosa y dura**,

Mis **sueños** disipó, **fatal**,

Y así **olvide** tu **imagen pura**,

Tu **voz tan dulce**, **celestial**.

En mi **destierro**, cada día

Penaba, **lleno de dolor**;

Sin Dios, **sin vida** me **afligía**,

Sin estro, **lágrimas ni amor**.

Mi **alma despertó**, **vibrante**:

De nuevo, cual **fugaz visión**,

Apareciste tú, **radiante**

Y **hermosa como la ilusión**.

Y mi **excitado corazón**

De nuevo **late con fervor**,

Pues tiene **vida**, **inspiración**,

Dios, **estro**, **lágrimas y amor**.

(César Astor)

Recuerdo un milagroso instante:

Cual una **efímera visión**,

Apareciste tú, **radiante**

Y hermosa como la ilusión.

En las **angustias y amargura**,

En el bullicio mundanal,

Soñaba con tu **imagen pura**,

Tu **voz** se oía **celestial**.

Una **tormenta, en su locura**,

Mis sueños **disipó** al final.

Y así **olvidé** tu **imagen pura**,

Tu **voz** de acento **celestial**.

En mi **destierro**, cada día

Penaba, lleno de dolor;

Sin Dios, sin vida me afligía,

Sin estro, lágrimas ni amor.

Mi alma despertó vibrante:

De nuevo, cual **fugaz visión**,

Apareciste tú, **radiante**

Y hermosa como la ilusión.

Y ahora el **corazón cantante**

De nuevo **late con fervor**,

Pues tiene **vida palpitante**,

Dios, estro, lágrimas y amor.

(Astor, Brey)

Recuerdo aquel **maravilloso instante**:

Te apareciste ante mí,

Como una **visión efímera**,

Como un **genio de pura hermosura**.

En algún sitio perdido, **recluido en tinieblas**

Se alargan **silenciosamente** mis días

Sin **divinidad, sin inspiración**,

Sin lágrimas, sin vida, sin amor.

En el **tormento, tristeza sin esperanza**,

En la angustia, tumultuosa agitación,

Resonó largo tiempo tu **dulce voz**

Y **soñé** con un **semblante querido**.

Mi **alma** comenzó a **despertar**:

He aquí que tú apareciste de nuevo,

Como una **visión efímera**,

Como un **genio de pura hermosura**.

Pasaron los años. Una **rebelde ráfaga de temporal**

Disipó los viejos **ensueños**,

Y **olvidé** tu **dulce voz**,

Y tu **cara celestial**.

Y el corazón **late deliciosamente**,

Y él de nuevo **resucitó**,

Y **divinidad, e inspiración**.

Y **vida, y lágrimas, y amor**.

(Fernández Fasla)

A... (Kern)*

Recuerdo aquel **instante prodigioso**
en el que apareciste frente a mí,
lo mismo que una **efímera visión**
igual que un **genio de belleza pura**.

En mi **languidecer sin esperanza**,
en las **zozobras del ruidoso afán**,
tu **tierna voz** se oyó en mi largo tiempo
y **soñaba** con tus **divinos rasgos**.

Transcurrieron los años. La **agitada**
tormenta dispersó los viejos sueños
y al **olvido entregué tu tierna voz**
así como tus **rasgos celestiales**.

En **cautiverio oscuro y tenebroso**
mis días en **silencio se arrastraban**,
sin la **deidad** y sin la **inspiración**,
sin lágrimas, sin vida, sin amor.

Mas ahora que el **despertar** llegó a mi **alma**,
y de nuevo apareces ante mí,
lo mismo que una **efímera visión**
igual que un **genio de belleza pura**.

Y el corazón me **late arrebatado**
porque en él nuevamente **resucitan**
La **inspiración y la divinidad**
y la **vida, y el llanto y el amor**.

(Luengo)

A K...

Recuerdo aquel **mágico instante**:

Apareciste frente a mí

Como **visión fugaz**

Cual genio de la belleza pura.

En la **espesura lóbrega de la prisión**

Mis **días silenciosos** se estiraban

Sin la **divinidad o inspiración**

Sin lágrimas, sin vida, sin amor.

En la **angustia opresora de la desesperanza**

En la **zozobra del trajín escandaloso**

Largo tiempo resonó tu **dulce voz**

Y **soñé tus líneas armoniosas.**

El **alma** un día **se despertó**:

Y otra vez apareciste tú

Como **visión fugaz**

Cual genio más puro de belleza.

Pasaban los años. **Tormenta de rebeldes**

Temporales los **sueños** ahuyentó

Y **olvidé** tu **cariñosa voz**

Tus líneas celestiales.

Pulsa encantado el corazón

Para él nacieron otra vez

Divinidad e inspiración

Y vida y lágrimas y amor.

(Toledo)

A ***

Recuerdo el mágico instante:

Apareciste ante mí,

Como una **fugaz visión**,

Como un **genio de sublime belleza**.

En la **soledad y negrura del confinamiento**

Mis días **se arrastraban en silencio**,

Ya sin **inspiración y sin fe**,

Sin lágrimas, sin vida, sin amor.

En los **tormentos** de la **desesperada tristeza**,

En las **zozobras de la ruidosa vanidad**,

Resonaba la **ternura de tu voz**

Y el **sueño** de tus **caros rasgos** me mostraba.

Mi **alma despertó** de nuevo:

Y otra vez apareciste tú,

Como una **fugaz visión**,

Como un **genio de sublime belleza**.

Los años pasaron. El **ímpetu rebelde de las tormentas**

Dispersó mis antiguos sueños,

Y **olvidé la ternura de tu voz**,

Tus **sublimes rasgos**.

Y **late embriagado el corazón**,

Y **resurgen** de nuevo para él

La inspiración y la fe,

La vida, las lágrimas y el amor.

(Gallego Ballester)

A ***

Recuerdo aquel **sublime instante**:
cual una **efímera visión**
apareciste tú, **radiante**,
puro ideal de mi ilusión.

Entre **congojas, desolado**,
en el **bullicio** y el bregar,
tu **tierna voz** oí **extasiado**,
tu **amada faz** creí **soñar**.

Pasaron años. **Inclemente**,
nos separó **furioso temporal**;
y **fui olvidando** lentamente
tu **tierna voz**, tu **rostro celestial**.

Sumido en el **silencio, cruel castigo**,
mis días transcurrían **sin vigor**,
sin **dulce inspiración** —¡es Dios testigo! —
sin vida, lágrimas ni amor.

Mas hoy mi **alma ha renacido**:
cual una **mística visión**
de nuevo tú has aparecido,
puro ideal de mi ilusión.

Y **late** el corazón, **enardecido**,
a penas y amarguras, digo adiós:
la inspiración contigo **ha resurgido**,
renacen lágrimas, vida, amor...¡y Dios!
(Caballero Rodríguez)

Recuerdo el maravilloso instante:

apareciste ante mí como una **visión fugaz**,
como un genio de belleza pura.

En la **espesura, en la oscuridad de la reclusión**,

pasaban lentamente mis días,
sin misticismo, sin inspiración, sin vida, sin amor.

En la **angustia de la triste desesperación**,

en la alarma de la estrepitosa agitación,

sonó largamente una **voz suave**
y aparecieron tus **dulces rasgos.**

Pero **mi alma** comenzó a **despertar**,

y de nuevo apareciste tú,

como una **visión fugaz**,
como un genio de belleza pura.

Pasaron los años. Una **tempestad de agitados arrebatos**

dispersó los sueños del pasado,

y **olvidé tu suave voz**

y tus **rasgos celestiales.**

Y mi **corazón** late extasiado,

y para él **resucitaron** de nuevo

el **misticismo, la inspiración**,

la vida, las lágrimas y el amor.

(Casals)

Para K...

Recuerdo el mágico instante:

En que apareciste ante mí,

Como una **visión errante**,

Como genio de pura belleza.

Aislado, en tinieblas preso y confinado

Pasaban mis días en **silencio**,

Sin **deidad, sin inspiración**,

Sin lágrimas, sin vida, sin amor.

En la **angustia de la pena sin esperanza**,

En las **zozobras de la ruidosa mundanidad**,

Tu **dulce voz** resonaba en mí pegadiza,

Y en **el sueño** evocaba las **facciones amadas**.

Cuando **el alma** comenzaba a **renacer**:

He aquí que apareciste tú,

Como una **visión seductora**

Como **genio de pura belleza**.

Los años pasaron entre **agitadas ráfagas**

Disipando las **ilusiones** pasadas,

Olvidé de tu **voz la dulzura**

Y tus **rasgos celestiales**.

Y **extasiado palpita** el corazón,

Y **reviven** de nuevo en él

La **divinidad**, la **inspiración**,

La vida, las lágrimas y el amor.

(Buela)

Nos parece ilustrativa y se incluye en el análisis una traducción anónima (de las cuatro encontradas):

Dedicado a ***K

Recuerdo bien aquel mágico instante :	En la soledad de sombría reclusión
Frente a mi apareciste radiante ,	Pasaban mis días silenciosamente,
Como una efímera visión ,	Sin una deidad, sin inspiración,
Como un genio de belleza pura.	Sin lágrimas, sin vida, sin amor.

Fatigado por una desesperada tristeza,	Llegó a mi alma un nuevo despertar
Sofocado por el bullicio del mundo,	Y nuevamente apareciste tú,
Tu dulce voz en mí sonó por largo tiempo,	Como una efímera visión ,
Y en mis sueños veía tu rostro divino.	Como un genio de belleza pura.

Pasaron los años. La violenta tormenta	Mi corazón torna ebrio a latir,
Del destino arrazó mis viejos sueños,	Y siento que renacen en él
Y olvidé tu dulce voz , y se perdieron	La deidad, la inspiración,
Para mí tus suaves rasgos celestiales.	Vida, lágrimas y amor.

(Dedicado a ***K)

El corpus del léxico amoroso tradicional romántico está resaltado en ne-grilla, los vocablos que contribuyen al romanticismo adicional del estilo de Pushkin se destacan en amarillo.

Como se puede ver en las traducciones, su principal orientación es aumentar el contraste propio del poema de Pushkin. Los traductores naturalizan el original, lo incorporan a la atmósfera de la alta poesía romántica amorosa relacionada con la renacentista y barroca, utilizando construcciones sintácticas y vocablos típicos, transformando el sistema figurativo del original de acuerdo con las tradiciones establecidas. Se introducen metáforas representativas, definiciones exuberantes propias de la imagen de la amada en la poesía española: *rostro de Abril; voz celestial*. Deifican a la dama y la yuxtaponen a la luz (*radiante, brillante, divino, puro*). Aparecen combinaciones estables poéticas (*dulce*

Musa), se aumenta la cantidad de vocablos del estilo de la literatura sagrada. Resulta que los traductores idealizan aún más, exaltan a la dama (*el genio inmortal*), la contraponen al mundo sombrío y tormentoso. Al mismo tiempo se subraya lo trágico y efímero de la vida en la ausencia de la visión (*vida-sueño*) y lo misterioso de la visión (mística/ efímera/ errante, el misticismo, misterio, prodigio). El *leitmotiv visión – ilusión* se construye según el esquema tradicional, utilizando vocablos estables románticos. Utilizando el motivo *ilusión*, clave en la poética barroca, los traductores llenan la imagen del alegorismo filosófico característico del barroco (*fugaz visión de la luz brillante, puro ideal de la ilusión, ilusión mística*). Por poco el héroe lírico de Pushkin se convierte en un “loco soñador de quimeras e imposibles” (Bécquer 134).

Por lo tanto, se subraya la base antitética del poema. El sujeto lírico no observa el mundo con una sonrisa sabia, sino clama como un héroe romántico español. La segunda, tercera y cuarta estrofas obtienen matiz de desesperación trágica. La vida, en el espíritu barroco, se convierte en caos, juego de fuerzas y pasiones irracionales. Surgen conceptos fundamentales de la tradición barroca española: fatalidad, locura. La imagen suavizada de la oscuridad del encarcelamiento, los tonos ligeros de la tristeza adquieren en las traducciones unas notas más trágicas. En consecuencia, se enfatiza y complementa la intensidad romántica del contraste de emociones, mientras que Pushkin conserva el contraste incompleto. El motivo *el despertar a una nueva vida*, generalizado en España desde el Renacimiento, también conserva en las traducciones la memoria de la conveniencia romántica. Así es como se perfila la dualidad del mundo romántico. En las traducciones más distantes y remotas en términos temporales, *la voz romántica* del propio traductor suena más fuerte, se cambian matices, se explican ciertas frases del original y hasta se introducen comentarios y se hacen acentos:

...y he soñado tus rasgos, **tan queridos**... (Castro Gil)

...vida, inspiración,

Dios, **estro**, lágrimas y amor. (Astor)

El hecho de usar especialmente el corpus de vocablos propio de la poesía amorosa romántica española hace evidente que los traductores se referían a esta base dramática. El poema encaja en el entorno romántico: el corpus de las traducciones representa un claro ejemplo de adaptación a los valores del público objetivo. El lenguaje de las traducciones está impregnado de reminiscencias, fórmulas y definiciones románticas tradicionales, lo que acerca a Pushkin a la poesía romántica.

Si hacemos el desglose estructural de las estrofas (sobre la base de 13 traducciones) en el enfoque del corpus lingüístico, el hecho de usar especialmente el corpus de vocablos propio de la poesía amorosa romántica española pone en evidencia que los traductores se referían a esta base dramática. El poema encaja en el entorno romántico: el corpus de las traducciones representa un claro ejemplo de adaptación a los valores del público objetivo. El lenguaje de las traducciones está impregnado de reminiscencias, fórmulas y definiciones románticas tradicionales, lo que acerca a Pushkin a la poesía romántica.

1ª estancia (el primer encuentro – visión):

– (yo recuerdo): aquel instante (prodigioso/ sublime/ mágico/ delicioso/ milagroso/ divino/ maravilloso/ misterioso);

– (como): una visión/ aparición (efímera /errante/ fugaz/ fugitiva, de la luz brillante);

– (como): ilusión/ genio/ ideal; inmortal, radiante, de belleza, sublime, puro, de pura hermosura, que encarna la belleza, en tu pureza.

2ª estancia (recuerdos de la visión):

(la vida): languidecer, penas, fatiga, tormento, angustia (de la pena/ triste desesperación/ opresora), amargura, nostalgia (tristeza) desesperada, desesperanza (sin esperanza), ansias (inquietudes) de la tristeza eterna (loca/ ruidosa vanidad), alarma de la estrepitosa (tumultuosa) agitación, congojas, zozobras, sofoco, ruidoso afán (ruidosa mundanidad/ vanidad), bullicio (mundanal), bregar, trajín escandaloso, vanidad de los empeños;

(la visión):

– (oía tu voz): tierna /dulce (pegadiza)/ celestial.

– (soñaba con): rostro (divino) de abril/ amada faz/ divinos rasgos (dulces, caros, tan queridos) / facciones amadas/ semblante querido/ líneas armoniosas/ imagen pura/ visión querida.

3ª estancia (dureza de la vida – olvido de la visión):

– viento, tormenta, ráfaga, tempestad, temporal (agitado, violento, en su locura, rebelde, furioso); golpe/ arrebatos /ímpetu rebelde (de las tormentas); tormentosa y dura (la vida);

– dispersar/ disipar/ ahuyentar/ barrer/ arrasar (viejos/antiguos sueños/ ensueños (del pasado), ilusiones (antiguas, pasadas); separar;

– (olvidar): dulce (suave /tierna/ cariñosa) voz (ternura de la voz/ acento tierno); rostro/ cara celestial (portento querido/ (dulzura de) rasgos/facciones suaves/ sublimes/ celestes/ (líneas) celestiales), imagen pura.

4ª estancia (lejos de la visión):

– cautiverio, exilio, destierro, algún sitio perdido, reclusión, silencio, castigo, prisión, espesura, oscuridad, tinieblas, sombras, soledad, negrura, confinamiento (cruel, oscuro, tenebroso, lóbrego, sombrío);

– (yo): aislado, preso, confinado, recluso (en tinieblas);

– (días): se arrastraban, se estiraban, se alargaban, transcurrían, pasaban (en silencio, sin vigor); (él) penaba (lleno de dolor);

– (sin): deidad/ divinidad/ fe/ misticismo; inspiración/ estro/ entusiasmado/ dulce Musa; lágrimas/ llanto; vida; amor.

5ª estancia (despertamiento – el segundo encuentro – visión):

– (mi alma): se despierta (vibrante), llega el despertar (amanecer) / ha renacido (comienza a renacer)

– (como): visión (fugaz, mística, efímera, seductora, radiante, de la luz brillante) /fugitiva aparición

– (como): genio (inmortal, puro, de pura hermosura/ belleza (pura, sublime); ideal; ilusión.

6ª estancia (renacimiento):

– (corazón): late/ palpita/ pulsa; arrebatado/ enardecido/ extasiado/ encantado/ excitado/ cantante / embriagado; con fervor, embriaguez; en vivo hechizo;

– renacen, resucitan, surge, resurgen;

– inspiración/ estro/ entusiasmos; Dios/ dioses/ diosa /divinidad; vida (palpitante); lágrimas/ llanto; amor.

Si nos referimos a los indicadores cuantitativos, en las traducciones aparecen más numerosos los siguientes vocablos (sobre la base de 13 traducciones) pertenecientes al corpus romántico:

- vida – 28 (veces)
- amor – 26
- aparecer (aparición) – 25
- visión – 25 (efímera – 11, fugaz – 10, mística, errante, seductora, querida)
- voz – 24 (dulce 10, tierna 8, celestial 4)
- lágrimas – 24
- inspiración – 21
- puro/ pura/ pureza – 21
- genio – 20
- dios/ diosa/ dioses – 12; + deidad – 4
- corazón – 15
- celestial/ celeste – 14
- dulce / dulzura – 14
- instante – 13 (maravilloso – 4, mágico – 3, prodigioso, sublime, delicioso, milagroso, divino, misterioso)
- recordar (recuerdo) – 12
- alma – 12
- efímero – 11
- tormento/ tormenta – 11
- fugaz – 10
- divino/ divinidad – 9
- latir – 9
- silencio – 8
- ilusión – 8

- hermoso/ hermosura – 6
- radiante – 6
- oscuro, oscuridad – 6.

El análisis comparativo de vocablos más frecuentes de traducciones y el corpus romántico español muestra el alto porcentaje de la coincidencia (entre el 70% y el 84%), lo que indica que las traducciones en cuestión son un ejemplo de inclusión del poema en el contexto romántico de la literatura receptora.

INCOMPATIBILIDAD DE LAS INTENCIONES DE LAS TRADUCCIONES A LAS DEL ORIGINAL

A diferencia de Pushkin, en la poesía española se encuentra la expresión más completa de la dualidad romántica, el concepto pesimista del amor: la encarnación del sueño no es el camino hacia armonía, sino hacia su destrucción, pues el amor solo es una ilusión más elevada, por eso la separación es muy dura. Al contrario de este concepto, lo característico de Pushkin no es el contraste, sino la síntesis de lo incompatible. El poeta iba creando el ideal de la armonía de la vida, en la que lo imperfecto, lo cotidiano no destruía lo bello. La resolución positiva y optimista de los estados contrastantes, que no se veía obstaculizada por la experiencia negativa personal le daba a la obra del poeta una armonía de equilibrio.

Hablando de las traducciones, notamos que tienen una variación cronológica significativa (75 años, 16 traducciones encontradas), se caracterizan por una coincidencia episódica de fragmentos. Aquí parece posible más bien hablar no solo del isomorfismo léxico mutuo, sino del paralelismo léxico de los textos de las traducciones en relación con el cuerpo de la propia literatura romántica. Es decir, la similitud dentro de las propias traducciones puede ser accidental o la consecuencia de un préstamo, pero todas las traducciones siguen orientándose y mostrando una identidad más o menos explícita (imágenes, adjetivos y versos) con respecto al conjunto de textos clásicos de la poesía amorosa española de la época de Pushkin. Tiene lugar una especie de proceso de modelado del texto siempre teniendo en cuenta a su propio lector, conectando al poeta *ajeno* al contexto de la poesía romántica *propia* y, en consecuencia, a la totalidad de los textos románticos tradicionales *propios*.

En este caso, las primeras traducciones, que introdujeron a Pushkin en la corriente romántica ya bien conocida, se convirtieron en una especie de “fuente de inspiración” (Delisle 42) para los traductores posteriores. Caracterizando la línea de traducciones de la lírica amorosa de Pushkin, debe destacarse que la práctica de traducción no ha cambiado su enfoque en la diacronía, lo que:

1) causa un efecto determinante de la percepción de Pushkin por los traductores modernos.

2) crea hasta cierto punto una barrera estilística lingüística que predetermina y bloquea otros ángulos potenciales de percepción de esta obra, altamente representativa de la cultura donante.

La intraducibilidad de la lírica, de la que comenzaron a hablar casi simultáneamente con la aparición de las primeras traducciones en prosa, realizadas principalmente a través de traducciones intermediarias, se convierte en una relativa traducibilidad basada en el cuerpo de la poesía romántica del receptor. Por lo tanto, la barrera –porcentaje– de intraducibilidad sigue siendo bastante alta, hablando no de la fábula, sino de la multidimensionalidad y la complejidad, con todo su laconismo, de la motivación de la obra original.

El significado establecido por el autor no es a priori coherente ni con el significado que percibe y transmite el traductor, ni con el significado que finalmente percibe el receptor. Por eso el contexto cultural adquiere una importancia significativa.

En el caso de la avalancha de traducciones el hecho, muy interesante, de la elección de este poema en particular podría explicarse por:

1) el enfoque predominante romántico de la percepción del poeta, que se definió inicialmente; 2) la percepción de los motivos de Pushkin como *sus propios* románticos; y 3) la saturación de los motivos románticos de la cultura receptora y a pesar de eso su demanda constante.

Numerosas traducciones del poema de Pushkin son variantes de anexión que atenúan suficientemente las características del texto original.

El lector, que lleva grabado en su memoria el estilo clásico propio de su literatura, decodifica fácilmente el mensaje del traductor, que es al mismo tiempo el creador (recreador) y el adaptador. Como podemos ver, la mayoría de las traducciones de Pushkin, reconstruyendo la obra original, perpetúa *su propia* tradición. Resulta, por lo tanto, que la obra de literatura extranjera es un objeto

de conocimiento, pero al mismo tiempo y no en menor medida un espejo, en el que el receptor (traductor, editor, lector) busca y descubre su propio reflejo.

CONCLUSIONES

Los traductores no consiguen recrear en toda la plenitud la precisión ni el laconismo de las características de Pushkin, tampoco la armonía de la combinación de los estilos neutro y alto, pues se utilizan técnicas estilísticas exuberantes propias de la alta poesía española. Elevando el estilo de reflexión filosófica del poeta, los traductores refuerzan, de acuerdo con las tradiciones barroca y luego romántica, la oposición, el contraste de la vida y su reflejo en la mente del individuo. Así se acentúa la dualidad romántica de Pushkin.

Las dificultades en la transmisión de las características estilísticas del idioma también se matizan por el hecho natural de que la tradición de los estilos alto y bajo en las literaturas no coinciden. Las traducciones analizadas en diversos grados elevan el tono estilístico del original. El estilo más alto lo adquieren las traducciones, cuyos autores se abstrajeron, en la medida de lo posible, de las principales tendencias del desarrollo de la poesía hispánica moderna, se orientaron más hacia muestras de la alta poesía de amor clásica, buscaron la máxima fidelidad a las características formales del original. Es representativo que los traductores se sientan más atraídos por el poema de Pushkin con emociones contrastantes, especialmente aquel que ya ha tenido una larga historia de oposición en las literaturas de habla hispana.

Usando un conjunto constante —en su versión romántica— de patrones léxicos, retóricos y estructurales que existen en la poesía amorosa española desde el Renacimiento, los traductores regresan, si leemos el texto español en el enfoque de la tradición rusa, a la imagen abstracta y simbólica de Vasili Zhukovski, dando un matiz misterioso y místico al encuentro del poeta con la dama. Es decir, se trata de la adaptación de la traducción a los valores del público objetivo. El ejemplo de las traducciones de Pushkin demuestra claramente que la recepción interliteraria, la naturaleza de las transformaciones de la obra traducida depende en gran medida de las nociones establecidas. De esta manera queda obvio que en la traducción se refleja no solamente el estilo individual del traductor, sino el estilo de la época literaria: “...cada época les daba a los traductores su propia receta de desviación del texto original, dándose la circunstancia de que sus contemporáneos veían en esas desviaciones precisamente la mayor dignidad de la traducción” (Chukovskiy 109–10).

BIBLIOGRAFÍA

- Astor, César. “Recuerdo un delicioso instante.” *Las mejores poesías rusas*. Barcelona, 1985.
- Astor, César; Brey, Ignacio. *Literatura soviética*. Moscú, 1, 1987: 128.
- Bécquer, Gustavo Adolfo. *El rayo de luna / Obras completas*: edición especial del centenario a cargo de los catedráticos Dña. Ángeles Cardona de Gibert y D. Juan Alcina Franch. Barcelona Bogotá Buenos Aires Caracas México: Editorial Bruguera, S.A., 1970: pp.129–145.
- Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/> (fecha de consulta: 27.10.2021).
- Buela, Mario A. (trad.). “Para K...” Buenos Aires, 2014, <http://www.deabedulesyombues.com.ar/> (fecha de consulta: 28.10.2021).
- Caballero Rodríguez, Alfredo. “A ***”. Poemas. Alexander Pushkin, Colección Poesía del Mundo. Serie Clásicos, Selección y cotejo de Verónica Spasskaya, Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2007: pp. 31–32. <https://escueladeruso.com/wp-content/uploads/2015/09/Pushkin-Aleksandr-Poemas.pdf> (fecha de consulta: 27.10.2021).
- Cancionero popular español*, selección de N.R. Malinovskaya, A.M. Geleskul. Moscú: Raduga, 1987.
- Casals, Cristina (trad.). Pushkin. *Doce poemas de amor*, 2008.
- Castro Gil de, María Francisca. *Los poetas rusos del siglo XIX*. Antología y traducción. Madrid, 1967.
- Chukovskiy, K.I. *Iskusstvo perevoda [Arte de Traducción]*. Moscú-Leningrado: Academia, 1936. [en ruso]
- “Dedicado a ***K”. <https://www.laclecultural.com/poemas-a-pushkin/> (fecha de consulta: 07.10.2021).
- Delisle, Jean. “Dimension culturelle de certaines fonctions de la traduction”, Atelier de traduction. Editura Universitatii din Suceava. Muguraş Constantinescu, Raluca–Nicoleta Balaţchi (coord.) 2014, 21: pp. 37–61.
- Espronceda, José de. “Canto a Teresa”, en *Obras poéticas*, París: tip. Garnier Hermanos, 1889: pp. 269 – 282.

- Fasla, Farid Fernández (trad.). “Recuerdo aquel maravilloso instante”. Ciclo Música para tres poetas, Cultural Rioja, Logroño, Fundación Juan March, 1995: 35.
- Feijóo, Samuel; Bulgáková, Nina. (trad.) *Poetas rusos y soviéticos*. La Habana, 1966.
- Gallego Ballester, Víctor. (trad.) *Aleksandr Pushkin*. Madrid: Gredos, 2005: pp. 43-44.
- García Gutiérrez, Antonio. *Poesías*. Madrid: imprenta de Boix, ed., 1840: pp. 7-38.
- Gómez de Avellaneda, Gertrudis. *Poemas editados*. <http://www.poesiagrupo-cero.com/seleccion/editados/2002/abril2002.htm> (fecha de consulta: 30.10.2021).
- Hernández-Guerrero, María José. “Retraducción y calidad: el caso de Madame Bovary”, *XXV Coloquio AFUE Valencia*. Universitat Politècnica de València. 20, 21 y 22 de abril de 2016: 625 – 632. *Retraduccion_y_calidad_el_caso_de_Madame_Bovary.pdf* (fecha de consulta: 30.10.2021).
- Mattos, T. “Définir et redéfinir la retraduction: d’Antoine Berman jusqu’à présent”, *Atelier de traduction*. 2015, 23: pp. 41–51.
- Menéndez Pidal, R. *Izbrannye proizvedeniya: Ispanskaya literatura srednih vekov i epohi Vozrozhdeniya* [Obras elegidas: Literatura española de la Edad Media y Renacimiento], selección de K.V. Kurinov, F.V. Kelin. Moscú: Izdatel'stvo inostrannoj literatury = Editorial de Literatura Extranjera, 1961. [en ruso]
- Kelin, Fiódor; Arconada, César M. (trad.) “A.P. Kern.” *La literatura internacional*, 2. Moscú, 1945.
- Kuzmina, Marina. “La poesía de Aleksandr Pushkin: La eterna alegría de vivir (Motivos anacreónticos)”, *Literatura: teoría, historia, crítica*, 2000, 2, Universidad nacional de Colombia: pp.117 – 34.
- Luengo, Alonso Eduardo. *Alexandr Pushkin. Antología lírica*. Madrid: Hiperión, 1999.
- Papadima, M. “La pulsion du traduire, impulsion du retraduire”, *Atelier de traduction*. 2011, 15: pp. 53–60.

Toledo, Víctor. “A K...” <https://buenosairespoetry.com/2019/11/20/push-kin-trueno-de-canon-victor-toledo-ensayo-traduccion/> (fecha de consulta: 07.10.2021).

Venuti, Lawrence. “Retranslations. The Creation of Value” en *Translation and Culture*, Faull, Katherine M. (ed.). Lewisburg: Bucknell University Press, 2004: pp. 25-38.

LA FORMACIÓN DE PRIMEROS LECTORES A TRAVÉS DE *SIRENAS* (2011) DE ÁNGEL GONZÁLEZ

Santiago Vicente Llavata

Universitat de València (Valencia, España)

santiago.Vicente@uv.es

Resumen: La obra poética de Ángel González encierra, todavía hoy, un tesoro de secretos poéticos como es el caso del poemario póstumo *Sirenas*, publicado en 2011. Partiendo, pues, de esta obra emblemática e insuficientemente conocida en la bibliografía de este exponente sobresaliente de la generación de los 50, el objetivo fundamental de este artículo es el de describir de forma exhaustiva esta obra tan especial desde un punto de vista estético y literario, abrazando con ello todos los aspectos vinculados a estos ámbitos (diseño editorial, paratextos, adscripción genérica, motivos temáticos, estructura textual, recursos estilísticos y la interrelación entre el lenguaje verbal y el visual). Como objetivo complementario, este artículo pretende conformar también un esbozo de secuencia didáctica, con el fin de que pueda ser trabajada en el aula en diferentes grados de especialización y profundidad.

Palabras clave: didáctica de la lengua y la literatura, literatura infantil, fomento de la lectura, enseñanza de la lectura, industria del libro, Ángel González

Abstract: The poetic work of Ángel González contains, even today, a treasure of poetic secrets such as the posthumous collection of poems *Sirenas*,

published in 2011. Based on this emblematic work and insufficiently known in the bibliography of this outstanding exponent of the Generation of the 50s, the main objective of this paper is to exhaustively describe this very special work from an aesthetic and literary point of view, thereby embracing all aspects related to these areas (editorial design, paratexts, genre, thematic motifs, textual structure, stylistic resources and the interrelation between verbal and visual language). As a complementary objective, this paper also aims to form an outline of the didactic sequence, so that it can be worked on in the classroom in different degrees of specialization and depth.

Keywords: didactics of language and literature, children's literature, reading promotion, reading literacy, book industry, Ángel González

PRESENTACIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

En una ponencia plenaria en torno al ser y al devenir de la literatura infantil, Teresa Colomer, en su condición de experta reputada en este ámbito de conocimiento, realizaba un análisis con carácter retrospectivo sobre el espacio que ha ocupado la literatura infantil y juvenil (Díaz-Plaja y Prats Ripoll, 1998; Díaz-Plaja, 2009), al tiempo que se proyectaba hacia un futuro, con vistas a vislumbrar los retos a que tendría que responder desde su propia singularidad y autonomía.

Colomer (2013), sobre la base del binomio autonomía vs. dependencia de la literatura infantil y juvenil con relación a otros ámbitos próximos de conocimiento y a otras realidades antropológicas y culturales, señaló ocho puntos de tensión en forma de debates intelectuales, algunos de ellos todavía abiertos hoy en día, aunque otros felizmente superados. Así, la consolidación de los lazos seculares de “amistad” entre, por un lado, la literatura infantil y juvenil y, por otro, la tradición oral; la situación de dependencia continuada en su relación simbiótica con la pedagogía como cauce por el que se expresa esta manifestación creativa; el reconocimiento de la condición de literatura por parte de la crítica literaria a través del desarrollo teórico de la Estética de la Recepción; la presencia relativamente consolidada en los medios de comunicación, así como en las redes sociales, en el marco de los parámetros de renovación de la industria cultural del libro o la superación de una animación lectora mal entendida, en la que se obviaba la idea de que la lectura “requiere silencio, constancia y complicidad” (Colomer 2013: 98) constituyen algunos hitos de tensión superados en buena medida.

Pero, más allá de estos núcleos de tensión salvados, se ciernen en el horizonte algunos retos importantes que, si se consigue integrarlos en los objetivos propios de la literatura infantil y juvenil, pueden convertirse en oportunidades o aliados. Así, las leyes del mercado editorial, junto con las pautas y modelos de la sociedad de consumo actuales, imponen ciertos criterios de negocio que resultan incompatibles (cuando no contraproducentes) con la propia singularidad de la literatura infantil y juvenil, lo que puede acarrear una disminución o, en el peor de los escenarios, una pérdida de la calidad literaria. Otro reto mayúsculo tiene que ver con el desarrollo imparable de las nuevas tecnologías y de los nuevos formatos digitales asociados a estas, con el resultado de un predominio apabullante de la imagen sobre el texto, lo que ha propiciado, en buena medida, la proliferación de un género específico como es el libro álbum, con lo que, al menos en este caso, y de acuerdo con Colomer (2013: 99), el reto reside en que ambos soportes artísticos se retroalimenten.

Finalmente, un último reto se encuentra en la aparición de formas renovadas de ficción, con sus cualidades enormes de atracción hacia el público infantil y juvenil. En este sentido, se han adentrado con fuerza en el mercado del ocio propuestas provistas de multimodalidad como son los videojuegos, y es que “en todas las formas de ficción, se extienden rápidamente la fragmentación de textos, la combinación de elementos ficcionales de sistemas artísticos distintos, la alusión y reutilización de elementos conocidos, el despliegue de productos de consumo asociados y la interactividad entre obras, autores y lectores a través de la red” (Colomer, 2013: 101).

DESCRIPCIÓN DE LA OBRA POÉTICA DE ÁNGEL GONZÁLEZ

El poeta asturiano Ángel González (Oviedo, 1925 – Madrid, 2008) resulta una de las figuras literarias más relevantes de la cultura española de la segunda mitad del siglo XX. Su obra poética se enmarca en el llamado realismo crítico en el contexto de la posguerra española; no en vano es uno de los miembros del grupo poético de los años 50, constituido por poetas como Carlos Barral, Francisco Brines, José Manuel Caballero Bonald, José Agustín Goytisolo, Jaime Gil de Biedma, Claudio Rodríguez, Gloria Fuertes o José Ángel Valente, entre otros.

El rasgo fundamental de este grupo poético es la preocupación cívica y ética, con un fondo desdibujado de reivindicación social, y sin renunciar a

una reflexión de mayor profundidad filosófica o metafísica, en cuyos principios resulta evidente el papel de autoridad ética y estética de Antonio Machado. En el estilo, se definen por explorar una lírica de tono intimista, provista de unas formas de expresión sencillas, pero cuidadas, y orientadas a reflejar el habla cotidiana de su tiempo.

Entre sus poemarios más destacados se encuentra *Áspero mundo* (Madrid, 1956), con el que obtuvo un accésit en el prestigioso premio Adonais. A él seguirían *Sin esperanza, con convencimiento*, publicado en Barcelona en 1961; *Grado elemental*, con el que fue galardonado con el Premio Antonio Machado en 1962 en Colliure; *Palabra sobre palabra* (1965) o *Tratado de urbanismo* (1967). Además de su obra de creación, Ángel González también se entregó a la crítica literaria con la elaboración de estudios y de antologías sobre Juan Ramón Jiménez, la generación del 27, Gabriel Celaya o Antonio Machado.

Pero, más allá de su obra poética consolidada como uno de los legados literarios más importantes de la cultural española del siglo XX (González, 2004), la obra poética de Ángel González encierra, todavía hoy, un tesoro de secretos poéticos como es el caso del poemario póstumo *Sirenas*, publicado en 2011. Concebido como un álbum ilustrado con textos del poeta asturiano e ilustraciones de la artista argentina Valeria Docampo, el poemario se adentra en el universo creativo de la literatura infantil mediante el uso de imágenes relacionadas con el mundo marino, acompañadas de un virtuosismo verbal, compuesto de efectos rítmicos llenos de viveza a base de repeticiones y de juegos fónicos, y con el tema de la amistad y la belleza de la vida como motivos temáticos fundamentales.

SIRENAS, UN CANTO A LA VIDA Y A LA AMISTAD

El libro *Sirenas* resulta un poemario en forma de álbum ilustrado con autoría compartida entre el poeta Ángel González y la ilustradora Valeria Docampo.

Se hace necesario afirmar ante todo la sobriedad con que está editado el libro, ya que se encuentran los mínimamente exigibles para la edición: respecto al paratexto del autor, encontramos en la portada del libro el título en letra redonda y tinta blanca sobre un fondo oscuro, que evoca la profundidad del mar. Bajo el título, se dispone el nombre y primer apellido de los autores, también en tinta blanca, y con una letra mucho más pequeña que el título, con el fin de

resaltarlo. Con todo, se observan dos particularidades más en la disposición de esta información: en primer lugar, se ha de destacar que el nombre del autor material de los poemas presenta un tamaño de letra sensiblemente superior al de la ilustradora, motivado, probablemente, por criterios de márketing editorial. Por otra parte, tanto el título como los nombres de los autores están dispuestos en zigzag, con el fin de imitar el movimiento de las olas, en consonancia con la línea temática del poemario²⁰.

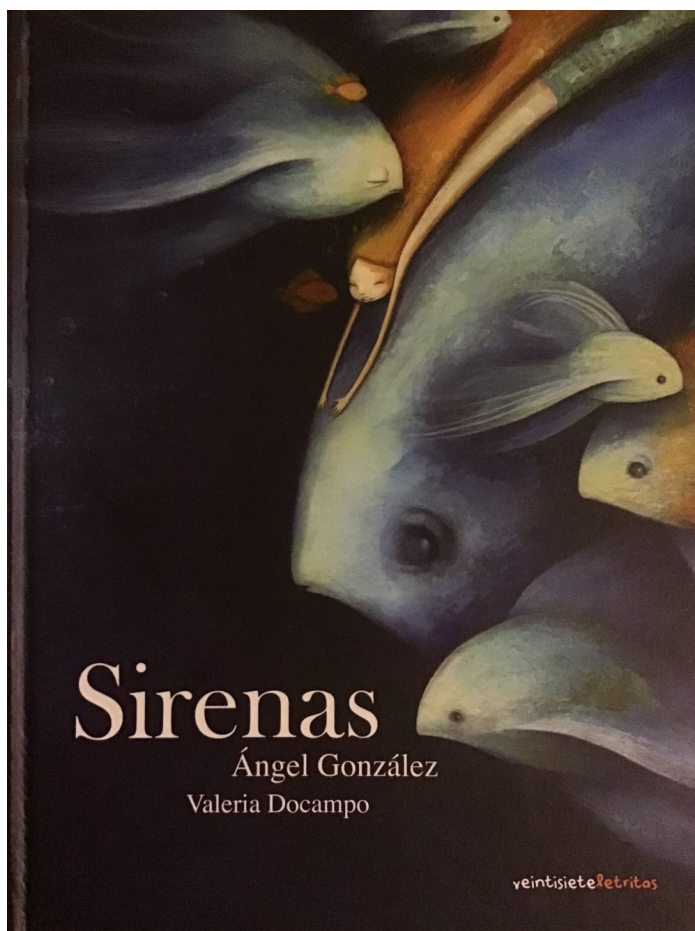


Imagen 1. Portada del álbum ilustrado *Sirenas*

Para hacernos una idea ajustada del proyecto artístico *Sirenas*, solo hay que reparar en el texto breve que se incluye en las últimas páginas del libro, y que se titula *Sobre Ángel y Valeria*. En él se recoge una biografía de los autores

²⁰ Las imágenes reproducidas aquí proceden del libro *Sirenas*, publicado por la editorial Veintisiete Letras en 2011, con © de Valeria Docampo.

en forma muy personal. Así, respecto a la ilustradora, se dice: “A Valeria, que nació en Buenos Aires, le gusta cocinar, y disfruta de forma especial cuando puede jugar con tres sabores, el de la miel, el del comino y el de la canela”. Del poeta se afirma lo siguiente: “Le gustaban los árboles, cantar y el yogur natural. Disfrutaba la música más que de cualquier otra cosa [...]”.

En cuanto a su adscripción genérica, se trata de un poemario de autor —inédito y póstumo— que, bajo la forma de un álbum ilustrado, recrea la vida de dos sirenas adolescentes que mantienen una conversación cotidiana. Se trata, pues, de una obra original del poeta asturiano, acompañada de unas bellísimas ilustraciones inspiradas en el fondo marino. En cuanto al reconocimiento de los dos autores, como ya se ha dicho, Ángel González (1925-2008), miembro de la generación de 1950, es una de las voces poéticas más relevantes de la poesía española contemporánea. *Sirenas* ha sido el único trabajo suyo dedicado al público infantil. Por su parte, Valeria Docampo (1976) es una ilustradora argentina consolidada, con una proyección bien destacada.

El motivo temático de *Sirenas* es la amistad, la necesidad de socializar, la necesidad de tomar conciencia de que vivimos conectados, y de que nos necesitamos mutuamente. Otro motivo temático conectado es el poder del amor, de la belleza trasmutada en canto y forma armoniosa. Las sirenas de cuerpo adolescente, de larga cabellera, cantan y avivan el gozo de las tripulaciones de marinos que las escuchan. El amor como celebración de la vida, como desarrollo emocional y afectivo de la persona, como gozo y deseo.

Respecto a su estructura, el libro distribuye el contenido en nueve estrofas, superpuestas en las ilustraciones en una parte de la hoja, y en alternancia, entre el lado izquierdo y derecho de manera consecutiva, con la ilusión óptica de asistir a los movimientos hipnóticos del mar... Las estrofas comprenden tres modalidades textuales básicas, que se combinan a lo largo del poemario: la narración, el diálogo y la descripción. De acuerdo con la temática y la articulación de las modalidades textuales referidas, el libro puede dividirse en tres unidades temáticas.

En la primera unidad, formada por las dos primeras estrofas y articuladas con la voz del yo poético, se mezcla la narración (*presenció un episodio extraordinario [...] surgieron de las aguas de repente*) y la descripción tanto del entorno (*una noche de junio / a la luz difusa del plenilunio*) como de las sirenas (*dos sirenas de cuerpo adolescente / y larga cabellera*).

La segunda unidad temática, que resulta la parte central del poemario, abarca desde la estrofa tercera hasta la séptima. En ella predomina el diálogo en combinación con la narración, aunque se observa una diferencia entre las intervenciones ágiles y dinámicas de las estrofas tercera y séptima (*Ola, ola, ola, ola / ¿qué ola tienes tú? / tres delfines y mero / vas atrasada un barbo y siete ostras*), que son las estrofas de inicio y final de esta unidad, respecto de las estrofas cuarta y quinta, que funcionan como segmentos narrativos inhibidores del carácter dinámico de las estrofas referidas: *es divertido ver a los marinos / arrojándose al agua por la borda / pero ahora estoy citada / con un tritón barbado que me ronda*. Ante el ofrecimiento de una de las sirenas de ir a cantar para provocar la locura de los marinos, la otra sirena le responde que no puede, porque tiene una cita con un tritón.

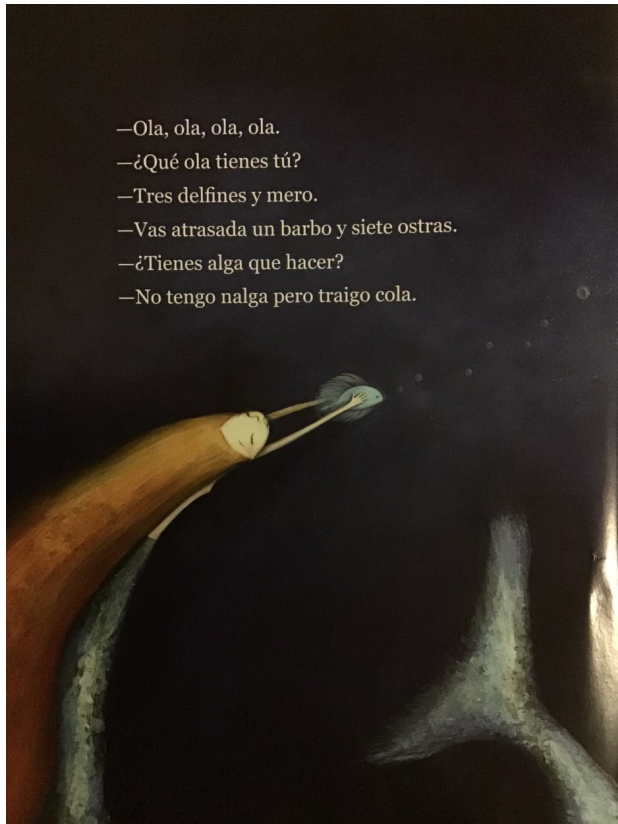


Imagen 2. Presencia del diálogo en *Sirenas*

Finalmente, la unidad temática que cierra el poemario está formada por las dos últimas estrofas, las cuales resuelven la acción con la partida de las sirenas hacia otros espacios marinos, con la consiguiente reflexión del yo poético:

yo me quedé pensando: / si les hubiese dado por cantar / habría tenido que tirarme al mar, que recuerda, por cierto, a la canción de Radio Futura *Paseo con la negra flor* (*y te buscas una novia / que te quiera escuchar / y te cuelgas de ella / o te tiras al mar. ¡Vaya una idea la de tirarse al mar!*), aunque, evidentemente, parece una coincidencia.

La interrelación entre el lenguaje verbal y visual es muy equilibrada y coherente, ya que el contenido de cada elemento narrativo del poema se ve reflejado en las ilustraciones de una manera original, con unos trazos desdibujados y con una función simbólica del color. En las escenas situadas fuera de las profundidades del océano, predominan los colores pálidos, lunares, con el reflejo de la luna que ilumina la superficie marítima con una luz blanquecina y tenue:



Imagen 3. Ilustración elaborada con colores fríos

A medida que nos adentramos en el océano, el verde y el amarillo, junto con el azul, toman protagonismo, los cuales reflejan diferentes seres vivos y elementos geológicos.



Imagen 4. Ilustración elaborada con colores cálidos

Respecto a las cuestiones de estilo, el poemario combina de manera inteligente y estratégica la métrica y la rima en relación con las diferentes unidades temáticas descritas, ya que se observa un predominio de versos de uniformidad métrica —once sílabas— y de rima consonante tanto en la unidad inicial como en la final, que se corresponden con la voz del yo poético. Por el contrario, en la

unidad temática central, correspondiente al diálogo entre las dos sirenas, la diversidad métrica se hace evidente, con patrones métricos de cuatro, cinco, seis, siete, ocho y once sílabas y con rima asonante (*borda / ronda*, por ejemplo). En cuanto a las principales figuras retóricas, se ha de destacar especialmente el uso de parónimos, como *hora / ola* (*¿qué ola tienes tú?*), *algo / alga* (*¿tienes alga que hacer?*), hipérbaton (*podríamos acercarnos / de aquel barco velero hasta la popa*) y la repetición expresiva, como *ola, ola y adiós. / Adiós y ola, ola, ola*. Finalmente, en cuanto a la elección de un fragmento del libro que sea representativo del tono que se exhibe en el poemario, sería el siguiente: *Entonces, nada, nada, nada. / Volveré a verte dentro de una ola. / Si no voy, / te dejaré un mensaje en una caracola*.

Si partimos de la constatación de que una de las funciones principales de la literatura es la de lograr el poder de la palabra y el de la representación cultural de uno mismo y de su realidad, convendremos en que la lectura de este poemario resultará muy recomendable para conseguir el conocimiento que la conducta humana y el lenguaje funcionan con un sistema de reglas prefijadas. Así, cuando una de las sirenas le dice a la otra que no puede quedarse porque tiene una cita con un tritón, nos muestra que el tiempo se ordena en momentos y en compromisos. Si, además, tenemos presente otra de las funciones principales —la de proporcionar placer estético—, constataremos también que este texto poético, con un abanico generoso de recursos (repeticiones, métrica y rima, paronomasia, hipérbaton, etc.), resulta ideal para disfrutar de la lectura.

Como hemos podido comprobar, el texto presenta una cuidada interrelación entre los contenidos poetizados y las ilustraciones que los acompañan, de forma que el producto artístico resulta altamente atractivo para un primer lector. Si exceptuamos que el texto puede presentar de forma puntual algunos problemas de comprensión (*acantilado, plenilunio, difusa, surgieron, tripulaciones, confines...*), cosa que requerirá la figura imprescindible del mediador lector, el poemario *Sirenas* resulta, en definitiva, un producto artístico muy recomendable para aquellos primeros lectores ávidos de poesía e imagen.

PROPUESTA DIDÁCTICA DE ANIMACIÓN A LA LECTURA DEL LIBRO *SIRENAS*

Con el fin de esbozar una intervención didáctica en torno a la lectura del libro *Sirenas*, nos hemos centrado en la contraportada como espacio generador de hipótesis y anticipaciones, entre otras posibles aplicaciones.



Imagen 5. Contraportada de la obra *Sirenas*

En la contraportada se dispone el texto de la primera estrofa sobre el fondo oscuro que refleja el fondo marino. Además, hay una representación de una de las sirenas cogiendo un pez. Pensamos, por tanto, que este espacio nos puede ofrecer muchas posibilidades didácticas a la hora de aproximar el texto a los primeros lectores. En este sentido, presentamos algunas actividades de iniciación a la lectura, las cuales podrían presentarse tomando como referencia este paratexto:

1. A partir del texto leído, ¿cómo podría continuar la historia? ¿Qué pasará más adelante? ¿A qué suceso extraordinario puede hacer referencia el texto?

2. ¿Por qué piensas que la acción se sitúa durante la noche? ¿Has visto tú alguna cosa extraña de noche? ¿Cuándo? ¿Qué pasó?

3. ¿Crees que es necesario que una persona esté sola para ver cosas mágicas? ¿O puede ver cosas mágicas estando acompañada?

4. ¿Recuerdas algún acontecimiento mágico que hayas visto recientemente?

5. ¿Sabes qué es un *plenilunio*? ¿Y un *acantilado*? ¿Habías escuchado estas palabras antes?

6. ¿A quién se representa en la imagen? ¿Dónde se encuentra?

7. ¿Conoces algún libro parecido? ¿Has leído alguna historia donde participen sirenas?

Como podemos observar, esta serie de actividades en torno a la contraportada en su conjunto y, de manera concreta, en torno a esa primera estrofa, pretende que los niños y las niñas se adentren en la historia a partir de un diálogo sobre los aspectos básicos del argumento que se vislumbra en esas primeras palabras. El objetivo principal es despertar la curiosidad y el gozo por leer a partir de una serie de cuestiones sobre los diferentes elementos que intervienen en la historia, como los personajes, la referencia a un hecho extraordinario o la identificación de palabras desconocidas.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de estas páginas se ha querido poner en valor la importancia de ordenar y preparar la lectura para la formación de lectores competentes a través de despertar la emoción poética, así como educar en ella.

Para ello, se ha elegido un libro emblemático de la literatura infantil, aunque poco conocido todavía, pero que, por ese mismo motivo, merece ser divulgado, con el fin de que se conforme como una apuesta atractiva y enriquecedora en la iniciación a la lectura. A partir de un análisis exhaustivo de los diferentes planos con que se configura este poemario, se ha podido apreciar su

solidez y coherencia artística en la selección armónica de contenidos y formas expresivas con que se comunican. En este sentido, texto e ilustración se funden de forma admirable en el marco de una trama argumental amable y divertida.

Finalmente, este análisis se acompaña de una propuesta didáctica orientada a la iniciación a la lectura, que tiene en la anticipación y la hipótesis sus principales elementos dinamizadores de la curiosidad natural que exhiben niños y niñas.

BIBLIOGRAFÍA

- Colomer, Teresa. “La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura”. *A forza das minorías. Actas del 32º Congreso Internacional IBBY 2010* (Santiago de Compostela, 8-12 de septiembre de 2010). Madrid: OEPLI, 2013. 94-102.
- Díaz-Plaja, Ana y Prats Ripoll, Margarida. “La literatura infantil y juvenil”. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, coord. Antonio Mendoza Fillola. Barcelona: Universitat de Barcelona / ICE, 1998. 191-14.
- Díaz-Plaja, Ana. “Los estudios sobre literatura infantil y juvenil en los últimos años”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* n. 51 (2009): 17-8.
- González, Ángel. *Poemas. Edición del autor*. Madrid: Cátedra, 2004.
- González, Ángel y Docampo, Valeria. *Sirenas*. Madrid: Veintisiete Letras, 2011.

¿ŠPANĚLSKÁ VESNICE SUENA A CHINO? PROPUESTA INTERCULTURAL PARA APRENDIENTES CHECOS DE ESPAÑOL

Pablo Lloréns Lloréns, *Instituto Cervantes*, Praga (República Checa)
pabloirlandes@yahoo.es

Resumen: Esta propuesta didáctica trabaja el componente sociocultural en el aula de ELE dentro de una perspectiva intercultural para aprendientes de la República Checa, si bien es adaptable al contexto de otros países eslavos. Exponemos aspectos relevantes de la propuesta didáctica tales como análisis de necesidades, metodología de enseñanza y tipología de actividades utilizada, presentamos la secuencia de actividades comunicativas con sus anexos e incluimos una guía didáctica de explotación para el profesor. Se pone el foco en aspectos como la determinación que el contexto de origen tiene en el acercamiento de los estudiantes a la lengua y cultura metas y su percepción de valores, actitudes, ideología, asuntos sociales, roles de hombre y la mujer en la sociedad, coeducación o el papel de las minorías a la vez que se tratan otros aspectos socioculturales esenciales como la percepción del tiempo, el comportamiento en reuniones sociales o la comunicación no verbal.

Palabras clave: componente sociocultural, interculturalidad, competencia sociolingüística, actividades comunicativas, República Checa, ELE.

Abstract: This didactic proposal explores the sociocultural element in the Spanish language classroom within an intercultural perspective for students

from the Czech Republic. We present relevant aspects of the didactic proposal such as needs analysis, teaching methodology and typology of activities used, we present the sequence of communicative activities with their annexes and we include a didactic guide for the teacher. The focus is on aspects such as the determination that the context of origin has in the approach of students to the target language and culture and their perception of values, attitudes, ideology, social issues, roles of men and women in society, coeducation or the role of minorities while addressing other essential sociocultural aspects such as perception of time, behavior in social gatherings or non-verbal communication.

Keywords: socio cultural element, interculturality, sociolinguistic competence, communicative activities, Czech Republic, Spanish as a second language.

INTRODUCCIÓN

Presentamos una secuencia didáctica que pone el foco en el componente sociocultural en el aula de enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua dentro de una perspectiva intercultural para estudiantes adultos de la República Checa. Hemos elegido como primeras palabras del título de este trabajo *Španělská vesnice*, haciendo alusión a una popular expresión idiomática checa, “je to pro mne španělská vesnice”, literalmente “eso para mí es un pueblo español”, expresión de origen incierto que se utiliza en la lengua checa para designar cualquier cosa absolutamente desconocida o que el hablante no se ve capaz de interpretar, expresión parcialmente equivalente a la utilizada en español cuando se dice que algo suena a chino. Nos proponemos hacer una pequeña aportación para que la llamada cultura con minúsculas²¹ asociada a la lengua española no sea para los aprendientes checos una *španělská vesnice*.

Pastor Cesteros (232) define competencia sociocultural como “el conocimiento de las reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a los contextos. Evidentemente, se trata de que los aprendices no solo dominen el código lingüístico de la L2, sino de que sean capaces también de actuar de forma comunicativamente adecua-

21 Según terminología empleada por Lourdes Miquel y Neus Sans y posteriormente reformulada por la primera (Miquel 515-17), sobre la que volveremos más adelante.

da”. Los ingredientes de esta competencia son, según Lourdes Miquel (519), símbolos, creencias, métodos de clasificación, actuaciones, presuposiciones y la intervención comunicativa en la que se reflejan todos o algunos de los anteriores. “El concepto de interculturalidad se halla relacionado sobre todo con la reflexión y análisis que el alumno hace sobre su propia realidad cultural; sin embargo, parece que no se incorpora la reflexión sobre la diversidad a partir de la comparación con otros modelos lingüísticos y culturales”, tal como indican Gil Bürmann y Morón (31); por su parte, el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes) recoge que, desde un enfoque holístico, la competencia intercultural consiste en desarrollar en el aprendiente ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales, de manera que logre superar el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y que, al reducirse el impacto del choque cultural, sea capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. A todo ello pretende contribuir, desde su brevedad y posibilidades, la secuencia didáctica que presentamos.

ANÁLISIS DE NECESIDADES

Esta secuencia didáctica está concebida para grupos de estudiantes adultos de español como lengua extranjera en la República Checa de nivel B2, si bien, con las oportunas adaptaciones, es extrapolable a otros contextos de enseñanza del español en la República Checa y también en otros países eslavos, que cuentan con una cultura y una historia reciente emparentadas.

Koike (39) señala “el problema general de la falta de información cultural disponible para enseñar relacionada con la lengua española”. Existen algunos trabajos que proponen diversas formas de trabajar las competencias sociocultural e intercultural en la actualidad en diversos ámbitos, como el de Jiménez-Ramírez (194-212) o el de Santamaría, así como propuestas didácticas concretas como la de André Costa (1025-046). Por lo demás, el volumen temático *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural* recoge recientes investigaciones en la materia de diversa índole. Sin embargo, si nos centramos en nuestro contexto de actuación, no hemos encontrado trabajos que analicen las diferencias culturales ni que desarrollen propuestas didácticas concretas para desarrollar las competencias sociocultural e intercultural de los aprendientes de español de la República Checa o de otros países eslavos, por ello nos parece pertinente y necesaria esta propuesta.

En nuestra experiencia docente también hemos observado lagunas en este ámbito: cuando se trabaja en el aula con algún material didáctico que trata el componente cultural, habitualmente este no se trata desde una perspectiva intercultural y además aparece de manera genérica para aprendientes de todo el mundo, sin tener en cuenta las necesidades específicas de los alumnos de esta parte de Europa. Por otro lado, aunque muchos estudiantes checos de nivel avanzado tienen un buen nivel de lengua y de cultura española e hispanoamericana, cuando en clase surge algún tema relativo a las diferencias culturales, transmiten su percepción de que, obviando usos y costumbres distintos, tales diferencias culturales apenas existen, en tanto que la República Checa y España son hoy países europeos con unos elevados índices de desarrollo (más allá de la expresión idiomática que comentábamos al principio). El contexto de origen de estos aprendientes configura unos pensamientos y unas actitudes que perciben como normales y les cuesta comprender que en otros países europeos como España estos pensamientos y actitudes puedan ser diferentes; se manifiestan en valores, actitudes, temas sociales, política, roles de hombre y mujer en la sociedad y coeducación, o incluso en el papel de las minorías, entre otros aspectos que forman parte de nuestra secuencia didáctica y que comentaremos con más detalle en el apartado de aspectos socioculturales e interculturales tratados y en la guía docente. La historia reciente de ambos países (que provienen de largas dictaduras casi simultáneas, pero de signos políticos opuestos) puede ser el origen de varias de esas diferencias y de algunas creencias arraigadas. Además, reflejamos en nuestra propuesta otros aspectos socioculturales como la percepción del tiempo, el comportamiento en reuniones sociales o la forma de vida, aspectos sobre cuyas diferencias con la cultura de origen creemos necesario reflexionar en clase así como sobre las actitudes ante esas diferencias.

Por lo demás, hemos elegido contrastar las culturas checa y española, para delimitar y hacer más viable la consecución de los objetivos de esta secuencia didáctica, pero sin olvidar, desde una perspectiva intercultural, las diferencias culturales que puede haber tanto entre diversos países de habla hispana como en el seno de las propias España y República Checa.

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE ELE

Para la elaboración de esta secuencia didáctica hemos elegido la metodología de ELE (español lengua extranjera) o español como segunda lengua que, por nuestros conocimientos y experiencia y por las aportaciones de las investi-

gaciones didácticas en esta línea, puede ser más rentable didácticamente para la consecución de nuestro objetivo de desarrollar la competencia sociocultural desde una perspectiva intercultural.

Partimos del enfoque metodológico ecléctico con base en el método comunicativo y en el enfoque por tareas. Maria Rosa Álvarez (72) indica, en su investigación sobre enseñanza por tareas interactivas, competencia intercultural y entornos virtuales, que la enseñanza por tareas ha contribuido a proporcionar a los aprendientes conocimientos acerca de realidades cotidianas de la vida cultural del país cuyo idioma están estudiando, y destaca que estos aspectos suelen pasar inadvertidos con otro tipo de metodologías pero que resultan sumamente atractivos y útiles para el estudiante. En este enfoque las unidades didácticas culminan en una tarea final —“la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea”, como recoge el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes)— que en nuestra propuesta es la actividad 6. *Nuestro decálogo*. Esta viene precedida por diversas tareas posibilitadoras a lo largo de la secuencia didáctica, la mayoría de las cuales también concluye internamente con una pequeña tarea de uso de la lengua (son de diversa índole y ponen el foco en diferentes destrezas, dependiendo de la actividad) donde está presente el componente sociocultural desde una perspectiva intercultural. Dichas tareas posibilitadoras, cada una de ellas con su propio objetivo y su progresión didáctica, son las siguientes: contar experiencias y anécdotas de encuentros interculturales y reflexionar sobre ellas tras haber leído y debatido sobre las experiencias de otras personas que ponen en valor ciertas diferencias culturales (actividad 1. *Foro checoespañol*); escribir y contar un chiste que recoja estereotipos culturales y reflexionar sobre la vigencia de dichos estereotipos tras conocer algunos de los chistes que se cuentan en España (actividad 2. *Esto es un gallego que entra a un bar y dice...*); comentar las diferencias y los referentes culturales, sociales y hasta ideológicos de dos amigas, una checa y otra española, cuyos referentes pueden parecer similares pero no lo son (actividad 3. *La habitación de Celeste*); desarrollar una conversación únicamente con gestos tras familiarizarse con aspectos de la comunicación no verbal habituales entre hablantes de español (actividad 4. *Oiga, ¿me trae la _ _ _ _ _?*); analizar y continuar un decálogo humorístico que pone de relieve algunos de los referentes culturales y costumbres del país de los estudiantes (actividad 5. *14 maneras de irritar a un checo*); para llegar a la tarea final de realizar, en el formato que se elija, un decálogo para evitar malentendidos culturales y entrar en contacto con hablantes de español desde una perspectiva intercultural.

ASPECTOS SOCIOCULTURALES/INTERCULTURALES TRATADOS

Para nuestros grupos meta de estudiantes se convierte en primordial que su proceso de enseñanza-aprendizaje incluya la cultura esencial y la cultura epidérmica o cultura con minúsculas (por oposición a la cultura legitimada o cultura con mayúsculas), según la terminología empleada por Lourdes Miquel (515-17) y así poder desarrollar la competencia sociocultural y las actitudes interculturales.

Para comenzar, en la actividad 1, tratamos el tema de los malentendidos y el choque cultural que esto pueda suponer. Como indica Galindo (434), “normalmente estos choques se deben a las diferencias en el grado de información sobreentendida o explicitada, el espacio personal y social o la sistematización temporal, y suelen crearnos determinadas imágenes de la cultura meta por contraste a lo que es habitual para nosotros”. Estos errores, continúa Galindo, “suelen achacarse a falta de competencia lingüística, a diferencias de caracteres, rarezas [...] y con frecuencia comprometen a los interlocutores, llegando a causar graves malentendidos que pueden romper las relaciones personales, como de hecho ocurre”. Los malentendidos que presentamos en la actividad 1 tratan diversos elementos culturales, varios de los cuales aparecen de nuevo a lo largo de la secuencia didáctica, y refieren experiencias de encuentros checoespañoles que atañen a los roles de hombre y mujer en la sociedad, las tradiciones, cómo comportarse en situaciones sociales como una boda o recibir un regalo, la pragmática de las relaciones profesionales, la realidad histórica y sociocultural desde que las personas analizamos el mundo o la concepción del tiempo en confusión con el tratamiento lingüístico del tiempo. Respecto a este último caso, además, es interesante señalar, como hacen Cestero y Gil Bürmann (50), que el sistema cronémico actúa modificando o reforzando el significado de los sistemas básicos (verbal, paralingüístico y kinésico) o independientemente, ofreciendo información social o cultural.

En las actividades 2 y 5 tratamos directamente, de forma más o menos lúdica, imágenes preconcebidas y estereotipos sobre otras culturas y sobre la propia cultura, si bien estos elementos ya están presentes de manera más o menos indirecta en el conjunto de la secuencia didáctica. Señala Guillén (836) que los individuos “acceden al aula con unas expectativas, necesidades y características circunstanciales propias pues no solo entran en contacto las lenguas (la de los alumnos y la que deben aprender) sino los propios alumnos en interacción quienes, como tales individuos, poseen una identidad y cultura propias”. De hecho, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, en su epígrafe 12. *Ha-*

bilidades y actitudes interculturales, recoge la necesidad de que estén presentes en el aula habilidades (tales como percepción de la diferencia cultural; comparación, clasificación, deducción; contacto, compensación...) y actitudes (tales como empatía, relativización o disposición favorable). El propio *PCIC*, en sus objetivos generales para el nivel B1/B2 en tanto que *El alumno como hablante intercultural*, habla de aprovechar la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural.

En la actividad 3 abordamos un tema que nos preocupa especialmente por la importancia que tiene en la República Checa y la poca percepción que a nuestro juicio se tiene de él entre estudiantes y docentes: cómo la historia reciente de ambos países configura su realidad y el hecho de que “el hablante no nativo tiende a interpretar la nueva realidad en la que está inmerso desde su cultura de partida, es decir, aplicando patrones de interpretación no válidos” (Iglesias-Casal, citada en Galindo 434). Si tenemos en cuenta que durante la segunda mitad del siglo XX tanto la República Checa como España han sufrido largas dictaduras, pero en un caso de izquierdas, asociado al llamado bloque comunista, y en otro caso de derechas como fue el franquismo, esto tiene influencia en los valores, las actitudes y la ideología de los individuos actuales. Por poner un ejemplo significativo, para una parte importante de la población checa casi se diría que hoy en día lo moderno, progresista y hasta solidario es ser de derechas y que ser de izquierdas se asocia al régimen totalitario pasado, mientras que en España para una parte importante de la población el razonamiento es el contrario. Esto tiene influencia en aspectos como la visión de la fiesta del Primero de Mayo (que muchos checos simplemente asocian al régimen pasado) o la concepción tan diferente que se puede tener de un personaje histórico como el Che Guevara. En general, la realidad sociocultural de la propia cultura afecta a la percepción de los roles de hombre y mujer y sus formas de relación en la sociedad, en la familia, en la pareja y en la educación y también tiene influencia en la percepción de las minorías y de las diferencias culturales, de los movimientos sociales y hasta en la visión de temas relacionados con el medio ambiente como el uso de la energía nuclear. Por ello nos parece interesante poner esos temas sobre la mesa, y así lo hacemos en la actividad 3, para reflexionar sobre actitudes y valores, ya que, como indican Gil Bürmann y Morón (31) “prima una tendencia en interpretar la cultura principalmente desde una orientación sociocultural y como parte de adquisición de conocimientos (no completa), más que de actitudes y valores”.

Otro aspecto sociocultural tratado es la comunicación no verbal: hemos dedicado la actividad 4 a que el alumno pueda aproximarse al lenguaje de los gestos propios de la cultura española, ya que, como señala Cestero (593) “los signos no verbales constituyen una parte sustancial de la comunicación y de los medios de comunicación humanos, si bien se trata, probablemente, de los elementos comunicativos a los que menos atención se ha prestado en los diseños curriculares de lenguas extranjeras”. Esta actividad 4, por otra parte, aporta un componente lúdico de distensión y cambio de ritmo, tras la actividad anterior que trataba aspectos que quizás algunos estudiantes pueden percibir como más densos, si bien todos ellos son necesarios para el desarrollo de la interculturalidad.

Varios de estos aspectos culturales e interculturales que acabamos de nombrar (junto con otros que aparecen colateralmente en las actividades y algunos más que a buen seguro surgirán de las intervenciones de los propios estudiantes) se recogerán en la tarea final o actividad 6 que consiste en un decálogo sociocultural e intercultural para aproximarse a la cultura española elaborado por los estudiantes en la forma que ellos escojan.

Así, además de contenidos que aparecen en los objetivos generales del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* y en su epígrafe 12. *Habilidades y actitudes interculturales*, que ya hemos citado, nuestra secuencia también recoge diversos contenidos de los epígrafes 11. *Saberes y comportamientos socioculturales* (1. *Condiciones de vida y organización social*, 2. *Relaciones interpersonales*, 3. *Identidad colectiva y estilo de vida...*) y 10. *Referentes culturales* (1. *Conocimientos generales de los países hispanos*, 2. *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente...*) de dicho *PCIC*, que es el documento que desarrolla para el español los niveles de referencia del *MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas)*.

TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES EMPLEADA

Las actividades que proponemos se han escogido pensando en las características de los grupos meta y sus necesidades de enseñanza-aprendizaje, para contribuir a desarrollar su competencia sociocultural y sus habilidades interculturales. Como hemos indicado más arriba, partimos del enfoque metodológico ecléctico con especial atención al método comunicativo y al enfoque por tareas, y a ello responde la tipología de las actividades que hemos diseña-

do, procurando además que los estudiantes desarrollen tareas que, llegado el caso, puedan ser incluidas en su *Portfolio europeo de las lenguas*. Además, en la actividad 1 hemos incluido algunos elementos y preguntas que parten de las sugerencias de la *Autobiografía de encuentros interculturales* elaborada por el Consejo de Europa, organización desarrolladora también del citado *portfolio*. Las actividades comunicativas planteadas se orientan a un momento avanzado del curso en el que los grupos ya se conocen bien y están abiertos a compartir experiencias e interactuar a partir de las experiencias de los demás, e incluyen elementos de trabajo cooperativo y de aprendizaje por descubrimiento, alternando diversas dinámicas de clase y el trabajo con varias destrezas. También prestan atención a los diferentes tipos de inteligencia presentes en el aula tanto a través de los textos de entrada como a través de las actividades de producción, lo que se puede observar al analizar las actividades que proponemos. Por lo demás, hemos intentado dotar a las actividades de un diseño funcional y variado dentro de nuestras posibilidades, hemos escogido textos auténticos tales como testimonios de personas reales (en algunos casos adaptados para facilitar su comprensión), fotografías reales, carteles, chistes, programas de televisión o publicaciones de blogs completamente auténticos y los hemos alternado para crear los oportunos cambios de ritmo y dinamizar las sesiones de trabajo en aras de un desarrollo progresivo, dinámico y exitoso de la secuencia didáctica, como se verá enseguida.

En cuanto a la temporalización, esta secuencia didáctica está concebida para dos sesiones de 90 minutos. Los tiempos estimados para cada actividad se estipulan en la guía docente, si bien, en estas actividades donde el componente reflexivo y el debate en grupo es tan importante, es muy recomendable ser flexibles con el tiempo. Así, si surge un debate intercultural que puede ayudar a desarrollar actitudes interculturales, es importante darle curso, a la vez que conviene cerrarlo antes de agotar el debate, apelando a la reflexión. Por todo ello, dependiendo del grupo de estudiantes con el que se vaya a utilizar y de si este es muy participativo, nuestra secuencia didáctica también puede utilizarse en dos sesiones de 120 minutos. Por otra parte, es recomendable dedicar tiempo de una tercera sesión de clase para revisar las tareas finales e incluso animar a su difusión pública. Es de esperar que la reflexión intercultural esté presente en esas tareas finales sin que el profesor tenga que hacer hincapié en ella, sobre todo si, como nos proponemos, los alumnos han avanzado en la adquisición de su competencia sociocultural.

SECUENCIA DIDÁCTICA (ACTIVIDADES)

A continuación recogemos la secuencia didáctica de forma que pueda ser entregada tal cual a los estudiantes en material fotocopiable, en la que se puede ver el desarrollo de todos los aspectos arriba mencionados.

1. Foro checoespañol

Unas cuantas personas han contado algunas de sus experiencias y anécdotas interculturales en un foro checoespañol llamado **¿Španělská vesnice?**:

Vivo en la República Checa y tengo unos cuantos amigos checos que hablan español muy bien. El caso es que siempre tenemos problemas a la hora de quedar. Me dicen, por ejemplo, “El domingo por la tarde me paso por tu casa”. Y claro, yo los espero a las 6 por ejemplo. Y a las 12:35 están tocando al timbre. “¿Pero ¿qué haces aquí? Si habíamos quedado por la tarde” les digo, y me dicen “Eso, ¿tú que haces que todavía no estás lista?” Eso me ha pasado así de veces... Además, nunca quieren hablar checo conmigo, pero bueno, esa es otra historia.

Clara, española de Cáceres que vive en Praga

Resulta que un amigo checo se casó con una mexicana. La boda fue en México y fuimos de viaje a la boda. Al salir de la iglesia amigos y parientes de la novia estaban repartiendo paquetes de arroz y, a los checos nos dieron un paquete a cada uno y nos explicaron que es tradicional tirarles arroz a los novios. Reconozco que yo ya había bebido un poco. Entonces, con mi paquete de arroz en la mano, pregunté dos veces “¿De verdad les tiráis esto a los novios? ¿De verdad?”. “Sí, sí, claro, sin miedo.” Así que cuando salieron de la iglesia todo el mundo empezó a gritar y empezamos a tirar arroz. Yo fui de las primeras, lancé mi paquete de arroz y... le dio a la novia en toda la cabeza. Le hizo sangre y tuvieron que llevársela a Urgencias. Yo no sabía dónde meterme... Dos horas después la novia volvió con la herida curada y la boda continuó. Y claro, me explicaron que se tiran granos de arroz sueltos, no el paquete entero como hice yo. ¡Vaya desastre!

Sofie, checa de Pardubice

Me salió un trabajo en España y allá que me fui. Tuve algunas citas con chicas españolas, que me encantan, son muy guapas y listas en general. Yo les abría la puerta al entrar a un bar, les ayudaba a ponerse el abrigo y todo eso. Y varias de ellas me gritaron “¿Es que soy gilipollas y no puedo abrirme la puerta yo sola o qué?”. Y cosas así. Claro, dejé de comportarme como un caballero...

Vásek, checo de Česká Budějovice que vive en Gijón (España)

Hicimos una comida en mi casa de Praga con unos cuantos amigos checos, españoles y de otros sitios y vinieron Laura y Ondra, una pareja hispanocheca. Como Laura y Ondra se acababan de ir a vivir juntos y a ellos les gustaba hacer excursiones a los *pivovares* (las fábricas de cerveza), el día anterior yo había visto un mapa muy bonito con todos los *pivovares* de la República Checa y me apeteció regalárselo. Les di mi regalo durante la comida. Lo abrieron y Laura dijo que le gustaba mucho y me dio un abrazo. Ondra dijo “Pues muy bonito, pero ya lo tenemos”. Se hizo un pequeño silencio tenso. Una amiga italiana comentó “¡Qué checo es eso...!”. Laura, la novia de Ondra, me dijo: “No se lo tengas en cuenta, ya sabes que los checos no tienen filtro”.

Xosé, español de El Ferrol que vive entre Beroun y Praga

En mi clase de la universidad había unos cuantos estudiantes *erasmus*, entre ellos una checa, Lenka, de la que me hice amiga. Ella era muy *hippy*, solidaria, ecológica y todo eso (como yo, je, je...), así que la invité a la fiesta del PCE, una fiesta que hacen todos los años en Madrid con conciertos y muchas cosas. Lenka estaba tan contenta hablando con mis amigos y bailando... hasta que vio una pancarta y descubrió que estábamos en la fiesta del Partido Comunista. De repente se enfadó, me pegó cuatro gritos y se fue corriendo, medio llorando.

Celeste, española de Elda

Trabajo en una empresa de componentes y a veces tenemos reuniones con clientes y proveedores de otros países. Las primeras reuniones de trabajo que tuvimos con españoles fueron de verdad complicadas. Es que llegaban y se pasaban media hora preguntándonos que qué tal todo, haciendo bromas, comentando cosas curiosas sobre la sala de reuniones, en fin, de todo menos hablar de negocios. Y mi compañero checo y yo mirando el reloj con ganas de resolver los asuntos y pensando “pues el estereotipo de que a los españoles no les gusta trabajar sí que es verdad. Es cierto que han llegado puntuales pero luego, mira, no hacen nada...”. Nos costó tiempo comprender por qué lo hacían...

Hedvika, checa de Havířov

a) Miramos estas seis fotografías y adivinamos: ¿Quiénes son españoles y quiénes checos?



b) Son los seis participantes en el foro checoespañol que acabamos de leer. Intentamos deducir: ¿Quién es quién? ¿Qué historia ha contado cada cual?

c) De cada historia, comentamos:

¿Qué problema hubo y por qué? ¿Qué diferencias culturales puede haber entre españoles y checos en ese aspecto?

d) ¿Hemos tenido otras experiencias interesantes en encuentros interculturales con españoles o hispanoamericanos? ¿Conocemos a gente a quien le ha pasado?

¿Qué aspectos culturales entraron en juego? ¿Qué nos gustó y qué no nos gustó de esa experiencia? ¿Nos aportó algo esa experiencia o nos cambió de algún modo?

2. Esto es un gallego que entra a un bar y dice...

a) Los chistes populares muchas veces reproducen tópicos y estereotipos sobre diversas culturas. En España hay muchos estereotipos sobre la gente de otras regiones o de otros países. Aquí tenemos algunos estereotipos y chistes relacionados.

(Estereotipo: los vascos son brutos y fanfarrones)

Esto es un bilbaíno entra en una librería y le pregunta al dependiente:

-¿Oiga, *me daría* un mapamundi de Bilbao?

(Estereotipo: los madrileños son muy chulos y vaciones)

Esto es un madrileño muy chulo que va conduciendo y tiene un accidente. Su coche da varias vueltas de campana. Finalmente el coche se queda boca abajo y llega gente que intenta ayudarlo a salir:

- Oiga, ¿se ha hecho daño?

-¿Qué pasa, tío? Yo vació así los ceniceros del coche...

(Estereotipo: los catalanes son tacaños, rácanos)

El padre de una familia catalana estaba en su lecho de muerte. La mujer y los hijos estaban a su lado esperando el desenlace:

-Montserrat, ¿dónde estás, cariño?

-Aquí, a tu lado, querido Jordi.

-Joan, hijo, ¿dónde estás?

-A tu lado, papá.

-Àngels, *filla meva*, ¿dónde estás?

-Aquí contigo, *pare, al teu costat*.

-¿Estáis todos aquí, conmigo?

-Sí, estamos todos aquí contigo.

-Entonces, si estáis todos aquí conmigo, ¿qué demonios hace la luz de la cocina encendida?

(Estereotipo: los mexicanos -y los andaluces- son vagos)

Bajo un sol abrasador, en pleno desierto, un mexicano está descansando cerca de su casa, a la sombra de un cactus seco y de su sombrero mexicano. De repente, ve algo moverse a unos 20 metros y le grita a su padre, que está en casa:

-¡Papá, saca el antídoto!

-¿Por qué?, ¿te picó el alacrán?

-No, pero por ahí viene...

b)

♣ ¿Nos parecen divertidos estos chistes?

♣ ¿Creemos que siempre hay algo de verdad detrás de los estereotipos culturales?

♣ ¿Pensamos que casi todos los vascos, catalanes, andaluces... son así, como dice el estereotipo?

♣ ¿Creemos que estos chistes pueden ser racistas o xenófobos?

♣ ¿Qué estereotipos hay en nuestro país sobre los españoles e hispanoamericanos?

♣ ¿Qué estereotipos hay en nuestro país sobre nuestros compatriotas de otras regiones?

♣ ¿Quién cuenta esos chistes en nuestro país? ¿Gente de otros grupos culturales o a veces los mismos protagonistas para reírse de sí mismos?

c) ¿Qué es un estereotipo cultural y qué puede implicar al relacionarnos con personas de otras culturas?

d) ¡Ahora nosotros! Pensamos en algún chiste que se cuente en nuestro país jugando con los estereotipos y lo traducimos al español. Es importante que no esté basado en el humor verbal. O, si lo está, tendremos que explicarlo.

Estereotipo:

Chiste:

3. La habitación de Celeste

a) ¿Nos acordamos de Celeste y de Lenka, las universitarias checa y española con inquietudes similares que se hicieron amigas, que aparecían en el testimonio de Celeste de la actividad 1? ¿Cómo diríamos que son estas dos jóvenes? ¿Qué inquietudes tienen?

b) Miramos algunos de los carteles que tiene Celeste en su habitación. ¿De qué habla cada cartel y por qué crees que lo tiene en su habitación?

(Anexo II)

c) ¿Creemos que Lenka tiene más o menos los mismos carteles (en su “equivalente” checo) que Celeste en su habitación? ¿Cuáles sí? ¿Cuáles no? ¿Por qué?

¿Qué carteles diferentes podría tener una joven checa solidaria y socialmente comprometida?

4. Oiga, ¿me trae la _____? ²²

a) ¿Qué está “diciendo” nuestro/a profesor/a?

b) ¿Cómo hacemos estos gestos en nuestra cultura? ¿Sabríamos decir estas cosas sin palabras, solo con gestos?:

-Tengo frío/Me estoy quedando helado/a

-Tengo calor

-Está lleno de gente

-Me voy / ¿Nos vamos?

-Tengo un poco de prisa

-Tranquilo... (Un poco de calma, por favor)

-Tengo que conducir

-Voy a nadar

-Eres un caradura/aprovechado

-¿Me trae la cuenta, por favor?

-¿Me pones un café?

-¿Lo pillas? (¿entiendes la broma?)

c) ¿Dónde están estas personas?

d) Diálogos sin palabras...

5. 14 maneras de irritar a un checo

²² Actividad 4. *Oiga, ¿me trae la _____?*: adaptación a partir de la actividad *Splunge gestos* creada originalmente por Enrique Caballero Gonzalo y Javier González Lozano.

a) El Consejero de Cultura de la Embajada de España, tras unos años residiendo en la República Checa, escribió en su blog *En la ciudad de las cien torres* una publicación sobre las diferencias culturales. Lo escribió en tono irónico y en vez de dar consejos para actuar de forma “culturalmente correcta”, le dio la vuelta a la tortilla y escribió qué debe hacer un extranjero si quiere irritar a un checo (o sea, lo que no debería hacer...).

Por ejemplo, dos de los 14 puntos dicen:

-Diles que su país está en Europa del Este.

-Diles que ir los fines de semana a la casa de campo y trabajar allí es una horterada.

b) Ahora nosotros. Continuamos la lista. ¿Cuáles creemos que pueden ser algunas de esas 14 formas de irritar a un checo?

c) Ahora leemos la publicación completa *14 maneras de irritar a un checo*.

¿Con cuáles estamos de acuerdo? ¿Con cuáles no?

¿El autor es un exagerado o tiene sentido lo que dice?

¿Se nos ocurren *Más maneras de irritar a un checo*?

6. Nuestro decálogo

Ahora nosotros vamos a ser los creadores de un decálogo para evitar malentendidos culturales y saber comportarse en situaciones socioculturales e interculturales con hispanohablantes.

→ Podemos elegir el estilo que queramos, puede tener un tono riguroso o un tono irónico y darle la vuelta como hemos visto en la actividad anterior, es decir, como nosotros prefiramos.

→ Le ponemos título, como por ejemplo *Ideas para tu viaje intercultural a España, Cómo ser argentina aunque hayas nacido en Brno, Guía para que tu visita a Santiago sea un completo desastre* o cualquiera que se nos ocurra, pero intentando que quien lea el título tenga ganas de saber más.

→ Tenemos que incluir cómo comportarse en situaciones sociales, qué decir (y cómo) en determinados casos, referencias a la comunicación no verbal y otros aspectos que nos parezcan importantes.

→ Cuanto más elementos incluyamos, mejor. Podemos hablar de referentes culturales, mundo laboral, situación de la mujer, diversas culturas y minorías y de todo lo que nos parezca importante.

→ Puede ser escrito (mejor si incluimos alguna foto o ilustración), o puede ser un vídeo, un *podcast* o hasta *rapearlo* como una canción, como prefiramos...

→ Puede tener 10 puntos, 13, 9 o los que nosotros queramos.

→ El objetivo es que nosotros disfrutemos creando este decálogo y que nuestros lectores (o espectadores, u oyentes) mejoren su competencia sociocultural e intercultural en español.

GUÍA DOCENTE PARA EL PROFESOR

Actividad 1. Foro checoespañol

25 minutos.

En clase abierta + pequeños grupos de 3 estudiantes.

Antes de pasar a leer los testimonios, el profesor hará referencia al nombre del foro checoespañol que aparece en la actividad (en checo pero con el doble signo de interrogación del español) y preguntará a los estudiantes si para ellos la cultura de los españoles es una *španělská vesnice*. Puede aprovecharse para comentar expresiones con un significado cercano como “eso me suena a chino”.

Una vez leídos y comprendidos los diversos testimonios, en el apartado a), el profesor pedirá a los alumnos que jueguen a adivinar o deducir cuáles de esas seis personas son checas y cuáles españolas. Tras las primeras elucubraciones, el profesor puede anunciar que esas seis fotos corresponden a tres checos y tres españoles, para que los estudiantes concreten sus hipótesis. Posteriormente, ya en el apartado b), el profesor aclarará o confirmará que esas son fotografías de los seis autores de los testimonios de las dos páginas anteriores y les pedirá que intenten relacionar a qué persona corresponde cada foto; si se dispone de los medios, es aconsejable proyectar esta actividad en pantalla, facilitará la tarea. Aunque se trata de un mero juego previo al debate posterior en c), ya pone sobre la mesa las imágenes preconcebidas que tenemos de las personas, especialmente si erran en algunas de sus hipótesis. El profesor puede aprovechar para comentar alguna imagen errónea que él mismo tenía anteriormente (por ejemplo, que los checos son rubios y altos) dejando entrever que todos caemos en estereotipos. Las fotografías, de izquierda a derecha, corresponden a: 1. Clara, española de Cáceres. 2. Vásek, checo de České Budějovice. 3. Hedvika, checa de Havířov. 4. Celeste, española de Elda. 5. Xosé, español de El Ferrol. 6. Sofie, checa de Pardubice.

En el apartado c) es importante que el profesor anime la conversación y motive la interacción comentando otras anécdotas interculturales que le hayan pasado o que haya escuchado. En el apartado d) el profesor tratará de que los estudiantes reflexionen por sí mismos sobre la importancia de conocer los contextos socioculturales al entrar en contacto con personas de otras lenguas y culturas y de ser receptivo a esas diferencias. Si el profesor lo ve pertinente,

Puede mostrarles el recurso *Autobiografía de encuentros interculturales*²³ elaborado por el Consejo de Europa por si están interesados y les motiva completarlo de manera autónoma.

Actividad 2. Esto es un gallego que entra a un bar y dice...

20 minutos.

En clase abierta + pequeños grupos de 3-4 estudiantes.

La tarea d) como deberes, o bien en clase en pequeños grupos.

El profesor puede comentar que el título de esta actividad reproduce una fórmula típica para comenzar a contar chistes en español, y también que a los españoles se les conoce genéricamente como gallegos en países como Argentina, ya que hubo un tiempo en que muchos de los inmigrantes españoles eran de Galicia. Antes de leer los estereotipos y sus correspondientes chistes, el profesor planteará someramente el concepto de estereotipo y qué significa para los estudiantes.

En a), durante la lectura de los chistes, el papel del profesor es contribuir a la comprensión y a las risas o sonrisas en clase. El profesor puede comentar algún detalle de variedades dialectales del español, como ese “me daría” en el chiste de vascos o sobre la diversidad lingüística de España ya que aparecen algunas palabras en catalán y nombres típicos catalanes en el chiste correspondiente. Asimismo el profesor puede aprovechar para hablar de otros esquemas de chistes clásicos basados en estereotipos como los chistes de Lepe, chistes sobre españoles/gallegos que se cuentan en América, o aquellos que responden a la fórmula “Un francés, un inglés y un español...” en los que el humor suele estar en reírse de uno mismo o de la propia cultura.

El coloquio sobre las preguntas del apartado b) se hará en pequeños grupos de 3-4 estudiantes, con el estímulo del profesor cuando sea necesario, y posteriormente se hará una pequeña puesta en común en clase abierta en la que el profesor ayudará a la reflexión para dar paso a c) y retomar el concepto de estereotipo cultural. El profesor proyectará una definición o reproducirá alguna declaración sobre los implicaciones de los estereotipos. Una opción entre muchas posibles es esta definición, extraída de la memoria de máster de J.M. García Ibáñez²⁴:

23 Recurso disponible en <https://rm.coe.int/autobiografia-de-encuentros-interculturales/16808b16c8>.

24 Disponible en http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/Espanol-Adultos/zips/Modulo_1/existen_los_estereotipos_culturales.html.

*Los estereotipos son creencias arraigadas en el acervo popular que nos ayudan a entender el mundo porque lo simplifican para facilitar su comprensión. **Transmiten una imagen parcial y reducida de un grupo**, pero necesaria en un primer momento. El gran peligro que encierran los estereotipos está en los **prejuicios** y, sobre todo, en las **actitudes de discriminación** que estos suelen llevar aparejadas. A cada uno le corresponde la tarea de ir más allá de la primera valoración, formarse una idea completa de la otra comunidad y evitar la tentación de los encasillamientos cuando se trate de interacciones con individuos de otro grupo cultural.*

La pequeña tarea del apartado d) pueden prepararla por parejas en clase o bien individualmente a modo de deberes (en función del ambiente del aula y del criterio del profesor). Si se envía como deberes, en una sesión posterior se hará la corrección y nueva reflexión lúdica sobre el concepto de estereotipo y la consiguiente parte de deformación de la realidad que encierran.

Actividad 3. La habitación de Celeste

20 minutos.

En pequeños grupos de 3-4 estudiantes y en clase abierta.

En la actividad b) el profesor proyectará las imágenes en color del anexo II sobre las que trabajará el grupo. Si es posible, también puede pasar la página fotocopiada para así facilitar el debate. El profesor intentará que todas las reflexiones salgan de los estudiantes a partir de las preguntas planteadas en c) y de sus propias intervenciones, si bien tratará de orientar el debate a cómo dos tipos similares de personas pueden tener una diferente concepción del mundo y distintos referentes culturales y sociales en función de su lugar de origen y de la realidad sociocultural e histórica de dichos lugares.

Algunos elementos que es previsible que entren en juego (varios de los cuales quizás ya se mencionaron al debatir los testimonios de la actividad 1) y que pueden diferenciar los carteles elegidos por Celeste de los que elegiría Lenka, más allá de su propia personalidad son:

-La República Checa ha vivido una larga dictadura de izquierdas en la segunda mitad del siglo XX, con lo cual es posible que Lenka considere moderna y progresista la ideología de derechas y que tache de reaccionarios a los partidos de izquierda, y que asocie al Che Guevara con un asesino sin escrúpulos, mientras que España ha vivido una larga dictadura de derechas en la segunda mitad del siglo XX y Celeste puede tachar de reaccionarios a los partidos de

derechas y de modernos y progresistas a los de izquierdas y quizás vea al Che como un luchador por los derechos de los más débiles. Por la misma razón, probablemente a Lenka el Primero de Mayo le suene a herencia de la dictadura comunista (y es para ella más el día del amor relacionado con la tradición checa de besarse bajo un cerezo en flor ese día) y para Celeste sea un día de lucha por los derechos civiles.

-Los roles de hombre y mujer están mucho más diferenciados en la República Checa que en España, donde la conciencia feminista está mucho más arraigada, por lo que es previsible que a Lenka le parezca bien recibir una rosa el día de la mujer y Celeste se oponga a ello y vea este día como una reivindicación feminista contra la desigualdad de derechos, en línea con lo que promueve el cartel argentino que también hace referencia a la violencia de género. Igualmente, y referido a los juguetes, es previsible que Lenka no vea mal que, por ejemplo, a su sobrina le regalen un traje de princesa y a su sobrino un cohete espacial y que Celeste se rebele contra eso.

-La imagen de *Payo today* corresponde a un periódico creado por una asociación gitana de España para sensibilizar y criticar el uso estereotipado y discriminatorio de la palabra *gitano* y todo lo que se asocia a esta etnia en los medios de comunicación, y en este caso se le da un tratamiento análogo a la palabra *payo*. La marginación de la comunidad gitana es un hecho tanto en la República Checa como en España, si bien en España hay una parte de la comunidad gitana con prestigio social (especialmente artistas) y existe una mayor conciencia social para la eliminación de las desigualdades.

-En cuanto a la pancarta ecologista y la portada del libro sobre Greta Thunberg, será interesante comprobar si los estudiantes creen que las ideas de Lenka y Celeste son similares. En cualquier caso también es previsible que Celeste se oponga a la energía nuclear y Lenka la vea como una energía limpia.

-Por lo que respecta a la proclama “Libertad lingüística”, es una cuestión candente en algunas regiones o comunidades autónomas bilingües de España. Esas dos palabras u otras similares en ocasiones son utilizadas en defensa de sus derechos lingüísticos tanto por los hablantes de las lenguas cooficiales (catalán, vasco, gallego...) como por los hablantes de español o castellano, cuando creen que su lengua está discriminada frente a la otra lengua oficial de ese territorio y que no tienen libertad en aspectos como escoger la lengua vehicular del sistema educativo. Por supuesto, dicha proclama también es válida en otros contextos, como en el caso de algunos países hispanohablantes cuyas lenguas indígenas no están reconocidas o protegidas.

-Es importante comentar, si surge durante la clase, que Celeste es una chica comprometida y que el hecho de que tenga en su habitación una bandera que juega con los símbolos de la comunidad LGTBI o un periódico que reivindica los derechos de la comunidad gitana no significa necesariamente que pertenezca a esos colectivos, sino que simplemente puede solidarizarse con sus causas.

-La viñeta de Forges probablemente tenga una función meramente lúdica en la pared de Celeste, si bien será interesante comprobar si a los estudiantes les provoca alguna reflexión cultural sobre las costumbres de los españoles.

Actividad 4. Oiga, ¿me trae la _ _ _ _ _?

25 minutos.

En clase abierta+ en pequeños grupos de 4 estudiantes.

El profesor comenzará esta actividad (si la actividad se hace al principio de la sesión, entrará a la clase de esta manera) sin hablar y haciendo solamente algunos gestos de los que aparecen en el apartado a) u otros comunes en España y preguntará con gestos y escribirá en la pizarra “¿Qué estoy diciendo?” para que los alumnos respondan intentando descifrar el significado de sus gestos. A continuación, ya verbalmente, el profesor pasará a explicar por qué se ha comunicado así, lo que le llevará a presentar esta actividad.

En el apartado b) el profesor les dará el *feedback* sobre cómo se hacen esos gestos en España, intentando que queden claros pues posteriormente los alumnos los utilizarán en las siguientes partes de la actividad. Se aprovechará para comentar que cuando aprendemos un idioma y nos aproximamos a una cultura, es importante que también conozcamos los gestos propios de esa cultura pues forman parte indisoluble de la comunicación en ese idioma.

En el apartado c) el profesor reproducirá en primer lugar el sonido (sin imágenes) del vídeo *Splunge gestos*²⁵ y preguntará a los estudiantes dónde están esas personas que acaban de escuchar. Es previsible que reconozcan que están en un bar, o el profesor les guiará hasta llegar a esa conclusión. También puede preguntarles qué peculiaridad tiene el diálogo que han escuchado (faltan algunas palabras). Se aprovechará para comentar la cultura de bar tan arraigada en España, al igual que en la República Checa, señalando que los bares en España muchas veces están llenos de gente, hay mucho ruido y en ocasiones puede ser

25 Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=LyUtCgWw6UM>.

necesario gritar y hablar con gestos. Posteriormente, para anticipar el visionado del vídeo completo con imagen y sonido, el profesor preguntará a los estudiantes cómo expresarían con gestos otros conceptos que aparecen en el vídeo y que no se han visto en el apartado b) como son *pagar con tarjeta*, *dar la vuelta a la tortilla* e incluso *la gente* que es el último gesto que hacen en el vídeo y que es un gesto menos codificado por lo que su comprensión puede resultar mas difícil.

Después se proyectará el vídeo completo ya con imágenes. Como la calidad del sonido no es muy buena, y para facilitar la comprensión, el vídeo se proyectará con subtítulos de las palabras que los protagonistas dicen. El profesor ha de asegurarse de que dichos subtítulos estén activados al proyectar el vídeo. Posteriormente se hará un segundo visionado completo y se animará a los estudiantes a que completen tanto con palabras como con gestos aquellas palabras que los protagonistas no dicen en el vídeo.

Para cerrar la actividad, apartado d), el profesor fotocopiará y recortará un juego de tarjetas²⁶ para cada grupo pequeño de unos 4 estudiantes y explicará las instrucciones: los estudiantes se disponen por grupos, por turnos cada alumno toma una tarjeta, la lee en secreto, comprende el contexto y hace el gesto correspondiente a la frase que aparece en su tarjeta destacada en negrita. Entonces sus compañeros interpretan el significado del gesto y lo verbalizan.

Se terminará la actividad recordando a los estudiantes la importancia de conocer las pautas establecidas de comunicación no verbal al comunicarnos con personas de otras culturas, como son los gestos y también las expresiones de la cara, el contacto físico mientras se habla, el contacto ocular o la posición del cuerpo, entre otros.

Actividad 5. 14 maneras de irritar a un checo

25 minutos.

En clase abierta+ en pequeños grupos de 2-3 estudiantes.

Tras haber realizado los apartados a) y b), en el apartado c) el profesor proyectará la entrada completa, publicada originalmente en el blog *En la ciudad de las cien torres*²⁷.

²⁶ Véase anexo I.

²⁷ Disponible en

<https://erasmuspragablog.wordpress.com/2014/06/10/14-maneras-de-irritar-a-un-checo/>.

Una vez se han debatido las preguntas de c) y tras dar curso al coloquio que previsiblemente ha de surgir entre los alumnos, el profesor preguntará “Si tuviéramos que escribir *13 maneras de irritar a un español*, ¿qué escribiríamos?”, y esperará a que lancen algunas propuestas. Pero no se detendrá en esto, son solo unas primeras ideas que pueden ser útiles para la siguiente actividad.

Actividad 6. Nuestro decálogo

25 minutos.

En pequeños grupos.

Esta actividad está concebida a modo de tarea final de la secuencia didáctica. Tal como se explica en las amplias instrucciones que tienen los alumnos, deberán intentar cumplir el máximo de los puntos posibles. El profesor promoverá que los estudiantes incluyan en su tarea las diversas cuestiones interculturales tratadas en la secuencia didáctica, dejando margen, por supuesto, a otras cuestiones socioculturales/interculturales si estas salen de los alumnos. El profesor animará a hacerlo de forma creativa y con un formato atractivo, ya sea en forma de blog, de folleto, de vídeo, de *podcast*, de canción...

La actividad se comenzará en clase y se terminará en casa; se hará en pequeños grupos, pero se dejará total libertad en cuanto al número de componentes de esos grupos, incluso se les permitirá hacerlo de forma individual si lo prefieren; lo importante es que lo lleven a cabo de la forma que más les motive. En sesiones posteriores se hará una puesta en común y revisión de sus tareas finales acorde a los formatos que los estudiantes hayan elegido para su trabajo y, si se dan las condiciones, el profesor animará a su publicación en redes sociales o por otros cauces.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, María Rosa. “Enseñanza por tareas interactivas, competencia intercultural y entornos virtuales: el proyecto NIFLAR (Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research)”. *Limite* 4 (2010); 61-79.

Cestero, Ana María. “La comunicación no verbal”. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera*

- jera (LE). ed. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2004. 593-616.
- Cestero, Ana María y Gil Bürmann, María. “Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España, I”. *Cuadernos Cervantes* 4 (1995): 49-53.
- Consejo de Europa. *Autobiografía de encuentros interculturales* (2020). Recuperado de: <https://rm.coe.int/autobiografia-de-encuentros-interculturales/16808b16c8>. Fecha de consulta 25/03/2022.
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002): Recuperado de Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Fecha de consulta 25/03/2022.
- Costa, André. “La competencia de comunicación intercultural (CCI) en la clase de ELE: propuesta didáctica para alumnos de turismo”. *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, ed. Marta Saracho-Arnáiz y Herminda Otero-Doval. Oporto: Universidad de Oporto, 2021. 1025-1046.
- Galindo, Mar. “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas”. *Interlingüística* 16/1 (2005): 431-441.
- García Ibáñez, José María. *Interculturalidad y estereotipos en la clase de EL2. Un proyecto de centro cultural*. [Memoria de máster]. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, 2013. Disponible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:93276761-1f27-41fb-9a16-3a998a5dc8a1/2014-bv-15-06garciaibanez-pdf.pdf>
- Gil Bürmann, María y Morón, Sara María. “Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión”. *Cuaderno Comillas* II (2012): 19-36.
- Guillén, Carmen (2004): “Los contenidos culturales”. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, ed. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2004. 835-849.
- Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE* (1997-2022). Recuperado de Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/EN-SENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm. Fecha de consulta 25/03/2022.

- Jiménez-Ramírez, Jorge. “Enseñar lo complejo. Diseño de actividades para la competencia intercultural”. *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, ed. Marta Saracho-Arnáiz y Herminda Otero-Doval. Oporto: Universidad de Oporto, 2021. 194-212.
- Koike, Dale. “Pragmática e interculturalidad en la adquisición del español como L2”. *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, ed. Marta Saracho-Arnáiz y Herminda Otero-Doval. Oporto: Universidad de Oporto, 2021. 32-52.
- Miquel, Lourdes. “La subcompetencia sociocultural”. *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, ed. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2004. 511-531.
- Pastor Cesteros, Susana. *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante, 2004.
- Puebla, Marga. *Splunge*. [Programa de televisión]. Madrid: Globomedia, Televisión Española, 2005. Sketch *Splunge gestos*, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=LyUtCgWw6UM>.
- Rupérez, Pablo (2014): *En la ciudad de las cien torres*. [Blog]. Praga: Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, Gobierno de España, 2014. Entrada *14 maneras de irritar a un checo. Un post sobre diferencias culturales*. Actualmente disponible en <https://erasmuspragablog.wordpress.com/2014/06/10/14-maneras-de-irritar-a-un-checo/>. Fecha de consulta 25/03/2022.
- Santamaría, Rocío. *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2016. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc156j6>. Fecha de consulta 25/03/2022.
- Saracho-Arnáiz, Marta y Otero-Doval, Herminda (ed.). *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*. Oporto: Universidad de Oporto, 2021.

FUENTES DE LAS IMÁGENES

-Las imágenes utilizadas para la actividad 3 están disponibles para su descarga en Internet y autorizadas para este uso, en las diversas páginas web de las entidades organizadoras o difusoras. De izquierda a derecha y de arriba a abajo: Diario Eco, Secretariado Gitano (imagen modificada), Terra, Stvinilos, Planeta de Libros, CC.OO., Mujeres para la salud, Jamiprime, Forges, Ayuntamiento de Cáceres. Fecha de consulta 26/10/2021.

-Las fotografías de los seis participantes en el foro de la actividad 1 han sido tomadas por el autor o cedidas por los fotografiados/publicadas en sus perfiles públicos de las redes sociales.

ANEXO I

Tarjetas para recortar para el apartado d) de la actividad 4. *Oiga, ¿me trae la _____?*

HABLAR SIN PALABRAS <i>[Estás en el bar al que vas siempre con tus amigos. Conoces al camarero. Tienes prisa y le pides, a distancia:]</i> La cuenta	HABLAR SIN PALABRAS <i>[Estás en la barra de un bar. El camarero está ocupado, en la otra punta, pero te ve, le pides:]</i> Un café, por favor
HABLAR SIN PALABRAS <i>[Estás con una amiga en un evento que la verdad es que no te gusta mucho y además hay mucho ruido. Le dices a tu amiga:]</i> ¿Nos vamos?	HABLAR SIN PALABRAS <i>[Estás hablando con alguien y no te gusta la respuesta que te da, te parece que es un aprovechado, le dices:]</i> Eres un caradura
HABLAR SIN PALABRAS <i>[Estás esperando a que tu compañera de trabajo termine un papel que necesitas, pero va muy despacio y además se pone a hablar por teléfono de tonterías. Le dices:]</i> Venga, venga, que tengo un poco de prisa	HABLAR SIN PALABRAS <i>[Estás en un bar con tus amigos. Estás hablando por teléfono. Te preguntan si quieres una cerveza. Tu respondes:]</i> No, tengo que conducir
HABLAR SIN PALABRAS <i>[Estás bailando en una discoteca con la música a todo volumen y le dices a una amiga:]</i> Uf, qué calor(1), esto está lleno de gente (2)	HABLAR SIN PALABRAS <i>[Estás en una tienda esperando a que te atiendan. Conoces a la dueña, que está hablando con otros clientes. Desde una esquina, le dices:]</i> ¿Puedes bajar el aire acondicionado? Es que me estoy quedando helado/a]
HABLAR SIN PALABRAS <i>[Dos amigos están discutiendo, cada vez más enfadados, ni te escuchan, tú les dices:]</i> Tranquilos, tranquilos, un poquito de calma	HABLAR SIN PALABRAS <i>[Estás hablando con una amiga, y tú dices algo muy divertido, pero ella no reacciona, le dices:]</i> ¿Lo pillas?, ¿lo entiendes?

ANEXO II: LA HABITACIÓN DE CELESTE



LOS NIÑOS INVISIBLES EN *AZUL RUSO* DE PATRICIA ESTEBAN ERLÉS²⁸

Sara Núñez de la Fuente

Grupo de Investigación GEIG, Universidad de León
AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español)
sarandelaf@gmail.com

Resumen: El volumen *Azul ruso*, de Patricia Esteban Erlés, reúne trece cuentos en torno a una serie de personajes atormentados que se evaden de la realidad a través de espacios psicológicos y oníricos. Llama la atención el tema de la maternidad entendido como un deseo que no llega a materializarse, acompañado de recursos narrativos que evocan la literatura gótica. Vemos a una mujer que abandona a su hijo en un barrio residencial, a unas hermanas siamesas que mueren al nacer, a una pareja que espera la llegada de Candela —el bebé que nunca nacerá— y a Clara, que adoptará un reptil ante la imposibilidad de tener hijos. Es posible observar un ejemplo similar en *Fortunata y Jacinta* de Benito Pérez Galdós, lo que da lugar a una comparación entre dos obras literarias españolas tan distantes en el tiempo como en las características que las constituyen.

Palabras clave: Patricia Esteban Erlés; *Azul ruso*; literatura gótica; maternidad; infancia.

28 * Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación *Estrategias y figuras de lo insólito. Manifestaciones del monstruo en la narrativa en lengua española (de 1980 a la actualidad)* (PGC2018-093648-B-I00).

Abstract: The volumen *Russian Blue*, by Patricia Esteban Erlés, compiles thirteen short stories around a series of tormented characters that escape from reality through psychological and oniric spaces. It is remarkable that the theme of motherhood is understood as a wish that never comes true, with narrative resources that evoke Gothic literature. In this collection a woman is seen abandoning her child in a residential neighborhood, two conjoined twin sisters who die at birth, a couple waiting for Candela's arrival —the baby who will never be born— and Clara, who will adopt a reptile because she cannot have children. It is possible to observe a similar example in *Fortunata y Jacinta*, by Benito Pérez Galdós, which gives rise to a comparison between two Spanish literary works as distant in time as in the characteristics that constitute them.

Keywords: Patricia Esteban Erlés; *Russian Blue*; Gothic literatura; motherhood; childhood.

Si bien el protagonismo infantil adquiere cierto peso en la tradición literaria española, como corrobora Antonio Gómez Yebra con *El niño pícaro literario de los Siglos de Oro* (1988), o los diversos autores que a lo largo del siglo XX han conformado lo que hoy podríamos denominar biblioteca clásica de la literatura infantil y juvenil —entre los que destacan Elena Fortún (1886-1952), Antoniorrobes (1895-1983) o Ana María Matute (1925-2014)— no resulta tan frecuente el tratamiento literario del niño que desaparece, que no llega a nacer o que muere al poco tiempo, pero que se resiste a pasar inadvertido en la trama del relato manteniéndose como proyección psicológica de los padres a través de diferentes formas más o menos definidas.

Resulta ejemplar, en este sentido, el volumen de cuentos que la escritora zaragozana Patricia Esteban Erlés (1972-) reúne bajo el sugestivo título *Azul ruso* (2010), donde la representación de la infancia se muestra como antítesis de la invencibilidad que caracteriza al arquetipo del niño definido por Jung en *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*: “Es una paradoja que llama la atención en todos los mitos del niño el hecho de que ese ‘niño’, débil e impotente, por una parte esté a merced de enemigos poderosísimos y en constante peligro de ser exterminado, pero por otra disponga de fuerzas que rebasan con mucho la medida humana” (2015: 158).

A diferencia del niño invencible que se presta con frecuencia a protagonizar un amplio legado de mitos y cuentos populares en los que avanza hacia la autorrealización, Esteban Erlés propone una particular visión de la infancia en la que ni siquiera se abre un resquicio para plantear dicha posibilidad, pues

el estado más avanzado que adquiere la figura del niño se descubre en forma de espejismo, muerte o animal sustitutivo. Se observa, por tanto, una obra narrativa de carácter gótico que no resulta un caso aislado en nuestra lengua, como señala Rosa María Díez Cobo:

si gran parte de los especialistas en lo insólito rechazan la etiqueta “gótica” a día de hoy, ¿cómo interpretar entonces la profusión de asuntos, personajes y características en numerosas novelas, cuentos, microrrelatos y otras manifestaciones artísticas, que en creciente aumento en las últimas décadas del XX y los primeros años del XXI, apuntan hacia una indiscutible filiación gótica? (2018: 49).

Son particularmente significativos, en esta línea, los cuentos “Piroquinesis”, “La chica del UHF”, “Caballitos de mar” y “Mudanzas”, cuyas características se comentan a continuación. El primer cuento señalado, “Piroquinesis”, que abre el volumen *Azul ruso*, comienza cuando Renato Domínguez, quien alcanza tan solo un metro treinta de estatura y considera que no ha tenido suerte en ningún aspecto de su vida, se encuentra en comisaría para denunciar la desaparición de su hijo: un bebé rubio y de ojos azules con el que aparentemente no comparte ningún rasgo físico. Cuando llegó del trabajo, Renato intuyó que no estaba en la cuna; entonces, recordó el incendio de la casa donde Lucía y él habían vivido antes de la catástrofe y corrió en dirección a la habitación del niño, que él mismo pintó de azul cuando se mudaron.

Aunque desde el punto de vista de Renato el lector interpreta el incendio de forma literal, más adelante se observa el fuego según Lucía como un constructo alegórico para materializar el malestar psicológico derivado del embarazo:

Espera noticias de la policía, *Darío, Darío*, no sabe cómo quemaba ese niño dentro de mi cuerpo, no tiene ni idea de cómo se cerraron los poros de mi piel, impidiéndome respirar a partir del segundo mes de embarazo. Me escocía la piel y me lloraban los ojos desde que los abría cada mañana, el aire no llegaba a mis pulmones y yo salía a la galería, pero no había oxígeno en ningún lado (2010: 19).

Gracias al cambio de perspectiva, el lector descubre, además, que Darío no es hijo de Renato, sino de un extranjero con “ojos azules de piscina a mediodía” (2010: 18) que conoció en un bar tan solo tres meses después de una

boda de la que se sentía arrepentida. Ya entonces se odiaba a sí misma por no haber sido capaz de escaparse corriendo en la primera cita cuando descubrió horrorizada que las piernas de Renato no tocaban el suelo.

Lucía manifiesta que contuvo la respiración “ocultando los bordes quemados de las cortinas, tirando a la basura los primeros juguetes chamuscados” (2010: 20) y supo que debía hacer algo desde el principio. Así pues, una mañana decidió salir a pasear con el bebé y abandonarlo en una zona residencial habitada por matrimonios jóvenes sin hijos. “Deshaciendo el camino de vuelta a casa, recobrando el aliento, disfrutando la caricia de un día de sol que no llega a quemar y de una brisa fresca que agita las copas de los árboles” (2010: 20), pensaba que Renato y ella ya podrían ser felices, le diría que no llorara más. Sin embargo, al acercarse después a la ventana ve una columna de humo gris a lo lejos que parece mirarla “como unos ojos azules muertos de sueño” (2010: 20).

Aunque Darío llega a nacer, a diferencia, por ejemplo, de Candela, que, como se verá más adelante, solo adquiere cierta entidad en la imaginación de los padres, la descripción que se presenta del niño a lo largo del relato se reduce a unos rasgos físicos muy concisos cuya función narrativa radica más en introducir pistas para desvelar el secreto de Lucía que en ofrecer la caracterización de un personaje infantil con protagonismo propio. Por tanto, aunque se sobreentiende que los protagonistas conocen al bebé, el lector solo puede observarlo como una figura prácticamente invisible que se desfigura de modo definitivo cuando Lucía lo abandona, pues en ese momento el recuerdo del niño adquiere la forma alegórica de una lejana columna de humo.

También llama la atención el recurso narrativo del color azul para hacer referencia tanto al espacio que ocupa el niño en la casa como a sus ojos, que apuntan a un origen biológico desconocido. Lo que está relacionado, a su vez, con el siguiente fragmento de *Los niños tontos*, de Ana María Matute, que preludia el volumen *Azul ruso*:

—Eran azules —dijo el niño negro—.
Azules, como el chocar de jarros,
El silbido del tren, el frío.
¿Dónde estarán mis ojos azules?
¿Quién me devolverá mis ojos azules? (2010: 11).

Es preciso destacar que el color azul presenta un valor simbólico relevante en la narrativa de Ana María Matute cuyo significado se remonta a una

experiencia infantil de la escritora que, varias décadas más tarde, reproduciría de manera autobiográfica en *Paraíso inhabitado* y a la que haría referencia, asimismo, en una de sus primeras novelas, *Luciérnagas* cuando el narrador revela que al personaje de Eduardo “le vinieron a la memoria los viejos camareros, la llamita azul del horno de alcohol, que calentaba los platos, el olor a caoba...” (2010: 175). Gustavo Martín Garzo (2005) señala al respecto lo siguiente:

Recuerdo haber leído una entrevista con Ana María Matute, en que esta contaba cómo una vez, siendo niña, le sucedió algo sorprendente. Su madre la había castigado a permanecer encerrada y ella sacó de su bolsillo un terrón de azúcar, lo partió en dos, y vio surgir en la oscuridad una llamita azul. “Ese día —dijo Ana María Matute— fue trascendental en mi vida, ese día fue cuando yo empecé a ser escritora. Había descubierto la magia, había descubierto que hay otra luz, otras presencias, otra vida al margen de la vida corriente de cada día” (71).

Es decir, la figura de Darío, además de presentarse al lector como una imagen prácticamente invisible, cuya leve apariencia se trasluce a través del recuerdo de Renato, y que finalmente adquiere la forma de una columna de humo en la memoria de Lucía, se podría interpretar desde esta perspectiva como un halo mágico y misterioso de naturaleza intertextual que invoca otros mundos posibles.

De forma menos etérea y alegórica observa el lector al par de siamesas sin nombre que no habían logrado sobrevivir después del parto, cuyo sombrío recuerdo marca el delicado ánimo de Antonio Puñales, el empleado de funeraria que protagoniza “La chica del UHF”, segundo cuento del volumen. Su jefe le había pedido que preparara para el entierro a aquellos dos bebés, enredados en un abrazo vegetal, que daban la sensación de haber estado soñando algo tan agradable en su anterior mundo líquido que no habían querido despertarse, y Antonio Puñales se vio como un profanador de acuarios.

De vuelta a casa, el empleado enciende la tostadora para calentar el pan con el que se dispone a preparar el sándwich de atún con mantequilla que acostumbra a tomar cada noche. Pero, cuando está a punto de colocar el pan sobre las dos rodajas de tomate, asocia su forma redondeada con las cabezas de las siamesas y siente náuseas ante lo que se le figura como un cadáver más, situado en el centro del plato.

Los recursos narrativos empleados para la caracterización de las siamesas remiten, por un lado, a la recreación artística de lo siniestro, y, por otro lado, al misterioso mundo de lo acuático. Para comprender la primera idea es preciso recordar que la incertidumbre respecto al carácter animado o inanimado de algo es, según Freud (1919), uno de los factores más propicios para producir la sensación de lo siniestro. Por lo que no debe resultar extraño que el narrador juegue con esta incertidumbre al manifestar que “una de las gemelas aún se chupaba el pulgar, la otra sonreía con los ojos entrecerrados y la carita apoyada en el hombro de su hermana” (2010: 22) y daba la sensación, además, de que habían estado soñando algo agradable.

En el caso concreto de las muñecas, Freud (1919) relaciona lo siniestro con los primeros juegos infantiles, en los que el niño todavía no es capaz de establecer un límite preciso entre los seres vivos y los objetos. Este desencadenante psicológico de lo siniestro a partir de una figura inanimada cuenta con una importante repercusión en la tradición literaria universal, ya sea en forma de autómatas, muñecas de cera, estatuas animadas o zombis. En el caso concreto de “La chica del UHF” se observa de manera implícita este motivo literario cuando el narrador advierte que “aquellos trajes de muñeca les quedaban grandes” (2010: 22), a los que se refiere, a su vez, como “dos vestidos mullidos de angelote” (2010: 22).

En cuanto al espacio acuático, que subyace bajo diferentes formas a lo largo del relato, cabe destacar la alusión al mundo líquido del que provienen las siamesas recordando que la psicología ha interpretado las aguas como símbolo del inconsciente y, por tanto, como la parte causante y femenina del espíritu, pues “del inconsciente universal surge todo lo viviente como de la madre” (Cirlot, 2006: 68-69). Pero la sumersión de Antonio Puñales en el oscuro y misterioso mundo acuático no termina con las siamesas, sino que se extiende a la insólita relación que establece con una joven llamada Tuula con la que logra comunicarse a través de la pantalla de la televisión.

Tuula era la última habitante de un pueblo abandonado al norte de Finlandia que una noche fue surgiendo líquida, como en un espejo mágico, “con el pelo verde como un mar resacoso, mirándole con los ojos muy abiertos” (2010: 26). Era “como si un adulto se hubiera propuesto divertir a un niño dibujándole un personaje mágico, una chica pez con enormes ojos abovedados, de color gris ballena” (2010: 26). Se trataba de una mujer hipnótica que, desde la primera noche que conectaron vía satélite, hizo que Antonio Puñales se sintiera más feliz. Sin embargo, desde que el empleado conoció a Dulce Limón, la hija

de su jefe, con la que compartiría el espacio de trabajo, fue olvidando a Tuula, quien, tras esperar noche tras noche ante al televisor, “juguetéó pensativa con una de las vértebras de bacalao del collar de su madre y comprendió, al fin, qué cosa es el olvido” (2010: 31).

El narrador describe a Tuula como una especie de pez con forma humana, lo que permite observarla desde un punto de vista simbólico. Frecuentemente, la clasificación de los animales, en este sentido, se corresponde con la de los cuatro elementos, y “seres como el pato, la rana, el pez, a pesar de su diferencia, se hallan en relación con ‘las aguas primordiales’ y pueden ser, por lo tanto, símbolos del origen y de las fuerzas de resurrección” (Cirlot, 2006: 83). La figura de Tuula, que parece convertirse de esta perspectiva en la imagen del desvelo existencial de Antonio Puñales, se relaciona también con la imagen de las siamesas enredadas en un abrazo vegetal que habían preferido no abrir los ojos para continuar soñando en su anterior mundo líquido.

A diferencia de “La chica del UHF”, donde los padres de las siamesas quedan excluidos de los marcos temporales del relato, “Caballitos de mar”, el quinto relato del volumen, está protagonizado por una pareja que desea tener una hija, con la particularidad de que, sin lograr concebirla, alcanza cierta entidad en el plano psicológico de los padres: “La verdad es que ni siquiera hablabamos de nuestra hija, la que tanto habíamos deseado tener, más que como una visitante que acabaría llegando a casa después de un largo viaje, y para la que todo debería estar preparado entonces. ‘He comprado un juego de sabanitas de franela para la cuna de Candela’, decía Elena” (2010: 55).

Sin embargo, la frágil existencia de la figura infantil depende de las posibilidades que tenga de materializarse en el plano real. Por lo que, a medida que avanza el tiempo, la concepción psicológica de Candela comienza a desfigurarse adquiriendo connotaciones fúnebres a través de diferentes recursos narrativos. Llama la atención, en este sentido, el contraste entre la habitación de la niña cuando sus padres aún la consideran una niña en potencia y las características que presenta dicho espacio cuando tarda en llegar más de lo esperado. Si en los primeros momentos la habitación se llena de colores con la lámpara musical que proyecta en el techo siete caballitos de mar, más adelante tiene “algo de cementerio, así vacío, sin niña pequeña, con la lamparita inmóvil y sus paredes oliendo aún a pintura fresca, a lugar no habitado” (2010: 54).

Ese cuarto con “algo de cementerio” alcanza, por extensión, el parque de atracciones donde el padre acepta un puesto de trabajo como mascota gi-

gante. Desde la perspectiva de dicho personaje, que aún a infancia y muerte, el lector observa este espacio del imaginario infantil por excelencia como un lugar siniestro y de mal augurio en el que las atracciones se componen de piezas procedentes de otros parques: “Muñones trasplantados sin mucha fortuna, tan tristes y mal acabadas que todo el mundo dudaba un segundo antes de subir al Gusano del Amor, de entrar al Barco Mississippi, como si previeran que iban a formar parte del descarrilamiento de vagones, de un naufragio inminente” (2010: 56).

No resulta menos turbador el deseo maternal que la protagonista de “Mudanzas”, el noveno cuento del libro, proyecta sobre un reptil. El relato comienza cuando Roberto y su antigua alumna, Clara, por quien había dejado a su mujer e hijas cinco años atrás, pasan la primera noche en el apartamento de la calle Rioja, donde descubren un animal que los anteriores inquilinos se habían dejado olvidado en un armario empotrado y del que no se especifica con exactitud a qué especie pertenece, pues su descripción realista entraría en conflicto con el carácter psicológico del relato en el que lo primordial es poner de relieve las impresiones subjetivas que el misterioso animal suscita en uno y otro, convirtiéndose de este modo en un espejo que refleja los pensamientos de ambos protagonistas.

Mientras que Roberto siente un profundo asco al ver aquel bicho crestado como un gallo de pelea que saca una interminable y amenazante lengua bífida, y al que compara con un cíclope rencoroso, Clara lo sujeta como una madre y lo aprieta contra su pecho. Este gesto trae a la memoria de Roberto aquella tarde lejana en que le contó que no podía tener más hijos porque su exmujer y él decidieron que con dos niñas ya era suficiente y la vasectomía se les presentó como la mejor opción.

Aunque Clara finge que no le importa no tener hijos porque lo único que quiere es estar con él, su deseo de ser madre se revela en las atenciones que concede a aquel dragón en miniatura al que había decidido llamarle Garcilaso en honor a las clases de literatura del Siglo de Oro que dieron comienzo a su relación cinco años atrás. No obstante, al mismo tiempo que el animal se convierte en reflejo del deseo maternal insatisfecho de Clara, se presenta también como proyección del malestar creciente que experimenta Roberto al recordar con nostalgia a su mujer y sus hijas.

En conclusión, podemos establecer una pequeña clasificación bipartita que reúna, por un lado, los relatos cuyas figuras infantiles, pese a adquirir

una caracterización un tanto velada o quedar reducidas a cuerpos sin vida, son una realidad tangible que desencadena en los protagonistas una lucha contra las manifestaciones psicológicas de su naturaleza más insondable como la depresión, la culpa y el rechazo a una nueva vida en el caso de “Piroquinesis” o el delirante desasosiego existencialista de “La chica del UHF”. Por otro lado, tanto en “Caballitos de mar” como en “Mudanzas”, a diferencia de los relatos anteriores, se rastrea la sombra de una posibilidad que no llega a realizarse, de un niño que no va a nacer, pero que, en ambos casos, adquiere cierta entidad. Mientras que en el primer cuento señalado Candela aparece como una niña inventada, con nombre y espacio propios, a quien imaginan como una visitante que acabaría llegando a casa después de un largo viaje, en el segundo caso, la figura infantil resulta bastante más críptica, pues el sentimiento maternal de Clara se presenta como un deseo no reconocido que adopta manifestaciones próximas a lo inconsciente.

Aunque el tema de la infancia con carácter de posibilidad, y no de realidad, así como las repercusiones que conlleva en la caracterización psicológica de los personajes femeninos, no alcanza un peso relevante en la tradición literaria española, contamos, sin embargo, con el significativo ejemplo de *Fortunata y Jacinta*, el libro, tal vez, más representativo y con más resonancia universal de Benito Pérez Galdós, así como una de las obras más relevantes del realismo literario español.

El análisis del tema de la infancia con carácter de posibilidad en la narrativa de Esteban Erlés quedaría incompleto si no se llevara a cabo una comparación con la obra maestra de Galdós, pues resulta interesante observar qué aspectos comunes y diferencias presenta un mismo tema reproducido en dos obras literarias tan distantes en el tiempo como en las características narrativas que las constituyen.

En principio, el deseo maternal insatisfecho del personaje de Jacinta se encuentra más próximo a los relatos “Caballitos de mar” y “Mudanzas”, ya que se percibe, igualmente, la sombra de una realidad que no llega a realizarse. Además, Jacinta comparte con la protagonista femenina del segundo cuento señalado la proyección de sus sentimientos maternales en seres de otra especie, en este caso, una camada de gatos que alguien había tirado por la alcantarilla.

Cuenta el narrador que cuando Jacinta llegó a la esquina de la plazuela oyó algo que la detuvo. Era un gemido que pedía auxilio contra el abandono y la muerte, y el lamento era tan penetrante que lo sintió como una aguja traspas-

sándole el corazón. Buscando por aquí y por allá se dio cuenta al fin de que los lamentos provenían de los *absorbederos* que servían para dar entrada en la alcantarilla al agua de las calles. “Todo lo que en ella existía de presunción materna, toda la ternura que los éxtasis de madre soñadora habían ido acumulando en su alma, se hicieron fuerza activa para responder al *miiii* subterráneo con otro *miiii* dicho a su manera” (2009: 138). Y a pesar de las órdenes que dio al portero con voz de autoridad indiscutible para que los salvara, no se pudo hacer nada por ellos, dándose de esta forma una trágica situación para Jacinta que su marido observó con indulgencia por considerarlo un desvarío “del cariño vacante o de la maternidad sin hijo” (2009: 139); y su suegra como una anécdota grotesca: “—Pero, hija ¿conque es cierto que mandaste a Deogracias meterse en las alcantarillas para salvar unos niños abandonados...?” (2009: 139).

Como se puede observar, tanto Roberto en “Mudanzas” como la suegra y el marido de Jacinta conforman ejes de oposición respecto a la peculiar forma que adquiere el deseo maternal dando lugar a un contraste que reduce al absurdo la compleja manifestación psicológica de las protagonistas. En el caso de Jacinta, el contraste se observa por partida doble desde su suegra, quien se acoge a tomar la situación desde una perspectiva irónica, y su marido, que se muestra condescendiente con ella adoptando una postura paternalista.

Por otro lado, Clara, la protagonista de “Mudanzas”, es rechazada en silencio por Roberto, quien al final del relato, tras haber intentado matar sin éxito al reptil, se plantea que tal vez había llegado el momento de pensar en una mudanza. Sin embargo, en el caso del relato de Esteban Erlés, el reptil no solo funciona como sustituto del niño no nacido, sino que también representa la consternación de Roberto por el recuerdo de su familia. Resultaría contradictorio, por tanto, que el animal elegido para cumplir esta función narrativa fuese un animal doméstico como los gatos, más asociados, por lo general, con el plano afectivo, lo que no provocaría en Roberto el deseo de huir.

Asimismo, Jacinta comparte con los protagonistas de “Caballitos de mar” la concepción de un hijo que al igual que Candela solo tiene lugar en el plano psicológico, en este caso, en la recreación de un espacio onírico que progresivamente va adquiriendo tintes de naturaleza siniestra. Esto recuerda a su vez a “La chica del UHF” en relación con la incertidumbre sobre el carácter animado o no animado de una figura.

El narrador señala que Jacinta fue una noche al teatro Real de muy mala gana, tan malhumorada y soñolienta que solo deseaba que la ópera de Wagner

terminara pronto. Al llegar al cuarto acto “Jacinta sintió aburrimiento. Miraba mucho al palco de su marido y no le veía. ¿En dónde estaba?” (2009: 172). Pensando esto, inclinó suavemente la cabeza sobre el pecho, y, al arrullo de la música, cayó en un profundo sueño. Estaba sentada en un *puff*, y se le subía por las rodillas un niño lindísimo, que comenzó a dar cabezadas contra su pecho. Viendo que nada conseguía, el niño se puso tan serio que parecía un hombre. Jacinta sintió que se le desgajaba algo en sus entrañas, y, sin saber lo que hacía, fue desabrochándose los botones. Pero la cara del niño, que no perdía su seriedad, iba tomando una inmovilidad sospechosa. Finalmente, Jacinta metió la mano en su seno para darle al niño lo que deseaba y atrajo su cabeza hacia sí:

Pero la boca era insensible y los labios no se movían. Toda la cara parecía una estatua. El contacto que Jacinta sintió en parte tan delicada de su epidermis era el roce espeluznante del yeso, roce de superficie áspera y polvorosa. El estremecimiento que aquel contacto le produjo dejola por un rato atónita; después abrió los ojos y se hizo cargo de que allí estaban sus hermanas (2009: 173).

En definitiva, a través de este fragmento que describe un espacio onírico, poco habitual en obras de carácter realista, se puede observar una relación clara con el carácter siniestro de “La chica del UHF”. En ambos casos, los narradores desafían desde la creación artística las leyes naturales que establecen fronteras entre lo animado y lo no animado, o yendo más allá, entre la vida y la muerte. Esta última idea se observará en la obra galdosiana en un punto más avanzado de la trama. Es decir, el sueño de Jacinta constituye especie de presagio relacionado con la muerte que trata de responder de forma críptica a la pregunta que la protagonista se hace antes de caer en un profundo sueño: ¿dónde estaba su marido?

Aunque, en principio, el deseo maternal insatisfecho de Jacinta está más relacionado con “Caballitos de mar” y “Mudanzas”, en el sentido de que el hijo esperado nunca llega a nacer, más adelante se relaciona de forma parcial con “Piroquinesis” y “La chica del UHF”, ya que, tras un intento frustrado en la trama argumental, la figura infantil llega a convertirse en una realidad. No obstante, hará falta para ello la puesta en escena de Fortunata, su rival, con quien finalmente tiende un puente de complicidad y reconciliación.

El primer intento del desarrollo de una nueva vida, y también de que Jacinta se convierta en madre adoptiva, viene de la mano del personaje de Ido,

quien le hace caer en la trampa de que Juanín, un pobre niño, abandonado y harapiento, era hijo de Juan —su marido— y de Fortunata. Sin embargo, Juan revela más adelante que su verdadero hijo había muerto de garrotillo: “—Te aseguro que pasé un rato..., ¡ay, qué rato! ¡Y tener que disimular en casa delante de ti! Aquella noche ibas tú al Real. Yo también fui; pero te juro que en mi vida he sentido, como en aquella noche, la tristeza agarrada a mi alma. Tú no te acordarás... No sabías nada” (2009: 297).

Aclarado el engaño, don Baldomero, padre de Juan, resolvió la situación haciendo que instalaran al niño en un asilo, impidiendo, así, que Jacinta se convirtiera en madre adoptiva. Sin embargo, al final de la novela Fortunata da a luz a otro niño de Juan, y, ante la inminente muerte que la acecha, decide entregar el bebé a Jacinta:

No quiero morirme sin hacerle a usted una fineza, y le mando a usted, por mano del amigo don Plácido, *ese mono del Cielo* que su esposo de usted me dio a mí equivocadamente... “No, no; borre usted el *equivocadamente*; ponga: “Que me lo dio a mí robándoselo a usted...” No, don Plácido, así, no; eso está muy mal..., porque yo lo tuve..., yo; y a ella no se le ha quitado nada. Lo que hay es que yo se lo quiero dar, porque sé que ha de quererle y porque es mi amiga... (2009: 1159).

En resumen, el hijo de Jacinta se mantiene hasta el final de la novela como posibilidad que no se realiza hasta que otro personaje femenino cumple la función de intermediaria. Sin embargo, dicha posibilidad atraviesa de forma previa distintas formas más o menos tangibles, como su proyección en los gatos y en Juanín, o la espeluznante figura de yeso que confiere al sueño de Jacinta un carácter siniestro. Entre ellas, la forma que guarda menos relación con los relatos de *Azul ruso* es la de Juanín, es decir, la proyección de la posibilidad en una figura infantil real, pues incluso en “Piroquinesis” o “La chica del UHF”, donde los niños llegan a nacer, estos se observan de forma alegórica o simbólica.

BIBLIOGRAFÍA

- Cirlot, Juan Eduardo. *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela, 2006.
- Díez Cobo, Rosa María. “Ecos góticos en el microrrelato contemporáneo en español: una travesía en/tre orillas atlánticas”, *Microtextualidades: Revista internacional de microrrelato y minificción* 5 (2018): 45-66.

- Esteban Erlés, Patricia (2010): *Azul ruso*. Madrid: Páginas de Espuma, 2010.
- Freud, Sigmund. “Lo siniestro”, *Sigmund Freud: Obras Completas*. En *Freud total 1.0*. 1919. Disponible online: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-23-Freud.LoSiniestro.pdf> (Última consulta: 07/02/2022).
- Gómez Yebra, Antonio (1988): *El niño pícaro literario de los Siglos de Oro*. Barcelona: Anthropos, 1988.
- Jung, Carl Gustav. *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo* (Trad. de Carmen Gauger). Madrid: Trotta, 2015.
- Martín Garzo, Gustavo (2005): “El jardín del paraíso”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 60, 1 (2005): 59-72.
- Matute, Ana María. *Paraíso inhabitado*. Barcelona: Destino, 2011.
- Matute, Ana María. *Luciérnagas*. Madrid: Cátedra, 2014.
- Pérez Galdós, Benito (2009). *Fortunata y Jacinta*. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

AUTOPERCEPCIÓN DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ORAL EN ESTUDIANTES BRASILEÑOS DE ESPAÑOL Y EN ESTUDIANTES ARGENTINOS DE INGLÉS

Mailén Abril Salminis
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
masalminis@gmail.com

Julieta Tosoroni
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
toso.julie@gmail.com

Resumen: Este trabajo se inscribe en el ámbito del español como lengua extranjera, en concreto, en el tema de la autopercepción respecto del uso de estrategias de comunicación oral. Nos concentramos en estudiantes brasileños de español de nivel inicial en un contexto institucional. Con la finalidad de indagar si lo que sucede para el español se replica en otras lenguas y de determinar si existe alguna particularidad propia del aprendizaje de ELE, comparamos este grupo con el de estudiantes argentinos de inglés como lengua extranjera, en un contexto similar. El instrumento utilizado en ambos grupos fue una encuesta de autopercepción. La metodología empleada fue el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos, mediante el cálculo de porcentajes de las

estrategias comunicativas utilizadas y su interpretación. La importancia del estudio radica en los aportes que puede brindar para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Palabras clave: ELSE- estrategias- oralidad- autopercepción.

Abstract: This work is part of the field of Spanish as a foreign language, specifically, on the subject of self-perception regarding the use of oral communication strategies. We focus on the case of Brazilian beginner-level students of Spanish in an institutional context. In order to investigate whether what happens with Spanish is replicated in other languages and to determine if there is any particularity to Spanish learning, we compare this case with Argentine students of English as a foreign language, in a similar context. The instrument used in both groups was a self-perception survey. The methodology used was the quantitative and qualitative analysis of the data obtained, by calculating the percentages of the communicative strategies used and their interpretation. The importance of the study lies in the contributions it can provide for foreign language teaching and learning.

Keywords: Spanish as a foreign language- strategies- orality- self-perception.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en el ámbito del Español como Lengua Extranjera, y su objetivo general es indagar en la autopercepción del uso de estrategias de comunicación oral y reflexionar acerca de los aportes que su estudio nos brindaría para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Nos concentramos en un caso de adolescentes brasileños que estudian español de nivel inicial en una escuela secundaria de Natal, Estado de Rio Grande do Norte. Con la finalidad de analizar si lo que sucede para el español se replica en otras lenguas y de determinar si existe alguna particularidad propia del aprendizaje de ELE, realizamos un abordaje comparativo con un caso de estudiantes argentinos de inglés como lengua extranjera en una escuela secundaria de Córdoba.

Decidimos enfocar nuestra investigación en el territorio brasileño entendiendo que la necesidad de la enseñanza del español en Brasil se vincula, en primer lugar, por ser una de las primeras lenguas de relación internacional y,

en segundo lugar, por el hecho de formar parte del gran entorno geopolítico que es Latinoamérica y el amplio territorio fronterizo de Brasil con países hispanohablantes.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, se desarrollaron en este país una serie de políticas lingüísticas implementadas por el gobierno brasileño, entre ellas la sanción de la Ley 11.161 que determinaba que las escuelas de enseñanza media y básica deberían ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de aprender la lengua española. Este tipo de acciones dieron un gran empuje al campo del hispanismo en el contexto brasileño, lo que brinda relevancia a este tipo de abordajes, por el surgimiento de nuevas situaciones de aprendizaje de esta lengua.

El instrumento utilizado fue una encuesta de autopercepción que constaba de tres partes diferenciadas, según los momentos de la comunicación oral en la lengua meta. Tanto en el caso de estudiantes brasileños como en el estudio de estudiantes argentinos, que abordamos de manera contrastiva, los sujetos encuestados son adolescentes de entre 15 y 17 años, que estudian la lengua extranjera como disciplina obligatoria del currículo escolar y que tienen muy pocas ocasiones para practicarla fuera del aula. La metodología empleada fue el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos a partir de las encuestas, mediante el cálculo de porcentajes de las estrategias comunicativas utilizadas, su interpretación y posterior comparación entre ambos casos.

Siguiendo a Peris, podemos decir que los estudiantes de una lengua pueden clasificarse, *grosso modo*, en tres grupos: a) quienes la estudian como L1 o lengua materna, normalmente niños que aprenden la lengua de su país de origen; b) quienes la estudian como lengua segunda (E/L2), siendo la lengua hablada en el lugar donde residen; y c) quienes la estudian como lengua extranjera (E/LE), esto es, que no es ni su lengua materna ni una lengua propia del país en donde viven. A partir de esta clasificación, podemos decir que tanto los estudiantes brasileños que aprenden Español en los cursos que forman parte de su currículo escolar, como los estudiantes argentinos que estudian Inglés como un espacio curricular del plan de estudios de la escuela secundaria, forman parte del tercer grupo, o sea, estudian español o inglés como lengua extranjera.

Entre las destrezas desarrolladas a la hora de aprender una lengua extranjera, la oralidad es una de las más importantes, aunque suele ser la menos abordada. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) plantea el objetivo de que el estudiante se convierta en un “usuario activo de la

lengua meta que estudia” (9), por lo que el entrenamiento de la comunicación oral debe ocupar un lugar central. Es por eso que nos proponemos observar el uso e importancia de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Es durante los estadios iniciales del aprendizaje que los aprendientes de lenguas extranjeras se enfrentan a numerosas limitaciones al intentar interactuar en la lengua meta, como resultado de su limitada interlengua. El uso de estrategias de comunicación, similares a las utilizadas para comunicarse en su lengua nativa, podrían ayudarlos a enfrentarse con mayor éxito ante estas situaciones, con la consiguiente recompensa de contribuir a un aprendizaje eficiente y autónomo de la lengua.

En relación a la autonomía, Tardo Fernández sostiene que, en la oralidad, esta se adquiere progresivamente y que, para ello, el aprendiz debe predisponerse a convertirse en el protagonista principal de cualquier contexto comunicativo. Esto es posible si “se ha desarrollado una conciencia del proceso a partir de la reflexión de lo que debe hacer para resolver las deficiencias o limitaciones en la interacción fuera del contexto docente” (47). Estos aportes nos confirman la importancia de la enseñanza de la competencia estratégica en el contexto áulico acompañada de la metareflexión, para que el aprendiente luego pueda contar con ella en situaciones comunicativas diversas.

Entonces, conocer las estrategias que usan los aprendientes de lenguas extranjeras y su autopercepción sobre este uso no sólo es importante tanto para docentes como para estudiantes. El profesor obtiene una información clave sobre los distintos estilos de aprendizaje que se aúnan en un mismo grupo de clase, aspectos afectivos, cognitivos y sociales que le ayudarán a decidir la metodología, tipo de actividades y estilo de enseñanza que mejor se adecúe al grupo. Los estudiantes, por su parte, adquieren autoconsciencia tanto de sus habilidades como de sus limitaciones, para desarrollar un aprendizaje más autónomo de la lengua meta.

2. LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ORAL

Este trabajo se sitúa en el marco teórico del enfoque comunicativo que, a partir de los trabajos pioneros de Dell Hymes y Gumperz en la década del setenta, se dedicó a estudiar la competencia comunicativa de los hablantes. A partir de los aportes de Canale, se considera que esta competencia está com-

puesta por cuatro habilidades principales, a saber: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Para este estudio priorizamos la competencia estratégica, que “podría explicarse como la habilidad de utilizar estrategias para superar ciertas limitaciones respecto del nivel de lengua” (Muschietti Piana 124). Cuando hablamos de enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras, esta competencia tiene relevancia en la mejora de la interacción oral y en la autonomía de los estudiantes. Así, Nigro explica que

Ser un hablante comunicativamente competente implica poseer *Competencia Estratégica*, o la suma del conocimiento lingüístico más la capacidad de ejecutarlo. Si bien esta competencia aparece en los hablantes nativos y no nativos por igual, resulta fundamental en los segundos, como responsable de la potenciación de su nivel de proficiencia (38).

Dada la importancia de esta competencia, coincidimos con la investigadora Pinilla Gómez cuando sostiene que es necesario introducir en los programas curriculares y en los métodos de enseñanza de ELE diferentes actividades que potencien el comportamiento estratégico de nuestros estudiantes y que les ayuden a resolver, por sí solos, los problemas que surgen en sus interacciones.

Fue Selinker quien acuñó en 1972 el término de “estrategia de comunicación”, que junto con “estrategias comunicativas” han sido durante mucho tiempo las expresiones más comúnmente utilizadas en la bibliografía. Más recientemente, y desde una perspectiva interaccional, autores como Macaro o Nakatani prefieren referirse a ellas como “estrategias para la interacción o estrategias de comunicación oral”, respectivamente. Al igual que Nakatani, consideramos que la denominación de “estrategias de comunicación” es confusa, ya que puede referirse tanto a la comunicación oral como a la escrita, y, por tanto, optamos por el término de *estrategias de comunicación oral* de este autor.

Existe una larga lista de taxonomías para clasificar las estrategias de comunicación oral. En este trabajo consideramos que estas se refieren específicamente a comportamientos estratégicos que usan los aprendientes de lenguas durante la interacción. Por tanto, entendemos que es necesario atender, por separado, las destrezas de comprensión y las de expresión oral. Para nuestro estudio utilizamos principalmente la taxonomía de Nakatani, y recuperaremos también algunas categorías propuestas por Nigro.

La mayoría de los expertos coincide en que las estrategias orales se pue-

den enseñar, y se muestran a favor de su entrenamiento, entendiéndolo no sólo efectivo, sino necesario para el aprendizaje autónomo y exitoso de cualquier lengua. No se trata de enseñar algo nuevo al aprendiente —que ya usa estrategias de comunicación en su lengua nativa—, sino de ayudarlo a ser consciente de las ventajas de su uso.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio responde al tipo de investigación descriptiva, en la cual pretendemos, a partir del análisis de los datos recolectados, describir y comparar dos casos de autopercepción del uso de estrategias orales por parte de aprendientes de lenguas extranjeras.

Para la recolección de los datos utilizamos el instrumento encuesta (ver anexos), aplicada a ambos grupos en un contexto institucional, y a través de la cual obtuvimos información tanto cuantitativa como cualitativa. Elegimos este instrumento por ser, a nuestro entender, el más indicado cuando se trata de analizar la autopercepción de los hablantes sobre sus producciones lingüísticas. Por eso mismo incluimos tanto preguntas cerradas como abiertas, para que los aprendientes pudieran expresarse a partir de su autoevaluación.

La encuesta se realizó entre julio y agosto del año 2021, y en ella participaron doce estudiantes brasileños de una escuela secundaria de Natal, Estado de Rio Grande do Norte; y catorce alumnos secundarios argentinos de una escuela de Córdoba capital. Todos de entre 15 y 17 años de edad y con un nivel A1 de la LE según la escala del MCER. La encuesta, aplicada en la lengua materna de los participantes, fue realizada de manera *online* a través de la docente de la LE en cada institución.

Las preguntas fueron tomadas de la propuesta de Navarro Martí y adaptadas a las características de los grupos analizados y a los objetivos de nuestra investigación. Así, presentamos la encuesta dividida en tres partes, según los momentos de la comunicación oral en la lengua meta, a saber: a) Antes de hablar en la lengua meta con otra persona, b) Mientras usted habla en la lengua meta con otra persona y c) Después de hablar en la lengua meta con otra persona. Esta estructura nos permitió guiar a los encuestados para que pudieran identificar y diferenciar las estrategias utilizadas en los distintos momentos de la situación comunicativa.

En el momento de interpretación de los datos, además de la clasificación de Martí, decidimos hacer uso de la taxonomía de Nakatani y de algunas categorías de análisis propuestas por Nigro. Coincidimos con Nakatani en la necesidad de considerar, por separado, las dos destrezas orales que tienen lugar durante la interacción: comprensión y expresión oral. Pudimos complejizar el análisis a partir del Inventario de Estrategias de la Comunicación Oral (OCSI, por sus siglas en inglés) propuesto por el autor. Aquí, Nakatani distingue, para la expresión oral, las siguientes categorías: estrategias socioafectivas; orientadas hacia la fluidez; de negociación del significado; orientadas hacia la adecuación; de reducción y alteración del mensaje; estrategias no verbales; de abandono del mensaje y de intento de pensar en español. Por otro lado, para la destreza de la comprensión oral, enumera las estrategias de negociación del significado; de mantenimiento de la fluidez; de audición selectiva; de comprensión global; no verbales; de oyente menos activo; y de orientación hacia las palabras. Por su parte, Nigro organiza las estrategias según la intención comunicativa del hablante, dividiéndolas en Estrategias de logro, Estrategias de Interacción y Estrategias de Evasión.

Nos propusimos, entonces, abordar los datos obtenidos en las encuestas a la luz de estas categorías y, posteriormente realizar una lectura comparativa de los dos casos estudiados.

4. RESULTADOS

Dado el carácter abierto de la mayoría de las preguntas, los estudiantes tuvieron la posibilidad de explayarse en sus respuestas sobre la autopercepción del aprendizaje de la lengua. De este modo, si bien algunas respuestas fueron puntuales (sí/no), otras nos presentaron variables de análisis que no habíamos considerado desde el inicio. Así, los datos obtenidos nos permitieron hacer un análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Desarrollaremos los resultados del análisis de las encuestas de los dos grupos: estudiantes brasileños de español LE y aprendientes argentinos de inglés LE en forma contrastiva.

En la primera parte de la encuesta, dedicada a la preparación/planificación de la interacción oral en la lengua meta, detectamos que el 41% de los alumnos manifiestan no necesitar tranquilizarse o relajarse antes de iniciar la interacción. El 59% se tranquiliza mediante la respiración y practicando las frases antes de pronunciarlas. Probablemente estas sean estrategias socioafectivas

individuales, que varían mucho entre los alumnos porque tienen que ver con su disposición o motivaciones personales ante el aprendizaje de la lengua y en el contexto escolar. En cuanto a los estudiantes argentinos de lengua inglesa, la gran mayoría manifiesta necesitar tranquilizarse antes de iniciar la interacción, muchos de ellos recurren a técnicas de respiración.

En este mismo sentido, vemos que el 83% de los encuestados manifiesta seleccionar con anterioridad las palabras que va a necesitar para elaborar su mensaje y prepararlo mentalmente. En el caso de no contar con el vocabulario necesario para expresarse, el 100% de los alumnos manifiestan que buscan alternativas para solventar esta dificultad. Esto sucede también para los estudiantes argentinos de inglés, que manifiestan usar otros recursos en caso de no contar con el vocabulario necesario. En la taxonomía elaborada por Nigro esta sería la estrategia de “palabras multipropósito” o “uso de palabras ‘vacías’ o de uso extendido para llenar un hueco generado por la falta de *léxico* específico” (43).

Vemos entonces que hay un alto grado de preparación y planificación del mensaje, lo cual da una buena señal del desarrollo de las destrezas orales. Los recursos más utilizados son las explicaciones, los sinónimos, la escritura, el recurso a la lengua materna (portugués) y a la interlengua (“hablar en portuñol”). Esto corresponde, en Nigro, a las Estrategias de logro como “Aproximación, Ejemplificación o Proximidad Semántica”, sobre todo en el uso de sinónimos. En el caso de los estudiantes de inglés se destaca el recurso de la gestualidad (expresiones no verbales). Sin embargo, sólo el 16% admite que inventa palabras cuando no sabe cómo expresarse, lo que puede tener que ver con la intención de dar una buena imagen como aprendientes de la lengua. En el caso de los estudiantes de inglés, hay un mayor porcentaje (40%) que admite inventar palabras, o utilizar expresiones sin estar del todo seguros de que sean correctas.

De los alumnos brasileños encuestados, solo el 58% manifiesta pensar directamente en español antes de expresarse, aunque el 100% reconoce que lo ideal sería pensar en la lengua meta y no traducir mentalmente. Hay que recordar que la encuesta fue aplicada en un contexto áulico, a través de la profesora de español de los alumnos y esto probablemente tenga influencia en sus respuestas, sería interesante ver si estos porcentajes se mantienen en un contexto natural de aprendizaje de la lengua. En el caso de los estudiantes de lengua inglesa, observamos que hay una mayoría que admite pensar primero en su lengua materna y luego traducir mentalmente a lengua meta. Vale destacar que algunos de los encuestados distinguen los diferentes contextos comunica-

tivos (“lenguaje urbano/ lenguaje técnico”) para responder si necesitan pensar primero en lengua materna o lo hacen directamente en la lengua meta.

Pasamos ahora a la segunda parte de la encuesta, dedicada al momento mismo de la interacción oral, o sea, a las destrezas de expresión y comprensión oral. En esta parte, el 50% de los alumnos manifiesta entender el error como algo normal y como parte del proceso, y no experimenta sentimientos de frustración o decepción. El otro 50% sí experimenta frustración al cometer errores, aunque también entiende que forma parte del proceso de aprendizaje. Sólo un 30% de los alumnos dice aprovechar los errores para corregir y mejorar su expresión oral. Esta percepción tiene que ver con las estrategias socioafectivas, y la incidencia que tienen las emociones individuales en el aprendizaje. Hay alumnos que tienen una mayor capacidad de control y regulación de la incidencia del factor emocional, y otros en los que se hace más evidente.

En el caso de los estudiantes argentinos de lengua inglesa, la mayoría manifiesta aceptar el error como algo normal y continúa hablando. Un 30% admite experimentar sentimientos de frustración o nerviosismo, pero aprovechan el error como instancia de autocorrección y aprendizaje. Sólo el 10% reconoce que el contexto comunicativo incide en cómo experimentan el hecho de cometer errores: “Si es alguien que conozco no me molesta, pero si es alguien el cual me está tomando una lección oral, me puedo poner nerviosa”.

A la hora de expresarse, es visible el uso de estrategias orientadas hacia la fluidez, ya que el 75% de los alumnos dice utilizar expresiones vacías de significado, sólo para ganar tiempo o completar frases. En este sentido, en términos de Nigro, se observa el “Uso de rellenos y mecanismos para ganar tiempo de procesamiento” con la finalidad de mantener abierto el canal comunicativo mientras se busca la solución para la dificultad y el logro de la meta. Apenas el 25% dice empezar de nuevo cuando no consigue terminar la oración y solo el 16% de los encuestados considera abandonar el mensaje si este no fuera relevante. En cuanto a los estudiantes de inglés obtuvimos exactamente los mismos porcentajes. Esto nos muestra, nuevamente, la importancia que le dan los estudiantes a cómo su interlocutor pueda evaluar su desempeño, lo que interpretamos que tiene que ver con el contexto áulico de aprendizaje. A pesar de que los estudiantes encuestados poseen un nivel de proficiencia bajo no recurren a Estrategias de evasión, evitación o abandono del mensaje (Nigro).

A la hora de contar con la colaboración del interlocutor, el 100% de los encuestados, tanto brasileños como argentinos, responde afirmativamente. En

el caso de los estudiantes de lengua inglesa, se destaca el pedido de repetición que hacen a su interlocutor, y en algunos casos distinguen necesitar repeticiones en la interacción con hablantes nativos de la lengua meta. Los estudiantes de español, en cambio, suelen pedir a su interlocutor que haga aclaraciones, brinde ejemplos, use sinónimos o hable más lento. Sólo el 16% considera mejor intentar comprender el mensaje sin la ayuda del interlocutor. En el mismo sentido, el 100% de los encuestados para las dos lenguas manifiesta a su interlocutor cuando no comprende el mensaje, aunque el 25% evalúa primero el contexto comunicativo a la hora de admitir que no comprende. Esto nos muestra el grado de competencia pragmática por parte de los alumnos. Es decir que evalúan si la situación comunicativa amerita expresar la no comprensión del mensaje, lo cual, nuevamente, asumimos tiene que ver con que se trata de un contexto áulico (artificial) del uso de la lengua.

El 58% de los encuestados dice comprobar la comprensión por parte del interlocutor, y sólo el 8% manifiesta la expectativa de que sea el interlocutor quien le indique si no entiende el mensaje. O sea que predomina el “chequeo de la comprensión”, estrategia agrupada por Nigro entre las Estrategias de interacción, que “colaboran con el éxito comunicativo gracias a la cooperación entre los interlocutores” (43). Lo mismo sucede en el caso de los estudiantes de inglés.

El 50% de los estudiantes tanto de español como de inglés, reconoce simplificar su mensaje en el caso de ser necesario, el 83% dice usar gestos y señas -sobre todo en una situación comunicativa más bien informal-, y el 100% de los encuestados usa ejemplos si el interlocutor no lo entiende o pide ayuda para expresar lo que quieren decir. Aquí vemos que hay un alto uso de las estrategias que tienen que ver con la adecuación del mensaje y la negociación del significado. Esto es una buena señal porque, en coincidencia con la bibliografía sobre este punto, son estrategias clave para desarrollar la destreza de la expresión oral.

El hecho de que el 83% utilice gestos y señas para hacerse entender da cuenta de un alto uso de las estrategias no verbales, lo que demuestra que el estudiante se encuentra en estadios iniciales del aprendizaje de la lengua meta. Sin embargo, el uso de lenguaje no verbal disminuye cuando se trata de expresar que no se comprende el mensaje (66%), lo que puede interpretarse como un intento de disimular la dificultad de comprensión.

En el plano de la comprensión auditiva, el 100% de los encuestados

manifiesta que, en caso de no comprender la totalidad del mensaje, intentan recuperar al menos algunas palabras, la mayor parte de las veces ligadas a sus conocimientos previos. En este aspecto, los estudiantes de inglés también recuperan algunos vocablos, y la mayoría dice concentrarse en el contexto de la conversación con el interés de comprender, al menos, el significado global del mensaje. En el mismo sentido, el 75% de los aprendientes de español presta atención al ritmo y a la entonación para ayudarse a comprender. Esto muestra un alto uso de las estrategias de audición selectiva y de orientación hacia las palabras, lo cual es positivo para fijar conocimientos adquiridos, pero puede ser problemático para una comprensión global del mensaje. En contraste, las encuestas aplicadas a los estudiantes de inglés arrojan que la entonación y el ritmo son elementos centrales para la comprensión, ya que todos recurren a ellos e incluso lo utilizan para mejorar su producción oral.

En la tercera parte de nuestra encuesta, orientada al momento posterior a la conversación, observamos que el 100% de los alumnos de ambos grupos manifiestan autoevaluar su desempeño, y ser conscientes de su progreso en el uso de la lengua española. Esta estrategia es recogida por Nigro como “chequeo de la propia actuación”, y forma parte de las Estrategias de logro, en las que el hablante “asume el riesgo de emitir un mensaje erróneo antes que abandonarlo, elaborando un plan lingüístico alternativo a partir de los recursos disponibles en su interlengua” (41). Los estudiantes de inglés también dicen chequear su actuación, pero utilizando herramientas presentes en su vida cotidiana para autoevaluarse, lo que marca una gran diferencia en el aprendizaje de cada una de las lenguas.

Por último, en ambos grupos, sólo el 50% dice conversar con otras personas sobre sus dificultades, y en algunos casos mencionan a familiares y amigos, y no a la figura del docente. Esto lo interpretamos como una deficiencia en los procesos actuales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que la reflexión sobre las dificultades y el aprendizaje a partir del error deberían estar presentes en el aula de manera constante, pues forman parte de la competencia estratégica.

5. CONCLUSIONES

Dado que los aprendientes principiantes de lengua frecuentemente se enfrentan a dificultades y limitaciones comunicativas al interactuar oralmente

en la lengua meta, se torna indispensable el uso de estrategias de comunicación oral para compensar la falta de competencia lingüística.

En este trabajo quisimos conocer la autopercepción del uso de estas estrategias por parte de un grupo de adolescentes brasileños que estudian ELE en un contexto institucional, para determinar cuáles de estas estrategias usan más frecuentemente y evaluar si estas necesitan ser explicitadas en su enseñanza. A su vez, quisimos comparar este caso con el de un grupo de estudiantes argentinos de inglés como lengua extranjera, en un contexto similar, para identificar si los resultados son aplicables sólo a la enseñanza de estrategias orales en español, o a lenguas extranjeras en general.

En primer lugar, refiriéndonos a la destreza de expresión oral, identificamos que hay un alto grado de uso de estrategias orientadas hacia la fluidez, la adecuación del mensaje y negociación del significado, lo que supone un fuerte compromiso con la situación comunicativa. Sin embargo, vemos poco uso de las estrategias de reducción y alteración del mensaje, así como de abandono de este, lo que interpretamos como una actitud acorde a la situación áulica y a que los interlocutores son los compañeros de clase y/o el docente. Esto sucede de la misma manera en el caso de los estudiantes de lengua inglesa.

Por otro lado, debido al nivel principiante de estos alumnos, detectamos el uso de estrategias de intento de pensar en español, aunque no siempre con éxito ya que estos admiten recurrir a la escritura, a la interlengua y a la lengua materna. En cuanto a los estudiantes de inglés, no es tan general el recurso a pensar en la lengua materna, y estos reconocen lo hacen en algunas situaciones comunicativas, como en un contexto donde necesiten usar lenguaje técnico o más específico. Si bien en ambos grupos el nivel es principiante, debe destacarse que el inglés es una *lingua franca* en la cultura occidental, sobre todo en Latinoamérica, y por lo tanto los estudiantes están expuestos a ella permanentemente; lo que se evidencia en los resultados de las encuestas y marca un contraste con las respuestas de los estudiantes de español como lengua extranjera. De esto se desprende que, los profesores deben diseñar estrategias de enseñanza que atiendan a los contextos y a las características de cada lengua, y por lo mismo creemos que no deben replicarse actividades o secuencias didácticas que fueron diseñadas para una lengua en particular.

En cuanto a la destreza de la comprensión oral, en los estudiantes de español predominan las estrategias de audición selectiva y de orientación hacia las palabras sobre las de comprensión global. Por otro lado, es bajo el uso de

estrategias no verbales o de negociación del significado, lo cual puede interpretarse como un intento de disimular la dificultad de comprensión nuevamente ligado a la figura del docente. Sin embargo, los estudiantes de inglés manifiestan concentrarse en la comprensión global del mensaje y no detenerse en la comprensión de vocablos, y sí dicen utilizar frecuentemente las estrategias no verbales. Creemos que tal conducta puede suceder por ser el inglés una lengua estudiada universalmente que los estudiantes saben que van a necesitar en su vida cotidiana no solo a nivel académico, como aprobar una asignatura escolar o un examen internacional de idioma.

Concluimos que las estrategias de comunicación oral no sólo pueden sino que deben ser enseñadas, ya que dan lugar a un aprendizaje exitoso y eficaz del español como lengua extranjera, favoreciendo la autonomía del aprendiente. También pudimos observar cómo inciden la situación áulica y el contexto evaluativo en el uso de estas estrategias, por lo cual consideramos fundamental que el docente se muestre abierto y flexible para permitir y promover el uso de estas estrategias por parte de sus alumnos. No es suficiente proponer actividades de interacción oral en la clase de ELE, que necesariamente tengan un carácter evaluativo, sino que también es importante propiciar situaciones comunicativas lo más auténticas posible, y promover en el aula instancias de autorreflexión sobre los mecanismos que se utilizan para aprender la lengua española.

La comparación realizada entre la autopercepción del uso de estrategias orales por parte de estudiantes de español y de inglés como lenguas extranjeras nos permitió observar que es necesario ahondar en el diseño de estrategias didácticas para la competencia estratégica de la expresión oral en la clase de ELE, sin necesariamente replicar las utilizadas para la enseñanza de inglés. El hecho de que el inglés esté más extendido en nuestra sociedad, sobre todo a través de las nuevas tecnologías, hace que sea más sencillo para los estudiantes utilizar estrategias de comunicación oral en esta lengua. Al respecto, muchos estudiantes de inglés dicen utilizar herramientas presentes en su vida cotidiana para autoevaluarse, como por ejemplo videos de *youtube*, música y películas. Esta es una diferencia a remarcar entre ambos grupos, ya que en nuestras sociedades el inglés, a diferencia de otras lenguas, está rodeándonos constantemente.

Como profesores de la lengua española debemos reforzar la enseñanza de la competencia estratégica y, especialmente de las estrategias orales, para lograr un aprendizaje autónomo por parte de nuestros estudiantes y, consecuentemente, una expansión mayor de nuestra lengua en el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Canale, Michael. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, ed. Llobera, Miquel. Madrid: Edelsa, 1995. Páginas: 63-80.
- Macaro, Ernesto. *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. Londres: Continuum, 2001.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, 2002.
- Muschiatti Piana, Milagros. “La competencia estratégica como factor de influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa”. *Letras*, n° 79, 2019. Páginas: 121-55. Fecha de consulta: diciembre 2021.
- Nakatani, Yasuo. “Developing an Oral Communication Strategy Inventory”, *The Modern Language Journal* 90(2) 2006: 151-68.
- Navarro Martí, Teresa. “Cómo llevar a cabo un entrenamiento estratégico específico de la interacción oral para los niveles A1 y A2”. *RedELE: Biblioteca Virtual*, 2012. Fecha de consulta: junio 2021.
- Peris, Ernesto Martín (coord.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, 2008.
- Nigro, Daniela Alejandra. “Influencia del nivel de proficiencia sobre el comportamiento estratégico de la comunicación oral de los hablantes de lengua extranjera”. *Espacio ELE 2: apuntes teóricos y propuestas prácticas para la enseñanza del español lengua segunda o extranjera*, ed. Viñas Quiroga, Ingrid. Córdoba: Editorial Brujas, 2020. Páginas: 37-55.
- Pinilla Gómez, Raquel. “La expresión oral”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, ed. Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo. Madrid: SGEL, 2004. Páginas: 879-97.
- Tardo Fernández, Yaritza. “Reflexiones en torno al desarrollo de la autonomía oral en las clases de español como lengua extranjera a través de estrategias de comunicación”. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, año 5, n° 9, 2005: 43-51.

ANEXOS

Questionário sobre estratégias comunicativas
Antes de falar espanhol com outra pessoa:
Você tenta se tranquilizar com a respiração ou de alguma outra forma?
Você pensa, antes de falar, nas palavras mais importantes que vai precisar?
Se você não sabe como dizer essas palavras em espanhol, pensa em outra forma de se expressar, por exemplo, com sinônimos, explicações ou gestos?
Você prepara mentalmente a conversação?
Você pensa primeiro comoalaria em português e depois faz a tradução para o espanhol? Ou pensa diretamente em espanhol?
Você pratica antes da conversação?
Enquanto você fala espanhol com a outra pessoa:
Como você se sente ao cometer erros? Você continua falando apesar deles?
Você usa expressões que não têm muito significado – como <i>pues, este, bueno, digo, entonces</i> – mas ajudam a ganhar tempo por enquanto procura as palavras certas?
Quando você não sabe como terminar o que está dizendo, começa de novo?
Quando você não compreende alguma coisa, pede para a outra pessoa repetir?
Quando você não tem certeza de ter compreendido, pede um esclarecimento ou um exemplo?
Quando você não compreende a outra pessoa, você diz isso para ela?
Você pergunta se a outra pessoa está entendendo?
Se ela não entender, você dá exemplos?
Você pede ajuda para expressar o que quer dizer?
Quando você não compreende tudo, tenta entender pelo menos algumas palavras?
Você presta atenção no ritmo e na entonação para te ajudar a compreender?
Você simplifica sua mensagem para que os outros compreendam?
Você usa gestos ou sinais para que os outros compreendam?
Quando você não conhece ou não lembra de uma palavra, você usa sinônimos ou palavras relacionadas?
Você faz gestos para expressar que não compreende?
Você presta atenção nos gestos da outra pessoa?
Você olha nos olhos da outra pessoa?
Você inventa palavras?
Você usa palavras do português?
Depois de falar em espanhol com a outra pessoa:

Você avalia sua fala?
Você fala com outros sobre as dificuldades para falar espanhol?
Você é consciente do seu progresso no uso da língua?

Cuestionario sobre estrategias comunicativas
Antes de hablar en inglés con otra persona:
¿Intentás tranquilizarte, con la respiración o de alguna otra forma?
¿Pensás en las palabras más importantes que vas a necesitar?
Si no sabés cómo decir esas palabras en inglés, ¿pensás en otra forma de expresarte, por ejemplo, con sinónimos, explicaciones o gestos?
¿Preparás mentalmente la conversación?
¿Pensás primero cómo lo dirías en español y después hacés la traducción al inglés?
¿O pensás directamente en inglés?
¿Practicás antes de la conversación?
Mientras hablás en inglés con otra persona:
¿Cómo te sentís al cometer errores? ¿Continuás hablando después de cometerlos?
¿Usás expresiones que no tienen mucho significado –como <i>well, so</i> – pero que te ayudan a ganar tiempo mientras buscás las palabras?
Cuando no sabés cómo terminar lo que estás diciendo, ¿empezás de nuevo?
Cuando no comprendés algo, ¿le pedís a la otra persona que repita?
Cuando no estás seguro/a de haber comprendido, ¿pedís una aclaración o un ejemplo? ¿le pedís a la otra persona que hable más despacio?
Cuando no entendés a la otra persona, ¿se lo decís?
¿Solés preguntarle a la otra persona si está entendiendo?
Si no te entienden, ¿das ejemplos?
¿Pedís ayuda para expresar lo que querés decir?
Cuando no comprendés todo, ¿intentás entender por lo menos algunas palabras?
¿Le prestás atención al ritmo o entonación para ayudarte a comprender?
¿Simplificás el mensaje para que otros te entiendan?
¿Usás gestos o señas para que otros te entiendan?
Cuando no conocés o no recordás alguna palabra, ¿usás sinónimos o palabras relacionadas?
¿Hacés gestos para expresar que no comprendés?
¿Prestás atención a los gestos de la otra persona?
¿Mirás a los ojos a la otra persona?

¿Inventás palabras?
¿Usás palabras en español?
Después de hablar en inglés con otra persona:
¿Te evaluás a vos mismo/a?
¿Hablás con otras personas sobre tus dificultades para expresarte en inglés?
¿Sos consciente de tus progresos en el uso de la lengua?

¿ENSEÑAR O NO ENSEÑAR ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS ORALES EN CLASE DE ELE?

Ingrid Viñas Quiroga

María Candelaria Villagra

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

ingrid@ffyh.unc.edu.ar

candelaria.villagra@mi.unc.edu.ar

Resumen: El tema de este estudio son las estrategias comunicativas orales en estudiantes universitarios extranjeros de nivel intermedio que cursan español en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Nos propusimos determinar si una intervención en enseñanza de estrategias de comunicación oral con énfasis en la metacognición mejora la calidad de la producción final. Es un estudio experimental con un muestreo de conveniencia. Participaron 24 estudiantes (hombres y mujeres de entre 19 y 30 años), de lengua primera inglés, divididos en grupo experimental y control. Hallamos que en el grupo experimental hubo un aumento en el desempeño oral, en una escala en que las mejoras más notables se dieron en léxico, luego en adecuación gramatical, seguidos por progresos en interacción, fluidez y en menor medida en pronunciación. Confirmamos que el fomento sistemático y sostenido de la metacognición conlleva progresos comunicativos orales.

Palabras clave: ELE- enseñanza - estrategias comunicativas orales

Abstract: We focus in the oral communication strategies (OCS) used by

foreign intermediate - level students enrolled in a Spanish course at the University of Córdoba (Argentina). The aim was to investigate if an instruction in OCS with emphasis on metacognition enhanced the speaker's communicative competence. It consisted on an empirical study with a convenience sampling. The research was carried on 24 English speaking students (19 - 30 years old, male and female) divided into the experimental group and the control group. After the intervention program, we found that in the experimental group there was an increase in oral performance, on a scale in which the most notable improvements occurred in lexicon, followed by grammatical adequacy, progress in interaction, fluency and, to a lesser extent, in pronunciation. We confirm that the systematic and sustained promotion of metacognition in oral classroom activities entails communicative progress.

Keywords: SFL - teaching – oral communication strategies

La evidencia obtenida en los cursos de enseñanza formal del español a estudiantes universitarios de intercambio muestra que la destreza oral resulta ser a menudo la más dificultosa de desarrollar y la menos asible para estudiar. Se trata de una habilidad imprescindible para el estudiante en contexto de inmersión. A partir de esta situación, como docentes nos preguntamos si es posible aumentar la competencia conversacional a través de la promoción de la propia conciencia de los hablantes-estudiantes tanto respecto de su conocimiento declarativo como procedimental. Es decir, si una propuesta de enseñanza sistemática de la destreza oral con énfasis en la metacognición conduce a un mejor rendimiento.

La literatura sobre estrategias de comunicación orales (ECO) es abundante, sobre todo en lo referente al inglés como lengua extranjera (LE). Inicialmente, los estudios tuvieron un carácter teórico y se enfocaron en definir el concepto de estrategias de comunicación y luego se buscó identificarlas y clasificarlas. Seguidamente el campo se abrió a investigaciones empíricas que relacionaron los aportes teóricos con diferentes factores que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera tales como las características de la lengua materna, el contexto de aprendizaje, los hábitos de estudio, la instrucción explícita de estrategias, entre otros. En esta diversidad de estudios se destacan el que se enfocó en los tipos de estrategias empleadas con mayor frecuencia por estudiantes asiáticos de nivel básico (González Ruiz, 2009), otros que estudiaron la relación de las estrategias de comunicación con factores como contextos de aprendizaje de la

lengua meta o hábitos de estudio (Rubio, 2007; Machado, 2008). Otros más recientes, como Ospina García (2021), indagaron el empleo de las ECO en estudiantes franceses a través de informes retrospectivos. Ospina explica que las ECO permiten a los alumnos superar las lagunas léxicas, negociar el significado, resolver problemas de comunicación y relanzar o mejorar el discurso que los aprendientes y sus interlocutores producen conjuntamente. Alega que los informes retrospectivos son un instrumento óptimo para investigar estos mecanismos. Al mismo tiempo, otros investigadores se volcaron a indagar aspectos tales como la manera de potenciar el uso de la comunicación verbal en el aula de lengua extranjera y las estrategias comunicativas orales que facilitan o dificultan el desarrollo de esta habilidad (Castro Garcés y López Olivera, 2014). Se suman investigaciones sobre las herramientas óptimas, en términos de estrategias, para una interacción dialógica entre estudiante y profesor (Casado Martín, 2013). Nacey y Graedler (2013) indagaron la relación entre las estrategias y las costumbres culturales de los alumnos y sus contextos. Ibáñez Moreno, De Wilde y Grymonprez (2010), realizaron un estudio cuantitativo de las ECO de estudiantes de español en Flandes con el propósito de relacionarlas con factores sociopragmáticos. Descubrieron que la tradición multilingüe hace que estos aprendices se expresen con fluidez y usen estrategias comunicativas variadas para poder comunicarse, mientras que su timidez social hace que tiendan a no reaccionar cuando no entienden algo, por inseguridad y por temor a demostrar un nivel bajo de aprendizaje. La conexión entre las emociones de estudiantes ecuatorianos y la producción oral en inglés fue el objeto de investigación de Coutinho, Veiga y Vélez, (2020). Enfatizaron que los docentes deben tenerlas en cuenta para lograr un mejor desempeño de sus aprendices. El impacto de la enseñanza de estrategias de comunicación en clase fue abordado por Rodríguez Cervantes y Roux Rodríguez (2012). Estas investigadoras examinaron las ECO empleadas por dos docentes de inglés LE con sus estudiantes de nivel básico; y los factores que influyen en las estrategias de comunicación que utilizan las docentes. En la bibliografía también se hallan investigaciones que relacionaron el nivel de dominio de la lengua meta con el tipo de estrategias empleadas por los estudiantes. Zhu et al. (2019), basándose en el análisis de transcripciones, determinaron que los estudiantes con mayor dominio de la lengua meta usaron estrategias como la de pedido de aclaración al interlocutor con más frecuencia que aquellos de nivel intermedio, lo que indica, según estos autores, que las estrategias de negociación son una señal de aprendientes con dominio oral más avanzado. Nigro (2021) indagó la influencia del nivel de

dominio sobre el comportamiento estratégico en la comunicación oral de los hablantes de ELE durante las pruebas orales del examen internacional CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). Trabajó con estudiantes extranjeros de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Descubrió que el nivel de proficiencia en español afecta la frecuencia, la cantidad y el tipo de ECO seleccionadas creando una encerrona, puesto que, ante la escasez de recursos lingüísticos, los hablantes de nivel más bajo recurren a mayor cantidad de ECO pero estas son menos eficaces; en tanto que los de nivel intermedio y avanzado, con mayor dominio lingüístico, emplean menor cantidad de estrategias pero con resultados más efectivos (mecanismos directamente relacionados con la L2, más holísticos y de mayor demanda cognitiva, orientados hacia la fluidez y la negociación de significado). Por otra parte, el estudio de Uztosun y Erten (2014) sobre ECO en estudiantes turcos llegó a la conclusión de que los sujetos recurren a estrategias específicas tales como uso de rellenos, autocorrecciones y autorrepeticiones. El nivel de dominio de la lengua no fue un factor que tuvo impacto significativo en la elección de las estrategias, pero hallaron diferencias significativas en tres tipos de estrategias: reducción del mensaje, evitación del tema y mímica.

En las últimas décadas, han surgido varias investigaciones empíricas que vincularon los aportes teóricos con la enseñanza de las ECO. No obstante, no existe un acuerdo en cuanto a los beneficios que la enseñanza de las ECO brinda al estudiante de lengua extranjera.

Algunos investigadores sostienen que, por tratarse de procesos cognitivos inconscientes e imposibles de ser diferenciados de manera empírica, las ECO no pueden ser enseñadas. Ridgay (2010) afirma que, si las estrategias son usadas inconsciente y automáticamente, un entretamiento en estrategias explícitas tiene poco o ningún sentido. Incluso estudios sobre casos de entrenamiento en estrategias de comprensión auditiva (Robb and Susser, 1989) indicaron que el grupo que fue explícitamente entrenado en estrategias lectoras tuvo un desempeño peor que aquel que no fue intervenido. En la misma línea, Rees Miller (2015) argumenta que entre otros factores que complican la implementación del entrenamiento de estudiantes en ECO están las diferencias culturales, de edad, diferentes antecedentes de los estudiantes, creencias de docentes y estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas y estilos cognitivos diversos. En esta línea ubicamos a Plonky, (2011) quien señala que la efectividad del entrenamiento en ECO es inocua en niveles bajos de dominio de la lengua extranjera. Alega que son fenómenos que dependen de una variedad de factores contex-

tuales. También se argumenta que el rol de las ECO en la comunicación es incierto y por lo tanto no contribuyen a mejorar la competencia lingüística (Ellis y Barkhuizen, 2005).

Por contraposición, varios estudios en entrenamiento en uso de ECO en LE, subrayan cómo la elevación de la consciencia puede facilitar la habilidad comunicativa verbal. Un trabajo destacado es el de Nakatami (2005). Trabajó con estudiantes japoneses de inglés L2. Ofreció suficientes evidencias sobre la utilidad de entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias. Se rescata la importancia de su exploración porque usó múltiples procedimientos de recolección de datos. Benali (2013), por su parte, se enfocó no solo en la competencia oral, sino también escrita de estudiantes españoles de inglés L2. El objetivo de enseñar estrategias fue mejorar la fluidez y la confianza de los estudiantes. Navarro Martí (2012) muestra de forma práctica cómo entrenar estratégicamente a los alumnos de los niveles A1 y A2 en interacción oral. Otros investigadores probaron cómo el uso de estrategias de comunicación les ofrecía a las aprendientes oportunidades para colaborar en la solución de problemas y en practicar su competencia en la lengua meta. Ibañez Bosch (2013), por ejemplo, afirma que, si al estudiante se le presentan y enseñan ECO, las consecuencias son la activación del proceso de aprendizaje, la eficacia en la interacción oral y una mayor autonomía en la lengua extranjera. Entre las investigaciones que siguen esta última línea, se destacan aquellas más actuales que estudian cuáles son los problemas a los que se enfrentan los estudiantes de lenguas extranjeras y cómo a través de la enseñanza de ECO podrían solucionarse (Al-Tamimi, 2020; Shen y Chiu, 2019).

En síntesis, de la revisión de la bibliografía se concluye que el campo de estudios de tipo experimental sobre ECO en estudiantes universitarios de español de variedad rioplatense, de nivel intermedio, que participan de un programa de inmersión no ha sido abordado. Surge, por tanto, la necesidad de indagarlo.

Este artículo guarda la siguiente estructura. Después de esta introducción con el repaso de la literatura sobre el tema, exponemos la metodología empleada. Seguidamente, analizamos los resultados. En primer lugar, presentamos los resultados del cuestionario en grupo control y experimental y luego, los de la prueba de proficiencia oral en ambos grupos. Finalmente, discutimos los resultados, exponemos una explicación, así como las limitaciones e implicancias de nuestros hallazgos y realizamos sugerencias. En la conclusión, destacamos la contribución de este estudio a la didáctica de las lenguas extranjeras.

METODOLOGÍA

El presente trabajo trata de dar respuesta a los siguientes interrogantes de investigación:

- i. ¿Hay diferencias entre el grupo de control y el experimental en las estrategias que declaran usar?
- ii. ¿Un programa de enseñanza estrategias de comunicación oral con énfasis en la reflexión metacognitiva tiene efectos positivos en el desempeño final de los estudiantes?

Participantes: 24 estudiantes extranjeros (hombres y mujeres de entre 19 y 30 años) de nacionalidad estadounidenses, hablantes de inglés L1, divididos en grupo experimental (10 participantes) y grupo de control (14 participantes) con nivel intermedio de dominio de español. Se usó un muestreo de conveniencia dada la accesibilidad y proximidad de las investigadoras con los participantes.

Procedimientos: La recolección de datos se llevó a cabo en las instalaciones de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Para descartar la posibilidad de que, en caso de que hubiera una mejora en el desempeño oral, esta no se debiera a la intervención, se trabajó con un grupo de control. Los estudiantes estaban matriculados en el curso *Español por Niveles 3*, perteneciente al Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA). En él se trabajan las destrezas de comprensión auditiva/lectora y de producción oral/escrita. Se dicta de modo regular durante los semestres de otoño y primavera, y con modalidad intensiva en los meses de febrero y julio. El grupo experimental participó del curso intensivo (80 horas de duración) dictado el mes de julio del 2019. Se cotejó con un grupo de control también de modalidad intensiva, febrero 2020. Se desestimó realizar la intervención educativa en un tercer grupo de cursado regular debido a que había más estudiantes brasileños hablantes de portugués L1 y el español era su L3, todos tenían conocimiento de inglés como L2. En cambio, en el grupo que tomamos como control, todos los estudiantes eran hablantes de inglés L1 y el español era su L2.

Cabe aclarar que el *Syllabus* (programa del curso vigente) fue el mismo tanto en el grupo experimental como en el de control, así como también las actividades, los ejercicios, el material didáctico y las evaluaciones. Solo que, en el grupo experimental, a la planificación normal del curso (40 sesiones de 120 minutos) se le insertó una propuesta de instrucción sistemática de las ECO,

en la que las actividades de práctica eran antecedidas o seguidas por otras de reflexión metacognitiva. Esto es, en las instancias destinadas al trabajo de la competencia oral, la docente debía hacer reflexionar a los participantes, por medio de preguntas, sobre los mecanismos mentales que serían utilizados y su relación con el proceso de aprendizaje lingüístico. El propósito fue fomentar, de forma guiada, sostenida y permanente, el desarrollo metacognitivo. Resultaba una suerte de entrenamiento. La planificación del curso contemplaba actividades de tipo monológico (descripción de una imagen o narración de un suceso) y dialógico, que involucran como mínimo a dos interlocutores activos. Este último tipo de actividades eran las predominantes.

En el siguiente cuadro se presenta lo realizado en una de las clases. La actividad oral pautada por el manual para esa clase consistía en el desarrollo de un diálogo entre dos estudiantes. Un estudiante representaría el papel de un agente de viajes y otro, el de un cliente. La docente realizó estas preguntas antes y luego del diálogo que entablarían los dos estudiantes. Son las mismas que repetía cada vez que se trabajaba la habilidad oral:

Preguntas previas a la actividad oral programada:

1. ¿Qué sentido creés que tiene, para tu proceso de aprendizaje, realizar estas actividades?
2. ¿Empezás sólo cuando has comprendido tu rol y lo que debés hacer?
3. ¿Planeás un orden tentativo en tu discurso?

Preguntas posteriores a la actividad oral programada:

4. ¿Considerás que se logró el objetivo de la conversación?
 - a. Totalmente b. En parte c. No se logró
6. ¿En qué aspecto estimás que te desempeñaste mejor? ¿y tu interlocutor?
7. ¿Qué aspecto te resultó más difícil?

Instrumentos: a) Pre test: en esta instancia se aplicó como instrumento una prueba oral. Fueron entrevistas individuales de 7' minutos (grabadas y posteriormente transcritas para facilitar su análisis) tomadas al inicio del cursado por una evaluadora acreditada bajo los parámetros del examen internacional de proficiencia CELU (Certificado de Español Lengua y Uso)²⁹. Con el

29 Es un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio. El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Hay sedes para su administración en 34 universidades argentinas, en Brasil, en Europa y en Asia.

objetivo de determinar el nivel de habilidad conversacional de los candidatos se apeló a la grilla analítica del CELU que evalúa cinco habilidades: interacción, fluidez, pronunciación, adecuación gramatical y léxico. Se asignó un puntaje de 1 a 5 a cada una de estas habilidades, siendo 1 el mínimo y 5 el máximo. b) Post test: al finalizar el período de intervención, se aplicó nuevamente la prueba de proficiencia oral y un segundo instrumento. Este es un cuestionario —adaptado de Navarro Martí (2012)— que indaga acerca del conocimiento declarativo de los estudiantes sobre su propia producción oral, a saber: a qué mecanismos recurren al planificar su acto de habla y para reparar/compensar las fallas producidas mientras participan del acto comunicativo. Empleamos un cuestionario como instrumento de recogida de datos porque presenta la ventaja de la aplicación simultánea a diferentes informantes. Trabajamos con preguntas cuyas respuestas podían ser sí/no, por diferentes motivos. Por un lado, son más fáciles de contestar y, por el otro, agilizan el análisis de los resultados, así como el tratamiento estadístico. Cabe agregar que incluimos al inicio del cuestionario una breve nota introductoria dirigida a los informantes en la que les explicamos el objetivo del estudio y les agradecemos su participación. Se entregó el cuestionario en la lengua nativa de los participantes para facilitar la interpretación de las preguntas.

Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos utilizados en ambos grupos se registraron en tablas, una referente al propio conocimiento declarativo de las estrategias comunicativas expresadas por los estudiantes y otras relativas a su desempeño oral.

Tenemos así que, en lo atinente al test oral, en cada ítem se analiza, tanto del grupo experimental como el de control, al inicio y al final del curso:

- la sumatoria del puntaje obtenido en esa competencia por todos los estudiantes.
- el promedio del puntaje obtenido por todos los estudiantes.
- la mejora de la nota final expresada en porcentajes sobre el puntaje de la nota inicial.
- la mejora global, entendida esta como la sumatoria porcentual de todas las competencias dividido el número de competencias.

En el caso del grupo experimental el puntaje máximo posible en cada ítem es 50 puntos (10 alumnos con un puntaje máximo de 5 puntos por ítem).

En el caso del grupo de control el puntaje máximo posible en cada ítem

es 70 puntos (14 alumnos con un puntaje máximo de 5 puntos por ítem).

RESULTADOS

Desglosamos los resultados siguiendo nuestras preguntas de investigación.

i. ¿Hay diferencias entre el grupo de control y el experimental en las estrategias que declaran usar?

El siguiente gráfico presenta las principales estrategias por grupo:

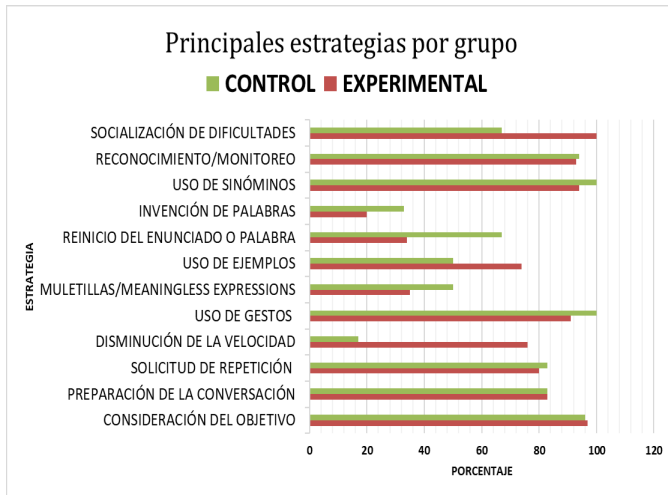


Tabla 1. Estrategias por grupo

Hallazgos

I. ECO que presentan diferencias entre ambos grupos son:

a) A favor grupo de control

1. Tienden más a acuñar nuevos términos basados en su lengua materna.
2. Manifiestan con frecuencia reiniciar su enunciado en el caso de cometer errores o no estar seguro de él.
3. Utilizan lenguaje no verbal para acompañar o suplir su mensaje en mayor medida que el otro grupo.

b) A favor del grupo experimental

1. Los participantes socializan las dificultades, es decir, comunican en gran medida a sus pares o al profesor las dificultades que encuentran en el desempeño de la oralidad.
2. Solicitan a su interlocutor la disminución de la velocidad en caso de que lo requirieran para comprenderlo mejor.
3. Se valen de ejemplos y explicaciones para transmitir el mensaje.
4. Utilizan más muletillas o expresiones de relleno.

II. ECO que no presentan diferencias entre ambos grupos

1. Ambos grupos manifiestan usar estrategias comunicativas orales.
2. Deciden preparar la conversación mentalmente previa a la interacción.
3. Los dos grupos recurren a sinónimos, explicaciones o paráfrasis en caso de no contar con el término deseado.
4. Suelen solicitar la repetición del mensaje del interlocutor.
5. Ambos grupos expresan tener en cuenta su objetivo durante la conversación y tener conciencia de su progreso.
6. Ambos grupos manifiestan monitorear su proceso de producción oral.
 - i. Un programa de enseñanza estrategias de comunicación oral con énfasis en la reflexión metacognitiva tiene efectos positivos en el desempeño final de los estudiantes?

Presentamos el análisis y los resultados de las pruebas orales administradas al comienzo y al final de ambos cursos:

Grupo control n 14

1. Interacción:
Inicio 68/70 (97%). Final 70/70 (100%). Aumento sobre la nota inicial: 2.9%
2. Fluidez:
Inicio: 58/70 (82%). Final 63/70 (90%). Aumento sobre la nota inicial: 8.6%
3. Pronunciación:

Inicio 51/70 (69.9%). Final 53/70 (75.7%). Aumento sobre la nota inicial: 3.9%

4. Gramática:

Inicio 53/70 (75%). Final 59/70 (84.3%) Aumento sobre la nota inicial: 11.3%

5. Léxico:

Inicio: 56/70 (80%). Final 57/70 (81.4). Aumento sobre la nota inicial: 1.25%

Mejora global 5.59%

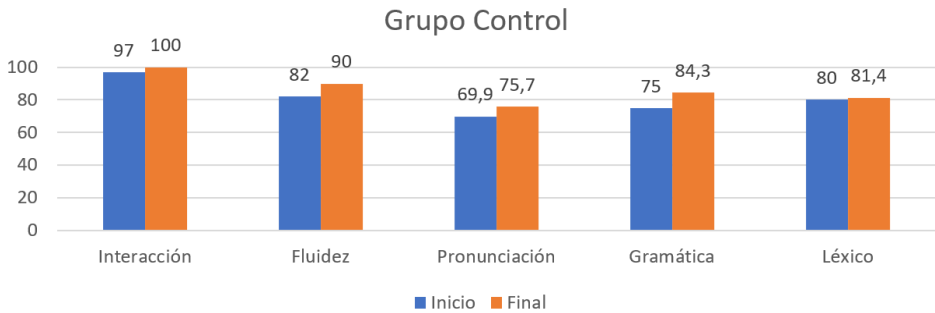


Tabla 2. Resultados prueba oral del grupo de control al inicio y fin de la cursada

Grupo experimental n 10

4. Pronunciación:

Puntaje inicial: 36/50 (72%). Puntaje final: 39/50 (78%). Aumento sobre la nota inicial: 8.3 %

5. Interacción:

Puntaje inicial: 42/50 (84%). Puntaje final 50/50 (100%). Aumento sobre la nota inicial: 19%

3. Fluidez:

Puntaje inicial: 41/50 (82%). Puntaje final: 46/50 (94%). Aumento sobre la nota inicial: 12.19%

2. Gramática:

Puntaje inicial 35/50 (70%). Final 43/50 (85%). Aumento sobre la nota inicial: 22.86%

1.Léxico:
Puntaje inicial 36/50 (72%). Final 45/50 (90%). Aumento sobre la
nota inicial: 25%

Mejora global 17.47%

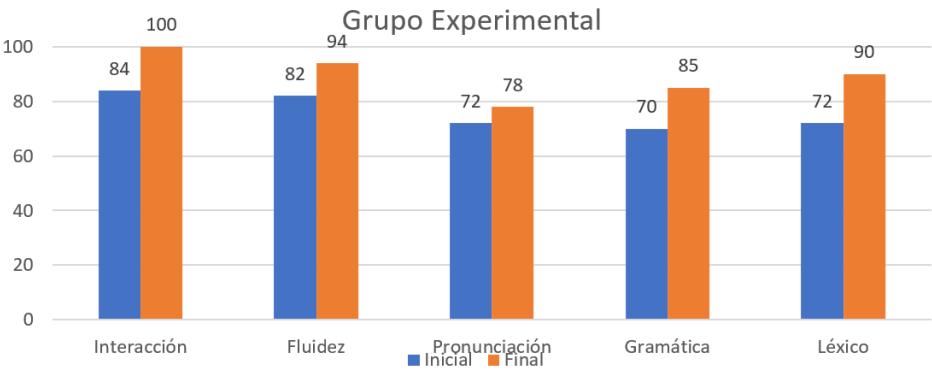


Tabla 3. Resultados prueba oral del grupo experimental al inicio y fin de la cursada

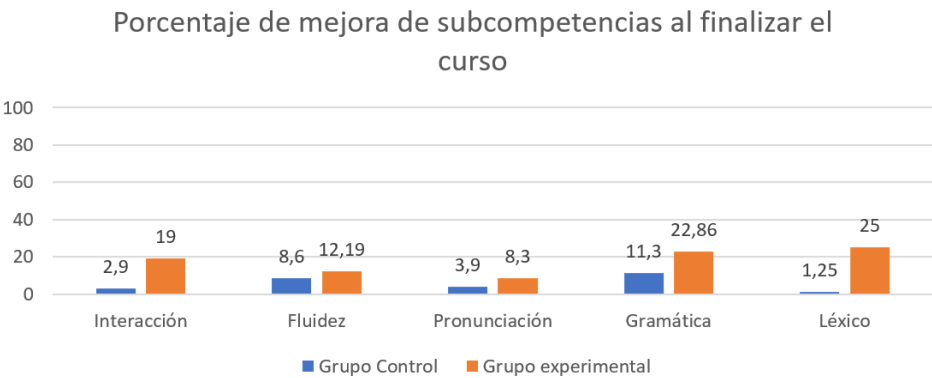


Tabla 4. Porcentaje de mejora por subcompetencias en cada grupo al finalizar la cursada

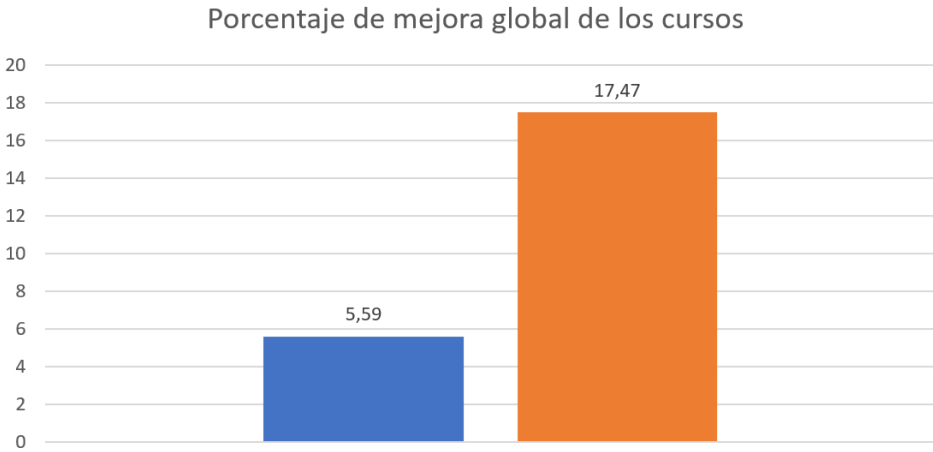


Tabla 5. Porcentaje de mejora en proficiencia comunicativa oral en cada grupo al finalizar la cursada.

Grupo de control

Se constató que hubo una mejora en el nivel de dominio oral en las competencias investigadas. La mejora más notable se da en lo relativo a la adecuación gramatical (11,3 %). También hay progreso en la fluidez (8,6 %). Luego se observa un progreso en la pronunciación (3,9 %) y en la interacción (2,9 %). No hay mejoras muy notables en el empleo del léxico (1,25%), lo que difiere del grupo experimental.

Grupo experimental

Se constató que todos los estudiantes han mejorado su desempeño, con predominancia de puntuaciones más altas en léxico (25%) y adecuación gramatical (22,86%), seguidas por progresos en interacción (19%) y fluidez (12,19). Menos notable es la mejora en pronunciación (8,3).

El promedio general del grupo de control es de 5,59 y el del experimental es de 17,47; lo que indica una mejora en promedio del 11,88 % a favor del segundo grupo.

DISCUSIÓN

Partimos del interrogante sobre si hay diferencias en el tipo de estrategias entre el grupo de control y el experimental. Del análisis de los cuestionarios concluimos que es mayor la cantidad de estrategias en común entre los grupos que las específicas de cada uno: monitoreo de su proceso de producción oral, preparación mental previa de la conversación, establecimiento de objetivos, consciencia de su progreso, empleo de sinónimos, explicaciones y paráfrasis, solicitud de repetición cuando no comprenden el mensaje. Si lo declarado por los estudiantes fuera lo mismo que lo que efectivamente hacen, este resultado se explica porque todos los estudiantes poseen, antes de ingresar, nivel intermedio de español y reafirmaría investigaciones previas que comparten el supuesto de la influencia de la variable nivel de proficiencia sobre la selección de ECO durante la producción oral en L2 por parte de hablantes no nativos (Nigro, 2021; Zhu et al. 2019), y se contradiría con lo hallado por Uztosun y Erten (2014) quienes defienden que el nivel de dominio de la lengua no es un factor que tiene impacto significativo en la elección de las estrategias. No obstante, cabe acotar que el grupo de control manifiesta emplear mayormente dos tipos de estrategias: apelan a lenguaje no verbal para suplir o acompañar su mensaje y además inventan términos basados en su lengua nativa, estrategias que se asocian con niveles menos avanzados de dominio oral. Esto podría deberse a la ausencia de entrenamiento en ECO; pero debemos ser cautos al generalizar dado que hablamos de solo dos ECO y de los que ellos informan. Por su parte, lo más destacado del grupo experimental es que afirman que socializan sus dificultades, es decir, las comparten con sus pares y/o docentes, las reconocen, hablan de ellas. Pensamos que esto apoyaría una de las conclusiones de Benali (2013) de que la instrucción en estrategias de comunicación oral mejora la confianza en el uso de la lengua extranjera. De todos modos, resta comparar si lo declarado en el cuestionario coincide con las estrategias efectivamente usadas en la prueba oral e indagar asimismo si hay diferencias entre el grupo que recibió la intervención y el de control en cuanto al tipo de ECO empleadas, cuestiones que, al momento de escribir estas líneas, están siendo respondidas por otras integrantes de este proyecto (Véase Actis y Figueroa, 2022 y Borneo, 2022 en este volumen).

En cuanto a nuestro segundo interrogante, este es, si un programa de enseñanza estrategias de comunicación oral con énfasis en la reflexión metacognitiva tiene efectos positivos en el desempeño final de los estudiantes, podemos aseverar, por el análisis de las pruebas orales, que la competencia comunicativa

de los estudiantes de los dos grupos ha aumentado; aunque hubo una diferencia del 11,88% en el desempeño comunicativo a favor del grupo experimental. Las mejoras más notables se dieron en léxico, luego en adecuación gramatical, seguidos por progresos en interacción, fluidez y en menor medida en pronunciación. El menor impacto en la pronunciación lo atribuimos a que *Español por Niveles 3* es un curso de destrezas integradas en el que se trabajan también la lectura, la escritura y la comprensión auditiva, por lo tanto, la docente debe distribuir el tiempo de sus clases a trabajar todas ellas y no se trata explícitamente la pronunciación. La mejora en ambos grupos en la adecuación gramatical se explica porque es un contenido que tiene una presencia destacada en la planificación y en los materiales didácticos empleados. Pero dado que en el grupo experimental el progreso en esa habilidad fue mayor, concluimos que el fomento de la metacognición oral tuvo un efecto positivo.

Estos resultados apoyan investigaciones previas sobre cómo la elevación de la consciencia puede facilitar la habilidad comunicativa verbal (Nakatami, 2005; Ibañez Bosh, 2013; Al-Tamimi, 2020; Shen y Chiu, 2019).

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, encontramos las siguientes. Por empezar, los cuestionarios e informes verbales tienen dificultades. Por caso, si el participante ha respondido positivamente, no sabemos si emplea efectivamente esta estrategia o es una reflexión posterior que no responde a su conducta real; si infiere lo que ha realizado o supone que es la respuesta esperada. Del mismo modo, la interpretación de las respuestas negativas también podría deberse a la no presencia de esa estrategia, a que la haya empleado de modo automático, a que no comprenda la pregunta, a que encuentre dificultades para expresar de forma verbal la respuesta o a que se haya olvidado la estrategia a la que recurrió. Por ello resta determinar qué relación existe entre el uso efectivo que los estudiantes hacen de las ECO con el conocimiento declarativo acerca de estas que ellos manifiestan utilizar.

Otra limitación, es el tamaño de la muestra. La investigación debería repetirse con más participantes para obtener resultados más generalizables.

Por otro lado, coincidimos con Ospina García (2016) en que, si bien por medio de grabaciones de audio y transcripciones se pueden obtener datos observables de la actividad lingüística y estos datos obtenidos son un material valioso para la investigación, no bastan para el acceso a los mecanismos cognitivos y metacognitivos o a las creencias y sentimientos de los estudiantes. Los mecanismos involucrados en el habla son invisibles, por eso los métodos de

recolección de datos como los cuestionarios y la observación tienen sus limitaciones y se deben complementar con otros instrumentos como podría ser un informe retrospectivo.

Otras preguntas como ¿cuáles son las estrategias comunicativas orales utilizadas por aprendientes de ELE en un contexto de evaluación?, ¿con qué frecuencia de uso las emplean?, ¿estos resultados son aplicables sólo a la enseñanza de estrategias orales en español o a lenguas extranjeras en general? quedan pendientes para futuras indagaciones.

Otro aspecto importante que hemos dejado de lado en esta investigación es el de la comprensión auditiva, cómo un hablante es capaz de percibir, procesar e interpretar enunciados. Como la producción oral, dicho proceso también supone el empleo de estrategias. Esto debería ser tenido en cuenta en nuestras próximas indagaciones. Si bien no enfocamos nuestra atención en la escucha, dicha capacidad permeó las conductas de nuestros participantes y ha dejado rastros en el material analizado al que sería muy productivo volver desde una teoría de la comprensión auditiva en una lengua extranjera.

Finalmente, consideramos que son necesarios estudios longitudinales para determinar el impacto en las ECO luego de intervenciones didácticas para ver si el entrenamiento tiene un efecto a largo plazo o se pierde con el tiempo.

CONCLUSIONES

Nuestro objetivo es enfocarnos en modelos de aprendizajes orientados hacia la adquisición de mecanismos de autorregulación. Como ya se señaló al exponer la literatura científica en la introducción, no hay consenso sobre si la enseñanza de las ECO conlleva mejoras en el desempeño interaccional de los hablantes. Para investigarlo, diseñamos un proyecto de desarrollo sistemático y sostenido de estrategias comunicativas orales, con énfasis en la metacognición, y buscamos indagar su impacto en el desarrollo conversacional de estudiantes universitarios de español. Se pudo verificar un efecto positivo. Los estudiantes lograron hablar con más fluidez, mejoraron su comportamiento interaccional, su vocabulario aumentó y principalmente demostraron un gran progreso en su conocimiento gramatical. Suponemos que han trasladado estos logros a situaciones comunicativas reales.

Pese a los límites que reconocemos en este estudio, entendemos que apor-

ta a una mejor comprensión del desarrollo de la competencia comunicativa en LE y su didáctica y da sustento a ciertas prácticas áulicas. A la vez contribuye al conocimiento de los procesos cognitivos, lingüísticos y extralingüísticos implicados en la producción oral en español tanto lengua extranjera como primera.

BIBLIOGRAFÍA

- Benali, Hanane. *Enseñanza de las estrategias de comunicación oral y escrita para mejorar la fluidez y la confianza de los estudiantes españoles de inglés*. Resumen de tesis doctoral supervisado por María Jesús Sánchez Manzano, 2013.
- Casado Martín, Miriam. *Desarrollo de estrategias de comunicación oral en el aula de inglés*. Tesis de grado. Universidad de Valladolid, 2013.
- Castro Garcés, Angela Yiceli y Silvio Fabián López Olivera. "Communication Strategies Used by Pre-Service English Teachers of Different Proficiency Levels", *HOW*, 21(1), (2014): 10-25.
- Coutinho dos Santos, J., Veiga de Souza, V., & Vélez-Ruiz, M. (2020). "Evaluación de las emociones que impiden que estudiantes ecuatorianos hablen inglés en clase: Caso Provincia de Los Ríos". *Maskana*, 11(1), 5–14.
- Ibáñez Moreno, Ana, July de Wilde, y Pol Grymonprez. "Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantes neerlandófonos en Bélgica: un estudio de caso", *IANUA Revista Philologica Romanica*, 10, (2010):123-141.
- Machado, Roselia del Risco. *Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. 2008.
- Martínez-Delgado, María. *Uso de estrategias de comunicación oral de los candidatos de ELE de nivel inicial (A1) en situación de evaluación*. Tesina final de Master no publicada. Universidad Antonio Nebrija. 2014.
- Nacey, Susan y Anne - Line Graedler. "Communication strategies used by Norwegian students of English", *Corpora and Language in Use*, 1, (2013): 345-356
- Nakatani, Yasuo. "The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use", *The Modern Language Journal*, 89 (1). (2005):76-91.

- Nakatani, Yasuo. “Developing an oral communication strategy inventory”, *The Modern Language Journal*, 90 (2), (2010): 151-168.
- Navarro Martí, Tomás. “¿Cómo llevar a cabo un entrenamiento estratégico específico de la interacción oral para los niveles A1 y A2?”, Instituto Cervantes: Madrid. Memoria de master. 2012.
- Ospina García, Santiago. “Estrategias de comunicación oral en clase de ele: análisis empírico mediante comentarios retrospectivos”. *Conference: Internalización y enseñanza del español como lengua extranjera: plurilingüismo y comunicación intercultural*. 2021. At: Universidad de Oporto.
- Plonsky, Luke.”The Effectiveness of Second Language Strategy Instruction: A Meta-analysis”. *Language Learning* 61:4 (2011): 993-1038
- Rees-Miller, Janie. “A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications”, *TESOL Quarterly*, 27 (4). (2015): 679-689.
- Rigway, Tony. “Listening strategies. I beg your pardon?”, *ELT Journal*, 54 (2) (2010): 179-185.
- Rodríguez Cervantes, Carmen A. y Ruth Roux Rodríguez. “The Use of Communication Strategies in the Beginner EFL Classroom”, *Gist Education and Learning Research Journal*, 6, (2012): 111-128.
- Rubio, Fernando. “El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español”, *CIRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)*, 29, (2007): 44-62.
- Viñas Quiroga, Ingrid y Villagra M. Candelaria. “Impacto de una propuesta de fomento de estrategias comunicativas en progreso conversacional”. *Enseñanza y evaluación en ELSE: aportes para una política orientada a la integración regional*, Comps. Silvina Barroso y Fabio Dandrea, Río Cuarto: UniRio Editora. 2019, 147-161.
- Uztosun, M. S., & Erten, İ. H. (2014). The impact of English proficiency on the use of communication strategies: An interaction-based study in Turkish EFL context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 169–182.

APÉNDICE

- i. Grilla de evaluación de proficiencia oral CELU (Certificado de Espa-

ñol Lengua y Uso) empleada por la docente que administró los tests

Grilla de observación 1 – Curso Intensivo julio 2019.

Avanzado: 25 - 24 - 23 - 22 Intermedio Alto: 21- 20 - 19 - 18 Intermedio: 17 -16 - 15 - 14
Básico: 13 - 12 - 11 - 10 - 9 No Alcanza: 8 - 7 - 6 - 5

Hablante 1: [redacted]

	Avanzado 5	Intermedio Alto 4	Intermedio 3	Básico 2	No alcanza 1		
interacción	5						
fluidez	5						
pronunciación		4					
gramática		4					
léxico		4					
TOTAL	10	12				22	Avanzado (en punto de corte)

Hablante 2: Kristiana (norteamericana, 21 años)

ii. Cuestionario sobre conocimiento declarativo³⁰

Estimados/as estudiantes: Por medio de este cuestionario pretendemos conocer algunos aspectos relativos a su experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras —especialmente el español— que nos serán muy útiles para ajustar las propuestas didácticas según las características del estudiantado. Las respuestas son ANÓNIMAS y no los/as comprometen a nada en concreto. Además, serán tratadas con discreción y serán usadas para fines específicamente científicos. Por ello, los/as invitamos a que respondan a todas las cuestiones con absoluta sinceridad y sin ningún tipo de recelo. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Les agradecemos sinceramente su participación.

Pregunta
1. Do you try to calm though deep breathing?
2. Though any other technique?
3. Do you imagine yourself reaching your goal, such as getting what you want to buy?
4. Do you encourage yourself?
5. Do you think the goal why are you talking to that person?
6. Do you anticipate the most important words you may probably need?
7. If you don't know how to say a word, do you think of different alternatives such as synonyms, explanations, non-verbal language, etc.?

30 Adaptado de Navarro Martí (2012)

8. Do you make comparisons between the situation you are in and a similar one in your native language, i. e. when buying a bus ticket do you think how you do it in your language?
9. Do you mentally prepare the conversation?
10. Do you practice before de conversation?
11. Do you concentrate on what you are doing?
12. Do you carry on talking despite your errors?
13. Do you dare to talk even if you are not sure you'll be making mistakes?
14. Do you use meaningless expressions in order to gain time to think?
15. Do you accept it is normal to make mistakes?
16. When you don't know how to carry on, do you restart your sentence?
17. When you don't understand, do you ask for repetition?
18. When you are not sure about what someone has said, do you ask for explanations?
19. Do you ask for examples?
20. Do you ask the person you are speaking to slow down?
21. When you don't understand, do you tell the other person?
22. Do you check that the other person is getting the message?
23. Do you ask the other person if he/she is understanding you?
24. Do you give examples if you are not being understood?
25. Do you ask for help from the other person to get your message across?
26. Do you repeat in your own words what the other person just said to make sure you understand?
27. Do you show that you understand what the other is saying?
28. Dou you use non-verbal language to show that you understand?
29. Do you try to get the meaning across with some words even if you didn't understand everything?
30. Do you try to relate what you say with what others say?
31. Do you pay attention to the rhythm and intonation to help you understand?
32. Do you simplify your language to make yourself understandable?
33. Do you use non-verbal language to get your message across?
34. Do you simplify your vocabulary of you don't know a word?
35. When you don't' know or remember a word, do you explain its characteristics?
36. When you don't' know or remember a word, do you use synonyms, related words, antonyms, etc.?

37. Do you pay attention to the words used by the person you are speaking to?
38. Do you use non-verbal language to show that you don't understand?
39. Do you pay attention to the other person non verbal language?
40. Do you establish eye contact with the person you are speaking to
41. Do you make up words?
42. Do you use words from your mother tongue?
43. Do you use words from any other language?
44. Do you anticipate what the other may say according to what you are talking about?
45. While speaking, do you try to calm down?
46. Do you encourage yourself after speaking with someone?
47. Do you share your problems when speaking Spanish?
48. Do you consider you did it properly?
49. Are you conscious of your progress?
50. Do you compare what you anticipated with real facts?

