

REVISTA
DE LA ASOCIACIÓN EUROPEA
DE PROFESORES DE ESPAÑOL



*El Español
por el Mundo*

Rafael del Moral
Adriana Pérez-Bravo

Número 3
2020

**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 3

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 Magroveje (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

Rafael del Moral, Introducción	9
Ana María Alonso Fernández <i>Localismo y universalidad en La dama del alba de Alejandro Casona</i>	11
Maruxa Duart Herrero <i>La interculturalidad no ha de ser corolario de censura del español ni de ninguna lengua</i>	25
Tatiana Konstantínovna George <i>En torno a la tradición nacional: neobarroquismo neopreexistencialista</i>	35
Wan I Her <i>Complejidad del uso lingüístico: enseñar una gramática asistida por la pragmática</i>	49
Rafael del Moral <i>El español y el vasco en el marco de las lenguas emparejadas: una mirada sociolingüística</i>	71
Pascuala Morote Magán y María José Labrador Piquer <i>La adjetivación en contextos específicos en ELE</i>	89
Ana Ortega Larrea <i>Comparación, negociación y creación de significados en el bilingüismo de Tato Laviera</i>	103
Francisco Pedro Pla Colomer <i>Aportaciones métricas para la historia contrastiva del componente fónico castellano</i>	117
Adriana Pérez-Bravo <i>El capital relacional como medio de motivación en el aprendizaje del español en las zonas periféricas de París</i>	133
Anabella Poggio y María Soledad Funes <i>El método descendente en la enseñanza de la lengua desde una perspectiva discursiva</i>	143

Jessica Ramírez García <i>¿Jaranearse o divertirse?, ¿Lisura o palabrota?...: el español de América y el de España</i>	163
Elena Sanz Esteve <i>La mediación lingüística en el aula de lenguas extranjeras</i>	193
Ioanna Tegou, Evaggelos Anagnou y Spiridon Kioulanis <i>Investigación de las necesidades de formación de los profesores de español en centros privados de lenguas extranjeras. Un enfoque en la metodología. Un caso de estudio griego</i>	221
Laura Vela Almendros <i>Propuesta didáctica: un viaje virtual por el Madrid literario</i>	233
Santiago Vicente Llavata <i>La huella fraseológica del catalán en la obra del Marqués de Santillana</i>	249
Ingrid Viñas Quiroga y Daniela Nigro <i>Desarrollo conversacional en estudiantes universitarios de español como lengua extranjera</i>	259

INTRODUCCIÓN

Este tercer número de *El Español por el Mundo* viene marcado por el año de la COVID-19. No añadiremos comentario alguno. Todos conocemos la parálisis, por inesperado, que ha provocado en el desarrollo de las actividades de Nuestra Asociación.

Al igual que el número dos y los siguientes, carece de versión impresa. Tampoco la tendrán las sucesivas entregas. Se añade así nuestra revista a las publicaciones científicas que limitan su difusión a las ediciones electrónicas.

Recoge este número trabajos de investigación relevantes enviados para la publicación durante el año 2019 y sometidos a la revisión y posterior aprobación del Consejo científico en evaluación ciega por pares. Algunos de los artículos fueron ponencias plenarias o comunicaciones en el Quincuagésimo Cuarto Congreso Internacional celebrado en San Sebastián durante la última semana de julio de 2019. Los demás artículos son contribuciones libres.

Los autores que aquí participan son profesores investigadores de universidades ubicadas en América, Asia, África o Europa, y especializados en áreas diversas.

Consideramos, a diferencia de lo que sucede en otras revistas, que la lengua española es ampliamente conocida para no mostrarse ajena ni extraña en ningún rincón del mundo, y que resulta difícil encontrar organismos, instituciones o investigadores que se precien y que no cuenten con el español entre sus competencias más o menos afianzadas. Por parecidas razones hemos procurado evitar voces toponímicas en lenguas distintas al español, salvo para las ortografías exigidas por universidades ubicadas en territorios de lenguas minorizadas como las catalanas, valencianas, vascas o gallegas, en las que la normativa oficial exige un uso exclusivo en una de las dos lenguas de la auto-

nomía. El respeto a la denominación impuesta o a la valoración del profesor debe inspirar nuestro comportamiento. Nuestras normas de estilo se ajustan a los dictados académicos.

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

Rafael del Moral
Director

LOCALISMO Y UNIVERSALIDAD EN LA DAMA DEL ALBA DE ALEJANDRO CASONA

Ana María Alonso Fernández, *IES Pérez De Ayala, Oviedo (España)*

ana.alonso5@gmail.com

Resumen: El presente artículo se centra en la figura del dramaturgo asturiano Alejandro Casona (Besullo, 1903- Madrid, 1965) considerado como uno de los autores teatrales más destacados del siglo XX. Partimos de la clasificación de sus obras dentro del llamado “teatro lírico” debido a la presencia de un lenguaje poético y simbólico. A continuación, realizaremos un recorrido por las constantes temáticas de sus obras (el dualismo entre realidad y fantasía, el aislamiento en el que viven los personajes, la presencia del amor y la fraternidad como elementos que resuelven los conflictos). La obra objeto de análisis es *La dama del alba* (1944), la preferida del autor, estrenada en Buenos Aires y ambientada en su Asturias natal. Tiene un tono legendario y mítico y plantea como temas centrales la muerte y el amor a través de una historia arraigada en las costumbres y tradiciones asturianas. El objetivo principal de nuestro estudio es destacar en esta obra rasgos y elementos relativos a la tierra natal del autor que, paradójicamente, lo convierten en un escritor universal.

Palabras clave: drama, Alejandro Casona, localismo, universalidad.

1. ALEJANDRO CASONA: SEMBLANZA BIOGRÁFICA

Alejandro Rodríguez Álvarez nació en 1903 en Besullo, Cangas del Narcea (Asturias). Nieto de herrero e hijo de maestros, el autor vivió los cinco primeros años de su vida en Besullo. Posteriormente su padre fue trasladado a Villaviciosa, donde residió hasta 1913. Luego vendrán Miranda (Avilés), Gijón

(donde su madre fue inspectora), Palencia, Murcia, León y Madrid. Estudió Magisterio y tuvo varios trabajos como carpintero o actor.

Su tesis doctoral versó sobre el Diablo. Tras obtener la plaza de inspector en el valle de Arán, escribió textos líricos y tradujo a poetas como Verlaine. En el valle de Arán publicó *La flauta del sapo*, libro de poemas. Se casó con Rosalía Martín Bravo y tuvo una hija.

Participó en las Misiones Pedagógicas, proyecto cultural de la Segunda República creado por la Institución Libre de Enseñanza. Junto con el músico Eduardo Martínez Torner dirigió el *Teatro del Pueblo*, que recorrió pueblos españoles representando piezas breves de teatro clásico español. Casona escribió para este grupo versiones dramáticas de obras clásicas, como *Sancho Panza en la ínsula* y *Entremés del mancebo que casó con mujer brava*. Las Misiones llegaron a la Asturias más deprimida del momento, a Cangas del Narcea, Degaña o Castropol. El dramaturgo participó especialmente en las misiones de su pueblo natal, Besullo. En 1931 ganó el Premio Nacional de Literatura por *Flor de leyendas*, relatos para niños, y al año siguiente el Lope de Vega.

La sirena varada (1934), escrita en el valle de Arán, se articula en torno a la dualidad entre realidad y fantasía. Por su parte, *Nuestra Natacha* está inspirada en el modelo educativo de las Misiones Pedagógicas.

Con el estallido de la guerra civil se exilió y residió en diversos países hasta instalarse en Argentina. Dio conferencias por varios lugares de Hispanoamérica. En este periodo escribe sus obras más conocidas, *Prohibido suicidarse en primavera* (1943), *La dama del alba* (1944), *La barca sin pescador* (1945), *Los árboles mueren de pie* (1949) y *Siete gritos en el mar* (1952).. A su vuelta a España en 1962 tuvo un gran éxito de crítica y público. Falleció en Madrid en 1965.

2. CONSTANTES DE SUS OBRAS TEATRALES

Max Aub calificó el teatro de Casona de “misterioso a la asturiana”. Se considera el suyo un teatro “poético”, adscrito generacionalmente a la Generación del 27. El concepto de “teatro poético” es amplio, y se refiere a la proyección en escena de elementos no dramáticos y a la unión del realismo con lo misterioso y lo fantástico, rasgos presentes en la dramaturgia de Casona, que une en sus mejores obras la “fantasía, la voluntad o el subconsciente (realidad interna) con la realidad externa” (Caso 304).

Sus piezas dramáticas suelen presentar un mundo aparte y cerrado, con seres marginados o apartados de la realidad. Asimismo, sus creaciones tienen como eje central el “rechazo de un mundo sucio, el aislamiento de los perso-

najes, el intento de evasión que se resuelve –siempre gracias al amor- en una reinserción en la realidad para mejorarla” (Armiño, en Casona 14).

Otros elementos recurrentes en el teatro de Casona son la importancia de los sueños, el amor como fuerza redentora y la continua búsqueda de la felicidad de sus personajes y de un mundo donde la dicha sea posible.

El dramaturgo plantea temas universales en sus obras, como la libertad, el amor, las relaciones familiares, y resuelve las tensiones mediante finales en los que “el bien vence al mal, la vida arrumba a la muerte y la sonrisa se impone a la lágrima” (Suárez Granda 21). A continuación analizaremos *La dama del alba*, obra en la que el autor refleja de modo magistral los rasgos definitorios de sus piezas, convirtiéndola en una obra universal.

3. LA DAMA DEL ALBA: DE LO LOCAL A LO UNIVERSAL

a) Génesis

La dama del alba está considerada como su mejor pieza (Ruiz Ramón 239). Se estrenó en 1944 en Buenos Aires y en 1962 en España. Está dedicada a “mi tierra de Asturias, a su paisaje, a sus hombres, a su espíritu”. Es la obra preferida de Casona, fruto de un sentimiento de tierra exacerbado en el destierro.

Hay mucho en *La dama del alba* de la infancia del autor y mucho amor a la aldea. Se inspira en la braña, la sierra y el molino de Besullo (Castañón). También Caso la considera su obra más lograda, en la que el llamado teatro poético” alcanza su cima por el desarrollo de la acción más dentro que fuera del personaje y por la maravillosa conjunción del plano real e irreal” (Caso 305). *La dama del alba* “remite a un mundo de fábula, de poema legendario fuertemente arraigado en la tierra natal” (Armiño, en Casona 20).

b) Temas y estructura

La trama es sencilla, se basa en la historia de un hombre cuya mujer le ha sido infiel y luego descubre de nuevo el amor. Para superar la deshonra y lavar la imagen de la esposa desleal se recurre a la mirada mítica: al final “el mito salvará el desenlace” (Armiño, en Casona 20).

Uno de los temas centrales del libro es la belleza de la muerte, y tal belleza no está tanto en el que muere como fuera de él, de modo que la muerte de Angélica representa las “creencias y sentimientos de los suyos y el clima

legendario que rodea al remanso, muy a propósito para que nazca en la aldea una nueva leyenda” (Caso 312). La Muerte es por ello “una fuerza neutra que actúa sobre el dolor de los pobres humanos, encargada fatalmente de desatar con ternura los últimos nudos, arrastrando una medieval concepción igualitaria” (Castañón 148).

La Peregrina aporta una visión de la muerte lejos de la aterradora concepción de las *Danzas de la muerte* medievales, puesto que es vista como elemento complementario de la vida: “¿Tan distinta te la imaginas de la vida? ¿Crees que podríamos existir la una sin la otra?” (Casona 61). La humanización de la muerte a través de este personaje cobra una dimensión simbólica: “Abstracta y humana al mismo tiempo, la muerte en la figura de la Peregrina derrama como un presentimiento de la inexorabilidad del destino y, al mismo tiempo, ofrece una gran dosis de comprensión y ternura” (Soler 92).

En el único diálogo de la obra entre la Peregrina y la reaparecida Angélica, la primera presenta la Muerte a la muchacha como la única salvación para ella, e insiste en despojarla de su valor terrorífico: “más allá, al otro lado del miedo, está el país del último perdón, con un frío blanco y tranquilo; donde hay una sonrisa de paz para todos los labios, una serenidad infinita para todos los ojos... ¡y donde es tan hermoso dormir, siempre quieta, sin dolor y sin fin!” (Casona 109).

El tema del suicidio es recurrente en las obras del dramaturgo asturiano, que suele tratarlo de modo optimista. De los intentos de suicidio en algunas de sus obras (*La sirena varada*, *Los árboles mueren de pie*, *La dama del alba*), sólo en esta última obra se consuma. En otras piezas, afirma Leighton, casi todos los personajes manifiestan su deseo de suicidio (*Prohibido suicidarse en primavera*, *Siete gritos en el mar*). La visión de Casona termina por evitar el suicidio: “For Casona life is impossible without love; indeed life is love. Death, then, is the antithesis of both; and self-inflicted death is an absurd negation, the denial of life and love. Consequently Casona is opposed to suicide” (Leighton 441).

En *La dama del alba*, Adela es rescatada por Martín tras arrojarle voluntariamente al río. Refiere la opción del suicidio como única salida a su vida: “Nunca he tenido nada mío. Dicen que los ahogados recuerdan en un momento toda su vida. Yo no pude recordar nada” (Casona 66). Este es un intento de suicidio que finalmente y gracias a Martín queda abortado.

Posteriormente, Angélica, guiada por la Peregrina, escoge el único camino posible para dejar un recuerdo de leyenda entre los suyos, el suicidio. De esta manera conseguirá “salvar valientemente lo único que te queda: el recuerdo” (Casona 111). Es una muerte dulce: “¡Todo el secreto está ahí! Primero,

vivir apasionadamente, y después morir con belleza [...] Un momento de valor y tu recuerdo quedará plantado en la aldea como un roble lleno de nidos” (Casona 112).

La mezcla de la realidad y la fantasía es una de las constantes de las obras del dramaturgo, que “captivates the imagination and interest of his audience by creating on the stage a fantastic situation which is brought to a startling climax” (Toms 218). En *La dama del alba* la fantasía se introduce mediante la presencia sobrenatural de la Peregrina al final del Acto I, cuando los niños la invitan a jugar y ella acepta, olvidando por un momento su condición. “The dramatic value of this “Danza de la muerte” scene cannot be underestimated because not only the subsequent plot is dependent on it, but also the philosophical and psychological interpretation of Death in all of her pathos” (Toms 220). En *La dama del alba* realidad y sueño no se enfrentan, “sino que se materializan a través de la leyenda” (Armiño, en Casona 21).

En este sentido, para Alejandro Casona la realidad debe entenderse como “la yuxtaposición de dos planos: el de la realidad y el de la irrealidad, el mundo externo y el interno” (Álvarez 61).

Otros motivos temáticos recurrentes en las obras de Casona son el sentido del deber y el sacrificio. Así, Angélica decide desaparecer, y este sacrificio sirve para salvar a todos los que la rodean (Schwartz).

El amor es un eje temático central en las obras del asturiano, entendido como una fuerza poderosa que es capaz, como en el romance del Conde Olinos, de derrotar a la muerte: “cuando un amor es verdadero, ni la misma muerte puede nada contra él”, dice Adela (Casona 71). Martín y Adela no pueden negarse a la evidencia de su amor: “Lo sé desde hace tiempo... El primer día que se lo vi en los ojos sentí como un escalofrío que me sacudía toda, y se me crisparon los dedos” (Casona 102).

Es paradójico que la Peregrina identifique tan bien los signos y efectos del amor en los demás: “¡cómo os envidio a las que podéis sentir ese dolor que se ciñe a la carne como un cinturón de clavos, pero que ninguno quisiera arrancarse!” (Casona 104).

En cuanto a la estructura, el libro se inicia con una escena costumbrista protagonizada por los abuelos, Telva, la Madre y los niños al terminar la cena. La obra se estructura en cuatro actos, e internamente se advierte una división clásica en planteamiento, nudo y desenlace. El planteamiento abarca el primer acto y el segundo hasta la aparición de Adela, el nudo hasta final del acto tercero, con la reaparición de la Peregrina y el desenlace el último acto. La acotación de éste vuelve al principio de la obra, cuando la familia ha terminado de cenar.

Existe en la pieza una progresión de la acción basada en el paso del tiempo y en la entrada en escena de la Peregrina, que maneja los hilos de la trama. Solamente en el acto segundo, cuando aparece Ángela salvada por Martín, la Peregrina se siente confusa: “Por primera vez me encuentro ante un misterio que no acierto a comprender. ¿Qué fuerza empujó a esta muchacha antes de tiempo?” (Casona 67).

El momento central de la obra es la festividad de san Juan, cuando la Peregrina ha de volver (así se lo ha dicho al Abuelo, al pasar siete lunas). En cuanto al final, Casona opta por un *deus ex machina* para arreglar “lo que no tenía solución” (Caso 312).

c) Personajes: de lo local a lo universal

En *La dama del alba* predomina el realismo en la descripción de los personajes, incluso en los más cargados de simbolismo. A menudo son caracteres inspirados en la Asturias rural que sirve de punto de partida de esta obra.

Telva es la sirvienta fiel, un poco maliciosa y parte fundamental de la familia, con la que mantiene un estrecho contacto. Aporta escenas de tono pícaro y popular: “el alcalde tiene tres hijas mozas, cada una peor que la otra. Dicen que envenenaron al perro porque ladraba cuando algún hombre saltaba la tapia de noche” (Casona 40). Desde el principio Telva da cuenta al lector / espectador de la tristeza y vacío que reina en la casa: “¿Es vida esto? El ama con los ojos clavados en la pared; usted siempre callado por los rincones ... Y esos niños de mi alma que se han acostumbrado a no hacer ruido, como si anduvieran descalzos” (Casona 40).

Es una mujer sufridora (ha perdido a sus siete hijos en la mina) que intenta salir adelante pese a las desgracias. Aporta un lenguaje popular en el uso de refranes: “si el Prior juega a los naipes, ¿qué harán los frailes?” (Casona 50); “a la vejez, pájaros otra vez” (57).

Martín representa al hombre de campo honrado, trabajador y entregado a su familia. La primera descripción que se hace de él viene de labios de la Peregrina: “He oído hablar de él. Mozo de sangre en flor, galán de ferias y el mejor caballista de la sierra” (Casona 46). Se presenta a los ojos del lector/espectador como un ser antipático y altanero que sufre un cambio y nos identificamos de inmediato con él. En el acto tercero recupera su grandeza al confesarle a Adela su amor y la terrible verdad de su deshonra: “A la tercera noche, cuando la vi salir hacia el río y corrí detrás, ya era tarde; ella misma desató la barca y cruzó a la otra orilla donde la esperaba aquel hombre con dos caballos...” (Casona 92).

En cuanto a Adela, sus antecedentes según Caso se encuentran en la Alicia de *Prohibido suicidarse en primavera* y en la Isabel de *Los árboles mueren de pie*. Desde el principio se muestra como el alter ego de Angélica: la Madre piensa que es su hija justo cuando entra en casa. Cuando la Madre se niega a cederle la habitación de su querida Angélica, el Abuelo le dice: “Piénsalo; viene de la misma orilla, con agua del mismo río en los cabellos... Y es Martín quien la ha traído en brazos. Es como una orden de Dios” (Casona 67). En el tercer acto los niños la comparan con Angélica: “Angélica lo hacía también. Y cuando llegaba la fiesta de hoy nos contaba esas historias de encantos que siempre ocurren en la mañana de San Juan” (Casona 70). Además, Adela se pone el mismo vestido que Angélica el día de san Juan y teje la labor que aquella había empezado,

Adela supone la llegada de la luz y la alegría a la casa, como le dice Telva: “Lo que has hecho tú aquí en unos pocos meses no lo había conseguido yo en años. ¡Ahí es nada! Una casa que vivía a oscuras, y un golpe de viento que abre de pronto todas las ventanas. Eso fuiste tú” (Casona 74).

La Madre y el Abuelo, que no aparecen nombrados, tienen un carácter universal, representan a personajes prototípicos. La Madre vive refugiada en el pasado, se niega a abrir el cuarto de Angélica y su consuelo es rezar (“es como gritar en voz baja” -48). En el último acto pide perdón a Adela y da gracias a la divinidad por haberle concedido la “vuelta” (encarnada en Adela) de su hija desaparecida: “el mismo río que me quitó una hija me devolvía otra, para que mi amor no fuera una locura vacía” (Casona 102).

El Abuelo es un hombre silencioso, refugiado en su eterno cigarro, que afirma haber visto a la Peregrina antes. Cuando aterrado logra descifrar su identidad, se enfrenta a ella y le increpa: “Por hermosa que quieras presentarte yo sé que eres la mala yerba en el trigo y el muérdago en el árbol” (Casona 62). No obstante, luego la compadece, pues a ella le está negada cualquier pasión y felicidad propias del ser humano, y en su primera aparición se despide de ella llamándola “amiga”.

La Peregrina, alegoría de la Muerte, es el personaje más bello y complejo. Su rasgo más característico es la belleza, se describe como una mujer hermosa, incluso coqueta, “su belleza es serena, como la de una escultura griega” (Caso 315). Los niños destacan su hermosura: “¡Parece una reina de cuento!” (Casona 45). No le tienen miedo, más bien se sienten fascinados por ella: “Ella es joven, tiene el pelo como la espiga y las manos blancas como una gran señora” (Casona 46).

La llegada de la Peregrina es anunciada por el ladrido nervioso de los

perros en medio de la noche. Su indumentaria no deja lugar a dudas: “lleva una capucha y un bordón en la mano” (Casona 44). Sus primeras palabras son una plegaria (“Dios guarde esta casa y libre del mal a los que en ella viven” -45-) y la alusión a la “barca” (la otra orilla).

En su diálogo con el Abuelo nos conmueve su triste destino: “¿Comprendes ahora lo triste de mi destino? Presenciar todos los dolores sin poder llorar... Tener todos los sentimientos de una mujer sin poder usar ninguno... ¡Y estar condenada a matar siempre, siempre, sin poder nunca morir!” (Casona 63).

Los niños, Dorina, Andrés y Falín representan por el contrario, la vida, como refleja su calidez hacia la Peregrina, que se rinde a ellos. Quico, el del molino, aporta junto con Telva un tono de comicidad a la obra, “corteja” a las hijas del alcalde, a Adela y trae los “cotilleos” del pueblo sobre la “relación” entre Martín y Adela: “Que si Adela llegó sin tener dónde caerse muerta y ahora es el ama de la casa... Que si está robando lo que era de Angélica...” (Casona 80).

Como sucede en otras obras de Casona, los personajes del libro rechazan la realidad en la que viven: la Madre se niega a hacer cambios en la habitación de Angélica, y vive refugiada en el dolor por la muerte de la hija. Incluso la muerte sueña con evadirse de su mundo, “but as Death she realizes the impossibility of her fantasy and makes the best of her destiny, for she knows that through suffering may come peace” (Schwartz 59).

También Martín se evade del mundo que lo rodea negándose a contar la verdad sobre Angélica. La vuelta a la realidad al enamorarse de Adela se hará revelando su deshonor.

d) Un estilo poético y simbólico

La obra se desarrolla en un espacio muy concreto, la Asturias natal de Casona, lo que la convierte en una pieza de marcado localismo: “sus personajes, sin necesidad de hablar en dialecto, piensan y se expresan en asturiano, y la fiesta de san Juan del último acto, la gaita y el tambor, las estrofas populares que cantan los coros, pertenecen al folklore de Asturias” (Caso 313).

La acotación inicial sitúa la acción en “un lugar de las Asturias de España” (Casona 37). Se describe también de modo detallado y con gran cromatismo una típica casona de la Asturias rural: “planta baja de una casa de labranza que trasluce limpio bienestar. Sólida arquitectura de piedra encalada y maderas nobles. Al fondo amplio portón y ventana sobre el campo [...] en primer término la gran chimenea de leña ornada en lejas y vasares con lozas campesinas

y el rebrillo rojo y ocre de los colores” (Casona 37).

El carácter universal y atemporal de la obra se subraya ya desde el inicio de la pieza: “sin tiempo” (Casona 37). No obstante, el tiempo es importante, puesto que en las escenas iniciales los abuelos recuerdan a Angélica: “Fue una noche como ésta. Hace cuatro años” (Casona 39).

El acto segundo comienza con una acotación que señala la unidad con el anterior: “en el mismo lugar, poco después” (Casona 57). Por el contrario, el tercero marca el paso del tiempo y contiene una elipsis: “en el mismo lugar, unos meses después” (Casona 69). Ahora estamos en verano.

Existe una insistencia en determinadas horas; así, la Peregrina repite varias veces en el acto primero que debe irse a las nueve porque tiene una “misión”. En el acto tercero sabemos que hace cuatro años de la desaparición de Angélica, en la misma noche de san Juan.

La dama del alba destaca por la estilización del lenguaje para crear un tono lírico y arraigado en las raíces del autor mediante el uso de localismos: *arbeyos* (guisantes), *pelgar* (juerguista, truhán), *carbayón* (roble), *orballo* (lluvia fina).

El tono universal de leyenda recorre las páginas de la obra: Telva, para recordar a sus hijos muertos plantó “en el huerto siete árboles, altos y hermosos, como siete varones” (Casona 42). En el libro también se recogen ecos populares que afirman la existencia de un pueblo sumergido: “algunas veces, la noche de san Juan, se han oído las campanas debajo del agua” (Casona 42).

A final del acto tercero la Peregrina prepara a los niños para la “solución” de la obra y para que la imagen de Angélica no quede mancillada: sitúa a la muchacha en el “pueblo sumergido, con su iglesia verde tupida de raíces y sus campanas milagrosas” (Casona 94). Poco después narra la desaparición de la muchacha y finalmente, finaliza la Peregrina, “una bella noche de hogueras y canciones, la bella durmiente del río fue encontrada, más hermosa que nunca. Respetada por el agua y los peces, tenía los cabellos limpios, las manos tibias todavía, y en los labios una sonrisa de paz... como si los años del fondo hubieran sido sólo un instante” (Casona 94).

En el acto primero la Peregrina juega con los niños mediante una cioncilla de estructura salmodiaca, composición procedente de la *Biblia* en la que cada salmo está formado por dos partes, una entonada por el solista (uno de los niños en este caso) y la segunda por el coro. El tema es en la obra un juego infantil:

FALÍN.- Este es el tapón
de tapar
la botella de vino

que guarda en su casa el vecino
CORO.- Este es el tapón
de tapar
la botella de vino
que guarda en su casa el vecino (Casona 53).

Existe asimismo una alusión metaliteraria a los romances, concretamente al del Conde Olinos, que recitaba Angélica a los niños y ahora lo hace Adela.

En las escenas de las celebraciones de san Juan existen reminiscencias del teatro de Lope. En el último acto de la obra, justamente en el desenlace, el escenario tiene un tono popular, con las sanjuaneras buscando a Adela: “vergüenza os debía dar. Una moza como un sol de mayo, dos hombres jóvenes en la casa y la única ventana soltera que no tiene ramo” (Casona 96). En estas secuencias se describen las celebraciones del solsticio, la quema de las maderas, la devoción religiosa, las canciones populares y tradiciones para atraer la felicidad y la fecundidad, que avivan la picardía de Telva: “el fuego encandila el sentido, y la gaita rebrinca por dentro como un vino fuerte... y luego es peligroso perderse por los maizales calientes de luna” (Casona 98).

Hay alusiones además a bailes y canciones tradicionales:

¡A coger el trébole,
el trébole, el trébole,
a coger el trébole
la noche de san Juan (Casona 99).
Señor San Juan
con la flor del agua
te vengo a cantar.
¡Que viva la danza
y los que en ella están! (Casona 106).

El agua cobra una especial significación en la obra y en casi todas las piezas de Casona. En la escena inicial la Madre no quiere que los niños crucen el río, se sugiere que esconde algún terrible secreto: “Basta, de esas cosas no se habla” (Casona 38). Poco después, increpa a Telva, ella no puede honrar a su hija Angélica: “La mía está en el agua. ¿Puedes tú besar el agua? ¿Puede nadie abrazarla y echarse a llorar sobre ella?” (Casona 42).

El agua posee en la obra además una connotación milagrosa unida a una fiesta como la de san Juan: “es la fiesta del Bautista. En un día como éste bautizaron a Cristo [...] esa noche todos los ríos del mundo llevan una gota del Jordán. Por eso es milagrosa el agua” (Casona 86).

El propio autor explicó su preferencia por este símbolo: “Se me ha observado también la inclinación a ‘la muerte en el agua.’ Recuerdo que la escena que más impresionó mi infancia (a los cuatro años) fue una sirvienta de mi casa ‘ahogada,’ y devuelta a la vida después de más de una hora de respiración artificial. Después me decía que ‘había estado allí . . . y que era maravilloso.’ Yo pensaba en eso con un miedo delicioso” (Casona, en Leighton 443).

Efectivamente, Ángela es rescatada del río por Martín, por lo que este elemento se asocia al suicidio, como sucede en otras obras del autor (*Prohibido suicidarse en primavera*). Y en el mar es descubierta finalmente Angélica, tras haber consumado el suicidio: “Es este viaje último al río, a la muerte, [...] lo que transfigura a Angélica. El río, que esta noche lleva una gota del Jordán, ha convertido para siempre a la mujer en mito” (Soler 85).

Valor simbólico cobra también la reiterada presencia del número siete en la producción de Casona (por ejemplo, en títulos de obras, como en *Siete gritos en el mar*). En *La dama del alba* Telva perdió a siete hijos en siete explosiones y en su recuerdo plantó siete árboles. Además, la Peregrina anuncia que volverá cuando pasen siete lunas. Este número posee un valor simbolista en la tradición judeo-cristiana (siete pecados capitales, las siete virtudes, los siete brazos del candelabro judío, etc).

Lo mismo sucede con el número tres, que cobra una importancia especial en dicha tradición (la Trinidad, los tres arcángeles, los apóstoles más cercanos a Jesús etc.). En *La dama del alba*, como señala Soler, abundan las referencias a este dígito: la Peregrina ha aparecido tres veces, son tres los niños que juegan con la Peregrina, Angélica desapareció tres días después de su boda.

CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo hemos destacado cómo *La dama del alba* es una de las mejores piezas del dramaturgo asturiano Alejandro Casona, que también la consideraba como su obra favorita. Como sucede en otras obras del autor, la pieza presenta el conflicto entre realidad y fantasía, y otros temas recurrentes del mundo de Casona: el suicidio, la belleza de la muerte, la fuerza del amor o la incesante búsqueda de felicidad.

Los personajes responden a prototipos de las zonas rurales, como la criada, los ancianos, la madre preocupada por la familia, los jóvenes enamorados, etc. No obstante, en ocasiones tienen un gran simbolismo, convirtiéndose en alegorías, como sucede con la Peregrina, metáfora de una muerte que no aterroriza, sino que provoca esperanza y belleza.

En cuanto al estilo, la obra está ambientada en la Asturias natal de Casona, y destaca por la presencia de un lenguaje poético y simbólico, por la introducción de romances y cancioncillas populares y por la visión legendaria y mítica de una historia enraizada en la tierra del autor. Se introducen además localismos y fragmentos poéticos, lo que provoca un enriquecimiento de la lengua literaria y una variedad de registros.

En definitiva, *La dama del alba* es una obra profundamente arraigada en la tierra natal de Alejandro Casona: las referencias a sus costumbres y tradiciones, el paisaje y la presencia de localismos. Sin embargo, todos estos elementos trascienden hasta el punto de convertirse en un “asturianismo” universal y poético, nutrido de esas leyendas, paisajes y tradiciones que conforman su lírico y bellísimo mundo literario.

BIBLIOGRAFÍA

- Actas del Homenaje a Alejandro Casona*. Barcelona: Nobel, 2004.
- Álvarez Álvarez, María. “Una vida toda de fantasías: el elemento fantástico en el teatro de Alejandro Casona”, *Tropelías*. 32 (2019): 57-71.
- Caso González, José. “Fantasía y realidad en el teatro de Alejandro Casona”, *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*. 5 (1995): 304-3018. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/905365.pdf>. Fecha de consulta: 29/02/2020.
- Casona, Alejandro. *La dama del alba. La sirena varada. Nuestra Natacha*, ed. de Mauro Armiño. Madrid: Edaf, 2003.
- Castañón, Carmen M^a. *Alejandro Casona*. Oviedo: Biblioteca Caja de Ahorros de Asturias, 1990.
- Fernández Insuela, Antonio. “El primer estreno de Alejandro Casona en el exilio: *Prohibido suicidarse en primavera*”, *Anales de la literatura española contemporánea*. 40 (2015). Society of Spanish and Spanish-American Studies: 587-603.
- Leighton, Charles H. “Alejandro Casona and Suicide”, *Hispania*, 55, n^o 3 (1972). American Association of Teachers of Spanish and Portuguese: 436-445.
- Ruiz Ramón, Francisco. *Historia del teatro español*. Madrid: Cátedra, 1975.
- Schwartz, Kessel. “Reality in the Works of Alejandro Casona”, *Hispania*, 40, n^o 1 (1957). American Association of Teachers of Spanish and Portuguese: 57-61.
- Soler, José P. *El simbolismo en la obra de Alejandro Casona*. Western Michi-

gan University: 1970. Disponible en:

https://scholarworks.wmich.edu/masters_theses/2993?utm_source=scholarworks.wmich.edu%2Fmasters_theses%2F2993&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages Fecha de consulta: 29/02/2020.

Suárez Granda, Juan Luis. Ed. de Retablo jovial. Madrid: Bruño, 1991.

Toms, J. Frank. "The Reality-Fantasy Technique of Alejandro Casona", *Hispania*, 44 n° 2 (1961). American Association of Teachers of Spanish and Portuguese: 218-221.

LA INTERCULTURALIDAD NO HA DE SER COROLARIO DE CENSURA DEL ESPAÑOL NI DE NINGUNA LENGUA

Maruxa Duart Herrero, *UJI Castellón*.
Historiadora, escritora y dramaturga.
marusia.r@hotmail.com

Resumen: Desde ciertas élites y pequeños colectivos con intereses económicos muy precisos se ha fomentado una engañosa superioridad moral que tiene como consecuencia la infravaloración y la animadversión al otro y que se traduce en una peligrosa discriminación que fomenta la desigualdad, la división y el recelo entre lenguas y personas tras un tipo de ideologías subyacentes restrictivas, excluyentes, etc. Las letras y el pensamiento del bilbaíno Miguel de Unamuno, del vitoriano Ramiro de Maeztu, las reflexiones del donostiarra Pío Baroja o los postulados de Sabino Arana, sin olvidar consideraciones varias de Mariano José de Larra o de Antonio Machado, nos hacen reflexionar acerca de la ética, el mundo o la interculturalidad que no debe propiciar la censura de una lengua, limitar o controlar la libertad de expresión, comunicación, prensa, literaria o cualquier manifestación cultural en las que se postule opinión contraria de quien detenta el poder de ejercer la censura.

Palabras clave: interculturalidad, español, censura, Unamuno, Arana, Machado.

Con este artículo pretendo resaltar la importancia del idioma español y su uso, por ser la primera lengua oficial, vehicular, común a todos los ciudada-

nos en España, y ser la segunda lengua más hablada en el mundo. Trascendencia, magnitud y peso que viene dada desde la edición de la Gramática castellana de Nebrija en 1492, y que ha dado lugar a través de los siglos a una literatura brillante, crítica, abundante y social que ocupa un primer lugar prominente en el mundo.

En este trabajo trato de interculturalidad y censura a causa del fuerte desprestigio, sin sentido, que sufre el idioma español desde las élites de ciertos colectivos situados en distintas escalas de poder que subvencionan, vierten bulos y falsean la historia desde territorios con dos lenguas, la oficial y la vernácula. La palabra *vernácula* proveniente del lat. *Vernaculus* según La RAE refiere a: “Doméstico, nativo, de la casa o país propios”.

Desde estas élites y pequeños colectivos con intereses económicos muy precisos, se ha fomentado una engañosa superioridad moral que tiene como consecuencia la infravaloración y la animadversión al otro y que se traduce en una peligrosa discriminación que fomenta la desigualdad, la división y el recelo entre lenguas y personas.

De ahí que analice el por qué el rencor al idioma español y la causa de ese enardecimiento, tipo de ideologías subyacentes restrictivas, excluyentes, identificativas que coaccionan y castran libertades, etc. El hecho de que se opere una infravaloración del idioma español me ha llevado a investigaciones varias, tras la cual he hallado ideologías que coercen, cicatean, cercenan al español en territorios otrora plagados de brillantes plumas y mentes. He observado la prevalencia de una lengua vernácula sobre el español, desde la gobernanza, de manera injusta y no equitativa, la utilización de la censura y la manipulación política e ideológica con el contubernio de influencias onerosas en ciertas comunidades autónomas; donde una de las dos lenguas se utiliza para segregar y fomentar una división en los ámbitos sociales educativos, en lugar de favorecer la interculturalidad, aunar, y disfrutar de la riqueza y el privilegio de contar con ambas, cuestión que el idioma español favorece en la educación al no crear tensión en el aula ni en la comunidad educativa, siendo la lengua lo común a todos los educandos y no un elemento distintivo y discriminatorio o desfavorecedor.

Qué es la interculturalidad, a decir de la RAE el término alude a: “Cualidad de interculturalidad que concierne a la relación entre culturas”. En cuanto a la Unesco, en cuanto al término de interculturalidad dice lo siguiente, es: “la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas”. La palabra y el concepto se refieren a las relaciones de intercambio y comunicación en condiciones de igualdad entre grupos culturales diferentes en atención a criterios de lengua, etnia, religión, nacionalidad u otros. Este térmi-

no no reconoce la superioridad de una cultura sobre otra. La interculturalidad apunta a valorar igualmente los modos de apropiación y reelaboración de significados entre diferentes grupos en los procesos de interrelación y comunicación de saberes y valores en culturas diferentes.

Una simple mirada, hacia la excelente pluma de escritores poseedores de dos lenguas nos conduce a darnos cuenta de su dominio del idioma, entendimiento, ingenio, agudeza, incremento de capacidad crítica, de juicio, de perspicacia, con la que escriben, como por ejemplo Pío Baroja o Unamuno en el País Vasco, a través de los que se constata lo beneficioso de la interculturalidad en este caso.

Quiero señalar, además, que mis notas, reflexiones e investigación se deben al amor que siento por el idioma español y su arte literario.

CUANDO LA CENSURA ES OPROBIO

El concepto de censura, del lat. *Censûra*, a decir de la RAE supone la: “Acción de censurar”. La censura tiene que ver con formar juicio, corregir o reprobar algo o a alguien, murmurar y vituperar, ejerciendo la función de censor oficial u otros en la imposición, supresiones o cambios en algo.

La censura es compleja. Es lo contrario a respirar y más cuando proviene del poder que ejerce un grupo personas o estado con capacidad influyente de prohibir con objeto de coaccionar o limitar la libertad de expresión y andadura de aquellos que postulan una opinión contraria al censor que intenta emular a Dios; entonces, las nutrientes aguas que mecen plácidamente se obstruyen por quien decide el orden que se ha de establecer a su imagen y semejanza. La censura es el recurso utilizado por territorios o gobiernos cercanos a duras dictaduras invasoras. La censura aquí supone freno, uniformidad, mediante coacción y miedo, violencia y exclusión. La generosidad siembra puentes de plata, el adoctrinamiento amaestrado confunde y aprieta; asfixia, transmite la amargura de quien se empodera en el poder con un objetivo y estrategias de repulsa o segregación hacia una lengua o hacia quien sea.

El español no debiera ser corolario, consecuencia o secuela de la interculturalidad. Esta lengua como ninguna, no ha de ser pretexto para excretar intolerancias. Esta lengua que mece cunas engalana tempestades o lluvias tras los cristales, critica matrimonios de conveniencia, varios, canta nanas, denuncias o proezas, no debiera servir como excusa de punta de lanza a la intolerancia, amargura, acoso o credo de banderas funestas en fangos rojos y azules donde la esperanza de la convivencia se pierde y los ríos y sus aguas armónicas, como

viejas sabias venerables, se extinguen.

El adiestramiento y la práctica de la persuasión, amenaza o compra voluntades. La fuerza o la violencia no deberían emplearse como modo de consecución, pues significan la abolición del libre albedrío de pensamientos contrarios al poder dominante. La conciencia de una o uno no sirve a nadie más que a sí mismo que es a quien ha de dar cuentas.

El español no debiera ser tumba ni consecuencia de la interculturalidad pues no es sarcófago ni nicho, sino que vive y contribuye con quijotismos y diatribas de pensamientos, reflexiones, éticas y morales, con las que se construyen mundos en aras de una mayor equidad, justicia y libertad.

LA INTERCULTURALIDAD NO HA DE NINGUNEAR NI NEGAR AL IDIOMA ESPAÑOL NI A NINGÚN OTRO

La interculturalidad hoy en España, desafortunadamente, es en parte causa perniciosa de la censura del español dentro del propio estado. Si la interculturalidad es un proceso de interacción entre gentes con identidades específicas, todas lo son, porque enriquecen aprendizajes, convivencias y personas libres; la incautación y utilización perversa de la educación y medios de comunicación, valores e ideologías en aras de exterminar la lengua común utilizando recursos económicos, políticos y territoriales provenientes de la patria común, es una práctica anómala que ejercen determinados grupos de presión política y adláteres sociales subvencionados con el fin de aniquilar por propio beneficio y anexionar territorios anejos.

Las letras del donostiarra Pío Baroja y el pensamiento del bilbaíno Miguel de Unamuno, del vitoriano Ramiro de Maeztu, o los postulados de Sabino Arana, sin olvidar consideraciones varias de Mariano José de Larra, Antonio Machado, o los de escritores de La Generación del 98, nos hacen reflexionar acerca de la ética, el mundo o la interculturalidad, entre otras. La interculturalidad no debería propiciar la censura ni ser tumba de ninguna lengua o expolio de ningún tipo, aunque en ocasiones, tras la palabra interculturalidad, se ocultan banderas que revuelven entre el fango temidas y brillantes letras. En este caso, no es la armonía quien amablemente habita sociedades e intelectos, sino la censura la que aprieta los corazones de quien postula opinión contraria de las controladoras y frías conciencias que obligan al silencio, atenazando con mordazas, aquel que se erige en censor mandatario ahora o en cualquier tiempo.

Del País Vasco han despuntado escritores y pensadores, en la cuna de su

lengua castellana o española, de talla tan desmedida como excelente, de ética impecable, según pensamiento y libre albedrío. Pío Baroja, Miguel de Unamuno y Ramiro de Maeztu, vascos singulares, honrados y decentes, no perfectos y sí contradictorios como todos en su condición humana, son propulsores de esa generación del 98 tan decisiva en la historia española y sus pueblos en la primera mitad del siglo XX.

Pío Baroja es alguien limpio, no exento de contradicciones. Creía y así lo hacía constar que había que vivir en dignidad y con libertad. Baroja decía lo que pensaba, aunque ello le supusiera críticas por su inconveniencia en otros; pues sus pensamientos cambiaban, según, como la vida misma.

Baroja en su español querido retrata en una conferencia que imparte en la Sorbona¹ (*Divagaciones* 1924:33-59) la inmoralidad, la chabacanería y ramplo-nería de los políticos españoles en aquel momento. Critica al republicanismo, del que es partidario, aduciendo que éste se ha reducido a retóricas vetustas de matriz estéril en esos momentos. Se escucha decir a Baroja que el socialismo obrerista odia a los intelectuales y a la inteligencia y que los dos separatismos que aparecen entonces, el catalán y el vasco son mezquinos por su egoísmo (*Divagaciones* 1924:39-41).

Baroja en cierto momento (*Obras completas...*493-494) escribió: “Un hombre un poco digno no podía ser en ese tiempo más que un solitario”. En cuanto a Miguel de Unamuno (*Niebla* 2002:127) se lee: “Soy español, español de nacimiento, educación, de cuerpo, de espíritu, de lengua y hasta de profesión u oficio”. Unamuno enarbola, blande su lengua española a la vista de un pueblo que se deshilacha y desfleca para despertar las adormecidas, amodorradas y entumecidas mentes. A Unamuno le arruina y sangra, desagua la cuestión de Bilbao por los sermones y pláticas carlistas, mientras el cantonalismo divide el estado en federaciones independientes. Cartagena, Málaga o Cádiz, y más, abandonan el barco de España y se declaran independientes.

IDEOLOGÍAS RESTRICTIVAS

Las guerras carlistas, que en definitiva no son más que bandos apoyados por Inglaterra o Francia descosen a España, la desbaratan, la arruinan, la enfrentan, la llenan de odios y engaño. Aíslan a Aragón, Cataluña, las Vascongadas y el Maestrazgo valenciano del resto de regiones españolas.

No debería ser que la pérdida de una guerra, la de Sucesión o cualquier otra, dé pie a ínfulas imperialistas. No debería ser que el rencor de siglos justifi-

1 Conferencia leída en la Sorbona de París un 20 de marzo del año 1924.

que lo que no es de razón, ni ético sino falsario y populista. Al carlismo como a cualquiera fuerza que pretenda ser la vencedora no le importan que las bombas masacren ciudades como Bilbao, hospitales, escuelas o iglesias. En *Paz en la guerra* (1923:194-197). Miguel de Unamuno recuerda las bombas carlistas desde la bodega de la confitería de su abuela. También en *Paz en la guerra* podemos vislumbrar su amor a Bilbao en el prólogo a la primera edición: “Y que el alma de Bilbao, flor del alma de mi España, recoja mi alma en su regazo” (1923: 9).

En un pequeño homenaje, Antonio Machado² (*Unamuno y Machado* 1968:157-187) dedica a Unamuno estas letras:

Este don quijotesco Miguel de Unamuno, fuerte y vigoroso fuerte vasco lleva el arnés grotesco y el irrisorio casco del buen manchego. Don Miguel camina, jinete de quimérica montura, metiendo espuela de oro a su locura, sin miedo de la lengua que mancilla.

La cuestión carlista también hizo mella en La Comunidad Valenciana, donde desde círculos nacionalistas, sufragados y excluyentes, utilizan una publicación vejatoria y tristemente popular y falsa que reza: “Quan el mal ve de Almansa a tots alcança”, a propósito de una engañosa y simple explicación a la Guerra de Sucesión que sucedió en España y que enfrentó en su día distintos territorios españoles que optaron distintamente por apoyar la causa de Carlos II, encubierto todo ello con el apoyo e intereses de Inglaterra y otros territorios europeos con motivo de contrarrestar el poder de Francia, valedora de Felipe V, francés de nacimiento, cosa que, por otra, siempre ocurre en estos casos.

El mismo Sabino Arana (2009: 255-284) es hijo de un ultraconservador carlista monárquico obsesionado por la instauración de “La ley Sálica” en España con el objetivo de excluir del trono a las mujeres, algo que ocurría en países vecinos como en Francia, pero no en España, donde excepto en Aragón, las mujeres reinas lo eran por derecho desde antiguo. El Carlismo es un movimiento político español de tradición absolutista, que se opone taxativamente al liberalismo, parlamentarismo o al secularismo, inspirado en la tradición española de rama austríaca con la que pretendía gobernar España en lugar de la rama borbónica ante la muerte de Carlos II sin descendientes directos, lo que derivó en la Guerra de Sucesión. Su pensamiento parece que enraíza con la cristiandad medieval y evoluciona hasta integrarse en la Falange Española Tradicionalista y de las Jons. La ideología de Arana se sustenta en un presunto sentido de pureza y distinción de raza y sangre, por lo tanto, en la

2 Machado y Unamuno en sus cartas entrecruzan los grandes temas de siempre: La verdad, de Machado, el amor, Dios, la eternidad, el hombre, la verdad.

exclusión. Arana utiliza y mitifica una arcaica lengua para enardecer a las gentes y hacerles creer que tienen un cuño singular y superior en un credo ególatra que propugna una ultra ideología integrista, la de ser vasco, fabricando una alucinación esperpéntica que desemboca en la formación de grupos de presión que asesinan, persiguen o coaccionan a aquel que opina de manera contraria.

Para ser meritorio no hay que menospreciar, arremeter o atacar a inmigrantes llegados de otras regiones de España. No hace falta fundar partidos que exijan exenciones fiscales y privilegios en forma de fueros.

UTILIZACIÓN DE LAS LENGUAS VERNÁCULAS

Las vascongadas disfrutaron y disfrutaban de beneficios alevosos por los que eludir las obligaciones que el resto de las comunidades del estado sí tienen. Ningún credo ni metralla deberían contribuir a que al amparo de una identidad o raza se produzcan actos desleales y abuso alguno.

Sabina, en el ideario de su imaginario es quien propone la independencia de Vizcaya. El resto de las provincias vascas de España se reunirían después junto a otros territorios franceses, en torno a una inventada Euskalerría federal y una bandera inspirada en la bandera de Inglaterra, la ikurriña. El porqué de esto hay que decir que viene de antiguo, tiene que ver, por otra parte, con el nacimiento de Francia como estado y hoy lo conocemos. Antaño y hasta la llegada de San Luís de Francia, hijo de Blanca de Castilla, Francia, tal y como hoy territorialmente la conocemos, es regida por clanes ingleses, emparentados con clanes españoles y franceses hasta que el nieto de Alfonso VIII de Castilla, conocido como San Luís de Francia, consigue llevar a término los deseos y empeños de su padre Luís VIII, con la ayuda de su madre, de unir y regir la Francia que hoy conocemos.

¿Acaso es “el hombre un lobo para el hombre” como sentenció Hobbes? ¿Quién es hoy “el lobo” en una España sin Franco? Lo monstruoso de lo verosímil existe hoy y siempre. ¿Qué tiene el español que tanto resquemor provoca? ¿Es la envidia y la pobreza de lenguas subvencionadas con yunque y martillo, de políticos de estrechez de mira, angostura, prejuicio, e de enferma censura quien lo alienta? ¿Con qué instrumentos se aísla y se imbuye hoy el miedo? ¿Puede deambular libre la libertad de expresión en el País Vasco o Cataluña según quien tenga qué credo? ¿Se puede ser funcionario o profesor siendo disidente?

El caso de Ramiro de Maeztu es triste, nadie somos perfectos e inmaculados pero este pensador y escritor fue un valedor vasco de la Hispanidad

fusilado por una saca miliciano en 1936. Sus últimas palabras sin juicio previo, momentos antes de ser fusilado, recogidas por los que se encontraban presentes, han circulado de boca en boca hasta hoy: “Vosotros no sabéis por qué me matáis, pero yo sí sé por qué muero, porque vuestros hijos sean mejores que vosotros”. Cada cual tiene sus muertos. El dolor es igual para todos.

La interculturalidad entre gentes y territorios no debería fomentar crónicas de buenos y malos. El relato de la historia o la literatura no habría de ser un relato amañado sino libre. La historia es la que es, no la que deseamos o soñamos.

Los de la generación del 98 consideraron a Mariano José de Larra maestro y precursor. Al rebelde Larra como a los de la generación del 98 les unía el amor a España e intentaron mejorar a su patria y a sus gentes.

A decir de Arteta (*Construcción nacional...*101-104), “Hay unas élites nacionalistas que, con ánimo de acaparar poder, aspiran a construir una nación para gestionar indisputadamente recursos que el Estado nación democrático les impide gestionar en exclusiva.” Mikel Arteta explica cómo en el País Vasco, la burguesía catalanista que se había significado en la República recibió apenas multas en la época de la Dictadura, y que *Ezquerria Republicana* de Cataluña fue un partido que se acercó mucho al fascismo durante el periodo de entreguerras. Éstos perseguían e insultaban a los murcianos por ser murcianos. De aquellos polvos, estos lodos. El nacionalismo franquista se convierte en catalanista cuando llega la transición y centenares de alcaldes franquistas y procuradores en cortes se pasan de la noche a la mañana a CiU y a ERC. El nacionalismo soterrado de buena parte del nacional-catalanismo actual se explica muy bien por su continuidad con el fascismo franquista. La trata de esclavos con la que se enriquecieron grandes familias catalanas, tiempo ha, no sale a la luz como tampoco la fuga de exiliados nacionalistas a Francia que Franco había hecho millonarios.

Hablar de vencer y derrotar no es campo de lo literario ni debiera ser de lo político. La crítica no es patrimonio de nadie. No lo es la reflexión sino el pensamiento de cada cual.

Desafortunadamente en la actualidad, el español es arrinconado y menospreciado y causa de empobrecimiento y ausencias librepensadoras y literaturas brillantes vascas o catalanas. No se debería educar para excluir u odiar a nadie ni tampoco para avalar chantajes.

¿Cómo ser demócrata cuando el otro no lo es? ¿Cómo respirar u oler romeros o molinos de viento cuando el otro piensa en la aniquilación y destrucción con su sonata? ¿Cómo mecer los pensamientos angurrientos por las

calles cuando alguien crea listas negras, amenazas y pliegos de descalificaciones cuando no acusaciones? ¿Cómo aceptar federalismos fiscales y no, desiguales e insolidarios cuando sus precursores engañan, oprimen, adoctrinan y aprietan? Venden como solidario lo que no lo es cuando sus federalismos sirven para acrecentar las desigualdades entre los más ricos y los más pobres, blanquear patrimonios y empresas, capitales, y otros. Este tipo de nacionalismos nunca se conforma, siempre pide más, es pedigüeño, insolidario y caníbal.

Machado³ ama el español y a España, como Azorín o Maeztu o la generación del 98, cada cual a su modo. Machado escribe sobre el lento suicidio que sufre la España de su tiempo al tiempo que advierte con tristeza acerca del posible futuro de una España vieja, tahúr, zaragatera y triste. Valle Inclán⁴ no salva de la crítica de su pluma a políticos, instituciones, gentes relevantes y sin serlo que proyecta la tragedia de España, de manera desgarrada, dolida y excelsa, en *Luces de bohemia* tras el tamiz del esperpento.

De la pluma de Antonio Machado salen versos de ánimo y amor a España:

¡Qué importa un día!
Está el ayer alerta al mañana,
el mañana al infinito.
Hombres de España
ni el pasado ha muerto,
ni el ayer está escrito.

Y otros desoladores versos salen en su visión de una España resquebrajada e insatisfecha⁵:

Españolito que vienes al mundo, te guarde Dios.
Una de las dos Españas ha de helarte el corazón.
Ningún poder habría de detentar vileza.

3 Antonio Machado habla acerca de la triste historia de España. A: Machado escucha entre casinos provincianos las voces de otros escritores y amigos. Cita de Martín, Abel. "Antonio Machado y Baeza: el sentido de una crítica". Revista de estudios sobre Antonio Machado, p. 304.

4 Consultar la obra de M^a Dolores Lado. *España en la obra de Ramón del Valle Inclán*, Universidad de Florida en 1962, pp. 63-67.

5 González Ruiz, José María reproduce y analiza los versos en el contexto de su obra, *La teología de Antonio Machado*, p 66.

CONCLUSIÓN

La interculturalidad ha de ser un espacio de avenencia y no ha de propiciar envites ni combates pues de no ser así la reyerta devora paces y pueblos. No ha de señalar ni segregarse subrepticamente como el agua mansa socava las piedras.

Ningún habla en ningún territorio ha de expulsar los alientos de las gentes, amordazar o herir con insultos de metralla o de verdad. Interculturalidad es abandonar la ira, el rechazo, la obsesión de anular conciencias, etiquetar, la obsesión de cambiar rótulos en calles, carreteras, insignias y pueblos; secretar, excretar, echar; respetar lo privado donde cada cual aguarda recuerdos, anhelos y ancestros.

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, Aurora de. *Unamuno y Machado*. Madrid: Ediciones Biblioteca Románica Hispánica, 1968.
- Arteta Mikel. *Construcción nacional de Valencia. Claves para entender la estrategia de expansión del nacionalismo en la Comunidad Valenciana*. Barcelona: Ediciones Biblok, 2017.
- Baroja, Pío. “Divagaciones de autocrítica”. *Revista de Occidente*, 1924. *Obras completas*, tomo V. Madrid: Ediciones Biblioteca Nueva, 1976.
- González Ruiz, José María. *La teología de Antonio Machado*. Santander: Ediciones Sal Terrae 1989.
- Granja, José Luis de la. “Cronología de Sabino Arana”, *Revista Sancho el Sabio*, 31, 2009.
- Martín, Abel. “Antonio Machado y Baeza: el sentido de una crítica”. Granada. *Revista de estudios sobre Antonio Machado*, 2012.
- Unamuno, Miguel de. *Niebla*. Chile: Ediciones Universidad de Chile, 2002.
- Unamuno, Miguel de. “Alma Española”. *Revista Hispania*, 1904.
- Unamuno, Miguel de. *Paz en la guerra*. México: Ediciones Renacimiento, 1923.

EN TORNO A LA TRADICIÓN NACIONAL: NEOBARROQUISMO NEOPREEXISTENCIALISTA

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

...me quedo con el Quijote, con Velázquez, con el Greco, con Goya...
(Unamuno, “Sobre la europeización” 120)

Resumen: Estudiamos la tradición literaria y la tipología intertextual. Realizamos un análisis de la presencia del estilo barroco en la obra del poeta y escritor español contemporáneo Lorenzo Arana Agudo. Tenemos en cuenta para ello su poema, *Carta a mi madre, adonde esté*. Lo examinamos desde la perspectiva de la tradición del estilo literario clásico, comprendido como existencia diacrónica en la literatura nacional dentro de los marcos determinantes convencionales tanto implícitos como explícitos. Buscamos asimismo en la obra de Arana Agudo los signos del (neo)preexistencialismo, introduciendo el término por analogía con el prerromanticismo. Usamos la metodología comparativa y sondeamos su diálogo con el concepto de Unamuno. Consideramos un manifiesto neopreexistencialista el poema *Letanía de mi Dios*.

Palabras clave: tradición literaria, estilo clásico literario, neobarroco, preexistencialismo, neopreexistencialismo.

1. EL ESTILO CLÁSICO

Aunque el culteranismo español no se convirtió en la corriente literaria principal de la época, ya que hasta cierto punto era un fenómeno de crisis, el barroco –predominante en el siglo XVII– llegó a ser el estilo clásico para la

literatura hispanohablante. Es una “constante histórica” (D’Ors 66), estética intemporal de cada era, pues sus elementos se encuentran en las obras artísticas de todas las edades, un modelo, patrón, al cual en cierta medida se orientan, ya sea consciente o subconscientemente, y del cual se distancian los escritores y poetas. Así, por ejemplo, la influencia de la práctica de Góngora se extiende no sólo a sus contemporáneos: en el siglo XX la perciben los poetas de la generación del 27, en particular, Rafael Alberti (*Soledad tercera*, 1927) y Federico García Lorca (*Soledad insegura*, 1927). Muchos filólogos y filósofos (entre ellos José Ortega y Gasset, Guillermo de Torre, Guillermo Díaz-Plaja) proclaman el hecho obvio e innegable del papel crucial de la literatura española en el proceso de desarrollo del barroco.

Para el período del barroco como tal (fines del siglo XVI – mediados del siglo XVIII) son características (véase S. Sarduy, E. D’Ors, I. Iriarte, E. Espina):

- la dominación de una percepción más bien fragmentaria y antinómica que íntegra,
- la sensación de la inestabilidad y la inquietud,
- la orientación al dinamismo,
- la tensión entre lo sensual e intelectual,
- la combinación del refinamiento y la brutalidad, del simbolismo abstracto y el subrayado naturalismo, el ascetismo y el hedonismo, la ciencia y la mística,
- la interacción y la interpenetración de los géneros, el derrumbe de sus fronteras anteriores,
- el sentimiento profundo de la teatralidad de la vida, el bienestar demostrativo y la ligereza,
- la apreciación de cualquier acontecimiento como una simple condicionalidad, el símbolo puro privado del contenido y la medida histórica.

Las líneas básicas de la mentalidad, del estilo de vida de la cultura barroca –siempre vislumbradas– se dejaron ver con toda claridad de nuevo en la literatura de fines del siglo XX. Eso sirvió a muchos representantes del postmodernismo para llamar a este fenómeno *el neobarroco*. La enorme amplitud, la ausencia de una argumentación teórica completa, la definición precisa del término da lugar a la polisemia terminológica y confusión en el momento de usarlo. Se observan límites difusos (véase I. Iriarte) del fenómeno en la teoría literaria, “desorden metodológico más o menos generalizado” (Malcuzyński 131), interpretación inexacta del término *barroco* –y por lo tanto *neobarroco*– que suele determinarse como “todo aquello que supuestamente genera dificultad

de comprensión o presenta una versión fragmentada y expansiva de la realidad” (Espina 134) y por consecuencia se indica que “...muchos importantes fenómenos culturales de nuestro tiempo están marcados por una ‘forma’ interna específica que puede evocar el barroco” (Calabrese 31). Entendida de manera tan extendida, esta estética filosófica literaria se encuentra en la obra de muchísimos escritores (véase S. Sarduy).

En este esbozo, por barroco se entiende un estilo artístico y literario histórico, que, al haberse convertido en un patrón clásico, dejó de ser una tendencia delimitada potencialmente a un periodo de tiempo definido, por lo tanto “sigue mostrando vigor en nuestro tiempo” (Jeong-Hwan 1669), lo que demostramos tomando como ejemplo la obra de un poeta español moderno.

2. LA TRADICIONALIDAD

Para la comprensión del propio camino de la literatura española hay que tener siempre presente el hecho de la importancia decisiva de su tradicionalidad en general y la tradición popular. Por consiguiente, no es de extrañar el hecho de que, al Renacimiento español, por ejemplo, no le fuera muy propia la adoración de la antigüedad, como se observaba en la mayoría de las literaturas renacentistas¹. En general el interés tanto hacia la antigüedad como las culturas contemporáneas extranjeras se mantenía en los marcos de la presencia constante de la tradición nacional. En el contexto de otras literaturas renacentistas, la española se ve como la que más sistemática y constantemente retiene su sustrato nacional: no es casual que en ella no hubiera período de renunciamento a su cultura nacional medieval, que se dejó ver con toda claridad en la Francia del siglo XVI. Así, Lope de Vega sintiendo fuertemente las posibilidades potenciales de su lengua materna y viendo por eso un peligro en su italianización se mostró escéptico a las traducciones del italiano. Esta animadversión fue su reacción a la orientación de la literatura española hacia la italiana, hacia la sobresaturación de la literatura española de adaptaciones de los poetas y escritores italianos que aparecían en la época del Renacimiento en cantidades enormes. Las traducciones, imitaciones fueron uno de los modos más eficaces de influencia de la literatura italiana sobre la española. Por la misma razón, Miguel de Unamuno analizando la literatura de principios del siglo XX lucha contra sus *enfermedades graves*, entre las cuales estaban el cosmopolitismo, resultado del

1 Ramón Menéndez Pidal hasta subraya la presencia de una actitud despreciativa hacia los estudios de los clásicos, especialmente extranjeros, y la herencia antigua (23).

menosprecio de la originalidad nacional, tradiciones de la cultura, y el *afrancesamiento*: "...nada más insoportable que la literatura española afrancesada; nada más falso y más vano y más desagradable que los escritores españoles formados en la imitación de la literatura francesa" (Sobre la europeización 127).

3. LA TRADICIÓN

El barroco establece un *pesimismo intelectual* peculiar. La vida se ve como la transformación gradual a la muerte. En consecuencia, se refuerza la inquietud por el tiempo, que vuela. Todo pierde su importancia, es necesario alcanzar la salvación eterna. Esta actitud singular apareció como contrapeso y como resultado del desengaño, de la pérdida de fe en los ideales renacentistas y la admiración ante una persona armoniosa y sus posibilidades, pues el Renacimiento no pudo alcanzar el equilibrio ni la perfección del mundo, a lo que aspiraban los humanistas. Esta desilusión —efecto de la confusión postmodernista— se evidencia en las obras neobarrocas.

El poeta y escritor de Aranjuez (Madrid) Lorenzo Arana Agudo (1955) —autor de *Sentimiento y pensamiento* (2000), *Inquilino de la vida: A borrajadas de milenios* (2002), *Romances misteriosos* (2006), *Para servir a Dios y a usted* (2010), *La capa del templario* (2014)— explora en su ciclo de versos *Inquilino de la vida* (2002) las posibilidades expresivas del estilo barroco. Abordando sus temas predilectos (persona, tiempo, soledad, muerte, olvido, Dios etc.), reflejando la dinámica y la fluidez de los fenómenos vitales, revelando los lados ilusorios de la existencia, la tragedia de la vejez y la fugacidad del tiempo, el poeta examina al ser humano en la ancha perspectiva como punto de refracción de las fuerzas extrínsecas que sobre él influyen.

La lírica de Arana Agudo, con un revelado barroquismo, retiene la memoria del estilo sofisticado de los poemas oscuros para unos pocos elegidos, adivinanzas intelectuales para la mente erudita o los códigos, cuyo desciframiento proporciona un placer estético. Hay que notar una tendencia al énfasis con la intensificación de los latinismos, metáforas, alegorías, la presencia de paronomasia, alusiones e hipérboles, el juego de palabras y matices, también la retórica intensiva, basada en inversiones, anáfora, elipsis y simetría, la sintaxis complicada, atención a la resonancia, melodía y el ritmo del verso. Usando ampliamente el emblema, el símbolo y la alegoría, ascendentes a la cultura medieval, introduciendo las imágenes tradicionales antiguas y cristianas, Arana Agudo encarna su mentalidad, reproduce en forma artística el sufrimiento, las búsquedas espirituales, contradicciones, de las cuales fue testigo y participante:

...Todo ello para llegar a perder la musculatura y postrarte físicamente en una silla de ruedas y mentalmente en el Limbo.

¿Adónde fue la maquinaria de tus músculos?

¿Adónde fue tu solidaridad persistente?

¿Adónde fue tu mente?

¿Adónde va la mente del demente?

El Alzheimer... ¿es el poder del Infierno?

Tus neuronas... ¿se han ido al Averno?...

El poema *Carta a mi madre adonde esté* (Arana Agudo, *Inquilino de la vida* 74-77) es puramente autobiográfico. Lo distingue su intuición refinada del estilo, el carácter vehemente particular, emocionalidad, dinamismo, contraste, metaforismo, confesionalidad al máximo de su voz. El héroe lírico-autobiográfico, sin ocultar todo lo monstruoso y desagradable, evoca los episodios memorables de los años infantiles y maduros, vinculados al tema principal. Le son propias la subjetividad de las apreciaciones y la sensación de incoherencias del universo, concepción desmoralizada del mundo y orientación irracionalista. La confusión se le combina con la agitación de los sentimientos, desesperación y la pérdida de la perspectiva histórica. Con todo esto él aspira a proteger la dignidad humana de la presión de las fuerzas hostiles. Esta expresividad tendiente al patetismo, dramatismo descubierto de la percepción vital y el interés intenso hacia los motivos trágicos se enfatizan, igual que en la literatura barroca. Como los poetas barrocos, reconociendo el carácter ilusorio, perecedero, la fragilidad de la vida terrestre, representa en tonos lúgubres las existencias rotas, la dualidad de la persona, el choque entre lo carnal y lo espiritual. Trata el tema de la omnipotencia del destino y el azar, la inconstancia de la felicidad, la inestabilidad de los fundamentos vitales. La obra de Arana Agudo sorprende con su captación antitética de contrastes, sensación barroca de desarmonía del mundo circundante, siendo un ejemplo de diálogo, sucesión en el desarrollo literario:

...¡Habla!

¡No querías tanto a tu hijo!

¡Ah, no puedes!

¿Quién es quien no te deja?

¡Dame mensajes!

¿A quién has faltado, madre, para que te dé un final tan humillante, tan animalesco...?

¿Es que una persona, medianamente buena (como la mayoría), no merece un final más digno?
¿Dónde está Dios? Que le voy a ajustar las cuentas.
¿Por qué Dios escribe tanto con renglones torcidos cuando sabe que somos tan limitados?
¿Acaso todos tenemos la misma fuerza mental?
¿Acaso todos tenemos las mismas agallas?
¿Acaso quien no las tiene se convierte en nada?
¿O se condena en muerte?
¿Acaso existe la condena en vida?
¡Existe!
¿Acaso existe la condena en la muerte?
Si existe, no es justa, porque el reparto para las papeletas en el sorteo no es equitativo.
Pero...
¿Acaso yo soy dios para juzgar a Dios?

En la *Carta* el poeta abarca el tema tradicional de la muerte, investigándolo de manera actualizada (la enfermedad de Alzheimer). Comparamos este poema con el de la poetisa contemporánea rusa Svetlana Krylova, *Mi mamá es vieja...* (2016) –lo que hace resaltar las peculiaridades de ambos–, tomando en consideración el hecho de que les sirvió de impulso a los dos poetas en el momento de la composición una situación vital muy semejante (la enfermedad idéntica de la madre). Los poemas son ejemplo no solo de la expresión de las tradiciones del estilo nacional clásico (barroco y realismo respectivamente) en una obra moderna, sino también de analogías tipológicas literarias.

Mi mamá es vieja. Me bate palmas.
Está alegre desde la mañana, pero no puede levantarse.
He tomado vino y me he puesto a fumar... Dios,
¿Me volverás a ayudar? Está oscuro en mi corazón.

Un nuevo día ha comenzado, hay rosas en el cielo.
Pero... la lila se marchitó, la manecilla se aproxima al otoño.
Mis años igual: ya no volverán a abril.
Abre las puertas del Paraíso más ancho para mí. Yo creo que –
aceptarás. El alma está viva: entraré por el ojo de una aguja.

...Mami, siempre tienes razón. Ríe, mi viejita².

Svetlana Krylova

Aquí el laconismo y la concisión están condicionados por la orientación (aunque sea subconsciente) de la poetisa al estilo clásico de la poesía rusa, formado en la obra de A. Pushkin (1799-1837) y los poetas de su generación, cuya base estética sigue viva, actual, *memorizada* en la poesía moderna, siendo hasta ahora modelo y medida del valor artístico. Sus dominantes clásicas son la lógica y la brevedad relativa (a pesar de toda la abundancia de medios sintácticos de expresividad, variedad estilística, figuras de la retórica clásica, tales como la anáfora, el paralelismo, la inversión, la elipse y otras). Para dar un ejemplo recordemos la lengua poética de Joseph Brodsky, extremadamente breve, cortante y a veces subrayadamente seca.

Cabe mencionar que, de otro lado, la similitud de la intriga –más bien su ausencia– hace destacar a la vez la diferencia drástica de la reacción del héroe/heroína –autobiográficos en ambos casos– a las circunstancias. La desesperación y a la vez el desafío, la lucha contra Dios y el destino, ansia de comprender la esencia y la razón (reacción masculina) se contraponen a la sabiduría amarga, resignación, aceptación, tolerancia, aun con el deseo de luchar (reacción femenina). Eso nos da razón para:

1. caracterizar estas dos poesías como ejemplo obvio del tratamiento masculino/femenino respectivamente del tema único y por lo tanto ilustración evidente de la referencia poética masculina/femenina,
2. apoyar el punto de vista afirmativo en la ardua discusión actual sobre la existencia misma de la poesía femenina como tal.

4. VECTOR EXISTENCIALISTA

Al mismo tiempo hay que poner énfasis en el matiz existencialista que se percibe claramente en la obra de Arana Agudo.

La tradición existencialista que ha ejercido una influencia esencial en el desarrollo de la literatura española del siglo XX, ha predestinado que se haya dejado ver claramente actual “existencialización” (Alarcón 164) del paradigma literario. Las causas de aquello son una pérdida evidente de lógica, la absurdidad del mundo.

A principios del siglo XXI, tratando de responder a las demandas y exigencias del tiempo moderno, los literatos de nuevo se dirigen al complejo de

2 Traducción nuestra – T.G.

las ideas y los logros estéticos no sólo de la literatura existencialista, sino también la *preexistencialista*, introduciendo el término por analogía con el prerromanticismo.

La diferencia fundamental entre el existencialismo y el preexistencialismo la vemos así: la manera preexistencialista de la percepción del mundo es desorientada (como la existencialista), pero al mismo tiempo es aún el centinela de la *memoria* del punto de referencia ético y racional,³ – es exactamente lo que se ve en la obra de Arana Agudo.

En la literatura española el proceso del desarrollo del existencialismo se ha manifestado con claridad y se ha detenido –hasta cierto punto– en la fase de maduración, y ha dejado unos picos sueltos de las tendencias existencialistas: la generación del 36, la del 50. No se ha formado como un sistema filosófico-estético íntegro de escala y significado paneuropeo, como pasó por ejemplo con el existencialismo francés. Es evidente que esto se condiciona (aparte de las causas histórico-culturales) por la tradicionalidad integral de la literatura y la importancia de la tradición popular, lo que ya mencionamos.

El desarrollo del preexistencialismo literario podríamos considerarlo una etapa aparte del proceso literario evolutivo (el primer tercio del siglo XX). Esta fase específica (resultado del proceso dialéctico de conversión, cambio de estética) precede directamente a la literatura existencialista, concordando ya en muchos aspectos con ella. Balancea ideológica y estéticamente al borde del existencialismo, realismo y modernismo. Las propiedades básicas de la poética del preexistencialismo están determinadas por su posición fronteriza y el carácter intermedio. Siendo un fenómeno literario estético de transición, no ha conseguido toda la plenitud de los principios artísticos ni medios de expresión, géneros, imágenes, etc. Es una etapa peculiar de *autoidentificación* de la literatura, el reconocimiento de la existencia *más allá, fuera del texto* y su estatus. La implicación de diferentes corrientes se realiza por la coexistencia y no el conflicto de las normas axiológicas de diferentes principios estético-filosóficos.

Tomando en consideración la diferenciación temporal entre el preexistencialismo originario y el de los escritores contemporáneos nos parece lógico llamar este fenómeno actual el neopreexistencialismo.

3 Para el análisis exhaustivo a ejemplo de M. de Unamuno y L. Andréiev remito a: Gúseva, Tatiana K. *Motivos existencialistas de L. Andréiev y M. de Unamuno*. Moscú: RITS MGGU im. M.A. Shólokhova, 2015 [en ruso].

5. VECTOR NEOPREEXISTENCIALISTA

El mundo moderno es cada vez más interdependiente: estado, grupo social, individuo. La persona cambia el universo, su influencia sobre el medio ambiente va creciendo, lo que exige del individuo una revisión de su actitud ante la categoría de la *responsabilidad* para garantizar la seguridad y el desarrollo sostenible de la humanidad. Este fenómeno histórico social es el resultado de las relaciones especiales entre la persona y la sociedad. Ésta impone un sistema de normas y valores; aquélla, viéndose obligada a asimilarlos, siente toda la presión creciente de la responsabilidad. En el contexto de la confusión (consecuencia –subrayamos una vez más– lo del absurdo constante del mundo moderno), escapismo, adicción patológica al juego/experimento, se deja ver con más claridad la búsqueda de la verdad, armonía, Dios interior y exterior como piedra angular y criterio ético básico.

El poema *Letanía de mi Dios* de Arana Agudo podría ser considerado un manifiesto neopreexistencialista. El objeto de la imagen de la letanía filosófica intelectual es el mundo del individuo. El sujeto lírico, una figura muy próxima al autor, trata de sentir su propio mundo interior. El poeta –coincidiendo con el agonista unamuniano– se distancia de la posición racional en la resolución de los problemas básicos filosóficos, concentrados alrededor de Dios, inmortalidad, existencia humana, afirmando el carácter personal de la verdad, concibiendo la existencia a través de la lógica intuitiva del corazón. El paso al sentimiento, la depreciación de lo mental viene de la tradición existencialista que ha revisado su actitud hacia la persona. Todas las diez estrofas de poesía se basan en la contraposición: “veo” – “no veo”:

En la monja educadora, con oropel y fanfarria,
no veo a Dios.

En la hermana misionera, equidistante y abnegada,
veo a Dios.

En el consejo orgulloso del cura que es su sotana,
no veo a Dios.

En el pobre sacerdote de barriada proletaria,
veo a Dios.

En el pueblo prepotente, de hipócrita salvaguarda,
no veo a Dios.

En el pueblo subyugado, de sonrisa esperanzada,
veo a Dios.

En la madre que delega en sustituta profana,
no veo a Dios.

En los ojos lacrimosos de una madre octogenaria,
veo a Dios...

En la *Letanía*, con su visión del mundo extremadamente interior, es reforzado máximamente el componente ideológico. La poesía es profundamente conceptual. La dominante filosófica es un núcleo organizador de la narración. La esfera de lo exterior es sólo un fondo para el desenvolvimiento de las ideas, el análisis de las orientaciones subjetivas y los puntos de referencia filosóficos.

La presentación del conflicto de las ideas es completa en máximo grado. Se desarrolla el dialogismo tipo autor-autor, la tradición del diálogo interior, siendo el sujeto lírico un típico *héroe-concepto* unamuniano. El lirismo y la subjetividad intensifican el nivel interior de la acción, y conduce a la generalización amplificada que por su universalidad asemeja la letanía a la parábola. Hablando sobre lo personal, privado, el sujeto lírico sube a las leyes racionales de la existencia, sus meditaciones son llevadas al nivel filosófico superior. La anáfora a lo largo de toda la poesía contribuye a la esquematización del texto y el paralelismo acentúa la idea.

Se evita la univocidad de la conclusión: imágenes borrosas, simetría de construcciones verbales conducen al lector a la colaboración creativa en el momento de la comunicación estética. Al mismo tiempo la acentuación de la entonación, expresividad acústica, abundancia de aforismos hacen el discurso más sugestivo.

Propia del existencialismo, la posición fronteriza, la separación del campo de “lo mío” es designada con toda la precisión: la frontera entre las dos esferas –donde se siente/donde no se siente a Dios– es intransitable.

El motivo central (leitmotiv) de la poesía *Dios/no-Dios* –tradicional, existencialista por su esencia– es una *microtrama*, acumuladora no de las acciones, sino del estado subjetivo del sujeto lírico, transformaciones de su conciencia, reflejo del sufrimiento dirigido al lector. El complejo de motivo adyacente es una realidad subjetivada por el héroe, el cambio esencial, como el proceso y la consecuencia de su reflexión filosófica. La cohesión de la situación lírica se alcanza no sólo por la unidad de las realidades fuera del texto, sino en primer lugar por la unidad del sujeto lírico, su integridad. Contribuye al refuerzo ad-

hesivo el motivo repitiente, el cual por lo tanto es un factor vinculante importante del texto.

6. MATICES UNAMUNIANOS

Dios es la realidad generadora, motivadora, organizadora del texto de la letanía. El poeta se dirige a las esferas esenciales de la existencia, plantea cuestiones globales de Dios. El sujeto lírico necesita creer, para él Dios es la vida misma. El poeta moderno continúa ascendiendo al cielo por aquella escalera, que fue irguiendo Unamuno, pero adaptándose a las realidades del día de hoy, por ejemplo, el *pueblo prepotente* son los estadounidenses.

Unamuno sí se concentra en el problema de la atracción de la nada, fija el motivo dominante del movimiento hacia la nada al mismo tiempo buscando a Dios como medio de superación de la nada, por lo contrario, el sujeto lírico de Arana Agudo, *inquilino de la vida*, lejos de la agonía, percibe la muerte como una realidad dada. El tema declarado (Dios/no-Dios) lo trata enfocado en el humanismo, valores eternos de bien, verdad, justicia, verdadera belleza, libertad. Las universales de cultura y civilización las reglamenta basándose en las características básicas: eterno/temporal, profundo/superficial.

La prédica de la vida simple en armonía con la naturaleza y el pueblo de Arana Agudo se asemeja al principio ético religioso de la simplificación de Unamuno, que supone la renuncia a los bienes de la civilización, la orientación a la intrahistoria en contraposición a la historia exterior. Arana Agudo junta la fe a la eternidad, la naturaleza, al pueblo trabajador: se sabe que Unamuno encontró a Dios en la naturaleza, la fe del *carbonero* del pueblo. Negando (igual que Unamuno) valores reconocidos, aceptados en la sociedad, Arana Agudo los contrapone el mundo de los valores interpretados como populares a priori. Esto es la interpretación neopreexistencialista de la vida y de sí mismo con relación a Dios y la ayuda al otro a salir del escepticismo, pues el ser humano necesita ser apoyado. Se actualiza, reinterpretado en nuevas circunstancias, el postulado de Unamuno de la *sacralidad de la destinación social*:

Yo creo que no habrá redención para nuestras letras mientras el literato no sienta todo lo que de sacerdocio debe haber en su función social y no se proponga sobre todo y ante todo agradar al público, con besos o con mordiscos. El ser desagradable puede llegar a ser en casos una fórmula estética y hoy, en España, dada la horrenda ramplonería del gusto reinante, lo es. (Unamuno, El modernismo 868).

7. A MODO DE CONCLUSIÓN: NEOPREEXISTENCIALISMO NEOBARROCO

El carácter específico nacional, la experiencia común de la etnia en el curso de la evolución espiritual y social se encarnan sin variantes en la psicología de la conducta, la lengua, las tradiciones. Éstas se reflejan objetivamente en la práctica artística a través de la personalidad del escritor y la determinación histórica del proceso literario. La existencia de la cultura sin enlace con las etapas anteriores sería imposible. La memoria cultural, la sucesión de las tradiciones nacionales y supranacionales en la reinterpretación creadora son fenómenos de importancia primordial para el desarrollo de la literatura. El análisis comparativo de la poesía de Arana Agudo con la de la poetisa moderna rusa Svetlana Krylova destaca la presencia del barroquismo en la obra del poeta español. Se evocan patrones del estilo clásico. El eco de la estilística barroca queda bien distinguido.

Al mismo tiempo los literatos de principios del siglo XXI, tratando de responder a las preguntas actuales, tienden a dirigirse a las ideas y los logros estéticos de la literatura preexistencialista, al tipo filosófico existencialista *desorientado*, pero aportando con todo esto *la memoria* del punto de referencia ético y racional. La presión del mundo inestable y hostil retrocede ante la búsqueda eterna de Dios, expresada ya tan clarividente en la obra del clásico del preexistencialismo español Miguel de Unamuno. Arana Agudo es uno de los nuevos escritores españoles que desarrollan sus principios preexistencialistas. A través de la *nebulosidad* de la deshumanización del postmodernismo se trasparentan la humanización, la búsqueda de la comprensión de la existencia, tomando en consideración los puntos de referencia positivos y razonables en contra del absurdo reconocido y la inevitabilidad de la muerte.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, Víctor. “La teología económica neoevangélica bajo la perspectiva weberiana”. *Max Weber: significado y actualidad* / Clemencia Tejeiro Sarmiento (ed.). Bogotá: Un-d nacional de Colombia, 2014: 159-178.
- Arana Agudo, Lorenzo. *Inquilino de la vida*. Madrid: Entrelíneas Editores, 2002: 74-77.
- Arana Agudo, Lorenzo. *Letanía de mi Dios*. Fecha de consulta 29/09/2019. Disponible en:
<http://encantadordepalabras.blogspot.com/>.
- Calabrese, Omar. *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra, Signo e imagen, 1999.

- Espina, Eduardo. “Neo-no-barroco o barroco: hacia una perspectiva menos inexacta del neobarroco”. *Revista chilena de literatura* (2015), Número 89: 133-165.
- Iriarte, Ignacio. “Barroco contemporáneo.” *Orbis Tertius* (2012) XVII (18). Fecha de consulta 29/09/2019. Disponible en: <https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv17n18a11>.
- Jeong-Hwan, Shin. “La estética neobarroca de la narrativa hispanoamericana. Para la definición del barroco como expresión hispánica.” *Memoria de la palabra: actas del VI Congreso de la Asociación Internacional Siglo de Oro*. Burgos-La Rioja 15-19 de julio 2002 / coord. por Francisco Domínguez Matito, María Luisa Lobato López, Vol. 2 (2004): 1669-1680.
- Krylova, Svetlana. *Mi mamá es vieja. Me bate palmas*. [En ruso]. Fecha de consulta 29/09/2019. Disponible en: <https://www.proza.ru/2016/08/18/1286>
- Malcuzyński, Pierrette. “El campo conceptual del (neo)barroco (Recogido histórico y etimológico)”. *Criterios*, La Habana, N 32, julio-diciembre (1994): 131-170.
- Menéndez Pidal, Ramón. *Obras escogidas*. [Traducción al ruso]. Moscú, 1961.
- D’Ors, Eugenio. *Lo barroco*. Madrid: Tecnos, 1993.
- Ortega y Gasset, José. ¿Qué es Filosofía? Madrid: Revista de Occidente, 1958.
- Prini, Pietro. *Historia del existencialismo: de Kierkegaard a hoy*. Barcelona: Editorial Herder, 1992.
- Sarduy, Severo. *Barroco*. Paris: Seuil, 1975.
- Unamuno, Miguel de. “Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos.” *Obras completas*, V.16, Madrid, Afrodísio Aguado. 1958: 125-454.
- Unamuno, Miguel de. “El modernismo.” *Obras completas*, V.5, Madrid: Afrodísio Aguado. 1958: 866-869.
- Unamuno, Miguel de. “Sobre la europeización (Arbitrariedades).” *Algunas consideraciones sobre la literatura hispanoamericana*. Madrid, 1957: 111-135.

COMPLEJIDAD DEL USO LINGÜÍSTICO: ENSEÑAR UNA GRAMÁTICA ASISTIDA POR LA PRAGMÁTICA

Wan I Her, *Universidad de Tamkang, Taipéi, Taiwán*
waniher@hotmail.com

Resumen: Es bien sabido que la lengua es solo una parte componente del acto de la comunicación. Aprender una lengua no se trata meramente de adquirir la capacidad de producir e interpretar unidades lingüísticamente formuladas, ha de saber ponerlos en uso y conocer tanto su contexto como la situación en que ocurren. Esto es aún más importante en el caso de lenguas extranjeras, donde entran en juego más factores relacionados con la psicología y la cultura del pueblo y, especialmente, en ELE para aprendientes sinohablantes cuya lengua materna tiene un sistema verbal bastante simple, puesto que la selección de determinados tiempos y aspectos en español se explica a veces más por razones pragmáticas que por las gramaticales. En el presente trabajo pretendemos abrir la puerta a algunas reflexiones más generales sobre la gramática en la enseñanza de E/LE, según los resultados obtenidos de una prueba realizada a unos 60 alumnos taiwaneses de cuarto curso.

Palabras clave: enseñanza de gramática, pragmática, ELE.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, la enseñanza de una lengua extranjera se centra en estudiar su sistema gramatical, compuesto por diferentes elementos (el fónico, el léxico, el morfológico, el semántico, el sintáctico), que se ocupa en la codificación de significados desatendiendo al hablante, el que transmite y, muchas veces, manipula significados. La gramática suele inducirnos a pensar que sólo

hay un significado, el “estándar” o el “correcto”. Sin embargo, si reflexionamos sobre la diferencia entre preguntar, por ejemplo, “¿qué quiere decir ‘bueno’?” y “¿qué quiere decir con ‘bueno’?”, nos damos cuenta de que el primer caso se trata de un asunto semántico de la palabra consultada mientras que el segundo tiene que ver con la manera más adecuada de interpretar la palabra en cuestión, la cual depende a su vez de la intención del hablante al emitir dicha palabra en una circunstancia determinada. Es precisamente esta segunda dimensión del significado de lo expresado el causante de la complejidad de la interpretación de un enunciado. Si transmitimos significados que contienen mucho más que el valor semántico, significados que reflejan también nuestros sentimientos o emociones, percepción del mundo, actitud y relación con nuestros interlocutores, etc., tenemos que saberlos globalmente, es decir, su pleno significado, ya que el llegar a entender una oración no supone, en absoluto, lograr parafrasear esa oración cuando se trata de oraciones (completas o en fragmentos) puestas en uso, en los procesos de cambios lingüísticos. Las oraciones, una vez emitidas en un contexto comunicativo, adquieren significados nuevos, que pueden ser tan diferentes hasta contradecir los significados semánticos.

Desde hace tiempo la enseñanza de la gramática de E/LE se dedica en general a estudiar la estructura de la lengua con distintos enfoques tratando solo los aspectos que poseen una estructura, así entendida, podemos decir que la gramática es la parte organizativa de la lengua.

FORMA Y FUNCIÓN

Al enseñar / aprender una lengua no debemos interesarnos sólo por la gramática, un conjunto de reglas, sino también por el uso que se hace de dicha lengua, porque “una lengua en uso es la misma y no es la misma en cada minuto” (Reyes, *La pragmática...* 89) y varía según el emisor, quien “mantiene no romper el acuerdo de comprensión, y modifica para expresarse”. (Reyes, *La pragmática...* 89-90) Ahora cabe preguntarnos: ¿cuál es la relación entre la forma lingüística y la función comunicativa? Para tratar este problema, los estudiosos discrepan bastante en sus opiniones y se pueden distinguir dos posturas radicalmente opuestas: por un lado, están quienes defienden una *gramática a priori* y por otro los que abogan por una *gramática a posteriori*, prevaleciendo aquella sobre esta; no obstante, la suposición novedosa de una *gramática a posteriori*, está ganando cada vez más terreno entre los lingüistas. Según las observaciones del filósofo Kant, a quien se le atribuye mayormente el concepto de una *gramática a priori*, “[t]odo en la naturaleza, tanto en el mundo animado como en

el inanimado sucede conforme a reglas, aunque no siempre las conozcamos... Así p. ej. la gramática universal [...] es la forma [...] de una lengua [...] en general. Pero también uno habla sin conocer la gramática; aquél que habla sin conocerla tiene realmente una gramática y habla según regla, de las cuales sin embargo no es consciente” (Kant 11)¹ Esto da pie para la conclusión de que las reglas gramaticales nacen como resultado del uso del entendimiento o de la razón, los primeros principios de una lengua, los elementos del conocimiento humano a priori. Siguiendo esta línea de argumentación, Husserl plantea la idea de la gramática lógica pura cuyo cometido es estudiar “la constitución formal de todo el dominio del significado” (Leserre 49). Según él, “los significados están bajo leyes ‘a priori’, las cuales regulan su enlace para nuevos significados. [...] en todo enlace de significados actúan leyes esenciales a priori” (Leserre 50), esto es, en el ámbito del significado impera una legalidad a priori que determina sistemáticamente todas las formas posibles de configuraciones concretas que se producen a partir de un número limitado de formas primitivas. De acuerdo con esta perspectiva la gramática se considera como una estructura formal a priori y tiene por objeto “investiga[r] las primitivas estructuras de significado, los primitivos tipos de enlace y articulación, así como las leyes de operación de la complejión y de la modificación del significado, fundadas en ellas.” (Leserre 54).

Por otro lado, la teoría de una *gramática a posteriori*² refuta la idea de significados preexistentes, anteriores a contextos de uso; al contrario, cuestiona la estabilidad de los significados. Se presume que los significados no son invariables, sino que se van alterando en el proceso de construcción textual, y que el sistema normativo, subyacente en todo texto, pero perceptible siempre, no es nunca completo ni definitivo sino flexible según el uso. Para esta visión de la gramática, lo que importa al usar la lengua son las convenciones para comunicarse y no las estructuras formales preestablecidas a la comunicación.

Pese a los enfoques tan diferentes en las dos extremas posiciones: o la preponderancia de la forma lingüística, o el predominio de la función comunicativa, todos estamos de acuerdo en que aprender una lengua no debe reducirse a memorizar sus reglas gramaticales, sino tener por objeto poder participar adecuadamente en los intercambios sociales, en los que el enunciado es sólo un componente más entre varios, aunque es, indudablemente, el principal, pero no basta él solo para llevar a cabo con éxito la comunicación. De ahí que resulte imprescindible considerar otros componentes que influyen y conocer la

1 Cita tomada de Leserre (2007), pp. 44-65.

2 Para una definición más detallada, véase Hopper (1988).

utilidad de ellos para lograr una *comunicación feliz*. Cabe preguntar: ¿qué gramática es de interés primordial en el aula de E/LE, la gramática que se ve como un *a priori* respecto de las funciones comunicativas, o la gramática que surge *a posteriori* de los textos, la cual se basa también en un conjunto de leyes pero no inamovibles ni innatas? ¿Acaso no es necesario proporcionar a los alumnos esos recursos extralingüísticos que un hablante nativo sabe activar a través de una reflexión posterior si en realidad para un hablante nativo la reflexión gramatical es más práctica y manejable *a posteriori*?

Las formas gramaticales pueden tener muchas aplicaciones en la comunicación y sirven para presentar varios significados: transmitir información y al mismo tiempo mostrar la actitud del emisor, así como contribuir a la textualización del mensaje, etc. La producción de estos múltiples significados se debe a que el emisor introduce en la gramática su opinión personal, subjetiva desde luego, ante lo que enuncia, y esta subjetivación del enunciado conlleva la debilitación del significado literal del texto y de las formas gramaticales que lo constituyen en favor de nuevos valores pragmáticos, valores adquiridos durante el funcionamiento de la lengua, el cual depende tanto del conocimiento de dicha lengua como de los principios que explican las interacciones entre el emisor y el receptor. A continuación, exponemos brevemente las teorías más importantes sobre la relación entre la forma lingüística, el significado y el contexto.

LA PRAGMÁTICA: TEORÍA DEL CONTEXTO

A finales de los años sesenta, surgieron unos lingüistas innovadores que se interesaban por los actos de habla, el campo ya cultivado, desde hacía tiempo, por los filósofos del lenguaje. Los pioneros de esta corriente novedosa son John Austin y su discípulo, John Searle. Austin (1962) descubre que todas las oraciones sirven para cumplir actos, es decir, las palabras *dicen* y *hacen*. La primera dimensión se trata del acto por el que se produce significado; la segunda dimensión va más allá de lo emitido, es el acto por el que se produce fuerza, a este se puede añadir un tercer acto eventual por el que se producen ciertos efectos en el receptor. Perfeccionando y consolidando este concepto, Searle (1969) declara que hay una correlación entre la forma lingüística y el acto de habla, por ejemplo, las formas interrogativas se usan para formular preguntas; las imperativas, dar órdenes; las exclamativas, expresar cierta emoción; las enunciativas, dar una información, etc. Pero en las comunicaciones reales, abundan casos en que los emisores usan el lenguaje de manera indirecta, cuyo significado intencional no coincide con el literal del enunciado, esto queda

fuera del alcance de la gramática, la cual no es capaz de proporcionar una explicación satisfactoria a esos fenómenos lingüísticos, se requieren otras reglas que estudian la comunicación en la complejidad del uso lingüístico para poder interpretar correctamente lo enunciado, dado que lo que pretendemos comunicar con lo que decimos no sólo depende del contenido de lo pronunciado sino también de otros factores no desdeñables.

La teoría de los actos de habla ha tenido gran influencia sobre muchos lingüistas posteriores, tales como Grice (1975), Sperber y Wilson (1986), entre otros.

En función de la teoría de Grice, conocida como el Principio de Cooperación, toda comunicación feliz debe mantenerse sobre un acuerdo previo, tácito, de colaboración entre los hablantes, dicho acuerdo es tan fuerte que si uno dice algo aparentemente incongruente, su interlocutor, en vez de considerar que eso carece de sentido, pensará que el hablante quiere decir algo diferente e intentará buscar el significado adicional, la implicatura de lo dicho, para evitar el malentendido.

En teoría, la comunicación es un acto de fe, se basa en ciertas condiciones que elabora Grice y las llama “máximas” siguiendo la idea de Kant:

“Máxima de cantidad: *Da la cantidad necesaria de información* (ni más ni menos).

1. Da tanta información como sea precisa.
2. No des más información de la que sea necesaria.

Máxima de calidad: *Intenta que tu contribución sea verdadera*

1. No digas nada que creas que es falso
2. No digas nada si no tienes pruebas suficientes de su veracidad

Máxima de pertinencia o relevancia

1. Sé relevante

Máxima de modo o de manera: *Sé perspicuo, es decir, claro*

1. Evita la oscuridad en la expresión
2. Evita la ambigüedad
3. Sé breve
4. Sé ordenado”³

Sin esta actitud de cooperación, sería imposible la comunicación. Ahora, en muchas ocasiones el emisor parece violar alguna(s) de dichas máximas deliberada y abiertamente, y de ahí se produce la implicatura que requiere ser inferida por el receptor.

3 Garachana, M. “Máximas de Grice”. (2012). Fecha de consulta 24/05/2019. <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/content/m%C3%A1ximas-de-grice>

Además de ser cooperativos los participantes de la comunicación, Sperber y Wilson (1986), partiendo de Grice (1975) pero llegando más lejos, proponen la Teoría de Relevancia para explicar mejor la relación entre lo dicho y lo implicado, o sea, la interpretación más plausible de los enunciados en su contexto de uso. Estos dos autores afirman que en todos los intercambios lingüísticos se busca siempre la relevancia para poder avanzar con éxito la comunicación. Entender un enunciado requiere procesamiento cognoscitivo de dos aspectos: por un lado, descodificar los signos que componen dicho enunciado; por otro, derivar el significado implicado, y esta parte no se completa mediante más descodificación, sino mediante inferencias, y las inferencias están guiadas fundamentalmente por la presunción de que los enunciados emitidos uno tras otro en una situación comunicativa están relacionados entre sí. ¿Cómo saltar del escalón de primer nivel (el significado de la oración) al del segundo nivel (el significado del emisor)? Para ponerse en el grado inicial basta el conocimiento gramatical (fonológico, morfológico, semántico, sintaxis), pero para pasar al grado siguiente, hay que recurrir a la pragmática: la otra dimensión de la lengua, donde los signos “asocian el código al uso del código”. (Reyes, Ejercicios... 15).

EXPERIMENTO Y RESULTADOS

Desde siempre la enseñanza de la gramática de E/LE en Taiwán se ha concentrado esencialmente en la explicación de las reglas normativas como lo hacen tradicionalmente en muchas partes del mundo a favor de la proposición de una gramática *a priori*, y al convertir las oraciones en ejercicios, se las descontextualiza inmediatamente para que, tras una serie de repeticiones mecánicas, se logre consolidar las normas gramaticales en la mente del aprendiente. Pero este enfoque ha traído una consecuencia conjeturable de que los alumnos no tengan suficiente conocimiento pragmático para interpretar y emitir adecuadamente enunciados en un contexto determinado. Para comprobar esta suposición e indagar el alcance que puede dar la gramática para interpretar oraciones puestas en uso, hemos diseñado el presente experimento.

El cuestionario (véase anexo) consiste en diez preguntas inspiradas en diversas fuentes,⁴ las primeras siete son de opción múltiple, las últimas tres

4 Las preguntas N° 1, N° 2, N° 3 y N° 8 se confeccionan a base de los ejercicios 14, 10, 5, respectivamente, del capítulo 1, y la pregunta N° 7, del ejercicio 11 del capítulo 4 en Reyes, *Ejercicios de pragmática I*. 2000; la pregunta N° 6, del capítulo 1 en Reyes, *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. 1994, p. 28; la pregunta N° 5,

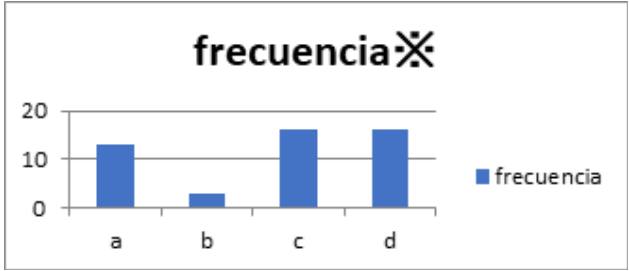
son preguntas de tipo abierto. En cada problema planteado se presenta un enunciado que puede tener distintas interpretaciones en su contexto de uso, los encuestados, según han entendido por tal enunciado, tienen que decidir cuáles de las cuatro interpretaciones puede tener ese enunciado (como las preguntas 1-5); o cómo puede continuar el diálogo según la interpretación que se pueda hacer del enunciado anterior (como las 6 y 7); o describir brevemente una situación adecuada para que ocurra dicho enunciado (como las 8-10).

Los 58 encuestados son todos de cuarto año y voluntarios, entre ellos, 21 han cursado estudios durante el tercer año por intercambio académico en España, hemos separado los cuestionarios realizados por ellos de los demás (37 alumnos) a la hora de analizar los resultados, es interesante contrastar esta colectividad con el resto porque se supone que aquellos que han sumergido en el mundo de la lengua meta tendrán mejor nivel lingüístico y pragmático por haber tenido muchas más experiencias comunicativas. Les hemos encarecido que pueden escoger más de una opción para las preguntas 1-7. De hecho, las cuatro opciones ofrecidas son válidas en todas esas preguntas. Les llevó media hora responder este cuestionario.

En las tablas de datos estadísticos marcamos este conjunto minoritario con el signo ✖ para distinguirlo del grupo grande. A continuación, expone-mos el análisis de los datos recogidos y la explicación de las preguntas del cuestionario. La situación de comunicación que sugerimos para cada enunciado es sólo una de las innumerables posibilidades.

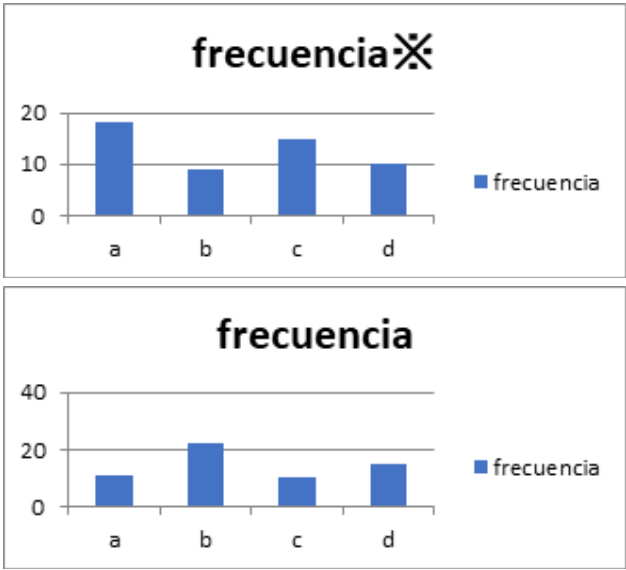
1. Cuando alguien dice “¡Qué sueño tengo!”, puede que se queje de la somnolencia causada por los nuevos medicamentos que le han recetado como en el caso de a); puede que insinúe al receptor que debe marcharse ya porque es muy tarde como en b); puede que exprese simplemente ganas de dormir a consecuencia de haber pasado la noche casi en vela como en c); o puede que proteste de la película pesada que está viendo con el receptor como en d).

del ejemplo (1) del capítulo I en Reyes, *El abecé de la pragmática*. 2002, p. 13; la pregunta N° 9, de Alonso-Cortés y Gasco, “Los principios de la pragmática como recurso explicativo en las clases de gramática”. *Actas XVI* 2005: 687; y la pregunta N° 10, del ejemplo (30), en Matte Bon, “Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo”. *redELE* 6 (2006).



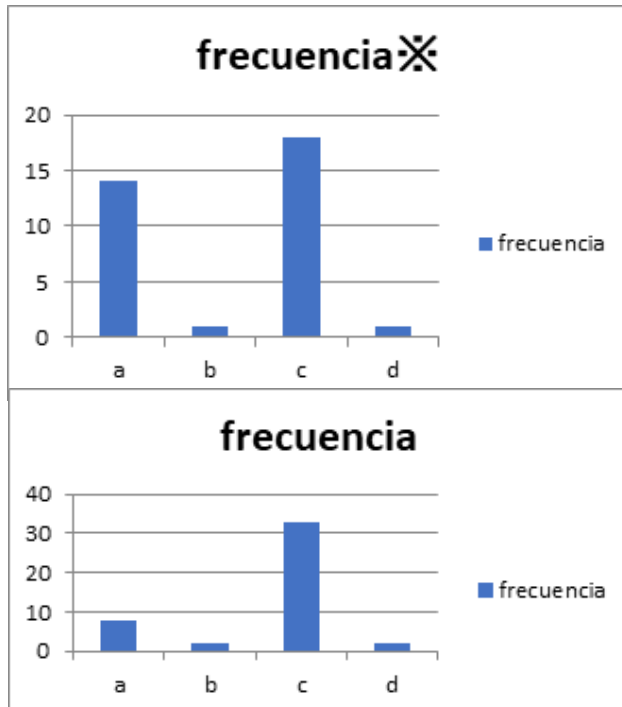
Como se puede observar, las dos tablas coinciden bastante en la configuración: la baja elección de la b). Sólo uno del grupo ✖ ha marcado todas las opciones mientras que no se ha registrado ninguno en el otro grupo.

2. Cuando alguien dice “Eres un genio, realmente.”, puede que esté reprochando al receptor por haber dicho algo importuno como en el caso de a); puede que esté elogiando al receptor, que es su hijo, por haber sacado unas notas brillantes como en b); puede que esté criticando sarcásticamente al receptor por haber metido la pata como en c); o puede que quiera expresar su admiración por la manera en que ha hecho el receptor las cosas como en d).



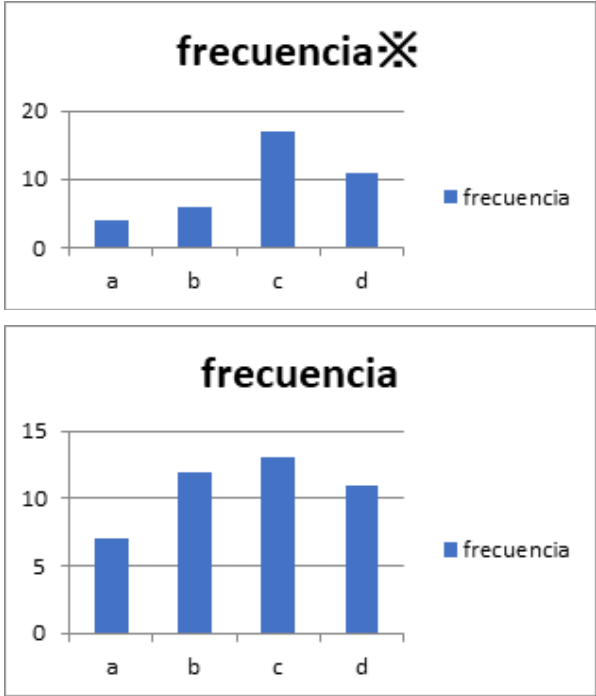
En esta pregunta se representan distribuciones opuestas entre los dos grupos: las opciones más elegidas en el uno resultan ser las más descartadas en el otro. Dos del grupo ✖ han marcado todas las opciones mientras que no se ha registrado ninguno en el otro grupo.

3. Cuando alguien dice “Me ha dado un gusto.”, puede que haya ganado un premio sorpresa por sorteo como en a); puede que haya perdido el avión por culpa de un atasco en la carretera y tenga que hacer un montón de gestiones para remediar el perjuicio causado como en b); puede que haya sido invitado a un programa televisivo y se lo haya pasado muy bien como en c); o puede que quiera expresar enfado por el trato injusto que ha recibido como en d).



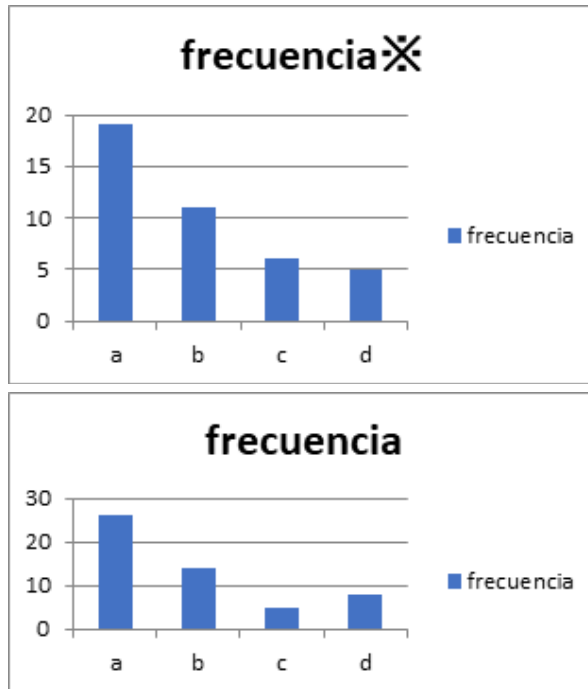
Se nota cierta semejanza gráfica en la elección en ambos grupos con diferentes grados de predilección en la opción a); aparte de esto, vale la pena prestar atención a las bajas cifras de b) y d). Sólo uno del grupo numeroso ha marcado todas las opciones mientras que no se ha registrado ninguno en el grupo ✖.

4. Cuando alguien dice “¿No te duele la garganta?”, puede que esté aconsejando a la receptora, quien es su hija adolescente, que se quite el collar aparentemente ahogador como en a); puede que, siendo médico, esté comprobando los síntomas al paciente como en b); puede que esté insinuando al receptor que se calle por estar harto de oírle tanto tiempo como en c); o puede que quiera que la receptora, maestra de guardería, beba algo que es bueno para aliviar el dolor de la garganta porque ésta ha pasado todo el día gritando a los niños como en d).



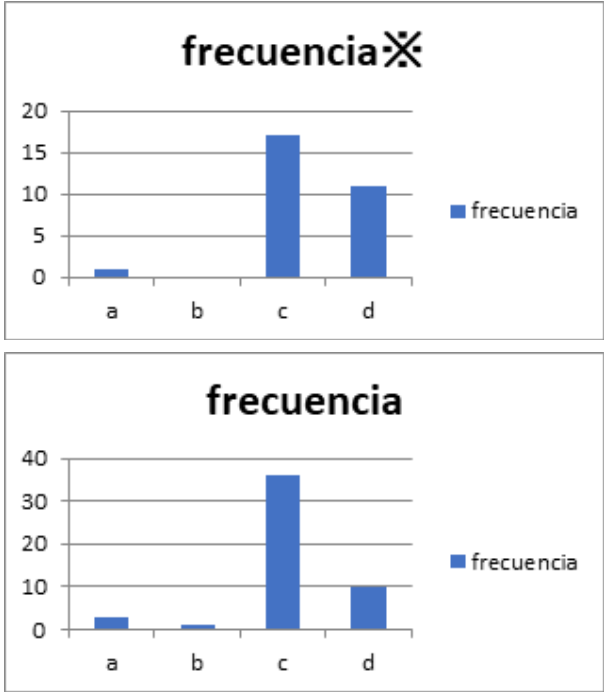
Curiosamente, en esta pregunta el grupo * se vuelve más tímido en escoger otras posibilidades comparándose con el otro. Sin embargo, uno del grupo * ha marcado todas las opciones mientras que ninguno del otro grupo lo ha hecho.

- 5. Cuando alguien dice que “La niña está enferma.”, puede que quiera rechazar una invitación no deseada con esta excusa como en a); puede que esté advirtiéndole a un niño que deje de molestar a la niña y que tenga compasión de ella como en b); puede que esté discutiendo con el profesor de su hija porque éste insiste en que la niña termine los ejercicios igual que los demás como en c); o puede que sea él médico y les esté informando a los familiares de la niña sobre el diagnóstico después de haberla examinado como en d).



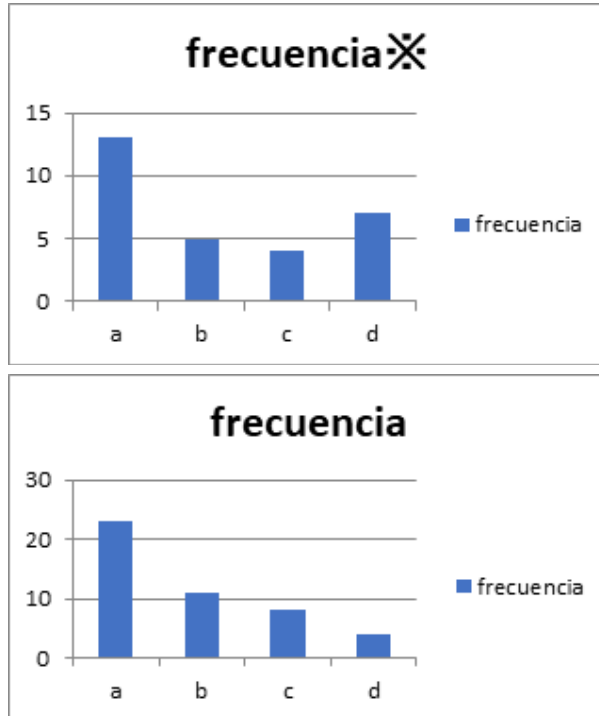
Según lo que vemos aquí, los dos grupos no discrepan mucho en su elección para esta pregunta, salvo en la opción c), se nota una proporción mayor en el grupo ✕. En ambos grupos se ha registrado uno, respectivamente, que logró reconocer los cuatro significados del enunciado.

6. Cuando alguien pregunta “¿Qué hora es?” y le contestan “Discúlpame, esta es la última vez”, puede que se trate de un diálogo ocurrido a las dos de la madrugada entre una madre y un hijo adolescente, al que tiene prohibido volver tarde a casa, y le esté recordando la hora de regreso convenida antes como en a); si le contestan “Pues depende”, puede que este diálogo tenga lugar en un vuelo internacional entre dos pasajeros, ya que en la pregunta el emisor no ha especificado de qué lugar (de partida o de llegada) quiere saber la hora como en b); es normal recibir una respuesta como “No sé. Deben de ser las cinco” si el preguntado no tiene reloj tampoco y contesta con una hora supuesta como en c); el contestar a la pregunta “¿Qué hora es?” con otra como “¿Quieres irte ya?” puede ocurrir en una fiesta entre un invitado y el anfitrión, porque el invitado le había dicho al llegar a la fiesta que tenía que marcharse a tal hora como en d).



No es de extrañar que la mayoría de ambos grupos nieguen las dos primeras opciones ya que se requiere mayor esfuerzo mental para encontrarles un contexto apropiado. Ninguno de los dos grupos ha marcado todas las opciones a la vez.

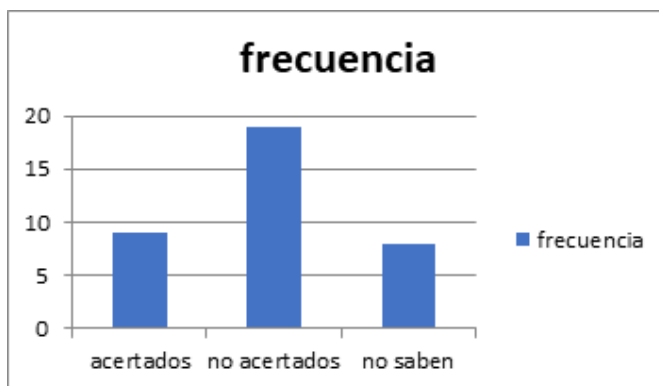
7. En este diálogo entre dos amigos que llevaban años sin verse, el receptor puede contestar al último enunciado con “¡Ay, qué bien! ¿A qué hora habéis quedado?” si lo interpreta como una invitación como en a); el receptor puede contestar con “¡Que lo paséis bien!” si lo considera una mera información como en b); el receptor puede contestar con “Gracias por decírmelo, ya sé entonces dónde no voy a ir.” para disculparse de reunirse con ellos si lo toma como un aviso como en c); o el receptor puede contestar con “¡El del siempre!” si entiende por ese enunciado un llamamiento a los viejos recuerdos como en d).



Al comparar las dos gráficas, se nota cierta semejanza entre ellas, excepto en la opción d), donde la cifra es más alta en el grupo ✖; como es de suponer, dos de ese mismo grupo han marcado todas las opciones, pero no se ha registrado ninguno en el otro grupo.

8. En la versión de a), la profesora no sabe el nombre del nuevo estudiante y se lo pregunta por primera vez; mientras que en la versión de b), la profesora recuerda que se lo ha preguntado antes y él se lo ha dicho, pero ella lo ha olvidado y ahora vuelve a preguntárselo.





De acuerdo con el contenido establecido para la gramática de los niveles B1 y B2 en el Plan Curricular del Instituto Cervantes,⁵ los alumnos deben aprender lo siguiente sobre el pretérito imperfecto:

“Pretérito imperfecto (B1)

- valores / significado
 - Valor descriptivo
 - Acción interrumpida o modificada por otro verbo explícito
Iba por la calle y me encontré con él.
 - Imperfecto de conato
Iba a salir cuando sonó el teléfono.
 - Coincidencia con una acción pasada
Cuando llegué, estaba afeitándose.
 - Imperfecto de cortesía
Quería un jersey rojo.

Pretérito imperfecto (B2)

- valores / significado
 - Valor descriptivo
 - Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto
¿Qué os estaba diciendo?
 - Pensamiento (o creencia) interrumpido explícita o implícitamente
Pensaba ir al cine [pero no voy].
 - Valor lúdico y onírico

5 Fecha de consulta 25/05/2019. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm

*Jugamos a que éramos novios.
Soñé que estaba en una isla desierta.”*

Con estos conocimientos gramaticales ya adquiridos, veamos los resultados. Las tablas son los datos obtenidos para el enunciado b), ya que ningún alumno tiene problema con el a); evidentemente, las gráficas muestran que con la mayoría no logra concebir un contexto situacional, que sea lógico y apropiado, para explicar el uso del pretérito imperfecto aquí; entre las respuestas desacertadas, la más repetida es: la profesora pregunta el nombre antiguo del nuevo alumno porque se lo ha cambiado, lo cual es una argumentación, a nuestro juicio, poco razonable, puesto que el cambiar de nombre es mucho menos frecuente en España que en Taiwán.

9. La profesora sabe muy bien quiénes son los que no le han entregado los deberes, no obstante, opta por usar **el pretérito perfecto de subjuntivo** para referirse a ellos por razón puramente pragmática: para que no se sientan directamente apuntados.



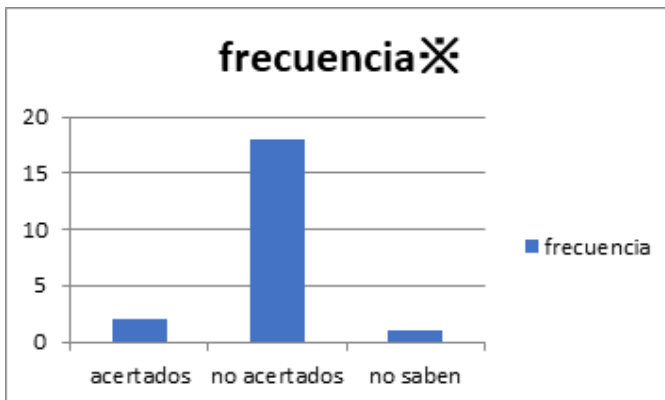
Acerca del uso del pretérito perfecto de subjuntivo, el alumno ha de saber lo siguiente:

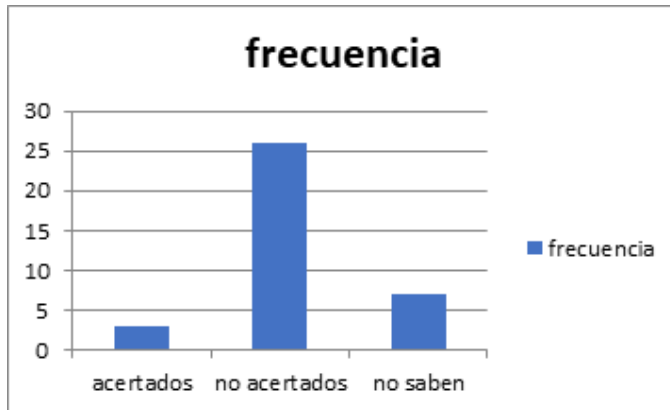
“Pretérito perfecto [de subjuntivo] (B2)

- valores / significado
 - Correspondencia con el pretérito perfecto de indicativo. Acción acabada en un tiempo pasado, pero cuya relevancia alcanza el presente
No es verdad que haya escrito esa carta.
 - Sustitución por presente de subjuntivo en oraciones temporales con valor de futuro
Cuando se haya marchado / se marche, avisamos a sus padres.”

Sin embargo, el alto índice de respuestas no acertadas evidencia la necesidad de incorporar la parte pragmática a la gramática.

10. Una situación posible para explicar este enunciado puede ser la siguiente: una madre está advirtiendo al niño que se baje de donde está porque ve que está a punto de caer, pero el niño no le hace caso y sigue subiendo, la madre, cansada de alertarlo tantas veces inútilmente sobre el peligro, deja al niño asumir las consecuencias.





Para un alumno con el nivel B2, se le exige tener conocimiento de este uso del futuro imperfecto de subjuntivo según el mencionado Plan Curricular: “Futuro imperfecto (B2)

- valores / significado
 - Futuro impreciso, acompañado de *ya* (acontecimiento sin determinar)
Ya veremos.”

Sin embargo, no le ayudaría mucho a resolver el problema planteado en la pregunta 10 el saber sólo lo siguiente: el ‘futuro imperfecto’ se usa para (1) hablar de acciones o situaciones futuras; (2) hacer predicciones; (3) referirse con *ya* a un futuro no determinado y (4) expresar probabilidad o suposición en el futuro y en el presente (Aragonés y Palencia 120); e ‘ir a + v’ se usa para (1) hablar de intenciones o planes futuros próximos y (2) referirse a algo que, por las circunstancias del presente, parece seguro que va a suceder (Aragonés y Palencia 122).

En este sentido, está claro que toda comunicación se realiza en una “situación”, la cual puede ser física y estar espacio-temporalmente definida, o también puede ser mental, previamente construida en la mente de los participantes en el acto comunicativo, en cualquier caso, la enunciación debe producirse como trasfondo en algún tipo de situación.

Por lo que respecta a la gramática, se suele suponer que los alumnos de un curso avanzado, como los participantes en la encuesta del presente estudio, son capaces de afrontar las situaciones cotidianas con los conocimientos gramaticales de la lengua adquiridos en niveles anteriores, sin embargo, los resultados de la prueba que les hicimos ponen de manifiesto que no es suficiente la enseñanza fundamentada en el análisis de muestras de lengua muy

formales y ejercicios repetitivos, aunque sí imprescindible, para el aprendizaje de una lengua. Hace falta además instruir a los alumnos el uso de las formas lingüísticas, ya que “[s]i [...] hablar es actuar y si [...] la lengua es una de las numerosas maneras de actuar en sociedad de las que dispone el hombre, se llega a la conclusión de que aprender a hablar un idioma es aprender a hacer con él todo lo que se pueda tener que hacer con el idioma considerado. Esto nos lleva, necesariamente, a definir los objetivos didácticos en función y no [sólo] en categorías morfosintácticas.” (Matte Bon, De nuevo... 113).

CONCLUSIÓN

Efectivamente, no cabe duda de que gramática y pragmática son necesarias para explicar el uso de la lengua en toda su complejidad. De hecho, hay que dedicar mucho tiempo a enseñar la lengua normativa, a la que se debe atender, pero si se enseñan sólo las normas lingüísticas, muy probablemente se corra el riesgo de separar palabras de la situación y deshacer gran parte de su expresividad que surge precisamente en determinado contexto.

Por lo tanto, en consonancia con la idea de que la lengua es un instrumento de comunicación, y que la comunicación es el objetivo prioritario del aprendizaje de una lengua, la visión de la gramática ha de ser orientada hacia el uso real que hacemos de la lengua y tener en cuenta esos “elementos extralingüísticos que configuran la situación de emisión”.(Escandell 270) Cuando nuestros alumnos, quienes aprenden español como lengua extranjera, puedan desenvolverse en los intercambios sociales porque ya han interiorizado las reglas gramaticales y los principios de uso de la lengua, entonces podremos asegurar: misión cumplida.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Cortés, M. D. y Gasco, M. J. “Los principios de la pragmática como recurso explicativo en las clases de gramática”, *Actas XVI de ASELE* (2005): 681-90.
- Aragón L. & Palencia, R. *Gramática de uso del español. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones SM, 2009.
- Austin, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1962.
- Escandell, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- Flores Ramírez, A. “Gramática normativa y español conversacional en la clase

- de extranjeros”, *Actas IV de ASELE* (1994): 449-58.
- Green, G. *Pragmatics and natural language understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1989.
- Grice, H. P. *Logic and conversation. Syntax and Semantic. Speech Acts*. (Ed. por P. Cole y J. L. Morgan). Nueva York: Academic Press, 1975.
- Hopper, P. “Discourse Analysis: grammar and critical theory in the 1980’s”. *Profession 88*. New York: Modern Language Association, 1988: 18-24.
- Husserl, E. *Logical investigation. Abingdon, UK and New York, USA*: Routledge, 2000.
- Kant, I. *Lógica. Un manual de lecciones*. (Trad. por M. J. Vázquez Lobeiras). Madrid: Akal, 2000.
- Leserre, D. “La idea de una gramática a priori en Kant y Husserl”, *Cuadernos del Sur. Filosofía 36* (2007): 43-65.
- Martínez, J. A. “Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua”, *Actas XVI de ASELE* (2005): 13-24.
- Matte Bon, F. “De nuevo la gramática”, *Actas. Segundas jornadas de didáctica del español como lengua extranjera* (1988): 109-24.
- Matte Bon, F. “Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir a + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE 6* (2006).
- Pastor, S. “De la pragmática a la práctica en el aula”, *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera 9* (2009): 221-35.
- Reyes, G. *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesinos Editor, 1994.
- Reyes, G., Baena, E. y Urios, E. *Ejercicios de pragmática I*. Madrid: Arco Libros, 2000.
- Reyes, G., Baena, E. y Urios, E. *Ejercicios de pragmática II*. Madrid: Arco Libros, 2000.
- Reyes, G. *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros, 2002.
- Sperber, D. y Wilson, D. *Relevance. Communication and cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

ANEXO

¿Qué sentido(s) podría tener cada enunciado en un diálogo? Puedes elegir más de una respuesta.

1. – ¡Qué sueño tengo!

- a) Los medicamentos tienen un efecto secundario muy fuerte.
 - b) ¡Vete ya!
 - c) He dormido muy poco esta noche.
 - d) Esta película es muy aburrida.
2. – *Eres un genio, realmente.*
- a) Vaya tontería has dicho.
 - b) Eres un niño superdotado.
 - c) ¡Qué torpe eres!
 - d) Tienes mucha habilidad.
3. – *Me ha dado un gusto.*
- a) ¡Qué sorpresa!
 - b) ¡Qué rabia!
 - c) ¡Qué alegría!
 - d) ¡Qué ridículo!
4. – ¿No te duele la garganta?
- a) Quítate ese collar que te aprieta.
 - b) ¿Sientes dolor en dicha parte?
 - c) ¡Cállate!
 - d) Tómate un poco de agua con miel.
5. – *La niña está enferma.*
- a) Tengo que quedarme para cuidarla.
 - b) Debes tratarla con cariño.
 - c) Es injusto exigirle tanto.
 - d) Le diagnosticó cierto mal.
6. – ¿Qué hora es?
- ... (¿Cómo puede continuar este diálogo?)
 - a) *Discúlpame, esta es la última vez.*
 - b) *Pues depende.*
 - c) *No sé. Deben de ser las cinco.*
 - d) ¿Quieres irte ya?
7. – ¡Cuánto tiempo!
- *Sí, mucho.*
 - *Nos vamos a juntar en Casa de Pepe esta noche.*
 - ... (¿Cómo puede continuar este diálogo?)
 - a) *¡Ay, qué bien! ¿A qué hora habéis quedado?*
 - b) *¡Que lo paséis bien!*
 - c) *Gracias por decírmelo, ya sé entonces dónde no voy a ir.*
 - d) *¡El de siempre!*

8. El profesor le pregunta el nombre al nuevo estudiante: dos versiones.

8.a) ¿Cómo te llamas?

8.b) ¿Cómo te llamabas?

Intenta describir el contexto más apropiado para 8.a) y 8.b)

9. El profesor les anuncia el siguiente criterio a los alumnos después de devolverles los deberes corregidos, él sabe muy bien quiénes no le han entregado los deberes.

Los que no me hayan entregado los deberes no podrán aprobar esta asignatura.

Explica por qué usa el pretérito perfecto del subjuntivo para referirse a ellos.

10. Imagina un contexto para este enunciado e intenta explicar por qué el uso del futuro en el último verbo.

– *Te vas a caer...Te vas a caer...Te vas a caer...Te caerás.*

EL ESPAÑOL Y EL VASCO EN EL MARCO DE LAS LENGUAS EMPAREJADAS: UNA MIRADA SOCIOLINGÜÍSTICA

Rafael del Moral
Universidad de Bretaña (Francia)
rdelmoralaguilera@gmail.com

Resumen: Las lenguas se emparejan sin consentimiento, no lo pueden evitar, sin ceremonia, sin oficiante, sin testigos, sin invitados y sin posibilidad de divorcio. La recién llegada comparte el domicilio de la ya establecida. Lo extraordinario es que se llevan bien incluso cuando una empieza a flaquear mientras la otra se robustece. La pareja vasco-española no es una excepción. El castellano, tan casquivano como seductor, vive hoy también en pareja con el valenciano en la Comunidad de Valencia, con el náhuatl en México, con el quechua en Perú, con el guaraní en Uruguay, con el inglés en Estados Unidos y con muchas novias más. El artículo indaga en las razones y usos de la convivencia ambilingüe o uso de dos lenguas con similar destreza en la vida cotidiana, y señala los principios que acomodan (o deben acomodar) la convivencia en el respeto a los hablantes monolingües (castellano) y a los ambilingües (castellano y vasco). **Palabras clave:** monolingüismo, bilingüismo, ambilingüismo, lenguas en contacto, evolución de las lenguas, vasco, euskera.

Las lenguas se instalan por una de estas tres razones, y a veces por combinación entre ellas: la herencia familiar, la herencia social y la herencia cultural. Para un ciudadano londinense las tres coinciden, no necesita otra. Quien hereda el vasco se hace obligatoriamente con el francés en el dominio del norte o

el español en el dominio del sur, y ambas se instalan como lenguas propias. Un ciudadano bereber de Marruecos hereda el tamazigth en familia, el árabe en la vida ciudadana y el francés en la enseñanza. Su patrimonio lingüístico de tres lenguas no es ni más ni menos importante que el del británico. El de Londres cubre la comunicación con un solo código, el vasco con dos, el bereber con tres. Y todavía encontramos situaciones más exigentes, incluso extravagantes.

La lengua de los vascos fue solo una, según sospechamos, hasta la llegada del latín alrededor del siglo primero. Desde entonces hasta hoy han sido dos, pero el vasco ha ido perdiendo espacios. Si la evolución natural sigue su curso, pronto serán monolingües de nuevo (ya lo son la mayoría de ellos) pero esta vez con el español como única lengua. Se habrá producido el cambio.

Tres etapas distinguimos en los maridajes de lenguas: la de contacto o noviazgo, la de matrimonio o convivencia o periodo ambilingüe (*Moral Breve historia...* 629-636) y la de cambio definitivo con una nueva sociedad monolingüe. El divorcio no se contempla.

PRIMERA FASE: UNA LENGUA SE INTRODUCE EN EL DOMINIO DE OTRA

Esta primera fase obliga a las lenguas a convivir, a compartir espacios. A veces llega la lengua viajera por invitación, otras en la mochila de los soldados y otras en el equipaje de los dirigentes. ¿Cómo se unieron castellano y euskera? De la biografía del español sabemos casi todo: padres, abuelos, lugar y fecha de nacimiento, infancia en Castilla, juventud en España, madurez en América, éxito en los cinco continentes y singular aprecio por el mundo. Del vasco ignoramos casi todo. Ya nos gustaría saber cuándo y cómo nació, de dónde procedían sus hablantes, por qué se instalaron en esos parajes y si lo que hablan hoy se parece a lo de hace siglos, pero lo ignoramos. La investigación se pierde en un pasado turbio, que no turbulento. No figuran progenitores, ni lugar ni fecha de nacimiento, ni anécdotas de su infancia, ni su carácter y estilo de juventud y madurez. Es imposible calcular su edad, ni siquiera de manera aproximada. En el silencio de los tiempos lo imaginamos en su vecindad con el aquitano, tan desconocido también, y en una cercana y tal vez fiel amistad con otras lenguas vecinas como el galo, celta hispánico e íbero. Lo que parece es que se trata de la única lengua superviviente de oleadas de visitantes anteriores a los romanos.

Vasco y latín debieron conocerse, pues no existen documentos que lo acrediten, cuando las legiones romanas pasaron por Vasconia con intención de conquista. Los lugareños, remisos y escurridizos, timoratos y displicentes, se

ocultaron en las montañas y fastidiaron el proyecto del emperador Augusto (19 a.C.). Más tarde, sin embargo, se dejaron seducir, ya sin remilgos, por la lengua del Imperio. Eso mismo hicieron aquitanos, galos, íberos y celtiberos, supongamos que con el mismo encanto con el que ahora nos acercamos al inglés, que es la moderna lengua imperial.

El hecho es que el euskera, que es como sus hablantes la llamaron, se habló en una amplia zona de los Pirineos que se extendía por el norte hacia el río Garona, en dominios hoy franceses, y hacia el Ebro por el sur. Sobrevivió al proceso de latinización, mantuvo el semblante en su contacto con lenguas neolatinas, sirvió de sustrato o influencia a los primeros baluceos del castellano y del gascón, y se ha mantenido en continua decadencia, pero ajeno a las presiones, hasta nuestros días. (Moral *Historia lenguas...* 40)

Vasco y latín, vasco y castellano, hoy euskera y español, se unieron en matrimonio por compromiso con Roma, que también enredó a íberos y celtas, a aquitanos y galos, a britones, a ligures, y a muchos más. Llegó a Vasconia con un ejército, se instaló, y los dominios vascófonos pasaron a ser del Imperio, y el imperio se entendía en latín. Unos debieron aceptar pronto a los foráneos, que eso no lo sabemos, otros lo retrasaron, pero la lengua imperial, cargada de clase, de tradición y de cultura, ocupó un lugar privilegiado. La llegada del latín acabó con las otras lenguas peninsulares, pero como eran los vascones gente tenaz y obstinada, pobladores de zonas montañosas, la romanización fue más débil y el vasco no desapareció.

En muchos otros enclaves del Imperio la aceptación respondía al deseo de disponer de una lengua que sirviera mejor a las necesidades de comunicación. Por eso los íberos y los celtíberos asimilaron el latín, faltos de un código suficientemente útil para el desarrollo urbanístico, social y cultural.

Siglos más tarde el romance que había de llamarse castellano nació, como variedad del latín, en boca de gente que hablaba vasco, en un sector de su población que no era advenedizo, sino arraigado al lugar. Fue así el castellano producto del genio e ingenio vasco hablando latín, y pertenece a los vascos con el derecho de propiedad que otorgan los orígenes. El español, por tanto, no es una lengua ajena a Euskadi, sino un dialecto del latín al que hablantes de vasco dieron forma y que ha pertenecido y pertenece a los vascos que dejaron de transmitir el vasco y también a quienes siguen hablándolo.

Esta convivencia no es una excepción. En Europa encontramos unos cuarenta domicilios ambilingües: bretón y francés, galés e inglés, valenciano y español, siciliano e italiano, tártaro y ruso... Las parejas se forman de ma-

nera tan natural como involuntaria cuando grupos de hablantes monolingües aprenden la lengua viajera que se presenta con traje de gala, y en un par de generaciones son hábiles hablantes ambilingües. Lo que pasa después depende de muchos factores, pero casi siempre una de las dos, la menos necesaria, desaparece abandonada por sus hablantes. Es una evolución natural desde el origen de la humanidad.

SEGUNDA FASE: CONVIVENCIA DE DOS LENGUAS o AMBILINGÜISMO

Una vez instalada la lengua de Roma (que no sabemos en qué medida) se inicia la pérdida de espacios de la lengua local, según sospechamos, mientras la invitada los gana. Y cuando el latín pasa a ser castellano al sur y francés al norte, las nuevas generaciones de vascos lo utilizan para el desarrollo social y cultural. La convivencia no es una excepción. El mismo proceso seguiría el gallego, el catalán, el valenciano, el asturiano... También se estrecharon los dominios del provenzal al entrar en contacto con el francés, o los del calabrés cuando se encontró con el toscano, después llamado italiano.

Resulta de gran interés recordar, antes de seguir, que de las decenas de lenguas en que se fragmentó el latín solo el italiano, francés, español y portugués tienen hoy vida independiente, y en menor medida el rumano. Todas las demás carecen de hablantes monolingües, pues todos ellos han de contar con dos lenguas propias. Las lenguas románicas o neolatinas son hoy, en distintos grados de arraigo, y con intención de contar con exhaustividad, varias decenas. Quienes reciben en la herencia familiar el friulano, genovés, ligur, lombardo, napolitano, piemontés, sardo, siciliano o véneto usan con similar o superior destreza el italiano. Lo mismo sucede con quienes hablan gallego, asturiano, aragonés, catalán o valenciano, todos ellos en maridaje con el español. Y el catalán rosellonés, el corso, el gascón, el languedociano y occitano son cónyuges del francés.

El vasco fue lengua ágrafa hasta que el sacerdote Dechepare se atreviera a llevarlo por primera vez a la escritura en su obra con título en latín *Linguae vasconum primitiae* (1545). No despertó la publicación gran entusiasmo, pues se siguió utilizando el latín o el castellano o el francés, salvo en algunas obras de tipo religioso que eligieron el vasco.

Vivían por entonces vasco y castellano en feliz pareja, y lo seguirían haciendo, cuando surgió la sorpresa con la publicación en 1745 del *Diccionario trilingüe del castellano, bascuence y latín*. Tampoco esta vez estaba el título en vas-

co, sino en español, que es la lengua en que mejor se entendían, y aún hoy se entienden, los vascos. Dejaba evidencia la publicación de las tres lenguas de la historia vasca: la lengua oral, el ‘bascuence’; y dos para la transmisión oral y escrita, el latín y después el castellano.

En el siglo XIX, cuando llegaron los aires románticos que tanto contribuyeron al renacimiento del gallego y del catalán, las provincias Vascongadas ni exaltaron los nacionalismos ni se emocionaron con las libertades. Felices en su ambilingüismo o monolingüismo, vascos y vascas llevaban siglos de convivencia impecable con sus dos lenguas maternas y propias, tan arraigada la una como la otra. Nadie consideró a los hablantes monolingües de castellano menos vascos que los ambilingües o los monolingües de vasco, que parece que por entonces sí los había y tal vez queden algunos. “Se puede decir que hasta fines del siglo XIX el universo vasco y el castellano-español convivieron sin tensión social” (Echenique, “Lengua española...” 250).

Así era la convivencia cuando nació, entre la población monolingüe de castellano, el político Sabino Arana (1865-1903), explorador de la conciencia vasca. Defendía el ideólogo la independencia de Vizcaya, a la que debían añadirse las restantes provincias hasta formar una *Euskalerría federal*. En amparo de lo vasco diseñó una bandera, la *ikurriña*, inspirada en la de Inglaterra, y actualizó un topónimo nacionalista, *Euskadi*, de la raíz *eusk-* más el sufijo que significa colectivo, *-di*. El nombre de la lengua podría proceder del verbo *decir* en vasco antiguo, reconstruida como **enautsi* (mantenida en formas verbales como el vizcaíno *dinotzat*, *yo le digo*), y del sufijo *-(k)ara*, *forma (de hacer algo)*. Por tanto, *euskara* significaría literalmente *forma de decir, forma de hablar, habla o lenguaje* (Irigoyen 142).

De los textos de Arana se desprende una ideología fogosa y obcecada en la que proliferan los nacionalismos. Católico casi integrista, se consideró visionario de los principios de la conciencia vasca y su identidad, actitud que no desentonaba en el contexto europeo de la época. Culminó su ideología con la fundación del *Partido Nacionalista Vasco*, el mismo que en la actualidad gobierna a los vascos del sur con gran autonomía. Cabe añadir que se moderó y se españolizó, pero no tuvo tiempo de aclarar la rectificación de su ideología porque murió a los treinta y ocho años.

Arana se interesó vivamente por el vascuence, y quiso despertarlo de su modorra con maneras tan rectas para quienes lo siguieron, como bruscas y desatinadas para quienes pensaron que solo se servía de la lengua para instalar un enfrentamiento que nunca antes había existido. Propuso un modelo ortográfico unificado, pero defendió que cada dialecto, comprobadas las difi-

cultades de comprensión, fuera tratado como lengua independiente. Sugirió también, con principios más políticos que filológicos, que los prestamos románicos, tan frecuentes, fueran sustituidos por palabras del patrimonio vasco.

Arana se protege en la certeza de que los vascos son una raza (superior a las otras), que habitan un País (Euskadi, no Vascongadas) y que hablan una lengua (el euskera o euskara). Se saltaba varios siglos de generaciones vascófonas que añadieron en unos tiempos el latín para una comunicación más amplia, y en otros el castellano. Y no se alteraba al comprobar que la mayoría de vascos puros ya solo hablaran castellano. Tampoco a los vascos y vascas nacionalistas incondicionales, que no toda la población, les importó adorar a don Sabino como a un dios sobre su altar.

Así fue como el euskera se alió con un ideario político-simbólico que fue experimentando cambios según las modas. Unas veces se concentran las reverencias en la vasqueidad (o euskaldunidad) por la pureza de la raza, marcada por la biología; y otras veces por la lengua.

Al equilibrio natural alcanzado por el desarrollo histórico se añadió, desde finales del siglo XIX, la población no *euskalduna* (usaremos la terminología de Arana) atraída por la industrialización. Se estima que pronto llegaron a constituir la tercera parte del vecindario. El euskera fue perdiendo territorio y espacios sociales. En zonas netamente vascófonas fue abandonado por sectores acomodados de hablantes que consideraban innecesario su uso. De manera natural, sin que nadie presionara, las familias abandonaban el vasco con igual intensidad en todos sus dominios. Sus hablantes lo consideraban, como también sucedió con el gallego o con los dialectos franceses occitanos, una lacra frente a la modernización. Los más se dejaban sencillamente llevar por la utilidad en la vida diaria y se apropiaban con todo derecho del español (al sur) o del francés (al norte).

El declive fue mayor en la posguerra. Prohibido por decreto y desprestigiado entre sus hablantes, fue quedando relegado a funciones netamente familiares, recluido en los caseríos, a la vez que se alejaba del prototipo de lengua culta. A partir de 1954, no todo iba a ser decadencia, se dio nuevo impulso a la revista *Egan*, dedicada principalmente a los estudios literarios. Desde 1969 las revistas *Fontes Linguae Vasconum* y *Euskera* publicaron interesantes trabajos sobre la lengua, y en la misma línea se mantuvo el Boletín de la *Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*.

Por los años 1960 aparecieron las primeras ikastolas o escuelas infantiles con enseñanza en vasco, primero sufragadas por las familias y más tarde por las instituciones.

En 1964 un grupo de escritores se reunió en Bayona en busca de normas para la unificación de la lengua. Cuatro años después, en 1968, la *Real Academia de la Lengua Vasca* reunida en Aránzazu (Guipúzcoa) dejó abierto el camino para la normalización de una lengua en la que ninguna de sus variedades se había impuesto como modelo a seguir, sin una literatura escrita que prestigiara una variedad sobre las otras, y sin una clara voluntad de sus hablantes, diestros ambilingües, por normalizar su código patrimonial. Se adoptaron como base los dialectos centrales navarro-guipuzcoano-labortano, enriquecidos con diversas aportaciones léxicas de los otros. Se unificó la ortografía y la declinación, y en 1970 el léxico básico. Los académicos adoptaron una solución de compromiso que respondía al uso hablado y escrito mayoritario y facilitaba la unidad. Así fue como se dio a conocer el *euskera batúa* o *vasco unificado*.

El otro apoyo para la lengua y el nacionalismo, digámoslo sin ambages, fue la organización terrorista ETA, que eligió, desde su primer asesinato en 1961, la vía de la extorsión, el secuestro, el atentado y otros actos de terror. Buscaban la independencia de lo que el nacionalismo vasco denominaba *Euskal Herria* (territorios vascos españoles y franceses). Durante su periodo activo contó con el apoyo, la pasividad y el silencio de numerosos nacionalistas a quienes no pareció importarles asesinar de manera selectiva o aleatoria a vascos monolingües, aunque algún ambilingüe no comprometido también fue, utilizando la jerga terrorista, *ejecutado*.

A partir de 1978 el euskera del dominio del sur empieza a vivir el mejor momento de su historia cuando recibe, por primera vez, el mayor galardón que puede esperar una lengua: su reconocimiento oficial. Apoyado y promovido por las instituciones públicas, llega a cadenas de televisión, emisoras de radio, publicaciones y enseñanza. No se utiliza, sin embargo, o se usa en menor medida, en las declaraciones públicas y en los mítines.

Los dominios del norte, sin embargo, se inspiran aún hoy en los principios evocados por la *Revolución* francesa de 1789, políticas que los gobiernos de uno u otro signo aún no han olvidado. Según los revolucionarios, los derechos que había que llevar a todos los franceses eran el conocimiento del francés, y no el de las lenguas regionales minoritarias, pues estas solo conducían al analfabetismo y a la pobreza intelectual (Moral, *Breve historia...* 455).

TERCERA FASE: DESAPARICIÓN DE UNA LENGUA SUSTITUIDA POR OTRA

Tal y como ha venido sucediendo en la historia de las lenguas, la muerte va unida al cambio. El íbero desapareció para hablar latín, el galo desapareció para hablar latín, el mozárabe desapareció para hablar castellano; el dalmático desapareció para hablar croata, y el asturiano, el aragonés, el catalán rosellonés, el catalán alguerés y otras muchas lenguas pierden progresivamente hablantes a favor de otra que resulta más útil.

El vasco está en boca de una pequeña parte de la población, tal vez el 20% y vive, frente a la libertad en que vivieron sus hablantes durante su larga historia, condicionado por dos legislaciones: la de las regiones francesas (Lapurdi, Baja Navarra y La Sola) y la española de la Comunidad Autónoma del País Vasco (Guipúzcoa, Vizcaya, Álava) más los estatutos y desarrollos de la Comunidad Foral Navarra. Con independencia de reivindicaciones lingüísticas más o menos vagas, diremos que desde hace muchos siglos, no pondremos fecha, el español en el territorio del sur o el francés en el norte son las lenguas más útiles y habituales de los vascos.

a) El final del ciclo en algunas lenguas europeas

Las lenguas en peligro de desaparición son numerosas. En Europa se pueden contar más de cuarenta, pero en el resto de los continentes son más de cuatro mil. La razón nunca es, como es fácil entender, que sus hablantes dejan de aprenderla, aunque también, sino porque sus hablantes la cambian por otra que resulta más eficiente (Moral, *Diccionario Espasa...* 26).

Los últimos hablantes de córnico o cornuallés lo hicieron hacia el año 1800. La lengua celta había nacido hacia el año 600 d.C. (Moral, *Diccionario Espasa...* 153) como resultado de la fragmentación del britónico. Sus hablantes conocieron, muy probablemente, el latín, pero durante sus casi doce siglos de vida fueron ambilingües con el inglés, que fue la lengua que lo eclipsó hasta que dejó de transmitirse. Los herederos de aquellos hablantes lo resucitaron unos cien años después, en 1900, y lo volvieron a usar a modo de recuerdo nostálgico, pero no como código ineludible. Diversas asociaciones protegen desde entonces al córnico y es usado en algunas misas, se estudia en algunas escuelas como asignatura optativa y se habla en algún programa de radio. Aún con vida artificial, unos cuantos cientos de cornualleses dicen conocerlo suficientemente.

El manés se desarrolló como dialecto del irlandés en la isla de Man y se viene aceptando el año 800 como el de su nacimiento como lengua inde-

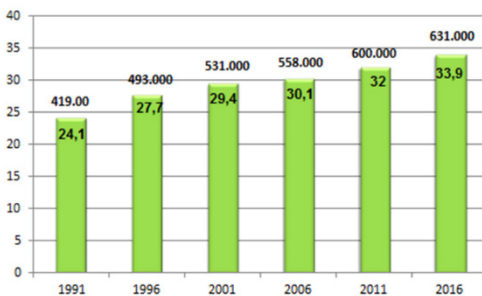
pendiente. A partir de 1400 sus hablantes añaden el inglés a su patrimonio y lo van adoptando como lengua propia, heredada, y pronto materna, y abandonando la de sus antepasados. En 1831 el 30% de la población lo hablaba regularmente, en 1901 lo hacían sólo 970 personas. El último hablante nativo de manés fue Ned Maddrell, que murió a la edad de 97 años en 1974. (Moral, *Diccionario Espasa...* 311). Inglés y manés habían convivido más de cinco siglos. Las autoridades locales, y los propios maneses, nostálgicos por la pérdida, se han esforzado en revivirlo y promover su aprendizaje y uso en escuelas y otros ambientes culturales.

Así funcionan las lenguas. Es verdad que tenemos la obligación de prolongar la vida en la medida de lo posible, pero es difícil evitar la muerte porque lo natural es el cambio permanente en las personas, los animales, las cosas, los paisajes... Y nacen otras personas, otros animales, otros paisajes..., y también otras lenguas, porque funcionan como los seres vivos. Merecen, sin embargo, un apoyo personal e institucional quienes hacen esfuerzos por conservarlas.

b) Presente y futuro del vasco del sur en contacto con el español.

En los territorios vascos del sur las dos lenguas tienen el mismo estatus, si bien la obligación de conocerlas no aparece en ningún texto. Sin embargo, el gobierno autónomo extiende la consideración de oficial del vasco a todo el territorio, incluso a los dominios donde desapareció hace cuatrocientos años y desde entonces sus hablantes hicieron del español su lengua única. Dos leyes la garantizan: el *Estatuto de autonomía* de 1979 y la Ley Básica 10/1982, de 24 de noviembre, *Normalización del uso del euskara*. Según estas leyes, la administración ha de atender al ciudadano en la lengua que elija.

Evolución de la población vascohablante. CAE, 1991-2016



Fuente: VI. Encuesta Sociolingüística, 2016

La evolución de la población vascohablante muestra un notable ascenso en las últimas décadas. (Gobierno Vasco, *VI Encuesta sociolingüística...* 7). El cuadro adjunto da por evidente la destreza en el uso de los más de doscientos mil vascos que se han incorporado a la vascofonía desde 1991. El sociolingüista, sin embargo, echa de menos algunos datos de interés que la encuesta no contempla:

- a) Si la destreza alcanza a la de usuario ambilingüe.
- b) Si el aprendizaje es el resultado de la transmisión familiar, de la ikastola o de la posterior escolarización.
- c) En qué proporción el uso del vasco se añade a la vida cotidiana del individuo en relación con el uso del castellano.

El Estatuto de Autonomía, ciertamente, reconoce al euskera como lengua propia, y al castellano como cooficial en una interpretación parcial de la realidad lingüística. Nunca ha conocido la historia de las lenguas una decisión tan fuera de lo que sucede (Moral *Breve Historia...* 403-413).

La política lingüística tiene como objetivo ampliar y extender el uso del vasco al territorio perdido. El proyecto se inicia en las *ikastolas* o escuelas infantiles en euskera. Si el aprendizaje echa raíces es discutible porque la lengua frecuente entre los jóvenes, en discotecas y entre amigos es el castellano, pero las encuestas no lo investigan. Tampoco se interesan por señalar, de manera inequívoca, si las nuevas familias conocedoras del euskera lo transmiten o no a sus hijos, que es la acción que más y mejor asegura la continuidad de las lenguas.

Los nacionalistas llaman españolización a todo aquello que se aleja de sus costumbres. Lo que desean, incluso en castellano, es la euskaldunización, que muchos interpretan como la desaparición de todo lo que suene a españolismo. Por eso no se ven en el País Vasco banderas de España, ni símbolos que recuerden a la nación, ni aparece la palabra España, que se suele evitar en todo contexto.

Por otra parte, tan legítimas parecen las reivindicaciones de los ambilingües (hablantes de español y de vasco con el mismo nivel de destreza, como dijimos) como las de los monolingües de español, porque los de vasco parecen no existir, si bien podrían todavía quedar algunos miles. Existen también los bilingües, pero podría tratarse de un bilingüismo inútil. Como indica el gráfico adjunto, en 2016 el 76,4% de los vascos de Euskadi tienen como primera lengua el castellano (Gobierno Vasco, *VI Encuesta sociolingüística...* 13), mientras que quienes carecen de conocimientos más o menos vivos de vasco solo son el 47% de la población (Gobierno Vasco, *VI Encuesta sociolingüística...* 5).

Parece como si se olvidara el abandono progresivo y voluntario del vasco por los propios vascófonos a favor del castellano, y la pérdida de interés de los hablantes por dignificar la lengua propia, que es lo que sucede todavía en los territorios vascos del norte. Parece como si se ignorara igualmente que la población autóctona ha concedido al castellano mayor presencia, que no ha

habido en ello imposición alguna, ni invasión, sino la extensión de un idioma tan propio como el euskera como tantas veces ha sucedido en la historia.

Una mirada universal a la situación geopolítica de las lenguas del mundo nos permite aventurar que resultaría imposible enseñar vasco a toda la población de Euskadi, porque no se suelen instalar como propias las lenguas que no se necesitan. A falta de una vasconización obligatoria, imposible de culminar, se ha puesto de moda, para afianzar la identidad, salpicar al castellano de voces vascas. Se le da así un tinte local que recuerda, ya que no puede ser de otra manera, que la lengua vasca está presente.

Los romanos llamaban Vasconia al territorio de los vascos. No sabemos cómo lo llamaban los vascos antiguos, probablemente igual. Pero en busca de la vasconización se propuso *euskera* por vasco, *euskaldún* por vascohablante; y *euskaldunzarra* para quien lo tiene como lengua materna. Los que consiguen hablar vasco, pero hablaron castellano en familia, son los *euskaldumbeerris*.

Distinguen los arraigados, esencialmente nacionalistas, entre la lengua propia, el euskera o euskara, y la ajena, cualquiera que sea: *erdera* (etimológicamente media lengua, de *erdi* ‘medio’). El que habla euskera es *euskaldun* (el que posee el euskera) y todos los demás: *erdeldun* (el extranjero).

La ciudad más vascófona, San Sebastián, pasó a llamarse Donostia. Pocos recuerdan que ambos topónimos tienen el mismo fundamento, el latín *Domine Ostiam*, el hombre de Ostia, que es San Sebastián. *Dominus* es *don*, *san* y Ostia, puerto de Roma, es la villa que acoge los restos mortales del santo. La voz compuesta, prestada al vasco, se transformó en Donostia, de la que se sirve el español para el gentilicio donostiarras. A muchos les parece más vasco Donostia, pero el término no ha calado. Aún así, las autoridades obligan a que las dos denominaciones, *Donostia* / *San Sebastián*, sean utilizadas en los documentos oficiales.

La *Real Academia Vasca* es la *Euskaltzaindia*; los informativos, *Teleberri*; la policía, la *Ertzaintza*; y el servicio de salud, *Osakidetza*; pero podríamos añadir más como *lehendakari* por presidente del gobierno y *lehendakaritza* por presidencia del gobierno. Se salpica así de vasco el español y todo parece más de la tierra.

Los antropónimos, que deben igualmente teñirse de vasco, se inspiran en la obra póstuma del ideólogo Arana, *Deun Ixendegi Euzkotarra* (*Santoral Onomástico Vascongado*) donde propone su personal versión al euskera. La iglesia no quiso bautizar con tan exótica y poco fundada imaginación a pesar del exacerbado catolicismo del autor. Como los caminos que toma la historia son imprevisibles, aunque entonces fueron prohibidos, se recuperaron después.

Los nombres acabados en *a*, decía don Sabino, son masculinos (sin razón etimológica), y los acabados en *e* femeninos: Kepa / Kepe (de Kaiphás, Pedro / Petra); Edorta / Edorte (Eduardo); Pederika / Pederike (Federico) y así una larga lista: Joseba (José), Jon (Juan), Ander (Andrés), Julen (Julián), Markel (Marcelo), Andoni (Antonio)...

Arana había conseguido que una parte de la población, quienes lo siguieron, identificaran, llevando a la práctica el pensamiento de Herder, al euskera con el pueblo.

El euskera del territorio español está hoy más vivo que el de los últimos siglos. El rejuvenecimiento, la robustez, no es el resultado de una evolución natural, sino de un tratamiento intensivo, de una cirugía de alto coste aplicada por la clase dirigente.

La valoración del euskera como mérito obligado para el acceso a puestos públicos de trabajo viene siendo motivo de conflicto porque forma parte del éxito o fracaso en la carrera profesional de quienes, siendo vascos, no heredaron el euskera. Visto en su contexto, tan legítimas parecen las reivindicaciones de los ambilingües como las de los monolingües. Pero resulta imposible, además de inimaginable y tal vez insufrible, enseñar euskera a todos los vascos. No se puede.

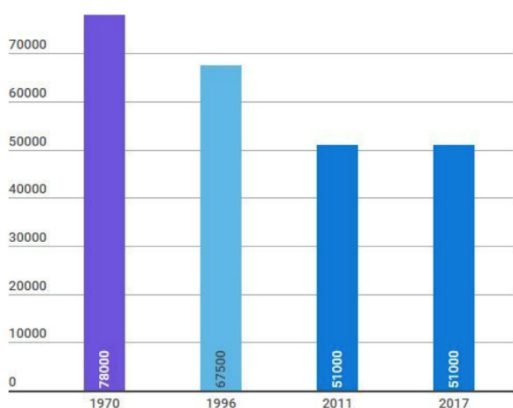
El nacionalismo que gobierna el país reconoce la vasquidad a los vascófonos. Para ellos una lengua condiciona la visión del mundo y el mundo debe observarse, según parecen creer, a través de la lengua vasca a pesar de que el ochenta por ciento de los vascos no la transmita y a pesar de que la cultura española y la vasca se confundan como una sola después de muchos siglos de convivencia.

Es cierto que nos movemos en un campo cargado de las más distintas emociones, pero no es menos cierto que las relaciones entre lengua española y lengua vasca no han conocido fronteras a lo largo de la historia. La lengua castellana, convertida luego en la lengua española común, y la lengua vasca, la más antigua de nuestro solar y de Europa, han vivido juntas durante muchos siglos llevando una vida entrelazada, vida que, de una u otra forma, seguirá su camino en la historia (Echenique “Lengua española y...” 250).

c) Presente y futuro del vasco del norte en contacto con el francés

Vive el vasco en los dominios del norte cada vez más eclipsado por la utilidad del francés. Ya ha desaparecido en las zonas costeras. Se mantiene en

las pequeñas localidades del interior, con más presencia en los pueblos más aislados. La mayor densidad se concentra en el territorio de La Sola (Zuberoa) y Baja Navarra (Behe Nafarroa), lo que no impide que los lingüistas consideren a estas variedades en peligro de extinción. La calma allí, sin embargo, preside la convivencia.



Las variedades del vasco habladas en territorio francés, el labortano y el suletino, son tan poco apreciadas por las nuevas generaciones que dejan de transmitirse y, si se transmiten, son muchos los jóvenes que lo abandonan o lo relegan a un uso testimonial que sigue vivo en las estadísticas. Los usuarios han ido decreciendo en las últimas décadas como muestra el

cuadro adjunto (Gobierno Vasco, *VI Encuesta sociolingüística...* 7) si bien en los últimos años parece estabilizarse el declive.

La Constitución francesa en su artículo segundo dice que *la lengua de la República es el francés* y, a pesar de varios intentos de añadir al texto una sutil frase protectora que decía: “*con respeto a las lenguas regionales que forman parte de nuestro patrimonio*”, la propuesta fue rechazada. Con la reforma constitucional de 1992 se declara al francés lengua de la República y, aunque la Constitución, en su artículo 2.1, proclama el principio de igualdad, solo reconoce protección legal para el francés, mientras deja a las demás lenguas en el ámbito de la tolerancia.

Proclama también la constitución el principio de igualdad, todos lo saben, y nadie parece ofenderse por la ausencia de reconocimiento de las lenguas regionales. El Estado francés no ha ratificado la [Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias](#) del Consejo de Europa, y tampoco ha firmado el [Convenio marco para la protección de las minorías nacionales](#). Para la primera, alega su incompatibilidad con la Constitución, y el segundo porque, según el Estado, en la República no existen minorías nacionales. Se hace necesario recordar aquí que el Estado francés introduce una observación en el artículo veintisiete del [Pacto internacional de derechos civiles y políticos](#) en la que especifica que no es aplicable para la República.

Cada cual habla en el país vecino la lengua que considera más útil sin que nadie se moleste ni ofenda, sin que nadie prohíba ni vigile, sin que nadie

obligue a etiquetar o rotular. Tampoco se beneficia lengua alguna de generosas ayudas públicas ni hay grupos importantes. No se viven, está claro, los cambios del sur.

Habría que añadir que las ikastolas funcionan desde 1994. Primero como centros educativos con un modelo de asociación, y en el año 2000 la federación vascofrancesa de ikastolas, *Seaska (Federación de escuelas en el norte del país vasco)* decidió terminar las negociaciones con la administración educativa para integrarlas en el sistema público francés, pues consideraba que las condiciones no garantizaban su modelo. En la actualidad son financiadas en gran parte por los mismos padres en un régimen de cooperativa y por las distintas actividades organizadas a favor del euskera, como el *Herri Urrats (Paso Popular)*, a las que acuden vascohablantes tanto de España como de Francia para realizar una caminata solidaria.

REFLEXIONES FINALES

La Constitución española de 1978 declara en el artículo tercero que el castellano es la *lengua española oficial del Estado*, y que *las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos*. El *Estatuto de Autonomía del País Vasco*, 1979, establece que tanto el euskera (no lo llama vasco como buena parte de la población) como el castellano (no lo llama español que es tal vez el termino más usado) son lenguas oficiales en todo su territorio, independientemente de la existencia de áreas tradicionalmente ambilingües y áreas exclusivas castellanoparlantes desde hace cuatro siglos. Tal declaración sería desarrollada posteriormente por la *Ley 10/1982 Básica de Normalización del uso del Euskera* que regula el régimen de oficialidad de las dos lenguas en las esferas administrativa, educativa y social, disponiendo la obligatoriedad de la enseñanza del euskera, bien como asignatura, bien como lengua vehicular.

No se conoce nación alguna que trate con mayor respeto y consideración a las lenguas regionales, incluso en contra de la lengua nacional. Sin embargo, sería difícil, casi imposible, extender tal consideración a todas las lenguas:

España es el país que más ha facilitado la normalización de sus lenguas regionales, aunque no todas ni en todos los dominios con el mismo ímpetu. Un informe de la Unión Europea del año 2009 a través de su Comité de Ministros, máximo órgano de decisión solicitó a las autoridades españolas que precisaran «el estatus», y que llegado el caso adoptara «medidas de protección y promo-

ción» del tamazight en Melilla, del árabe en Ceuta, del gallego en Castilla y León y del portugués en Olivenza (Badajoz). ¿Cómo? ¿Un varapalo a la nación de los desvelos por las lenguas regionales? Sí, exactamente, porque, según se explica, no se corresponde con los compromisos adoptados por España tras la ratificación de la *Carta europea de las lenguas regionales o minoritarias*, firmada por el gobierno Español el 5 de noviembre de 1992 y ratificada el 9 de abril de 2001 (Moral *Las batallas...* 32).

Tampoco se conoce lengua alguna que gane espacios cuando no es necesaria, y este es el caso del vasco (Moral *Breve Historia...* 636-644). Es verdad que se ha creado una necesidad artificial que es la obligatoriedad de su conocimiento para ocupar cargos públicos. El proyecto del gobierno autonómico consiste en aumentar el uso del euskera en la población vasca. El aprendizaje viene incentivado desde la infancia. Se privilegia, por diversos medios, a quienes eligen hacerlo en vasco. El método se parece al que se usa en sentido inverso en países como Marruecos, donde la mayor parte de la enseñanza secundaria y universitaria se realiza en francés, aunque los motivos no son los mismos. El proyecto cuenta con la transmisión de la lengua a través de la familia. Cabe esperar, por tanto, que las nuevas familias monolingües de castellano educadas en las ikastolas y en la enseñanza en euskera lleven el vasco al hogar y lo transmitan a sus hijos.

El proyecto es nuevo en la historia de las lenguas (Moral, *Breve Historia...*) Los dos ejemplos anteriores, el del córnico y del manés, ilustran del esfuerzo para que dos lenguas celtas no se olviden, y podríamos añadir algún ejemplo más como el del sánscrito (Moral, *Diccionario Espasa...* 393-395) que es una lengua muerta, pero viva; y el hebreo, que es una lengua muerta que ha resucitado (Moral, *Diccionario Espasa...* 231-232). La diferencia que encuentran muchos lingüistas entre los cuatro ejemplos (córnico, manés, sánscrito, hebreo) y el proyecto de las autoridades autonómicas vascas estriba en la falta de reconocimiento, en el vasco del sur, hacia la lengua en que todos los vascos se entienden, y por consiguiente la desventaja, la discriminación hacia quienes desean seguir usando la lengua que ha sido la de sus antepasados desde siempre.

El programa del gobierno autonómico para que el euskera eche raíces en los hispanohablantes plantea dudas. Resulta difícil, aunque no imposible, concebir que una familia castellano hablante desde muchas generaciones, cambie la lengua heredada de sus antepasados, rica en tradición y uso, por el vasco en alguna de sus variantes orales y el euskera batúa para la lengua escrita. Tendríamos que saber cómo va la recuperación, pero las estadísticas lingüísticas evitan este tipo de cuestiones.

Lo que nadie pone en duda mediante una observación sociolingüística es lo siguiente:

1. Que la lengua viva en las ciudades es el español (llamado castellano por exigencia legal).

2. Que los vascos disponen, desde hace siglos, de dos lenguas propias, una que conocen todos, el castellano, y otra que es propia de la quinta parte de la población.

3. Que quien hereda en familia la lengua vasca es ambilingüe, es decir domina con igual o superior destreza el castellano.

4. Que quienes heredan el castellano heredan como lengua materna una de las dos lenguas propias del País Vasco.

5. Que la mayoría vasca no vascófona puede conocer algo o mucho de vasco en niveles difíciles de valorar.

6. Que resultaría una excepción en la evolución natural de las lenguas si quienes han heredado el castellano en familia transmitieran el vasco a sus hijos y se olvidaran del castellano.

7. Que el respeto a la lengua materna, a la elección de lengua para la enseñanza y el acomodo social igualitario debe inspirar toda política lingüística.

El universo *'antiguo vasco-latín'* y más tarde *'vasco-castellano'* convivieron sin tensión social durante siglos. Los acontecimientos del siglo XX son los que fueron. Bueno sería mirar al futuro con prudencia y, si fuera posible, con voluntad de integración. Ni vascos monolingües pueden ser ajenos a la presencia antigua y moderna del euskera, ni ambilingües al matrimonio indisoluble.

Ya nadie puede modificar los avatares del siglo xx, pero sí interpretarlos con todas sus consecuencias, y quizá sea posible, mirando al futuro, imaginar una andadura al menos respetuosa, y mejor todavía si fuera integradora, de ambos mundos. (Echenique, "Lengua española..." 250).

BIBLIOGRAFÍA

Blog: Desde mi Roble. [El hombre que creó todos los nombres](#). Consultado: 11/11/2019.

Echenique Elizondo, María Teresa, *Historia lingüística vasco-románica*, 2ª ed., Madrid: Paraninfo, 1987.

Echenique Elizondo, María Teresa, *Estudios de historia lingüística vasco-románica*, Madrid: Istmo, 1998.

Echenique Elizondo, María Teresa, "[Lengua española y lengua vasca: una trayectoria histórica sin fronteras](#)" *Revista de Filología* 34 / 2016: 235-252.

- Gobierno Vasco, *Transmisión intergeneracional del euskera en la CAV*, Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del Gobierno Vasco, 2008.
- Gobierno Vasco, Gobierno de Navarra, *VI Encuesta sociolingüística – Comunidad Autónoma de Euskadi*. Donostia-San Sebastián: Euskararen erakunde publikoa, 2016.
- Irigoyen, Alfonso “[Etimología del nombre vasco del vascuence y las vocales nasales vascas descritas por Garibay](#)”, *Fontes linguae vasconum: Studia et documenta*, 56 (1990): 139-148.
- Juaristi, Jon, *El bucle melancólico - Historias de nacionalistas vascos*, Madrid: Espasa-Calpe, 1998.
- Lapesa, Rafael, *Historia de la lengua española*, Madrid: Gredos, 1980.
- Martínez de Luna, Iñaki; Erize, Xabier; Zalbide, Mikel; *Evolución sociolingüística del euskera 1981-2011*. Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del Gobierno Vasco, 2011.
- Moral, Rafael del, *Diccionario Espasa Lenguas del mundo*, Madrid: Espasa-Calpe, 2002.
- Moral, Rafael del, *Breve historia de las lenguas del mundo*, Barcelona: Castalia, 2009.
- Moral, Rafael del, *Historia de las lenguas hispánicas*, Barcelona: Ediciones B, 2011.
- Moral, Rafael del, *Las batallas de la eñe*, Madrid: Verbum, 2014.
- Moreno Fernández, Francisco, *Historia social de las lenguas de España*, Barcelona: Ariel, 2005.
- Villar Liébana, Francisco y Prosper, Blanca M., *Vascos, celtas e indoeuropeos: genes y lenguas*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2005.
- Zabaltza, Xabier, *Una historia de las lenguas y los nacionalismos*, Barcelona: Gedisa, 2006.

LA ADJETIVACIÓN EN CONTEXTOS ESPECÍFICOS EN ELE

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

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

Resumen: El vino en la historia de la cultura universal ha sido siempre relevante, las primeras leyendas en torno al vino son conocidas en el mundo, así como los refranes, brindis y dichos sobre sus cualidades. Actualmente el acercamiento a su estudio es interdisciplinario: nutrición, psicología, lingüística, etnografía, sociología, medicina, arquitectura, economía, etc. En las últimas décadas proliferan una serie de textos digitales que difunden las excelencias del vino y surgen términos que no se aplicaban, que desarrollan la lexicografía. A través de nuestras investigaciones descubrimos una adjetivación rica e inusual que enriquecen el español de especialidad. En este trabajo nos centramos en los adjetivos. La metodología es activa, creativa y lingüística. El objetivo es crear un glosario que facilite las prácticas en un máster Erasmus Mundus de Enología.

Palabras clave: adjetivos, vino, contextos específicos, ELE, vocabulario.

El vino por el color, y el pan por el olor, y todo por el sabor
Gonzalo Correas

INTRODUCCIÓN

La viticultura y el vino forman parte de la vida, de la cultura, de las costumbres y de la alimentación desde siempre; con el tiempo han ido evolu-

cionando hasta convertirse en algo de lo que no se puede prescindir, no solo como acompañamiento en la comida, sino también como símbolo cultural y como factor económico relevante en cualquier zona productora de caldos.

La Federación Española del Vino (FEV), con la colaboración de la Unión Europea y el gobierno de España, inició hace unos años una campaña que se apoyaba en la máxima “Quién sabe beber, sabe vivir”, uno de cuyos objetivos principales era valorar el vino como parte integrante de nuestra historia, costumbres y paisajes y resaltar la dieta mediterránea y la contribución del vino a la mejora de la salud de las personas.

Todo esto nos ha conducido a ampliar nuestras investigaciones en distintos aspectos culturales del vino (como la música, la pintura, la literatura, la geografía, la historia...) y en especial, en un coloquio celebrado en Arras¹ centrado en la argumentación de los anuncios publicitarios, españoles y franceses, en torno al vino y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera para fines específicos.

Además, la innovación y la investigación han conducido a los viticultores a desarrollar y aplicar nuevos métodos para elaborar el vino. Asimismo, estos aspectos quedan reflejados en el léxico con la aparición de significados diferentes y de multiplicidad de adjetivos, algunos procedentes de otros campos, con la finalidad de describir las cualidades del vino cada vez con más brillantez e incluso con esnobismo.

A finales del siglo XX y principios del XXI proliferan una serie de textos digitales para difundir las excelencias del vino y surgen términos, como ya hemos indicado, que enriquecen la lexicografía en este campo, a través de cuyo estudio descubrimos una adjetivación nueva referida al color, al aroma, al sabor, etc., que forma parte del corpus que estamos desarrollando. Se centra en la utilización de adjetivos de distintos tipos como herramienta útil y relevante para poner de manifiesto sus cualidades y al mismo tiempo presentar un enfoque analítico con una base gramatical y retórica. Desde los distintos medios de los que nos hemos servido para recopilar la adjetivación referente al vino, hemos apreciado desde el primer momento un uso rico, variado e inusual.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Sinclair (1991: 171) define un corpus de forma breve y sencilla “A corpus is a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a

1 Le langage manipulateur. Pourquoi et comment argumenter? Artois Université, 2014.

state or variety of a language”. Aunque no menciona la informática, coincidimos con Torruella y Llisterri (1999) cuando indican que un corpus no tiene por qué ser necesariamente informatizado, pero hoy en día es inconcebible no contar con la informática cuando se manejan gran cantidad de datos que facilitan su organización y explotación. En este aspecto estamos todavía en fase de desarrollo de un primer glosario; el núcleo principal de este trabajo es el uso de los adjetivos, su colocación, su semántica y su finalidad valorativa y descriptiva, incluso en su función expresiva y en su contribución a la precisión en el uso de la lengua, sin despreciar la subjetividad del que crea nuevos adjetivos para aplicarlos al vino. Por ello es necesario un conocimiento lingüístico fundamental que estudiaremos desde el punto de vista gramatical, funcional y significativo, partiendo de una metodología antropológica-lingüística sobre lengua escrita y oral que contribuye a su divulgación.

Nuestro objetivo general es constituir un glosario de adjetivos relacionados con el vino que refleje su uso actual. Se ha recogido de diferentes medios españoles con la finalidad de que sirva tanto a los profesionales de viticultura y enología como a los estudiantes de español como lengua extranjera o a cualquier estudioso de estos temas.

Hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Aproximarnos al concepto de adjetivo, su clasificación, su colocación y su valor retórico estético en relación con el vino y destacar sus posibilidades para la enseñanza de ELE, en especial con estudiantes de viticultura y enología.
- Recopilar y analizar el mayor número posible de adjetivos sobre vinos que se hallen en cualquier medio de comunicación.
- Ordenar y clasificar el glosario de adjetivos que se relacionen con las principales cualidades del vino.

Aparte de estos objetivos específicos nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación:

¿La recopilación, estudio y análisis de adjetivos es pertinente para la enseñanza-aprendizaje de una terminología específica en ELE?

¿Se pueden considerar los adjetivos, idóneos para el aprendizaje de la lengua y la cultura del vino de un país?

Para dar respuesta a estas preguntas hemos utilizado una metodología analítica en torno a los textos sobre el vino fundamentada en *el trabajo de campo*; ha supuesto una búsqueda exhaustiva de adjetivos apoyándonos en fuentes directas y en diccionarios, anuncios, frases... Asimismo, se han consultado fichas técnicas que confeccionan las grandes marcas de vinos.

Hemos consultado diversos tipos de medios, tales como *Mivino*, revista de vinos, etnoturismo, viajes, gastronomía y tendencias; *Vinetur*, revista digital del vino; *Sobremesa. Revista española de vino y gastronomía*; *Tecnovino*, revista digital sobre la industria vitivinícola para profesionales; *Elmundovino.com*; *Acenología. Revista de Enología científica y profesional*; *Enólogos*, revista oficial de la Federación Española de Enólogos; *El País semanal*; etc. y expresiones de habla popular, recogidas directamente de las personas que habitan en distintas zonas geográficas de producción vitivinícola e incluso en artículos de los medios de comunicación, en la publicidad y en páginas institucionales de distintas bodegas, como las que presentamos con posterioridad.

CONTEXTO EDUCATIVO Y PERFIL DEL ALUMNO

Este trabajo se ha llevado a cabo en la Universidad Politécnica de Valencia, en el Máster Universitario en Viticultura, Enología y Gestión de la Empresa Vitivinícola, cuyo objetivo general es afianzar el liderazgo actual de la vitivinicultura europea en el mundo, favoreciendo el diálogo y el trabajo entre los países productores europeos y los países productores y consumidores de los otros continentes. Su misión es formar expertos para las empresas del sector vitivinícola internacional. Este máster ofrece dicha dimensión porque los estudiantes proceden de diferentes partes del mundo: África, Francia, Italia, España, Colombia, etc. puesto que se trata de un Erasmus Mundus entre universidades italianas, francesas y españolas.

Las sesiones se han llevado a cabo a través de trabajo colaborativo con diferentes técnicas grupales, tales como la técnica del puzle, el estudio de casos y la recogida de información a través de fichas técnicas de cata.

CONCEPTO DE ADJETIVO

Según la Real Academia Española (2009:905):

El adjetivo es una clase de palabras que modifica al sustantivo o se predica de él aportando muy variados significados. En un gran número de casos, el adjetivo denota propiedades o cualidades. Aun así, estos conceptos han de interpretarse en un sentido amplio, es decir, como informaciones que se añaden al significado del sustantivo para aportar rasgos que permitan caracterizar la entidad que este último denota.

Este concepto lo vamos a aplicar al mundo del vino, ya que, para actividades profesionales de enología y viticultura, el adjetivo forma parte de un vocabulario extenso y preciso de sensaciones no solo referentes al gusto, sino al olfato, al tacto y a la vista, todo ello aplicable en nuestra investigación porque ayuda a expresar opinión con mayor exactitud.

El adjetivo es una categoría lingüística y constituye junto al sustantivo la clase denominada *nombre*; los calificativos poseen accidentes de grado (positivo, comparativo y superlativo), se pueden utilizar como diminutivos y aumentativos; no admiten el artículo excepto para sustantivarse, aunque sigan permaneciendo con su valor adjetivo. Su función esencial es modificar directamente al sustantivo, aunque también aparecen con pronombres, posesivos e indefinidos, por ejemplo, *este es mi vino*, *este sí que es un buen vino* y sin verbo, *un vino excelente*. A veces, la alteración del orden de un adjetivo le proporciona un significado diferente, como por ejemplo *puro vino* (referido a sus buenas cualidades) o *vino puro* (que quiere decir sin agua y sin productos químicos añadidos).

En los nombres en aposición, el segundo posee valor de adjetivo al igual que algunos nombres precedidos de preposición. Si decimos *bodegas Rodríguez de Vera* o *el vino de Juan Gil*; en el primer ejemplo la aposición es nominal con valor de adjetivo y en el segundo ejemplo también están implícitas las cualidades de un vino de buena marca. Hay adverbios que matizan el significado de la adjetivación como *demasiado áspero*, *muy dulce* o *enormemente suave*.

Las oraciones de relativo, como ya se sabe, se denominan adjetivas porque equivalen a un adjetivo y encontramos en el vino algunas como la siguiente: *un labriego, que habitualmente compraba jarras de vino, se solía emborrachar*. En ocasiones se utilizan palabras compuestas para expresar un determinado color del vino como *verdinegro* e incluso con triple adjetivación como es el caso de *joven blanco seco*.

La posesión de un amplio vocabulario de adjetivos no es suficiente para entrar en el mundo vitivinícola, porque muchos de ellos en este ámbito tienen una connotación significativa diferente; por ejemplo *débil*, *pequeño*, *ligero* se refieren a una baja graduación de alcohol, del mismo modo *pobre* no se refiere a la falta de riqueza, sino a una acidez baja en un vino poco alcohólico, al que también se le pueden añadir los adjetivos de *insípido*, *soso*, *lavado* o *aguado*, es decir, que tiene poco valor en mercado.

Si tenemos en cuenta el grado de alcohol surgen adjetivos como *vinoso* que en realidad es un rasgo que tienen los vinos inferiores a 11.5 grados; el sufijo *-oso*, en nuestra opinión, infravalora el nombre auténtico de vino. Por lo

tanto, un vino rico en alcohol nunca será vinoso, sino alcoholizado (y tampoco en el sentido de una persona bebedora) lo que equivale a *generoso*, *atractivo* o *espirituoso*. Un excesivo grado de alcohol se califica como *ardiente*.

CLASIFICACIÓN DE LOS ADJETIVOS

Según el punto de vista que se adopte, los adjetivos se pueden clasificar de diversas maneras, aquí nos vamos a referir, en primer lugar, a la clasificación tradicional.

Determinativos:

- Los determinativos: posesivos, demostrativos, numerales e indefinidos; no vamos a entrar en profundidad en ellos porque apenas se utilizan en este mundo aunque sí se encuentra algún ejemplo como *Rioja, un vino excepcional*.

Calificativos.

- Los adjetivos calificativos durante mucho tiempo se definieron como “los que indicaban las cualidades del nombre” y se solían dividir en dos clases: especificativos y epítetos. Los primeros indicaban las cualidades y se situaban detrás del nombre y los epítetos indicaban cualidades intrínsecas al nombre al que se referían, delante del cual se colocaban, a veces, sin necesidad.

Actualmente se completa esta clasificación, como se observa a continuación:

SEGÚN SU COLOCACIÓN

- Restrictivos, se posponen
Deseamos un vino puro
- Complementados, se posponen
El vino de Rioja ha sido esencial para la riqueza de esta zona
- Cambian su significación según la posición
Vino puro
Puro vino
- Posición fija
Vino blanco y vino rosado
- Épitetos, de libre colocación
El vino, alegría de la vida

SEGÚN SU FUNCIÓN (Alcina y Blecua 1975):

- Atributivo
Atributivo inmediato, unido directamente al sustantivo
Vino tinto / Vino dulce

Atributo mediato, aparece junto al sustantivo separado por pausas

Claro, aromático el vino nos gusta mucho

El vino, turbio, afrutado se bebe en algunas zonas con el marisco y el pescado

Vino clarete es un vino blanco suave

- Predicativo

Con verbo copulativo explícito

Este vino parece insípido

El vino es aromático

En frase absoluta (sin cópula explícita)

Acabada la botella, nadie se emborrachó

Con verbo transitivo explícito

Encontré el vino, mediocre

Sin verbo transitivo explícito

El vino corría abundante en el banquete

Adjetivo prepositivo

Es un vino con solera

SEGÚN SU SIGNIFICACIÓN

Si nos referimos a la connotación del vino y observamos su significación con respecto al mismo podemos añadir una nueva clasificación.

- Por el origen
Riojano, murciano, valenciano, manchego...
- Por las cualidades de color
Vino verde, rosado, blanco, tinto, turbio...
- De sabor
Dulce, seco, embocado, ácido...
- De aroma
Afrutado, floral, potente, mentolado...
- Situacionales, temporales, normativos y valorativos
Rioja, viejo, común, barato...

Se puede estudiar la transferencia de sentido cuando se designa un concepto por un nombre que pertenece a otro diferente. Las cualidades, en ocasiones, están desplazadas del hombre al caldo basándose en lo moral como *bueno* o *malo*, en los defectos como *soberbio*, en el estado ocasional *vigoroso*, *fuerte* y con *carácter*, como leemos en la publicidad del vino *Allende blanco: todo conduce a vinos que posean carácter o muy concentrado, complejo y al mismo tiempo muy elegante...* e incluso, a veces llega a considerarse como compañero del hombre: *un buen vino es Biga y te hace compañía*. De la misma forma el adjetivo en algunos vinos

equipara el carácter a la tierra de donde proceden: *Son vinos con carácter, como la tierra de la que han sido arrancados* (Juan Gil).

Incluso el abuso del vino ha supuesto una fuente de creación de adjetivos y comparaciones adjetivales referidos a las personas: alcoholizado, ebrio, embriagado, beodo, borracho, alumbrado, ajumado, mamado, bebido, pasado, piripi, achispado, amonado, colgado, como una mona, como una cuba, etc. (Véanse *Diccionario de Sinónimos y antónimos* 2005 Espasa-Calpe: y el *Diccionario de uso del español* de María Moliner).

NOTAS DE CATA DE DIFERENTES VINOS

Para realizar la selección de las notas de cata, se ha tenido en cuenta la profusión de usos de adjetivos como una constante estilística y retórica en todas ellas. De manera que pudiera dar lugar después a otro trabajo de investigación más amplio basándonos exclusivamente en notas de catas de vinos tintos y blancos en español y en otras lenguas. Desde el punto de vista didáctico y del estudio de la lengua para fines específicos puede ser de gran interés por su valor plurilingüístico y multicultural.

La mayoría de las bodegas han creado su propia ficha técnica de cata; cada una de sus fases (visual, olfativa y gustativa) requiere precisión, por ello, muchas indican los adjetivos apropiados y el catador tiene que seleccionarlos. Por ejemplo,² en la fase visual respecto a la limpidez se ofrecen: *claro, limpio, velado, turbio y opaco*; en la olfativa hay que indicar la intensidad y se ha de elegir entre *muy débil, mediana, intensa, muy intensa*; en la bucal (entrada en boca) *redondo, suave, cálido y punzante*, entre otros.

Aportamos los siguientes ejemplos de notas de cata:

- Vino amarillo limón de media intensidad, claro con lágrima densa. Aromáticamente intenso, de gran complejidad, con notas de fruta blanca y de hueso, madera de lápiz y panadería; aparecen ligeras notas de hidrocarburos y frutos secos como nueces. Boca densa, acidez y alcohol bien equilibrados con postgusto de fruta blanca y de hueso. Final medio largo (Bodegas Rodríguez de Vera).
- Vino de color rojo picota de capa media alta. En la nariz destacan atractivos aromas florales con toques de frutas maduras y un fondo balsámico. Es equilibrado y fresco en boca, vivo y sabroso con una adecuada acidez y nobles taninos de fruta madura (Bodegas Juan Gil Jumilla).

2 Ficha de cata de vino *cuinare*

- Vino que demuestra potencia, delicadeza y excelencia en todas las fases de la cata. Realmente grande. Punzante, elegante, con una ligereza magnífica, termina fresco, seco con un amargor y profusión de aromas que crece sin freno (*Fino Terry*, denominación de origen Jerez).
- Vino que guarda su personalidad de “fino amontillado” en el centro de una boca, sabrosa y larga, en la que juguetea una punta golosa, pues su dimensión es otra que la del jerez: más densa y amable, almendrada, de incienso y bota (*Pedro Ximenez*, denominación de origen Montilla-Moriles).
- Buena capa de color, cereza madura, borde rosado, limpio y brillante. Su nariz es amplia, con dominio de frutas rojas maduras, grosella y regaliz, redondeado con dulces notas de vainillas, caramelo, confituras y especias. Se muestra especialmente equilibrado, con una entrada en boca suave y elegante, cuerpo medio, taninos dulces y sabrosos. Amable retrogusto, donde las frutas maduras, hierbas aromáticas y las notas de vainilla y caramelo marcan un agradable y delicado final (*Nuevo Viña Alberdi Crianza*).
- Color rojo picota con ribetes granates y destellos morados, propiedades que indican juventud. Nos encontramos ante un vino limpio y brillante. En nariz es intenso y complejo, desprende aromas de frutos maduros, especies dulces, regaliz y agradables tostados. En boca resulta amplio, estructurado y de gran frutal. Se reproducen las gratas sensaciones frutales citadas en nariz, acompañadas por recuerdos de sus nobles maderas, muy bien integradas. Su final es persistente y muy aromático (*Protos Crianza*).
- Atractivo paja brillante con tonos verdosos. Potente vía nasal, recuerdos de piña, mango, hierbabuena, flores blancas, minerales y finos escabeches. Sabroso, dotado de gran estructura, sensaciones de ciruela amarilla, lichi, pomelo, minerales, mentoles... persistente final armónico (*Valdamor*).

Estas fichas de catas están basadas en tres fases: visual, olfativa y gustativa. Como se observa, hay una abundancia de adjetivos referidos a las sensaciones que contemplan las fases, en las que nos detenemos a continuación. Aunque hay que destacar con prioridad que estas notas están plagadas de adjetivos novedosos en cuanto al vino, porque están vinculados a las frutas, frutos secos, madera, flores, especias, hierbas aromáticas, etc. que van unidas a evocaciones y recuerdos de otros tiempos, de tipo familiar o costumbrista, donde se impli-

can los sentimientos; de la misma forma vemos que el valor y la permanencia en boca da lugar a adjetivos relacionados e integrados en la personalidad de las gentes que generacionalmente han cultivado la vid. También se aprecian adjetivos procedentes de otras áreas de conocimiento como la psicología, la geometría, la filosofía y la música (equilibrado, delicado, potente, amable, complejo, estructurado, persistente, armónico e intenso, entre otros).

CLASIFICACIÓN ESPECIAL POR SENSACIONES

El cuadro que ofrecemos a continuación es una pequeña muestra de la clasificación que hemos elaborado para realizar una actividad denominada “El cuadro que crece”, a partir del cual los alumnos lo completan según van realizando sus prácticas de cata en las distintas bodegas.

Visuales	Olfativas	Gustativas
<ul style="list-style-type: none"> • Acerado • Ambarino • Amontillado • Apagado • Blanco • Brillante • Cremoso • Desvaído • Espumoso • Limpido • Morapio • Opaco • Pajizo • Rojo cereza • Tinto • Turbio • Verde 	<ul style="list-style-type: none"> • Afrutado • Agrio • Aromático • Avinagrado • Balsámico • Caramelizado • Acorchado • Especiado • Fragante • Herbáceo • Maderizado • Oloroso • Quinado • Rancio • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Acerbo • Ácido • Afrutado • Agridulce • Agrio • Aguado • Amargo • Áspero • Basto • Corpulento • Desabrido • Desequilibrado • Empalagoso • Generoso • Insípido • Pastoso • ...

Cuadro 1. Clasificación por sensaciones

Algunos adjetivos son apropiados para dos o tres tipos de sensaciones, como es el caso de *afrutado*, *caramelizado*, *acorchado*, *denso*, *herbáceo*, *picado*, *rancio*, etc. Otros se pueden considerar como una sinestesia, es decir, una figura retó-

rica, propia de la poesía, que indica mezcla de diferentes sensaciones: *afrutado*, *sedoso*, *maderizado*, etc.

Otro aspecto destacable es el empleo de adjetivos que señalan cualidades propias de las personas y que se suelen aplicar al vino: *alegre*, *alma*, *amistoso*, *apagado*, *armónico*, *austero*, *corpulento*, *corto*, *débil*, *decrépito*, *desabrido*, *desequilibrado*, *elegante*, *fino*, *flojo*, *generoso*, *peleón*, *poteroso*, *robusto*, *severo*, *viejo*, *vigoroso*, *voluptuoso*, etc.

EL VINO Y LA CULTURA

Tal como indicábamos en la introducción de este trabajo hemos investigado en distintos aspectos culturales del vino como en canciones, poesía, refranes, etc. donde encontramos también innumerables adjetivos relacionados con el vino. A continuación, exponemos unos ejemplos.

Son muchas las leyendas que conocemos en torno al origen del vino, una de ellas cuenta que, en Babilonia, el rey persa se enamoró de su concubina Dsemsit, pues en vez de suicidarse cuando se sintió despreciada y apartada bebió zumo de uva envenenado y se volvió tan *alegre* e *ingeniosa*, *radiante*, *contenta*, *habladora* y *atractiva* que lo conquistó otra vez³. Desde entonces se dice que esta mujer fue la descubridora de las bondades del vino.

El vino es un elemento más de enfrentamiento entre varones y mujeres. Socialmente ha estado peor considerada si la persona bebedora era mujer y aunque los adjetivos que se emplean para uno y otro sexo sean los mismos, cuando se refieren a la mujer, a veces se les añade un sufijo de tipo peyorativo, como hemos oído en muchas ocasiones (*borrachuza*, *borrachona*...), e incluso algún refrán o dicho en que el papel de la mujer es peyorativo como lo siguientes⁴:

“Desconfío de los hombres, y de los vinos que no saben satisfacer a una mujer, porque debe tener vicios peores”.

“El vino en bota y la mujer en pelotas”

“La mujer y el vino sacan al hombre de tino”

Incluso en canciones infantiles tradicionales, la mujer no hace bien el vino.

“El vino que tiene Asunción
ni es blanco, ni es tinto, ni tiene color.

Asunción, Asunción,

3 *Proceedings of the First International Workshop on Linguistic Approaches to Food and Wine Description*, 2013

4 *Cancionero Popular de Jumilla*, Ayuntamiento de Jumilla, 1993

échale vino tinto al porrón”

En algunas coplas tradicionales se utiliza a la mujer en relación con la viña para criticarla:

“Dame un besito, casada,
ahora que no está el marido,
porque en viña vendimiada
cualquiera corta un racimo”.

“El viejo que se casa con mujer-niña
el mantiene la cepa y otro vendimia”.

Paradójicamente, muchos escritores en todas las épocas apuestan por el uso estético de la vid o el vino con respecto a la mujer como Lope de Vega en *Peribáñez o el comendador de Ocaña* (1990: 5) cuando utiliza el vino como base para la comparación de la boca de Casilda:

“Ni el vino blanco imagino
de cuarenta años tan fino
como tu boca olorosa;
que como al señor la rosa,
le huele al villano el vino”.

Y por poner un ejemplo más la *Oda al vino* (1985:269) de Pablo Neruda le ha inspirado infinidad de adjetivos de un valor estético literario admirable:

“VINO color de día,
vino color de noche,
vino con pies de púrpura,
o sangre de topacio,
vino,
estrellado hijo,
de la tierra,
vino, liso
como una espada de oro,
suave como un desordenado terciopelo,
vino encaracolado
y suspendido,
amoroso,
marino, [...]”

Como se aprecia, Neruda le da tal importancia a la adjetivación del vino que algunos versos aparecen solo formados por una palabra como *suave*, *amoroso* y *marino*.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los datos recogidos hasta el momento indican que hay una mayor riqueza de adjetivos referentes a las sensaciones gustativas, seguidas de las visuales y curiosamente de la transferencia de cualidades. También se percibe en este grupo un empleo variado, rico y novedoso de adjetivos que representan al varón y a la mujer.

En las descripciones de las fichas técnicas de cata fluyen los adjetivos no solo relacionados con el vino sino con el contexto, en especial con el terreno visto como símbolo de calidad y prestigio.

En una primera aproximación se advierte que ha sufrido una evolución la adjetivación, según la época y la moda. Por ejemplo, aparece con mucha frecuencia en cualquier medio *generoso*, mientras que otros adjetivos son propios de las últimas décadas como *elegante*, *fino*, *sensual* y *equilibrado*.

Otros adjetivos que se han aplicado siempre al vino como *fuerte* y *vigoroso* se emplean en ocasiones, como propios de bebida de hombre frente a bebida de mujer entrando así, aunque sea de una forma inconsciente, en la ideología de género actual con claro enfrentamiento entre ambos sexos.

Respecto a las preguntas de investigación que formulábamos al inicio de este trabajo:

¿La recopilación, estudio y análisis de adjetivos es pertinente para la enseñanza-aprendizaje de una terminología específica en ELE? Se ha comprobado en nuestras clases que sí que es pertinente para el aprendizaje de una lengua extranjera para fines específicos la recogida, estudio y análisis de la adjetivación, corroborado por las respuestas de los alumnos en las entrevistas grupales que se han realizado al final del curso académico. Además, explicitan que ha sido de mucha utilidad el vocabulario aprendido no solo para las prácticas de catas hechas en las diferentes bodegas, sino por su enriquecimiento del idioma.

¿Se pueden considerar los adjetivos, idóneos para el aprendizaje de la lengua y la cultura de un país? De igual manera, los alumnos manifiestan que a través de este estudio se aproximan a la cultura de un país, ya que los lleva a conocer aspectos interdisciplinarios, históricos, geográficos, sociales y costumbres de diversos lugares.

En estos momentos este trabajo está cumpliendo con el objetivo de

prestar atención a los recursos semánticos, léxico-sintácticos y retóricos sobre el vino, así como a la organización y desarrollo de una aplicación informática del glosario.

BIBLIOGRAFÍA

Alcina Franch, José y Bleuca, José Manuel, *Gramática española*, Barcelona: Ariel, 1975.

El País Semanal. Disponible en <http://www.elpais.com> Fecha de consulta: 29/02/2020.

Elmundovino. Disponible en <http://elmundovino.elmundo.es/elmundovino/catas.html> Fecha de consulta: 29/02/2020.

Enólogos. Disponible en http://www.revistaenologos.es/la-feae-pasa-a-llamarse-federaci%C3%B3_investigacion-ciencia_122.html Fecha de consulta: 29/02/2020.

Labrador Piquer, María José y Morote Magán, Pascuala, *La literatura y el vino*, en *Proceedings of the First International Workshop on Linguistic Approaches to Food and Wine Description*, Goded Rambau, Margarita y Poves Luelmo, Alfredo, Eds. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2013.

Mivino. Disponible en <https://www.mivino.com> Fecha de consulta: 29/02/2020.

Morote Magán, Pacuala, *La cultura tradicional de Jumilla II. El cancionero popular de Jumilla*, Ayuntamiento de Jumilla, 1993.

Neruda, Pablo, *Odas elementales*, Madrid: Cátedra, 1985.

Real Academia española, *Nueva gramática de la lengua española*, Asociación de Academias de la Lengua española, Madrid: Espasa Libros, S.L.U, 2009.

Sinclair, John, *Corpus, Concordance, collocation*, Oxford, Oxford University, 1991.

Sobremesa, Revista española de vino y gastronomía. Disponible en <https://sobremesa.es/pag/revista-digital> Fecha de consulta: 29/02/2020.

Tecnovino. Disponible en <https://www.tecnovino.com> Fecha de consulta: 29/02/2020.

Torruella, Juan y Llisterri, Joaquim, “Diseño de corpus textuales y orales” en Bleuca, JM., Clavería, G., Sánchez, C. y Torruella, J. (Eds.), *Filología e Informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*, Barcelona: Seminario de Filología e Informática, Departamento de filología española, Universidad Autónoma de Barcelona: Editorial Milenio, p. 45-77, 1999.

Vega, Lope de, *Peribáñez y el comendador de Ocaña. El mejor alcalde el rey*. Barcelona: Planeta 1990.

COMPARACIÓN, NEGOCIACIÓN Y CREACIÓN DE SIGNIFICADOS EN EL BILINGÜISMO DE TATO LAVIERA

Ana Ortega Larrea, *ESIC Business and Marketing School*

Resumen: Tato Laviera (1950-2013) fue un destacado poeta en la comunidad de inmigrantes denominados “neuyorricans”: puertorriqueños en Nueva York. En sus versos genera un *spanglish* muy personal, donde compara, negocia y elige los significados de cada lengua que le interesan; otras veces, suma aspectos culturales de ambos mundos. Incluso llega a producir significantes y significados que funden ambas culturas. Así el *spanglish* de Laviera se convierte en un material eficaz para la enseñanza de los dos idiomas: por un lado, ambas culturas se mantienen en constante comparación, con problemas sociales del siglo XX que siguen vigentes; por otro lado, es bien sabido en la didáctica de segundas lenguas, que los ritmos musicales que acompañan a estos poemas, además de resultar de máxima actualidad, constituyen una sinergia que favorece el aprendizaje.

Palabras clave: Tato Laviera, neuyorricans, didáctica lenguas extranjeras.

INTRODUCCIÓN

Las definiciones que encontramos de los términos “lengua”, “lenguaje”, “idioma”, en los diccionarios oficiales de referencia, DRAE y Collins (en inglés), atienden fundamentalmente al hecho de que la comunicación es posible por el conjunto de signos consensuados. Así, intercambio de información y sistema de códigos son los aspectos destacados en todas las acepciones. Sin

embargo, no recogen la propiedad inherente a la naturaleza de cada idioma: cada uno constituye una forma diferente de interpretar el mundo y a nosotros mismos.

No sin motivo, el *Diccionario ideológico, atlas ideológico de la lengua española* (2009) de Rafael del Moral establece una disposición (partes, capítulos, epígrafes y listados) que se apoya en la lógica con la cual el español interpreta su entorno. El campo asociativo que recoge significados relacionados con el “lenguaje” se encuentra en la quinta parte “vida en sociedad”, e incluye capítulos relacionados consecutivamente como ramas de un mismo tronco: comunicación oral, expresiones de la conversación, imagen propia y moralidad, relaciones afectivas, etc. Estas asociaciones semánticas están en sintonía con la célebre sentencia del director de cine italiano, Federico Fellini, “Un linguaggio diverso è una diversa visione de la vita”; frase que se ha convertido en un aforismo popular, traducido a todas las lenguas modernas. (Ceno, 2020: 1)

Algunos siquiátras como Luis Rojas Marcos explican que los idiomas nos condicionan en la forma de estructurar nuestra existencia porque nuestra capacidad de hablar no se localiza en un solo área del cerebro, sino que, por el contrario, las neuronas lingüísticas están completamente conectadas con las emociones, los recuerdos y hasta las funciones vitales:

A fin de cuentas, el lenguaje se fragua en el cerebro, donde se enciende la luz de la conciencia, surgen los sentimientos y se crean las ideas, se dirigen nuestros comportamientos y se almacenan las cosas que aprendemos y las experiencias que forjan nuestra identidad (2019: 28).

Entonces, podemos afirmar que un mismo hecho se comprende e interpreta de forma diferente si se explica en inglés o en español. Más allá de las diferencias fonéticas y la entonación, las palabras de cualquier idioma no gozan de traducciones perfectas en otros idiomas, ni en los dialectos, ni tan siquiera en las formas particulares del habla. Las traducciones no funcionan como los sinónimos absolutos; y lo mismo ocurre con la estructura sintáctica de la oración en la que, por ejemplo, el sujeto en un idioma pasa a ser el complemento indirecto de otro idioma. Por ejemplo, en este caso, *I like chocolate* // *me gusta el chocolate*, el sujeto inglés “I”, pasa a ser un complemento indirecto en español “a mí/me”

Con estas diferencias en mente, no resulta difícil de comprender que cada idioma incide en aspectos diferentes de una misma realidad. Pues bien, si hablamos de *spanglish*¹, sumamos interpretaciones, de tal modo que para un

1 El termino aceptado por DRAE es “espanglish”, no obstante, hemos optado

nativo inglés que aprenda español y lea en *spanglish*, le será más fácil comparar las diferencias culturales que en otro contexto de aprendizaje en el que no se comparan ni se mezclan culturas; y lo mismo ocurriría con un español o hispano que aprende inglés. Le resultaría mucho más sencillo aprender la lengua extranjera comparándola en constantes paralelismos y mezclas rítmicas con su propio idioma. El propósito de este artículo es evidenciar ejemplos concretos en los que la suma de idiomas y, por tanto, de culturas de *spanglish* es el contexto lingüístico ideal para que los españoles parlantes que residen en los EEUU aprendan inglés, o los norteamericanos rodeados de comunidades hispanas aprendan español.

SPANGLISH O ESPANGLISH

A pesar de que los estudios en *spanglish* fueron rechazados por los departamentos de lenguas romances en las universidades de Estados Unidos “porque no tiene nada que ver con el español”, las comunidades de las dos lenguas en contacto han luchado por el reconocimiento de este tipo de literatura (chicana, anuyorican, negropolitana, cubana...) que afirma la identidad y el lugar en la sociedad de las comunidades latinas en crecimiento paulatino (Álvarez, 2014: xi). Las poesías de Laviera revelan igualmente el desprecio intelectual al que se han sometido las composiciones en *spanglish*, porque recogían el folklore popular de las clases menos favorecidas de Estados Unidos.

don't cliché me...

i might get angry now (1992: 13)

En este sentido, la definición de DRAE de *spanglish* acuñado como “espanglish”, parece que participa del mismo desprecio académico, pues nos resulta insuficiente: “Modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos en la que se mezclan elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés”². En realidad, los patrones de esta mezcla se repiten con frecuencia de modo inconsciente entre los hablantes de *spanglish* en los años sesenta en contextos familiares o desenfadados, pero cada vez más, en ámbitos laborales de latinos bilingües. Otras veces, los hablantes de *spanglish* varían conscientemente estas mezclas establecidas, con alteraciones distintas, creando así conceptos nuevos, que suman la riqueza de significados de ambos idiomas.

por la forma que utiliza el poeta en sus obras, *spanglish*, que por no estar aceptado por DRAE aparecerá como si de un préstamo se tratara en cursiva.

2 <https://dle.rae.es/espanglish>

A continuación, subrayaremos algunas de las estructuras repetidas o innovadoras con las que Tato Laviera despliega su poesía en *spanglish*. Lejos de ser un estudio sistemático de los fenómenos morfosintácticos y semánticos, nos proponemos destacar las ideas fundamentales, la comparación y el enriquecimiento conceptual de los dos idiomas en contacto, en su primer libro: *La carretera made a U-turn* (1992).

LA CARRETERA MADE A U-TURN

Fue el primer libro de poemas publicado inicialmente en 1979 y cuyo éxito es corroborado por las cinco ediciones consecutivas que impulsó el reconocimiento de la editorial Arte Público. Como afirmó su editor Nicolás Kanellos en el jugoso prólogo a la edición original, *La carretera made a U-turn* parecía el cuarto acto de la obra teatral escrita por René Marqués *La Carreta* (1953), en la que por primera vez la experiencia de los puertorriqueños en Norteamérica era validada como material literario. Sin embargo, en las poesías de Laviera, los latinos no vuelven a su tierra de origen, y se ven obligados a ver crecer a sus hijos en una civilización diferente, recreando una nueva cultura (Laviera, 1992). De ahí el título que podríamos traducir como “la carretera dio un giro de 180°”; es decir, el camino no se dirigió a donde originariamente parecía sino en dirección contraria. Ni siquiera en la edición de 1992, el segundo prólogo de Kanellos aclara esta traducción, y es que estos juegos de expresiones semi-traducidas resultaban obvias para los lectores de *spanglish*.

Laviera escribe para el pueblo bilingüe, recogiendo el folklore de los ritmos africanos y latinos, el *slang*, los coloquialismos, las frases hechas... fingiendo no ser más que un trovador urbano; no obstante, es un poeta muy leído. Desde el principio se observa la influencia de René Marqués en la mezcla de elementos dramáticos y poéticos al mismo tiempo, o en la utilización del simbolismo por encima de la nota trágica, idealizando a su patria (Bellini, 1985: 665)³. Como veremos, los edificios abandonados, los sótanos, la libertad, la soledad, el sueño... son símbolos constantes con los que aplaude el valor de los inmigrantes, tal y como lo hizo su antecesor, René Marqués.

Las composiciones de verso libre en sus caligramas vanguardistas (sin signos de puntuación, sin mayúsculas, sin reglas sintácticas...) el conocimiento

3 La influencia de René Marqués se aprecia en la temática y simbolismo de sus poesías, y también en el hecho de que Tato Laviera escribiera obras de teatro, como *Olú Clemente* (1978), *Piñones* (1979), *Can Pickers* (1995), *Mixturao Revue* (2004), el musical *King of Cans* basado en Celia Cruz, *The Spark* (2006) y *77 P.R. Chicago Riot* (2007).

de Neruda, los panegíricos a otros escritores puertorriqueños, incluso algunos comentarios metapoéticos⁴, nos demuestran que incluso cuando se disfraza de poeta popular, inseguro, “tonto”, es un artista cultivado que recoge el sentir de los inmigrantes en su búsqueda de identidad.

Al igual que en todas las compilaciones de poemas de Tato Laviera (excepto su última obra), *La carretera made a U-turn* se divide en tres partes: “Metropolis Dreams”, “Loisaida Streets: Latinas Sing” y “El Arrabal: Nuevo Rum-bón”. En la primera parte, “Los sueños de la metrópolis”, Laviera enfrenta sus aspiraciones, motivaciones y deseos, junto con los anhelos de todos los latinos por alcanzar la afamada libertad del sueño americano, contra la amarga rutina de quien llega a un país de clase alta, pero debe vivir en la miseria. A partir de aquí, los contrastes (antítesis, paradojas e ironías), constituyen una tónica recurrente en el estilo del poeta. Sueño frente a realidad es la primera agonía que aguarda a los lectores en la primera parte del libro.

“METROPOLIS DREAMS” (LOS SUEÑOS DE LA METRÓPOLIS)

Apenas dos títulos de poemas están escritos en español, “para ti, mundo bravo” y “frío”, como si lo esencial hubiera de decirse en español y la explicación bastara en inglés. En el primero, explica la razón de sus poemas: el “mundo bravo” representa los latinos valientes que dejaron sus países para tratar de salir adelante en otro lugar más próspero. Como Laviera explica, los pobres inmigrantes son su fuente de inspiración, probablemente porque ve en ellos los sufrimientos por los cuales pasó en su niñez, cuando llegó a Nueva York con diez años.

“Frío” es el otro título en español del poema que describe en inglés una noche bajo cero, con viento, la calefacción rota y hambre. La descripción en inglés se rompe con el verbo reflexivo “arropándose”, porque no existe una traducción en inglés que le traslade las mismas connotaciones. Igualmente, “asustos” (mezcla de “asustar” y “sustos”), pues tampoco ninguna de las palabras inglesas, expresaría cómo los sonidos del estómago vacío son capaces de asustar a otros.

Uno de los poemas más conocidos de esta primera parte es “my graduation speech”, ya que constituye un compendio de sus estrategias bilingües.

4 Por ejemplo en su poesía “jorge brandon”: poetry is an outcry, love, affection, / a sentiment, a feeling, an attitude, / a song. // it is internal gut expressing intimate thoughts upon a moment's experience // poetry is the incessant beauty called / a person by an action that takes form / (...).

Nos expone palabras que se escriben igual en ambos idiomas, pero varían en la pronunciación: “abraham in english/abraham in español”; compara la pronunciación de su nombre en ambos idiomas: “tato in spanish/”taro” in english”; y en representación de su gente, confiesa que piensa en español, escribe en inglés, fingiendo que se siente inseguro al reproducir ambos idiomas:

hablo lo inglés matao
hablo lo español matao
no sé leer ninguno bien

so it is spanglish to matao
what i digo
¡ay, virgen, yo no sé hablar! (1992: 17)

Se sirve de la lengua española especialmente a través de coloquialismos y exclamaciones, puesto que es un idioma que su comunidad ha aprendido en contextos domésticos, emotivos, y siempre orales. Efectivamente, Laviera a pesar de ser un reconocido profesor, se esconde detrás del *slang* y el lenguaje coloquial para representar al latino medio: “ahí supe que estoy jodío/ahí supe que estamos jodíos”, y finge ser “tonto in both languages” (1992:17). Sin embargo, la contraposición de traducciones literales que no significan lo mismo nos descubre su astucia:

how are you?
¿cómo estás?
i don't know if I'm coming
o si me fui ya (1992: 17)

La agudeza de Laviera se demuestra en el contraste de traducciones que el ciudadano bilingüe sabe que no significan lo mismo. Mientras que, en español, “¿cómo estás?” puede suponer un saludo que no espera respuesta o se responde con la misma pregunta, no ocurre así con la traducción: “how are you?”, pues en este caso sí demanda una breve respuesta (nos obliga al menos a decir en inglés “bien ¿y tú?”). La contestación que ofrece estas preguntas es otra traducción literal que debería explicarse a cualquiera que estudie español o inglés como segunda lengua. “I’m coming” significa “estoy yendo”, “ya voy”; se traduce por el verbo “ir” aunque en realidad es el verbo “venir”. Es una traducción que a los nativos españoles cuesta entender, y precisamente por eso, la contrapone con “me fui ya”, otra vez una oración que los ingleses que aprenden castellano tendrían que traducir a su lengua madre con verbos completamente diferentes al “ir”, como *leave* o *set off*.

El poeta otorga ritmo a un juego de traducciones que, en vez de traducir, aportan significados diferentes; no contrasta pequeños matices culturales, sino que combina mensajes totalmente diversos. Lo mismo ocurre en otro de sus poemas, “angelito’s eulogy in anger”. “Angelito” es su primo carnal, por parte de madre, que muere a causa de la heroína. Aquí, como es de esperar, la herida del poeta se manifiesta en una crítica feroz contra quienes juzgan, condenan, y sobre todo no comprenden la desesperanza de los drogadictos⁵.

Por un lado, Laviera carga contra los americanos ricos de los barrios adinerados y, por otro lado, también arremete contra su comunidad hispana. Lo sorprendente es que la crítica contra los norteamericanos está en inglés, mientras que la lengua española sirve para expresar la descripción de los narcotraficantes latinos. En perfecto inglés americano ataca a los opulentos del barrio de Queens, rodeados por alambradas que los protegían de los inmigrantes drogadictos. Sin embargo, una vez que la heroína se extiende de igual modo entre los lujosos bulevares norteamericanos, por fin, empiezan a surgir centros de cura contra la drogadicción, y los toxicómanos dejan de ser vistos como apestados.

Ahora bien, en su lengua madre Laviera maldice a los latinos narcotraficantes, a quienes denomina los “junkies reales”, los “junkies por definición” que, por tener más comodidades, son capaces de ver cómo se “ultraja” a su propia gente que queda atrapada en la droga. La frialdad de corazón de los “spics”, (desprecio en inglés contra los latinos que podríamos traducir como “sudacas”), se evidencia en que no atienden a razonamientos. Los describe bebiendo cerveza, viendo el béisbol en la televisión (los puntos de los METS), con pantalones caros e incapaces de sentir lástima por su gente:

angelito sabía todo esto
 entonces él en la perdición
 de su muerte está más despierto
 que ustedes, angelito me dijo
 todo esto, cuando yo hablo contigo
 lo único que oigo ese el score de los mets (1992: 21)

Otro contraste cultural llamativo lo encontramos en “excommunication gossip” (“cotilleo de excomunión”). La parte más blasfema aparece en español, quizás porque en la cultura anglosajona es impensable la burla a una oración, rezo o creencia de los demás. En una sociedad multicultural, el respeto

5 En “Testimonio”, el propio Laviera explica que compuso este poema delante del féretro de su primo, y lo recitó en alto delante de sus padres y sus amigos. El poema le salió del alma en bilingüe porque quería ser comprendido por los hablantes de español y de inglés (2014: 304)

a las creencias del otro es una premisa de convivencia. En cambio, la lengua inglesa se reserva para la crítica más racional contra la jerarquía corrupta que vive lujosamente, mientras los inmigrantes sobreviven en condiciones indignas para el ser humano. Curiosamente, la oración final en *spanglish* constituye un eclecticismo de creencias indígenas, cristianas y paganas:

OREMUS
 may the sentimeintos
 of the people rise
 and become espiritistas
 to take care of our religious
 necessities...
 y echar brujo de fufú y
 espíritus malos a los que
 nos tratan como naborías
 y esclavos... (1992: 25)

LAS LATINAS CANTAN EN LA CALLE LOISADA

En la segunda parte, “Loisada Street: Latinas Sing”, los poemas son agrupados como si fueran canciones que describen o narran pequeñas anécdotas de mujeres latina en Nueva York. En realidad, en cada poema se cuestiona o desprecia valores o situaciones que han servido para mal juzgar a las mujeres. Frente a los convencionalismos, Laviera describe a cada mujer con inmenso cariño, con independencia de su condición. La gran mayoría de estos poemas-cantos, están escritos en inglés. Por ejemplo, “the suffering of ruth santiago sánchez” representa los padecimientos de tantas inmigrantes que en un principio viven en edificios abandonados, pero que pronto se quedan sin alojamiento porque se derriban dichas viviendas y se especula con las nuevas construcciones.

No sólo debe superar estas penurias, sino el machismo de su propia gente. Así, “a message to our unwed women” (un mensaje a nuestras mujeres no casadas), es la micro narración de la presión que soporta una mujer embrizada por su entorno latino, pues pierde a su novio por no abortar, es acusada por su familia, y malmirada por sus conocidos. Todo el poema transcurre en inglés hasta que esta mujer, mediante exclamaciones de ira, se enfrenta a sus congéneres:

Que se vayan pal ... me entienden
 pal ... lo oyen

pal ... me escuchan (1992: 37)

“Titi teíta and the taxi driver” solo contiene seis versos en los que la protagonista aterriza en el aeropuerto sin saber inglés y se excusa delante del taxista para que no parezca que viaja sola:

mire, señor, mis familiares no han venido,
estoy perdida en el aeropuerto,
pero yo sé la dirección, la calle
watel estrí (1992: 43)

No será la última vez que, en uno de sus poemas, Laviera transcriba sonidos ingleses como los pronuncia un latino. En este caso, se refiere a la calle Water Street, al sureste de Manhattan que, aunque ahora encontramos rascacielos, era un lugar de concentración de inmigrantes. Mediante la pronunciación hispana el poeta inspira humor y ternura a la vez.

“La tecata” es la palabra latina que significa drogadicta; el poema describe a modo de *collage* de sonidos e imágenes impresionistas, a una pobre prostituta ejerciendo sin “nadie que la guíe” en su mísera vida de sobredosis. El poeta suscita la compasión del lector, al igual que ocurre en “nightcap”, un micro relato de otra mujer que toma una copa (*nightcap*) y busca una relación sexual. Aquí el título está en inglés, pero intercala la palabra coloquial “pinches” para referirse a los amoríos esporádicos, y añade una expresión “bad wave” que no existe en lengua inglesa, traduciendo la frase coloquial latina “mala onda”. En países latinos, “tener mala onda” se aplica a personas antipáticas, egoístas y, en general puede significar “de malas vibraciones” si se refiere a un hecho o lugar. Pues bien, el nativo inglés no entiende el sentido de “bad wave” y, sin embargo, en este poema Laviera logra que el nuevo significado le transmita el sentido de la lengua española.

Como no podía faltar en este apartado, manifiesta el amor a su madre en “the son of an oppressor”. La canción en inglés está salpicada por la diseminación de la palabra española mami o madre; le habla a su madre en español “eres tú, eres tú”, y enlaza las estrofas con el estribillo “simplemente maría/ simplemente maría/ maría maría”. Si bien quizás, uno de los poemas más bellos sea “soledad”, en donde nos empuja a reflexionar que las traducciones inglesas, “loneliness” y “solitude” no recogen la multitud de connotaciones que se almacenan en este término español, para el que, como Laviera reconoce, no hay versión inglesa.

Resulta significativo que después de cantar con diversos ritmos los sufrimientos de las mujeres en guetos latinos, el penúltimo poema “soledad” pa-

rezca recoger a todos los anteriores y su hondura no tenga parangón en inglés. Pues bien, tras el momento más triste sobre las mujeres, acaba la sección con “the congas mujer”: una exaltación a la nueva mujer contemporánea. Con ritmo de conga y en inglés, Laviera describe a una mujer decidida, independiente, sin dudas ni miedos a las críticas; una mujer que ha dejado surgir su verdadero yo. Otra vez en español está lo esencial: el título.

EL ARRABAL: NUEVO RUMBÓN

El título de la última y tercera parte del libro, “El arrabal: nuevo rumbón”, recoge los ritmos y canciones diferentes que están surgiendo en los suburbios de Manhattan. Compases folklóricos y recetas de la cocina de los inmigrantes constituyen la mezcla perfecta para olvidar las tristezas de esta vida. Rumba, salsa, conga, bomba, guaguancó, merengue, música jíbara, cubana, afrolatina y hasta métricas de Shanghái con los haikús, junto con las comidas étnicas constituyen el mejor antídoto contra la drogadicción.

El poeta explica su vocación literaria unida a la música:

Empecé como poeta cuando era joven porque me encantaba cambiar la lírica de las canciones. No me gustaba la letra y yo quería imponerle mis propios detalles [...] La familia mía vivía en estos vecindarios donde había poetas de la isla de Puerto Rico que hablaban totalmente en español y a mí me encantaba ese sonido del declamador. La poesía de ellos es lo que se llama oral poetry, pero los fundadores fueron esos declamadores puertorriqueños y boricuas que hablaban exclusivamente en español [...] ellos eran los que propagaban esa difusión lingüística. Eso existía en el pueblo donde nosotros vivíamos. Y de ese llanto [...] es lo que yo cogí de estímulo de poder escribir mis letras (2014: 292).

No es de extrañar que la poesía surja de la música, pues son varios los investigadores que explican que surgen de la misma área cerebral, y que el desarrollo musical impulsa el desarrollo lingüístico. Por ejemplo, Steven Milthen en *Los neandertales cantaban Rap*, demuestra que música y lenguaje surgieron a la vez, pues “nuestras oraciones adoptan una naturaleza explícitamente musical” (2005:106). De ahí que cada vez más propuestas didácticas se sirvan de la música para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Estar tercera parte musical contiene un tono generalmente festivo que choca con la tristeza de la sección anterior. Empieza con “the new rumbón”, donde alterna estrofas en inglés y en español, que explican por qué el baile cura la adicción:

las venas se curan ligero
con las congas, conguito congas
congueros salsa de guarapo
melao azucarero (1992: 53)

En el homenaje al poeta puertorriqueño, “felipe luciano i miss you in africa” recuerda las raíces africanas de los negros puertorriqueños, incluso los dialectos africanos que invadieron los cantos españoles:

Were luba mi ce
Were luba mi ce
Were luba mi ce
Ohun ti aro e ko ce ce (1992: 56)

En esta mezcolanza de idiomas, Laviera inventa una nueva palabra onomatopéyica “spanglishpan spanglishpan spanglishpan” que él mismo explica en el poema como las palmadas al ritmo de la canción en *spanglish*. En el siguiente poema, homenajea a otro profesor cubano, Pedro Morejón, en donde Laviera incluye una broma propia de los latinos:

óyeme consorte, pero no repita esto,
porque si me coge el klu klux klan
me caen encima con un alemán
me espacharran con una swastika
y me cortan la cabeza, pero, es verdad:
dos blancos no hacen un prieto (1992: 58).

En la mitad de esta sección festiva y de temática musical, sorprende otra vez el tono triste de la “canción para un parrandero” y “la música jíbara”. En el primero, otra vez enfoca a los más pobres que bailan para olvidar su vida, dando a entender que siguen implicados en el contrabando:

vamos a la esquina a poner a los pobres
a gozar por un ratito nada más/ a gozar por
un ratito nada más/ a gozar por un ratito nada más/
a gozar para estar en paz/ a gozar por un ratito
corto que tenemos y después... /tú sabes
lo que trajo el barco/no hay nada que decir más nada (1992: 72)

En “la música jíbara”, el protagonista puertorriqueño trabaja como asalariado de los campos de café, “derramando décimas con lágrimas” (1992: 73) porque su sueño es vivir independiente y ser dueño de sus tierras en la sierra,

tener caballo... pero nunca se cumplirá; en realidad para conseguir más dinero comercia como “camello paseando por soles puertorriqueños” (1992:73). Drogas y ansia por salir de la pobreza inútilmente van de la mano en numerosos poemas. La tristeza aquí es representada por las “lágrimas suplicándole a su mano paciencia” (1992:73).

Este tipo de metonimias para la triste pobreza (sobra, lágrimas, viento...) son máximamente persuasivas para trasladar la ideología política de Laviera, pues como concluye Michael O’mara en su revisión de la “teoría conceptual de la metáfora” es el fenómeno semántico de alta carga persuasiva que siempre se enmarca en una ideología cuyos conocimientos pretende imbuir los significados adicionales que suma al referente original (104-108).

A partir de aquí suma seis poemas en los que domina la lengua española y el tono agrídulce de un sueño. “Santa Bárbara” relata una ceremonia quechua en la que dos mujeres espiritistas le impusieron las manos, pero tuvo que huir de ellas porque sentía que le dominaban. En la siguiente narración, “coreografía”, el enamorado de una bella bailarina le deja la cara llena de cicatrices para que nadie pueda mirarla, el tópico de la violencia de género en los que se el varón se cree con derecho a poseer a su pareja.

“El sonero mayor” nos recuerda a los declamadores de su niñez, pero esta vez el poeta de la cárcel, alegra el día a los presos con sus versos. Finalmente, termina con una alabanza al poeta Jorge Brandón en un poema que titula “declamación”, y en el que la repetición del nombre del poeta constituye el estribillo que aporta unidad y ritmo a la divinización de su compañero. Estos seis últimos poemas se caracterizan por versos largos en español, lo que nos lleva a pensar que se recitan como lentas melodías hispanas y que, en cualquier caso, son sinfonías que parecen surgir de modo inconsciente de los temas de su niñez.

CONCLUSIÓN

En definitiva, el presente trabajo evidencia que las obras literarias en *spanglisb*, en concreto las poesías de Tato Laviera en su primer libro *La carretera made a U-turn*, componen un material productivo para la enseñanza de lengua extranjera. En primer lugar, porque las poesías escritas a finales del siglo XX, recogen temas de máxima actualidad, todavía en el siglo XXI: los padecimientos de los inmigrantes, la actitud de los que acogen a los inmigrantes, la pluralidad de creencias religiosas en un ámbito pluricultural, la drogadicción, el narcotráfico, el ejercicio de la prostitución por las mujeres más pobres, los

contrastes entre sueños e ilusiones y la cruda realidad... son temas que bien pueden ser debatidos en el aula de ELE para enseñar la cultura norteamericana, y al revés.

En segundo lugar, la literatura bilingüe resulta de máximo interés porque explícitamente compara las traducciones que, por factores culturales, no comunican significados idénticos, a veces se diferencian en matices, otras veces aportan significados completamente diferentes que sólo comprenden los hablantes de ambos idiomas. En concreto en Estados Unidos, el hecho de que cada vez más ciudadanos de nacionalidad americana sepan hablar español constituye una espuela para quienes no hablan español.

Por último, este material en *spanglish*, por su forma, estructura y ritmos que provienen de canciones, puede ser recitado de modo acompasado, incluso se le puede añadir músicas diferentes, sea como fuere; proviene de una cultura musical que, tal y como se ha demostrado en diversos estudios científicos, facilita el aprendizaje de lenguas extranjeras, y se asemeja en contenido y forma a las letras de la música pop en *spanglish* de éxito internacional en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Stephanie; William Luis. *The AmeRícan Poét: Essays on the Work of Tato Laviera*. New York: Center for Puerto Rican Studies, 2014.
- Bellini, Giuseppe. *Historia de la literatura hispanoamericana*. Madrid: Castalia, 1984.
- Ceno, Giovanna. *Rappresentare la postmetropoli: Percorsi visuali per gli studi urbani*. Milán: Mimesis, 2020.
- Diccionario de la lengua española*, Real Academia Española, 2019. www.rae.es
- Fernández Martín, Patricia. “El papel de las canciones en la enseñanza de idiomas a inmigrantes: una propuesta didáctica”. *Revista de Didáctica Española Lengua Extranjera*, núm. 17, julio-diciembre, 2013. Valencia: Suplementos: marco ELE.
- Laviera, Tato. *Olú Clemente*. New York: Nuevos Pasos: Chicano and Puerto Rican Drama, 1978.
- Laviera, Tato. *La carretera made a U-turn*. Houston: Arte Público, 1992.
- Laviera, Tato. “Testimonio” en *The AmeRícan Poet: Essays on the Work of Tato Laviera*. Nueva York: Hunter, 2014.
- Laviera, Tato. *Bendición: The Complete Poetry of Tato Laviera*. Houston: Arte Público, 2014.
- Marqués, René. *La carreta*. Puerto Rico: Editorial Cultural, 1953.

- Milthen, Steven. *Los neandertales cantaban Rap*. Barcelona: Drakontos bolsillo, Planeta, 2005.
- Moral, Rafael del. *Diccionario ideológico: Atlas léxico de la lengua española*. Barcelona: Herder, 2009.
- O'mara-Shimek, Michael. "Stop the bleeding or weather the storm? crisis solution marketing and the ideological use of metaphor in online financial reporting of the stock market crash of 2008 at the New York Stock Exchange". *Discourse & Communication*. USA: Sage Journals, 2014.
- Rojas Marcos, Luis. *Somos lo que hablamos: el poder terapéutico de hablar y hablarnos*. Barcelona: Grijalbo, Penguin Random House, 2019.

APORTACIONES MÉTRICAS PARA LA HISTORIA CONTRASTIVA DEL COMPONENTE FÓNICO CASTELLANO¹

Francisco Pedro Pla Colomer, *Universidad de Jaén*
fpla@ujaen.es

Resumen: Los rasgos fonético-fonológicos de la lengua española se configuraron, en tanto lengua procedente del tronco latino, en estrecha relación con otras modalidades lingüísticas románicas (incluso no románicas, como es el caso del euskera) propias del norte peninsular en un continuo proceso de koineización. En la conformación de los espacios lingüísticos peninsulares, delimitados por las isoglosas Este-Oeste, pareció existir una confluencia de tendencias articulatorias comunes, cuyos resultados decidieron la posterior configuración de las lenguas peninsulares en su prolongación Norte-Sur. Por todo ello, el objetivo principal de este trabajo es el de describir los rasgos sobresalientes del componente fónico de la lengua española en su historia contrastiva con el euskera (aspiración de F- latina) y la evolución de la lengua catalana (sistema de sibilantes), con la finalidad de arrojar luz a las influencias y contrastes en el devenir de ambos espacios en nuestros días.

Palabras clave: fonética histórica, lenguas en contacto, historia de la lengua, poesía medieval, métrica.

1 Este trabajo se inscribe en el proyecto *Historia e historiografía de la lengua castellana en su diacronía contrastiva (HISLECDLAC)* con referencia FFI2017-83688-P, financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) y gestionado por la Universidad de Valencia a través del Departamento de Filología Española. El proyecto forma parte del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento y está dirigido por la Dr.^a M.^a Teresa Echenique Elizondo y la Dr.^a M.^a José Martínez Alcalde.

INTRODUCCIÓN

Los rasgos fonético-fonológicos de la lengua española se configuraron, en tanto lengua procedente del tronco latino, en estrecha relación con otras modalidades lingüísticas románicas (incluso no románicas, como es el caso del euskera) propias del norte peninsular en un continuo proceso de koineización. En la conformación de los espacios lingüísticos peninsulares, delimitados por las isoglosas Este-Oeste, pareció existir una confluencia de tendencias articulatorias, algunas de ellas comunes, tales como el devenir del paradigma de los fonemas sibilantes o la aspiración procedente de F- latina delimitada al arco circumpirenaico; en contraste con otras, cuya diferenciación conduce al establecimiento gradual de las isoglosas en forma de contínuum, es el caso de la evolución de la apócope que, en palabras de Diego Catalán (1989 [1971]: 78-79): “[...] la geografía del fenómeno favorece el carácter autóctono que creemos que hay que conceder a la apócope, pues su intensidad disminuye gradualmente según pasamos del catalán al aragonés, del aragonés al castellano, del castellano al leonés y del leonés al gallego-portugués”, resultados, entre otros, que decidieron la posterior configuración de las lenguas peninsulares en su prolongación Norte-Sur.

Para este caso en concreto, la presente investigación centra el punto de atención en algunos aspectos del paradigma consonántico de la lengua castellana en su historia contrastiva (con mención especial al catalán), a saber: la aspiración, y su posterior desaparición, procedente de F- inicial latina, así como la descripción de los rasgos sobresalientes que atañen a la evolución del sistema de sibilantes². Con la finalidad de obtener datos sólidos que conduzcan a estudiar la historia del componente fónico subyacente en la materialidad textual conservada, las aportaciones teóricas parten del estudio de un corpus de trabajo basado en el análisis de la métrica y las rimas de los textos poéticos (complementados, a su vez, por los resultados que arrojan los estudios de carácter grafemático). Precisamente, el estudio de la disposición acentual y su relación con las sílabas de los versos de una determinada métrica contribuye a enriquecer la reconstrucción del componente oral a lo largo de las diversas etapas cronológicas de la lengua (Echenique y Pla, 2013).

El empleo de la métrica y la rima como herramientas de reconstruc-

2 “[...] a principios del s. XIV, seguía en pie el sistema de consonantes sibilantes que se había desarrollado varios siglos antes [...] Ya en la Baja Edad Media comenzó una serie de cambios que [...] modificaron profundamente este sistema y alejaron fonológicamente al castellano de los romances vecinos peninsulares y ultra-pirenaicos” (Penny, 2005 [2004]: 602).

ción lingüística ha conducido a resultados satisfactorios en lo que concierne a la descripción de la historia del componente fónico a partir del estudio de los textos poéticos conservados³. Esta metodología hunde sus raíces en los estudios filológicos herederos de la escuela de Menéndez Pidal; es el caso de la adscripción lingüística del autor del *Auto de los Reyes Magos*, en tanto los resultados obtenidos del análisis métrico, junto a las voces situadas en posición de rima (como la que se documenta entre *fembra* y *decembra*), permitió a Rafael Lapesa (1967 [1954]) sostener que el autor del texto era un gascón o catalán (más probablemente gascón) establecido en Toledo, teoría que se vio reafirmada posteriormente por Gutiérrez (2009) y Ariza (2009).

Desde este punto de vista, conocer el ritmo de la oralidad, así como el componente fónico de una lengua dada, se erige en herramienta indispensable, no solo para reconstruir las posibles deturpaciones propias del proceso de transmisión textual, sino también para interpretar con mayor grado de fiabilidad la vacilación gráfica de los textos conservados.

CONTACTO DE LENGUAS ININTERRUMPIDO: UNA CUESTIÓN DE SUSTRATO Y ADSTRATO

La convivencia con los pueblos ibéricos, indoeuropeos celtas, así como con el euskera en la zona pirenaica, constituyó un factor decisivo en el devenir de la fonética latina de la zona de Tarraco. Así lo recogen Echenique y Sánchez (2005) en lo referente, entre otros, al resultado del grupo [ps] latino (> [ʃ]) o al proceso de lenición de [p], [t] y [k], en tanto rasgos que derivan del sustrato celta, y que, por consiguiente, no se dan en el espacio aragonés.

El contacto de lenguas, desde tiempos inmemoriales, contribuyó a la delimitación de los espacios lingüísticos sin que estos constituyeran fronteras insalvables de permeabilidad lingüística. Desde este punto de vista, y en lo que concierne a la evolución de F- latina, hemos de centrar el punto de atención en la documentación occitana de los trovadores del sur de Francia. Precisamente, una de las zonas de la Romania en la que se constata el fenómeno de aspiración⁴ es la del triángulo aquitano, inscrito en el espacio galorrománico, más

3 Cf. Pla, (2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2018 y 2019).

4 “[...] el paso *f* > *b* es primitivo y consustancial en el habla castellana del Norte, y es debido a la ausencia de *f* en los idiomas ibéricos. Insistí en el conjunto hispano-vasco-gascón” (Menéndez Pidal, ¹¹1999 [1926]: 201). Menéndez Pidal justificó la regularidad de este fenómeno para la zona gascona, frente a la alta documentación de <f-> en castellano debido a sus lenguas circunvecinas, así como por corrientes cultistas.

concretamente, el gascón: “El desarrollo de la aspiración en gascón se enmarca en un conjunto de rasgos fonéticos compartidos con la lengua vasca, entre los que se encuentra también la prótesis vocálica ante *r* inicial, la indiferenciación *b/v*⁵ o la pérdida de *-n-* intervocálica” (Igartua, 2011: 899). Sin embargo, es de sobra conocido el mantenimiento de la consonante fricativa latina en la zona galorrománica, así como en su extensión peninsular en la lengua catalana, tal como se infiere del análisis de las composiciones poéticas de estos autores provenzales:

(1) Dauna, io mi rent a bos,
 coar sotz la mes bon'e bera
 q'anc fos, e gaillard'e pros,
 ab que no.m *hossetz* tan *hera*.
 Mout abetz beras *haisos*
 e color *hresc'e* noera.
 Boste son, e si.bs agos
 no.m destrengora *hiera*.
 (Rimbaut de Vaqueiras, 840-842, estr. IV)

En la estrofa gascona del *descort* de Rimbaut de Vaqueiras sobresale, como caso exclusivo, el empleo de la grafía <h-> en representación de una aspiración: <hossetz> (por *fossetz*), <hera> (por *fera* ‘fiera’), <haisos> (*faisos* ‘facciones’) y <hresca> (por *fresca*). Este resultado contrasta con la preferencia por el mantenimiento generalizado de la consonante fricativa, rasgo que, más tarde en el espacio castellano, formará parte constituyente de la lengua poética de mayor prestigio. De ello se deduce que la articulación aspirada quedaba relegada a una variante sociolectal diafásica (es decir, estilística en función del acto de habla) lo que en un principio habría constituido posibilidad articulatoria procedente de un proceso lenitivo de la consonante fricativa en posición inicial, seguramente bilabial, en contacto con el euskera en la zona circumpirenaica⁶ (Pla, 2020).

5 En este caso, la indistinción de las bilabiales parece corresponderse con los poetas gascones, de igual modo que en el caso de la aspiración procedente de F- latina.

6 Precisamente, de sustrato vasco parece ser la ausencia de una labiodental [v] en zonas dialectales del dominio catalán, como así también lo recoge Francesc de Borja Moll en su *Gramàtica històrica* (2006). Michelena (2011 [31985]: 208 y ss.), por su parte, considera que algunas aspiraciones iniciales e interiores de la lengua vasca resultan de elementos adventicios o préstamos, ya que no se corresponden con las cuatro fuentes de las que procede este rasgo en euskera: 1. **b* protovasca, 2. F- inicial latina, 3. *-n-* intervocálica, 4. Antigua oclusiva *fortis* en posición inicial.

Por ello, no es de extrañar que en los textos poéticos del primer ciclo de la escuela del mester de clerecía⁷, se constata mantenimiento generalizado de la consonante fricativa sorda, tal como se infiere del análisis métrico de sus versos:

Verso	Escansión
(2) priso maço de <i>fierro</i> ; quebrantó los berrojos < FĒRRU (<i>Libro de Alexandre</i> , 116a)	óóó oóo / òóò òóó
de fazquía de preçio, de oro la <i>fiuel-</i> <i>la</i> < FIBĒLLA (<i>Libro de Alexandre</i> , 118b)	òóó oóo / oóo òóó
El coro de las vírgines, una <i>fermosa</i> az < FERMOZA (Gonzalo de Berceo, <i>Poema de Santa</i> <i>Oria</i> , 70a)	oóo òóó[o] / óo oóó(o)

En este ámbito poético sobresalen los siguientes versos extraídos de la obra de Berceo:

Verso	Escansión
(3) avié en su elesia moros <i>herropeados</i> < *FĒRRU + PEDIATOS (Gonzalo de Berceo, <i>Vida de Santo Domingo</i> <i>de Silos</i> , 433b)	oó oòóó / óo oòóó
vé al mi monesterio con estas <i>herropeas</i> < *FĒRRU + PEDIAS (Gonzalo de Berceo, <i>Vida de Santo Domingo</i> <i>de Silos</i> , 664b)	óo oòóó / oóo òóó
teniélo <i>reberido</i> fuera del sanctüario < RE + FERITU (Gonzalo de Berceo, <i>Vida de Santo Domingo</i> <i>de Silos</i> , 123d)	oóo òóó / óo oòóó

⁷ En este tipo de construcciones, según propuesta de Uría (2000), se tienen en cuenta los acentos secundarios y las cláusulas rítmicas se configuran sobre unidades léxicas, respetando las pausas naturales entre ellas, por lo que existe la cesura y la dialefa de manera exclusiva en los textos del primer ciclo de poemas de esta escuela, aquel conformado por las obras que abarcan desde el *Libro de Alexandre* hasta el *Poema de Fernán González*.

Ribera de <i>Henar</i> , dend a poca jornada < der. FOENU (Gonzalo de Berceo, <i>Vida de Santo Domingo de Silos</i> , 734a)	óóo òóó(o) / òóóo óóó
Verso	Escansión
(4) Leemos de un clérigo que era <i>tiestherido</i> < TĒSTA + FERITU (Gonzalo de Berceo, <i>Milagros de Nuestra Señora</i> , 101a)	óóo òóóo[o] / óóo òóóo
toda su maestría non valié una <i>bava</i> < FABA (Gonzalo de Berceo, <i>Milagros de Nuestra Señora</i> , 591d)	óóo òóóo / òóó òóóo

Como se infiere por la dialefa⁸, metaplasmo característico de la estricta métrica de la escuela del mester, estos casos documentados con <h-> encubren contenido fónico. No parecen dudosos los versos ofrecidos en (3), en tanto se recogen en el manuscrito más antiguo; el segundo grupo de ejemplos (4), sin embargo, se documentan con exclusividad en manuscritos dieciochescos, por tanto, resulta más complejo recuperar la variante originaria. Parece conveniente mantener inalterada estas formas conservadas, incluso en copias tardías, en el marco del complejo lingüístico que supone la zona del poeta riojano, en situación de convivencia con el euskera.

No parece coincidencia que en el momento en que decrece la influencia de la poesía trovadoresca occitana y emergen las nuevas individualidades poéticas, se documentan las primeras muestras de aspiración en el dominio castellano que no estaba en contacto directo con el euskera —tal es el caso del *Libro de Buen Amor*—, entendidas como un fenómeno de variación diastrática que, desde el reinado de los Trastámara, formó parte del paradigma fonético-fonológico de la variante “estandarizada” de mayor prestigio, momento en que pasó a ser rasgo caracterizador de la variación estilística empleada por los poetas en beneficio de su métrica (así lo corrobora el estudio de la métrica del *Cancionero*

8 Es importante aplicar las herramientas que ofrecen los estudios lingüísticos de carácter histórico en aras de reconstruir la supuesta materialidad original textual, deturpada en muchas ocasiones en el proceso de transmisión manuscrita. Para ello, y en el ámbito poético, se cuenta con la posibilidad de aplicar procesos tales como la sinalefa, sinafía, compensación de versos, hiatos o dialefas siempre sujetos al conocimiento previo de la naturaleza estructural de la sílaba de la lengua en su perspectiva histórica. De manera contraria, tampoco resulta conveniente el uso reiterado de ciertos patrones lingüísticos en los textos poéticos sin el conocimiento previo de la tendencia métrica a la que una estrofa estuvo sujeta.

de Baena, entre otros textos cancioneriles, en lo que concierne al empleo variable de la aspiración o su ausencia).

Estas posibilidades articulatorias, que habrían emergido en un contexto de contacto lingüístico, pasaron a constituir alófonos en distribución no complementaria hasta que unos relegaron a otros en un viaje de ida y vuelta en el que la estructura fonética, el peso de la tradición y el cultismo provocaron el mantenimiento de la articulación fricativa en algunos contextos (así como en los diasistemas lingüísticos genuinos del catalán y el portugués), frente al posterior triunfo de la aspiración y su pérdida generalizada en el paradigma de la lengua castellana.

EVOLUCIÓN FONÉTICO-FONOLÓGICA EN LA EDAD MEDIA: UNA MIRADA AL SISTEMA DE SIBILANTES

Dadas las dimensiones de la presente investigación, se describen, fundamentalmente, los procesos evolutivos más relevantes estrechamente vinculados al contacto de lenguas, en tanto “uno de los rasgos que más netamente separan el castellano del portugués y del catalán, y al mismo tiempo relacionan estas dos últimas lenguas entres sí [...] es el del ensordecimiento que en castellano moderno han sufrido las antiguas [sibilantes] sonoras” (Alonso, 1972 [1962]: 121). Desde el reinado de Fernando III el Santo, primer cuarto del siglo XIII, las rimas de las obras del mester, cuyos autores hacían uso de cuartetos monorrimos para confeccionar una rima totalmente regular, documentan casos incipientes de ensordecimiento del par dorsodental africado:

(5) Firié a todas partes; rebolvié bien el *braço*; < BRACCHIU
el golpe de su mano valié fascas d'un *maço*; < *MATTEU
¡al que prender podié no'l cubría *pelmaço*!
¡Querrié que fuesse Dario bien ixido del *plazço*! < PLACĪTU
(*Libro de Alexandre*, 1033)

Non quisieron el ruego meter en otro *plazço*; < PLACĪTU
moviosse el concejo como que *sañdazço*;
fueron al traidor, echáronle el *laço*; < LAQUEU
matáronlo a piedras como a mal *rapaço*. < RAPACEU
(*Libro de Apolonio*, 567)

De entre los textos del primer ciclo de esta escuela poética, sobresalen las rimas de la obra de Berceo, cuyo análisis no apunta a la existencia de casos

de ensordecimiento, por lo que parece conveniente sostener la idea de que este fenómeno era rasgo compartido de un *continuum* lingüístico norteño de base castellana en las zonas de transición castellano-leonesa (*Libro de Alexandre*), por una parte, y castellano-aragonesa (*Libro de Apolonio*), por otra. El mantenimiento etimológico de las sibilantes en la obra del poeta riojano seguramente se debiera, entre otros, al influjo del adstrato con el euskera.

En este sentido, y centrandó el punto de atención en el espacio occidental peninsular, parece ser fenómeno propio del gallego medieval, frente al desarrollo del portugués, la pérdida de sonoridad del sistema de sibilantes, rasgo compartido con los espacios lingüísticos anteriormente descritos, por lo que no es de extrañar que se trate de un fenómeno de adstrato lingüístico, quizás inserto en el marco de la paulatina castellanización del territorio. Así se pone de manifiesto en la confusión gráfica documentada en el testimonio gallego de la *Crónica troiana* (c. 1373) en el que, en el último tercio del siglo XIV, pese al mantenimiento generalizado de la diferenciación gráfica etimológica de la primera parte de la obra, hay formas que revelan confusión en el par de sibilantes predorsales (/ts/ - /dz/) <donçelas / donzela> o <fazes / façes> en la segunda parte del testimonio⁹.

En lo que concierne al espacio castellano, no será hasta el reinado de Alfonso Onceno¹⁰ (1312-1350) cuando se documenten los primeros casos de ensordecimiento de los pares sibilantes fricativos —apicoalveolares y prepala-tales— en el ámbito de los textos poéticos, tal como se observa en la rima del *Libro de Buen Amor*, así como en la composición de Juan Alfonso de Baena¹¹:

9 La obra se ha transmitido en un único testimonio (ms. 10233, Biblioteca Nacional de Madrid), terminado de copiar en 1373. Esta labor de traducción, en la que convergen la figura de traductor y copista, estuvo promovida por el conde Fernán Pérez de Andrade y fue llevada a cabo por el clérigo Fernán Martís en Betanços ou Pontedeume (A Coruña) para los primeros 100 folios, en tanto que para el resto de la obra (los 85 restantes, a falta del primer cuaderno perdido, correspondiente a los versos 1-2078 del *Roman de Troie*) se observan claros indicios de manos de otros copistas, cuyos rasgos lingüísticos oscilan entre las soluciones propias del gallego y el portugués (Lorenzo, 1985; Pla, 2020).

10 “[...] en el transcurso del siglo XIV la lengua liquida alguna de sus más importantes vacilaciones, desecha anteriores prejuicios respecto a fenómenos típicos de la fonética castellana y camina hacia su regularización” (Lapesa, ⁹1981: 98).

11 No es de extrañar, por tanto, que en la *Crónica troiana* gallega —último tercio del siglo XIV— se registren voces cuyas grafías ponen de manifiesto la generalización del fenómeno de ensordecimiento del par apicoalveolar (/s/ - /z/): <asentar / assentar>, <sessudo / sesudo>.

(6) Como lo dize la vieja quando beve su *madexa*. < MATAXA
 «Comadre, quien más non puede amidos morir se *dexa*»; < LAXAT
 yo, desque me vi con miedo e con friö e con *quexa*, < *QUASSIAT
 mandéle prancha con broncha e con çurrón de *coneja*. < CUNICŪLA
 (*Libro de Buen Amor*, 957)

o aquel que la sigue si sube en el *peso* < PENSU
 de ser estruido su cuerpo con *seeso*, < EXCESSU
 (Juan Alfonso de Baena 429, 2)

En el caso del catalán, el mantenimiento de sonoridad en la sibilante conservada a lo largo de la Edad Media, apicoalveolar fricativa, es rasgo generalizado con la excepción de dos enclaves diatópicos de relevancia, Ribagorza, en la zona de contínuum aragonés, y la variante valenciana. Se ha observado con anterioridad el ensordecimiento del contínuum castellano-aragonés desde el siglo XIII, por lo que parece lógico pensar que el desarrollo de este fenómeno en dichas zonas fuera resultado del adstrato lingüístico con las modalidades aragonesas y castellanas.

De igual modo acaece en Valencia, incorporada en la Corona de Aragón desde 1245 por Jaume I y repoblada por aragoneses, catalanes y castellanos. La generalización de este fenómeno parece responder a la expansión de las isoglosas castellanas desde el centro peninsular, en esa forma de cuña ya estudiada por Menéndez Pidal (¹¹1999 [1926]) que afectó al contínuum de base aragonesa para llegar a incidir en la evolución de la articulación de esta sibilante tanto en Ribagorza como en la zona valenciana, hoy conocida como variante *apitxada*. De esta manera, podría cobrar sentido la regularidad gráfica que presentan los poetas occitanos antes del siglo XIII; así lo corrobora la rima¹² regular de Bertran de Born (poeta de la segunda mitad del XII), basada en la repetición de sibilantes fricativas sonoras, que gráficamente parece contrastar con la composición más tardía de Bertran d'Alamanon de la segunda mitad del siglo XIII¹³:

12 “La poesía provenzal, al igual que otras románicas y en oposición a la latina culta, se basa en el número de sílabas del verso y en la rima” (Martín de Riquer, 2001 [1975]: 34). Se denomina rima *masculina* a la aguda u oxítona, y la *femenina*, a la llana o paroxítona.

13 En este caso, los étimos de cada una de las voces en rima con sibilantes fricativas demuestra que el resultado fónico tuvo que ser sordo y, por tanto, es una rima totalmente regular, pese a la variabilidad gráfica que, en este caso en concreto, podría haber sido motivada por una época en la que se documenta el ensordecimiento en otras lenguas peninsulares.

(7) *Rassa, als rics es orgolhosa,*
e fai gran sen a lei de tosa,
que no vol Peiteus ni Tolosa
ni Bretanha ni Saragosa,
ans es de pretz tan enveiosa
qu'als pros paubres es amorosa.
 (Bertran de Born, 135, 23-29)

(8) De l'arcivesque mi sa bon
 q'ieu un serventes *fasa*,
 don ieu dirai, Dieus m'o perdon,
 donei de mala *cassa*;
 de nul mal no si *lassa*. < LAXAT
 [...]
 en ren q'a Dieu *desplasa*, < der. *PLATTEA
 q'en totz fatz o *traspassa*; < der. PASSARE
 per qe plus fols
 par qe s'avia *massa* < *MATTEA
 (Bertran d'Alamanon, 293, 1-11)

En esta misma línea, la desafricación de la sibilante africada sorda en catalán, documentada desde el siglo XI, pareció confluir en la fricativa apicoalveolar desde el siglo XIII. Echenique y Sánchez (2005), por su parte, afirman que no será hasta comienzos del siglo XV cuando este fenómeno tenga lugar en el valenciano y las zonas interiores de Cataluña. Precisamente, en castellano, las primeras manifestaciones poéticas de la desafricación se documentan en el *Cancionero de Baena*¹⁴:

(9) Según dizen los *françaeses*, < der. prov. *fransés*
 [...]
 los que sufren a las *veçes* < VICES
 (Fray Diego de Valencia 617, 2)

En este contexto fónico cobran sentido las vacilaciones gráficas propias del incipiente çeçeo de esta época, documentadas en la obra de Sem Tob y en el *Rimado de Palacio* de López de Ayala:

(10) El loco es su *soçobra* que anda muy pagado, < SUB SUPRA
 (*Proverbios morales*, 15a)
 fizo *çoçobra* d'esto en este mesmo día < SUB SUPRA

14 En composiciones de poetas de finales del XIV y comienzos del XV.

(*Proverbios morales*, 87b)

que destruye al cuerpo e *façe* mucho mal

(*Rimado de Palacio*, 86b Ms. N: <fase>)

en quanto así non fizo; después *yase* abaxada

(*Rimado de Palacio*, 286d)

e de todas colores, çenzillos e doblados < SINGĒLLOS

(*Rimado de Palacio*, 140b)

A menudo son conmigo çičiones e tremores, < ACCESSIONES

(*Rimado de Palacio*, 463c)

la çeçión de Palençuela,

(Juan Alfonso de Baena 586, 44)

de la grant comuna con todo el Çenado, < SENATU

(Pedro Vélez de Guevara 319, 2)

non creo en Mahomat nin creo al Çatán < SATAN

(Juan Alfonso de Baena 407, 1)

Así como en catalán el proceso de desafricación no desembocó en otro tipo de fenómeno de confusión, en tanto el resto de sibilantes desaparecieron con anterioridad según el contexto fónico de la propia palabra (es el caso de FACENDA > *faena* > *feina*; aunque todavía se mantienen voces que presentan una etapa intermedia de la sibilante: *desembre* y *desena*), en castellano la desafricación de las sibilantes dentoalveolares africadas coincidió con el modo de articulación de las apicoalveolares en el fenómeno conocido como *çeçeo*, que posteriormente encontrará desarrollo en el *seseo* / *ceceo* distribuido por las zonas peninsulares¹⁵, ya estudiadas con detalle desde las investigaciones dialectales de Alvar (1996).

Seguramente, y en el camino inverso, la influencia del catalán, así como del euskera y el portugués, conforman en las zonas bilingües los “otros seseos peninsulares”¹⁶. En estas zonas aisladas del foco meridional, los hablantes de español confunden el empleo de las sibilantes en un seseo caracterizado por una sibilante fricativa sorda articulada de manera diferente. Sirvan de ejemplo los recientes estudios de Ramírez Luengo, Iríbar Ibabe o Carmen Isasi (2010)

15 Desde un principio, habría afectado a toda la extensión variacional de la lengua (como así se observa en la obra de Sem Tob y en la de López de Ayala), si bien es cierto que con mayor éxito en las zonas en las que hoy día se han consolidado las distintas formas de seseo.

16 En palabras de Dámaso Alonso (1972 [1962], p. 146): “Una cosa es segura: la desonorización de [-z-], [-ž-] y [-ž-], fenómeno de mar a mar, no puede estudiarse dentro del estrecho marco de lo castellano”.

desde la Universidad de Deusto, quienes parten de la diferenciación entre dos grandes bloques: las zonas bilingües y las no bilingües. En este caso, la zona de Orihuela del sur de Alicante presenta la peculiaridad de un español seseante originado por el contacto hispano-catalán¹⁷.

En lo concerniente al otro par de sibilantes prepalatales fricativas, Borja Moll (2006) afirma que en catalán se conservan en voces reintroducidas en el sistema tras la resolución de la desaparición de los segmentos intervocálicos que pudieron desembocar en dicha articulación (tendencia de la lengua anteriormente descrita) como en *fugir*, *fregir* o *llegir*. Estas sibilantes, con diferenciación del rasgo de sonoridad en la mayoría del dominio catalán, se ensordecieron en los dialectos del valenciano *apitxat*, confluyendo en el sonido palatal africado sordo, fenómeno conocido como *chequeo*, con claras raíces aragonesas, donde también encuentra documentación en Ribargorza y el Bajo Aragón (Echenique y Sánchez, 2005; Borja Moll, 2006). No es de extrañar, por tanto, que la confluencia de los sonidos prepalatales fricativos sonoros y sordos catalanes y los castellanos medievales, mucho antes de desembocar en la velar fricativa sorda, desembocara en interferencias léxicas que aprovecharon los poetas en la confección de sus rimas. estas voces, una vez insertas en el lexicón castellano, continuaron su andadura según evolutivos de la lengua, distanciados de los que constituyen el catalán:

(11) viene agora Sancho el *Page*,
 [...]

 non sabemos si lo *trage*. ‘trae’ < TRADET
 como sage algunt *mensaje* < prov. *messatge*
 [...]

 su *language* es buen *viage*, < prov. *lenguatge* / prov. *viatge*
 (Álvarez de Villasandino 99, 1)

HACIA UNA HISTORIA DEL CONTACTO FÓNICO IBERORROMANCE: A MODO DE CONCLUSIÓN

El estudio de la aspiración, en convivencia con el mantenimiento de f- latina, así como el estadio variacional del sistema de sibilantes en el espacio castellano y catalán, junto a otros fenómenos que no se han tomado en consi-

17 De igual modo que la realización apical valenciana de la /s/, como estudió Lapesa o la convivencia de ambas lenguas en la ciudad hasta el siglo XVII justifica dicho fenómeno en esta zona de contacto.

deración en esta breve investigación —yeísmo o desfonologización de las consonantes bilabiales—, sostiene que la convivencia lingüístico-cultural propició el cruce de rasgos fónicos en un claro proceso de nivelación sujeto a variantes diafásicas y estilísticas.

Así como la historia de la aspiración de [f] inicial latina en la lengua castellana está estrechamente vinculada al espacio vasco-románico, el ensordecimiento del complejo diasistema de sibilantes iberorromances parece ser fenómeno sujeto al adstrato castellano y su irradiación desde el centro peninsular hacia el Oeste y el Este para, posteriormente, configurar la caracterización de las isoglosas diferenciales de Norte a Sur. La poesía de los trovadores occitanos pone de manifiesto el mantenimiento inalterado del rasgo de sonoridad de las sibilantes, propio del tronco galorrománico, en tanto el ensordecimiento de las zonas valencianas parece corresponderse con la variación propia de un fenómeno derivado directamente de la repoblación tras la Reconquista (con clara influencia castellana y aragonesa, ambos espacios caracterizados por la paulatina pérdida del rasgo de sonoridad) que fue generalizándose hasta alcanzar el sociolecto de mayor prestigio de ámbito poético.

La pérdida de sonoridad en posición intervocálica —dadas las peculiaridades fonéticas estudiadas de cada par de fonemas sibilantes—, característica compartida por la zona del continuo castellano-leonés y castellano-aragonés, así como por el tronco galaico-portugués, la documentan por vez primera las rimas del *Libro de Alexandre*, el *Libro de Apolonio* y, posteriormente, en el caso del espacio occidental, la pone de manifiesto la variación gráfica de la *Crónica troiana* gallega, por lo que no parece imposible concluir que el presente fenómeno fuera resultado del adstrato lingüístico iniciado en el norte peninsular e inserto, probablemente, en el marco de la paulatina castellanización¹⁸, con la excepción, entre otros, del euskera y las zonas del espacio catalán oriental.

La tendencia más generalizada de la lengua poética pareció ser la del mantenimiento etimológico de los pares de sibilantes en todo el ámbito peninsular; sin embargo, a lo largo de la Baja Edad Media se fueron consolidando

18 Datos los resultados que arrojan los datos seleccionados para este estudio, complementados a su vez por los de otras investigaciones (Cf. Pla, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b y 2018), es posible afirmar que en la evolución del diasistema fonológico de las sibilantes se constata un mayor grado de ensordecimiento para el par africado, seguido de las fricativas, entre las que destacan las sibilantes prepalates por su tendencia a mantener inalterado el rasgo de sonoridad; en otras palabras, primero se ensordecen las africadas y luego las fricativas (/dz/ → /z/ → /ʒ/), por lo que únicamente donde se mantuvo el rasgo de sonoridad, la fricativización afectó a los dos fonemas africados, sordo y sonoro.

los rasgos que llegaron a formar parte de la variación diafásica y estilística del ámbito poético en el marco del continuo proceso de formación de los espacios lingüísticos, tal como lo describe el propio Lapesa (1981: 182):

La cuña castellana —según la certera expresión de Menéndez Pidal— quebró la originaria continuidad geográfica de las lenguas peninsulares. Pero después el castellano redujo las áreas de los dialectos leonés y aragonés, atrajo a su cultivo a gallegos, catalanes y valencianos, y de este modo se hizo instrumento de comunicación y cultura válido para todos los españoles.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos, Emilio. *Fonología española*, Madrid: Gredos, 1991 [1965⁴].
- Alonso, Amado. *De la pronunciación medieval a la moderna en español*, Madrid: Gredos [Edición preparada para la imprenta por Rafael Lapesa], 1969-1976 [1955].
- Alonso, Dámaso. “Temas y problemas de la fragmentación fonética peninsular”, en *Obras completas, I: Estudios lingüísticos peninsulares*, Madrid: Gredos, 1972 [1962], pp. 13-291.
- Alvar, Manuel. *Manual de dialectología hispánica*, Barcelona: Ariel, 1996.
- Anónimo. *Libro de Apolonio*, ed. Alvar, Manuel, Madrid: Castalia, 1976.
- *Crónica troiana*, ed. Ramón Lorenzo, A Coruña: Real Academia Galega / Fundación Barrié, 1985.
- *Libro de Alexandre*, ed. Casas Rigall, Juan, Madrid: Castalia, 2007.
- Ariza Viguera, Manuel. *La lengua del siglo XII (dialectos centrales)*, Madrid: Arco/libros, 2009.
- Baena, Juan Alfonso de. *Cancionero de Juan Alfonso de Baena*, ed. Dutton, Brian/ González Cuenca, Joaquín, Madrid: Visor Libros, 1993.
- Berceo, Gonzalo de. *Obra completa*, coord. Uría, Isabel, Madrid: Espasa Calpe, 1992.
- Borja Moll, Francesc de. *Gramàtica històrica catalana*, Valencia: PUV, 2006.
- Catalán Menéndez-Pidal, Diego. “En torno a la estructura silábica del español de ayer y del español de mañana”, en *El español. Orígenes de su diversidad*, Madrid: Paraninfo, 1989 [1957], pp. 77-104.
- DCECH = Corominas, Juan y José Antonio Pascual. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, 6 vols., Madrid: Gredos, 1980–1991.
- Echenique Elizondo, M.^a Teresa y Juan Pedro Sánchez Méndez. *Las lenguas de un reino*, Madrid: Gredos, 2005.

- Echenique Elizondo, M.^a Teresa y Francisco P. Pla Colomer. “Reconstrucción fonética y periodización a la luz de la métrica y la rima”, en M.^a Teresa Echenique Elizondo y Fco. Javier Satorre Grau (eds.), *Historia de la pronunciación de la lengua castellana*, Valencia, Tirant Humanidades, 2013, pp. 61-104.
- Gómez Redondo, Fernando (coord.). *Historia de la métrica medieval castellana*, San Millán de la Cogolla: Cilengua, 2016.
- Gutiérrez, César. “Estudio y edición del *Auto de los Reyes Magos*: análisis paleográfico, lingüístico y literario”, *Diálogo de la Lengua* 1, 2009, pp. 26-69.
- Lapesa, Rafael. “Sobre el *Auto de los Reyes Magos*: Sus rimas anómalas y el posible origen de su autor”, en *De la Edad Media a nuestros días*, Madrid: Gredos, 1967 [1954], pp. 37-47.
- *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos, ⁹1981.
- López de Ayala, Pero. *Rimado de Palacio*, ed. Lapesa, Rafael, Valencia: Generalitat Valenciana / Conselleria de Cultura i Esport / Biblioteca Valenciana, 2010.
- Menéndez Pidal, Ramón. *Orígenes del español: estado lingüístico de la Península Ibérica hasta el siglo XI*, Madrid: Espasa-Calpe, ¹¹1999 [1926].
- Michelena, Luis. *Fonética Histórica Vasca*, San Sebastián/Vitoria: Diputación Foral de Guipúzcoa/Universidad del País Vasco, 2011 [¹1985].
- Narbona, Antonio, Rafael Cano y Ramón Morillo. *El español hablado en Andalucía*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 2011.
- Penny, Ralph. “Evolución lingüística en la Baja Edad Media: evoluciones en el plano fonético”, en Rafael Cano (coord.), *Historia de la lengua española*, Barcelona, Ariel, 2005 [2004], pp. 593-612.
- Pensado, Carmen. “El ensordecimiento castellano: ¿un fenómeno extraordinario?”, *Anuario de lingüística hispánica*, 9, 1993, pp. 197-231.
- Pla Colomer, Francisco P. “Letra y voz de Ayala: canciller entre tradición y vanguardia”, *Revista de Historia de la Lengua Española* 8, 2014a, pp. 113-148.
- *Letra y voz de los poetas en la Edad Media castellana. Estudio filológico integral*, Valencia / Neuchâtel: Tirant Humanidades/Université de Neuchâtel, 2014b.
- “Métrica y pronunciación en el *Libro de Buen Amor*: prototipo del isosilabismo castellano medieval”, *Analecta Malacitana* 38, 2015a, pp. 55-78.
- “*Mester es que las palabras sepa bien silabificar*. Estudio filológico del *Libro de Miseria de Omné*”, *Rivista di filologia e letteratura ispaniche* 18, 2015b, pp. 9-42.
- “*Por que escritura rimada es mejor decorada*. Nueva revisión sobre la lengua, métrica y estilística de los *Proverbios morales* de Sem Tob”, *RILCE: Revista de*

- Filología Hispánica*, 34, 2018, pp. 312-339.
- “Articulación geminada lateral en castellano medieval: el testimonio de los textos poéticos”, *Revista de Filología Española*, 99/1, 2019, pp. 113-144.
- “Aportaciones a la evolución castellana de F- latina en su contexto románico: del signo lingüístico al signo poético”, *Zeitschrift für romanische Philologie*, 136/2, 2020a, pp. 1-32.
- “Descripción de los usos fraseológicos en la *Crónica troiana* gallega (c. 1373) a la luz de los testimonios peninsulares de materia troyana”, *Dicenda. Estudios de lengua y literatura españolas*, 38, 2020b, pp. 139-150.
- Quilis, Antonio. *Métrica española*, Madrid: Ariel, 1984.
- Ramírez Luengo, José Luis, Alexander Iribar Ibabe y Carmen Isasi Martínez. “Los otros seseos: diacronía y sincronía del seseo no andaluz en la Península ibérica”, en M.^a Isabel Sancho Rodríguez y Carmen Conti Jiménez (eds.), *Nuevas aportaciones al estudio del seseo*, Jaén: Universidad de Jaén, 2010, pp. 105-134.
- Riquer, Martín de. *Los trovadores. Historia literaria y textos*, Barcelona: Ariel, 2001 [1975].
- Ruiz, Juan. *Libro de Buen Amor*, ed. Corominas, Juan, Madrid: Gredos, 1968.

EL CAPITAL RELACIONAL COMO MEDIO DE MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN LAS ZONAS PERIFÉRICAS DE PARIS

Adriana Pérez-Bravo
CERReV EA 3918, F-14032 Caen, Francia
perezbravadriana@gmail.com

Resumen: En este trabajo se pretende mostrar el papel fundamental de la avenencia con los estudiantes como método para alcanzar una buena percepción de la enseñanza-aprendizaje del español segunda lengua extranjera en los centros de formación de aprendices en alternancia CFA. En esta investigación se mostrará que la utilización de estrategias individuales permite la progresión del aprendizaje mediante una relación pedagógica abierta. La enseñanza a los aprendices que estudian y trabajan en alternancia, constituye un desafío frente a las complejidades, debido a la ausencia del proceso de reiteración, lo cual no les permite consolidar la memoria por reposición del aprendizaje. La metodología de análisis utilizada compara entrevistas y los resultados del examen final de español de la Educación Nacional francesa de los aprendices de dos instituciones educativas entre los años 2016 y 2019.

Palabras claves: capital, relacional, percepción, periferia, didáctica.

Generalmente, muchos profesores salen de los institutos sin ningún retraso, otros toman más tiempo del previsto, pues algunos estudiantes les entretienen para aclarar dudas o simplemente hablar sobre cosas cotidianas, lo que forja una acumulación o acopio relacional entre los estudiantes y el profesor y por ende, entre el profesor y sus estudiantes. Frente a esto, cabe recordar

las definiciones de capital cultural del sociólogo francés Pierre Bourdieu, que implica conocimientos, buenas maneras, diplomas y la de capital social como una red que anima estas relaciones. (Bourdieu,1980, 2)

Entre una y otra definición de capital del sociólogo francés se contextualiza este trabajo, para aclarar en un contexto pedagógico lo que podría definir el capital relacional: un balance entre los conocimientos y las experiencias acumuladas por el enseñante a lo largo del tiempo, susceptible de procurar más confianza. Porque el proceso de enseñanza comporta aspectos positivos movilizados de manera bidireccional: deberes, derechos, trabajo, respeto y compromiso.

Cuando se consiguen interacciones prolongadas, se alcanza una mayor calidad en la relación. Por lo tanto, cuanto mayor sea el tiempo de interrelación, mejor serán los resultados finales del proceso de aprendizaje, pues el capital relacional, equivale a conocimientos, capacidades, procedimientos, etc., que posee el enseñante derivado de las interrelaciones mantenidas con los estudiantes, a su vez, implica la percepción de valor que tienen estos cuando están frente a sus formadores en el aula.

Por consiguiente, el conocimiento derivado de las relaciones institucionales entre el enseñante y los alumnos será recogido dentro del denominado capital relacional, y el conocimiento que surge como consecuencia de las relaciones personales e informales mantenidas entre los estudiantes de la institución será incluido dentro del capital social, definido por Pierre Bourdieu. (Bourdieu,1980, 2-3)

En consecuencia, el capital relacional es el conjunto de interacciones que tiene el enseñante con sus estudiantes y que le aportan valor a la relación enseñanza-aprendizaje¹.

LOS CENTROS DE FORMACIÓN PARA APRENDICES (CFA)

Los CFA proporcionan a los aprendices una formación general y técnica o profesional que complementa la formación que reciben en las empresas. La formación práctica del aprendiz se realiza principalmente en la empresa, mientras que la formación teórica la imparte el CFA. Según el diploma, el tiempo de formación en CFA varía entre 400 y 675 horas como mínimo al año. La formación supone, por tanto, un estrecho vínculo entre los dos lugares en los

1 La definición de capital relacional es una proposición que todavía tiene que seguirse desarrollando, pero que se considera importante darla a conocer.

que el aprendiz adquiere competencias profesionales. (Ministerio de Educación Francés)

Estos centros son una alternativa a la educación tradicional en Francia. Hay dos modalidades: Los liceos profesionales en los cuales los alumnos hacen sus prácticas profesionales los últimos tres meses del año escolar y la otra es la de los Centros de Formación de aprendices en alternancia, que pertenecen a la Cámara de Comercio, o Asociaciones, generalmente privados, y constituyen la segunda red de formación educativa después del Sistema Educativo Nacional, donde los inscritos reciben el estatus de aprendices, pueden trabajar una semana y la semana siguiente van al centro a recibir clases, o pueden pasar dos semanas y las dos semanas siguientes van a recibir clases, según disponga cada CFA. El número de semanas de formación depende del diploma elegido.

Los aprendices firman un contrato de trabajo, y la relación que se establece es laboral-educativa, con todas las reglas de la ley del derecho al trabajo.

Bajo esta modalidad pueden titularse o diplomarse en los siguientes grados:

CAP, certificado de aptitud profesional dos años.

BEP, certificado de estudios profesionales. dos años.

BAC, bachillerato profesional, tres años

BTS, técnico superior, dos años después del BAC.

Licencia, un año después del BTS.

Máster I, un año después de la licencia.

Máster II, un año después del Máster I.

Este sistema de formación permite al aprendiz, tener recursos económicos, además de una experiencia laboral, la cual es privilegiada por las empresas; ya que estos están insertos en el mercado laboral; por otra parte, las empresas, costean la tasa de aprendizaje al CFA (coste de la formación), reducen sus impuestos y pagan el salario mínimo (*Smic*, en francés), según la edad del aprendiz, cuanto más joven sea, menor salario recibe. En el caso de menores de edad son sus padres, o representante legal, quienes establecen el contrato.\

La mayor parte del público que acude a estos centros presentan dificultades de adaptación al sistema educativo tradicional o tienen dificultades económicas, que le impiden la continuidad del sistema tradicional.

LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN FRANCIA

Dentro del aprendizaje general están las llamadas lenguas extranjeras LVE, el alemán, el inglés y el español, son las más comunes y el inglés es vis-

to como la lengua principal y obligatoria, es decir, primera lengua extranjera (LV1/LVA). Las evaluaciones son diferentes según la elección hecha por el aprendiz, como lengua viviente principal LV1, se le exige un nivel B2 o en la segunda lengua LV2, se le exige un B1; según lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. (MCERL, 2002).

En Francia la lengua inglesa se imparte desde la educación primaria, E.S.O y Bachillerato, es decir equivale a 12 años de formación en inglés. La segunda Lengua Extranjera (LV2/LVB) se imparte en los tres últimos años E.S.O y los tres años del liceo, es decir, seis años. Sin embargo, los estudiantes franceses del sistema tradicional de educación tienen dificultades para expresarse en una lengua extranjera: al final del bachillerato, el 75% no se expresan en inglés; el 73% en español y el 62% en alemán. (Cnesco, 2019).

Además, se puede adicionar que las dificultades económicas influyen en el resultado del aprendizaje en el sistema educativo tradicional:

Promedio de las secciones ES, S, L, STMG en el bachillerato 2017 y proporción de PCS en el total de alumnos por idioma

	Profesión o categoría socio-profesional, no declarada	Profesión o categoría socio-profesional desfavorecida	Profesión o categoría socio-profesional media	Profesión o categoría socio-profesional favorecida	Profesión o categoría socio-profesional muy favorecida
Español LV2	11,69(3,7%)	11,73(21,7%)	12,29(27,1%)	12,56(13,9%)	13,57(33,6%)

Fuente: MEN-MESRI-DEPP, données Système d'information Ocean, traitement Cnesco 2019.

“Por último, vale la pena concluir sobre el impacto del perfil social de las escuelas, que tiene una grave repercusión en los logros de los alumnos más desfavorecidos. Las dificultades en francés se relacionan con el aprendizaje del LVE, más aún cuando los alumnos son de entornos desfavorecidos.” (Manoilov, 2019, 50)

PEDAGOGÍA ABIERTA

La pedagogía utilizada requiere de ciertas estrategias didácticas que generen o despierten el interés, pues el examen nacional de español para obtener el Bachillerato Profesional es-oral.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, parte de las necesidades e intereses de los aprendices. El rol del formador es el de predisponer un medio que

suscite el interés por progresar en el aprendizaje. Lo importante no es el resultado, sino el proceso que realicen para aprender. La evaluación es un trabajo individualizado desarrollado en el aula, basándose en los ritmos y las capacidades de cada uno. También conocida como educación libre no directiva, según afirma Capitán, la no directividad:

Es tanto una actitud pedagógica, como un estado del espíritu de quienes intervienen en el proceso educativo, por la que el profesor no impone modelos acabados, tanto en la conducta como en el aprendizaje de sus alumnos, sino que reemplaza su intervención permanente solicitando, por un sistema de actividades e instituciones diversas, el intercambio libre y creativo de los alumnos en una relación dual; [...] La responsabilidad se desplaza, pues, del único responsable hasta ahora-el enseñante-a la corresponsabilidad. (Capitán, 1986,50)

LA REITERACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

La enseñanza de una segunda lengua a los alumnos que estudian y trabajan a través del sistema de alternancia constituye un desafío frente a las complejidades del sistema, debido a la ausencia de la reiteración y a la práctica de lo enseñado, pedagogía que permite la fijación del conocimiento por repetición.

Además, la mayor parte de estos aprendices han pasado un tiempo excluidos del sistema educativo tradicional, lo cual complica la adquisición de nuevos conocimientos. Por otra parte, estos aprendices son muy lentos en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos, posiblemente por el tiempo que han pasado en deserción escolar. Hay dos problemas, como se señaló en páginas anteriores, los estudiantes franceses en general, tienen un bajo nivel de expresión oral en lenguas extranjeras, por tanto, un bajo nivel de motivación, además se le anexa el perfil de los aprendices que una parte tiene dificultades propias generadas por la desescolarización.

Este sistema educativo constituye un reto a dos velocidades: el Aprendizaje profesional y el Aprendizaje general. Las materias profesionales ocupan la mayor parte curricular y a una menor escala, el aprendizaje de materias generales.

Ante todo, este arsenal formativo bombardeado de manera intermitente 15 días por mes, lo que equivale a 21 semanas, 42 horas por año de escolaridad Bachillerato Profesional y 72 horas en dos años por el BTS Hostelería y Restauración (2017); cabría preguntar ¿es posible un aprendizaje oral sin un proceso de reiteración y de práctica en el curso de español como segunda lengua extranjera en formación por alternancia?

METODOLOGÍA

Las entrevistas y la comparación de resultados se llevaron a cabo en dos instituciones educativas, situadas en los suburbios del sur y del norte de la aglomeración de París (Île-de-France). El referencial del programa de español es establecido por la Educación Nacional Francesa. Además de efectuar la convocatoria al examen final y la composición del jurado.

MUESTRA

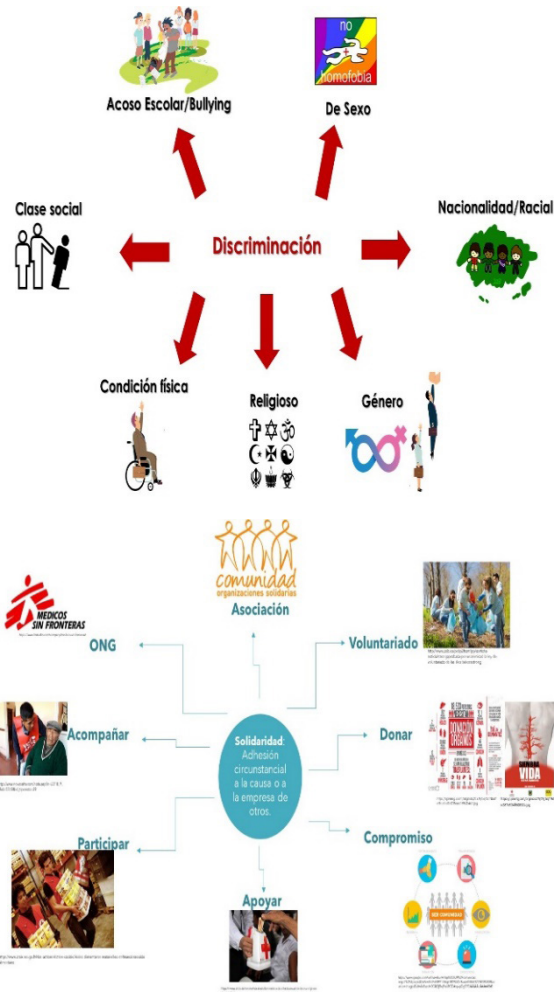
La muestra estudiada corresponde a tres años (2016-2019) de enseñanza de la asignatura de español segunda lengua extranjera, en dos centros de formación para aprendices (CFA), 1° y 2° de Bachillerato Profesional (BAC-Pro) 60 aprendices por año y Primer y Segundo año del Técnico Superior en Hostelería y Restauración (BTS) y 13 entrevistas (7 mujeres y 6 hombres)

ILUSTRACIÓN DEL APRENDIZAJE

En principio se les trasmite que el español es un idioma sonoro y alegre, luego se les insiste que la lengua española es una sola lengua a diferencia del francés que son dos lenguas. Se les habla la mayor parte del tiempo en español.

Primero se comienza por la expresión oral, una conversación personal sobre ¿cómo les va?; (capital relacional) seguido, de un mapa mental que abre la clase, el tema de la secuencia se ubica en el centro, y a partir de allí, se les solicitan las palabras relacionadas con el tema, las dicen en francés y se traducen de manera simultánea en la pizarra; cada grupo va a desarrollar un vocabulario según su nivel, es decir, cada grupo tendrá el número de palabras que corresponden a su nivel. Después, una vez escrito el vocabulario se hacen ejercicios de gramática. Luego a la expresión escrita, con la redacción de las frases en función de los aspectos positivos y negativos o si hay convergencias o divergencias, en el tema estudiado. Finalmente se transmite un video sobre el tema.

Este sistema de mapa mental permite al alumno memorizar o recordar un mínimo de vocabulario y de estructurar el tema a desarrollar. Ejemplo:



Una vez concluida esta parte se pasa un texto de comprensión escrita y a la expresión oral a través de una imagen, en donde movilizarán el vocabulario estudiado, que a su vez será el entrenamiento del examen final de español.

La evaluación será la descripción de una imagen y la comprensión de un texto. Ante la posibilidad de obtener una nota a través de la comprensión permite que el alumno / aprendiz trabaje o intente trabajar por un lapso breve en el aula.

Los más responsables generalmente corresponden al 23% de la clase; luego vienen los aprendices que tienen una mayor capacidad de comprensión del español un 24% (en muchos casos de origen portugués) y un 53 % que no les interesa validar el Bac de español. En el sistema francés no es obligatorio

validar todas las asignaturas.

La falta de interés fue justificada por una incompreensión del curso de español.

-Se sienten desfasados ante un pasaje de desescolarización.

-Estar en proceso de adquisición del francés, como lengua de inmersión, que no ha pasado a ser una lengua adquirida.

-Escaso vocabulario en francés.

-Proceso simultáneo de adquisición de la lengua vehicular L1 de uso (francés), L2, el inglés obligatorio, y el L3 equivale al español.

La inexistencia de un referencial en lengua materna en latín dificulta en mayor grado el interés en el español lengua extranjera. Para James Flege, los sonidos lejanos a los fonemas de la lengua materna son difíciles de aprender, ya que se percibirán y producirán automáticamente en función de la estrecha categoría que existe para la lengua de origen. (Flege, 1980, 30).

A los estudiantes se les pide que escriban, hablen o entiendan una lengua, sin tener las formas lingüísticas necesarias para una decodificación efectiva, constituye un reto que podría terminar desmotivando a algunos estudiantes, que no estimarán esta situación de inseguridad (o reversión) lingüística.

Parfraseando al sociolingüista estadounidense Fishman “El aprendizaje de una lengua extranjera en el entorno escolar requiere ajustes cognitivos y emocionales que probablemente están fuera del alcance de algunos alumnos”. (Fishman, 1966)

RESULTADOS

En el primer año, 2016-2017 un 75% de los alumnos del Terminal Asistente de Gestión, obtuvieron su Examen, frente a un 65% en Terminal Comercio. BTS Hostelería y Restauración un 77%.

2017-2018, un 85% del terminal Comercio obtuvo el examen de español

2017-2018: Un 90% el BTS Hostelería y restauración

2018-2019 un 100% del terminal Gestión Administrativa validaron su examen; un 75% en BAC comercio y un 86% en el BTS Hostelería-Restauración.

Estos resultados corresponden al examen oral de español, pues las cifras de obtención del Bachillerato o del BTS están entre el 60 y 70 %.

Llama la atención las cifras de los aprendices en Bac Comercio, generalmente no corresponde a las expectativas planteadas: Este perfil es difícil de motivar, primeramente, no sienten la necesidad de una segunda lengua, y no

están confrontados a una clientela hispanohablante pues trabajan en la periferia de París, que tiene poca afluencia de hispanohablantes.

Resultados 2017-2019 del examen español Técnico Superior Hostelería y Restauración.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2017	7,00	15,00	15,00	12,00	7,00	11,00	7,00				10,57
2018	13	6	11	11	11	12	14	18	15	15	12,08
2019	*7	11	16	14	**5	20	16	6			11,87

Fuente: Elaboración propia, datos Resultado del Examen final. Ministerio de Educación Frances.

* Aprendiz que integro el último año del BTS.

** Aprendiz de origen anglosajón.

Los aprendices que no obtuvieron la nota en el español para pasar el examen tampoco obtuvieron la nota en otras asignaturas para obtener el diploma.

CONCLUSIONES

El 95% de los aprendices expresaron una visión positiva de la lengua española, incluso sin haber aprobado el examen final.

Se evidenció que el capital relacional permite la puesta en marcha de diferentes estrategias de aprendizaje de un curso a otro, y de un mismo grupo dividido en dos partes.

Se constató que, a mayor capital relacional, mayores interacciones orales, y mayor comprensión de los sujetos desarrollados.

La dinámica es la negociación, los profesores deben entender que no tienen el poder en el aula, solo tienen el conocimiento y aun así dependerá de si lo logran transmitir.

El capital relacional fructifica todos los escenarios lingüísticos que permiten sensibilizar a un público ávido de respuestas. Las aulas de clases de español son un trampolín de ideas que sirven para visibilizar problemáticas que generan verdaderos intercambios, edificadores de una sociedad de respeto, de derechos y de deberes.

“Saber corregir, en lenguas extranjeras, a un alumno sin bloquearlo debe ser un aprendizaje más”. (Mons Nathalie, Cnesco, 2019,6).

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 2005, 206p.
- Bourdieu Pierre. “Le capital social ». In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 31, janvier 1980. pp. 2-3; https://www.persee.fr/doc/ars_0335-5322_1980_num_31_1_2069. Fecha de consulta 02/02/2020.
- Capitán, Alfonso. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. II, Pedagogía contemporánea*. Madrid, España: Dykinson,1986.
- Cerón Martínez, Armando. “El Uso de Conceptos Teóricos de Pierre Bordieu en la Investigación Educativa de México”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 71, octubre-diciembre, 2016, pp. 192-208. Luis Gómez Encinas ed. Móstoles, España.
- Cnesco *Langue vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ? Dossier de synthèse*, 2019. <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/> Fecha de consulta 02/02/2020.
- Flege, J. “Phonetic approximation in second language acquisition”, *Language Learning*, 27. 1980.
- Heather E. Hilton. *Systèmes émergents : acquisition, traitement et didactique des langues*. Sciences de l'Homme et Société. Université Lumière - Lyon II, 2009.
- Heather, Hilton. *Conférence de Consensus Langues Vivantes Etrangères Rapport Scientifique. Sciences cognitives et apprentissage des langues*. Paris : Cnesco, 2019. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Hilton-1.pdf Fecha de consulta 02/02/2020.
- Ollivier, Christian. *Enseigner pour aider à apprendre les langues –Approches et concepts en didactique des langues, théorie et mise en œuvre*, Paris : Cnesco, 2019. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190409_Ollivier-1.pdf Fecha de consulta 02/02/2020.
- Manoilov, P. *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères*. Paris: Cnesco, 2019. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2019/04/190410_Manoilov-1.pdf Fecha de consulta 02/02/2020.
- Ministerio de Educación Nacional de la Juventud y del Deporte Frances. <https://www.education.gouv.fr/le-centre-de-formation-d-apprentis-cfa-creation-fonctionnement-personnels-et-apprentis-2069> Fecha de consulta 02/02/2020.
- Vieillard-Baron, Hervé. *Les banlieues, des singularités françaises aux réalités mondiales*, collection «Carré Géographie», Hachette supérieur. 2001.

EL MÉTODO DESCENDENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DESDE UNA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Anabella Poggio, *Universidad de Buenos Aires*

Buenos Aires, Argentina

anabella.poggio@gmail.com

María Soledad Funes

Universidad de Buenos Aires – Conicet

Buenos Aires, Argentina

solefunes@gmail.com

Resumen: Enmarcada en la Gramática Emergente del Discurso (Hopper, 1988), que plantea que las estructuras o regularidades gramaticales no son preexistentes al uso, sino que provienen del discurso, ya que la gramática es entendida como un conjunto de convenciones sedimentadas que se han *rutinizado* a partir de la frecuencia y de su éxito comunicativo, el presente trabajo propone introducir el método descendente como un método propicio para la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria. El método consiste en que, para leer y comprender un texto, deben analizarse, en primer lugar, las dimensiones pragmática y semántica, para luego observar cuáles son las estrategias morfosintácticas que contribuyen a la creación del significado de dicho texto. En este sentido, presentaremos un conjunto de actividades diseñadas para la enseñanza integral de la gramática y el discurso, a partir del tema gramatical de tipos de cláusulas.

Palabras clave: método descendente, Gramática Emergente del Discurso, Transitividad, Actantes

INTRODUCCIÓN

En el año 2006 se sanciona en la República Argentina la Ley de Educación Nacional (n° 26.206), que tiene como finalidad recomponer la situación de crisis educativa y social que había dejado el proceso político y socio-económico que finaliza con el abandono del gobierno del ex presidente De La Rúa en 2001. Esta ley, a diferencia de su antecesora, la Ley Federal de Educación (n° 24.049), hace hincapié en la necesidad de promover la igualdad y la inclusión sociales, tarea fundamental a la que deberá abocarse la escuela.

La implementación de esta reforma en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires comienza a desarrollarse en 2014 en algunas escuelas denominadas “piloto” y de forma obligatoria para todas las instituciones a partir del ciclo lectivo 2015. En este contexto de implementación del nuevo currículo se reabre el debate sobre la utilidad de enseñar gramática y sobre qué gramática enseñar. El nuevo diseño curricular cuestiona la centralidad de estos contenidos en el primer ciclo de la educación media. En cambio, coloca en el centro de la escena de enseñanza la necesidad de desarrollar las habilidades de lectura y escritura, para lo que, eventualmente, se recurrirá a la reflexión metalingüística. Este cambio de centro implica un cambio metodológico, ya que no es lo mismo enseñar contenidos que enseñar prácticas.

El cambio metodológico propuesto en el actual diseño curricular de Lengua y Literatura para la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (Ministerio de Educación, 2013) propicia que los contenidos gramaticales sean abordados en el mismo ejercicio de las prácticas de lenguaje, según una perspectiva de índole psicogenética (Cuesta, 2012). Entendemos que este cambio metodológico no logra arraigarse en las prácticas áulicas concretas no sólo por la carencia de herramientas metodológicas que sirvan de orientación a los docentes en el presente diseño, sino también por la fuerte permanencia de ciertos modelos gramaticales de corte formal que subyacen a las propuestas de enseñanza, hecho que conlleva ciertas contradicciones con el nuevo enfoque metodológico, ya que estas gramáticas no atienden específicamente al uso lingüístico, con lo cual no pueden brindar las herramientas teóricas adecuadas para trabajar la lengua desde el discurso.

Considerando la problemática planteada, es decir, la falta de coherencia entre lo que dicta el diseño y los modelos gramaticales formales, este trabajo se propone mostrar, a partir de una propuesta pedagógica concreta, el desarrollo de un método para el diseño de materiales didácticos que integra las reflexiones gramaticales al análisis de los discursos. Este método se enmarca en el Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP) (en especial la noción de Gramática

Emergente del Discurso, de Hopper y la Gramática Cognitiva de Langacker), y retoma algunas propuestas afines de Bronckart (2004).

En las primeras secciones de este trabajo, se expondrán los presupuestos básicos del Enfoque Cognitivo Prototípico. Asimismo, presentaremos algunas nociones teóricas propias de este marco, indispensables para el desarrollo conceptual del análisis del texto que tomamos como punto de partida y para la confección de las consignas: se trata de la noción de transitividad (Hopper y Thompson, 1980) y la clasificación de cláusulas de Borzi (2008). Luego, se caracterizará el método descendente para la enseñanza de las lenguas (Bronckart, 2004) y los puntos de contacto que manifiesta este método con la noción de Gramática Emergente del Discurso (Hopper, 1988).

En la segunda parte del trabajo, se presentará una secuencia didáctica que tiene como objetivo fundamental introducir la clasificación de cláusulas de Borzi (2008), en particular, las cláusulas ditransitivas que, en contraposición con las cláusulas transitivas, conceptualizan diferentes tipos de actantes. Dicha conceptualización conlleva determinado tipo de consecuencias para los protagonistas en la resolución del conflicto narrativo del texto bajo análisis (la fábula “El zorro y el quirquincho”).

Además de la secuencia, se presentará el análisis que justifica, en cada caso, el planteamiento didáctico y el tipo de actividades propuestas. Se parte de la hipótesis de trabajo general de que adoptar una gramática discursiva y un método descendente de enseñanza, que vaya del discurso a las formas, favorece la integración de la gramática y del discurso en el desarrollo de las propuestas áulicas, ya que la concepción de gramática del ECP nos permite partir del análisis de la intención comunicativa y la macroestructura textual para ir hacia las formas lingüísticas que vehiculizan esos sentidos y volver, desde su análisis, al sentido global del texto y al para qué de su producción.

MARCO TEÓRICO

La concepción discursiva de la Gramática que se sostiene en el presente trabajo proviene del Enfoque Cognitivo Prototípico (ECP), un enfoque amplio, que reúne una serie de teorías co-ocurrentes, como ser la teoría de prototipos y del nivel básico, la teoría de los modelos cognitivos idealizados, la gramática emergente del discurso, entre otras perspectivas. El ECP surgió en la década de 1970 en disidencia con los enfoques formales del lenguaje. Entre sus principales exponentes se destacan la figura de George Lakoff, con su obra *Women, Fire and Dangerous Things* (1987) y Ronald Langacker, con sus dos tomos

titulados *Foundations of Cognitive Grammar* (1987, 1991).

Entre los presupuestos básicos de este enfoque se encuentran el papel primordial de la función comunicativa en la estructuración del lenguaje, la noción de signo motivado y la concepción de la gramática como un conjunto de regularidades que emergen del uso. Al partir de la premisa de que la función comunicativa resulta fundamental, el signo lingüístico se concibe como un signo motivado por la pragmática y la semántica. Esto significa que la lengua comprende estructuras semánticas, estructuras fonológicas y conexiones simbólicas que son el lugar de la gramática. Estas estructuras simbólicas, que enlazan significados con secuencias fonológicas, son producto de la experiencia e interacción de los hablantes con el mundo que los rodea dentro de una comunidad y una cultura determinadas. La gramática es concebida, entonces, como un ordenamiento de los signos motivado por las necesidades comunicativas.

Desde esta perspectiva, la gramática no es algo dado *a priori*, ni algo fijo, sino que está en permanente construcción. Así, las formas lingüísticas más exitosas y que mejor se ajustan a las intenciones comunicativas de los hablantes se *rutinizan*, es decir, se vuelven regulares, y constituyen subsistemas más o menos estables que son compartidos por la comunidad hablante. De esto se trata la noción de *gramática emergente* (Hopper, 1988), que plantea que la gramática no está conformada por reglas fijas e inamovibles, sino por regularidades que provienen del discurso. Es decir, no existen reglas apriorísticas, inmanentes a un sistema abstracto uniforme y común a todos los hablantes de una lengua, sino que la gramática surge de la interacción cara a cara de modo que refleja la experiencia individual del hablante sobre esas formas y su evaluación sobre el contexto. El adjetivo *emergente* aplicado a la noción de gramática implica que esta última es entendida como una estructura no fijada, nunca determinada, constantemente abierta y en flujo. En este sentido, la sistematicidad es una ilusión producida por la sedimentación parcial de las formas usadas frecuentemente en subsistemas temporales (Hopper, 1988: 156-157).

Pensar una gramática emergente del uso nos lleva directamente a estudiar y analizar las formas lingüísticas en interacciones auténticas, en producciones escritas y orales (literarias y no literarias) que nacieron con un fin comunicativo determinado, “real”.

Desde el ECP, se presupone que, si el hablante elige una forma entre otras para lograr su objetivo comunicativo, toda forma tendrá siempre un significado. En este sentido, como entendemos que la pragmática y la semántica motivan la morfosintaxis, en el ECP, los niveles de análisis de la gramática no son módulos independientes, sino que están interrelacionados. Y lo más

importante: al tener en cuenta el contexto, la pragmática forma parte de la gramática, ya que no puede considerarse una rama separada desde el momento en que determina la morfosintaxis.

Así, los fenómenos gramaticales se abordan de forma integral, considerando de forma conjunta todos los niveles de la lengua: el pragmático, el semántico, el morfosintáctico y el fonológico. Entre los factores pragmáticos, se encuentran el objetivo comunicativo del hablante y ciertos parámetros textuales de análisis, como la distribución de la información y la coherencia textual, además del contexto situacional.

En este marco, entonces, se define como punto de partida para la confección de materiales didácticos el análisis de la dimensión pragmático-semántica de los textos para ir luego hacia los elementos morfosintácticos que permiten vehicular ese significado global del texto y su intención comunicativa. Esta forma de proceder se denomina *método descendente*, e implica una concepción del lenguaje que proviene del marxismo y que tiene estrechas relaciones con el ECP, como se advertirá en el siguiente apartado.

EL MÉTODO DESCENDENTE

El método descendente tiene sus orígenes en la obra de Voloshinov (1992[1929]). Este autor defiende la naturaleza social e ideológica del signo lingüístico, en contraposición con las posturas del objetivismo abstracto y del psicologismo conductista, perspectivas de tipo dualista que separan tajantemente lo que ocurre en la mente de lo que ocurre por fuera de ella. En la perspectiva marxista, el lenguaje se genera y vive en la comunicación discursiva, razón por la cual no hay un dualismo inherente al lenguaje (signo mental/signo expresado), ni una existencia apriorística ni autónoma de la lengua, sino que la conciencia individual (que está hecha de signos) se conforma en la interacción social.

Los signos surgen, pues, tan sólo en el proceso de interacción entre conciencias individuales. La conciencia sólo deviene conciencia al llenarse de contenido ideológico, es decir signico y, por ende, sólo en el proceso de interacción social (Voloshinov (1992 [1929]: 34).

Entender que los signos nacen del intercambio social supone poner el foco en el uso de la lengua. Y ese uso no se da de manera aleatoria, sino que se organiza en géneros de discurso que están determinados social, cultural e históricamente. Cada género discursivo se corresponde con una esfera de la actividad social que establece sus propios temas de discurso. Son estos modos

de organización social y las condiciones inmediatas de la interacción las que determinan las formas de los signos.

Esta manera de concebir la naturaleza de los signos conlleva, asimismo, una metodología particular para el estudio del lenguaje, que Voloshinov esquematiza en tres pasos:

- 1) formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas;
- 2) formas de enunciados concretos, [...] los géneros de las actuaciones discursivas, determinados por la interacción discursiva, en la vida y en la creación ideológica;
- 3) una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual.” (Voloshinov, 1992[1929], pp. 153-154)

Como podemos observar, el punto de partida son los géneros discursivos, entendidos como interacciones concretas en condiciones materiales específicas, para ir luego hacia los enunciados determinados por esa interacción y, finalmente, a las formas lingüísticas.

Este método es reformulado por el Interaccionismo Socio-Discursivo en la metáfora del “milhojas textual” que le permite plantear a Bronckart (2004: 75) los niveles superpuestos e interactivos en los que está organizado todo texto: la infraestructura general del texto (organización de conjunto del contenido temático), los mecanismos de textualización y los mecanismos de responsabilidad enunciativa. Bronckart, que retoma la concepción de lenguaje de Voloshinov en el marco específico de la didáctica de las lenguas, propone un camino metodológico en la misma dirección:

[Lo] que en la lengua “constituye sistema” (las categorías de unidades y las estructuras oracionales) no puede considerarse más que como el producto de un procedimiento de abstracción efectuada sobre los textos, que son las unidades funcionales y empíricamente observables: los textos son, por tanto, lo primero, y el sistema de la lengua no es más que un constructo secundario, a cuya elaboración se han dedicado, con mayor o menor fortuna, sucesivas generaciones de gramáticos. Con el trasfondo de este cambio radical de perspectiva teórica se podría intentar un procedimiento didáctico ideal, que consistiría en comenzar la enseñanza de la lengua por actividades de lectura y de producción de textos, para posteriormente articular con este procedimiento inicial unas actividades de inferencia, y más tarde de codificación, de regularidades observables en el corpus trabajado. (Bronckart, 2004: 56)

Este método descendente también es aplicado por las referentes del Interaccionismo Socio-Discursivo en Argentina: Riestra y Tapia (2013), quienes defienden el método de trabajo propuesto por Bronckart para la enseñanza de las lenguas.

Esta forma de concebir el lenguaje y la enseñanza de las lenguas resulta afín a la concepción de gramática que tenemos en el ECP. En las tres perspectivas se encuentra el discurso como punto de partida para llegar a la forma lingüística. Ahora bien, la principal diferencia es que el ECP concibe la gramática como discursiva en sí misma, no como un sistema uniforme *a priori*, al margen del discurso. En este sentido, el método descendente se reformula, porque ya no se trata de comprender el texto como un reservorio de conceptos gramaticales preexistentes sino de analizar el texto para llegar a la descripción de la forma. En nuestra propuesta, el método es descendente, porque la sintaxis no constituye el centro a partir del cual se generan todos los sentidos, sino muy por el contrario, es la dimensión pragmática la que va a motivar la aparición de las formas de la lengua que el hablante considere más efectivas y eficientes para transmitir con éxito su mensaje. Es por este motivo que no podemos escindir el estudio de la gramática de la dimensión pragmática y entendemos que todos los niveles del lenguaje actúan de manera conjunta e interrelacionada en la construcción del sentido y de la finalidad de los textos. Si no partimos del análisis semántico-pragmático, difícil será que podamos comprender el significado de las formas que componen los discursos. Por este motivo, será un requisito obligatorio para nuestro enfoque trabajar con discursos auténticos, es decir, no adaptados ni inventados por el investigador. La premisa es que el texto es el que nos va a indicar qué aspectos de la gramática conviene abordar para la enseñanza de la lengua y para lograr la comprensión textual. Por tanto, partimos del análisis de las dimensiones pragmática y semántica con herramientas del Análisis del discurso, y de la Teoría literaria. A partir de este primer acercamiento a los textos, se continúa con el análisis de las estrategias morfosintácticas que contribuyen a la creación del sentido. Por último, los fenómenos gramaticales se analizan y se enseñan de acuerdo con su función discursiva, ya que la pedagogía de la forma es su uso real en la lengua. De este modo, se logra la integración de gramática y discurso, y se asegura la comprensión del texto bajo estudio.

En el siguiente apartado, se desarrollarán los conceptos gramaticales que se enseñarán en la secuencia didáctica.

EL CONCEPTO DE TRANSITIVIDAD Y LOS TIPOS DE CLÁUSULA

Según Hopper y Thompson (1980), la transitividad consiste en la transmisión efectiva de energía desde un agente hacia un paciente. Al tener en cuenta a los participantes y su interacción, la transitividad no es propia del verbo sino que es una propiedad global de la cláusula (1980: 251). Esto es, no habría verbos transitivos o intransitivos, sino cláusulas más o menos transitivas. Ese grado de mayor o menor transitividad estaría dado por la presencia de ciertas características que confluyen en la cláusula. Por ejemplo, un paciente con alto grado de afectación coexistirá con un verbo dinámico y un agente volitivo. Asimismo, los autores señalan que existe una correlación entre la transitividad y la organización del discurso. En el discurso narrativo, los autores observan que la mayor concentración de cláusulas transitivas se correlaciona con los eventos principales de la narración (*foreground*), mientras que las cláusulas intransitivas aparecen en los eventos secundarios (*background*). Es decir, las cláusulas principales de un texto se corresponden con las cláusulas transitivas prototípicas (CTP).

Los autores caracterizan la CTP de la siguiente manera: los participantes necesariamente son dos (sujeto agente y objeto paciente), ya que no puede haber transferencia de energía si no hay al menos dos participantes involucrados. La energía que se transmite proviene de una acción, por lo que debe haber *kinesis* (movimiento, evento dinámico, gramaticalizado en un verbo de acción). El agente reúne los siguientes atributos: [+humano], [+punto de partida], [+pivote], [+ejecutor], [+iniciador], [+voluntad], en tanto que el cambio en el paciente provocado por la energía que le transmite el agente es total (es decir, hay alta afectación).

En cuanto al aspecto verbal, es télico: una acción vista desde su culminación es más efectivamente transmitida a un paciente que una no provista de ese punto final. Por ejemplo, en *Juan comió una manzana* se observa mejor la transferencia de energía y el resultado de cambio en el paciente, que en *Juan está comiendo una manzana*, donde la transferencia es parcial.

Esto último conlleva que la acción es puntual, esto es, se perciben el inicio y el final de la acción de forma clara, sin transición, de modo de lograr evidente y marcada afectación en el paciente. Por ejemplo: *Juan pateó la pelota* es más puntual que *Juan llevó la pelota al armario*.

Otras características de la CTP: la cláusula es afirmativa; el modo verbal es el indicativo, ya que si la acción se presenta como si no hubiera ocurrido o como una acción en un mundo contingente (no real), será menos efectiva que

una acción correspondiente a un evento real, en el mundo real.

Por su parte, Borzi (2008) retoma el planteo de Hopper y Thompson, parte de la CTP y elabora una clasificación de los tipos de cláusula existentes en español. En la clasificación, hay una zona central, que corresponde a la CTP, y desde allí, se derivan los otros tipos de cláusula, caracterizados por la pérdida o la acumulación de los distintos atributos de la CTP. En la secuencia didáctica aquí propuesta se hará foco en un tipo de cláusula diferente a la transitiva pero relacionada con ella: la ditransitiva, en la que se agrega un nuevo actante (el benefactivo).

HIPÓTESIS

La construcción de los actantes en las cláusulas de un texto será entonces el contenido gramatical a enseñar en la secuencia didáctica presentada a continuación, con énfasis en los actantes de las cláusulas ditransitivas. Del análisis pragmático-semántico de dichas cláusulas se derivará el análisis sintáctico correspondiente. De este modo, se logra la integración de lengua y discurso.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Se entiende el concepto de secuencia didáctica como una serie de actividades planificadas que responden a objetivos de aprendizaje unitarios y a un objetivo discursivo (Rodríguez Gonzalo, 2011). En este sentido, la secuencia tiene como propósito general vincular, desde el análisis textual, el uso de determinados tipos de cláusulas (CTP/cláusulas ditransitivas) con el desarrollo de la complicación narrativa y la moraleja de la historia (la fábula “El zorro y el quirquincho”).

Esta secuencia de actividades fue pensada para introducir las diferencias específicas entre una CTP y una cláusula ditransitiva, no sólo a nivel semántico y sintáctico, sino también en términos pragmáticos, analizando el tipo de significados que cada tipo construye y permite vehiculizar. Se busca trabajar particularmente el tipo de actantes que prototípicamente se relaciona con estos tipos de cláusulas y analizar su relación con la resolución de la complicación narrativa y la moraleja de la historia. Para esto, se presuponen conocimientos previos sobre actantes prototípicos (agente y paciente) y CTP.

La secuencia tiene dos objetivos fundamentales: 1) facilitar a los estudiantes una serie de herramientas lingüísticas que los ayuden a hacer una lectura comprensiva y rica en matices; 2) que logren distinguir tipos de cláusulas

en función de los actantes que se conceptualizan en cada evento y puedan relacionar esa conceptualización con los resultados que conllevan las acciones que realizan.

Los destinatarios ideales de esta propuesta serían alumnos en 1º año NES (ciudad Autónoma de Buenos Aires) o 2º año ESB (Educación Secundaria Básica, Gran Buenos Aires), que tienen entre 13 y 14 años de edad.

EL ZORRO Y EL QUIRQUINCHO

La secuencia de actividades que presentaremos a continuación toma como punto de partida la fábula “El zorro y el quirquincho” en la versión de Vidal de Battini. El objetivo del trabajo con este texto será visualizar que el fracaso del zorro en su intento de estafar al quirquincho (resolución de la complicación narrativa que se vincula con la moraleja) se relaciona con el tipo de eventos en que cada personaje ejerce su rol de agente y, en este sentido, con el tipo de cláusulas en las que participan los actantes.

Para el desarrollo de las actividades planteamos el recorrido de dos caminos similares pero divergentes en lo temporal: el camino del docente y el camino del alumno. En una primera instancia, el docente deberá realizar un análisis de la dimensión pragmática del texto para luego dirigir su análisis a la morfosintaxis. Esto implica que antes de trabajar con los estudiantes el docente hizo una interpretación del texto y tomó la decisión de trabajar con él porque encontró una estrecha relación entre el objetivo comunicativo de ese texto y el tema gramatical que pretende desarrollar. Ya en clase, el alumno realizará un recorrido similar al que había hecho el docente, del texto a las formas. Dicho camino se construirá de manera colaborativa, junto con el docente y los estudiantes, para lograr finalmente la sistematización, que se hará a partir del análisis realizado y de los ejemplos que provea el texto en cuestión.

A continuación, ilustraremos el camino del docente en la confección de la secuencia de actividades sobre “El zorro y el quirquincho”: 1) análisis textual; 2) confección de consignas; 3) sistematización; 4) consigna de escritura con posterior supervisión del proceso en clase.

ANÁLISIS TEXTUAL

La fábula de la que nos ocuparemos presenta dos personajes, el zorro y el quirquincho, que, si bien al inicio se reúnen para realizar una tarea que parecen tener en común, prontamente se van a perfilar como antagonistas:

el zorro, basado en la idea de que el quirquincho es poco inteligente, tratará de estafarlo; el quirquincho, mostrando toda su inteligencia, logrará vencer al zorro sin contradecir sus órdenes.

Así, vemos que el zorro, a pesar de ser dueño de una tierra, está pasando hambre. Esa tierra está sin cultivar porque el zorro piensa que ese no es trabajo digno para él. Por esta razón, decide contratar al quirquincho, quien tiene fama de poco inteligente. Así podría obtener el mayor provecho de esas tierras y del trabajo ajeno.

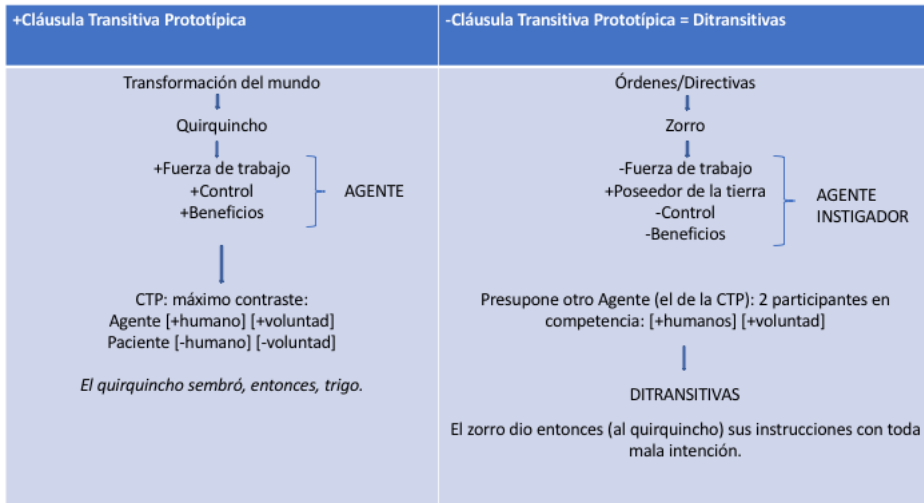
El trato al que llegan es que el zorro pondría la tierra y daría las directivas, mientras que el quirquincho pondría el trabajo y las semillas. Este acuerdo dibuja una especie de mapa que divide no sólo el tipo de acciones que realizará cada uno, sino también la relación que cada uno tendrá con la tierra y con la posibilidad de provocar un cambio en el mundo material.

El quirquincho se perfila como poseedor de la fuerza de trabajo. No es dueño de la tierra, pero al poseer la fuerza para transformarla, puede decidir sobre cómo realizar esa transformación. De esta forma, frente a los intentos abusivos del zorro, el quirquincho podrá manipular la realidad para acatar la palabra del zorro sin salir perjudicado y favorecerse con el producto de su trabajo. Esto es posible gracias al tipo de acciones implicadas en el trabajo del quirquincho, que se asocian a la predominancia de CTPs: el trabajo de la tierra implica un desplazamiento de energía que va desde un agente hacia un paciente en una relación de máximo contraste. Ese desplazamiento de energía implica un cambio en el mundo material, en la naturaleza, que es originado y controlado por la voluntad del agente origen de esa energía. Como está interactuando con un paciente prototípico, no hay competencia entre estos actantes y el quirquincho puede beneficiarse de las acciones que va desarrollando para transformar esa tierra.

En cambio, el zorro es el dueño de la tierra, pero no posee la cualidad del trabajo. Esto lo mueve a realizar el pacto con el quirquincho y lo lleva a perder la relación directa con la tierra. Al hacer ingresar un nuevo actante que se ocupará de hacer lo que él no quiere hacer, pierde el control sobre lo material. No opera de manera directa sobre la materialidad del mundo. No ejerce una transferencia directa de energía sobre el paciente que desea transformar, sino que decide dar las directivas de trabajo al quirquincho. Al tomar esta decisión, el zorro se convierte en un agente instigador (hace que otro haga por él) y, por tanto, entra en competencia directa con el quirquincho, ya que no depende de él la transformación de la naturaleza, sino que la ha dejado en manos de otro. De esta manera, pierde el control sobre lo que la tierra produce y, al intentar

perjudicar al quirquincho, se queda sin obtener ningún beneficio porque el que domina la tierra es el otro.

A continuación, mostramos gráficamente el análisis textual desarrollado:



Cuadro 1. Sistematización del análisis textual en tipos de cláusulas

Actividades

Las consignas que proponemos a continuación intentan guiar a la clase desde los aspectos más generales del texto (género narrativo, momentos de la narración, descripción de los personajes) hacia el trabajo específico con el tipo de cláusulas, lo que nos permitirá analizar las estrategias lingüísticas que contribuyen a la conceptualización de los actantes del relato y, finalmente, interpretar la moraleja de la historia.

A partir de la consigna 6, se recuperan los conocimientos previos sobre CTP para activar tanto los atributos de los actantes como los de la cláusula, que nos servirán luego para introducir las cláusulas ditransitivas y el actante benefactivo (puntos 8 al 11).

1. Lean atentamente la fábula “El zorro y el quirquincho”.
2. Identifiquen marcas de tiempo y lugar en el texto. ¿Qué relación tiene lo que encontraron con el género “fábula”?
3. Marquen en el texto la situación inicial, el conflicto y la resolución. Resuman cada parte en una frase.
4. En la situación inicial se presentan los personajes: ¿qué características

- tiene cada uno?
5. El conflicto narrativo comienza con la propuesta del zorro al quirquincho: ¿cómo se divide el trabajo?, ¿quién da las órdenes?, ¿por qué?, ¿quién las ejecuta?, ¿de qué modo?
 6. Busquen las acciones que lleva a cabo cada uno de los protagonistas: ¿qué diferencias encuentran entre lo que hace el zorro y lo que hace el quirquincho?
 7. Revisemos en el texto la noción de “Cláusula Transitiva Prototípica”. Analicen estas oraciones desde el punto de vista de los actantes y de la transferencia de energía que se produce entre ellos:
 - a. El quirquincho sembró maíz.
 - b. En la época precisa levantó la cosecha y llenó sus graneros de magníficas espigas.¿Se pueden considerar cláusulas transitivas prototípicas? ¿Por qué?
 8. ¿En qué se diferencian las oraciones analizadas en 7 de la siguiente: “Al zorro le entregó una parva de cañas”? ¿Cuántos actantes identifican? ¿Qué pasa en este caso con la energía transferida?
 9. ¿Cuál de las siguientes oraciones se acerca más a la oración analizada en 8? ¿Por qué?
 - a. Buscó al quirquincho y le propuso formar una sociedad.
 - b. El zorro estipularía la forma de repartir.
 10. Ubiquen en la oración “Al zorro le entregó una parva de cañas” los actantes que ya conocen (agente y paciente) y señalen su función sintáctica.

SISTEMATIZACIÓN

En el ejercicio de sistematización que proponemos en el primer cuadro pretendemos organizar las características de las cláusulas ditransitivas tomando como base la CTP (conocimiento previo). Para esto nos centraremos en los tipos de actantes con sus atributos y las funciones sintácticas que desempeñan en la cláusula.

Ya en el segundo cuadro se busca relacionar las características de las cláusulas que sistematizamos en el cuadro anterior con los atributos particulares que adquieren los actantes en el relato analizado, atendiendo sobre todo a la resolución de la complicación narrativa.

Las consignas 3 a 5 proponen recuperar los saberes trabajados en la secuencia a partir del análisis de dos nuevos casos (viñetas) y hacer una comparación.

2. A partir del análisis realizado sobre la fábula, completen el siguiente cuadro:

CLÁUSULA TRANSITIVA PROTOTÍPICA	CLÁUSULA DITRANSITIVA
Transferencia de energía entre 2 actantes preexistentes.	Alejamiento de la CTP por suma de un actante
Mayor afectación (cambio)	
	+ Poseedor de la tierra
+Agente (prototípico)	
	No control
+Beneficios	

3. Lean atentamente las siguientes viñetas. ¿En cuál de las dos observan mayor afectación, mayor cambio? ¿Por qué?



- ¿En qué columna del cuadro ubicarían cada viñeta? ¿Por qué?
- Analicen semántica y sintácticamente la frase de la segunda viñeta. ¿Se trata de un benefactivo prototípico? ¿Por qué?
- ¿Qué diferencias encuentran entre una CTP y una ditransitiva? Tengan en cuenta el tipo de actantes que aparecen en cada una.
- ¿Qué tipo de significados permiten transmitir cada tipo de cláusula? Pueden tomar ejemplos de la fábula analizada.

Reflexión final

¿Qué relación puede establecerse entre el tipo de acciones que realiza cada personaje y la moraleja de la historia?

Producción escrita

La consigna de escritura tiene como finalidad principal recuperar en el uso lingüístico concreto de una producción textual los contenidos trabajados a lo largo de las actividades propuestas. El trabajo colaborativo entre pares busca favorecer el intercambio dialogal en el que, se espera, tengan lugar reflexiones metalingüísticas sobre los tipos de cláusulas y los actantes.

Imaginen una situación en la que ustedes tienen que lograr que otra persona haga algo que no quieren hacer (puede ser lograr que un compañero haga todo el trabajo práctico de Geografía, o que un familiar ordene la habitación que deberían haber ordenado ustedes).

¿Qué tipo de directivas le darían?

¿Qué estrategias utilizaría la otra persona para no salir perjudicada?

Escriban en parejas un breve diálogo en el que se desarrolle la negociación entre los dos personajes.

Luego inserten ese diálogo en una pequeña anécdota o narración, organizada en tres momentos: marco (presentación del problema y de los personajes); complicación (desarrollo de la trama); resolución (¿logró su propósito el protagonista? ¿quién se benefició y quién se perjudicó?).

Para finalizar, analicen: ¿qué similitudes encuentran entre los atributos de los actantes que ustedes crearon en el texto y los atributos del zorro y el quirquincho?

CONCLUSIONES

La secuencia didáctica presentada es un ejemplo de cómo se pueden diseñar propuestas de enseñanza de español como lengua materna que aborden de manera integral la lengua y la literatura, o la gramática y el discurso. Observamos en el desarrollo de las consignas y de su fundamentación cómo la selección de un tipo de cláusula, asociada a los actantes que participan en cada tipo de evento, conceptualiza modos de acción y de relación muy diversos que permiten vehicular significados muy específicos, como podrían ser el mundo del hacer contrapuesto al mundo del decir. Estos significados solo tienen sentido, y pueden ser comprendidos, en el contexto de un discurso auténtico, considerado como un enunciado completo, con un objetivo comunicativo específico. De este modo, pudimos proponer como eje de análisis de la fábula los diversos tipos de consecuencias que implica la decisión de hacer el propio trabajo (asociado a las cláusulas transitivas) o encargárselo a otro (asociado a

las cláusulas ditransitivas).

La reformulación que proponemos sobre el método descendente de Bronckart (2004), con los aportes teóricos del ECP, nos permite trabajar sin escisiones la reflexión metalingüística y el análisis textual. El texto que seleccionamos para la propuesta no fue pensado como “pretexto” para enseñar un tema gramatical al azar, sino, por el contrario, conforma, al mismo tiempo, el punto de origen y destino de las consignas de trabajo que se proponen.

El análisis de los recursos lingüísticos materializados en una producción discursiva concreta nos permite interpretar ese discurso en términos pragmático-semánticos. Por este motivo, el tema gramatical a enseñar con cada texto será aquel que materialice lingüísticamente los objetivos comunicativos de ese discurso particular.

Trabajar los contenidos gramaticales de manera integrada al análisis textual o literario, constituiría un gran aporte para superar la actual escisión en la enseñanza de los contenidos de Lengua y Literatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Borzi, C. “Concepción de eventos y esquemas verbales”. Ponencia presentada en *Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la Literatura y la Lingüística*, Depto. de Letras, FyL UBA, Buenos Aires, agosto de 2008.
- Bronckart, J. P. [1996]. *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio-discursivo*. Fund. Infancia y Aprendizaje, 2004.
- Cuesta, C. *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), 2012. Consultada en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Hopper, P. “Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate”, en: Tannen, D. (Ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5 (1988), pp. 117-134.
- Hopper, P. y S. Thompson “Transitivity in Grammar and Discourse”, *Language*, Vol. 56 (1980), 2, 251-299.
- Lakoff, G. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press, 1987.
- Langacker, R. *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, vol. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- Langacker, R. *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, vol 2. Stanford: Stanford University Press, 1991.

Ministerio de Educación. Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular. Ciclo Básico, 2014; dirigido por Gabriela Azar. Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. E-Book, 2013.

Rodríguez Gonzalo, C. *El saber gramatical sobre los tiempos verbales del pasado en alumnos de 4° de Secundaria Obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática.* Tesis doctoral. Universitat de València, 2011.

Voloshinov, V. *El marxismo y la filosofía del lenguaje* [1929]. Madrid: Alianza, 1992.

ANEXO

EL ZORRO Y EL QUIRQUINCHO

Versión de B. Vidal de Battini

El zorro tenía su chacra sin sembrar desde hacía varios años. Era mal labrador y nunca le había atraído el trabajo de la tierra. Esa tarea sedentaria y sucia le parecía indigna de él, tan apuesto, tan movedido, tan amante de los largos viajes y de la buena cacería. Pero cada día que pasaba sentía con mayor apremio la necesidad de hacer producir aquella chacra inútil, pues no siempre andaban bien sus negocios y pasaba hambre con frecuencia. La solución estaba en encontrar un socio que trabajara por los dos. Pensó enseguida en el quirquincho, que es un buen labrador y que como tiene fama de ser poco inteligente, fácilmente podría aprovecharse de su trabajo. Y así fue como buscó al quirquincho y le propuso formar una sociedad. El quirquincho pondría la semilla y el trabajo; el zorro, la tierra, y estipularía la forma de repartir el producto. El quirquincho aceptó y dispuso todo lo necesario para dar cumplimiento a lo pactado. El zorro dio entonces sus instrucciones con toda mala intención.

—Este año, compadre, será para mí todo lo que den las plantas de la siembra de arriba de la tierra, y para usted lo que den abajo.

El quirquincho meditó en el escondido propósito del zorro, el de aprovecharse de su trabajo y de sus bienes, y sembró papas. Cuando llegó la época de la cosecha, a él le correspondieron las papas y al zorro las hojas inútiles que las plantas dan fuera de la tierra.

Al año siguiente, el zorro, molesto por el mal negocio, dijo a su socio:

—Este año, compadre, como es justo, será para mí lo que den las plantas

bajo tierra y para usted lo que den arriba.

–Bien, compadre, será como usted dice –replicó el quirquincho.

El quirquincho sembró, entonces, trigo. Cuando estuvo maduro, lo segó, llenó su granero de espigas, y le entregó al zorro una carga de raíces sin ninguna utilidad.

“No me dejaré burlar más”, pensó, y le dijo al compadre:

–Este año, ya que usted ha sido tan afortunado con las cosechas anteriores, será para mí lo que den las plantas arriba y abajo de la tierra, y para usted lo que den en el medio.

–Bien, compadre, ya sabe que respeto su opinión –dijo el quirquincho. El quirquincho sembró maíz. En la época precisa, levantó la cosecha y llenó sus graneros de magníficas espigas. Al zorro le entregó una parva hecha con las cañas, los penachos y las raíces del maizal.

El zorro quedó así, en tres años, reducido a la mitad de la miseria y el quirquincho progresó gracias a su trabajo honrado. Y fue ese el castigo a la mala fe del socio tramposo.

¿JARANEARSE O DIVERTIRSE?, ¿LISURA O PALABROTA?... : EL ESPAÑOL DE AMÉRICA Y EL DE ESPAÑA

Jessica Ramírez García, *Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo* (Chiclayo-Perú)¹
ramirezjess2008@hotmail.com

Resumen: La morfología del español está ligada a la selección léxica y, frecuentemente, contiene con ella en la preferencia de los hablantes, que varía según el ámbito hispánico, esto es, existe una variación léxico-morfológica entre, por ejemplo, la terminología empleada en América y la terminología empleada en España. En consecuencia, el objetivo del presente artículo es el de comparar las voces o expresiones utilizadas por los hablantes de América con sus equivalentes empleados por los hablantes de España. Esto permitirá confirmar que, en muchos casos, existe una variación del significante respecto del significado, de manera que se puede decir lo mismo con distintas palabras en una lengua como el español.

Palabras clave: variación léxico-morfológica, el español de América, el español de España, lexicología, morfología.

1. INTRODUCCIÓN

Para la selección del léxico del español propio de América se han tenido en cuenta dos relatos cortos del escritor peruano Mario Vargas Llosa: *Los jefes* (1959) y *Los cachorros* (1967). En ambas narraciones se aprecia un amplio

1 ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6251-5390>.

número de voces propias del habla de América, es decir, de americanismos. Asimismo, se pueden observar voces propias del habla cotidiana de Perú, pero, por razones de espacio, no se han incluido en este artículo. Ahora bien, después de seleccionar los términos o expresiones más relevantes de ambas publicaciones, se muestran las equivalencias empleadas en el español peninsular. Por lo tanto, se puede observar que existen voces o expresiones diferentes en el español de ambos continentes, que poseen el mismo significado.

En la presentación de los americanismos se han incluido las acepciones que corresponden a cada uno de los términos en los textos de Mario Vargas Llosa, esto es, contextualizadas. Para ello se han tenido en cuenta dos publicaciones académicas: El *Diccionario de americanismos* (DA, 2010) y El *Diccionario de la lengua española* (DLE, 2014); este último con sus respectivas actualizaciones en línea (la última es la versión electrónica 23.3). Esta presentación, además, se ha realizado alfabéticamente en lo que concierne a la expresión ampliada que figura en los relatos, que contiene, a su vez, el término o expresión motivo de estudio. Se recogen un total de ciento veintitrés voces, de las cuales se puede decir que tres son expresiones (*a trancos*, *ni de vainas* y *seco y volteado*), dos son voces inglesas (*blue jeans* y *hot-dog*), con amplio uso en América, y nueve son diminutivos (*cholitas*, *cholito*, *huachafitas*, *pichulita*, *pituquitas*, *patita*, *hembrita*, *yapita*, *juguito*), muy empleados en el español americano.

Las voces y expresiones seleccionadas son las siguientes: *Conchudo*, *cafishes*, *pichicateros*, *anteojos*, *cuadra*, *aventarse*, *bistecs*, *blue jeans*, *buzos*, *crespo*, *vaina*, *calato*, *animal*, *a trancos*, *helada*, *chápate*, *papacito*, *cholitas*, *cholito*, *chompa*, *caerse*, *huecos*, *huachafitas*, *pícala*, *fierro*, *botado*, *zamparse*, *pinta*, *bajarse*, *cuadró*, *fregado*, *pica*, *soban*, *tanda*, *echada*, *carro*, *chofer*, *malecón*, *pasto*, *pollón*, *poto*², *pichulita*, *trago*, *regio*, *huevoón*, *chupando*, *chupada*, *parado*, *templado*, *picado*, *rajarse*, *jeta*¹, *pega*¹, *cancha*¹, *chapé*, *grama*, *saco*, *muchacha*, *vereda*, *gradas*, *lisuras*, *llantas*, *pituquitas*, *rajonas*, *caerse*, *botaba*, *zafar*, *nomás*, *fregarnos*, *cumpa*, *cholo*, *ni de vainas*, *perrada*, *viva*, *angurriento*, *sonso*, *hacienda*, *brevete*, *soplaba*, *palomillada*, *patita*, *básquet*, *sobón*, *gallinazo*, *enamorada*, *pucha*, *pucho*, *pulguinto*, *adefesio*, *cojudo*, *cholada*, *ensartada*, *botar*, *chancho*, *rengueaba*, *patota*, *calentarse*, *seco y volteado*, *jaraneando*, *picado*, *antojarse*, *sardineles*, *trompeaba*, *zampó*, *esclava*, *penales*, *hembrita*, *jalar*, *chisguete*, *gringa*, *yapita*, *cocacho*, *hot-dog*, *juguito*, *loquibambio*, *ranchito*, *sopapo*, *overol*, *virolito*, *mamacita*, *sobarte*, *pipí*, *cuñado*.

A través de esta investigación se pretende reflexionar sobre las diferencias léxicas y morfológicas —también hay otras diferencias: fonológicas, sintácticas, etc.— que existen en una lengua como el español, no solo entre los hablantes de España, en general, sino también entre los hablantes de España y los de América y, asimismo, entre los hablantes de los distintos países de

América, pues se puede observar que hay términos que cuentan con varias acepciones, de las cuales unas se le asignan a un país o a varios, mientras que otras le corresponden a otros países. Así, por ejemplo, un *buzo* ('chándal' en España) es un *chándal* en Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Paraguay; una *sudadera con capucha* en Honduras, Panamá, Colombia, Paraguay y Argentina; un *jersey* en Colombia y Uruguay; un *agente civil encubierto* en Bolivia, etc. Por consiguiente, la riqueza léxico-morfológica del español se ve reflejada en la presencia de un amplio número de voces o expresiones con las que se pueden alternar gran parte de los enunciados en todo el ámbito hispanohablante, es decir, se puede decir lo mismo con muchas palabras; los hablantes de España utilizan unos términos y los de América, otros, completamente diferentes.

2. EL ESPAÑOL DE AMÉRICA Y EL DE ESPAÑA

Respecto del léxico del español, Manuel Alvar afirma: «Las palabras, como sucede con los sistemas lingüísticos a lo largo de la historia de la lengua, conviven, produciéndose un polimorfismo –varios nombres para un mismo concepto u objeto (*coche* y *automóvil*, *crystal* y *vidrio* [...])– desde los orígenes mismos del idioma» (2002, p. 11). Así pues, este polimorfismo puede observarse también en los ciento veintitrés ejemplos que conforman el corpus de este artículo, para designar términos tanto en América como en España: *anteojos* y *gafas*, *bístec* y *filete*, *calato* y *desnudo*, *conchudo* y *sinvergüenza*, *cuadra* y *calle*, *cuadrar* y *aparcar*, *lisuras* y *palabrotas*, *llantas* y *neumáticos*, *pasto* y *césped*, *saco* y *chaqueta*, *trago* y *copa*, *vereda* y *acera*, entre otros. Anna María Escobar, por su parte, afirma: «Claramente el español de España es diferente del español de Hispanoamérica» (2001, p. 330). Esta afirmación, pues, se corrobora con los ejemplos que se recogen en esta investigación.

Algunos estudios relacionados con la variación léxico-morfológica² entre el español de América y el de España, con diferentes enfoques y tratamientos, son los siguientes: *Observaciones diacrónicas sobre el léxico utilizado por Gabriel García Márquez*, de M. Aleza y J. García Medall (1992), *Diferencias léxicas entre España y América*, de José G. Moreno de Alba (1992), *La variación lingüística y el español de América*, de Bernard Pottier (1992), *Opiniones de filólogos y actitudes de hablantes ante el contraste español de América/español peninsular*, de Günther Haensch (1998-1999), *Hacer novillos, hacer campana o hacer la vaca: ¿Qué fraseología enseñar?*, de

2 Escobar menciona también los niveles fonológicos, sintáctico y entonacional (2001, p. 330).

María del Mar Forment Fernández (2000), *La variación lingüística*, de Anna María Escobar (2001), *Español de América y español de Europa*, de Günther Haensch (2001-2002), *El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano*, de Wulf Oesterreicher (2002), *Variación léxico-morfológica en el lenguaje jurídico ambiental*, de Carlos González Espresati y Joaquín García-Medall (2002), *Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa*, de Azucena Palacios (2006), *El estudio de la variación lingüística*, de Humberto López Morales (2009), *El policentrismo del léxico español*, de Anna Mištinová (2009), *Español de España-Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza*, de Francisco Moreno Fernández (2014), *La variación diatópica del español de América a través de una (hiper)pedagogía plurilingüística e intercultural*, de Mário Domingues y Marta Saracho (2018), entre otros.

Ahora bien, el español, actualmente, es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, con 483 000 000 de hispanohablantes nativos, de un total de 580 000 000 de hablantes de español en el mundo –el primer lugar lo ocupa el chino mandarín– (Instituto Cervantes, 2019). Además, la lengua española, en América, es oficial en Colombia, Ecuador, México, El Salvador, Venezuela, Chile, Perú, Guatemala, Costa Rica, Panamá, Cuba, Paraguay, Bolivia, República Dominicana, Nicaragua, Argentina, Uruguay, Honduras y Puerto Rico (Estado Asociado a Estados Unidos), lo que significa que el español tiene una mayor cantidad de hablantes en América que en España. Por consiguiente, la lengua española cuenta con una variación léxico-morfológica importante, que se ve reflejada en las diversas maneras de expresar una palabra o enunciado en los diferentes países hispanohablantes, es decir, el polimorfismo del que habla Manuel Alvar está presente en el ámbito hispánico, en general. Por último, es importante precisar que esta variación léxico-morfológica, no solo se produce entre España y América, sino también dentro de la misma España, entre los diversos países de América y dentro de cada país americano.

3. METODOLOGÍA

Para el análisis del corpus se han empleado las siguientes publicaciones: *Los jefes/Los cachorros* (2015), la vigesimotercera edición del *Diccionario de la lengua española* (2014), el *Diccionario de americanismos* (2010) y el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005).

Además, las abreviaturas que figuran en este trabajo son las siguientes:

Pop. / Pop. ^ desp.	Popular / Popular y despectivo
U. m. en pl.	Usado más en plural

Pop. + cult. → espon.	Popular + culto y estilo espontáneo
Pop. + cult. → espon. ^ desp.	Popular + culto, usado también como espontáneo y despectivo
Afec.	Afectivo
Apl. a pers., u. t. c. s.	Aplicado a persona, usado también como sustantivo
U. t. c. s.	Usado también como sustantivo
U. c. prnl.	Usado como pronominal
Loc. adv. vulg.	Locución adverbial vulgar
Loc. adv.	Locución adverbial
Vulg.	Vulgar
Interj.	Interjección
Euf.; pop.	Eufemismo y popular
Desp.	Despectivo
U. t. c. prnl.	Usado también como pronominal
Infant. / Inf.	Infantil / Infantil
Fórm.	Fórmula

4. ANÁLISIS LEXICOLÓGICO

4.1. Oposición de entradas y sintagmas de un hablante de América y un hablante de España

AMÉRICA (EJEMPLOS/DEFINICIONES)	ESPAÑA (EQUIVALENCIAS)
Algo más CONCHUDO conchudo/conchuda Sinvergüenza, caradura. (DLE, 2014). Referido a persona, desvergonzada, descarada. Referido a persona, sinvergüenza en su actuar. (DA, 2010).	Algo más SINVERGÜENZA; Algo más CARADURA

<p>Ahora se junta con [...], CAFICHES y PICHICATE-ROS cafique Proxeneta. (<i>DLE</i>, 2014). Persona que obtiene beneficios de la prostitución de otra. pop. ^ desp. (<i>DA</i>, 2010). pichicatero/pichicatera Referido a persona, drogadicta. pop. Persona que se dedica a la producción y tráfico de cocaína. pop. (<i>DA</i>, 2010). El <i>DLE</i> vigente no registra este término.</p>	<p>Ahora se junta con [...], PROXENETAS y NARCOTRAFI-CANTES</p>
<p>[A] usar ANTEOJOS para leer [...] anteojo Gafas o lentes. (<i>DLE</i>, 2014). anteojos Lentes para corregir defectos de visión, o para proteger los ojos. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>[A] usar GAFAS para leer [...]</p>
<p>Avanzamos una CUADRA cuadra En una calle, espacio comprendido entre las dos esquinas de un lado de una manzana. (<i>DLE</i>, 2014). En una manzana, distancia que va de una esquina a la siguiente. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Avanzamos una CALLE</p>
<p>A ver quién SE AVENTABA como yo / El mar [...] AVIENTA chorros a la boca y [...] aventar(se) Atreverse alguien a hacer algo. pop. (<i>DA</i>, 2010). Impulsar alguien con fuerza una cosa o a una persona. (<i>DA</i>, 2010). El <i>DLE</i> vigente no recoge estos sentidos.</p>	<p>A ver quién SE LANZABA como yo / El mar [...] LAN-ZA chorros a la boca y [...]</p>

<p>BISTECS³ a la chorrillana⁴ bistec Filete de carne de vacuno. (<i>DLE</i>, 2014). El <i>DA</i> recoge las expresiones <i>bistec a caballo</i>, <i>bistec a lo pobre</i> y <i>bistec alemán</i>.</p>	<p>FILETES rellenos de ternera gallega</p>
<p><i>BLUE JEANS</i>⁵ajustados blue jean Pantalón vaquero. U. m. en pl. con el mismo significado que en singular. (<i>DLE</i>, 2014). bluJean⁶ Pantalón confeccionado con tela resistente de algodón, generalmente de color azul. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>PANTALONES VAQUEROS ceñidos</p>
<p>BUZOS negros buzo Chándal. (<i>DLE</i>, 2014). Ropa deportiva que consta de un pantalón y un suéter amplios, este último generalmente con capucha. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>CHÁNDALES negros</p>
<p>Cabello CRESPO crespo Dicho del cabello: Ensortijado o rizado de forma natural. (<i>DLE</i>, 2014). Referido a persona, que tiene el cabello ensortijado. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Pelo RIZADO</p>
<p>Cada domingo con la misma VAINA vaina Cosa no bien conocida o recordada. (<i>DLE</i>, 2014). Cosa o asunto cuyo nombre se desconoce, no se recuerda o no se quiere mencionar. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Cada domingo con la misma COSA; Cada domingo con el mismo ASUNTO</p>

3 Del inglés *beefsteak*, que significa ‘filete’.

4 Chorrillos es un distrito de la provincia de Lima.

5 Hoy *blue jean* (del ingl. amer. *blue jeans*), *jean* (del ingl. *jeans*) y bluyín (del ingl. amer. *blue jeans*).

6 Del inglés *blue jeans*.

<p>¿CALATO⁷, Lalo? calato/calata Desnudo, en cueros. (<i>DLE</i>, 2014). Desnudo, en cueros. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>¿DESNUDO, Lalo?</p>
<p>¡Cállate, ANIMAL! animal Bicho, sabandija. (<i>DLE</i>, 2014). Este sentido no se recoge en el <i>DA</i> vigente.</p>	<p>¡Cállate, BICHO!</p>
<p>Caminando A TRANCOS largos a trancos Deprisa y sin arte. (<i>DLE</i>, 2014). Referido al modo de andar de una caballería y por extensión de las personas, con paso largo y pausado. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Caminando A PASOS LARGOS / Caminando DEPRISA</p>
<p>Cerveza HELADA helado/helada Muy frío (de temperatura inferior a la ordinaria). (<i>DLE</i>, 2014). Este sentido no se recoge en el <i>DA</i> vigente.</p>	<p>Cerveza FRÍA</p>
<p>CHÁPATE ésta [esta] PAPACITO chapar² Agarrar (tomar). (<i>DLE</i>, 2014). chapar(se) Atrapar algo que ha sido arrojado en el aire. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010). ¡Papacito! Hombre atractivo físicamente, buen mozo. (<i>DA</i>, 2010). Esta voz no la recoge el <i>DLE</i> vigente.</p>	<p>COGE esta, GUAPO</p>
<p>CHOLITAS de plan cholo/chola Persona de clase social baja. (<i>DA</i>, 2010). Este sentido despectivo no se recoge en el <i>DLE</i> vigente.</p>	<p>CHICAS de ligue</p>

7 Del quechua *q'ala* ('desnudo').

<p>CHOLITO, no seas así cholo/chola Hombre o mujer. afec. Persona o animal muy querido. afec. (DA, 2010). Estos sentidos afectivos no se recogen en el DLE vigente.</p>	<p>CARIÑO, no seas así</p>
<p>CHOMPA descolorida chompa Jersey¹. (DLE, 2014). Prenda de vestir usada como abrigo, hecha de punto, cerrada y con mangas largas, que cubre desde el cuello hasta la cintura o la cadera. (DA, 2010).</p>	<p>JERSEY descolorido</p>
<p>¿Cómo le voy a CAER? caer(se) Declararle <i>alguien</i> su amor a otra persona. (DA, 2010). El DLE vigente no recoge este sentido.</p>	<p>¿Cómo le voy a DECIR que la quiero?</p>
<p>Comprobaba si había piedras, HUECOS hueco Hoyo en el pavimento de una calle, camino o carretera. (DA, 2010). El DLE vigente no recoge este sentido.</p>	<p>Comprobaba si había piedras, HOYOS</p>
<p>¿Con HUACHAFITAS? / Pero esa HUACHAFITA no estaba tan mal huachafo/huachafa Cursi. Apl. a pers., u. t. c. s. (DLE, 2014). Referido a persona, cursi, afectada o que aparenta pertenecer a una clase superior o distinguida. pop. + cult. → espon. (DA, 2010).</p>	<p>¿Con CURSIS u HORTERAS? / Pero esa CURSI no estaba tan mal</p>

<p>Corre, Pichulita, píCALA, el FIERRO a fondo picar Arrancar bruscamente con un vehículo automóvil. (<i>DLE</i>, 2014). picar(se) Arrancar bruscamente un automóvil. (<i>DA</i>, 2010). fierro Pedal de aceleración de un vehículo. pop. Vehículo automotor, especialmente el deportivo. pop. (<i>DA</i>, 2010). Estos sentidos no los incluye el <i>DLE</i> actual.</p>	<p>Corre, [...], ACELERA, el PEDAL a fondo.</p>
<p>Cualquiera te deja BOTADO botado/botada Referido a persona, varada en un lugar por habersele averiado el vehículo. (<i>DA</i>, 2010). Este sentido no se recoge en el <i>DLE</i> vigente.</p>	<p>Cualquiera te deja TIRADO</p>
<p>Cuando no íbamos de invitados nos ZAMPÁBAMOS zampar Meterse de golpe en una parte. (<i>DLE</i>, 2014). zampar(se) Meterse o entrar en algún sitio. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Cuando no íbamos de invitados nos COLÁBAMOS</p>
<p>Cuidar un poco la PINTA pinto²/pinta Aspecto o facha por donde se conoce la calidad buena o mala de personas o cosas. (<i>DLE</i>, 2014). Referido a persona, elegante, bien vestida. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Cuidar un poco el ASPECTO</p>
<p>Cuncho, BájATE media docena de <i>Cristales</i> bajar(se) Entregar, dar algo. (<i>DA</i>, 2010). El <i>DLE</i> vigente no incluye este sentido. <i>Cristal</i> es la marca de una cerveza peruana.</p>	<p>Cuncho, ¿nos TRAÉIS seis <i>Mabou</i>? <i>Mabou</i> es la marca de una cerveza española.</p>

<p>CUADRÓ el Ford cuadrar(se) Parquear, estacionar un vehículo. pop. (DA, 2010). El <i>DLE</i> vigente no incluye este sentido.</p>	<p>APARCÓ el Seat <i>Seat</i> es una marca de automóviles españoles.</p>
<p>Debía ser un FREGADO fregado/fregada Exigente, severo. Dicho de una persona: Majadera, enfadosa, importuna. Terco (pertinaz). (<i>DLE</i>, 2014). Referido a persona, severa, exigente. pop. + cult. → espon. Referido a persona, majadera, enfadosa, importuna. pop. + cult. → espon. Referido a persona, difícil de trato. pop. Referido a persona, terca, pertinaz. (DA, 2010).</p>	<p>Debía ser un PESADO</p>
<p>De PICA, envidia y malhumor pica Ira, enojo. pop. + cult. → espon. (DA, 2010). El <i>DLE</i> vigente no incluye este sentido.</p>	<p>De IRA (ENFADO), envidia y malhumor</p>
<p>Desde el accidente te SOBAN sobar(se) Adular servilmente a alguien. pop. + cult. → espon. (DA, 2010). El <i>DLE</i> vigente no incluye este sentido.</p>	<p>Desde el accidente te ADULAN /[...] te HACEN LA PELOTA</p>
<p>Después del primer vaso de la nueva TANDA tanda Invitación a beber que a su costa hace uno de los participantes en una reunión. (DA, 2010). El <i>DLE</i> vigente no incluye este sentido.</p>	<p>Después del primer vaso de la nueva RONDA</p>

<p>ECHADA sobre dos costales echar Dicho de una persona: Tenderse por un rato para descansar. (<i>DLE</i>, 2014). echado/echada Referido a persona, acostada sin hacer nada cuando debiera estar haciendo algo. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>TUMBADA sobre dos sacos</p>
<p>El CARRO / Un CARRO / Muchos CARROS carro Coche (automóvil). (<i>DLE</i>, 2014). Automóvil. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>El COCHE / Un COCHE / Muchos COCHES</p>
<p>El CHOFER iba tras él chofer o chófer Persona que, por oficio, conduce un automóvil. (<i>DLE</i>, 2014). Conductor de un vehículo. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>El CHÓFER iba tras él</p>
<p>El MALECÓN malecón Paseo que corre paralelo a la orilla del mar o de un río. (<i>DLE</i>, 2014). Paseo que corre paralelamente a la orilla del mar o de un río. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>El PASEO MARÍTIMO</p>
<p>El PASTO / Tiraban los maletines al PASTO pasto Césped (hierba menuda). (<i>DLE</i>, 2014). Césped. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>El CÉSPED / Tiraban los maletines al CÉSPED</p>
<p>El POLLÓN polla Apuesta, especialmente en carreras de caballos. (<i>DLE</i>, 2014). Apuesta, particularmente la que se hace en carreras de caballos. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>La APUESTA</p>

<p>El POTO⁸ poto² Nalgas (porciones carnosas y redondeadas). (DLE, 2014). Nalgas. (DA, 2010).</p>	<p>Las NALGAS; El CULO</p>
<p>¿En la PICHULITA? pichula Pene. (DLE, 2014). Pene. Tabú; pop. + cult. → espon. (DA, 2010).</p>	<p>¿En el PENE?</p>
<p>Entraba a tomar un TRAGO / ¿Un TRAGUITO? trago Copa de una bebida alcohólica. Bebida alcohólica. (DLE, 2014). Bebida alcohólica. (DA, 2010).</p>	<p>Entraba a beber una COPA / ¿Una COPA?</p>
<p>Entrenamos REGIO regio Muy bien, excelentemente. (DLE, 2014). Muy bien, excelentemente. pop. + cult. → espon. (DA, 2010).</p>	<p>Entrenamos MUY BIEN</p>
<p>Era tan HUEVÓN huevoón/huevona Imbécil (tonto o falto de inteligencia). Aplic. a pers. u. t. c. s. (DLE, 2014). Referido a persona, tonta, simplona. vulg; pop. + cult. → espon. desp. (DA, 2010).</p>	<p>Era tan GILIPOLLAS</p>
<p>Está CHUPANDO chupar Ingerir bebidas alcohólicas. (DLE, 2014). chupar(se) Ingerir bebidas alcohólicas, generalmente en exceso y por vicio. pop. + cult. → espon. (DA, 2010).</p>	<p>Está BEBIENDO</p>

8 Del antiguo mochica poto ('testículo').

<p>Estaba fumando y a cada CHUPADA [...] chupar Fumar (aspirar y despedir humo). (<i>DLE</i>, 2014). chupar(se) Fumar un cigarrillo o un puro. pop. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Estaba fumando y a cada CALADA [...]</p>
<p>Estaba PARADO / Estábamos PARADOS / Se quedaba PARADO parado/parada Derecho o en pie. (<i>DLE</i>, 2014). Referido a persona, que está de pie. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Estaba DE PIE / Estábamos DE PIE / Se quedaba DE PIE</p>
<p>Estaba tan TEMPLADO de Tere / Qué TEMPLADO estaba templado/templada Referido a persona, muy enamorada de otra. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010). Esta acepción no la registra el <i>DLE</i> (2014).</p>	<p>Estaba tan ENAMORADO de Tere / Qué ENAMORADO estaba</p>
<p>Estás PICADO porque le voy a caer a Flora picado/picada Referido a persona, que experimenta resquemor, resentimiento o ira por haber sido engañada o superada en algo. Referido a persona, que ante cualquier contrariedad se enfada y actúa de modo vengativo. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010). Esta acepción no la registra el <i>DLE</i> (2014).</p>	<p>Estás ENFADADO porque le voy a caer a Flora</p>
<p>Hay que RAJARSE si no queremos quedar a la cola, muchachos, juren que se RAJARÁN rajar(se) Esforzarse alguien con ahínco en algo. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010). El <i>DLE</i> vigente no incluye este sentido.</p>	<p>Hay que ESFORZARSE si no queremos quedar a la cola, muchachos, prometan que se ESFORZARÁN</p>
<p>Iba a partirle la JETA / Rómpeles la JETA jeta¹ Boca, hocico. (<i>DLE</i>, 2014). Boca, hocico. pop. ^ desp. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Iba a partirle la BOCA / Rómpeles la BOCA</p>

<p>Jugaban a LA PEGA pega¹ Juego infantil en que un niño persigue y alcanza a otro, el cual a su vez hace lo mismo con un tercero. (DLE, 2014). Juego de niños en que uno persigue a otro, el cual a su vez hace lo mismo con los demás participantes. (DA, 2010).</p>	<p>Jugaban al PILLA-PILLA</p>
<p>La CANCHA⁹ de fútbol / Vamos a la cancha cancha¹ Espacio destinado a la práctica de ciertos deportes o espectáculos. (DLE, 2014). Espacio abierto y desembarazado. (DA, 2010).</p>	<p>El CAMPO de fútbol / Vamos al CAMPO de fútbol</p>
<p>¡La CHAPÉ! / Nos CHAPABAN chapar² Agarrar (tomar). (DLE, 2014). chapar(se) Coger, pillar, atrapar a alguien. pop. + cult. → espon. (DA, 2010).</p>	<p>¡La COGÍ!; ¡La PILLÉ! / Nos PILLABAN</p>
<p>La GRAMA grama Césped (hierba menuda). (DLE, 2014). Césped, hierba menuda que cubre un terreno. pop. + cult. → espon. (DA, 2010).</p>	<p>El CÉSPED</p>
<p>La manga de su SACO / Nos quitábamos los SACOS saco Chaqueta, americana. (DLE, 2014). Parte superior del traje masculino con mangas largas que cubre hombros y torso hasta los muslos, abierta en la parte delantera, con solapa y botones. (DA, 2010).</p>	<p>La manga de su CHAQUETA; La manga de su AMERICANA / Nos quitábamos las CHAQUETAS; Nos quitábamos las AMERICANAS</p>
<p>La MUCHACHA se lo cosería muchacho/muchacha Mozo que sirve de criado. (DLE, 2014). El DA vigente no registra este sentido.</p>	<p>La ASISTENTA se lo cosería; La CHACHA se lo cosería</p>

9 Del quechua *kan*cha ('recinto, cercado').

<p>La VEREDA vereda Acera de una calle o plaza. (<i>DLE</i>, 2014). Acera, orilla de la calle destinada al uso de los peatones. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>La ACERA</p>
<p>Las GRADAS grada¹ Peldaño. (<i>DLE</i>, 2014). Escalera o serie de peldaños colocados uno tras otro a diferentes niveles, que sirve para subir o bajar en un edificio. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Los ESCALONES; Los PELDAÑOS</p>
<p>Las LISURAS de Leoncio lisura Palabra o acción grosera e irrespetuosa. (<i>DLE</i>, 2014). Palabra o acción grosera e irrespetuosa. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Las PALABROTAS de Leoncio</p>
<p>Las LLANTAS de los automóviles llanta² Neumático. (<i>DLE</i>, 2014). En la rueda de un vehículo, parte externa de caucho que roza con el suelo. pop. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Los NEUMÁTICOS de los coches</p>
<p>Las PITUQUITAS pituco/pituca Dicho de una persona: De clase alta. U. t. c. s. (<i>DLE</i>, 2014). Persona de extracción social alta. pop. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Las PIJAS</p>
<p>Las RAJONAS rajar Hablar mal de alguien, desacreditarlo. (<i>DLE</i>, 2014). Referido a persona, que habla mal de otras. pop. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Las COTILLAS; Las CRITICONAS</p>

<p>LE CAERÍA mañana, palabra / LE CAÍ a Chabuca / LE CAYÓ a Fina caer(se) Declararle alguien su amor a otra persona. pop. (DA, 2010). El DLE vigente no registra esta acepción.</p>	<p>¡LE DIRÉ que la quiero mañana, te lo prometo! / LE DECLARÉ mi amor a Chabuca / LE DECLARÓ su amor a Fina</p>
<p>LO BOTABA botar Expulsar a alguien de un lugar. (DA, 2010). Esta acepción no se registra en el DLE vigente.</p>	<p>LO ECHABA</p>
<p>Logró [...] ZAFAR su pierna zafar Soltar o desatar algo. En <i>Ven.</i>, u. c. prnl. (DLE, 2014). zafar(se) Soltarse una cosa, dejar de estar sujeta. (DA, 2010).</p>	<p>Logró [...] SOLTAR su pierna</p>
<p>Me avisas NOMÁS / Friégate NOMÁS / Vete NOMÁS / Ahí NOMÁS / Me quedaré con la mía, NOMÁS / NOMÁS nomás No más (ll solamente). U. en oraciones exhortativas, generalmente pospuesto, para añadir énfasis a la expresión. <i>Pase nomás, atrévase nomás.</i> (DLE, 2014). No más, nada más, solamente, únicamente. (DA, 2010).</p>	<p>Me avisas / Fastídate; Joróbate / Vete / Ahí / SOLAMENTE me quedaré con la mía / SOLAMENTE</p>
<p>Me FRIEGO / ¿Nos FRIEGA y nos callamos? No te FREGARÁN más / Que no FREGARA / ¡Quiere FREGARNOS! fregar Fastidiar, molestar, jorobar. (DLE, 2014). fregar(se) Causarse daño o perjuicio alguien. pop. + cult. → espon. (DA, 2010). Molestar, fastidiar a alguien. pop. + cult. → espon. (DA, 2010).</p>	<p>Me FASTIDIO; Me JOROBO / ¿Nos FASTIDIA y nos callamos?; ¿Nos JOROBAMOS y nos callamos? / No te FASTIDIARÁN más; No te JOROBARÁN más / Que no FASTIDIARA; Que no JOROBARA / ¡Quiere FASTIDIARNOS!; ¡Quiere JOROBARNOS!</p>

<p>Mi CUMPA¹⁰ / CUMPA / ¿Ya te sanaste, CUMPITA? cumpa Amigo de gran confianza. (DLE, 2014). Amigo de gran confianza. pop. + cult. → es- pon. (DA, 2010).</p>	<p>Mi AMIGO / AMIGO / ¿Ya estás mejor, TÍO?</p>
<p>Mi CHOLO cholo/chola Hombre o mujer. afec. (DA, 2010). El DLE vigente no registra esta acepción.</p>	<p>Mi CHICO</p>
<p>NI DE VAINAS ni de vaina Loc. adv. vulg. De ninguna manera. (DLE, 2014). ni de vaina(s) Loc. adv. De ninguna manera. pop. (DA, 2010).</p>	<p>De ninguna manera</p>
<p>No permitiré que me haga esa PERRADA / ¡Qué PERRADA le hizo! perrada Acción villana que se comete faltando baja- mente a la fe prometida o a la debida corres- pondencia. (DLE, 2014). Mala pasada, acción malintencionada. vulg. (DA, 2010).</p>	<p>No permitiré que me haga esa PUTADA; No permitiré que me haga esa FAENA / ¡Qué PUTADA le hizo!; ¡Qué FAENA le hizo!</p>
<p>No sea usted tan VIVA / ¡Qué VIVO! vivo/viva Listo, que aprovecha las circunstancias y sabe actuar en beneficio propio. EL DA no registra este sentido.</p>	<p>No seas tan LISTA / ¡Qué LISTO!</p>

10 Es el acortamiento de la voz *compadre*.

<p>No seas ANGURRIENTO angurriento/angurrienta Ávido, codicioso, hambriento. (<i>DLE</i>, 2014). Referido a persona, mezquina y con ambición desmedida por las riquezas. pop. + cult. → espon. ^ desp. Referido a persona, que tiene mucha hambre. pop. + cult. → espon. ^ desp. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>No seas ANSIOSO; No seas AMBICIOSO</p>
<p>No seas SONSO / Qué SONSO / SONSO zonzo/zonza (también sonso/sonsa) Soso, insulso, insípido. Apl. a pers., u. t. c. s. Tonto, simple, mentecato. (<i>DLE</i>, 2014). sonso/sonsa Zonzo, tonto. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>No seas TONTO / Qué TONTO / TONTO</p>
<p>No volveré a la HACIENDA hacienda Finca agrícola. (<i>DLE</i>, 2014). Terreno de gran extensión dedicado a la agricultura y a la ganadería. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>No volveré a la FINCA</p>
<p>Nos pidió [el] BREVETE brevete Permiso de conducir. (<i>DLE</i>, 2014). Permiso de conducir. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Nos pidió el PERMISO DE CONDUCIR; Nos pidió el CARNÉ DE CONDUCIR</p>
<p>NOS SOPLABA en los exámenes soplar Inspirar o sugerir ideas. Sugerir a alguien algo que debe decir y no acierta o ignora. (<i>DLE</i>, 2014). Estos sentidos no se recogen en el <i>DA</i>.</p>	<p>NOS AYUDABA en los exámenes; NOS DECÍA en los exámenes</p>
<p>Otra PALOMILLADA y no le daría ni un centavo más Broma, travesura. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010). Esta voz no la registra el <i>DLE</i> actual.</p>	<p>Otra TRASTADA y no le daría ni un [...]</p>

<p>[P]ara qué disimular, PATTITA pata¹ Amigo (persona que tiene amistad). (<i>DLE</i>, 2014). Amigo íntimo, compañero inseparable. pop. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Para qué disimular, TÍO</p>
<p>Pases de BÁSQUET básquet Baloncesto. (<i>DLE</i>, 2014). Básquetbol. basquet Básquetbol. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Pases de BALONCESTO</p>
<p>Pero no SOBÓN sobón Que por su excesiva familiaridad, caricias y halagos se hace fastidioso. U. t. c. s. (<i>DLE</i>, 2014). sobar(se) Adular servilmente a alguien. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Pero no PELOTA</p>
<p>Perseguía a un GALLINAZO gallinazo Zopilote. (<i>DLE</i>, 2014). zopilote, ave carroñera. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Perseguía a un ZOPILOTE</p>
<p>¿Por qué no tenía ENAMORADA? / Su ENAMORADA enamorado/enamorada Que mantiene con otra persona una relación más o menos amorosa y sin compromiso formal para el matrimonio. (<i>DLE</i>, 2014). Persona que mantiene con otra una relación amorosa sin compromiso formal para el matrimonio. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>¿Por qué no tenía NOVIA? / Su NOVIA</p>

<p>¡PUCHA¹¹ diablo! pucha Interj. U. para expresar sorpresa, disgusto, etc. (DLE, 2014). ¡pucha! Interj. Expresa contrariedad, desagrado. euf.; pop. (DA, 2010).</p>	<p>¡JODER!</p>
<p>PUCHO¹² tras PUCHO pucho Colilla (resto del cigarro). (DLE, 2014). Colilla de cigarrillo o puro. pop. (DA, 2010).</p>	<p>COLILLA tras COLILLA</p>
<p>PULGUIENTO –agregó el Melanés– pulguinto/pulguinta Dicho de una persona: Sucia y desarreglada. (DLE, 2014). Referido a persona, de aspecto sucio y desaliñado. pop. + cult. → espon. ^ desp. (DA, 2010).</p>	<p>GUARRO¹–agregó el Melanés–</p>
<p>¡Qué ADEFESIO! adefesio Persona o cosa ridícula, extravagante o muy fea. (DLE, 2014). adefesioso/adefesiosa Referido a persona o cosa, ridícula, extravagante o fea. pop. + cult. → espon. ^ desp. (DA, 2010).</p>	<p>¡Qué DISPARATE!; ¡Qué FEO!</p>
<p>¿Qué COJUDO, no? cojudo/cojuda Tonto, bobo. (DLE, 2014). Referido a persona, boba, tonta Propio de la persona cojuda. (DA, 2010).</p>	<p>¿Qué TONTO, no?</p>

11 Síncopa de *púchiva* (interjección eufemística que expresa sorpresa, admiración, enfado o miedo).

12 Del quechua *puchu* ('sobrante, sobra, residuo').

<p>¡Qué CHOLADA! cholada Actuación o dichos propios de una persona maleducada o de poca cultura. desp. Estupidez, desatino. desp. Comportamiento que denota falta de clase. (DA, 2010). Esta voz no se registra en el DLE vigente.</p>	<p>¡Qué GENTUZA!</p>
<p>¿Qué tal ENSARTADA, no? ensartar Hacer caer a alguien en un engaño o trampa. U. t. c. prnl. (DLE, 2014). ensartada Ensarte, engaño. pop. + cult. → espon.</p>	<p>¿Qué tal ENGAÑO, no?; ¿Qué tal FIASCO, no?</p>
<p>¡Qué desperdicio, BOTAR así la cerveza! botar Arrojar, tirar, echar fuera a alguien o algo. (DLE, 2014). botar(se) Tirar, dejar caer algo o a alguien. (DA, 2010).</p>	<p>¡Qué desperdicio, TIRAR así la cerveza!</p>
<p>[R]ecuerdo de un CHANCHO que lo mordió cuando dormía Chancho/chancha Cerdo (ll mamífero). (DLE, 2014). Cerdo, animal mamífero [...]. (DA, 2010).</p>	<p>[R]ecuerdo de un CERDO que lo mordió cuando dormía</p>
<p>RENGUEBA del pie izquierdo renguear Renquear (ll andar como renco). (DLE, 2014). Cojear una persona o un animal. (DA, 2010).</p>	<p>COJEABA del pie izquierdo</p>

<p>Saldríamos en PATOTA</p> <p>patota Pandilla de amigos, generalmente jóvenes. (DLE, 2014). Grupo de amigos que se reúne frecuentemente.</p> <p>en patota Loc. adv. En grupo, especialmente numeroso. pop. + cult. → espon. (DA, 2010).</p>	<p>Saldríamos en GRUPO</p>
<p>Se CALENTABA</p> <p>calentar Excitar, exaltar o enardecer a alguien o su estado de ánimo [...]. U. t. c. prnl. (DLE, 2014). calentar(se) Enfadarse, enojarse. pop. (DA, 2010).</p>	<p>Se ENFADABA</p>
<p>SECO Y VOLTEADO</p> <p>Fórm. Se usa en los brindis para indicar que se apure hasta el máximo el contenido. (DA, 2010). El DLE vigente no recoge esta expresión.</p>	<p>IZQUIERDA, DERECHA, AL CENTRO Y PARA DENTRO</p>
<p>Se está JARANEANDO</p> <p>jaranear Andar en jaranas. (DLE, 2014). Bromear, intercambiar burlas o chistes. pop. (DA, 2010).</p>	<p>Se está DIVIRTIENDO</p>
<p>Se ha PICADO</p> <p>picar Tomar licor. (DLE, 2014). picar(se) Emborracharse ligeramente. pop. + cult. → espon. (DA, 2010).</p>	<p>Está EBRIO</p>
<p>Se le ANTOJA salir</p> <p>antojarse Dicho de una cosa: Hacerse objeto de vehemente deseo, especialmente si es por puro capricho [...]. (DLE, 2014). Sentir un deseo o apetito súbito. (DA, 2010).</p>	<p>Tiene muchas GANAS de salir; Le APETECE salir</p>

<p>Sentados en los SARDINELES</p> <p>sardinel</p> <p>Escalón que forma el borde exterior de la acera. (<i>DLE</i>, 2014).</p> <p>Escalón que forma el borde exterior de la acera. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Sentados en los BORDILLOS</p>
<p>SE TROMPEABA</p> <p>trompear²</p> <p>Dar trompadas. (<i>DLE</i>, 2014).</p> <p>Dar a alguien puñetazos en la cara. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>SE DABA DE PUÑETAZOS con alguien</p>
<p>SE ZAMPÓ</p> <p>zampar(se)</p> <p>Emborracharse. pop. (<i>DA</i>, 2010).</p> <p>El <i>DLE</i> vigente no recoge este sentido.</p>	<p>SE EMBORRACHÓ</p>
<p>Su ESCLAVA de oro</p> <p>esclava</p> <p>Pulsera sin adornos y que no se abre.</p> <p>Pulsera grande que puede abrirse.</p> <p>Pulsera rígida, circular o poligonal, que puede llevar dijes y que no tiene cierre. (<i>DLE</i>, 2014).</p> <p>esclava</p> <p>Pulsera rígida, circular o poligonal, que puede llevar adornos y que no tiene broche. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Su PULSERA de oro</p>
<p>Sus PENALES / PENALES</p> <p>penal</p> <p>Penalti. (<i>DLE</i>, 2014).</p> <p>En el fútbol y otros deportes, penalti. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Sus PENALTIS / PENALTIS</p>
<p>Tenía una HEMBRITA / Voy a la iglesia sólo [solo] a ver a una HEMBRITA</p> <p>hembra</p> <p>Mujer (persona del sexo femenino). (<i>DLE</i>, 2014).</p> <p>El <i>DA</i> no recoge esta acepción.</p>	<p>Tenía una NOVIA; Tenía una MUJER / Voy a la iglesia sólo [solo] a ver a una CHICA</p>

<p>Te voy a JALAR</p> <p>jalar</p> <p>Tirar de algo o de alguien. (<i>DLE</i>, 2014). Atraer hacia sí algo o a alguien. Tirar de algo o de alguien. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Voy a TIRAR de ti</p>
<p>Un CHISGUETE de éter</p> <p>chisguete</p> <p>Tubo de plástico u otro material cerrado por un extremo y con una abertura muy estrecha por el otro, que al apretarse deja salir un líquido, crema o pasta. (<i>DA</i>, 2010). El <i>DLE</i> actual no recoge esta acepción.</p>	<p>Un TUBO de éter</p>
<p>Una GRINGA</p> <p>gringo/gringa</p> <p>Persona rubia y de tez blanca. (<i>DLE</i>, 2014). Referido a persona, extranjera de aspecto europeo que no habla español. pop. + cult. → espon. Persona extranjera de tez blanca y cabello pelirrojo, rubio o castaño claro. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Una RUBIA</p>
<p>Una YAPITA¹³ de fresa</p> <p>yapa</p> <p>Añadidura, especialmente la que se da como propina o regalo. (<i>DLE</i>, 2014). Obsequio de poca cuantía que, especialmente un vendedor, da a un cliente por la compra hecha. Cantidad o cosa que se añade o agrega a algo. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Bien pesado, por favor; Bien servido</p>
<p>Un COCACHO</p> <p>cocacho</p> <p>Coscorrón (golpe dado en la cabeza con los nudillos). (<i>DLE</i>, 2014). Golpe dado en la cabeza con los nudillos de la mano. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Un COSCORRÓN</p>

13 Del quechua *yapa*, ‘ayuda, aumento’

<p>¿Un HOT-DOG? hotdog (Voz inglesa) <i>Hot dog.</i> (DA, 2010). El DLE no recoge este término.</p>	<p>¿Un PERRITO CALIENTE?</p>
<p>¿Un JUGUITO? / Le paso un JUGUITO jugó Zumo de las sustancias animales o vegetales sacado por presión, cocción o destilación. (DLE, 2014). El DA no recoge esta acepción.</p>	<p>¿Un ZUMO? / Le paso un ZUMO</p>
<p>Un poco LOQUIBAMBIO loquibambio/loquibambía Referido a persona, de conducta y hábitos extravagantes. pop. (DA, 2010). Este término no se registra en el DLE actual.</p>	<p>Un poco EXTRAVAGANTE</p>
<p>Un RANCHO solitario rancho Finca de labor de menos extensión que el cortijo y por lo común con vivienda. Granja donde se crían caballos y otros cuadrúpedos. (DLE, 2014). Hacienda ganadera. (DA, 2010).</p>	<p>Una FINCA solitaria; Una GRANJA solitaria</p>
<p>Un SOPAPO sopapo Golpe que se da con la mano en la cara. Golpe fuerte. (DLE, 2014). Golpe de puño fuerte que se da en una situación conflictiva. pop. (DA, 2010).</p>	<p>Un PUÑETAZO; Un GUANTAZO</p>
<p>Un OVEROL overol Mono (ll prenda de vestir). (DLE, 2014). Prenda de trabajo de una sola pieza, que consta de cuerpo y pantalón y se usa generalmente como traje de faena. Prenda de vestir de una sola pieza consistente en un pantalón, largo o corto, con peto. (DA, 2010).</p>	<p>Un PETO; Un MONO</p>

<p>VIROLO o mirada fatal virolo/virola Bizco, bisojo. (<i>DLE</i>, 2014). Referido a los ojos o a la mirada, estrábicos. pop. + cult. → espon. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>BIZCO; ESTRÁBICO</p>
<p>¿Viste, MAMACITA? / ¡MAMACITA! mamacita Mujer muy atractiva físicamente. (<i>DA</i>, 2010). Usado en vocativo como expresión de cariño. El <i>DLE</i> vigente no registra este término.</p>	<p>¿Has visto, GUAPA? / ¡GUAPA!</p>
<p>Voy a SOBARTE el estómago sobar Dar masajes, friccionar. U. t. c. prnl. (<i>DLE</i>, 2014). sobar(se) Dar un masaje a una persona o a una parte del cuerpo, generalmente con fines terapéuticos. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Voy a FROTARTE la tripa</p>
<p>¿Ya hiciste PIPÍ? pipí² Infant. Orina. (<i>DLE</i>, 2014). pipi Orina. inf. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>¿Ya hiciste PIS?</p>
<p>Y tú, CUÑADO, ¿adivinas quién es? cuñado/cuñada U. como fórmula de tratamiento afectivo para dirigirse a los amigos. (<i>DLE</i>, 2014). cuñado Fórm. Se usa para el trato afectivo entre amigos. (<i>DA</i>, 2010).</p>	<p>Y tú, TÍO, ¿adivinas quién es?</p>

5. CONCLUSIONES

En definitiva, con la realización de este estudio se puede observar, por un lado, que la lengua española es extremadamente rica, puesto que existen muchos términos –como los ejemplos tratados en este artículo– que se pueden emplear y alternar en el uso para referirse a un mismo significante; térmi-

nos que pueden tener un sentido en España, pero otro en América, e incluso variar de significado en los diferentes países de América. Por otro lado, no todos los hispanohablantes hacen uso de las mismas voces o alternan su uso, por lo que, en ocasiones, la comunicación podría dificultarse entre un hablante de América y un hablante de España, es más, entre hablantes del mismo país. Así, por ejemplo, *Te voy a jalar* (América) tiene su equivalente *Voy a tirar de ti* (España), pero, específicamente, en Perú, esta expresión puede significar también *Te voy a transportar gratuitamente* o *Te voy a suspender*. Del mismo modo, la expresión *Se ha picado* (América) tiene su equivalente *Está ebrio* (España), sin embargo, en Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua y Uruguay, también puede significar *Se ha llenado de gorgojos* (algún tipo de grano) y en Colombia, Perú, Bolivia, Chile, Paraguay, Argentina y Uruguay significa *Arrancó bruscamente su auto*. Un último ejemplo estaría representado por la expresión *Está chupando* (América), que tiene como equivalente a *Está bebiendo* (España), que, a su vez, en México, República Dominicana y Venezuela, significa *Está fumando*, y en Chile, *Está robando*. Así pues, las diferencias léxicas y morfológicas existentes entre el español de América y el de España son evidentes; sin embargo, no deberían ser un impedimento para una comunicación eficaz, solo bastaría con que los hablantes ampliaran su léxico.

BIBLIOGRAFÍA

- Aleza, Milagros y García Medall, Joaquín. “Observaciones diacrónicas sobre el léxico utilizado por Gabriel García Márquez”. *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, ed. M. Ariza et al. Madrid: Pabellón de España S. A., 1992. 303-311.
- Alvar, Manuel. *La formación de palabras en español*. Madrid: Arco Libros, S. L., 2002.
- Domingues, Mário y Saracho, Marta. “La variación diatópica del español de América a través de una (hiper)pedagogía plurilingüística e intercultural”. *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE*, ed. Ana María Cea Álvarez et al. Ribeirão: Edições Húmus, 2018. 261-281.
- Escobar, Anna María. “Variación lingüística”. *Introducción a la lingüística hispánica*, ed. José Ignacio Hualde et al. Madrid: Cambridge University Press, 2001. 329-365.
- Forment, María del Mar. “Hacer novillos, hacer campana o hacer la vaca: ¿Qué fraseología enseñar?”. ¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE, ed. María Antonia Marín Zorraquino y Cristina

- Díez Pelegrín. Zaragoza: ASELE/Universidad de Zaragoza, 2000. 317-326.
- González, Carlos y García-Medall, Joaquín. “Variación léxico-morfológica en el lenguaje jurídico ambiental”. *Aspectos de morfología derivativa del español*, coord. Joaquín García-Medall. Madrid: Tris Tram, 2002. 49-67.
- Haensch, Günther. “Opiniones de filólogos y actitudes de hablantes ante el contraste español de América/español peninsular”. *Boletín de Filología*, 37(1) (1998): 565-593.
- Haensch, Günther. “Español de América y español de Europa (1.ª parte)”. *Panacea. Boletín de Medicina y Traducción*, vol. 2, n.º 6 (2001): 63-72.
- Haensch, Günther. “Español de América y español de Europa (2.ª parte)”. *Panacea. Boletín de Medicina y Traducción*, vol. 2, n.º 6 (2001): 37-64.
- Instituto Cervantes. *El español, una lengua que hablan 580 millones de personas, 483 millones de ellos nativos*. España, 2019. https://www.cervantes.es/sobre/instituto_cervantes/prensa/2019/noticias/presentacion_anuario_madrid.htm. Fecha de consulta: 29/02/2020.
- López Morales, Humberto. “El estudio de la variación lingüística”. *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*, coord. María Victoria Camacho-Taboada, José Javier Rodríguez Toro y Juana Santana Marrero. Madrid: Iberoamericana/Vervuet, 2009. 9-34.
- Mištinová, Anna. “El policentrismo del léxico español”. *Encuentro de Hispanistas*, ed. Daniel Vázquez e Ivo Buzek. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 101-112.
- Moreno de Alva, José. *Diferencias léxicas entre España y América*. México: Editorial MAPFRE, 1992.
- Moreno, Francisco. “Español de España-Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza”. FIAPE. V Congreso Internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca, 25-28/06-2014.
- Oesterreicher, Wulf. “El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano”. *Revista Lexis* XXVI. 2 (2002): 275-304.
- Palacios, Azucena. “Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa”. *Las lenguas españolas: un enfoque filológico*, coord. Elena de Miguel y María Cruz Buitrago. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006. 175-196.
- Pottier, Bernard. “La variación lingüística y el español de América”. *Revista de Filología Española*, vol. LXXII, n.º 3/4 (1992): 283-295.

¿JARANEARSE O DIVERTIRSE?, ¿LISURA O PALABROTA?... : EL ESPAÑOL DE AMÉRICA Y EL DE...

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Madrid: Espasa, 2014.

----- *Diccionario de americanismos*. Madrid: Espasa, 2010. <http://lema.rae.es/damer>

----- *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana, 2005. <http://buscon.rae.es/dpdI> Fecha de consulta: 29/02/2020.

Vargas, Mario. *Los jefes/Los cachorros*. Perú: Penguin Random House Grupo Editorial S. A., 2015.

LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Elena Sanz Esteve

elenasanzesteve@hotmail.com

Resumen: La mediación lingüística es una de las actividades en la comunicación entre individuos junto con la producción, expresión e interacción. Los hablantes nos servimos de varios tipos de estrategias para lograr que el receptor comprenda con eficacia nuestro mensaje, y cuando se trata de interpretar y transmitir una situación real, recurrimos con frecuencia a actividades de mediación, oral o escrita. Resulta imprescindible en nuestra sociedad actual, multicultural y plurilingüe, revalorizar el diálogo como instrumento de enlace entre ciudadanos. La figura del mediador surge, pues, como unión entre personas que no comparten la misma lengua y contribuye al buen entendimiento entre las dos partes. El objetivo de nuestro trabajo es presentar el concepto de mediación lingüística según las últimas pautas del Marco Común Europeo de Referencia; resaltar la figura del mediador en un contexto comunicativo; y, por último, compartir una propuesta de actividades de mediación lingüística para el aula de lenguas extranjeras.

Palabras clave: mediación lingüística y cultural, actividades de aula, didáctica de lenguas, plurilingüe.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge como respuesta a la inclusión de la mediación como actividad de lengua en el currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Hasta ahora la programación anual de clases y exámenes oficiales respondían

a la secuencia de las cuatro destrezas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita). De este modo, siguiendo las recomendaciones descritas sobre la mediación del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2017), las Escuelas Oficiales de Idiomas cuentan con este reciente apartado que abre una nueva línea de trabajo, tanto por parte de alumnos como de profesores.

Vistas las necesidades inmediatas de su inclusión en la programación anual de cada escuela, pretendemos a lo largo de las siguientes páginas exponer en qué consiste la mediación como actividad de lengua y cómo se materializa en las clases diarias. Para ello, se comenzará con una revisión teórica del concepto de mediación para acabar con unas muestras didácticas disponibles para llevar a cabo en nuestras aulas de lengua extranjera.

El objetivo final es presentar la mediación como una potente actividad de lengua que bien programada nos permitirá como profesores optimizar la adquisición de la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

1. MARCO TEÓRICO

La mediación lingüística y cultural es un concepto relativamente reciente que toma especial relevancia en la didáctica de lenguas extranjeras desde la publicación del Volumen complementario del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (2017). En este texto se recogen descriptores para cada nivel de usuario, y se propone incluirla en la planificación y evaluación de los cursos de idiomas.

A lo largo de nuestra comunicación analizaremos las características que la sitúan como una competencia integradora y, por último, presentaremos una propuesta de actividades detalladas para comprobar que en la mediación lingüística y cultural tiene lugar el intercambio de todos los modos de comunicación (expresión y comprensión oral; expresión y comprensión escrita e interacción).

2. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

‘Mediar’ significa intervenir entre dos o varias personas con el fin de facilitar la comunicación y, por tanto, la convivencia social, de hecho, es fácil identificar la palabra “mediación” con “conflicto”. Estamos familiarizados con la mediación como actividad esencial para resolver un malentendido en contextos educativos (aulas de primaria o secundaria), en situaciones familiares y

en situaciones de servicios públicos (como un hospital o una comisaría). Ahora bien, la mediación lingüística en el ámbito de la enseñanza de lenguas ¿a qué se refiere exactamente?

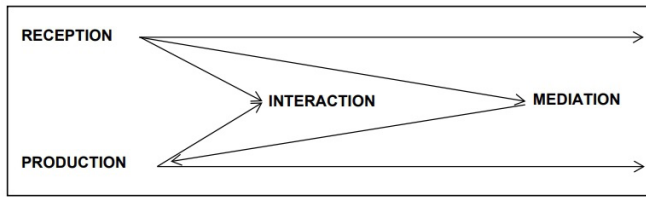
En este apartado queremos tratar el interesante concepto de la mediación en la comunicación entre hablantes de diferentes lenguas. La mediación lingüística es una actividad de lengua que tiene lugar durante el intercambio de información entre individuos que no comparten el mismo código; en este momento, el usuario no expresa sus propias ideas, argumentos ni sentimientos, sino que se limita a la acción de intermediario entre personas que no pueden comunicarse de forma directa, bien en el plano escrito o en el oral. Su propósito es el de reformular el mensaje, además de propiciar un espacio y unas condiciones adecuadas que posibiliten la comunicación. Para llevar a cabo tales actividades, el mediador se sirve de unas competencias específicas y de unos procesos lingüísticos que posibilitan la comprensión entre estos otros individuos. En la enseñanza de lenguas, este tipo de estrategias de mediación supone un valioso recurso comunicativo en nuestras aulas.

Cabe señalar que las actividades y estrategias de mediación no son exclusivas en la didáctica de lenguas, de hecho, se toman como referencia aquellas de los hablantes nativos cuando usan la lengua en contextos sociales ajenos al aula.

A modo de primer ejemplo exponemos algunas actividades de mediación oral que propone el *Marco Común Europea de Referencia de las Lenguas*: la interpretación simultánea, la interpretación consecutiva y la interpretación informal. En cuanto a las actividades de mediación escrita, el documento presenta: la traducción exacta, la traducción literaria, el Resumen (en la misma lengua del texto original o en otra lengua) y la paráfrasis. Según una primera valoración pueden resultar actividades más cercanas al ámbito de la traducción que de la enseñanza de lenguas, pero a lo largo de nuestra comunicación podremos comprobar cómo se trata de recursos de suma eficacia para obtener una óptima competencia comunicativa. Además, también reconoceremos algunos ejercicios ya presentes en nuestra práctica docente.

Según la clasificación del MCER, la mediación forma parte de los cuatro modos de comunicación, junto con la recepción, la interacción y la producción. Recordemos que, hasta la fecha de publicación de este texto de referencia universal, la didáctica de las lenguas estaba conformada por cuatro destrezas o habilidades, propuestas por teorías estructuralistas (comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita) junto con los tres elementos complementarios: gramática, vocabulario y pronunciación. En cambio, el MCER introdujo una gran

novedad al sustituir esta configuración por los cuatro modos de comunicación anteriormente descritos e incluir la mediación.



“Actividades lingüísticas”. (Consejo de Europa 2017: 32)

Del cuadro anteriormente expuesto deducimos que durante el proceso de la mediación lingüística intervienen la recepción del mensaje, la interacción (para negociar y construir de forma conjunta el significado) y, finalmente, la producción de un texto por parte del hablante. En contraposición a las actividades de expresión (por ejemplo, recitar un poema o cantar una canción), de comprensión (tales como leer un artículo de prensa) o de interacción (como mantener una conversación informal), que suponen procesos monolingües, muchas de las actividades de mediación conllevan situaciones bilingües.

El cambio que supone considerar la mediación lingüística como actividad integradora en la enseñanza de lenguas otorga al proceso de aprendizaje un enfoque más colaborativo en la creación del significado, pues el mediador debe colaborar en la construcción de significados para lograr que la comunicación sea eficaz. La mediación, por añadidura, posee un carácter globalizador pues esta área integra diferentes aspectos, como podremos comprobar a lo largo de nuestra exposición, que llevan a alcanzar las competencias lingüística y comunicativa, objetivo principal en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Además, puesto que la mediación lingüística se produce entre hablantes de diferentes lenguas entra en juego inevitablemente el aspecto cultural. Durante un intercambio de información lingüística se asiste, de forma implícita, a un interesante contraste de culturas que es importante conocer y dominar para entenderse de manera eficaz. Por tanto, hablar de mediación lingüística conlleva trabajar la esfera cultural, hasta el punto de que la fórmula *mediación lingüística y cultural* es ya una expresión afianzada.

Asimismo, es importante remarcar la dimensión del enfoque plurilingüe en este tipo de actividades. Los últimos estudios sobre didáctica de lenguas resaltan los contextos plurilingües y priorizan la eficacia del mensaje de los usuarios si se logra el entendimiento, y no tanto la corrección lingüística en cuanto a la información intercambiada. La creación de estos ambientes es una realidad consecuencia de los contactos entre varias lenguas y culturas. Cantero

Serena y De Arriba García (2004: 10) señalan al respecto:

El enfoque plurilingüe se centra en la capacidad de los individuos de ir ampliando su experiencia lingüística a medida que recorren nuevos contextos culturales: desde sus primeras experiencias en el registro familiar (hablando, posiblemente, un dialecto concreto de la lengua), pasando por la adquisición de nuevos registros, nuevos interlocutores, hasta llegar a los contextos formales; pero también, más allá, recorriendo nuevos contextos en otros idiomas. Todos estos conocimientos y estas capacidades de relacionarse en distintos idiomas, dialectos y contextos, no se guardan en compartimentos estancos, sino que el individuo desarrolla una competencia comunicativa en la que todos estos elementos se relacionan entre sí e interactúan.

Siempre tomando como referencia a Cantero Serena y De Arriba García (*op. cit.*), la mediación lingüística puede clasificarse en microhabilidades, entendidas como aquellas actividades de la lengua que cualquier usuario competente está en condiciones de realizar en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Su adquisición nos permitirá en nuestras aulas como docentes comprobar, por tanto, la competencia mediadora. Entre las microhabilidades orales destacan:

- a) resumir / sintetizar;
- b) parafrasear (explicar con otras palabras);
- c) apostillar (hacer un comentario);
- d) intermediar (facilitar explicaciones y aclaraciones);
- e) interpretar (realizar una traducción oral);
- f) negociar (llegar a un acuerdo con el interlocutor).

Mientras que en el plano escrito encontramos las siguientes microhabilidades:

- a) sintetizar (hacer un Resumen);
- b) parafrasear (explicar un texto escrito con otras palabras);
- c) citar (reproducir un texto para hacerlo más comprensible);
- d) traducir (traducir un texto de una lengua a otra);
- e) apostillar (añadir notas a un texto para hacerlo más comprensible);
- f) adecuar (adaptar un texto a una tipología concreta de lectores).

Este tipo de actividades las reconocemos con más facilidad en nuestras aulas, pues se trata de prácticas que incorporamos desde hace tiempo en nuestro quehacer docente. Por ejemplo, cuando trabajamos con ejercicios de role play nuestros alumnos deben negociar y llegar a un acuerdo (en el plano oral);

o bien, cuando pedimos en clase que se redacte una respuesta personal de opinión a un comentario dado en un blog (de forma escrita).

La presencia de actividades de mediación lingüística y cultural en la enseñanza de lenguas se ha visto reforzada tras la publicación en 2017 del *Volumen Complementario del MCER*, pues en este nuevo documento se incluyen nuevos descriptores de mediación para cada uno de los niveles de usuario y se profundiza en el concepto de hablantes como agentes sociales (personas responsables y autónomas, capaces de actuar en un contexto social determinado). De las novedades que introduce este nuevo volumen hablaremos con más detenimiento en el apartado posterior dedicado a la legislación y al MCER.

Existen varios tipos de mediación lingüística que a continuación clasificamos según el texto de origen o las lenguas implicadas:

- Según el texto de origen la mediación puede ser oral, escrita, visual o multimodal (es decir, cuando el texto incorpora varios sistemas semióticos, por ejemplo, una página web o un anuncio publicitario)
- Según las lenguas implicadas la mediación será intralingüística (L1-L1 / L2-L2) o bien interlingüística (L2-L1 / L1-L2)

3. LA FIGURA DEL MEDIADOR Y TIPOS DE MEDIACIÓN

De la información ofrecida anteriormente se desprende que el mediador es el instrumento de enlace entre individuos, la unión entre personas que no comparten la misma lengua. Los alumnos mediadores desempeñan una función social, en cuanto que son responsables en el proceso de la mediación: en primer lugar, preparan las dos partes en un contexto de mutuo respeto y comprensión, y en segundo lugar, llevan a cabo las estrategias lingüísticas y comunicativas adecuadas para acercar a las personas que desean comunicarse. Consiste en una especie de triángulo simbólico donde las tres puntas guardan la misma distancia de relación.

En nuestras aulas, el alumno mediador debe encargarse de tareas como animar a sus compañeros a construir significados, transmitir información, explicar datos, simplificar información que resulta densa o extensa y estar siempre pendiente de adaptar su lenguaje durante el proceso. Basta recordar que la misión principal es tender puentes para superar algún tipo de barreras.

Veamos de forma más concreta el comportamiento del mediador en clase y las estrategias comunicativas que utiliza. En un primer momento esta figura hace referencia a conocimientos previos de la clase para retomar conceptos y estructuras necesarias que requiere la actividad. Por ejemplo, en clase

abierta a través de preguntas, mediante comparaciones, o con la ayuda de un glosario. En un segundo momento, el mediador expone de modo comprensible la información a mediar (oral o escrita) y, para ello, usa técnicas tales como emplear otras palabras o deshacer ambigüedades. Por último, se lleva a cabo una evaluación de la eficacia en la comunicación, es decir, se verifica si el texto final es coherente con la versión original. Es recomendable en el caso de la mediación escrita contar en el aula con diccionarios o manuales de referencia.

A continuación, presentamos los tipos de situaciones donde interviene la figura del mediador:

En la mediación de textos

Este tipo de mediación tiene lugar cuando se transmite a una persona el contenido de un texto al que no se tiene acceso a causa de barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas (problemas de sonido, por ejemplo). Algunas de las actividades, propias del mediador en este caso, son transmitir información específica (oral o escrita); explicar datos gráficos; tomar notas; traducir un texto (oral o escrito); expresar una reacción personal de forma oral ante un texto creativo o bien escribir una crítica de texto, entre otros.

En la mediación de conceptos

Es un proceso que facilita el acceso al saber y a los conceptos, por tanto, más propio del rol de los padres o tutores de la enseñanza y de la formación. El mediador aquí desempeñaría actividades de forma cooperativa en grupos o colaboraría, por ejemplo, en un grupo de trabajo.

En la mediación de comunicación

Este proceso consiste en facilitar la comprensión y la comunicación entre usuarios o alumnos con diferentes características individuales, socioculturales o intelectuales. Por ejemplo, en el ámbito de la diplomacia, la negociación o la resolución de conflictos. Algunas situaciones del mediador en estas circunstancias serían establecer un espacio pluricultural o bien facilitar la comunicación en situaciones delicadas y en desacuerdos.

En nuestro ámbito de enseñanza de lenguas es la mediación de textos la que nos concierne, por los aspectos lingüísticos y comunicativos integradores que permite trabajar en el aula. La incorporación de la mediación en nuestras clases presenta numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues complementa y refuerza las habilidades de comprensión y producción; y su aplicación exige un mínimo de preparación por parte de docentes y alumnos

para obtener mejores resultados. Esta novedad supone considerar al alumno con una nueva función: la de mediador, por tanto, debemos, como profesores de lenguas, contar con un banco de recursos y estrategias específicas, además de adaptar la programación para optimizar la labor docente.

4. LEGISLACIÓN SOBRE MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA (EL MCER Y EL BOE)

A continuación presentaremos una base teórica de la Legislación actual sobre la mediación como actividad de lengua. Como hemos comentado anteriormente, el *Marco* (publicado en 2001) es el primer documento de referencia que adapta el modelo de las cuatro destrezas a una propuesta más realista, pues entiende el lenguaje como una actividad colaborativa. También hemos analizado los motivos por los que se introduce la mediación e interacción y se añaden las competencias sociolingüística y pragmática, que suponen comunicar y producir significado en un contexto determinado.

En 2017 el MCER publicó su *Volumen complementario* con nuevos contenidos, entre los cuales destacan:

- Un texto explicativo de los aspectos clave del MCER para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
- Versiones actualizadas de las escalas de 2001 (especialmente para los niveles A1, C1 y C2, además de una nueva escala analítica para la fonología).
- Y el apartado que más nos interesa en nuestra comunicación: descriptores para nuevas áreas, particularmente la mediación, la interacción a través de internet y la competencia plurilingüe y pluricultural.

Estamos completamente de acuerdo en atribuir a la competencia pluricultural una función esencial en la comunicación, es ya sabido que el conocimiento de una lengua extranjera es una habilidad necesaria pero no suficiente para comunicar adecuadamente con personas de diferentes culturas. Por consiguiente, nuestra aula de lenguas es un lugar idóneo para entender diferentes visiones del mundo; desarrollar la empatía de nuestro alumnado, y lograr integrarse en una sociedad cada vez más globalizada.

Si el multilingüismo se refiere a la coexistencia de varias lenguas de una persona o de una sociedad, el ‘plurilingüismo’ se entiende como el repertorio de recursos que el hablante posee de un idioma, tan variados que puede hacer servir de ellos en una lengua y de otros completamente diferentes para el otro idioma. Según el nuevo documento del 2017, esta competencia plurilin-

güe implica la capacidad de recurrir a tal repertorio para cambiar de un idioma o dialecto; expresarse en una lengua (o dialecto) y entender a una persona que habla en otra; mediar entre individuos sin un idioma (o dialecto, o variedad) en común, incluso cuando se tenga poco conocimiento de este; o aprovechar la paralingüística (mímica, gesto, expresión facial, etc.).

En cuanto a las actividades de mediación señaladas en los nuevos descriptores, cabe destacar aquellas englobadas en la llamada mediación relacional, pues cuenta con puntos comunes con el enfoque afectivo de la enseñanza de lenguas, ya que se ocupa, por ejemplo, de la capacidad de los hablantes del idioma de crear una atmósfera positiva para la comunicación, de animar a la participación de sus interlocutores, o de adoptar actitudes empáticas hacia los participantes de la situación comunicativa.

La publicación de este nuevo documento ha supuesto un cambio en la legislación de Escuelas Oficiales de Idiomas con el Real Decreto del BOE 1041 /2017, pues este texto retoma las directrices del MCER e incluye en el currículo de EEOOII la mediación como actividad para trabajar en las aulas y, posteriormente, ser evaluada en el examen final que certifica el nivel cursado.

Es por ello que a lo largo del presente curso académico (2018 / 2019) se ha empezado a trabajar de forma explícita y consciente la mediación en nuestras aulas de EEOOII, trasladando al alumnado la importancia y eficacia de este tipo de actividades e incluyéndolas en la programación anual.

5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA MEDIACIÓN EN EL AULA

A continuación, proponemos una serie de actividades de mediación lingüística (oral y escrita) para llevar a cabo en nuestras aulas de español como lengua extranjera. Queremos precisar de antemano que la selección de imágenes, gráficos o diagramas para las actividades de mediación tendrá en cuenta la carga emotiva que estas puedan desprender, pues desde nuestra experiencia docente observamos que este tipo de imágenes son un excelente campo de ensayo para animar a los alumnos a expresarse con mayor libertad. Además, con ellas reforzaremos la competencia audiovisual del usuario. Por tanto, las imágenes seleccionadas deberán contener información implícita y dar pie a la interpretación, de modo que los alumnos se vean obligados a reestructurar la información a través de un aprendizaje significativo.

En cuanto al contexto, las siguientes actividades se han realizado en las aulas de la Escuela Oficial de Idiomas, con alumnos adultos de varias nacio-

nalidades y diferentes características individuales, pero con un único interés común: estudiar español para integrarse en el entorno que les rodea y facilitar su acceso a la esfera social y cultural.

La metodología empleada persigue alcanzar la competencia comunicativa y toma en consideración un ambiente conciliador que integre las varias nacionalidades para aprovechar el crisol pluricultural del aula.

El objetivo de las actividades es el de mejorar las destrezas de expresión oral y escrita, junto con la interacción, en un contexto de inmersión lingüística real, sin olvidar el importante recurso que ofrece el componente sociocultural en estas situaciones.

ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN ORAL

1) “Comida de clase en un restaurante de comida tradicional española con un compañero vegano”.

Inclusión de la tarea en la Unidad Didáctica

La siguiente actividad se propone como tarea final en la Unidad sobre la temática de gastronomía y hábitos alimentarios. En las sesiones anteriores se habrá repasado y ampliado el léxico sobre alimentación y elaboración de menús; las costumbres españolas en cuanto a horarios y platos principales; y, por último, se habrá trabajado el aspecto cultural que rodea los eventos donde la comida tiene un lugar principal (celebraciones familiares y religiosas, comidas de empresa, despedidas de soltero...).

Tarea de mediación oral

La actividad propuesta consiste en una exposición oral, con una parte de monólogo y de interacción en otra, donde el mediador expone aquellos platos veganos de un menú típico español. El alumno deberá leer y seleccionar la información adecuada según los criterios establecidos y, posteriormente, referirla en voz alta al resto de compañeros. Además, el mediador cuenta con otro alumno de apoyo (en el rol de camarero) para interactuar en caso de que precise información detallada sobre alguno de los platos típicos del menú.

Con esta tarea se pretende reforzar el vocabulario visto en clase y desarrollar los recursos necesarios para ponerlo en práctica; no solo se debe leer y explicar cada plato sino detallar qué ingredientes contiene cada uno de ellos para verificar que se trata de platos veganos. Asimismo, el mediador interviene como puente de unión entre el alumno cliente y el camarero, resolviendo dudas sobre platos y preguntando al camarero en caso necesario.

Descripción de la tarea:

La clase de español celebra una comida de fin de curso donde acude la mayoría de los alumnos para despedirse de las clases. El local elegido es un típico mesón con platos tradicionales de la gastronomía española. Uno de los compañeros es vegano y tú decides hacer de intermediario entre él y el camarero.

Lee el menú del día con atención y selecciona aquellos platos veganos para que tu compañero pueda pedirlos. Consulta si tienes alguna duda con el camarero del mesón para resolver dudas sobre la elaboración. No olvides asegurarte de los ingredientes de los postres.

Guía didáctica

En un primer momento, a modo de comprobación de conocimientos, se repasará el léxico y estructuras estudiadas a lo largo de la unidad para preparar el bagaje necesario a los alumnos. Para ello, podremos llevar a cabo actividades más lúdicas como un *quiz*, un *kaboot* o un juego de la oca organizando la clase en pequeños grupos de 2 o 3 personas. El tiempo previsto será de unos 20 minutos.

A continuación, haremos entrega por parejas del menú del mesón: durante unos 20 minutos los alumnos leerán el texto y resolveremos dudas de léxico, estructuras gramaticales (como el “se” impersonal) o aspectos culturales (como “porrusalda o “carrillera”). Dedicaremos a este momento un máximo de 10 minutos.

Una vez aclarado el significado de todo el menú, cada alumno, de forma individual, seleccionará los platos veganos y preparará su exposición oral. Cabe recordarles que podrán consultar con el camarero la posibilidad de modificar algún plato para reconvertirlo en versión vegana. Dispondrán de 10 minutos de preparación. Es conveniente contar con diccionarios y otros recursos didácticos en el aula para completar su preparación.

Entre los objetivos principales de la tarea observamos:

- Colaborar en la comprensión de un auténtico de un mesón típico español.
- Activar conocimientos aprendidos a lo largo de la unidad.
- Desarrollar las estrategias propias para negociar un posible menú alternativo que incluya platos veganos.

Algunas de las microhabilidades puestas en práctica durante esta tarea de mediación son las siguientes:

- Adaptar el lenguaje.
- Simplificar información complicada.
- Seleccionar la información relevante.
- Interpretar el significado de los platos del menú.
- Negociar platos alternativos al menú del día.

En cuanto a la evaluación de la actividad, se tendrá en cuenta el uso de léxico específico, las estructuras gramaticales de la forma impersonal y las estrategias llevadas a cabo para negociar los platos veganos (¿sería posible...?).



Restaurante Bideko

Menú del Día

ENTRANTES

Ensalada mixta

Ensalada de patata y pulpo con alioli

Ensalada de cogollos con nueces, anchoillas, queso y vinagreta de mermelada de u

Ensalada de colores con almejas, gulas al ajillo y pasas

Ensalada de pimientos del piquillo con bonito y mezclum

Menestra de verduras

Sopa de fideo

Crema de legumbres con chorizo

Porrusalda

Pudding de pescado templado con salsa alioli

Macarrones con chorizo y bacon

Patatas a la importancia con carrillera

Garbanzos con berza

Garbanzos fritos con chorizo y panceta

Alubias rojas

PLATO PRINCIPAL

Parrillada de pescado

Bacalao fresco rebozado con salsa de chipirón

Anchoas asadas

Revuelto de pescado con pisto

Filete de ternera a la plancha

Lasaña de carne con champiñones y tres quesos

Albóndigas en salsa

Ternera en salsa con hongos

Costilla de cerdo asada

Hojaldre relleno de carne con setas y su salsa

Hamburguesa a la plancha con salsa de queso

Faldá de ternera asada

POSTRES

Cuajada

Arroz con leche

Natilla

Flan de huevo

Flan de coco

Goxya

Pan de calatrava

Sorbete de cítricos

Brownie de chocolate

Tarta de chocolate y pistacho

Tarta de queso y frutos rojos

Panchineta de crema con chocolate cai

2) “Remedios caseros para una compañera de clase que se ha quedado afónica”.

Inclusión de la tarea en la Unidad Didáctica

La siguiente actividad se propone como tarea final en la Unidad que trata el tema de la salud, el bienestar y los hábitos saludables para un nivel B1. Contamos con las sesiones anteriores donde los alumnos habrán repasado y ampliado el léxico sobre la salud, las enfermedades comunes y los hábitos para llevar una vida sana. Además, se habrá trabajado el aspecto cultural que rodea la salud en España: deportes más habituales, sistema sanitario español, medicina alternativa, remedios caseros y las clínicas de bienestar. Se trabajan las formas de imperativo y la construcción de hipótesis junto con las formas del condicional.

Tarea de mediación oral

La siguiente actividad pretende poner en práctica las fórmulas de consejo y proponer remedios caseros para aliviar y mejorar el dolor de garganta y la afonía. El alumno mediador deberá leer, seleccionar y trasladar la información relevante a la compañera que sufre faringitis y afonía.

Descripción de la tarea:

Tu compañera del curso de español ha venido hoy con dolor de garganta y a lo largo de la clase ha perdido la voz hasta quedarse afónica. Debes aconsejarle remedios fáciles de preparar en casa para aliviar su malestar y recuperar pronto la voz. Para ello, utilizas una página web que propone “remedios de la abuela” que te gusta por la sencillez y eficacia de sus consejos.

Guía didáctica

Comenzamos con una actividad para comprobar los conocimientos necesarios requeridos durante la tarea de mediación. Podemos repasar el léxico de la salud con un divertido *kahoot* o *quiz* y trabajar las estructuras gramaticales con un juego de cartas para practicar las formas verbales del imperativo y del condicional. El tiempo previsto será de unos 20 minutos.

A continuación, organizamos la clase en parejas y entregaremos a cada grupo el texto relativo a los remedios caseros de la abuela. El objetivo es disipar dudas sobre el léxico y las estructuras empleadas. Dedicaremos a este momento un máximo de 10 minutos.

Una vez aclarado el significado de todo el texto, cada alumno, de forma individual, seleccionará los consejos que considere pertinentes para su compañera afónica y preparará su exposición oral. El tiempo previsto para la preparación es de 10 minutos. Es conveniente disponer de diccionarios y otros recursos didácticos en el aula para completar su preparación.

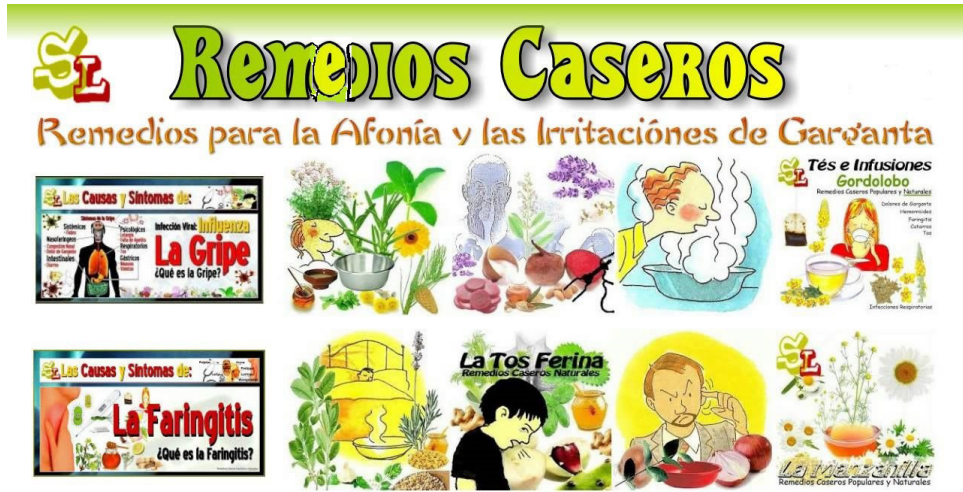
Entre los objetivos principales de la tarea observamos:

- Colaborar en la comprensión de una auténtica página web que propone remedios caseros.
- Activar conocimientos aprendidos a lo largo de la unidad.
- Desarrollar las estrategias propias para convencer a la compañera del uso de remedios caseros y naturales.

Algunas de las microhabilidades puestas en práctica durante esta tarea de mediación son las siguientes:

- Adaptar el lenguaje de la página web y simplificarlo para la clase.
- Seleccionar la información que concierne al problema específico de afonía.
- Interpretar el significado de los remedios naturales.
- Parafrasear los consejos de la página web.

En cuanto a la evaluación de la actividad, se tendrá en cuenta el uso de léxico específico, las estructuras gramaticales y las estrategias llevadas a cabo (“yo en tu lugar”, “si tomas esto...”, “si me hicieras caso...”).



3) “Campana de sensibilización para la protección solar en verano”.

Inclusión de la tarea en la Unidad Didáctica

La siguiente actividad se propone como tarea final en la Unidad con la temática de la salud, el bienestar y los hábitos saludables para un nivel B2, C1. Contamos con las sesiones anteriores donde los alumnos habrán repasado y ampliado el léxico de la salud, las enfermedades comunes y los hábitos para llevar una vida sana a través de ejercicios de audio, artículos de prensa... Además, se habrá trabajado el aspecto cultural que rodea la salud en España: sistema sanitario español, medicina alternativa, remedios caseros y las clínicas de bienestar. El objetivo del mediador es concienciar a los alumnos extranjeros de la importancia de la protección solar.

Tarea de mediación oral

Eres el responsable de informar y sensibilizar al resto de compañeros extranjeros de la protección solar. A través del folleto informativo expones los problemas asociados a la exposición excesiva de sol y das consejos sobre cómo protegerse.

Guía didáctica

Se parte con una actividad de recogida de datos para comprobar que están claros los conceptos que se trabajarán a lo largo de la sesión. Podemos repasar el glosario que engloban los problemas derivados del sol y las consecuencias del cambio climático. El tiempo previsto será de unos 20 minutos. A continuación, organizamos la clase en parejas y haremos entrega a cada grupo del folleto informativo. En este momento nos aseguraremos de que está claro el significado del texto, especialmente las palabras en negrita. Dedicaremos a este momento un máximo de 10 minutos.

Posteriormente, cada alumno, de forma individual, seleccionará los puntos que considere importantes para concienciar y sensibilizar a sus compañeros y, asimismo, organizará la estructura del texto para su exposición oral. Dispondrá de 10 minutos de preparación. Podrán hacer uso de diccionarios y otros recursos didácticos en el aula para completar su preparación.

Entre los objetivos principales de la tarea observamos:

- Activar conocimientos aprendidos a lo largo de la unidad.
- Desarrollar las estrategias propias para sensibilizar a los compañeros de la importancia de protegerse del sol.
- Elaborar un esquema Resumen.

Algunas de las microhabilidades puestas en práctica durante esta tarea de mediación son las siguientes:

- Adaptar el lenguaje del folleto informativo y simplificarlo para la clase.
- Seleccionar la información que concierne a la protección solar.
- Interpretar el significado del esquema de los índices UV.

En cuanto a la evaluación de la actividad, se tendrá en cuenta el uso de léxico específico, las estructuras gramaticales y las estrategias llevadas a cabo (“es importante llevar a cabo...”, “debemos ser conscientes de ...”, “no podemos obviar...”).

CONSEJOS SOBRE FOTOPROTECCIÓN



La **radiación solar** es una fuente de energía **necesaria** para nuestro organismo, aunque la exposición de forma no controlada supone un **riesgo para la salud**. De esta forma la radiación UVB, UVA, Luz Visible (VIS) e IR puede provocar **quemaduras, fotosensibilidad y fotodermatitis** a corto plazo, y **fotosenjecimiento cutáneo, cáncer y alteración del sistema inmune** a largo plazo.

La **fotoprotección** tiene como objeto **prevenir el daño** que sufre nuestra piel como resultado de su exposición a la radiación, gracias a filtros **físicos** (actúan por reflexión), **químicos** (actúan por absorción), **organominerales** (actúan por absorción y reflexión) y **biológicos** (actúan evitando el estrés oxidativo).



Consejo Farmacéutico

- ❗ **Evita** la exposición al sol en las **horas centrales** del día (entre las 12 y las 16 horas).
- ❗ Usa **fotoprotección** y ropa adecuada durante las actividades al **aire libre**. También en **días nublados**.
- ❗ Consulta a tu **farmacéutico**, te ayudará a seleccionar el **protector solar más adecuado** para tu piel.
- ❗ **Aplicate** el protector solar al menos **media hora antes** de exponerte al sol. **Renueva** la aplicación **cada 2 horas**.
- ❗ No utilices el fotoprotector una vez **superado** el **PAO** (Period After Opening) ya que se **reduce** su **eficacia y seguridad**.
- ❗ Aplica la **cantidad adecuada** de protector solar sin descuidar zonas como orejas, nariz, calva y pies.
- ❗ Aumenta las **precauciones** en **embarazadas, niños y ancianos**.
- ❗ Utiliza **gafas de sol homologadas**, gorra o sombrero y fotoprotector labial.
- ❗ **Hidrata tu piel** después de la exposición al sol.
- ❗ Compensa la **deshidratación** bebiendo **mucho agua**.
- ❗ Recuerda que las cremas **autobronceadoras no protegen** del sol.
- ❗ Los fotoprotectores **orales protegen** la piel del **daño oxidativo** y de la **degradación** de proteínas, lípidos y ADN de las estructuras celulares.
- ❗ Los fotoprotectores **orales nunca sustituyen** a los **tópicos**, únicamente los complementan alcanzando una protección solar más integral.
- ❗ Algunos **medicamentos** pueden producir **fitofotoxia** y/o **fotoalergia**. Consulta en tu farmacia.
- ❗ Acude al **dermatólogo** ante cualquier **evolución** en un **lunar** o **peca**.

Principales medicamentos fotosensibilizantes

CONSULTA CON TU FARMACÉUTICO

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Anticancerígenos | <input type="checkbox"/> Antidepresivos | <input type="checkbox"/> Antiinflamatorios |
| <input type="checkbox"/> Antihistamínicos | <input type="checkbox"/> Diuréticos | <input type="checkbox"/> Benzodiacepinas |
| <input type="checkbox"/> Anticonceptivos orales | <input type="checkbox"/> Antiulcerosos | <input type="checkbox"/> Antihipertensivos |



Vocalía Nacional de Dermofarmacia



ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN ESCRITA

1) “Visita a la Feria alternativa ecológica del pueblo vecino”.

Inclusión de la tarea en la Unidad Didáctica

La siguiente tarea está prevista como actividad final en el tema de la ecología, el reciclaje y el consumo consciente. El nivel aconsejado es un B2, pues ya cuenta con los recursos léxicos y gramaticales para afrontar esta temática tan actual. Durante las sesiones anteriores los alumnos habrán ampliado su vocabulario y trabajado con vídeos y artículos reales sobre la vida alternativa al consumo abusivo.

Tarea de mediación escrita

El objetivo de la tarea es observar y analizar cómo se lleva a cabo una feria ecológica: charlas, conferencias y talleres para concienciar del consumo responsable.

Descripción de la actividad:

Tu amigo extranjero viene a pasar el día a tu pueblo donde se celebra la prestigiosa Feria alternativa a nivel nacional. Debes leer la información del folleto con el programa previsto de la Feria y seleccionar aquellas actividades que puedan interesarle en función de sus intereses personales: tu amigo viene el sábado con su mujer embarazada, más sus dos niños pequeños, y quieren participar en algún taller infantil, comer en la Feria y asistir a alguna conferencia. Deberás escribir un mail con la información solicitada.

Guía didáctica

En un primer momento, haremos un cuestionario en parejas acerca del consumo sostenible y la ecología. El objetivo es repasar conceptos estudiados en sesiones anteriores y reflexionar sobre nuestro quehacer diario para saber si se es responsable con el medio ambiente. El tiempo previsto será de unos 20 minutos.

A continuación, siempre con la misma pareja, leerán el programa de la Feria alternativa y señalarán aquellas actividades que les resulten más interesantes. Ahora es el momento de aclarar dudas y comentar aspectos de interés para los alumnos. Dedicaremos a este espacio un máximo de 10 minutos.

Posteriormente, cada alumno, de forma individual, deberá seleccionar aquellas actividades, talleres y espectáculos adecuados para informar a su amigo según los criterios ofrecidos y redactar el mensaje de mail final. Dispondrá de 10 minutos de preparación. Podrán hacer uso de diccionarios y otros recursos didácticos en el aula para completar su preparación.

Entre los objetivos principales de la tarea observamos:

- Activar conocimientos aprendidos a lo largo de la unidad.
- Colaborar en la comprensión de un texto real.
- Elaborar un texto escrito a partir de un programa de actividades.

Algunas de las microhabilidades, puestas en práctica durante esta tarea de mediación, son las siguientes:

- Adaptar el lenguaje del programa de la Feria a la clase.
- Seleccionar la información específica según unas pautas ofrecidas.
- Citar palabras de un texto.

En cuanto a la evaluación de la actividad, se tendrá en cuenta el uso de léxico específico, las estructuras gramaticales y las estrategias llevadas a cabo.

La ubicación de cada actividad está indicada entre paréntesis en letra mayúscula. Puedes consultar el plano que hay en la contra-portada del tríptico. No olvides pasar por EL RINCÓN DE LAS OPORTUNIDADES. Trae lo que quieras, llévate lo que necesites. Para actividades de yoga, masaje y meditación traer vuestra esterilla antideslizante.

14 D'OCTUBRE// SÁBADO 10:30
APERTURA DE LA FERIA //

Conferencias

11:00 NUTRIRNOS Y NUTRIR A TRAVÉS DE LA MACROBIÓTICA. Ca l'Agnès - Escuela Macrobiótica (Llíber) Agnès Pérez (A)

11:00 BASURAS MARINAS, PLÁSTICOS Y MICROPLÁSTICOS. Colla Ecologista D'alacant-Ecologistes En Acció (B)

11:00 PEQUEÑOS PRODUCTORES Y AUTOCONSUMIDORES DE ENERGÍAS RENOVABLES. Manuela López Andújar (J)

13:00 CRECER SIN ESCUELA. BippanNorberg (A)

13:00 QUIROPRÁCTICA PARA LA FAMILIA, EMBARAZO, BEBES, NIÑOS Y ADULTOS. Centro Quiropráctico Arabi. Manuela Perez-Galvez (C)

16:00 "EL COSTE DE TU ALIMENTACIÓN". Reverde. Centro de Nutrición y Salud. Daniel Blanco (A)

16:30 SEA SHEPHERD ESPAÑA. ONG Sea Shepherd (J)

17:30 CAMPOS ELECTROMAGNÉTICOS NATURALES Y ARTIFICIALES. LA RADIESTESIA COMO CAPACIDAD DE SENTIRLOS. Yeray Godoy (J)

18:00 CONTROL Y CERTIFICACIÓN DE ALIMENTOS ECOLÓGICOS: CAECV; Rosa García - Responsable de Certificación (A)

18:00 ¿CUÁNDO SALGO HACIA EL HOSPITAL SI DESEO UN PARTO NATURAL? Comadronas de Mujeres Sabias (B)

19:30 REGRESA A TROYA, UMA, REGRESA. AL ENCUENTRO A LA DIOSA MADRE. Esther Recio Martín (A)

19:30 ADITIVOS ALIMENTARIOS ¿SABEMOS QUÉ ES REALMENTE LO QUE ESTAMOS COMIENDO?. Corps à L'aise. Martín AzanzaPellerino (B)

19:30 EFECTOS DEL ESTRÉS Y COMO REDUCIRLOS CON REMEDIOS NATURALES. Costa Blanca Naturopathy. MariaMakeeva-He-Ilenbrand (C)

Espectáculos

11:00BATUCADA SONATS

14:00“LAS VOCES DE GAIA” MUJERES POR LA PAZ (E)

16:00MAHILAON MUSICA Y PALABAS DE MUJER EN LA IN-
DIA SA-GRADA. MysticSounds (E)

17:30 DAN MILLSON LIVE (E)

19:45 LA TROCAMBA MATANUSCA (E)

22:15 LILIT I DIONÍS (E)

Infantil

11:30A PASTAR FANG!, Taller de bioconstrucció pera xiquets.
Okambu-va.coop. Joan Romero (L)

12:30CONTACTANTES. BLAI SENABRE RIBES(L)

16:00TALLER DE ELABORACIÓN ARTESANAL DE VELAS
DE CERA DE ABEJA. Pecoreados Artesanía. Yanet Lorenzo De La Peña.
PARA 15 PERSONAS (desde 6 años); inscribirse en información. especta-
dores: Sinlímite (L)

17:00LA RATETA QUE GRANAVA L'ESCALETA. Teatrespel-
món (L)

Talleres

11:00 LA PLENA CONSCIENCIA CONDUCE A LA PAZ. Julio Palomino Vilaplana (D)

11:30 PORTEO ERGONÓMICO DE BEBÉS. Marisa Martínez Valero (G)

12:15 TALLER SONOTERAPIA “LIBERAR TU VOZ CURATIVA”. Sonidos Que Sanan S.L. Michele Averard (D)

12:30 TALLER DE CALZADO, artesanías MIKIZA. Mikel Martínez Martínez (P)

12:30 ELABORACIÓN DE QUESO FRESCO ECOLÓGICO DE CABRA. Cooperativa Caprilac- Jhonny (S)

13:00 LA MAGIA DEL OTOÑO. Escuela del Sol Finestrat. Belén Martín Serrano

16:00 MASAJE TAILANDES. meta masajes Adrian Van Pelt (D)

16:30 YOGA PARA NIÑOS (CON PADRES). Marisa Martínez Valero (G)

17:00 RISOTERAPIA, EL PODER DE LA RISA. Art Coaching. Maria Wesolowski (F)

17:00 DESAYUNOS MACROBIÓTICOS, VEGANOS SALUDABLES Y ENERGÉTICOS. Ca l'Agnès - Escuela Macrobiótica (Llíber) Agnès Pérez (S)

18:00 TÉCNICA DE COACHING CON PNL PARA MEJORAR LA AUTOESTIMA. Luc Gantois (D)

11 a 14, 16 a 19 TALLERES DE RECICLA CON LOS CINCO SENTIDOS. IMEDES .Recicla

Con Los Cinco Sentidos (R)

2) “Normas de una casa vacacional”.

Inclusión de la tarea en la Unidad Didáctica

La siguiente actividad se propone para un nivel A2 en la Unidad de la vivienda. Se entiende que los alumnos ya habrán trabajado el léxico propio para describir una casa, la forma impersonal y las estructuras para expresar prohibición, deber y voluntad.

Tarea de mediación escrita

La tarea que se propone es redactar un mensaje escrito (un mail) a un amigo extranjero que necesita ayuda para entender las normas de una casa vacacional, pues su nivel de español es muy básico y no comprende toda la información. Esta tarea puede realizarse en su versión oral, proponiendo grabar un mensaje de audio (whastapp).

Descripción de la actividad:

Una pareja de amigos tuyos, con sus hijos menores de 7 y 8 años, acaba de llegar a Benidorm y te pide ayuda para entender las normas de su piso vacacional que han alquilado para estos días de vacaciones. Te envían una foto del texto y tú debes responderles aclarando y explicando los puntos principales. En concreto quieren saber si pueden recibir visitas, disfrutar de la piscina y utilizar la barbacoa.

Guía didáctica

Después de haber trabajado el léxico de la casa, la forma impersonal y los verbos para expresar deber y prohibición, se propone esta actividad de mediación oral, donde los alumnos ponen en práctica los conocimientos vistos con anterioridad.

Previo a la tarea de mediación los alumnos, en grupos, pondrán en común sus ideas sobre posibles reglas de convivencia y del funcionamiento de una casa. También, en clase abierta con la profesora, se verán las estructuras gramaticales adecuadas para expresar las normas. La duración total de esta actividad es de 30 minutos.

A continuación, cada alumno recibe el texto de las normas de una casa vacacional en español, y les pedimos que lo lean en unos 4 minutos.

Luego, en parejas deben decidir cuáles son los puntos principales para informar a los amigos extranjeros. En este momento deben asegurarse de conocer el vocabulario necesario, pueden hacer uso del diccionario de aula y del apoyo de la profesora. Asimismo, deben resumir la información para crear un esquema y organizar el mensaje. El tiempo previsto es de 15 minutos.

Finalmente, de modo individual, cada alumno deberá grabar una nota de voz, o bien escribir un mail, donde tendrán que expresar, con las estructuras estudiadas, las reglas de la casa que el propietario exige a los inquilinos.

Acto seguido, se comentarán en clase abierta la dificultad de la tarea, las estrategias empleadas para llevarla a cabo y las microdestrezas involucradas.

Los objetivos principales de esta tarea son:

- Seleccionar la información principal a partir de un texto.
- Colaborar en la creación de un esquema Resumen.
- Activar conocimientos aprendidos con anterioridad, así como los aprendidos en la unidad didáctica en que se engloba la tarea (léxico relevante y estructuras gramaticales apropiadas).

Algunas de las microhabilidades implicadas son:

- Adaptar el lenguaje de unas normas de piso turístico.
- Simplificar la información complicada.

¡BIENVENIDOS/AS!

Bienvenidos a CASA VACACIONAL

Os dejamos una botella de vino para daros la bienvenida al piso y unas reglas a seguir durante vuestra estancia.

REGLAS DE LA CASA

Para asegurarles una agradable estancia y evitar posibles malentendidos, les rogamos que lean el reglamento de la casa.

- Se ruega respetar el descanso nocturno;
- Es necesario dejar la cocina en orden y la vajilla limpia;
- Tenéis que apagar las luces, los electrodomésticos y el aire acondicionado si no estáis en casa;
- En la casa no está permitido fumar;
- Es imprescindible avisar si se rompe algo;
- Está permitido el uso de la piscina de 10 am hasta 21 am
- Hay que dejar el piso a las 10 am (según acuerdo pactado con anterioridad)
- El impuesto de permanencia es de 2.50€ por persona y por día (están excluidos los niños de edad inferior a los 12 años) y se tiene que pagar en efectivo a la llegada al piso. Les daremos una factura del pago realizado;
- Una fianza de 100€ para posibles daños que se abonará en el momento de la llegada y se devolverá íntegra en el momento del check-out, si no existen daños o desperfectos en el piso;
- En caso de pérdida de las llaves tendremos que retenerles la cantidad de 50€ para realizar el cambio de cerradura;
- No está permitido recibir visitas que no estén registradas en el contrato de alquiler
- A la salida del piso es necesario cerrar las ventanas y la puerta del piso con llave;
- Antes de efectuar la salida y al fin de facilitar la llegada de los siguientes huéspedes, se ruega vaciar las papeleras y tirar la basura en el contenedor específico (plástico, vidrio, papel y orgánico) presente en la casa;
- Solo es posible hacer uso de la barbacoa de 19 a 22 pm
- Para cualquier tipo de reclamación podréis llamarnos para poder acudir rápidamente y solucionar vuestros problemas.
- Wi-fi: CasaVacacional2019
- Contraseña: junio19

Contactos telefónicos

0034 610 882 287

0034 96 91 74 88

Os agradecemos haber elegido nuestro piso y os deseamos una agradable permanencia y unas agradables vacaciones.

Tal y como se ha visto, es posible realizar actividades de mediación, tanto oral como escrita, a partir de textos reales, audios, imágenes o gráficos. Dejamos como apuntes algunas ideas sin desarrollar para un futuro aprovechamiento en clase: comentar los “Datos del último informe internacional PISA” (seleccionar los datos concernientes a nuestro país y compararlos con los de otros países para observar en qué posición se encuentra España); trabajar el “Folleto de instrucciones de un medicamento” (seleccionar la información específica para informar sobre el uso correcto de una pomada antiinflamatoria); o bien a través de la escucha de la canción “Barco a Venus” (explicar el significado real de este famoso texto del grupo Mecano a un compañero extranjero tuyo que no entiende el significado. Efectivamente hay que leer y escuchar entre líneas para comprender las alusiones de la canción).

6. CONCLUSIONES

De lo expuesto en los apartados anteriores y tras analizar las actividades de mediación propuestas deducimos que, efectivamente, la mediación lingüística y cultural es una competencia integradora en la didáctica de lenguas extranjeras, pues en ella intervienen diversas estrategias y habilidades que llevan a alcanzar la competencia comunicativa: comprensión y expresión escrita; comprensión y expresión oral; e interacción. El alumno realiza la etapa final de la actividad de mediación de forma autónoma y competente y con la finalidad real y gratificante de comunicar y mediar en su entorno. De hecho, en todas las actividades propuestas hemos incluido la tarea de la mediación como actividad final, precisamente por aunar los conocimientos gramaticales y pragmáticos aprendidos a lo largo de la Unidad Didáctica.

Desde la experiencia de nuestra práctica docente y tomando como referencia los actuales manuales de lenguas extranjeras, se concluye que la mediación como actividad comunicativa no se encuentra tan presente en las aulas como podría ser. Si bien es cierto que adoptamos en clase algunas actividades similares, nosotros proponemos incluirla en la programación del curso y tenerla en cuenta en la planificación de nuestras clases diarias para desarrollar la capacidad de los alumnos de actuar como mediadores en situaciones reales.

A modo de cierre, anotamos que la mediación lingüística y cultural resulta una actividad altamente rentable en las aulas de lenguas extranjeras que puede adaptarse a las características y necesidades de nuestros estudiantes con una adecuada selección de temas y ajustando la dinámica de los ejercicios.

Desde el presente curso 2018/2019 la mediación se incluye en la prue-

ba de Certificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas en la Comunidad Valenciana, bien oral o escrita, para los niveles C1. Por tanto, es importante su adecuado uso como herramienta en clase y su justificación como nuevo apartado a tener en cuenta en la programación de aula.

Queda abierta la línea de trabajo que invita a crear un banco de material didáctico con actividades de lengua sobre la mediación, tanto oral como escrita para todos los niveles que señala el *Marco*.

BIBLIOGRAFÍA

- Instituto Cervantes. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*, 2002. En <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
Fecha de consulta: 29/02/2020.
- Alonso, Iciar, Baigorri, Jesús, Otero, Concepción y Russo, Mariachiara. “Elaboración de materiales didácticos para la mediación: una experiencia interuniversitaria”, en Carreras i Goicoechea, Maria y Enriqueta Pérez Vázquez, eds., *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*, Bolonia: Bolonia University Press, 2010. 89-109.
- Arriba, C. de. *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, 2003.
- Cantero, F. J. y Arriba C. de. “Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE”, en *Revista redELE*, 2. 2004. En http://www.mec.es/redele/revista2/cantero_arriba.shtml Fecha de consulta: 29/02/2020.
- Carreras I Goicoechea, Maria y Pérez Vázquez, Enriqueta, eds. *La mediación lingüística y cultural y su didáctica*, Bolonia, Bononia University Press, 2010.
- Consejo de Europa. *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volumewith new descriptors*, 2017.
- Trovato, Giuseppe. “La traducción a la vista como ejercicio propedéutico a la interpretación bilateral: un estudio comparativo entre español e italiano”, *TONOS DIGITAL*, 23 (2012). <http://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-34-trovatotraduccion.htm>

INVESTIGACIÓN DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL EN CENTROS PRIVADOS DE LENGUAS EXTRANJERAS. UN ENFOQUE EN LA METODOLOGÍA. UN CASO DE ESTUDIO GRIEGO

Ioanna Tegou, *Universidad Helénica Abierta de Patras (EAP)*, (Grecia)

ioannategou@gmail.com

Evaggelos Anagnou, *Universidad Helénica Abierta de Patras (EAP)*, (Grecia)

anagnouev@yahoo.gr

Spiridon Kioulanis, *Universidad Helénica Abierta de Patras (EAP)*, (Grecia)

kioulanis.spyridon@ac.eap.gr

Resumen: Aunque el idioma español es el segundo más hablado en el mundo, en Grecia hemos detectado un hueco en la bibliografía sobre las necesidades de formación de los profesores. La encuesta cualitativa se realizó en las prefecturas de Larisa y Salónica. Se realizaron entrevistas a una muestra de doce profesores de español que trabajan en centros privados de idiomas. La investigación incide en las necesidades de formación con respecto a la metodología. Por el análisis de los resultados se mostró que los profesores de español de la muestra apoyan la forma tradicional (cara a cara) destacando la importancia en el contacto personal. Sin embargo, la mayoría comenta la ausencia del espíritu de equipo en un programa de formación. Se producían algunas vacilaciones, dejando así una sensación de falta de experiencia respecto a las técnicas en educación de adultos.

Palabras clave: español, educación de adultos, necesidades de formación, programas de formación.

Los Centros privados de idiomas son una parte importante del aprendizaje no formal y una institución de la realidad griega. Las dos categorías dominantes de estos centros, que están activos en Grecia, son las grandes franquicias y los de propiedad privada. En Grecia no hay para los centros privados una gran cadena que promueva el idioma español de forma exclusiva, pero aparece en el currículum junto con los otros idiomas. Por tanto, en los centros privados hay dos categorías. La primera, donde se enseña español junto con otras lenguas. Se trata sobre todo de centros donde predomina la enseñanza del inglés, pero también ofrecen otras lenguas, entre ellas el español. A la segunda categoría pertenecen los escasos centros que enseñan solo español.

La enseñanza de lenguas extranjeras ha ocupado una parte importante en la vida porque la necesidad de comunicar e intercambiar conocimientos y costumbres es difícil de comprender sin entender la lengua. Aprender lenguas puede ser una necesidad, un placer y, a menudo, un desafío. El profesor debe disponer de las herramientas y las habilidades necesarias para orientar o mejorar su actividad docente. Gargallo (1999) pone énfasis en que todos los profesores estén interesados en profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje para facilitar el uso del nuevo idioma. Hoy en día los cambios sociales, económicos y tecnológicos suceden a un ritmo rápido. La educación requiere profesores hábiles para adaptarse a este ritmo y para hacer frente a cualquier problema educativo. Abarca (1999) defiende esta necesidad, enfatizando en que se necesitan tutores para actualizar sus conocimientos pedagógicos, poseer habilidades de enseñanza para investigar, tener la capacidad de criticar y aprender a través de la experiencia.

La revisión de la bibliografía relevante muestra que hay estudios que investigan las necesidades de formación de los tutores de lenguas extranjeras tanto en la educación pública como en la privada, sin embargo, no incluyen el idioma español. Por consiguiente, ha sido necesario el estudio de esta cuestión.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La pregunta de investigación fue: ¿Cuál es la metodología de formación más adecuada para cubrir sus necesidades según las opiniones de los profesores de la muestra? La investigación se basó en un enfoque cualitativo dado que, como señala Cresswell (2016), “la intención en la investigación cualitativa es comprender y explorar el fenómeno central y no desarrollar puntos de vista unánimes sobre las personas del estudio” (p.131).

La herramienta de recolección de datos fue la entrevista, puesto que, según Mialaret (1997), es el método de “formar un contenido intelectual, des-

cubrir aspectos de la personalidad y reconocer comportamientos” (p. 148). Se consideró la opción más apropiada, ya que los participantes de la encuesta indicaron que estaban dispuestos a reuniones privadas-cara a cara, y no hubo indicios de que fueran afectados por el uso de la grabadora. Para analizar las entrevistas se utilizó el análisis de contenido. En el presente estudio, las preguntas fueron exploratorias y se centraron en las experiencias de los participantes, quienes en este caso fueron tutores de español de dos prefecturas, Larisa y Tesalónica. La prefectura de Larisa fue seleccionada por razones de accesibilidad en la muestra, mientras que la de Salónica debido a la gran cantidad de centros privados de idiomas en los que se enseña el español y contar así con una mayor posibilidad de participación de la muestra. La selección se basó en un muestreo selectivo y homogéneo y, en menor medida, en el método de la avalancha como se analiza a continuación. En el muestreo homogéneo, el investigador elige a las personas involucradas de acuerdo con un rasgo similar (Creswell, 2016), que en este caso se refleja en el hecho de que todos los participantes de la encuesta son profesores de español en centros privados de idiomas. Sin embargo, de esta muestra homogénea no fueron seleccionadas todas las personas que tenían esta característica común, sino solo los disponibles, sin tener en cuenta cualquier otro criterio, lo que determina la forma de seleccionar la muestra y las características de muestreo selectivo (Papanastassiou y Papanastassiou, 2014). El investigador pidió incluso a los participantes de la muestra seleccionada que recomendaran a otros colegas que pudieran participar en la encuesta que según Creswell (2016) es el método de muestreo de avalancha, no obstante, no quitó la homogeneidad del equipo, solo se añadieron participantes que tenían características similares a las del resto de la muestra. El criterio básico en selección de los participantes fue su contribución a la comprensión de la cuestión central, y su importancia como profesores de español. Por lo tanto, se eligieron aquellos que eran activos, disponibles y que tenían experiencia.

De los doce participantes, seis viven permanentemente en Larisa y seis en Salónica. Diez son mujeres y dos son hombres, y su edad oscila entre treinta y cincuenta años. Tres de los participantes son de nacionalidad española. Uno vive en Larisa, dos en Tesalónica y los nueve restantes son griegos. Todos ellos son profesores de español en centros privados de idiomas, y uno de ellos practica una segunda profesión. Todos ellos son graduados universitarios, tanto en España como en Grecia, excepto uno que se graduó de bachillerato y domina el nivel C2 de la lengua española (acreditado por IC). Además, seis participantes cursaron un máster, mientras que dos de ellos llevan dos másteres. Sin

embargo, solo un total de seis participantes están acreditados como formadores de adultos y de éstos, solo tres son los que cuentan con un máster y con la acreditación como formadores.

Debido a la metodología y al método de muestreo elegido, las conclusiones no están generalizadas.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Primera pregunta: ¿Qué tipo desearía que tuviera la formación? ¿Presencial, en línea, MOOCs?

La mayoría de los participantes, excepto uno, acuerdan en que les gustaría que los cursos de formación se hicieran cara a cara. Las razones varían, como el contacto personal, la posibilidad de intervención inmediata y compañerismo entre otras. “Ponerme en contacto con los compañeros es más fácil para mí, y aún recuerdo lo que escucho...” (E1). “Prefiero cara a cara en general, no estoy muy familiarizado con las tecnologías...” (E2), y (E5) “Con la formación presencial, uno debería poder intervenir para que se entablara un diálogo...”. “Creo que reunirse con personas reales en tiempo real es mucho mejor ...” (E8). Además, los participantes consideran como mejor método la combinación de formas, es decir, un modelo mixto que incluye tanto el aprendizaje a distancia como el presencial, puesto que “para mí es el aprendizaje mixto, es decir en vivo y a distancia, para que pueda cubrir y adaptarse a sus obligaciones (E6) y “Creo que vivir enseñando no es necesariamente un sustituto, pero bajo ciertas condiciones técnicas el e-learning está destinado a ayudar” (E10). “Todo, creo que todo queda bien” (E12). Solo dos profesores mencionaron las lecciones masivas en línea, debido a la falta de asistir a un curso presencial “...para mí, un curso presencial es lo mejor, pero no puedo participar siempre, tampoco desplazarme, por tanto, creo que los moocs son una gran solución, los he probado...” (E3) y “... los moocs son convenientes porque si no puedes asistir, tienes la oportunidad de seguirlo...” (E6). Finalmente, un solo profesor eligió la formación en línea. “En nuestro tiempo, creo que el aprendizaje en línea es muy buena solución, especialmente cuando puedes seguirlo cualquier otro momento ... creo que es mucho más conveniente” (E11).

Segunda pregunta: ¿Según su opinión cuál es el lugar ideal para un curso de formación?

La mayoría de los profesores de la muestra en esta pregunta coinciden en que la sala es la solución más adecuada. Se mencionaron varias sugerencias, como habitación de hotel, institución educativa y centro de conferencias.

Por ejemplo, “Si hablamos de cursos presenciales, es un centro, un centro de conferencias o una sala, algo así ...” (E7), “En un hotel en una sala apropiada...” (E9) y “En un entorno, en una institución educativa...” (E1). Un profesor acentuó la necesidad de crear centros especiales solo para este propósito, “Se pueden buscar centros especiales destinados a seminarios de formación no una escuela, un hotel o cualquier otro lugar...” (E5). Además, sobre la educación a distancia, como un lugar ideal consideran el hogar, “El lugar ideal si hablamos de cursos por Internet es tu hogar donde puedes ver un seminario web ...” (E6) “...si estamos hablando de e-learning...incluso se puede hacer desde casa” (E7). Es importante mencionar que tres participantes creen que el espacio no importa tanto “Creo que no juega un papel especial” (E3) “¿Por qué el espacio es tan importante? Basta con estar cómodo...” (E8) y “El lugar perfecto... no sé no me afecta ...” (E11).

Tercera pregunta: ¿Consideran efectivo un curso de formación que se basaría en actividades en grupo?

Los participantes enfatizaron el valor del espíritu de equipo en las actividades. “En lo que respecta al equipo, creo que es mucho mejor, como dicen los ingleses, dos mentes son mejores que una ...” (E5). La mayoría de los participantes, sin embargo, se refirieron a la falta de espíritu de equipo o la dificultad para formar grupos, como “Es efectivo si el equipo es el que puede trabajar...” (E4) “En Grecia...estamos un poco atrasados en el espíritu del equipo...” (E7), “Creo que tenemos tantas horas de clase que estamos tan cansados que cada vez que nos digan que harás algo, nos marchemos de la sala...” (E8), “ “No lo considero tan efectivo ... porque no sabemos en un seminario, por ejemplo, quiénes son los demás, cómo podemos coordinarnos, si coincidimos, etc.” (E9) y “No sería bueno si no participáramos...” (E12). Sin embargo, muchos de los encuestados mencionaron tanto el trabajo con colegas como compartir ideas que ofrece el trabajo en equipo, “Sería efectivo porque creo que cada profesor puede complementarse entre sí, es decir, trabajando en grupos, compartiendo sus ideas...” (E3), “Es importante ya que el trabajo en equipo reúne muchas mentes, muchas experiencias, muchas opiniones...” (E6) y “la actividad en grupo significa compartir ideas. Y de esta manera ayudo al análisis y resolución de problemas” (E10).

Cuarta pregunta: ¿Consideran efectivo un curso de formación que se basaría en teoría?

En esta pregunta, los profesores comentaron que ese tipo de cursos se basa principalmente en enfoques teóricos, que se combinan con la monotonía “Diría que es más aburrido para los maestros ya” (E3), “... porque es más

monótono...” (E1). Por supuesto, muchos señalan que depende tanto del contenido de la presentación como del propio ponente y de cuánto acaba siendo de interés para los oyentes. “Ciertamente, si la ponencia de un profesor es tan interesante y tan documentada, resulta efectiva y merece ser escuchada...” (E5), “Depende básicamente del ponente y su presentación...será efectiva si mantiene el interés público” (E6) y “Sigues ponencias que te entusiasman, otras mirando el reloj... Así que depende de la ponencia” (E11). Finalmente, los participantes comentan que un curso teórico sería efectivo si se combinara con la práctica, como “La teoría es importante, pero también debería combinarse con la práctica” (E1) y “En cualquier caso, si se encuentra la sección dorada, podemos pasar con éxito de la teoría a la práctica ...” (E10).

Quinta pregunta: ¿Consideran efectivo un curso de formación que se basaría en la narración y análisis de experiencias personales?

En este módulo, solo dos profesores comentaron que una formación basada en la narración y el análisis de la experiencia personal no sería efectiva, debido a la diversidad de personalidad y estilo de enseñanza, “Creo que no sería muy eficaz, todos tienen diferentes formas de enseñanza, diferentes experiencias que les influyen...” (E2) y “no es tan importante, cada profesor y cada alumno tienen una personalidad diferente, por lo que no es seguro que pueda ser de ayuda...” (E4). Por el contrario, hay profesores que consideran que esta forma de formación es efectiva, precisamente por la narrativa de hechos como “Las experiencias personales son incidentes reales... y cada experiencia de los colegas nos puede ofrecer algo” (E6), “Lo consideraría efectivo, por supuesto, porque es algo real...(E7). Pero hay esos profesores que reconocen que la efectividad depende de una serie de factores, como del tema que trataría la experiencia de cada colega “Depende del tema, creo, si el tema es interesante, sea lo que sea, sería efectivo averiguar las experiencias de un colega o algunos problemas que nos conciernen” (E3) “Sería efectivo si presentara problemas ...”(E12) y “Sería genial a través de experiencias personales ... pero que sea honestamente una experiencia real..” (E11). Otro factor es las condiciones de trabajo, “Para ciertas personas puede ser muy bueno. Solo tenemos que ver cuáles son sus condiciones de trabajo...” (E8), o el mismo curso, “Puede ser efectivo si nos referimos a cursos de poca asistencia, pero en un seminario donde haya 500 personas, o 300 o 200, diría que puede ser una pérdida de tiempo ...” (E5).

Sexta pregunta: ¿Consideran efectivo un curso que se basaría en estudios de casos?

Observamos que la categoría de diversidad se repite, dado que los dos profesores, como en la pregunta anterior, argumentan que, aunque la for-

mación que se centraría en los estudios de casos es importante, sin embargo “Cada caso es diferente...” (E2), “Insistiré en que todos tienen una personalidad diferente y una experiencia diferente...” (E4). También “Durante los años me he dado cuenta de que todos son únicos, aprender de una manera diferente, es decir, creo que este curso ofrecerá una gama muy pequeña de conocimientos...” (E8). La mayoría argumenta que dicha formación será efectiva, porque ayuda a comprender y enfrentar unos casos con otros “El estudio de casos individuales nos llevará a una mejor comprensión de los problemas...” (E10), “Sería efectivo porque vería cómo enfrentar el caso...” (E11), “Creo que nos ayuda para lo que nos enfrentaremos en el futuro” (E3), “porque el estudio de caso volverá a mostrar a qué problema podemos enfrentarnos.” (E6), “es efectivo porque conocemos diferentes casos de estudiantes y no sabemos cómo tratarlos, por ejemplo, dislexia...” (E9) y “ayudaría para afrontar situaciones en las que a veces no estamos preparados...” (E12).

Séptima pregunta: ¿Consideran efectivo un curso que se basaría en microenseñanza?

En esta pregunta, dos profesores de la muestra no consideran que los programas de formación basados en microenseñanza sean importantes, argumentando “Creo que esto no es importante ... porque la microenseñanza es algo que no funciona para un estudiante en el curso.” (E4) y “Tal vez no estoy muy seguro de eso...básicamente no veo la razón. No puedo encontrar una razón para hacerlo...” (E7). Desde luego, hay quienes sostienen que la implementación práctica y las soluciones inmediatas hacen que tal técnica de formación sea interesante, “en el sentido que las microenseñanzas tienen el elemento de interacción, en mi opinión es algo importante en la educación y la formación” (E10), “De todos modos, lo considero bueno y funcionaría, es práctico...” (E11). También, “a menudo leemos algo teórico y luego lo vemos en la práctica como si fuera completamente diferente a lo que habíamos imaginado...” (E1) y “Los griegos están teniendo dificultades en algunos temas específicos, por ejemplo de gramática ... así que probablemente ayudaría porque este es un problema al que te enfrentas constante y continuamente, no es universal cómo enseñar gramática sino cómo afrontarlo” (E2). Es interesante la opinión de los profesores sobre el conocimiento especializado que ofrece este curso de formación, así como sobre la próxima etapa de las microenseñanzas, es decir, la evaluación. “No sé cuán efectivo sería si alguien tuviera formación especializada en algo, alguna forma de enseñanza, o cualquier evaluación luego. Creo que es un proceso que personalmente no me gustaría” (E3). “A una persona que está interesada en aprender y especializarse más adecuadamente... pero

tal vez más tarde podría funcionar siguiendo el trabajo personal.” (E5) “Sin embargo, muchos de los participantes han comentado positivamente sobre el tema de la retroalimentación “a la hora de enseñar los colegas siguen uno al otro... entonces, la evaluación y la retroalimentación son la base para poder mejorar, ver sus errores...” (E6) y “Dar una lección frente a colegas con otra experiencia y que me evalúen y me digan que lo he hecho mal o si lo he hecho bien o si podría hacerlo de otra manera...me gusta esta parte” (E8).

Octava pregunta: ¿Cuál es el tiempo de realización más adecuado de un curso de formación?

Los profesores se agruparon en 4 categorías. Aquellos que argumentan que el momento más apropiado es durante el año escolar, preferiblemente los fines de semana, por ejemplo, “me convendría un sábado por la mañana, para poder tener la oportunidad de seguirlo sin dejar mi trabajo.” (E6), “Creo que un buen momento es el sábado o el domingo porque los otros días trabajamos y no tenemos tiempo para asistir.” (E9). Además, varios participantes enfatizan que es preferible que la formación se lleve a cabo antes del inicio o al final del año escolar, por ejemplo “...en algún momento antes de que empiecen las clases o después de los exámenes...”(E3), “Entonces, junio o a principios de septiembre debería ser uno de los mejores momentos..”(E5) y “Antes de comenzar por septiembre y tal vez en mayo porque hemos acumulado ya experiencias...” (E12). Dos participantes consideran las vacaciones como el tiempo apropiado, “Ciertamente durante el período de vacaciones para que no haya carga de trabajo” (E6) y “Me gustaría seguir cursos en los meses que no trabajo” (E8). Mientras que dos participantes sostienen que al fin y al cabo el tiempo no juega un papel importante “... no sé si hay un momento adecuado para los seminarios...un tiempo que ayudaría...” (E2), “No hay un tiempo ideal, específico, siempre tiene que ver con las necesidades de todos” (E10).

DISCUSIÓN-CONCLUSIONES

En la primera pregunta de investigación que examina el tipo de la formación, los profesores participantes emergen como partidarios de la forma tradicional, la de cara a cara. Destacan la importancia del contacto personal y la inexperiencia del uso de las TIC, eligiendo la formación a distancia como alternativa en caso de dificultad en desplazarse. Después de todo, Xatzipantelis (1999) comenta que la educación a distancia tiende a convertirse en el modelo de educación más popular hoy en día, dado que reduce sustancialmente el costo de participación de los aprendices al tiempo que elimina el tiempo y las

limitaciones geográficas de un programa educativo tradicional. Además de la combinación de tipos que fue mencionada por varios participantes, destacando que se adaptan según la situación. Vale la pena señalar que los profesores que declararon inexperiencia con las nuevas tecnologías eligieron el tipo de cara a cara. Asimismo, aunque la mayoría está a favor de un programa de capacitación en TIC, pensando que les ayudará a su relación con los estudiantes, todavía evitan capacitarse en nuevas tecnologías.

A pesar de su preferencia por un modelo de formación cara a cara, la mayor parte de los profesores admite que les resultaría difícil trabajar en equipo en un programa de formación, mencionando al mismo tiempo la ausencia del espíritu de equipo. Oxímoron realmente, si consideramos que como educadores promovemos actividades grupales en los grupos de estudiantes, pero nos negamos a participar cuando cambian los roles. Sin lugar a dudas, entre las características de una persona que elige convertirse en tutor se encuentran la socialidad, la cooperación y un espíritu de bondad, elementos inherentes o cultivados. Vergidis y Kokkos (2010) definen “como un buen equipo en el que hay un objetivo común ... y la aceptación de la contribución individual” (p. 331). Rogers (1999), al comentar las desventajas del aprendizaje grupal, argumenta que la coexistencia de personalidades dispares o un tiempo limitado puede ser una amenaza, con el resultado de que la dinámica del grupo puede verse reducida. En consecuencia, Polemi-Todoulou (2005) considera la suposición común de que existen dificultades significativas en la relación entre compañeros. El marco operativo competitivo de las organizaciones lleva a la formación de grupos de competencia o alianzas, lo que aumenta las tensiones y aumenta los sentimientos de inseguridad y escepticismo contra los colegas. Sin embargo, en el presente estudio, se mencionó que la ausencia de un espíritu cooperativo es el resultado de un horario laboral exhaustivo, de actividades no estructuradas y de temas o composición grupal indiferentes.

Las opiniones varían sobre el tema de la formación que se basa en la teoría. Algunos tutores la rinden monotonía y falta de interés debido al contenido teórico. Brookfield (1986, op. Cit. Kokkos, 2005), cita este tipo como prácticas educativas poco profundas, como sugerencias para audiencias adultas que no incluyen elementos de interacción con el público, tales como turno de preguntas, discusión, capacidad para formular diferentes puntos de vista y vincular la presentación temática con las experiencias de la audiencia. Otros participantes creen que la técnica narrativa es efectiva si se combina con la participación activa y la práctica. Silberman (1998, op. Cit. Kokkos, 2005) argumenta que la falta de interés que la teoría puede generar puede evitarse enriqueciendo las

técnicas de enseñanza participativa. Además, en este estudio, los participantes identificaron factores que influyen en la efectividad de las presentaciones basadas en la teoría, como el propio ponente, el tema de la presentación y la actitud del propio tutor. La monotonía que puede causar a algunos profesores la teoría parece desarmarlos, perdiendo fácilmente su atención, mientras que a otros les descansa y parecen preferirla. En conclusión, el estudio mostró que los profesores de español no rechazan la teoría como una técnica de formación, coincidiendo con Kokkos (2005), quien afirma que el sistema educativo griego tradicionalmente utiliza la teoría, la “enseñanza desde la cátedra” (p. 16)

En cuanto al analizar y narrar experiencias personales, la mayoría de los profesores de la muestra enfatizan la importancia de este tipo de formación, puesto que los colegas pueden ser un ejemplo a seguir. Muchos creen que la efectividad tiene que ver con una serie de factores que influyen en ella, como el dominio del tema. Impresiona la opinión de dos profesores, quienes ven la diversidad como un obstáculo para la eficiencia y no como un medio y proceso productivo. Los mismos profesores tienen la misma opinión en los estudios de casos, donde la diversidad, según sus percepciones, reduce la efectividad de la formación. Sin embargo, con respecto a esta última forma de formación, la mayoría comenta que los diferentes problemas se entienden mejor y que tales casos se manejan mejor. De hecho, los estudios de casos, partiendo del marco teórico estrecho, presentan problemas reales comunes que activan la aproximación de hallazgos teóricos abstractos en la vida real y aumentan las habilidades para resolver problemas (Kokkos, 2005). Muchos consideran que las dos formas son similares, dejando una sensación de inexperiencia en las técnicas de educación de adultos, dado que bastantes al escuchar las dos preguntas pidieron explicaciones. Sin embargo, en el método de microenseñanza, se expresaron dos posiciones diametralmente opuestas, y los tutores se declararon contra esta práctica docente siendo incapaces de encontrar una conexión. En este punto, por primera vez, se planteó el tema de la evaluación, con énfasis en la retroalimentación como una parte importante de la enseñanza. Gairín (2010) argumenta que, si la evaluación se toma como un requisito previo para la mejora general y la mejora de las prácticas aplicadas, entonces también puede considerarse como un proceso, o el resultado de una actitud positiva hacia la reflexión y el análisis de la situación, que a través de la flexibilidad conducirá al cambio.

La mayoría de los profesores identificaron las aulas como el lugar más ideal de formación. Aquellos que consideran que la elección del espacio no es importante, comentan la comodidad ofrecida como un factor más importante

para el ponente que para ellos. Sin lugar a duda, la calidad de los programas educativos se ve afectada por el diseño del espacio. Valakas (2003, op. Cit. Karalis, 2005) define la mejora del clima educativo que respaldará el proceso de aprendizaje mediante seis especificaciones generales. Estos incluyen: (a) la atmósfera prevaleciente, si es estimulada positivamente por los procesos de aprendizaje; (b) la aplicabilidad, si existen o no todas esas especificaciones que determinan la idoneidad del espacio y la disponibilidad del equipo necesario para que faciliten la práctica experiencial, y (c) la excelencia estética reflejada en el aumento de la disposición positiva de los alumnos a través de su interacción con el entorno, pero también la expresión de su interés y atención. El momento más apropiado para los profesores es generalmente él que les sirve de acuerdo con sus obligaciones profesionales y personales. Por lo tanto, la mayoría de los participantes eligen intervalos de tiempo que incluyen el año escolar (antes, durante, después), mientras que dos profesores consideran que el tiempo de vacaciones es el más apropiado, debido a la falta de responsabilidades profesionales.

Si bien nuestros hallazgos no son generalizables, parece que la formación de los profesores de español de los Centros privados de Idiomas en Grecia es fundamental, la que se basará en la investigación de sus necesidades formativas y los principios del aprendizaje permanente. La educación es un campo dinámico de cambio continuo, que busca enriquecer el conocimiento y las mejores prácticas a través de un sistema de altos valores e ideales. Los profesores de español, como intercesores, deben comportarse como los modernos Don Quijotes al servir sus conocimientos y defender sus ideales.

BIBLIOGRAFÍA

- Cornejo Abarca, José. “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”. *Revista Iberoamericana De Educación*, 19 (1999) : 51-100.
- Creswell, John *La investigación en educación. Planificación, realización y evaluación de investigaciones cuantitativas y cualitativas* (Traducción. Kouvarakou N.) Atenas: Ion /Ellin, 2016.
- Gairín, J. “La Evaluación del Impacto en Programas de Formación”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 19-43. (2010) Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>. Fecha de consulta: 25/06/2018).
- Karalis, Th. Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης

- Ενηλίκων. Σχεδιασμός Προγραμμάτων (Τόμ. Β). Πάτρα: ΕΑΠ, 2005.
- Kokkos, A. Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι. (Τόμ. Β). Πάτρα: ΕΑΠ, 2005.
- Mialaret, Gaston. Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής (Μετ. Ζακοπούλου Γ.) Αθήνα: Γυπωθήτω, 1997.
- Papanastasiou, Konstandinos, Papanastasiou, Eleni. Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (2η έκδ.). Λευκωσία Printco Ltd, 2014.
- Polemi Todoulou, M. Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση Ενηλίκων. (Τόμ. Γ). Πάτρα: ΕΑΠ, 2005.
- Rogers, A. Η εκπαίδευση ενηλίκων. (Μετ. Παπαδοπούλου Μ., Τόμπρου Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, 1999.
- Santos Gargallo, Isabel *Lingüística aplicada a la enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera* Madrid: Arco Libros, 1999.
- Vergidis, D., & Kokkos, A. Εκπαίδευση ενηλίκων διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2010.
- Xatzipantelis, P. Διοίκηση ανθρωπίνου δυναμικού. Αθήνα: Μεταίχμιο, 1999.

PROPUESTA DIDÁCTICA: UN VIAJE VIRTUAL POR EL MADRID LITERARIO

Laura Vela Almendros

Wenzao Ursuline University of Languages, Kaohsiung, Taiwán,
almendroslv@yahoo.es

Resumen: Si echamos la vista atrás comprobaremos que los métodos educativos han cambiado mucho, no obstante, sigue vigente la afirmación de Juan Ignacio Pozo¹ sobre: “Hoy la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI”. Por eso, tras leer varios artículos sobre “repensar la educación” se ha querido compartir con este artículo una propuesta didáctica que incorpora las nuevas tecnologías en el aula y la interdisciplinariedad. Pues las ciudades cuentan con escritores que no se contentaron con vivir en sus calles, sino que buscaron sus historias, e inventaron otras. Historias que ocurrían en sus calles, en sus casas y en sus paisajes. Una ciudad nunca es la misma después de que un personaje recorra sus calles. Por lo tanto, propongo un viaje, no solo por la ciudad que recorrieron sino también por las obras que nacieron de su imaginación; aunque, por desgracia, sea virtualmente.

Palabras Clave: nuevas tecnologías, propuesta didáctica, interdisciplinariedad.

INTRODUCCIÓN

No hay duda, pues numerosos docentes se han hecho eco de las palabras de Juan Ignacio Pozo: “Hoy la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con

1 Fuente: El Mercurio, Chile. Enlace: <https://es.catholic.net/op/articulos/42340/cat/27/hoy-la-escuela-enseña-contenidos-del-siglo-xix-con-profesores-del-siglo-xx-a-alumnos-del-siglo-xxi.html#modal>.

profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI”, que el mayor reto al que se enfrenta la educación es a salvar este escollo; aunque Pozo se refiere a la escuela, este pensamiento se puede extrapolar a la universidad.

Para Pozo, si el profesor quiere competir con las nuevas tecnologías debe concebirse a sí mismo como alguien que ayuda a buscar el saber y no como el encargado de entregarlo. Pues actualmente las nuevas tecnologías de la información, unidas a otros cambios sociales y culturales, están dando lugar a una nueva cultura del aprendizaje que trasciende la cultura tradicionalmente impresa y que condiciona los fines sociales y las metas que deben ser imprescindibles en la educación. No hay que olvidar que estamos ante la sociedad de la información, donde los centros educativos ya no son la fuente ni del conocimiento principal en muchas áreas, ni del conocimiento múltiple ni del aprendizaje continuo. Los estudiantes están acostumbrados a acceder a información desde formatos más ágiles y atractivos como películas, canciones, Instagram, Facebook, YouTube, etcétera que los que les presentan los profesores en el aula. En numerosas ocasiones, al llegar al aula, los estudiantes cuentan con una noción previa. Su problema no es la falta de información, más bien es, al contrario, es decir, muchas veces cuentan con un exceso de información o esa información que poseen está fragmentada y a veces incluso deformada. Por tanto, a veces, la labor del profesor no es tanto darles información, sino enseñarles a que organicen la información que ya disponen o que tienen que buscar; darles herramientas para que puedan interpretarla, darle sentido y para que sepan reflexionar sobre lo que están leyendo o viendo; así serán capaces de poner en duda lo que ven y darse cuenta de que pueden estar ante una noticia falsa (*fake news*).

Para ello, en el aula hay que trabajar como sugieren Moreno (1989), Martí (1995) y Mateos (2001) en el desarrollo de capacidades meta cognitivas, gracias a las cuales los propios alumnos deben solucionar las tareas en grupos; pues otro de los problemas que presenta la educación actual es que, hasta hace bien poco, se ha priorizado el trabajo individual frente al cooperativo, debido a que la educación se centraba en la formación académica personal, lo que conlleva problemas a la hora de incorporarse al mundo laboral, donde han de cooperar y realizar trabajos en grupo. Somos conscientes de que las nuevas tecnologías fomentan el individualismo y se va perdiendo el contacto cara a cara, a la mayoría de los alumnos les cuesta cada vez más relacionarse con los demás, en los descansos cada alumno está con su móvil, paradójicamente: chatean entre ellos, pero no hablan entre ellos. Por eso es tan importante que aprendan a interrelacionarse, a compartir las responsabilidades, a colaborar.

Cabe añadir que como ahora no es el profesor el que da el conocimiento, sino el que ayuda a que el alumno adquiera este conocimiento, también es el alumno el que debe aprender a saber cuándo ha tenido éxito o cuándo no ha aprendido lo suficiente y, sobre todo, por qué. Reflexionando sobre sus problemas podrá encontrar la mejor manera para resolverlos y encontrar las claves para evolucionar y mejorar.

Coral Elizondo en “Repensar la educación para avanzar” publicado en su *Mon petit coin d'éducation*, propone que el docente debe REPENSAR el contenido de sus clases para poder transformar y cambiar lo que no le gusta, lo que no le funciona con sus alumnos, para dejar de dar clases magistrales y ceder el protagonismo a los alumnos, para dejar entrar el móvil con sus ventajas y desventajas en el aula, para ser docentes del siglo XXI que da clase a alumnos del S.XXI que usan tecnologías del siglo XXI para adquirir conocimientos de cualquier siglo ya sea siglo XVII o XXI.

Con esta idea en la mente, nace este artículo con el que se desea compartir una propuesta didáctica que se puede usar tanto en una clase de lectura, como de literatura, de turismo o de cultura.

COMIENZO DEL VIAJE

La clase puede comenzar con la proyección del video que aparece en <https://vimeo.com/169734448> y los alumnos con ayuda de sus móviles tienen que encontrar el origen de esta escena. Ellos pueden buscar directamente o hacer preguntas al docente para poder encaminar la búsqueda. Para deducir las pistas, deben observar y escuchar con atención y darse cuenta de que el decorado, la forma de vestir y el vehículo son de épocas pasadas, se canta y se habla, etc. Una vez resuelto el “acertijo”, si se desea, dependiendo del nivel y de la clase en la que se esté, se puede hacer una breve presentación de la zarzuela. Luego, para volver a unir el video visto en primer lugar y seguir con la clase, se puede decir:

Pues, al igual que decía Don Hilarión en La Verbena de la Paloma en 1894, también hoy se puede decir que las ciencias adelantan que es una barbaridad y gracias a este avance hoy se puede conocer Madrid sin salir del aula a través de palabras, fotos y videos y contestando a preguntas como esta:

¿Por qué Mariano José de Larra decía en 1836 en su artículo titulado: “Horas de invierno” que: «escribir en Madrid es llorar, es buscar voz sin encontrarla, como en una pesadilla abrumadora y violenta» (2)?

Para responder a esta pregunta, los alumnos pueden buscar el contexto

en el que escribió estas palabras y reflexionar sobre su significado. Se puede comparar con lo que ocurre en su país y si actualmente se puede decir lo mismo o la situación ha variado.

La siguiente pregunta podría ser: ¿pensáis que serán numerosos los escritores que han vivido, han escrito y han convertido a Madrid en el escenario de sus obras literarias? O, por el contrario, ¿Madrid no cuenta con una trayectoria literaria?

Al intentar responder a esta pregunta, los alumnos verán que el siglo XVII fue el siglo de Oro de las artes y las letras españolas y que toda la vida artística y literaria se centraba en la Corte.

Descubrirán que, en Madrid, vivieron numerosos autores, unos desde su nacimiento, por ejemplo, Lope, Quevedo, Calderón o Tirso de Molina, y otros venidos de fuera, como es el caso de Góngora, Baltasar Gracián o Ruiz de Alarcón. Todos ellos estuvieron estrechamente ligados al barrio de las Letras de una forma u otra. Ya sea participando en los certámenes literarios llamados academias, o bien representando obras en los teatros y corrales de Comedias, o bien formando parte de los Mentideros de Representantes.

En el aula, las nuevas tecnologías se usarán para mostrar tanto imágenes de los escritores como de los lugares mencionados. Dando lugar también a que se produzcan preguntas o comentarios tanto por parte de los alumnos como del docente.

Mención especial merece el barrio de las Letras, también llamado de las Musas o de los Literatos, porque durante los siglos XVII y XVIII, sucedió en él la mayor parte de las cosas que tuvieron que ver con literatos madrileños. Como ya se ha mencionado, esta zona se caracteriza por sus corrales de Comedias, por los teatros situados en sus calles, por ser el lugar en el que se localizaba el Mentidero de los representantes de los diferentes artistas y empresarios teatrales y por sus tertulias en los cafés literarios (que aparecerían posteriormente) y porque es el lugar donde se encontraba la imprenta que publicó el Quijote.

Tanto si se está en una clase de literatura, como en una clase de cultura, el hecho de haber mencionado la famosa novela de Miguel de Cervantes da lugar a que el docente pueda hacer algunas preguntas sencillas como:

¿Quién escribió el Quijote? ¿Por qué es importante este libro?

También, aprovechando las nuevas tecnologías se puede proyectar algunas escenas de la serie de dibujos animados sobre Don Quijote realizada por Televisión Española en 1979.

Si no se tiene mucho tiempo o si la clase es de turismo, se puede hacer

otro tipo de preguntas que permitan al docente seguir con ese viaje virtual que han iniciado en el aula. Se puede preguntar:

¿Dónde se encuentra el barrio de las Letras o el de las Musas?

Si se cuenta con tiempo, los alumnos deben responder usando su móvil o los ordenadores del aula.

Si no se cuenta con suficiente tiempo o recursos, el docente les puede ofrecer la siguiente información:

El barrio de las Letras se encuentra emplazado en la zona centro de Madrid, más concretamente, formando el triángulo limitado por las calles de Atocha, Jesús de Medinaceli, la Carrera de San Jerónimo y la plaza de Jacinto Benavente. Situándose en el corazón del barrio las calles de Huertas y del Prado que destacan por ser más anchas y largas que las demás.

Al mismo tiempo que el docente explica, puede gracias a las nuevas tecnologías, hacer que los alumnos den un paseo virtual por algunas de las calles mencionadas a través de Google Maps y de algún blog². En este artículo, solo puede ofrecer un recorrido mostrando algunas fotos obtenidas en Google.

Al barrio de las Letras, se puede entrar por la calle Atocha:



Visitar la calle San Jerónimo,

la plaza de Jacinto Benavente



2 Por ejemplo, se puede visitar el siguiente blog: <https://www.mibauldeblogs.com/barrio-de-las-letras-de-madrid/>

la calle Huertas,



el Paseo del Prado



El edificio más característico que bordea la fuente de Neptuno es, por supuesto, el Hotel Palace, con una de las fachadas más bonitas que se puede ver en la ciudad. Subiendo por su derecha, es decir, por la Carrera de San Jerónimo, ya mencionada, uno se encuentra rápidamente con el Congreso de los Diputados. Al fondo está la Plaza de Santa Ana, marcada por su característico hotel y por sus artesanos, que fueron “invitados” a irse del lugar.

Una vez conocido el barrio de la Letras, es el momento de destacar que de la vida en el barrio escribieron todos los autores mencionados antes, ya sea en verso o en prosa.

Nuevamente, es el momento para que los alumnos participen en la clase. El docente puede proponerles una especie de competición donde se premiará al primero que encuentre alguna de esas menciones.

Por ejemplo, Pedro Calderón de la Barca escribió varios versos en sus obras teatrales como se puede ver en el siguiente fragmento de *Hombre pobre, todo es trazas*:

Por la mañana estaré // en la iglesia a que acudís; // por la tarde, si salís // en la Carrera os veré; // al anochecer iré // al Prado, al coche arrimado; // luego en la calle embozado: // ved si advierte bien mi amor // horas de calle Mayor // misa, reja, coche y Prado (171).

También como parte de la competición pueden buscar las calles dedicadas a grandes autores de la literatura madrileña o a personajes relacionados con el barrio.

Después de la búsqueda se puede ordenar la información encontrada. Una propuesta para esa ordenación puede ser:

En primer lugar, es menester situar a Miguel de Cervantes Saavedra.



Calle de Cervantes

En segundo lugar, en el número 11 de la calle Cervantes se encuentra la casa- museo de Lope de Vega.



Vivienda típica de principios del siglo XVII. Comprada por el escritor por nueve mil reales en 1610 y habitada por él hasta su muerte el 26 de agosto de 1635. 1ª reconstrucción y restauración: 1934-1935. 2ª restauración: 1973-1975. 3ª restauración: 1990-1992.



Este autor constituye junto a Miguel de Cervantes la pareja más importante de las letras españolas de todos los tiempos. Fue definido como el Fénix de los ingenios españoles. Su facilidad y su velocidad al versificar constituyen seguramente un caso único en la historia de la literatura española. Merecía, desde luego, una calle en Madrid y especialmente en esta zona.

El probable que a los alumnos les sorprenda que en la Calle Cervantes esté la casa de Lope de Vega y que en la calle de Lope de Vega también haya referencia a Miguel de Cervantes ya que en la fachada del Monasterio de San Ildefonso y San Juan de la Mata, más conocido por su antiguo nombre de Convento de las Trinitarias Descalzas de San Ildefonso, que da a esta calle, se encuentra la siguiente placa esculpida que dice:

A Miguel de Cervantes Saavedra, que por su última voluntad yace en este convento de la orden trinitaria a la cual debió principalmente su rescate.

La Academia Española

Cervantes nació en 1547 y falleció en 1616.

Se puede utilizar, esta paradoja, de que la casa de Lope de Vega esté en la calle Cervantes y que en la calle de Lope de Vega haya mención a Cervantes, para señalar la rivalidad de estos dos autores y debatir sobre lo que pensarían estos autores si supieran cómo ha cambiado su popularidad con el paso del tiempo.

Este debate, puede dar origen a otro tema tratado también por un escritor español, Jorge Manrique sobre la fugacidad de la vida y lo que queda después de la muerte que no es el dinero ni los bienes materiales.

Después de debatir estos temas, se puede volver al recorrido por las calles y mencionar que, en el barrio de los Literatos, también se encuentra la plaza de Jacinto Benavente. Otro autor que tuvo una enorme relevancia dentro de la vida del barrio. Asistía a ensayos y se refugiaba en tertulias literarias. Especialmente, en la del Café Madrid a la que asistían Valle Inclán, Rubén Darío, Martínez Sierra, Ricardo Baroja y otros ingenios. Después se peleó con Valle, y formó peña aparte en la Cervecería Inglesa de la Carrera de San Jerónimo.

La calle de Moratines, en honor a Nicolás Fernández de Moratín y a su hijo, Leandro Fernández de Moratín, también se encuentran en este barrio.

Sobre el origen del nombre de la Calle del Príncipe, hay varias teorías.

Si el docente lo ve oportuno puede pedir a los alumnos que busquen una explicación para su nombre, o bien, si lo desea puede acudir a otro escritor español, Mesonero Romanos, que también escribió bastante sobre la corte y ofrecerle él la explicación. Pero de este modo, seguiría siendo una clase magistral, sin la participación del alumnado.

En la actualidad, la calle Huertas es peatonal y en sus adoquines se han escrito citas de grandes escritores. Aquí, se ofrecen algunos ejemplos:



Foto 1

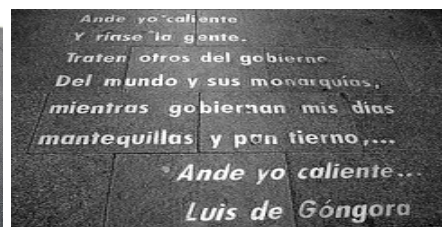


Foto2



Foto 3



Foto 4

Una calle con leyenda es la Calle de Echegaray. Este no era su nombre original. El 18 de enero de 1888, el ayuntamiento decidió el cambio del nombre.

Nuevamente, si el docente lo cree oportuno, puede hacer una competición o simplemente preguntar a ver quién responde a:

¿Cuál era el nombre original? ¿Cuál es la leyenda?

Por si el docente lo desconoce, se ofrece aquí la respuesta: Calle del Lobo, por un cazador que tenía una piel de este animal rellena de paja.

Otra calle que debe mencionarse es la Calle del Gato o Callejón del Gato. El principal motivo por el que merece ser visitada es que fue retratada en la famosa novela de Don Ramón María del Valle - Inclán, *Luces de Bohemia*. En ella se usa esta calle y los espejos del Café Colón para explicar el tan representativo esperpento valleinclanesco: “Los héroes clásicos reflejados en los espejos cóncavos dan el Esperpento. El sentido trágico de la vida española solo puede darse con una estética sistemáticamente deformada...



Conforme. Pero a mí me divierte mirarme en los espejos de la calle del Gato.” (162)

Además, estos espejos aparecen en las obras de otros escritores españoles. Lo que le da al docente una nueva oportunidad para hacer que el alumno participe en la clase usando las nuevas tecnologías, ya que le puede proponer que busque qué otros autores mencionaron estos espejos. En vez de ser él,

quien les diga que fueron Ramón Gómez de la Serna y Alonso Zamora Vicente.

Otro motivo es que el origen de esta calle puede estar relacionado con dos historias o leyendas. Lo que ofrece otra vez una doble posibilidad, o bien, se deja a los alumnos que busquen la solución, o bien, se la ofrece el docente.

A continuación, se ofrecen estas historias o leyendas:

La primera historia o leyenda, más novelesca, afirma que en esta calle estuvo hace muchos años un coto de caza, donde se cogió un gran gato montés con cuya piel se hicieron unas botas para el Gran Capitán, regaladas por el Cardenal Cisneros.

Para la confección de estas botas se tomó el modelo de las que había usado Carlomagno. Parece ser que el inconveniente de las botas estaba en que, como eran de piel de gato, despedían cierto tufillo, imperceptible al olfato humano, pero absolutamente perceptible para los felinos, y a ellas acudían cada noche todos los gatos, que se colocaban en la antesala del Gran Capitán a hacer eso que se dio en llamar “aguas menores”, con lo que el ligero tufillo se convirtió poco a poco en un olor insoportable.

Cuando el Gran Capitán vestía sus botas, todos los gatos de la vecindad se iban tras él, lo que le restaba no poco de su marcial apostura, por lo que se las regaló a su ayuda de cámara, y como esto no agradó al cardenal Cisneros, por poco no se organizó un conflicto de Estado a causa de las célebres botas de la piel de gato.

La segunda historia afirma que el nombre de la calle se debe a Juan Álvarez Gato que fue un poeta madrileño del siglo XV, cristiano converso, que llegó a mayordomo de la reina Isabel la Católica, uno de cuyos poemas más notorios decía así: “Hoy comienzan mis dolores. Hoy pierde placer mi vida. Hoy será la despedida y la más triste partida que se hizo por amores.” (Taberna Las Bravas, Posted)

Quizá algún alumno quiera saber si existen o no existen esos espejos actualmente en el Callejón del Gato.

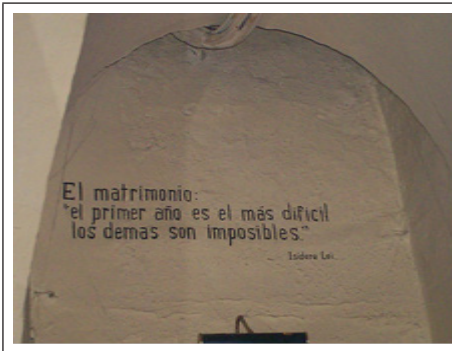
Por desgracia, ya no existen en el Callejón del Gato, solo hay unos espejos pequeños, pero hoy en día la gente se puede reflejar en los espejos que se conservan en la taberna Las bravas; donde además se pueden degustar unas de las tapas más típicas de España: las patatas bravas. Su receta es muy fácil y en YouTube se pueden encontrar muchos videos si se quiere intentar hacer la salsa picante casera, si no se desea cocinar mucho, solo hay que pelar las patatas, cortarlas en trozos irregulares, pero que no sean muy grandes para que entren



en la boca directamente, freírlas hasta que estén doradas y echar por encima la salsa picante o brava que más se desee. No sabrán como las auténticas, pero estarán deliciosas también.

A los alumnos de ELE les suele interesar mucho las recetas de cocina española. De ahí, que se haya incluido la receta y porque también se les puede proponer que prueben a hacerlas y a compartir su experiencia luego con los compañeros, bien mediante videos, bien llevándolas al aula.

Otra cosa curiosa que el caminante va a encontrar en las calles del Barrio de las Letras son algunos interesantes consejos:



Transcripción:

El matrimonio:

“el primer año es el más difícil
Los demás son imposibles.”

Isidoro Loi

Fuente:

<http://www.flickr.com/photos/7294391@N08/414098603/>

Sin abandonar del todo las calles, merece también la pena mencionar que son numerosas las novelas que tienen a la capital de España como marco referencial, pero como lo que se quiere con esta propuesta didáctica es relacionar la literatura con el turismo, la parte turística por excelencia es el casco histórico de la ciudad y quien mejor lo describió sin lugar a dudas fue Benito Pérez Galdós en sus numerosas obras. La más representativa es *Fortunata y Jacinta* ya que por sus páginas encontramos el Madrid de época y hoy en día en las calles de esta capital aún encontramos placas conmemorativas que hacen referencia a esta obra literaria.

De nuevo, el docente puede solicitar a los estudiantes que busquen por Internet esas placas conmemorativas.

Mención especial merece una placa, porque está situada en la fachada de la que seguramente es la casa más estrecha de Madrid. Esta casa está ubicada en el número seis de la Calle Postas, esta calle está muy cerca de la Plaza Mayor. Actualmente, sigue existiendo un comercio dedicado a la venta de artículos religiosos. A la altura del segundo piso hay una placa donde se indica que ese comercio aparece citado en la obra de Benito Pérez Galdós: *Fortunata y Jacinta*.

Hay que prestar atención y elevar la vista si se quiere ver la placa, porque al ser muy estrecha su fachada y ser una tienda de productos religiosos, suele

pasar inadvertida. A continuación, se ofrece una foto de la placa:



Se puede mencionar a los estudiantes que si tienen la suerte de visitar Madrid y han leído esta obra o les interesa conocer las calles que recorrieron sus personajes y comprobar si hay más placas conmemorativas, no tienen que hacer el viaje solos porque hay guías que con un grupo de turistas o de residentes en Madrid realizan el siguiente recorrido: Puerta del Sol, plaza de Pontejos, calle del Marqués Viudo de Pontejos, Posada del Peine, calle Postas, calle Zaragoza, calle Botoneras, calle Toledo, cava de San Miguel..., a la vez que muestran los lugares, hacen referencia a la mencionada obra de Galdós. Un dato importante es que la presentación es en castellano.

De estar recorriendo las calles de Madrid, realmente, y dado que no solo hay que alimentar la mente sino también el cuerpo y como se está relacionando literatura y turismo que mejor opción que comer en el restaurante Botín que fue mencionado por Benito Pérez Galdós en *Fortunata y Jacinta*, por Ernest Miller Hemingway en *Fiesta* y en *Muerte en la tarde*, por Ramón Gómez de la Serna en sus *Greguerías*, entre otros. Además, son muchos los personajes nacionales e internacionales que asiduamente lo visitan.



Foto 5



Foto 6

Aunque no se esté en Madrid, se puede preguntar a los alumnos:

¿Cuál es el plato estrella en este restaurante?

¿Cómo es la decoración del local?

¿Qué famosos lo han visitado?
¿Con cuál de ellos les gustaría hacerse un selfí?
Las respuestas se encuentran fácilmente en Internet.

CONCLUSIÓN

Unir la literatura con el turismo no es algo nuevo. Existe una colección de libros titulada: *Recorridos Didácticos por Madrid* que recoge títulos como: *Madrid Medieval*, *Madrid de los Austrias*, *Madrid de los Borbones*. Su editor, en la contraportada, resume esta colección con las siguientes palabras:

Pasear, recorrer Madrid con un libro como guía es cada vez más habitual. Hay libros que ayudan a ver, a observar, a conocer lo que queda de la historia de una ciudad, lo que falta porque se perdió y nos aproxima a la vida de las personas que vivieron en Madrid hace mucho tiempo. Hay construcciones, lugares y rincones que nos llaman la atención y que nos gustaría situarlos en su contexto, relacionarlos con la época, conocer a sus autores, identificar sus formas... Este Recorrido Didáctico por el Madrid ... quiere satisfacer esos deseos y facilitar un paseo más completo y agradable a quienes busquen conocer y disfrutar de esta ciudad. Rosalía Ramos y Fidel Revilla, son ya autores consagrados en libros sobre Madrid como *Paseos por la Historia de Madrid* y con Ramón Hidalgo en *Historia breve de Madrid*, *Madrid Conventual* y esta colección de *Recorridos Didácticos por Madrid*.

Con este artículo, se intenta mostrar que no es necesario encontrarse en Madrid para recorrer sus calles. Hoy en día con un móvil o un ordenador, en lugar de con un libro, se puede recorrer no solo Madrid, todo el mundo. Es obvio que no es lo mismo, pero, de este modo, a los alumnos, les resulta mucho más atractiva la clase que oír únicamente la explicación de su docente y leer una serie de textos literarios que consideran demasiado viejos y alejados de sus intereses.

Se ha elegido Madrid por ser, junto con Barcelona, la ciudad más conocida por los alumnos de ELE. La mayoría sueña con ir a España y visitar estas dos ciudades. De ahí que, partiendo de su interés por Madrid, se haya intentado acercarles la literatura del Siglo de Oro español. Pero no hay que olvidar que, afortunadamente, toda o casi toda la geografía española aparece reflejada en alguna obra literaria, por ejemplo, ya existen como rutas turísticas las de *Don Quijote de la Mancha*, la del *Cid Campeador*. También escritores más recientes tienen sus libros de viajes por ejemplo Camilo José Cela: *Viaje a la Alcarria*, etc.

Si no se desea unir turismo con literatura, se puede unir el turismo con

la arquitectura, España también es rica en estilos arquitectónicos, desde el románico al modernismo.

Se pueden hacer rutas gastronómicas o recorrer España disfrutando de sus fiestas.

Lo importante es hacer atractivos los temas para los alumnos que no están acostumbrados a leer durante horas ni a mantener durante mucho tiempo la atención. Para ellos, ahora todo va demasiado deprisa y la inmovilidad les aburre y les hace desconectar.

Esta es una aportación didáctica, para que los estudiantes al mismo tiempo que van aprendiendo español, puedan ir conociendo la literatura, la historia y los paisajes de España.

BIBLIOGRAFÍA

- Calderón de la Barca, Pedro. *El hombre pobre todo es trazas*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; Madrid: Biblioteca Nacional, 2009.
- Elizondo, Coral. “Repensar la educación para avanzar”, publicado en su *Mon petit coin d’éducation*.
- El Mercurio*: “Hoy la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI”, Chile.
- Larra, Mariano José de. “Horas de invierno”, *El Español* 420 (25 de diciembre de 1836). Fecha de consulta 28/09/2019.
- Mateos, Mar. *Meta cognición y educación*. Buenos Aires: Aique, 2001.
- Martí, Eduardo. “Meta cognición: entre la fascinación y el desencanto”, en *Infancia y aprendizaje* 72 (1995): 9-32.
- Monereo, Carles, Juan Ignacio Pozo. “¿En qué siglo vive la escuela?: el reto de la nueva cultura educativa”, *Cuadernos de Pedagogía* 298 (2001): 50-55.
- Moreno Hernández, Amparo. “Meta conocimiento y aprendizaje escolar”, *Cuadernos de Pedagogía* 173 (1989): 53-58.
- Muñoz, Mónica, Leonel Farías. “El paradigma positivista en la educación y su crisis necesaria para un mundo heterogéneo”, *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Grupo Eumed.net (Universidad de Málaga), issue 34, (2013).
- Pozo, Juan Ignacio. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. España: Graó, 2006.
- Pozo, Juan Ignacio. *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial, 2016.
- Ramos, Rosalía, Fidel Revilla. *Recorridos didácticos por Madrid. Madrid literario*. Madrid: Ediciones La Librería, 1 de abril de 2010.
- Taberna Las Bravas. Posted, 4 junio, 2015, In historia, Madrid. Fecha de con-

sulta 30/09/2019.

Valle-Inclán, Ramón del. *Luces de Bohemia. Esperpento*, ed. Alonso Zamora Vicente. Colección Austral. Madrid: Espasa Calpe, (Escena XII, 162), 2005.

Vega, Ricardo de la (Libreto), Bretón, Tomás (música). *La Verbena de la Paloma*. Fecha de consulta 21/09/2019.

FUENTES MATERIAL GRÁFICO

La fecha de obtención del material gráfico fue el 21/09/2019, la lista es por orden de aparición en el artículo.

Calle Atocha. Obtenida en: <http://www.flickr.com/photos/mro-mega/540428115/>. Fecha de consulta 28/09/2019.

Carrera de San Jerónimo. Obtenida en: <http://www.zonalibre.org/blog/juanjo/archives/HPIM0359.JPG>. Fecha de consulta 28/09/2019.

Plaza de Jacinto Benavente. Obtenida en: www.voix-nomades.com/photo-image-3329_3_Espag.. Fecha de consulta 28/09/2019.

Calle Huertas. Obtenida en: mejoramadrid.blogspot.com/2007_11_01_archive.html

Paseo del Prado. Obtenida en: <http://havanajournal.com/images/old-havana-city/images/calle-paseo-del-prado.jpg> Fecha de consulta 28/09/2019.

Hotel Palace Obtenida en: www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=32843

Placa Cervantes Obtenida en: <http://www.flickr.com/photos/pablo-sanchez/1006084042/> Fecha de consulta 28/09/2019.

Calle Cervantes. Obtenida en: <http://www.flickr.com/photos/pablo-sanchez/1006078186/>

Casa Museo de Lope de Vega Obtenida en: [http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Casa-Museo_de_Lope_de_Vega_\(Madrid\)_01.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/Image:Casa-Museo_de_Lope_de_Vega_(Madrid)_01.jpg) Fecha de consulta 28/09/2019.

<http://www.flickr.com/photos/mandi2sheds/1573340765/>

Foto 1. Obtenida en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2005/05/04/madrid/1115202645.html>

Foto 2. Obtenida en: http://www.flickr.com/photos/_xenia_/1183284287/

Foto 3 y 4. Obtenida en: <http://www.flickr.com/photos/viajaeuropea/264119802/>

Calle de Echegaray. Obtenida en: <http://www.flickr.com/photos/kongniffe/383722273/>

Calle del Gato. Obtenida en: http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/forums/blogs/newsid_6472000/6472271.stm

Foto placa Galdós. Obtenida en: <http://esmadridnomadriz.blogspot.com/2007/12/la-casa-ms-estrecha-de-madrid.html>) Fecha de consulta 28/09/2019.

Restaurante Botín. Obtenida en: <http://es.images.search.yahoo.com/search/images?p=Restaurante+Bot%C3%ADn&ei=UTF-8&xargs=0&fr=yfp-t-501&b=21>, la segunda imagen la obtuve gracias a los conocimientos informáticos de 陳怡婷. Fecha de consulta 28/09/2019.

LA HUELLA FRASEOLÓGICA DEL CATALÁN EN LA OBRA DEL MARQUÉS DE SANTILLANA

Santiago Vicente Llavata
Universitat de València (Valencia, España)
santiago.vicente@uv.es

Resumen: Este artículo pretende contribuir al conocimiento de la fraseología hispánica medieval a partir de la descripción de algunos hitos destacados en el marco amplio de la Fraseología española en su historia contrastiva con el catalán. En concreto, centrará nuestra atención el contexto literario cuatrocentista y, en especial, la producción artística de don Íñigo López de Mendoza, primer marqués de Santillana, vinculado al entorno cultural y lingüístico de la Corona de Aragón. Para ello, partimos del programa metodológico propuesto por M.^a Teresa Echenique, con el fin de esbozar un estudio histórico y contrastivo de la secuencia lexicalizada a *quartels*, interpretada como un caso de transferencia fraseológica del catalán. Con ello se pretende subrayar la amplitud hispánica en el estudio de la fraseología española en su diacronía contrastiva.

Palabras clave: historia lingüística hispánica, lingüística histórica contrastiva, historia de la lengua, literatura castellana del siglo XV, fraseología histórica

PRESENTACIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Sabido es que el interés científico por una disciplina tan versátil y poliédrica como es la fraseología ha experimentado un enorme impulso en los últimos tiempos, lo que ha conducido a disponer de evidencias destacables en el conjunto de los aspectos nucleares de la fraseología del español, como es la

determinación de su estatuto disciplinar con respecto a otras disciplinas colindantes como la morfología, la sintaxis, la lexicología o la lexicografía; el establecimiento de una taxonomía delimitada; la descripción de su funcionamiento en el discurso, así como su aplicación a los diferentes campos de la lingüística aplicada, como en el ámbito de la lexicografía práctica a la hora de establecer criterios para la elaboración de diccionarios; en la enseñanza de lenguas, con una finalidad de ofrecer una metodología que facilite su adquisición; en el ámbito de traducción, con propuestas teóricas acerca de sus grados de equivalencia entre la lengua origen y la lengua meta o, finalmente, en la investigación de base pragmática, orientada a caracterizar la conversación coloquial. Las diferentes aportaciones teóricas formuladas en las últimas décadas dan cuenta de este avance significativo en la disciplina, lo que, sin duda, ha revertido en un conocimiento amplio de la fraseología del español actual.

Sin embargo, a pesar de estos avances indiscutibles, muy poco se conoce todavía acerca de su proceso general de institucionalización. De hecho, esos mismos estudios insisten en la idea de que la estabilidad gramatical de las unidades fraseológicas proviene de etapas históricas anteriores. En este sentido, desde los inicios de este siglo XXI, el grupo de investigación *HISLEDIA* (*Historia e historiografía de la lengua española en su diacronía*), reconocido por la Universitat de València y dirigido por la Dr.^a M.^a Teresa Echenique, ha abordado de forma sistemática el estudio de las unidades fraseológicas del español desde una perspectiva histórica. A este respecto, en el marco de esta disciplina de matriz filológica, Echenique (“Notas de sintaxis...” 388) destaca la falta de atención que ha tenido hasta ese momento el estudio histórico de la fraseología:

La perspectiva histórica, en cambio, apenas ha sido objeto de atención, si bien es verdad que los estudios de orientación pragmática han comenzado a centrar su interés sobre el problema del cambio lingüístico tratando de buscar las causas por las que sintagmas libres han pasado a convertirse en secuencias inmovilizadas (Martín Zorraquino, 2001; Pons y Ruiz, 2001). En un futuro no muy lejano este tipo de estudios deberá continuar creciendo hasta posibilitar la construcción de una historia global de las unidades fraseológicas (Echenique 2003), además de la historia particular de cada una de ellas, tareas apenas iniciadas.

Este artículo, contextualizado en el grupo de investigación mencionado, pretende contribuir, pues, al conocimiento de la fraseología española en su amplitud hispánica (con una incidencia especial en la lengua catalana). Para ello, y dado el alcance de este objeto de estudio, se ha seleccionado un hito significa-

tivo en esta línea diacrónica de contraste fraseológico entre ambas lenguas, con la finalidad de que sirva como muestra inicial dentro de un programa científico de mayor proyección. Este hito se contextualiza en el período del Humanismo peninsular, en el marco de la obra de una de las personalidades más influyentes de la literatura castellana del siglo XV: don Íñigo López de Mendoza, primer marqués de Santillana.

EL ESTUDIO DE LA FRASEOLOGÍA EN SU DIACRONÍA CONTRASTIVA

En una contribución en torno a las decisiones lexicográficas sobre la inserción de la fraseología en la nomenclatura del *Diccionario histórico de la lengua española*, Lapesa (“*Alma y ánima...*” 85) nos ofrece las consideraciones siguientes en relación con el estudio histórico de la fraseología:

La fraseología es una de las manifestaciones primitivas y a la vez más perdurables de la creación artística del lenguaje transmitida por vía oral. Actividad y producto intermedio entre lo meramente lingüístico y las formas elementales de la literatura tradicional, la fraseología presenta, como éstas, asombrosa continuidad en medio de su incesante renovación: son muchas las locuciones que se perpetúan con fluidez formal y aparición escrita ininterrumpida desde la Edad Media o el siglo xvi hasta ahora. Pero también hay casos de perduración en estado latente.

Si el acervo fraseológico de la lengua castellana se ha forjado en segmentos cronológicos anteriores a la época actual, será necesario proyectar nuestra mirada a la historia particular de las unidades fraseológicas, con objeto de poder trazar su proceso general de institucionalización. En este sentido, de un tiempo a esta parte se viene considerando la necesidad de describir, desde una perspectiva diacrónica, el origen, desarrollo y consolidación de las unidades fraseológicas del español. Esta línea de investigación, iniciada por M.^a Teresa Echenique con un trabajo de gran repercusión en el ámbito filológico (“*Pautas...*” 545-560), y desarrollada sucesivamente en otras aportaciones fundamentales recogidas en la bibliografía final, hunde sus raíces en la diacronía de los hechos lingüísticos, e intenta dar explicación al devenir histórico de estas secuencias lexicalizadas. Se trata, en efecto, de una línea plural de investigación e inscrita en el ámbito de la historia de la lengua, que pretende dar cuenta de la red compleja de procesos históricos de fijación formal y semántica que explican la configuración sintáctica y semántica de estas unidades, tal como destaca

Echenique (“*Notas de sintaxis...*” 388):

A esta consideración, general y unánime a la hora de abordar el análisis de las unidades fraseológicas, convendría añadir que, en realidad, nos enfrentamos a ellas de la misma manera que a un texto del pasado de la propia lengua, en que la sintaxis se ha vuelto rígida, con el consiguiente bloqueo de los principios de percepción y reformulación en su sentido gramatical (Echenique 2003), por lo que la perspectiva diacrónica se revela fundamental.

Por otra parte, si bien el estudio histórico de la fraseología se orienta hacia los usos consolidados en la norma del español actual, no habría que dejar de lado, tal como destaca Echenique (“*Notas de sintaxis...*” 388), las manifestaciones fraseológicas que han experimentado un proceso truncado de institucionalización:

No hay que olvidar, además, que, si bien los estudios históricos sobre gramaticalización en español se han centrado generalmente en procesos consolidados finalmente en el uso, desde el punto de vista de la historia de la lengua tendrían también cabida los cambios que, habiendo existido en el pasado, no han llegado a imponerse en la lengua general.

De hecho, tal como se tendrá ocasión de comprobar, existen numerosas secuencias fraseológicas que, a pesar de su presencia documental en algún tramo temporal de la diacronía del español, no se han consolidado en la norma lingüística actual. Es el caso, por ejemplo, de la unidad a *quarteles*, transferida de una lengua a otra por contacto cultural, principalmente. En este sentido, es evidente que, para poder abordar con el máximo rigor filológico la descripción de esos procesos a que aludimos, la Fraseología histórica ha de asentarse en el conocimiento de las modalidades lingüísticas romances (y no romances) en su conjunto, pues estamos convencidos de que este acercamiento científico constituye un principio metodológico irrenunciable, representativo, además, de la mejor tradición de la Filología hispánica y románica.

HACIA UN ANÁLISIS ESTILÍSTICO DE LA POESÍA DE ÍÑIGO LÓPEZ DE MENDOZA A TRAVÉS DE LA FRASEOLOGÍA

Íñigo López de Mendoza, primer marqués de Santillana (1398-1458), representa el paradigma de la implantación del Humanismo en tierras peninsulares. Procedente de una de las familias más renombradas de la alta nobleza castellana, su entrega decidida a la cultura humanística y su consiguiente papel

de promotor cultural justifican su liderazgo en las letras castellanas del siglo XV. La figura de don Íñigo López de Mendoza disfruta, pues, de una perennidad humanística que se agranda con el paso del tiempo.

Hay un dato biográfico de primera importancia en su formación literaria e intelectual, como es su estancia en la corte real de la Corona de Aragón como copero mayor. Tal como han destacado Lapesa (*La obra literaria...* 18) y Pérez Priego (“*El marqués...*” 32-33), en el transcurso de ese período formativo estuvo en estrecho contacto con poetas catalanes tan representativos como Jordi de Sant Jordi, Andreu Febrer o Ausiàs March, quienes, junto con don Íñigo López de Mendoza, sirvieron al rey Alfonso V el Magnánimo en sus numerosas campañas militares en Italia.

Como es de sobra conocido, don Íñigo López de Mendoza compuso el decir narrativo titulado *Comedieta de Ponça*. Se trata de un extenso poema alegórico en el que Santillana narra el desgraciado suceso de la casa real aragonesa, apresada por la escuadra genovesa dirigida por el Duque de Milán. Tras la preceptiva invocación a Júpiter y a las Musas, comienza la descripción del tiempo en que se desarrolla la batalla en la que sucumbirá el bando aragonés. En ese propósito por difundir historias verdaderas en el marco de la ficción alegórica, don Íñigo inicia la narración de la batalla con la evocación, con todo lujo de detalles, de los blasones de armas de las respectivas escuadras:

La segunda tarja de un balaxo ardiente
era e de amarilla gema pomelada,
cuyo nombre dixen non tácitamente;
e cada qual poma con nudos ligada,
de verde carbuncho al medio esmaltada.
La terçera e quarta castillo e león
eran *a quarteles*; e dexo el blasón,
ca nuestra materia non es començada.

En esa exuberante descripción de elementos, Íñigo López de Mendoza utiliza la locución *a quarteles* para evocar la forma del escudo de armas del Reino castellano-leonés. Para empezar, sabemos que la voz *cuartel* es una palabra disponible en el español actual, si bien también constituye una voz técnica en los ámbitos de la milicia, de la heráldica o de la náutica. Sin embargo, en la época en que el señor de Buitrago escribió su *Comedieta*, la palabra *cuartel* en su acepción ‘parte de un escudo’ constituía un significado inédito en el castellano del siglo XV.

Tanto la documentación histórica manejada como la información procedente de la lexicografía histórica corroboran tal aseveración, por lo que es de suponer que su presencia en la *Comedieta* debió de tener un efecto sorprendente y novedoso. En cuanto a su origen etimológico, el diccionario académico, sin hacer distinción entre las diferentes acepciones, indica la voz francesa *quartier* como étimo genérico. Sin embargo, Corominas-Pascual proponen como étimo directo para la acepción ‘parte de un escudo’ la voz del catalán medieval *quarter*, que constituye, precisamente, el significado que se documenta en la obra literaria de don Íñigo López de Mendoza.

En el ámbito de la lengua catalana medieval, la voz *quarter* se documenta tempranamente desde el siglo XIII y desarrolla múltiples significados asociados, basados todos ellos en la organización espacial como el principal procedimiento semántico para la creación de nuevas acepciones. El testimonio lexicográfico del *Diccionari català-valencià-balear (DCVB)* nos ofrece hasta trece acepciones en las que la unidad léxica *quarter* se codifica a partir del significado ‘parte constitutiva (de un todo)’; hecho suficiente para pensar en su generalización en los diferentes tipos de discurso de la lengua catalana medieval. Así, la acepción segunda ‘*cadascuna de les quatre parts en què es divideix un escut d’armes partit per una creu*’ permite comprobar que tal voz tenía amplia presencia en catalán medieval, como en el ejemplo siguiente, extraído de la *Crònica* de Ramon Muntaner, y donde se emplea la locución adverbial *a quarters*: “*Esquarteraren-los en la carniceria, e a quarters ells los penjaren*”.

Tal como puso de manifiesto Vicente Llavata (Estudio... 109; “*Notas...*” 444; “*¡O vos...*” 338 y “*en torno...*” 227), el hecho de que Íñigo López de Mendoza se hubiese formado en la polifacética corte de la Corona de Aragón como copero mayor constituye un dato biográfico de gran relevancia para el caso que nos ocupa. Es muy probable, pues, que Íñigo López de Mendoza recordase el empleo de esta locución y que fuese, por tanto, uno de los primeros en acclimatarla al discurso literario, a pesar de que no logró consolidarse en la norma lingüística del español, sino que su uso se limitó al ámbito selecto y minoritario de la poesía culta.

COROLARIO

El español ha mantenido desde su mismo origen un contacto secular continuado con el resto de lenguas y modalidades lingüísticas peninsulares en virtud de relaciones de todo orden (históricas, políticas, culturales, económicas, etc.). La lengua castellana, emergida en el primitivo solar hispánico, se ha forjado en ese contacto de lenguas, en un *continuum* lingüístico en el que aragonés,

navarro, aranés, occitano y catalán han ido dejando su huella particular en su configuración idiomática y dialectal, sin olvidar la acción de substrato ejercida por la lengua vasca en esta área pirenaica. Partiendo de este presupuesto teórico y metodológico, la Fraseología española tiene ante sí un campo abierto de saber a la espera de ser recogido e interpretado con las herramientas que nos ofrece la Filología.

En el caso concreto de la investigación presentada en estas líneas, su objetivo fundamental ha sido el de aproximarnos al caudal fraseológico del español en su historia contrastiva con el catalán a partir del análisis de la unidad *a quartels*, con la finalidad última de actualizar y avanzar en el conocimiento de la historia lingüística hispánica. Para ello, dada la amplitud de este objeto de estudio, se ha seleccionado tan solo un hito fundamental en el marco amplio de la historia de la literatura hispánica: la obra de don Íñigo López de Mendoza (marqués de Santillana). Sirva, pues, este breve acercamiento como una primera muestra inicial de un programa de investigación de mayor alcance que habrá que recorrer largamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcover, A. M^a. / Moll, F. de Borja. *Diccionari català-valencià-balear*. Palma: Editorial Moll, 1993.
- Corominas i Vigneaux, Joan y Pascual Rodríguez, José Antonio. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos, 1980-1991.
- Echenique Elizondo, M.^a Teresa. “Pautas para el estudio histórico de las unidades fraseológicas”. *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, ed. J. L. Girón Alconchel, F. J. Herrero Ruiz de Loizaga, S. Iglesias Recuero y Antonio Narbona Jiménez. Madrid: Editorial Complutense, 2003. 545-560.
- Echenique Elizondo, M.^a Teresa. “Notas de sintaxis histórica en el marco del corpus de diacronía fraseológica del español (DIAFRAES)”. *Romanische Syntax in Wandel*, ed. Elisabeth Stark, Roland Schmidt-Riese y Eva Stoll. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2008a. 387-97.
- Echenique Elizondo, M.^a Teresa. “Algunas notas sobre latín y romance en la fraseología hispánica medieval”. *Latin vulgaire-latin tardif VIII : actes du VIII colloque international sur le latin vulgaire et tardif* (Oxford, 6-9 de septiembre de 2006), ed. Roger Wright. Oxford: St. Catherine’s College, 2008b. 540-47.

- Echenique Elizondo, M.^a Teresa. “Las unidades fraseológicas en la historia del español”. *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (París 2007): nuevos caminos del hispanismo, ed. Pierre Civil y Françoise Crémoux. Madrid: Iberoamericana/ Frankfurt am Main: Vervuert, 2010. 137-51.
- Echenique Elizondo, M.^a Teresa y Martínez Alcalde, M.^a José. *Diacronía y gramática histórica de la lengua española*. Valencia: Tirant Humanidades, 2013.
- Echenique Elizondo, M.^a Teresa, M.^a José Martínez Alcalde, Juan P. Sánchez Méndez y Francisco P. Pla Colomer (ed.) *Fraseología española: diacronía y codificación*. Madrid: CSIC (Anejos de la *Revista de Filología Española*, 104), 2016.
- Echenique Elizondo, M.^a Teresa, M.^a José Martínez Alcalde ed. y Francisco P. Pla Colomer coord. *La fraseología a través de la historia de la lengua española y su historiografía*. Valencia: Tirant Humanidades/Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 2017.
- Echenique Elizondo, M.^a Teresa, Angela Schrott y Francisco P. Pla Colomer ed. *Cómo se “hacen” las unidades fraseológicas: continuidad y renovación en la diacronía del espacio castellano*. Berna: Peter Lang, 2018.
- Lapesa, Rafael. *La obra literaria del Marqués de Santillana*. Madrid: Ínsula, 1957.
- Lapesa, Rafael. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos, 1981.
- Lapesa, Rafael. “Alma y ánima en el *Diccionario histórico de la lengua española*: su fraseología”. *Léxico e Historia, II: diccionarios*. 1980, ed. Juan R. Lodares. Madrid: Istmo, 1992. 79-6.
- López de Mendoza, Íñigo. *Poesías completas*, ed. Miguel Ángel Pérez Priego. Madrid: Alhambra, 1983-1991.
- López de Mendoza, Íñigo. *Poesías completas*, ed. Ángel Gómez Moreno y Maxim. P. A. M. Kerkhof. Madrid: Castalia, 2003.
- Pérez Priego, M. Ángel. “El Marqués de Santillana y la Corona de Aragón en el marco del Humanismo peninsular”, *Revista de lengua y literaturas catalana, gallega y vasca*, vol. IX (2003): 29-6.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2014.
- Vicente Llavata, Santiago. *Estudio de las locuciones en la obra literaria de Íñigo López de Mendoza (Marqués de Santillana): hacia una fraseología histórica del español*. Valencia: Universitat de València (Anejos de *Quaderns de Filologia*, 76), 2011.
- Vicente Llavata, Santiago. “Notas de fraseología hispánica medieval: a propósito de la impronta catalano-aragonesa en la obra literaria de don Íñigo

López de Mendoza”. *Actas del XXVI Congreso Internacional de Filología y Lingüística Románicas* (Valencia, 6-11 de septiembre de 2010), ed. Cesáreo Calvo y Emili Casanova. Berlín: DeGruyter, 2013. 431-44.

Vicente Llavata, Santiago. “*¡O vos, dubitantes, creed las istorias e los infortunios de los humanales!* Ficción alegórica y modos de ‘recontar’ en los decires narrativos de don Íñigo López de Mendoza”, *Dicenda. Cuadernos de filología hispánica*, 35 (2017a): 325-47.

Vicente Llavata, Santiago. “En torno a la voz *quartonadas*”, *Revista de Filología Románica*, 34: 2 (2017b): 211-28.

DESARROLLO CONVERSACIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Ingrid Viñas Quiroga y Daniela Nigro
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
ingrid@ffyh.unc.edu.ar
dalnigro@hotmail.com

Resumen: En los últimos años el área del español lengua segunda/extranjera ha habido un interés creciente por explorar las estrategias lingüísticas usadas por los hablantes para comunicarse. Sin embargo, no existe consenso en la literatura científica acerca de los beneficios de su enseñanza. Por consiguiente, nos propusimos diseñar un proyecto de desarrollo de estrategias comunicativas orales e indagar su impacto en estudiantes universitarios que cursan español en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Para ello, tomamos dos grupos. En el experimental realizamos una intervención aplicando actividades que estimularan la reflexión metacognitiva. Determinamos el impacto mediante dos instrumentos administrados al inicio y fin de los cursos: una prueba de proficiencia oral y una encuesta sobre autopercepción respecto de estrategias comunicativas. Al finalizar, cotejamos los resultados. Hallamos que en el grupo experimental hubo un aumento en las puntuaciones de desempeño oral, pero no fue una diferencia significativa. Un estudio de esta naturaleza se justifica porque da sustento a determinadas decisiones didácticas.

Palabras clave: ELSE-enseñanza-estrategias-oralidad.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua segunda (L2) o extranjera (LE) implican procesos cognitivos difíciles de percibir. Comprender su funcionamiento demanda también la intervención específica del conocimiento lingüístico y de su modo de manifestación.

La metacognición habilita el distanciamiento entre el sujeto y el lenguaje, permitiéndole la observación durante su uso (Camps y Milian, 2000). La metacognición requiere de distancia, reflexión y consciencia. Desde esta perspectiva, es posible explicar el proceso de elaboración del conocimiento de manera tal que resulte accesible y maleable. En otras palabras, se busca entender las operaciones mentales implicadas en una determinada conducta; en este caso, desempeñarse en una lengua segunda.

Con el fin de dar cuenta del aprendizaje, Karmiloff Smith (1994) pondera el estudio de las operaciones metacognitivas, valorizando en consecuencia la investigación sobre su enseñanza. Para ello describe los procedimientos mentales mediante el modelo de *Redescrición Representacional (RR)*, que explica el aprendizaje a través de distintas fases, durante las cuales las representaciones se hacen progresivamente más manipulables y flexibles. El conocimiento se transforma así de implícito a explícito y verbalizable, apto para ser redescrito y brindar información nueva. En este sentido, la autora defiende que, para acceder a ese conocimiento, es necesario conocer la lengua en sí, o disponer del conocimiento metalingüístico, que, en el caso de la enseñanza y aprendizaje de una L2, está incluido en el metacognitivo, con el que funciona de manera conjunta. En consecuencia, el conocimiento metacognitivo -que también supone actividades de monitoreo sobre las operaciones involucradas en las cuatro destrezas en las que la lengua se manifiesta- patentiza las estrategias utilizadas por el hablante al intentar suplir aquellos recursos de los que no dispone.

Hablar correcta y apropiadamente constituye una de las habilidades más importantes, sino la principal, para un aprendiente de lenguas extranjeras. Al interactuar con un nativo, el hablante de L2 se enfrenta a múltiples dificultades, algunas relacionadas con el dominio deficiente del sistema lingüístico de la lengua meta; otras, con la falta de léxico adecuado, o con problemas referentes a la actuación de los interlocutores. Para solucionarlos, el hablante apela a estrategias de comunicación oral (ECOs). Tradicionalmente se las consideró “mecanismos a los que el hablante extranjero recurre mientras participa del acto comunicativo, con el objetivo de reparar y compensar las fallas en la comunicación al darse cuenta de los problemas que surgen durante la fase de planificación de un enunciado debido a sus propias limitaciones lingüísticas”

(Poulisse, 1990:22. Traducción propia). Nosotros ampliamos esta definición a todos los planes y acciones concretas que acontecen en la comunicación.

Entre la abundante literatura sobre el tema, se destacan el estudio dedicado a las estrategias utilizadas con mayor frecuencia (González Ruiz, 2009), o los que las relacionan a factores diversos como el contexto de aprendizaje de la L2 y hábitos de estudio (Rubio, 2007; Machado, 2008). Otros investigadores indagan aspectos más pedagógicos, como el modo de potenciar el uso de la comunicación verbal en la lengua extranjera y qué ECOs la facilitan (Castro Garcés y López Olivera, 2014), cuáles son las herramientas que optimizan el logro de una interacción dialógica más eficaz (Casado Martín, 2013), la relación existente entre las estrategias y las culturas de los aprendientes (Nacey y Graedler, 2013; Ibáñez Moreno, de Wilde y Grymonprez, 2010), y el impacto de su enseñanza en la clase de lengua extranjera (Rodríguez Cervantes y Roux Rodríguez, 2012).

En consideración a este último aspecto, y a pesar del gran desarrollo logrado en los últimos años, no existe aún consenso sobre los beneficios que la enseñanza explícita de las ECOs pueda brindarle al aprendiente de L2. En efecto, mientras que numerosos investigadores reafirman su valor en el desarrollo de la competencia oral de los alumnos (Ericsson y Simon, 1993; Lewis, 2011; Nakatani, 2010, en Benali, 2013), otros consideran que, por tratarse de procesos cognitivos inconscientes e imposibles de ser diferenciados de manera empírica, las ECOs no pueden ser enseñadas (Ellis y Bakhuizen, 2005; Ridgway, 2010; Rees-Miller, 2015). De todos modos, y a pesar de las discrepancias, los investigadores sí coinciden en que cuanto mayor es el grado de consciencia de los aprendientes sobre las estrategias que utilizan, mayor es su grado de autonomía.

Surge de lo expuesto que nuestras guías serán las relaciones entre la expresión e interacción oral en una L2, las estrategias comunicativas, la reflexión metacognitiva y la propuesta de enseñanza. Hipotetizamos que la implementación de una propuesta didáctica basada en un entrenamiento explícito y constante en las ECOs, con especial énfasis en la reflexión metacognitiva, mejorará la expresión e interacción de los hablantes de español lengua extranjera. Con el fin de comprobarlo, elaboramos una propuesta de intervención para fomentar la reflexión metacognitiva y la pusimos en marcha en uno de los cursos del nivel 3 de *Español por Niveles* del Programa de Español y Cultura Latinoamericana de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Por tratarse de una prueba piloto, su análisis nos permitirá determinar si le damos valor a la propuesta o necesita ser modificada y mejorada.

El artículo se estructura de la siguiente manera. Después de esta introducción, exponemos la metodología empleada. En esta, entre otros aspectos, presentamos los dos instrumentos de recolección de datos y adjuntamos la encuesta (cuestionario que indaga acerca del conocimiento metacognitivo sobre producción oral que tienen los estudiantes), luego describimos en qué consistió la intervención en el grupo experimental. Seguidamente, analizamos los resultados. En primer lugar, los resultados en el grupo experimental tanto de la encuesta como de la prueba oral suministradas al comienzo y al final del dictado del curso. En segundo lugar, los del grupo de control. 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

Estudio experimental con aplicación de pre y post test (pruebas orales de inicio y finalización de curso y cuestionarios de conocimiento declarativo) realizados por los estudiantes antes y después de la intervención.

Participantes: 24 estudiantes extranjeros (hombres y mujeres de entre 19 y 30 años) de diversas nacionalidades, divididos en grupo experimental (10 participantes) y grupo de control (14 participantes). 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. Para descartar la posibilidad de que, en caso de que hubiera una mejora en el desempeño oral ésta no se debiera a la intervención, se trabajó con un grupo de control. El grupo experimental participó del curso intensivo dictado el mes de julio del corriente año, y el de control, del curso regular del segundo semestre, finalizado en noviembre. En el nivel 3 del curso *Español por Niveles*, perteneciente al Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA), 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.

Instrumentos: a) Pre test: en esta instancia se aplicaron dos instrumentos. El primero consistió en una prueba oral. Fueron entrevistas individuales de 7 minutos (grabadas y posteriormente transcritas para facilitar su análisis)

tomadas al inicio del cursado por evaluadoras acreditadas bajo los parámetros del examen internacional de proficiencia *CELU* (Certificado de Español Lengua y Uso), con el objetivo de determinar el nivel de habilidad conversacional de los candidatos según una grilla analítica que evalúa cinco aspectos: interacción, fluidez, pronunciación, adecuación gramatical y léxico. Se asignó un puntaje de 1 a 5 a cada una de estas habilidades.

El segundo instrumento fue un cuestionario que indaga acerca del conocimiento metacognitivo 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. b) Post test: al finalizar el período de intervención, se aplicaron nuevamente los mismos instrumentos ya descriptos. Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos utilizados en ambos grupos se registraron en dos tablas; una de su desempeño oral, y la otra sobre el propio conocimiento declarativo de las estrategias comunicativas expresado por los estudiantes. Las cifras obtenidas se analizaron e interpretaron según un análisis estadístico para determinar si las diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental resultaban significativas.

A continuación, presentamos el cuestionario sobre conocimiento procedimental:

Antes de hablar con otra persona:
¿Intentás tranquilizarte respirando hondo?
¿De alguna otra forma?
¿Te imaginás consiguiendo lo que te has propuesto, por ejemplo, llegando al lugar que buscas gracias a las indicaciones que te has pedido?
¿Te animás a vos mismo?
¿Pensás en la razón por la que vas a hablar con la otra persona?
¿Pensás las palabras más importantes que probablemente vas a necesitar?
Si no sabés cómo decir esas palabras en la lengua extranjera, ¿pensás otra forma de decirlas, por ejemplo, con sinónimos, explicaciones o lenguaje no verbal?
¿Establecés relaciones entre la situación a la que te enfrentás y una similar en tu lengua nativa, por ejemplo, cuando vas a comprar un pasaje de colectivo, pensás en cómo se desarrolla el intercambio en tu lengua?
¿Preparás mentalmente la conversación?
¿Practicás antes de la conversación?

Mientras hablás con la otra persona:
¿Te concentrás en lo que estás haciendo?
¿Seguís hablando a pesar de tus errores?
¿Te atrevés a hablar aunque no estés seguro de si vas a cometer errores?
¿Empleás expresiones que no significan mucho pero que te ayudan a ganar tiempo mientras pensás, como por ejemplo, bueno, pues, entonces, etc.?
¿Comprendés que es normal cometer errores?
Cuando no sabés cómo terminar lo que estás diciendo, ¿volvés a empezar?
Cuando no comprendés, ¿pedís que repitan?
Cuando no estás seguro de lo que han dicho, ¿pedís una aclaración?, ¿pedís un ejemplo?
¿Le pedís al interlocutor si puede hablar más despacio?
Cuando no comprendés a la otra persona, ¿se lo decís?
¿Te fijás en la otra persona para comprobar que te comprende?
¿Preguntás a la otra persona si te entiende?
¿Das ejemplos si no te entienden?
¿Pedís ayuda a la otra persona para expresar lo que querés decir?
¿Decís con tus propias palabras lo que ha dicho la otra persona para comprobar que le entendés?
¿Expresas que comprendés lo que dice el otro?
¿Haces gestos para expresar que comprendés lo que dice el otro?
¿Intentás comprender lo que te dicen a partir de algunas palabras aunque no entiendas todo?
¿Relacionás lo que decís con lo que dicen otros?
¿Te fijás en el ritmo y la entonación para que te ayuden a comprender?
¿Simplificás tu mensaje para hacerte comprender?
¿Usás gestos, señales, etc. para hacerte comprender?
¿Simplificás tu vocabulario si no conocés una palabra?
Cuando no conocés o no recordás una palabra, ¿explicás sus características?

Cuando no conocés o no recordás una palabra, ¿usás sinónimos, palabras relacionadas, palabras contrarias, etc.?
¿Te fijás en las palabras que usa la persona con la que hablás?
¿Hacés gestos para expresar que no comprendés?
¿Te fijás en los gestos de la otra persona?
¿Mirás a los ojos a la persona con la que hablas?
¿Inventás palabras?
¿Usás palabras de tu lengua nativa?
¿Usás palabras de otros idiomas?
¿Pensás en qué es posible que diga el otro después según lo que estás hablando?
Mientras hablás, ¿tratás de mantener la calma?
Después de hablar con la otra persona:
¿Te das ánimos después de haber hablado con alguien?
¿Hablás con otros sobre tus dificultades para hablar español?
¿Reconocés lo que has hecho bien?
¿Pensás en cómo ha cambiado lo que habías previsto con la realidad?

Tabla 1. Adaptada de Navarro Martí (2012).

La intervención: Cabe aclarar que el *Syllabus* (programa del curso vigente) fue el mismo en los dos grupos, 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 150 minutos) se le insertó una propuesta de instrucción sistemática de las ECOs, 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. El propósito fue fomentar, de forma guiada, sostenida y permanente, el desarrollo metacognitivo. Resultaba una suerte de “entrenamiento”. La planificación del curso contempla actividades de tipo *mo-*

nológico (descripción de una imagen o narración de un suceso) y *dialógico*, que involucran como mínimo a dos interlocutores activos. Este último tipo de actividades, más semejantes a situaciones comunicativas de la vida real, son las que predominan.

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. Uno representaría el papel de un agente de viajes y otro de un cliente. La docente realizó estas preguntas que son las mismas que repetía cada vez que se trabajaba la oralidad:

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
5. ¿En qué aspecto estimás que te desempeñaste mejor? ¿y tu interlocutor?
6. ¿Qué aspecto te resultó más difícil?

Como se aprecia, estimamos oportuno realizar preguntas para dos instancias: como *actividad previa*, para inducir a los estudiantes a anticiparse a la situación, clarificando su objetivo pragmático, tomando conciencia de la intención comunicativa requerida, y meditando sobre los recursos lingüísticos específicos necesarios para llevarla a cabo, y como *cuestionario posterior*, orientado a estimular la toma de conciencia y autoevaluación sobre la propia actuación.

Resultados

En primer lugar, ofreceremos los resultados del grupo experimental en relación con el cuestionario de conocimiento declarativo de los estudiantes, realizado antes y después de la intervención, y a continuación los resultados de la prueba oral tomadas al inicio y al final del curso. Luego haremos lo mismo con los resultados del grupo de control.

Grupo experimental

Cuestionario

Lo que se mantuvo constante desde el inicio hasta el final del cursado fue la afirmación de los estudiantes de que antes de hablar piensan en el objetivo de su emisión. Asimismo, es estable el hecho de que anticipan las palabras que van a necesitar. También lo es que usen distintas alternativas (sinónimos, explicaciones, paráfrasis) cuando no encuentran el término justo en el diccionario mental de su interlengua. Pedir ejemplos cuando no comprenden el mensaje de su interlocutor es otra estrategia que no cambió. En cuanto a si preparaban la conversación antes de hablar, el 75% respondió, tanto en la encuesta administrada al inicio como al final, que sí lo hacía. Todos enunciaron que no recurren a términos de su lengua nativa cuando desconocen el equivalente en español y solo un 25 % admitió que en algunas ocasiones inventa palabras. Finalmente, exponemos tres resultados que serán objeto de debate más adelante. Todos admitieron, salvo una estudiante, que cuando comenten un error, siguen hablando y no reinician su oración. También declararon que cuando no saben cómo terminar lo que están diciendo, no vuelven a empezar. Tampoco hubo cambios en sus respuestas frente a la pregunta de si se valían de alguna expresión pragmática como ‘bueno’, ‘pues’, ‘entonces’- la encuesta original en inglés hace referencia a estos operadores como *meaningless expressions*, expresiones que no significan mucho – que ayudan a ganar tiempo mientras se piensa cuando no se dispone de la palabra o frase necesaria para expresar ideas.

En relación con los cambios manifestados, la mayoría aseguró, en el último cuestionario, que sí compartía sus problemas a la hora de hablar en español mientras que anteriormente no lo hacía. De alguna manera percibimos un aumento de las instancias de socialización de las dificultades. Por otro lado, hemos observado que, en el rol de hablantes, luego de la intervención, afirman que realizan preguntas al oyente mientras interactúan para determinar si está comprendiendo lo que expresan. También respondieron en la encuesta final que, cuando no recuerdan una palabra, explican sus características para darse a entender. Asimismo, en el papel de oyentes, reconocieron que piden repeticiones y, cuando no comprenden algo, lo manifiestan claramente al interlocutor. Un tercio manifestó que solicitan a su interlocutor que hable más lentamente si no comprenden. También afirmaron que son capaces de anticipar lo que el otro va a decir. Un cambio muy significativo que evidencia un avance a nivel estratégico, seguridad y monitoreo sobre sus prácticas es que repiten con sus propias palabras lo que el interlocutor acaba de decir para estar seguros de estar entendiendo. Además, declaran que son capaces de anticipar

lo que el hablante planea decir de acuerdo con el hilo de la conversación. Por otra parte, en la encuesta final contestan que son más conscientes de su progreso. Justamente, uno de los hallazgos más favorables a nuestra hipótesis fue el relacionado a la autoevaluación por parte de los mismos hablantes sobre su actuación. Los que en un principio habían contestado que estaban satisfechos o que no le prestaban demasiada atención a eso, expresaron más adelante que no estaban totalmente conformes con su desempeño. Es decir, han comenzado a monitorear y a evaluar más conscientemente y con más herramientas sus producciones finales. Una respuesta llamativa que también debatiremos más abajo es que a la pregunta ¿Estableces relaciones entre la situación a la que te enfrentas y una similar en tu lengua nativa, por ejemplo, cuando vas a comprar un pasaje de colectivo, pensáis en cómo se desarrolla el intercambio en tu lengua?, contestaron en la prueba inicial que sí y, en la final, que no lo hacían.

Nos llamó la atención que todos admitieron, salvo una estudiante, que siguen hablando y no reinician su oración cuando cometen un error. También declararon que, cuando no saben cómo terminar lo que están diciendo, no vuelven a empezar. Esto significa que todavía no son conscientes de algunas estrategias de compensación en expresión oral como la autocorrección. Más arriba indicamos que tampoco hubo cambios en sus respuestas frente a la pregunta de si se valían de alguna expresión pragmática como ‘bueno’, ‘pues’, ‘entonces’ para ganar tiempo cuando no saben cómo seguir. Sabemos que los operadores pragmáticos cumplen una función muy importante en la conversación, en dos sentidos. Por un lado, al igual que las repeticiones, son un recurso que permiten al hablante planificar y organizar sus enunciados (Tannen, 2007). Echar mano, de manera casi automática, a una “muletilla”, libera recursos cognitivos para que el emisor los destine a la planificación del contenido. Y, por otro lado, a nivel interaccional, sabemos que la conversación está organizada por reglas que permiten la variación del tiempo, del tema y del orden de los turnos. Los etnometodólogos Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) fueron pioneros en el estudio de la conversación y del sistema de turnos. Entre otros hallazgos, establecieron que el cambio de hablante en una conversación puede darse de diversos modos. Si, en una unidad constructora de turno, al final se produce un espacio de relevancia transicional, esto es, que quien tiene la palabra deja de hablar o va bajando el volumen como señal de que va a finalizar, esto habilita a un próximo hablante a autoelegirse e iniciar su turno. Pero, si quien tiene la palabra quiere seguir manteniéndola, puede echar mano de determinados recursos, por ejemplo, al empleo de ciertos operadores pragmáticos o “muletillas”. En consecuencia, valerse de muletillas ayuda al hablante a mantener el turno

sin cederlo. Es algo que hacemos los hablantes intuitivamente. Pues bien, nuestros estudiantes respondieron que no recurren a estas expresiones. Caben tres explicaciones. La primera es que las empleen sin haber desarrollado conciencia sobre su conducta. La segunda es que usen palabras en su lengua nativa con ese valor. En tercer lugar, entra el factor subjetividad, es decir, estimamos que su percepción sobre el cuestionario puede implicar algunos prejuicios sobre qué es correcto o incorrecto lingüísticamente. Podrían suponer que el empleo de los operadores pragmáticos es un “defecto” o “debilidad” que los mostraría como hablantes incompetentes. Por lo tanto, en nuestra agenda agregamos seguir investigando este comportamiento.

Una respuesta llamativa es que a la pregunta *¿Establecés relaciones entre la situación a la que te enfrentas y una similar en tu lengua nativa, por ejemplo, cuando vas a comprar un pasaje de colectivo, pensáis en cómo se desarrolla el intercambio en tu lengua?*, contestaron en la prueba inicial que sí y, en la final, que no lo hacían. Esto significa un gran avance en el dominio del español. Conjeturamos que las representaciones mentales que construyen sobre la lengua objeto han cambiado, lo mismo que sus procesos mentales. Al principio lo hacían porque necesitaban primero organizar en sus mentes el discurso en la L1 y hacer una suerte de traducción. Luego de la experiencia de inmersión y la asistencia al curso, lograron “pensar” en español.

Prueba oral

Pasemos ahora a los resultados de esta prueba estandarizada de proficiencia oral, las entrevistas individuales de 7' de duración. Se constató que todos los estudiantes han mejorado su desempeño, con predominancia de puntuaciones más altas en gramática y léxico, seguidas por progresos en pronunciación y fluidez. El aumento de nivel del grupo osciló entre un 8 % de mínima y un 20 % de máxima.

Grupo de control Cuestionario

Con respecto al grupo de control, luego de haber cotejado las respuestas brindadas antes de comenzar y al finalizar el curso obtenemos los siguientes resultados. Se observa disparidad en el rol de las estrategias léxicas, como la acuñación de palabras nuevas y el uso de palabras directamente en la L1 u otra lengua. Mientras que un 25% del grupo respondió en ambas encuestas en forma afirmativa, un 62% manifestó que, si bien utilizaba estas estrategias al inicio del curso, ya no lo hacía al final. Finalmente, un solo estudiante presentó la

situación inversa. Es decir, al principio no usaba palabras en L1 u otras lenguas ni las inventaba, pero en el cuestionario final se refleja su respuesta positiva frente a su uso.

Otras estrategias que merecen la atención son las paralingüísticas. Dentro de este ámbito, distinguimos el uso de lenguaje no verbal para: 1. demostrar la comprensión (o la falta de ella) del mensaje del interlocutor, y 2. el uso de gestos por parte del hablante para apoyar su propio mensaje. Con respecto al primer punto, todos los participantes expresaron que utilizaban gestos para demostrarle a su interlocutor que comprendían su mensaje. En lo referente al uso gestual para indicar la falta de comprensión propia, al comienzo del curso todos los participantes respondieron afirmativamente, pero al finalizarlo, solo la mitad admitió su uso. En cuanto a los otros mecanismos que compensan y demuestran la no comprensión del mensaje del interlocutor, resulta relevante observar lo que sucede con ese 50%. La mayoría del grupo no pide al interlocutor que disminuya la velocidad de habla, pero sí recurren a la petición de ejemplos, aclaraciones o repeticiones. Es decir que, para subsanar su no comprensión del mensaje, el grupo se vale más de recursos lingüísticos que de los no verbales. En el caso del segundo punto, en el primer cuestionario el 100% expresó hacer gestos o señales para hacerse comprender. Un 75% continuó utilizando esta estrategia hasta el final. El 25% restante cambió su respuesta y expresó que ya no usaba gestos mientras producía su mensaje. Atribuimos esta diferencia a una posible autonomía lingüística lograda por la práctica durante el cursado.

En cuanto a las respuestas concernientes a la etapa posterior a la conversación, ante la pregunta: “¿Consideras que lo has hecho bien?” en ambos cuestionarios la mitad presenta respuestas positivas, pero en el cuestionario final, de la mitad restante, un 37% cambió su respuesta de negativa a positiva. Este hallazgo resulta llamativo, ya que se asemeja al resultado obtenido en el grupo experimental. Aun sin haber atravesado las instancias de reflexión metacognitiva, luego del cursado, el mismo porcentaje del grupo manifestó que reconoce cuáles aspectos de su propia actuación resultaron positivos. Sin embargo, ese mismo porcentaje expresa no ser consciente de su progreso.

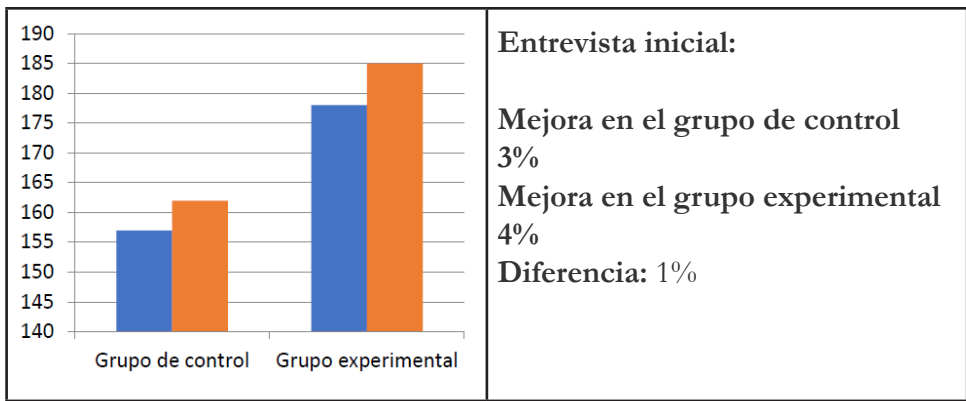
Prueba oral

Brindamos ahora los resultados de las entrevistas. También se constató que hubo una mejora. Recordemos que la prueba oral mide el desempeño tomando estas referencias: a. interacción, b. fluidez, c. pronunciación/entonación, d. adecuación gramatical y e. léxico. Hallamos similitudes y diferencias

entre los dos grupos. Al igual que en el grupo experimental, la mejora más notable se da en lo relativo a la adecuación gramatical. También hay progreso en la fluidez y en la interacción. Más atrás se observa un mejoramiento en la pronunciación y no hay mejoras en el empleo del léxico, lo que difiere del grupo experimental.

Comparando los resultados de los dos grupos, el experimental obtiene un 1% más en su puntuación general respecto del grupo de control.

Tabla 3. Resultados de desempeño de las entrevistas individuales de 7' minutos de proficiencia oral (prueba estandarizada)



Discusión

La inquietud que guió nuestro estudio fue si una instrucción sistemática en enseñanza de ECOs acompañada de una reflexión metacognitiva tenía efectos en la competencia oral. A partir de los resultados de las últimas evaluaciones, podemos afirmar que el nivel de proficiencia de todos los estudiantes ha aumentado. Pero solo se evidencia una diferencia muy pequeña de desempeño a favor del grupo experimental, lo que implicaría que la intervención no tuvo el efecto esperado. Sin embargo, debemos tener en consideración algunas cuestiones:

1. Si bien ambos cursos contaron con la misma carga horaria (80 hs. reloj), el curso del grupo experimental se desarrolló bajo la modalidad intensiva (cuatro clases semanales de 5 hs. reloj durante un mes), mientras que el grupo de control asistió a clases durante un cuatrimestre (tres clases semanales de 2 hs. reloj). Una explicación tentativa para estos resultados es que han contado así con un período de inmersión más extenso y más oca-

siones de interactuar con hablantes nativos.

2. Aunque ambos grupos presentaban bastante homogeneidad en cuanto a lengua nativa de sus participantes, esta no fue la misma en cada uno de los grupos: el experimental contó con mayor cantidad de angloparlantes, mientras que en el grupo de control fueron estudiantes brasileños hablantes de portugués, una lengua más transparente y cercana al español. Además, tenían conocimientos de inglés como L2, por lo tanto, el español era su L3.

3. Finalmente, respecto del proceso de intervención, consideramos que podríamos introducir algunos cambios para mejorarlo. Estos consistirán en que la docente: a. haga mayor hincapié en el objetivo de cada actividad oral, b. estimule a los estudiantes a que reflexionen sobre los subprocesos de la producción oral (Planificación y codificación del mensaje preverbal, Supervisión del plan fonético y del discurso articulado, Evaluación); c. explicita la variedad de estrategias susceptibles de ser utilizadas y d. también sería deseable, si el tiempo alcanzara, que se trabaje entre pares para que los participantes coevalúen mutuamente su desarrollo conversacional.

CONCLUSIÓN

Como ya se mencionó en la exposición de la literatura científica reflejada en la introducción, no hay acuerdo en si la enseñanza de las ECOs conlleva mejoras en el desempeño interaccional de los hablantes. Por ello este estudio se propuso determinar si una instrucción sistemática y sostenida en estrategias con énfasis en la metacognición producía un impacto favorable en el desarrollo conversacional de estudiantes universitarios de ELE. No se pudo verificar un efecto significativo. Pero dado el tamaño de la muestra y que esta fue una intervención piloto, los resultados deben interpretarse con cautela. Nuestro próximo paso será mejorar la experiencia y repetirla tomando en consideración lo que nos enseñó esta primera prueba. Nos proponemos asimismo identificar las ECOs que efectivamente emplearon los estudiantes.

A pesar de las limitaciones de esta investigación, entendemos que contribuye al conocimiento de los procesos cognitivos, lingüísticos y extralingüísticos implicados en la producción oral en español lengua extranjera y, si buscamos generar en nuestros educandos aprendizajes profundos, significativos y transferibles, da sustento a ciertas prácticas áulicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Benali, H. *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.
- Camps, Ana y Marta Milian. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens editores, 2000.
- Casado Martín, Miriam. *Desarrollo de estrategias de comunicación oral en el aula de inglés* (Tesis de grado), Universidad de Valladolid, España, 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.
- Garbatí, Jordana y Callie Madi. "Oral Skill Development in Second Languages: A Review in Search of Best Practices", *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 5, No. 9 (2015): 1763-1770, DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0509.01>
- Ibañez Moreno, Ana. "Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantes neerlandófonos en Bélgica: un estudio de caso", 2013. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3731115.pdf>
- Ibañez 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", *LANUA Revista Philologica Romanica*, 10 (2010): 123-141.
- Karmiloff Smith, Annette. *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza. 1994.
- 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, España. 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, sin publicar. 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? Madrid: Instituto Cervantes Memoria de master, 2012.
- Poullisse et Al. *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Foris: Dordrecht. 1990.
- 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. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson. "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Talking for Conversation", *Language*, 50 (1974): 696-735.
- Tannen, Deborah. *Talking Voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge. Cambridge University Press. 2007.

