

NÚMERO 4, ABRIL 2023

ForLingua

Abril - 2023

FORO SOBRE EL ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

REVISTA DIGITAL



Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA



Revista digital

***Foro sobre el español:
investigación y docencia***

Año 2023, número 4

ALCALINGUA - UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

ForLingua 4

REVISTA DIGITAL
Número 4. Año 2023

INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN LA TESIS DOCTORAL

DIRECTORAS
M.^a Teresa del Val y
M.^a Ángeles Álvarez

EDICIÓN AL CUIDADO DE
María Salud Álvarez Martínez

DIGITALIZACIÓN Y MAQUETACIÓN
María Salud Álvarez Martínez

© 2023, de los textos, los autores
© 2023, de la edición, Alcalingua de la Universidad de Alcalá

ISSN: 2660-7026

C/ Escritorios, nº 4 • 28801 Alcalá de Henares
Tfno./fax: 918812378 • e-mail: info@alcalingua.com • Sitio web: www.alcalingua.com



Investigación y docencia en la Tesis Doctoral

Año 2023, número 4

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
Fernando GALVÁN REULA: Inauguración de <i>ForLingua</i> 4. La tesis doctoral . . .	11

ENTREVISTAS

Entrevista con la Dr. D. Iker ERDOCIA ÍÑIGUEZ, director del Programa de Doctorado en Dublin City University	19
Entrevista con el Dr. D. Manuel PÉREZ JIMÉNEZ, miembro de la Comisión Académica del Programa de Doctorado	31

CONFERENCIAS

Laura MURIAS BERMEJO: La huella de la <i>Gesamtkunstwerk</i> wagneriana en la danza española. <i>Le tricorne</i> : un ballet de arte total.	45
Tumu SRIVANI: La trayectoria de la enseñanza de ELE en la India y sus futuras direcciones	57

PONENCIAS

Marzia BENCIVENGA: <i>Ser y estar</i> en hablantes nativos y aprendientes ELE: una comparación de los estadios para su adquisición	71
Yanira BRESÓ GONZÁLEZ: La ironía en las redes sociales. La comprensión de la ironía en ELE a través de textos escritos en las redes sociales, según el tiempo de inmersión sociocultural en España	91
Sacui CAO: Estudio de la poética de Rubén Darío bajo la influencia estética de Richard Wagner	129
Gonzalo ESCRIBANO ROCA y Elisabeth GONZÁLEZ ORTEGA: La enseñanza de los verbos pseudocopulativos en ELE: una primera aproximación al caso de los verbos modales y de constatación	151
Daniela GALLO HADDAD: Análisis de elementos culturales de culturas de alto y bajo contexto	173
Jian GAO: El doble en el aula de Literatura ELE. <i>La habitación de Nona</i> de Cristina Fernández Cubas	195
Lisa Gozzi: La compleja relación entre norma y enseñanza de ELE	209
Dexin KONG: Clemente Cimorra y la literatura del exilio	235
Laura de MINGO AGUADO: En defensa de la pronunciación en clase de ELE . .	257
Daniel OWONO SIMA NCHAMA: Lingüística contrastiva: estudio comparativo entre el verbo español y el verbo en la lengua fang de Guinea Ecuatorial	277
Yara PÉREZ CANTADOR: La integración sociolingüística de la inmigración rumana residente en Madrid: estado de la investigación y posibles aplicaciones didácticas	305
Cristina RIVET RUBIO: Las combinaciones léxicas en la enseñanza del vocabulario: <i>colocando emociones</i>	319

Mireia SELLÉS GÓMEZ: El uso de los trabalenguas para ejercitar la pronunciación en aprendientes de ELE. Microejercicios prácticos a través de TikTok	335
Yijin WANG: <i>Los inocentes</i> . La narrativa del exilio de Manuel Lamana	349
Xiao ZHANG: Análisis del significado de los colores básicos en español y chino para su enseñanza	363
Mantong ZHAO: El panorama actual de la enseñanza de ELE en el territorio chino y español	375



PRESENTACIÓN

Desde Alcalingua de la Universidad de Alcalá, queremos presentar la nueva revista digital que dará cabida a los trabajos e investigaciones de los alumnos de Posgrado y de Grado, vinculados a la Universidad de Alcalá, así como a todos los profesionales dedicados a la enseñanza de una lengua (extranjera o materna), que quieran participar en estas Jornadas, que se celebran una vez al año.

Las primeras Jornadas, octubre de 2019, presenciales, acogieron a más de una veintena de participantes que desde diferentes ámbitos (alumnos de Grado y Posgrado, profesores, ámbito editorial y representantes institucionales de la UAH) debatieron sobre la importancia de la figura del profesor de una lengua extranjera y las posibles salidas profesionales. El resultado de algunas ponencias, mesas redondas y conferencias se publicó en el nº1 de esta revista digital para que su difusión fuera mayor.

En mayo de 2021, se celebraron de forma virtual las segundas Jornadas, donde participaron profesores y estudiantes de Guinea Ecuatorial, Italia, o Reino Unido, además de españoles y de las editoriales del Grupo Anaya.

Las terceras Jornadas se celebraron en febrero del 2022. Fueron virtuales para dar cabida a los profesores y doctorandos que en Europa, América y África querían participar. En esa ocasión, el tema central de debate y estudio

era *El proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno de una LM/LE*. Como siempre en este foro, el tema central se plantea desde la perspectiva de la investigación y la docencia.

Ahora presentamos las cuartas Jornadas, celebradas en abril de 2023, donde se debatió sobre la tesis doctoral y cómo este trabajo podía moldear la figura del investigador y su futuro.

Confiamos en que esta iniciativa siga recibiendo el apoyo y el interés de nuestros nuevos, o futuros, egresados, para que se despierten vocaciones sobre una profesión atractiva y muy sugerente, que permite conocer el mundo, otras lenguas y otras culturas.

Alcalá de Henares, 10 de octubre de 2023

M^a Teresa del Val
Directora General

M^a Ángeles Álvarez
Directora de *Estrategia e Innovación*

Alcalingua-Universidad de Alcalá

Inauguración de *ForLingua 4*

La tesis doctoral

Fernando GALVÁN REULA

Catedrático de Literatura Inglesa
de la Universidad de Alcalá

El Dr. Fernando Galván, Catedrático de Literatura Inglesa de la Universidad de Alcalá y Premio a la excelencia en la dirección de tesis (categoría Senior) de 2022 nos dirigirá unas palabras de inauguración en el *ForLingua 4*, dedicadas a la tesis doctoral.

Me han pedido que hable de la tesis doctoral y de los pasos que hay que dar para escribirla. Habrá que empezar por el principio, preguntándose simplemente qué es una tesis doctoral.

La tesis doctoral es un amplio trabajo de investigación, donde se demuestra, con hechos fehacientes, la hipótesis de partida del Plan de Investigación inicial. En ocasiones, se tiene una idea primera que se considera interesante y que no ha sido explorada hasta ese momento. Sin embargo, a medida que se desarrolla la investigación esta puede conducir a otro plano con el que no se había contado, o bien se llega a una cuestión mucho más extensa de lo que se preveía en un principio. Es entonces cuando hay que reformularse el planteamiento inicial y, si es necesario, modificar el Plan de Investigación primitivo.

En tal sentido, debe tenerse en cuenta que, en una tesis doctoral, lo que es verdaderamente importante es la investigación misma, no la medida en que avance el estudiante de doctorado, el progreso personal del candidato o can-

didata a doctor. Lo relevante en una tesis doctoral es en qué medida, en qué punto, ese trabajo de investigación representa una novedad para el resto del mundo, no para quien la escribe. Lo que cuenta, al final, es el resultado que se produce, pues lo que se espera de una tesis es que se haga una contribución genuina al conocimiento, al avance del conocimiento, algo que nos pueda servir a todos.

Por eso, lo primero que la persona candidata al título de doctor ha de hacer, con la ayuda evidentemente de su director de investigación, es abordar el tema o la investigación que quiere llevar a cabo y ver cuál es el campo del conocimiento sobre esa materia. Lo que llamamos el estado del arte —utilizando la expresión inglesa «state of the art»—, o el estado del conocimiento o estado de la cuestión, sobre esa materia concreta. Hay, por tanto, que realizar un análisis primero de lo que otros investigadores antes que nosotros han aportado al conocimiento, a la ciencia, en ese campo específico.

A raíz de eso, conviene detectar qué elementos, qué aspectos pueden ser aún materia de ampliación del conocimiento. A veces, hablamos de un detalle de un manuscrito que entendemos que no ha sido suficientemente explorado, si estamos haciendo un estudio sobre textos escritos, por ejemplo; o de una comunidad de hablantes en un lugar concreto del mundo, de la geografía del español o de la geografía de cualquier otra lengua, que no se ha investigado lo suficiente, porque hay unos detalles sobre la entonación, o sobre la fonología, o sobre la gramática, o sobre el léxico, o sobre el nivel sociolingüístico, o el género, que no están suficientemente explorados.

¿Cómo se sabe eso? El candidato a doctor no tiene muchas veces suficiente información. Por ello la labor del director es fundamental para guiarlo, para indicarle aquellos campos donde podría avanzarse en el conocimiento. El doctorando, el candidato o candidata a doctor, es quien ha de abordar, leer, prepararse y hacerse unas preguntas, lo que llamamos las «preguntas de investigación» («¿por qué ocurre tal o cual cosa?»; «¿cuál es la razón para que se produzca tal o cual fenómeno?», etcétera). Otros expertos hablan de formular unas hipótesis de cómo responder a esas preguntas («la hipótesis que manejamos es que este fenómeno obedece a...»; «nuestra hipótesis inicial es que la razón de esta situación estriba en...»). Da igual, cualquiera de esas formas es

válida, pues de lo que se trata, en definitiva, es de cómo enfocar el proyecto de tesis doctoral, la investigación que se quiera realizar, bien como preguntas, bien a través de hipótesis explicativas.

¿Cuáles son las preguntas relevantes? ¿Cuáles son las posibles hipótesis? La respuesta a esas preguntas es que son las ideas que uno tiene, que se ha formado tras la lectura atenta de lo que se ha dicho anteriormente sobre la cuestión, de las que el candidato o candidata a doctor parte con el propósito de encontrar al final una solución al problema. Esos son los problemas o las preguntas de investigación que se intenta resolver. Para ello, es evidente de nuevo que la labor del director es imprescindible porque le ayuda al doctorando a enfocar el trabajo. Una vez tenemos esas preguntas, esos problemas de investigación formulados, y una idea de lo que queremos demostrar, de lo que queremos encontrar, hay que ponerse al trabajo.

El trabajo consiste en nuestro campo de estudio, en las filologías, en los estudios sociales muchas veces también, en utilizar un corpus, es decir, una serie de textos sobre los que vamos a elaborar nuestras hipótesis y a extraer datos para proporcionar explicaciones. Los textos no necesariamente son escritos, pueden ser textos orales, pueden ser textos visuales, dependiendo evidentemente de la materia que estemos investigando. Pero los textos son fundamentales porque sobre los textos vamos a elaborar nuestras hipótesis y vamos a intentar demostrar esas hipótesis, lo que nosotros pensamos que podemos aportar al avance del conocimiento.

Por tanto, es muy importante, una vez que hemos formulado las preguntas o problemas de investigación o hipótesis, definir con claridad y rigor cuál es el corpus, o sea, el material de estudio, y acotarlo. Ese es uno de los problemas que a veces nos surge cuando empezamos una investigación. El candidato o candidata a doctor se pregunta «dónde paro, en qué punto debo cerrar mi corpus». Es difícil contestar a esas preguntas sin conocer exactamente el tema del que se está ocupando el doctorando, pero la experiencia del director sirve como consejo. Es la persona que dirige quien puede decirnos «hasta aquí es suficiente», para entonces hacer la indagación, realizar propiamente la investigación. En ocasiones, este corpus puede ir ampliándose a lo largo del periodo de investigación porque uno va descubriendo que lo que pensaba inicialmente

tal vez no sea correcto, o es insuficiente la materia de que dispone para demostrar sus hipótesis y, por tanto, se ve obligado a ampliar ese campo. Dependerá, evidentemente, del método que se escoja, cómo avanzar, qué tipos de pruebas han de realizarse para llegar a alcanzar una demostración de las hipótesis... En esto, de nuevo es evidente que el director o directora de la investigación juega un papel fundamental, porque es quien tiene la experiencia, quien posee un conocimiento previo y quien puede asesorar al candidato o candidata a doctor a avanzar en ese punto.

Es también muy importante —y yo insisto siempre en esta cuestión con mis estudiantes de doctorado— que nunca pierdan de vista lo que dije al principio, que la tesis doctoral tiene como objetivo hacer una contribución al conocimiento, al conocimiento de la comunidad científica a la que va dirigida, y, por tanto, debe usar un modelo metodológico acorde con las expectativas de esa comunidad científica. Esos modelos metodológicos son muy diversos en nuestras disciplinas, como sabemos, y obedecen a paradigmas científicos también muy diferentes. Pero en cada campo lo habitual es que exista uno dominante en un momento determinado y es ese, normalmente, el que suele seguirse cuando uno emprende una investigación en nuestras áreas de conocimiento.

El estudiante de doctorado, candidato o candidata a doctor, tiene que familiarizarse con el método, saber cómo aplicarlo, saber qué instrumentos utilizar; a veces, ya en los últimos años, es muy habitual que se trate de instrumentos de tipo informático o digital, que permiten la cuantificación de determinados fenómenos, o la identificación de otros. Nos ayudan mucho las nuevas tecnologías en ese aspecto. Siempre el candidato o candidata, como es obvio, es quien ha de hacer el esfuerzo por identificar esos fenómenos, por circunscribir las respuestas que está intentando dar a las preguntas, a las cuestiones de investigación que ha propuesto.

Y, como avanzaba hace un momento, hay que hacer notar que ese modelo metodológico que está siguiendo el doctorando tiene que estar acorde con lo que espera la comunidad científica; es decir, si alguien intenta innovar absolutamente, rompiendo todos los moldes del modelo científico, es muy probable que sea incomprendido por la comunidad científica. En la historia de la ciencia hay ejemplos muy relevantes y notables sobre esto. Muchos de esos casos

de heterodoxia metodológica no consiguen, desde luego, avanzar; y han sido solo unos pocos los que, rompiendo moldes, lograron salir adelante: esos son los grandes genios de la historia de la ciencia. Pero el doctorando debe tratar, desde luego, de ser más modesto en su primer acercamiento y conformarse con hacer una aportación, aunque sea mínima, dentro de los moldes, dentro de los modelos metodológicos dominantes en su campo. Porque ese producto final –la tesis doctoral– va a verse canalizado a través de artículos de investigación en revistas científicas, o a través de una monografía de investigación, etc. El doctorando debe preguntarse quién va a consumir ese producto. No serán sus amigos o sus familiares. El doctorando o la doctoranda no escribe la tesis para ellos, aunque evidentemente la pueden leer. Son otros los destinatarios fundamentales, es decir, los colegas en todo el mundo que tienen interés en ese tema y, por tanto, han de ser capaces de entender lo que se ha hecho.

Y ahí el doctorando o doctoranda tiene que hacer un esfuerzo por encontrar las evidencias en el material que ha usado, en su corpus (recordemos: textos escritos u orales, o de otra naturaleza, o encuestas a determinados sujetos: estudiantes, hablantes, lectores, etc.). Ha de encontrar las evidencias que, de una manera suficiente y exhaustiva, den lugar a las respuestas a las preguntas o cuestiones o problemas de investigación que se había formulado al inicio. La misión de quien escribe una tesis doctoral es solucionar un problema, dar respuesta a esos problemas de investigación. Al hacerlo, el doctorando tiene que demostrar que la respuesta que aporta es suficiente y exhaustiva, que es *la mejor respuesta*, porque no es posible –o al menos no es fácil– refutarla. Para ello no basta con decir: «yo creo que esta es la respuesta correcta», «a mi juicio, debe ser esto», sino que ha de aportar evidencias. Y las evidencias, insisto, están en ese corpus. Las evidencias son objetivas; los juicios, los pareceres, los «creo que», son subjetivos. Y la ciencia –cualquier ciencia– avanza con evidencias objetivas, no con meras opiniones.

Otro elemento, y es el último al que quiero referirme para poner fin a estas breves reflexiones iniciales, es que uno ha de hacer todo esto en un lenguaje comprensible. Es decir, una tesis doctoral, ni siquiera en el campo de las Artes o de la Literatura, no puede –no debe– escribirse utilizando un lenguaje que no sea el lenguaje común, que no sea inteligible. Tiene naturalmente que

ser un lenguaje riguroso, sí, pero el rigor no puede estar reñido con la claridad. Ha de ser un lenguaje claro, adecuado al modelo metodológico que se esté siguiendo, lo que a veces inevitablemente implica el uso de terminología específica y especializada. Pero no ha de ser nunca un lenguaje preciosista ni alambicado, no debe ser un lenguaje propio de una obra literaria, sino que ha de utilizarse el lenguaje científico. Y el lenguaje científico lo que persigue es claridad, rigor, sencillez, concisión. Esos son elementos básicos de cualquier trabajo científico y, evidentemente, de una tesis doctoral.

Debo acabar ya, pues me habían pedido una intervención en torno a los quince minutos y creo que ya han transcurrido, pero quedo a disposición de los organizadores y de todos ustedes. Muchas gracias por su atención.

ENTREVISTAS

Entrevista con el Dr. D. Iker Erdocia Íñiguez

El Dr. Iker Erdocia es Assistant Professor y director del programa de doctorado en School of Applied Language and Intercultural studies, Dublin City University (DCU). Antes de unirse a DCU en 2016, fue lector invitado de español en Université de Montréal (2013-2016), dentro del Programa de Lectorados MAEC-AECID. Es Presidente de Irish Association for Applied Linguistics y miembro del comité ejecutivo de Language Policy Group, British Association for Applied Linguistics. También es miembro de otras asociaciones, centros y grupos académicos dentro y fuera de DCU.

MODERADORA: El Dr. Erdocia es Assistant Professor y director del PhD Programme | School of Applied Language & Intercultural Studies, además, participa en el proyecto internacional de investigación 'Language in the Human-Machine Era', dentro del Programa europeo COST Action. Sus trabajos se han publicado en revistas internacionales de alto impacto en los campos de lingüística aplicada y sociolingüística. También ha publicado un libro en el área de formación de profesores de idiomas, investigación que obtuvo el premio ASELE a la mejor tesis doctoral en 2017. Algunos de sus proyectos de investigación han obtenido financiación por parte de Irish Research Council, Royal Irish Academy/British Academy. Uno de sus proyectos actuales tiene como objetivo comprender y superar las barreras lingüísticas y culturales a las que las personas de origen inmigrante se enfrentan en su participación política y cívica en Irlanda. ¿Cuál es la diferencia entre ser Lector y ser profesor de plantilla?

DR. ERDOCIA ÍÑIGUEZ: La principal diferencia radica en que la labor del lector se centra en dar clases, mientras que el profesor de plantilla, además de la docencia, se dedica a investigar. También hay otra parte fundamental del trabajo del profesor de plantilla que no hace el lector: el trabajo administrativo. En los países anglosajones a la parte administrativa se la denomina como «servicio», como *service*, que es un componente igual de importante que la investigación y que la docencia. Además del trabajo puramente administrativo, como ser responsable de un programa, máster, etc. por servicio se entiende, por ejemplo, intentar obtener financiación para proyectos de investigación o proyectos académicos en general, hacer apariciones públicas, participar en comités y asociaciones, tener influencia en otros ámbitos, etc. Tiene mucha importancia el factor del impacto en la sociedad, un factor que es cada vez más creciente: por ejemplo, participar en los medios de comunicación haciendo aportaciones y contribuyendo al debate sobre temas de especialidad, utilizar el conocimiento para aplicarlo a otros sectores fuera de la universidad, entre otros. Esta es una de las partes desconocidas del trabajo de los profesores universitarios, pero es de vital importancia para el buen funcionamiento de las universidades y para la propia promoción académica y profesional del profesor.

MODERADORA: ¿Cómo cree que debe ser la formación de un profesor de ELE? Le pregunto por el español como lengua extranjera, pero, en realidad, pregunto por el perfil de un profesor de lengua extranjera.

DR. ERDOCIA ÍÑIGUEZ: Es una pregunta muy amplia y me voy a centrar exclusivamente en algunos aspectos. Entre los aspectos más importantes, el primero es el carácter continuo de la formación. La formación hay que considerarla como algo que es constante e iterativa, algo que se da durante toda la vida profesional. Tradicionalmente, la formación se ha entendido como algo que se da a través de un máster, quizá de un doctorado, algunos cursos esporádicos, y ya está. Sin embargo, la formación es o debería ser mucho más que eso. Yo opino que es importante concebir la formación como una actividad formal e informal, una parte fundamental del desarrollo profesional y hay que tomársela con seriedad. También es muy importante la relación continua y lo más íntima posible entre la teoría, la

reflexión y la práctica. Muchos másteres están enfocados por cuestiones de organización también, de manera que la parte teórica va al principio, en forma de una serie de asignaturas que se toman, y luego al final hacemos el prácticum, que es la parte práctica donde intentamos poner en práctica todo lo que hemos aprendido. En muchos casos podemos considerar que hay un cierto desfase teoría / práctica. A veces esto es difícil de gestionar a nivel administrativo, soy consciente de que hay una parte organizativa que hace que tenga que ser así en determinados casos. Pero quiero pensar que siempre se puede conseguir una relación un poco más estrecha e intensa entre teoría y práctica. Y la parte práctica no tiene que ser necesariamente impartiendo clases; puede ser a través de observaciones o incluso conversaciones reflexivas entre los profesores en prácticas, los facilitadores y los propios alumnos. También creo que es muy importante el hecho de que la formación fomente perfiles que sean versátiles y que se puedan adaptar a contextos cambiantes. Perfiles adaptativos no solo al contexto geográfico, a la L1, por ejemplo, de los alumnos, a la cultura, a la tradición académica de cada uno de los países, sino que se muestren receptivos a posibles reajustes en nuestra concepción de algunos aspectos de la enseñanza cuando las circunstancias cambian. Otro aspecto, y este es el último, que me parece muy importante, es uno de los que más están en boga en lingüística aplicada a nivel internacional: el componente reflexivo. Este concepto ha vuelto a cobrar importancia, al menos en la investigación en inglés. Precisamente, uno de los resultados que encontré en mi propia tesis doctoral es que la formación debería llevar a pequeños cambios tanto a nivel de la concepción de nuestra docencia como a nuevas prácticas en clase. Sin embargo, no siempre se producen cambios efectivos por una serie de factores. Por consiguiente, el componente reflexivo es muy importante porque sin reflexión realmente la formación entra y sale directamente y muchas veces no tiene efectos tangibles en el aula.

MODERADORA: Efectivamente, la formación no tiene sentido si no la asumo, reflexiono sobre ella y la aplico. Y estoy de acuerdo con usted en que la formación no acaba nunca. ¿Qué lo motivó para la realización de la tesis doctoral?, es decir, ¿en qué momento y por qué decidió hacer una tesis doctoral? Andaba por el mundo, conociendo países nuevos, viviendo aven-

turas y, como decía, profesión de cine; sin embargo, en un determinado momento decide complicarse la vida y se plantea: «quiero hacer una tesis doctoral». Y se la complicó, doy fe de ello.

DR. ERDOCIA ÍÑIGUEZ: Recuerdo el intercambio de correos que teníamos usted desde Alcalá y yo desde Montreal, cuando yo le escribía a altas horas de la madrugada en Canadá y usted me respondía casi inmediatamente, muy temprano por la mañana en España.

MODERADORA: Con dudas reales. No preguntaba por «qué tengo que hacer en la tesis», sino con preguntas profundas de reflexión, sobre cómo debe ser un profesor y, por tanto, cómo debo llevar la investigación en ese sentido.

DR. ERDOCIA ÍÑIGUEZ: Mi motivación para hacer una tesis comenzó hace unos cuantos años. Ha sido algo que me ha rondado la cabeza por mucho tiempo. Hay que decir que yo llevo viviendo fuera de España desde 2005 y lo he hecho en unos cuantos países. La idea del doctorado empezó a cobrar fuerza cuando estaba en Polonia, donde era profesor colaborador del Instituto Cervantes en Cracovia. Veía que era el momento de cambiar y dar un impulso a mi carrera profesional. Solicité la beca de lectorado de la AECID en la universidad de Montreal. Como era una beca de tres años, mi idea original era tomarme un tiempo de reflexión, acostumbrarme y familiarizarme con mi puesto de lector allá y con el entorno, y después considerar más seriamente hacer una tesis doctoral porque pensaba que mi futuro pasaba por la Universidad y no tanto por el Instituto Cervantes. A las primeras semanas de llegar a Canadá y de hablar con los compañeros, me di cuenta de que si te quieres dedicar a ser docente o a ser un académico en la Universidad, debes hacer una tesis doctoral, debes tener ese título. Claro, tres años tampoco es mucho tiempo para hacer una tesis doctoral, quizá es suficiente, pero depende de muchas circunstancias personales, profesionales, etc. En mi caso, me vi en la tesitura de tener que tomar una decisión lo antes posible para intentar acabar la tesis en los tres años de mi contrato como lector. Y la tomé en cuestión de un par de semanas. Es cierto que normalmente se toma la decisión sin tener claro al cien por cien el sentido o las consecuencias de hacer una tesis doctoral. Empecé con la tesis cuando contacté con usted, María Ángeles, (tengo buenos recuerdos

de esa época), me parece que era en septiembre de 2016. Ese periodo lo recuerdo como una época de mi vida muy productiva porque, además de dar clase a tiempo completo y hacer la tesis en la UAH, también me apunté a un grado de Ciencias Políticas en la UNED desde Montreal e iba a Nueva York a hacer los exámenes tres veces por año. Así que, además de la tesis doctoral, como si esto no fuera ya suficiente, en esos años también estudiaba un grado de Ciencias Políticas...

MODERADORA: Lo que demuestra algo que yo siempre he pensado: «cuanto más trabajo se tiene, más se hace». Cuando se tiene una sola cosa no lo haces, pero cuando tienes mucho, tienes que ponerte y sacas más cosas. Como docente universitario, es profesor, lleva años como tal, ¿cuál es para usted el papel de la tesis doctoral? ¿Un mero trámite para cubrir el expediente y obtener el título porque así lo exigen o, efectivamente, la tesis es algo más en la formación y en el desarrollo de un profesor universitario?

DR. ERDOCIA ÍÑIGUEZ: Yo creo que ambas cosas son ciertas. Es verdad que el certificado es importante, no vamos a negarlo, pero también se supone que la tesis doctoral tiene como objetivo último formar a la persona, tiene que ver con eso, formar. Yo ahora soy director de varios doctorandos. El doctorado es un proceso de formación en el que el estudiante se forma y, supuestamente, llega a un estadio en el que se puede considerar que es un investigador autónomo. He dicho ‘supuestamente’ porque no siempre esto es así. Tú terminas la tesis doctoral y desde luego que estás capacitado para hacer otras investigaciones, pero, obviamente, no estás capacitado para hacer cualquier otra investigación, porque en el momento en que cambies un poco el tema o el enfoque, ya tienes que empezar casi de cero, tienes que familiarizarte con una literatura nueva, el marco teórico, etc. Al hacer una tesis te conviertes, digamos, en un experto en la metodología que has utilizado, pero eso no significa que estés capacitado para usar otros enfoques metodológicos. Algo similar pasa con las publicaciones: si mandas un artículo de una investigación a una revista internacional de alto impacto, tienes posibilidades, a veces muchas, de que el manuscrito sea rechazado. Eso no solamente pasa a académicos que están en sus primeros años, sino que también les pasa a catedráticos y a gente con mucha experiencia. En

definitiva, la tesis doctoral es importante porque es el comienzo y es una parte sustancial de la formación como investigador, pero convertirte en un investigador experimentado lleva muchos años o incluso décadas.

MODERADORA: Desde un punto de vista absolutamente personal, ¿qué significó la redacción de su tesis doctoral? Cuando redactaba la tesis, ¿tuvo dudas personales, cuestiones que nada tenían que ver con las cuestiones académica o científicas?

DR. ERDOCIA ÍÑIGUEZ: Es imposible negarlo, y de hecho no conozco a quien no haya pasado por estos periodos de dudas existenciales, y yo también las tuve. También lo digo como director del programa de doctorado de mi departamento. Tengo una relación bastante cercana con muchos doctorandos y tratamos frecuentemente este tema y, en ocasiones, comparten sus experiencias conmigo. Tener dudas es algo muy habitual. Yo pasé por buenos momentos y de hecho tengo muy buenos recuerdos de esos años que recordaré durante toda mi vida. Pero también tuve mis momentos malos, momentos en los que no sabes muy bien cómo sacar fuerzas para continuar. Claro, yo estaba en Canadá también y la distancia a veces dificulta las cosas. Y luego estaban los momentos de agobio, de tener que llegar a todas las responsabilidades de mi puesto de lector. Recuerdo que, después de días exigentes en cuanto a docencia, lo que menos te apetece es ponerte a escribir una parte de la tesis. Hay periodos exigentes que, bueno, creo que son inevitables y que hay que aceptarlos. No sé si hay que normalizarlos. Una tesis doctoral no es algo para todo el mundo, y con esto no quiero desanimar a nadie, pero es un proyecto vital que es muy exigente y requiere mucha dedicación, que nos lleva tres o cuatro años, si no más, de nuestra vida. Hay que pensárselo bien y a veces no todo el mundo está en el momento propicio para tomar una decisión de este calado. Hay que mirarse mucho a uno mismo. Y el papel de los directores cada vez es más importante. Su papel es, sobre todo, de apoyo académico, pero parece que en las universidades cada vez se tiene más en cuenta el aspecto de la salud mental de los doctorandos y, en general, de los alumnos. Después de la pandemia, es algo que ha surgido con mucha fuerza, al menos en mi entorno, y es un aspecto que creo que antes no se trataba tanto y ahora parece que está más presente aún. En

definitiva, y hablando en primera persona, yo tengo muy buenos recuerdos de mi tesis doctoral, pero también momentos duros y exigentes.

MODERADORA: Yo les decía a mis estudiantes en mi propia ponencia que hay un momento en la tesis doctoral, yo lo viví y lo he ido viendo en mis doctorandos, en que uno piensa «esto no me gusta», «ahora lo haría de otra manera». Es el punto justo en que ya tienes terminada la tesis, cuando se haría de otra manera, porque, efectivamente, es el momento en que uno tiene asimilados toda la investigación, todos los trabajos, todo lo que se ha hecho, y se ha pasado a otro nivel. Pero hay que entregar esa tesis, es imposible empezar de nuevo porque no tendría sentido. ¿La redacción de la tesis doctoral cambió su vida profesional? ¿De qué forma? ¿Le dio más opciones?

DR. ERDOCIA ÍÑIGUEZ: Sí, desde luego, no hay ninguna duda porque para el puesto académico que tengo actualmente uno de los requisitos era tener una tesis doctoral. Y yo, de hecho, cuando terminé mi contrato en Montreal después de los tres años de duración, estuve en el proceso de selección en varias universidades de diferentes partes del mundo. La verdad es que me fue bien porque me ofrecieron varios puestos, pero quiero decir que también tuve algunos rechazos. Creo que deberíamos normalizar los rechazos en el mundo académico y no solamente compartir o hacer públicos los éxitos. Por ejemplo, en las redes sociales, en Twitter y en otras plataformas, parece que se tiende a comentar solo los éxitos y esconder los rechazos, que son muchísimos, muchos más que los éxitos, obviamente.

MODERADORA: Enseñan más los rechazos que los éxitos.

DR. ERDOCIA ÍÑIGUEZ: Desde luego, aunque son difíciles de digerir.

MODERADORA: El tema de investigación que desarrolló versó sobre la formación de profesores de LE, ¿qué avances aportó a la comunidad científica? Porque toda tesis doctoral, según se nos dijo en la inauguración hoy, tiene que aportar, aunque sea una mínima parte, algo a la comunidad científica. ¿Cuál fue su aportación?

DR. ERDOCIA ÍÑIGUEZ: Mi estudio era etnográfico, así que los resultados son poco transferibles y generalizables. Es verdad que sí aportó unas reflexiones interesantes. Mi investigación consistía en analizar las trayectorias

formativas y de varios profesores de ELE en formación en el contexto de un máster de formación de profesores en la universidad de Montreal. Una de las conclusiones fue demostrar empíricamente cómo las experiencias, las creencias y los conocimientos previos de estas personas tienen una influencia importantísima en la formación de los futuros profesores. Y no solo en su formación, sino que encontré también algunos indicios de cómo eso iba a repercutir en sus próximas clases, es decir, en su desarrollo profesional docente. Mi tesis aporta evidencia para poner en duda una especie de mantra o creencia que consiste en decir que todo lo vamos a solucionar con más y más formación. Y eso no parece que sea verdad, porque la formación necesita un proceso reflexivo, tener muy en cuenta, por ejemplo, cuál ha sido la experiencia académica propia anterior de los futuros profesores. Todas esas experiencias y creencias previas (y no solamente la formación) tienen un efecto crucial en la concepción y práctica de la docencia de estos profesores para dar sus clases en el futuro. Mi investigación aportó una mirada en detalle a la gran complejidad del proceso de formación y desarrollo docente de los profesores de ELE.

MODERADORA: Sé que la formación lo llevó a otras líneas de investigación y sé que las ha diversificado bastante. Pero ¿cuáles son sus líneas de investigación en la actualidad? ¿Sigue con el tema de su tesis o más bien ha diversificado los intereses investigadores?

DR. ERDOCIA ÍÑIGUEZ: Las líneas de investigación no dependen solo de uno mismo, de mis intereses, sino que también dependen del contexto, del entorno. Dependen de la institución, de la universidad en la que esté, depende también de la financiación y de las oportunidades de financiación a las que se pueda acceder. Y eso determina también la evolución académica. No es solo una cuestión de intereses. Eso es importante señalarlo. Yo trato de encajar las dos cosas, mi interés y una planificación algo más estratégica. Mi investigación se enmarca dentro de la lingüística aplicada, también la sociolingüística o la sociología de la lengua, porque me interesa mucho el aspecto multidisciplinar de estas áreas de conocimiento. Este es el caso de, por ejemplo, mis estudios de política lingüística en educación y en otros contextos institucionales, como gobiernos y ayuntamientos, y su relación

con las ideologías lingüísticas. Y ahora mismo tengo una nueva línea de investigación que tiene que ver con lengua y participación pública, para el que he obtenido financiación por parte de una agencia pública de investigación de Irlanda. El proyecto estudia cómo la lengua y las diferencias culturales afectan a la participación política y cívica de las personas de origen inmigrante en Irlanda. Creo que mi camino como investigador va un poco por ahí: ir más allá de los tradicionales límites de la lingüística y centrarme en la parte más aplicada a la sociedad, intentando conjugarla con las Ciencias Políticas o Ciencias Sociales.

MODERADORA: Pero, con respecto a lo que acaba de decir, ¿no cree que quizá el hecho de que estas personas tengan como segunda lengua el inglés y vivan en otro país como inmigrantes, su escasa participación cívica o política sea por no destacar, mantener un perfil bajo, procurar no llamar la atención?

DR. ERDOCIA ÍÑIGUEZ: Puede ser, pero, en mi opinión, se deberían tratar de crear las condiciones propicias para la participación pública de todos los ciudadanos, sobre todo porque las sociedades occidentales actuales son cada vez más diversas y una parte cada vez más representativa de la sociedad no se siente interpelada o encuentra muchas dificultades para acceder a este ámbito de la vida pública. Existen directivas a nivel de la Unión Europea, del propio gobierno de Irlanda y también de otros países que señalan que el índice de participación de las personas de origen inmigrante debería mejorarse y mi estudio tiene como objetivo entender el papel de la lengua y la cultura en esta escasa participación y, de paso, intentar reforzar procedimientos democráticos como el de la representación política.

MODERADORA: Por último, nos están escuchando doctorando que quieren hacer una tesis, que la tienen ya en marcha, que se encuentran, que están ya en esa lucha que supone redactar capítulos, etc. Pero ¿qué consejo les daría a aquellos otros chicos que están pensando si realizan una tesis doctoral o siguen otro camino? ¿Los animaría a hacer la tesis?

DR. ERDOCIA ÍÑIGUEZ: Yo no me atrevería a dar una respuesta en general, una respuesta que sirva a todo el mundo, porque depende de muchos factores y muchos de ellos son personales y hay que tenerlos en cuenta, obviamente. Yo, posiblemente, recomendaría que lo piensen bien, que tengan

en cuenta todos los factores que afectan a una decisión de esta envergadura. Hay que preguntarse para qué se quiere la tesis doctoral. Si se da con una respuesta convincente –salidas laborales, reto intelectual, interés por un tema, etc.–, ese es el momento de embarcarte en el proyecto. Es importante también tener en cuenta otros aspectos como las salidas laborales y, es justo decirlo, estas son cada vez más limitadas, al menos a nivel universitario. Hoy en día, hay que tener en cuenta y aceptar que hacer una tesis doctoral no es algo que vaya a abrir muchas puertas necesariamente para puestos permanentes en la universidad. Desde luego, una tesis doctoral también aporta muchísimas cosas independientemente de una salida laboral acorde con la formación. En resumen, yo diría que es una experiencia intelectual y hasta vital única. Yo estuve inmerso en esas mismas circunstancias de dudas en 2013, cuando no tenía claro cuál iba a ser mi futuro profesional y académico. Hoy puedo decir sin ningún género de dudas que, si volviera a estar en la misma tesitura, volvería a tomar la decisión de hacerla, y, por supuesto, la volvería a hacer con usted, María Ángeles, como directora.

MODERADORA: Muchas gracias, pero, desde mi punto de vista, y desde mi experiencia, de haber vivido muchos años, a los estudiantes, a aquellos a los que les gusta el estudio, les gusta lo académico, independientemente de la parte laboral, que es muy importante, qué duda cabe, yo sí los animo a hacer una tesis doctoral por lo que supone de reafirmación personal, es decir, «he sido capaz de desarrollar un trabajo amplio de investigación». Es cierto que muchos estudiantes de los que tenemos en el programa del doctorado, quieren el título de tesis para «poder acceder a», o para «tener méritos» para algo determinado. Ese es el perfil de alumnos que no deberíamos tener en el doctorado, pues debería ser algo en lo que yo quiero trabajar a gusto, no más de tres o cuatro años de mi vida, dedicarlos a lo que es la investigación. Es algo tan personal el avance científico al que tú llegas, sea mucho o poco, es algo muy personal, ya que, aunque tengas un director, la tesis es tuya, que a aquellos a los que les gusta estudiar, investigar, sí que los animo porque es una reafirmación personal, da mucha seguridad en tu propio conocimiento. Aunque se termina la tesis, y queda todavía un largo camino por delante para seguir aprendiendo, pero aprender es incorporar

conocimientos de otros. La investigación de una tesis doctoral personal es incorporar a tus conocimientos lo que tú mismo has llegado a hacer a partir de un corpus, a partir de unos textos, a partir de unas transcripciones, cualquiera que sea el material del que se parta, es por supuesto diferente. Y esa es mi visión.

Iker, muchas gracias por participar, pues no lo tuvo fácil para poder conectar con nosotros en este momento, ya que su vida es bastante complicada tanto a nivel profesional como personal. Le agradezco profundamente que haya podido reservarnos este tiempo. Y ya saldrán sus reflexiones publicadas en la próxima revista de *ForLingua* y que pronto podamos tenerlo por aquí como examinador externo de Alcalingua. Muchas gracias en nombre de Alcalingua y mío.

DR. ERDOCIA ÍÑIGUEZ: Muchas gracias, María Ángeles, ha sido un placer, como siempre, conversar con usted. Me alegra muchísimo poder seguir participando en actividades en la Universidad de Alcalá. Muchas gracias por la invitación.

Entrevista con el Dr. D. Manuel Pérez Jiménez

El Dr. D. Manuel Pérez Jiménez, catedrático de Literatura Española de la Universidad de Alcalá y miembro de la Comisión Académica del Programa de Doctorado Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales, ha dedicado la casi totalidad de su investigación al estudio del teatro y es reconocido internacionalmente por su labor. En la actualidad es subdirector del Instituto Universitario de Investigación en Estudios Medievales y del Siglo de Oro «Miguel de Cervantes».

MODERADORA: ¿Cuál es el papel de la Comisión Académica del Programa de Doctorado y su trabajo en ella?

DR. PÉREZ JIMÉNEZ: Los Estudios de Doctorado de la Universidad de Alcalá recaen bajo las competencias de la Escuela de Doctorado y del Vicerrectorado de Investigación. Pero la gestión última de cada Programa está encomendada a la Comisión Académica correspondiente. Por supuesto, todo lo que se refiere al plano académico es competencia de la Comisión, pero, frente a lo que pudiera parecer (que se tratara solo de un asesoramiento, de una gestión científica), tengo la sensación (y la Coordinadora lo sabe muy bien, dados los términos de su tarea en el seno de la misma) de que también cuestiones de tipo eminentemente administrativo han venido a descansar finalmente sobre cada comisión y sobre los miembros del Profesorado que la integran. De forma que, para la percepción de los doctorandos y las

doctorandas que nos escuchan, desde que se formula la solicitud hasta que se establecen los criterios de admisión, hasta que se ejecuta la propia admisión, pasando luego por la aceptación de los planes de investigación y, después, la evaluación anual (antes semestral) de los doctorandos y doctorandas; y, luego, ya la admisión a trámite de la valoración de las Tesis Doctorales, y luego la autorización de que esas Tesis para su aceptación y defensa (cuando ya cumplen con los requisitos científicos y académicos establecidos), así como después el nombramiento del tribunal; todo este proceso (que incluye, a veces, posibles prórrogas, cambios de modalidad, etc.), absolutamente todo, es gestionado por esta unidad constituida por la Comisión Académica. Me he extendido un poco más de lo habitual para que el doctorando o doctoranda que nos escucha tenga una percepción clara de que en su relación con la Comisión Académica del Programa, tiene un interlocutor (en este caso, colectivo) al que corresponde velar por su trayectoria y cuidar de que el proceso llegue a buen puerto y alcance las más altas metas.

MODERADORA: Le diré, Manuel, que en estos momentos estamos en cuatro continentes, el foro se está celebrando en América –veo a aquellos que están participando–, en Asia, con India y China, en África, con un ex alumno tuyo, Daniel Owono, que acaba de hablar y que le ha mandado un saludo por el chat, y con Europa, con Italia y con España, donde estamos todos. Es, desde luego, en cierta forma emocionante, que participemos en una comisión en la que nuestros estudiantes están repartidos por todo el mundo. Al hilo de esto, le pregunto ¿qué importancia le da a la dirección de tesis doctorales en la vida profesional de un profesor universitario?

DR. PÉREZ JIMÉNEZ: Muy brevemente, aprovecho también (junto con la expresión de mis saludos a Daniel) para manifestar mi satisfacción de que nuestro Programa de Doctorado cuente con doctorandos y doctorandas de tan variadas tierras y países; lo cual, al mismo tiempo, no me sorprende porque lo estamos viendo siempre en los procesos de admisión, y esto nos satisface porque nos da idea de que, realmente, el Programa cuenta con una calidad suficiente, incluso capaz de convocar a doctorandos y doctorandas de tan variadas procedencias.

En cuanto a la pregunta concreta, diré que el profesor universitario tiene dos facetas fundamentales, que le están asignadas por la normativa vigente. Una, por supuesto, es la docencia en los distintos niveles; y otra es la investigación. Ciertamente, en las condiciones actuales de las leyes en vigor, ya no se contempla la docencia directa en el Programa de Doctorado. En los Planes anteriores sí había cursos de Doctorado: se enseñaba, se evaluaba y todo lo demás, como si fueran enseñanzas de Grado. Ahora ya no existen como tales, pero la parte de investigación la desarrollamos los Profesores y Profesoras a través de nuestros propios trabajos escritos, de nuestra propia investigación. Y nuestra complementación conceptual tiene que venir dada necesariamente, aunque parcialmente, por la dirección de Tesis. A falta de esa antigua enseñanza reglada de tercer ciclo, la relación con el doctorando o doctoranda es hoy el equivalente, siempre sublimado y siempre llevado a términos de rigor, de los cursos que impartimos en otros niveles, o sea, de nuestra docencia directa en Másteres o en Grados. Cuando preparamos las clases (lo que sucede desde muy atrás, desde que comienza el curso, por decirlo así), actualizando nuestros conocimientos y tratando de ponerlos al día, necesitamos una materialización en términos prácticos. Estos términos, que se relacionan con los más altos niveles conceptuales y científicos de nuestra dedicación, requieren un modo de discusión elevada sobre cuestiones especializadas que afectan a los campos científicos que nos son propios. Pues bien, todo ello nos lo proporciona hoy el conjunto de actividades que constituyen la dirección de Tesis Doctorales. Así que, entendiendo dicha tarea como un complemento o como una faceta casi imprescindible para mantener nuestra relación docente en conexión con el rigor requerido (no solo por la institución universitaria, sino también por la misma actividad científica), los estudios de Doctorado constituyen el ámbito superior de dicha tarea, por lo que, en los antiguos planes, eran designados como Tercer Ciclo universitario.

MODERADORA: ¿Cuántas tesis ha dirigido y defendido hasta este momento?

DR. PÉREZ JIMÉNEZ: El cómputo de las Tesis Doctorales es de trece, tú misma lo has comentado antes. Al repasar sus títulos y sus conformaciones, me doy cuenta de que todas tienen que ver con contenidos teatrales, campo

sobre el que yo más he investigado y sobre el que más he escrito. Así que es natural que este sea el perfil temático y científico de quienes vienen a proponerme que sea su director de tesis o de quienes han venido anteriormente. Dentro de este campo (me referiré a ello brevemente, aunque quizá luego volveremos a este punto), las procedencias formativas tienen que ver muchas veces con la dedicación, incluso profesional, de los doctorandos. Porque, con elevada frecuencia, se trata de personas que ya están desarrollando una actividad profesional, bien sea en la docencia, bien sea en la práctica artística (como directores, actores, etc., en el campo de la práctica teatral, en nuestro caso). Y ello condiciona, si se es suficientemente flexible por nuestra parte, las aptitudes temáticas de los doctorandos y doctorandas. Así que, dentro del campo del teatro, ha habido algunas Tesis que tienen que ver con la dirección teatral o con el concepto de actor (por ejemplo, hay quien estudió cómo afecta a la identidad profesional del actor o de la actriz el concepto de los derechos de autoría o de creación de un producto científico). Hubo otros que prefirieron estudiar el concepto de actor desde la perspectiva de Augusto Boal y del Teatro del Oprimido. Hay quienes, por estar enseñando en los niveles medios y trabajando con estudiantes adolescentes o jóvenes, prefirieron que sus Tesis Doctorales tuvieran que ver con los campos del teatro juvenil, de la didáctica del teatro, etc. Ello nos demuestra que la variedad de nuestros objetos de investigación no depende tanto de la preferencia de los directores y directoras como de las propuestas y aspiraciones que realizan los doctorandos. En conclusión, más que por pura preferencia o gusto particular, los acuerdos sobre los temas y los subsiguientes procesos inherentes a la dirección de Tesis se hallan, según mi experiencia, cada vez más unidos a los perfiles profesionales e intelectuales de los doctorandos y doctorandas.

MODERADORA: ¿Cuántas tesis dirige en estos momentos? ¿Son muchas?

DR. PÉREZ JIMÉNEZ: Actualmente son dos, de diferente carácter, que puedo usar aquí para una cierta ejemplificación. Una está siendo realizada por una licenciada en Literatura y, por tanto, el enfoque que ha preferido es el estudio de obras, incluso desde un punto de vista del análisis textual, riguroso y detallado. En este caso, se trata de una Tesis sobre el teatro último

de Antonio Buero Vallejo. Así pues, ello dará lugar a una aportación al estudio de la historia del teatro, de la autoría y de la dramaturgia (en este ejemplo, con referencia concreta a tan eximio, importante y recordado autor). La otra Tesis, sin embargo, de la que soy más bien codirector, está dedicada a la puesta en escena de los clásicos del teatro del Siglo de Oro, desde parámetros que tienen que ver principalmente con la escenografía y con la interpretación. Aquí, los criterios de investigación vienen dados por las funciones del actor clásico, pero también, como aplicación al ejercicio teatral de hoy día, por los aspectos de formación de actores y actrices actuales en relación con su capacitación para la representación del teatro del Siglo de Oro. Caben aquí, asimismo, otras cuestiones como los conceptos de adaptación, versión y actualización de los textos o de las piezas áureas. Pues bien, esta segunda Tesis está siendo realizada por una doctoranda cuyo perfil es el de la práctica teatral, ya que trabaja como directora y como regidora. He querido aprovechar la respuesta a esta pregunta para dar a entender lo que comenté antes a propósito de las diversas facetas que pueden presentar las Tesis que se nos piden que dirijamos.

MODERADORA: Así que, en este caso, dos tesis ya son muchas por tratarse de dos perfiles diferentes y eso es bastante complejo. De ahí que, a su juicio, ¿en qué consisten las obligaciones de un director de tesis? Parece que aceptamos dirigir una tesis, firmamos y ya está.

DR. PÉREZ JIMÉNEZ: Ciertamente, esta sobrecarga de trabajo que sugieres en tu comentario, se compensa con el placer y el estímulo que nos produce el estar en contacto con estas cuestiones, pues, como dije al principio, esto supone para nosotros plantearnos aspectos muy relevantes de nuestro campo, dotados de cierta sofisticación. ¿Cuál es nuestra tarea? Vamos a dejar de lado detalles de tipo humano, como es el de mantener el interés, el ánimo del doctorando o de la doctoranda; porque, sin duda, se pasa a veces por etapas de menor entusiasmo, por ciertos impedimentos de tipo personal o profesional. Es evidente que, dependiendo de nuestra experiencia y de nuestra habilidad, podemos mantener viva la llama del interés por el saber o por la realización satisfactoria de estas tareas. Pero, centrándonos más en el sentido de nuestra respuesta, mi percep-

ción de las funciones del director o directora de Tesis tiene que ver con la puesta al día permanente de los conocimientos, con la variedad de los perfiles del doctorando y, asimismo, con la diversidad de perspectivas que tiene hoy el ser humano y, por tanto, también el estudiante. Con respecto a lo primero, ya he dicho que las personas se animan a hacer una Tesis movidas por distintos intereses, desde expectativas profesionales hasta puramente intelectuales. Al mismo tiempo (esto actualmente se nota en los distintos niveles de enseñanza, según yo lo aprecio), las personas son hoy más cuidadosas con sus propios y personales núcleos de intereses. Por encima de todo, el doctorando viene diciendo: «Yo quisiera hacer mi Tesis sobre este campo que me interesa», «yo quisiera desarrollar aquello que vi de forma menos profunda en mis estudios previos» o «yo quisiera llevar a cabo un trabajo de investigación que aclarase y que complementase la tarea que estoy realizando en el campo de la docencia o en el de la interpretación». Entonces, la posición del director es, antes que nada, la de adaptarse y comprender que no se trata de dar a todos lo mismo ni de resolver a todos las mismas clases de dificultades. Habría que pensar, por tanto, en denominadores comunes. ¿Qué hace un director o directora de Tesis, en general, sea cual sea el perfil de la Tesis Doctoral? Yo creo que lo primero de todo (sin que el orden constituya aquí prelación) es asumir la responsabilidad de dotar a la Tesis de aquellos formatos externos e internos que le otorgan el rango de *ensayo científico*, esto es, de documento expositivo que debe atenerse a una estructura y a unos criterios bien establecidos. Se trata, pues, de que el resultado final posea los parámetros de lo académico, es decir, de que constituya un trabajo dotado de rigor y, además, de una correcta presentación, tanto en el orden interno, como también en la apariencia externa del trabajo. Ello afecta a muchas facetas, pero, como ejemplo evidente, podemos citar el del estilo de redacción. Como se trata de un ensayo, debe adoptarse un registro expresivo lo más objetivo posible, lo más desapasionado, incluso abstracto; pues no se trata de que el doctorando o doctoranda hable de sí mismo o insista en su punto de vista, ni, mucho menos, en sus preferencias, en su percepción subjetiva o en sus valoraciones. Por eso, ya en el mismo nivel lingüístico del estilo se pide la utilización de formas como «nosotros», que resultan

expresivamente más científicas, por lo menos en el plano superficial, que el pronombre subjetivo «yo». Lo mismo puede decirse de fórmulas generalizadoras, tales como «esta cuestión», «se dice», «se plantea». Se trata de obtener un resultado (¿por qué no decirlo?) conceptual y no emotivo. Y si lo conceptual (junto con lo experimental) es el nervio de la elaboración y comunicación científicas, esto es lo que debe materializarse en el registro lingüístico, en el estilo, antes que cualquier expresión de subjetividad por parte de los doctorandos y doctorandas. Pero, antes todavía, estos parámetros deben también hallarse presentes en la propia organización de la Tesis, que, aunque en ocasiones pueda incluir el relato parcial de las experiencias de su elaboración, debe tenerse en cuenta que ello no la dota de configuración científica. Así que resulta imprescindible que el doctorando comprenda (esa es la primera misión del director de Tesis) que se trata de un trabajo académico atenido lo más posible a parámetros científicos. Por eso mismo se ofrecen modelos y plantillas de formato, incluyendo el diseño de las portadas, la tipografía, el espaciado, etc. En síntesis, el documento final tiene que ser siempre homologable con un trabajo académico en todos sus aspectos y facetas. Esto es lo primero. En segundo lugar, yo creo que es fundamental en una Tesis, y esto es tarea del director o directora, su correcta inserción dentro del campo en el que se inscribe o pretende inscribirse. Se trata de que alguien desde fuera, en este caso el director, vea (tanto o incluso más que el propio doctorando) en qué parcela y en qué rincón del campo de estudio, del campo científico, se inserta su aportación y, por tanto, cuál es la relación con otros trabajos que se hayan escrito antes o que en ese momento comparten tema con la Tesis dentro de su campo científico. Esto a veces se observa en doctorandos que dicen: «Yo no quiero estudiar esto porque ya lo ha estudiado otra persona», o bien, «qué mala suerte, mientras estoy estudiando el teatro de esta autora, me he enterado de que lo está estudiando otra persona en otra universidad». Para resolver estas cuestiones el director debe mostrar que existe una diversidad de perspectivas, de enfoques, de relaciones. En definitiva, se trata de proyectar un gran foco en torno al punto que, dentro del campo científico, desarrolla o representa la Tesis. Por tanto, no se trata solo de que se haga algo relevante y capaz de aportar luz al conjunto de

datos, sino también de lo contrario, de potenciar que la propuesta del doctorando se incardine y colonice el terreno más adecuado y más necesitado de ser colonizado dentro de su campo científico. Y pienso también que la tercera función la podríamos centrar en conferir el suficiente rigor a la Tesis. ¿En qué sentido rigor? En que, dependiendo del tipo de Tesis, la descripción y presentación de su objeto queden probadas científicamente. Luego podemos referirnos a la clase de procedimientos que hay para otorgar rigor científico y rigor probatorio a un trabajo de Humanidades. Pero si la tesis parte de un corpus y de una selección de datos y de casos, al director le corresponde determinar qué número y qué utilización de los casos son suficientemente fuertes como para que la Tesis adquiera rigor probatorio. O, por el contrario, si la Tesis corresponde más bien al tipo que podríamos establecer como deductivo (partiendo, por ejemplo, de una teoría del teatro, del concepto de actor de Stanislavski, del pensamiento dramático de determinados autores, de determinadas épocas, etc.), entonces iríamos de lo general a lo particular. En ese caso, el rigor que estoy invocando como tercera función del director de Tesis se debe traducir en que la aplicación de aquellos principios teóricos se sustente en una discusión de los mismos, en una interpretación adecuada por parte del doctorando y, en definitiva, en una correcta materialización y aplicación a los casos o a las obras que se están estudiando. Esto es también responsabilidad, entiendo yo, del director. Esas tres funciones se inscriben, a mi juicio, dentro del principio general de flexibilidad consistente en respetar las aspiraciones de quienes desean ser guiados en esta importante tarea.

MODERADORA: A su juicio, ¿cómo es el alumno ideal como doctorando? O mejor, díganos dos «virtudes» que le gusta encontrar en un doctorando y dos «defectos», que le parecen insoportables en un doctorando.

DR. PÉREZ JIMÉNEZ: Después de lo que acabo de decir, puedo añadir que casi todos los doctorandos son ideales, porque vienen, con todo su interés y con todas sus aspiraciones, a proponer que se les oriente en una investigación que emprenden voluntariamente. Así que, en principio, lo único que se debe pedir al doctorando o doctoranda es que tengan interés, y por decirlo así, entusiasmo y capacidad. Esto que voy a decir a continua-

ción siempre parece muy genérico, pero hay que decirlo porque sigue siendo una verdad incontestable: lo más importante para mí es que el doctorando tenga amor al conocimiento, esto es, deseo de aprender; y que su principal motivación sea ampliar en lo posible su campo intelectual. Desde luego que se pueden y deben tener otras aspiraciones, como pueden ser el que «si realizo una Tesis en determinado tiempo, tengo un ascenso en mi trabajo o un aumento de categoría, unas posibilidades de colocación mayores o, incluso, un incremento en la puntuación que se me otorga para acceder a determinada plaza». Eso es bueno y positivo, pero, si no se tienen ganas de saber más, se trataría de una tarea de cortos vuelos. Por tanto, ese principio, que es general en cualquier ámbito de la actividad académica e incluso humana, tiene que ser la primera virtud que caracterice a la persona que aspira al Doctorado. Pero aquí hallamos una contradicción, porque, mientras estudiamos en niveles académicos previos y tenemos la suerte de recibir enseñanzas que nos satisfacen, cada día de clase tiene el efecto de ir abriéndonos nuestro apetito de conocimiento, de querer saber más y más sobre nuestro campo intelectual. Por tanto, las enseñanzas de Grado y de Máster vienen a actuar (cuando poseen la calidad suficiente) como aquellos reconstituyentes que nos daban cuando éramos niños y que pretendían abrirnos las ganas de comer. Ante una clase cuyos contenidos nos entusiasman decimos: «Esto lo quiero yo aprender». Sí, pero al mes siguiente o a la semana siguiente, ya queremos aprender sobre otro tema y, en los másteres, queremos investigar y escribir nuestros trabajos sobre un asunto nuevo cada día. ¿Qué demuestra esto? Lo de menos es la desorientación aparente, pues la misma se va a resolver con el avance de los cursos. Lo principal es la manifestación reiterada del estímulo y del amor, del ansia por el conocimiento. Esta imprescindible cualidad, sin embargo, se presenta, como digo, como una cierta contradicción cuando estamos en Doctorado y nos hallamos realizando las investigaciones y la redacción necesarias para nuestra Tesis Doctoral. Y es que el deseo constante de aprender, puede entonces constituir un obstáculo para la conclusión de la Tesis, dado que nos gustaría transitar todos los caminos secundarios del campo científico en el que nos movemos, con el peligro lógico de apartarnos de la vía principal que nos es propia. Por

eso, a veces (no sé si todavía se pueden poner estos ejemplos), solemos decir, siempre en broma, en las defensas de las Tesis que, cuando uno o una ve aceptado su plan de investigación, con frecuencia, se casa, como si fuera en un enlace matrimonial, con el tema de esa investigación. No digamos ya si esa investigación se refiere a un autor determinado o a una autora, porque entonces se oye: «Pues yo llevo ya tres años trabajando con Leandro Fernández de Moratín y lo sé casi todo, pero también me gustaría ampliar todavía varios aspectos...». Eso es algo que hay que tener en cuenta para no llegar a desanimarse. Esas ansias de conocer lo más posible y de abrir al máximo nuestra mente pueden llegar a verse un poco defraudadas cuando llega el plazo de finalización y de presentación de la Tesis, porque cuanto más nos abrimos, más tardamos. Y, por eso, en cierto tono de broma podría añadirse (ampliando festivamente lo ya indicado sobre las funciones del director de Tesis) que también es tarea del director o directora el cortar o cerrar la corriente (como si se tratara del agua, del gas o de la electricidad) al doctorando o doctoranda; porque si no se corta, no se acaba. El doctorando, por sí mismo, no terminaría nunca, porque cada vez quiere aprender más y más. Debe llegar el momento de decirle: «En el punto en que estás, tu Tesis ya está completa, así que no permito que pases de las trescientas o cuatrocientas páginas, por ejemplo». A esta indicación, el doctorando o doctoranda suelen responder. «Es que yo ya tengo vistos otros campos y había pensado redactar nuevos capítulos». Perfecto; pues, en este punto, hay que hacerle saber que dichos capítulos deben ser redactados como parte de otros tantos libros que deben ser escritos y publicados cuando ya se haya obtenido el Doctorado, lo cual no será posible si antes no se concluye la Tesis en curso. La finalización de la Tesis, así pues, es cosa de cortar, medir y pesar, en términos que serían gratos a Comte y a los positivistas. Esto lo estoy diciendo un poco de forma irónica, pero tiene también su razón de ser. Quiero decir que el doctorando mentalmente se resiste porque ha abierto muchos más campos, pero esas cuatrocientas páginas solo son «para que incidas en este campo, por lo que tienes que renunciar a abrirte, a extenderte; y ello, a cambio de verter todas tus fuerzas en la profundización». Así que lo que se le propone al doctorando o doctoranda no deja de ser también una profesión,

podríamos decir, monacal: dejar de aprender cosas distintas durante el último o últimos años para centrarse y averiguarlo todo sobre el tema, la obra o el personaje de la Tesis. Esta es la cuestión. Continuando, después de lo dicho, con la respuesta a esta pregunta, podría decirse que el doctorando no tiene defectos, sino (y especialmente dada la progresiva madurez personal e intelectual apreciables en los candidatos) sujeciones a las circunstancias: «Tengo que trabajar y no puedo ir a ese ritmo». Como se ve, más que defectos, son líneas de actitud que convendría enmendar. En cuanto a las virtudes, si tuviera que enumerar una, aparte de la capacidad de trabajo, creo que la principal es la asimilación de la categoría de lo relativo: que el doctorando comprenda que su misión depende de lo que otros han estudiado ya, siguiendo el lema que indica que «caminamos a hombros de gigantes». Sin embargo, conviene ser cuidadosos (y lo que sigue casi no me atrevo a matizarlo un poco): a base de citar lo que otros han hecho, de las interpretaciones ya conocidas sobre las obras que estudiamos, tampoco tenemos que llegar a perder nuestra propia línea intelectual. Porque nosotros, si estamos dotados de verdaderos instrumentos analíticos y relacionales a través de nuestra formación o del consejo de nuestro director o directora, también tenemos que atrevernos a elaborar nuestras propias interpretaciones. Así que, dentro de esa humildad y de ese reconocimiento de que lo nuestro es solo una pequeña aportación, hay que mantener un término medio con la capacidad de apoyarnos en las referencias y en los textos (cuando estamos analizando obras), para, a partir de ahí, mediante análisis correctos, ser capaces de lanzar nuestras propias hipótesis o nuestros propios postulados. Veo que esa flexibilidad, esa capacidad de mantenerse en un término medio entre lo que debemos (a los que nos preceden y a los que nos son contiguos) y lo que extraemos de nuestra propia capacidad analítica, es la garantía de éxito y la mejor virtud del doctorando.

MODERADORA: Muchísimas gracias, Manuel, por compartir sus reflexiones y ofrecernos una visión muy experimentada de una larga trayectoria, precisamente por ese motivo está en la Comisión de Doctorado.

CONFERENCIAS

La huella de la *Gesamtkunstwerk* wagneriana en la danza española.

Le Tricorne: un ballet de arte total

Laura MURIAS BERMEJO

Catedrática de Lengua Castellana y Literatura de I.E.S.

Phd en Estudios lingüísticos, literarios y teatrales

de la Universidad de Alcalá

Resumen: El concepto de obra de arte total o *das Gesamtkunstwerk* trascendió sus fronteras, más allá de lo originariamente musical, hasta instalarse también en el ámbito de lo coreográfico. A imagen y semejanza de la teoría wagneriana aplicada a la Ópera, Diaghilev patentó su propia fórmula compositiva: El Ballet de arte total. En España las dimensiones estéticas e ideológicas de esta patente artística inauguraron nuevas vías de experimentación musical, escenográfica y, sobre todo, coreográfica. Una huella viva de este concepto wagneriano pervive todavía en la Danza Española del Ballet *Le Tricorne*, estrenado en 1919 por la compañía de los Ballets Rusos de Diaghilev. El lenguaje escénico y coreográfico de esta obra lo convierte en el primer Ballet de arte total español. En él la Danza sigue convocando interdisciplinariamente a otras Artes Escénicas, como la Literatura, la Música y la Escenografía pictórica. *Le Tricorne* ejemplifica una obra atemporal por su naturaleza inmersiva y totalizadora. Ambos rasgos del Ballet de Arte Total garantizaron su inmanencia artística y, además, impulsaron la cristalización del nuevo lenguaje escénico y coreográfico de la Danza Estilizada Española. La huella wagneriana legitimó el texto dancístico de *Le Tricorne* como el Quijote fundacional de la Coreografía Hispánica Contemporánea.

Abstract: The concept of total work of art or *das Gesamtkunstwerk* transcended its borders, beyond what was originally musical, until it also settled in the field of choreography. In the image and likeness of Wagner's theory applied to Opera, Diaghilev patented his own compositional formula: *Total Art Ballet*. In Spain, the aesthetic and ideological dimensions of this artistic patent inaugurated new avenues of musical, scenographic and, above all, choreographic experimentation. A living trace of this Wagnerian concept still survives in the Spanish Dance of the Ballet *Le Tricorne*, premiered in 1919 by the company of Diaghilev's Ballets Russes. The scenic and choreographic language of the work makes it the first Spanish Total Art Ballet. In it, Dance continues to summon

other Performing Arts interdisciplinary, such as Literature, Music and Pictorial Scenography. *Le Tricorne* exemplifies a timeless work due to its immersive and totalizing nature. Both features of the *Total Art Ballet* guaranteed its artistic immanence and, furthermore, promoted the crystallization of the new scenic and choreographic language of the Spanish Stylized Dance. The Wagnerian footprint legitimized the dance text of *Le Tricorne* as the founding Quixote of Contemporary Hispanic Choreography.

Palabras clave: *Das Gesamtkunstwerk – Le Tricorne – Ballets Rusos de Diaghilev – Ballet de Arte Total – Danza Estilizada Española.*

Curriculum: Laura Murias Bermejo es Doctora *Summa Cum Laude* por la Universidad de Alcalá de Henares, así como Catedrática de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Su Tesis Doctoral analizó la capacidad interdisciplinar de la Danza para convocar en escena a todas las Artes, explorando sobre todo las relaciones entre el lenguaje literario y el coreográfico durante la Revolución Diaghilev. Es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Oviedo y graduada en Danza Española por el Conservatorio Profesional de Música y Danza de Gijón (Asturias). Realizó el Máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera (UAH) y el Máster en Artes Escénicas por la Universidad Rey Juan Carlos. Perteneció al elenco artístico del Ballet Español *Aguafresca*.

La influencia del movimiento wagneriano dejó una estela enorme más allá de la Música. Enriqueció campos tan diversos como el de la Literatura, el Cine, la Alta Costura, el Figurinismo escénico y la Danza. La huella de Wagner se materializó en el que debe ser considerado como el primer Ballet de Arte Total en la Danza Española. En su debut de 1919, adoptó el título en francés, *Le Tricorne*, en consonancia con el cosmopolitismo de los Ballets Rusos de Diaghilev. A partir de la década de los cincuenta, fue representado con el título en inglés, *The Three-Cornered-Hut*. Aunque en reposiciones más actuales este ballet honra el título homónimo de la obra literaria de Pedro Antonio de Alarcón, *El sombrero de tres picos*, que sirvió de soporte argumental.

La producción de *Le Tricorne* de Diaghilev ejemplificó una obra de arte interdisciplinar, pero también evidenció un hecho rotundo: la ausencia de una cultura escénica consolidada para la Danza Española. Así lo corroboran los antecedentes documentales. Uno de ellos remite a la *Resolución del 13 de noviembre de 2018, por la que se incoa el expediente de Declaración de la Danza Española, como manifestación representativa de Patrimonio Inmaterial*. En su *Artículo 6*, relativo a la Danza Escénica Culta o Danza Estilizada Española, se de-

limitan dos categorías de coreografía teatral hispánica a principios del siglo XX, pero sin desarrollar ninguna¹.

Por un lado, se cita literalmente que Antonia Mercé, «La Argentina», difundió un patrimonio de bailes populares y aflamencados, asociados al canon de lo típicamente español. Su tarea fue equiparable a la de Federico García Lorca recuperando al piano canciones populares, como *Los cuatro muleros*. Por otro lado, en ese mismo *Artículo 6* se menciona que el estreno de *Le Tricorne* de Diaghilev fue muy relevante para la génesis de la Danza Estilizada Española, puesto que mostró a los coreógrafos nacionales la posibilidad de utilizar elementos estilizados del folclore español como base creativa de una coreografía escénica. Esta pauta creativa del modelo *Le Tricorne* fijó la práctica de la Danza Estilizada Española posterior con figuras destacadas como «La Argentina», «La Argentinita», «Mariemma» o Antonio «El Bailarín».

Diaghilev era consciente de que Wagner ya había renovado la Ópera en términos de Arte total². Consciente de su agotamiento formal y de su menor coste económico, experimentó su propio credo artístico con la Danza. Presenciar el agónico derrumbe del Campanile de San Marcos en Venecia, aquel 19 de julio de 1902, convirtió a sus escombros en el símbolo de que la tradición solo podría reconstruirse desde la vanguardia. Al igual que Wagner, el diletante ruso derribó en escena las fronteras de todas las Artes para iniciar un diálogo mutuo a través de la Danza.

En su cuaderno negro registraba el Atlas artístico totalizado de su propia patente creativa: El Ballet como espectáculo de Arte Total. La estela wagneriana orientó ese reencuentro teatral de todas las Artes mediante el cuerpo en movimiento, ensamblando el valor escénico de la Pintura, de la Música y de la Literatura, tal y como ya ocurriera con la *Triúnica Choreia*³ de la Antigüedad Grecolatina. En su objetivo de renovar la coreografía, Diaghilev respetó la tradición ejemplificada por el Ballet Romántico europeo y el de Marius Petipa, entre otros, pero la desobedeció siguiendo los aires de vanguardia de la estela

¹ BOE, 12 de diciembre de 2018. Disponible en: <www.boe.es>. [21.12.2022]

² WAGNER, R. (2007). *La obra de arte del futuro*. Valencia: Universitat de València.

³ Cit. BOBES NAVES, M.^a Carmen y otros. «La Antigüedad Grecolatina», en *Historia de la Teoría Literaria I*. Gredos. Madrid.1995. Pp. 42 y ss.

wagneriana. El modelo operístico totalizado de Wagner le facilitó las coordenadas contemporáneas para pintar el movimiento escénico en términos de arte totalizado. De hecho, en su revista *Mir Iskusstva* o el *Mundo del Arte* (1898), ya defendía la globalización escénica mediante una pintura dinámica, es decir, un ritmo cromático con argumento. Delimitada la raigambre wagneriana en la pauta creativa de los Ballets Rusos de Diaghilev, cabría plantearse lo siguiente:

En primer lugar, si la patente creativa del Ballet de Arte Total marcó un antes y un después en la creación coreográfica. En segundo lugar, si en el caso del ballet *Le Tricorne*, el soporte argumental del mito literario alarconiano supuso el inicio de un nuevo estilo coreográfico en España a través de un modelo de Ballet artístico totalizado.

La Danza experimentó la metamorfosis escénica del Ballet de Arte Total. Si la Duncan había precipitado la desaparición de las normas académicas con su Danza Libre, los coreógrafos de Diaghilev reflexionaron metalingüísticamente sobre las funciones del movimiento y su comunicación escénica con el auditorio. Desde Mikhael Fokine, hasta Georges Ballanchine, pasando por Vaslav Nijinsky, su propia hermana Bronislava Nijinska, hasta Léonide Massine, todos los creadores Diaghilev desobedecieron la tradición académica, instalando *softwares* coreográficos de vanguardia en sus espectáculos. La búsqueda de nuevas reacciones en el auditorio les empujó a bucear en argumentos mitológicos, a potenciar la interpretación actoral, así como a reinventar el trabajo en puntas, minimizar el gesto y a estilizar el folclore desde las bases académicas del movimiento.

La libertad de movimientos fundamentó la libertad para vestir el escenario y a sus intérpretes. La profesionalización de la Escenografía y del Figurinismo escénico fue gestada por dos creadores Diaghilev. León Bakst y Natalia Goncharova aplicaron técnicas modernas como la *Rueda de color* (*Der Farbenkreis*, 1809), formulada por el escritor alemán Goethe. Su experimentación escénica se fundamentó en escoger paletas cromáticas contrastivas entre decorados y vestuarios. Picasso también se sumó a esta tendencia, al crear telones de fondo y de boca para los Ballets de Diaghilev, *Le Tricorne* (1919) y *Le Train Blue* (1924). De hecho, este diálogo escénico entre Danza y Escenografía generó préstamos de adstrato artístico, aún vigentes; dado que el sello de

Diaghilev ha sido inmortalizado en el vestuario de lienzos de Hermenegildo Anglada Camarasa, como en *Sonia de Klamey (echada)* (1900), así como en la moda de uso urbano. Coco Chanel convirtió los escenarios de su amigo Diaghilev en su mejor pasarela, transformando en tendencia social desde trajes de baño hasta ropa deportiva.

Tras ella, otros diseñadores como Yves Saint Laurent o Karl Lagerfeld siguieron creando tendencias desde el escaparate que les brindaba la coreografía como arte totalizado. En la *Madrid Fashion Week* de 2018, la Danza Estilizada Española diluyó también las fronteras artísticas entre la Coreografía de Antonio Najarro y Alta Costura de Oteyza, evidenciando de nuevo las huellas de la inagotable estela wagneriana.

El Ballet de Arte Total también impulsó la búsqueda de nuevas rutas sonoras. Resulta paradójico que uno de los mayores agentes de la transformación sinfónica contemporánea se situara fuera del universo musical. Los encargos sinfónicos de Diaghilev desarrollaron nuevos estilos orquestales. Igor Stravinsky fue el primero en desobedecer la tradición sonora. Un ejemplo consagrado de partitura de Ballet de Arte Total fue *Petrouchka* (1911). Basado en un cuento tradicional ruso, su tratamiento sonoro del folclore eslavo sirvió de modelo para diseñar años después el modelo hispánico de *Le Tricorne* (1919). Desde un punto de vista musical, se estilizaron motivos melódicos populares rusos, también se experimentó contraponiendo los esquemas rítmicos de cada personaje, así como construyendo un tapiz sonoro totalizado con todas las melodías obtenidas.

La llegada a España de la compañía de los Ballets Rusos de Diaghilev se vio impulsada por el mecenazgo del monarca Alfonso XIII. Recibieron en nuestras fronteras el refugio necesario durante la Primera Guerra Mundial. Su estancia española quedó inmortalizada durante la representación de *Schéhèrezade* en aquella mítica instantánea, tomada el 20 de mayo de 1917 en el Patio de los Leones de La Alhambra. Diaghilev quería crear un ballet de temática española para agradecer la hospitalidad recibida. Se sumergió en la vida cultural hispánica asistiendo a corridas de toros, tablaos flamencos y visitando el Museo de El Prado. Sus dos primeras creaciones trataron de plasmar un arte coreográfico totalizado con aire español. Aunque ni *Las Meninas* (1916) ni *Cuadro flamenco* (1921) lograron captar la esencia hispánica, ni ensamblar todas las manifes-

taciones escénicas mediante la coreografía. No obstante, la escenificación de un café cantante por bailaores nacionales sí consiguió establecer el modelo de difusión teatral para los espectáculos escénicos de Flamenco en el extranjero.

La tarea de crear un ballet artístico totalizado genuinamente español aún estaba pendiente. En términos wagnerianos la síntesis de un lenguaje absoluto solo sería posible desde el soporte argumental de un mito o historia. La primera toma de contacto con el argumento idóneo se produjo a raíz de la asistencia de Diaghilev y su por entonces coreógrafo Léonide Massine a la pantomima escénica de *El corregidor y la molinera*, del matrimonio Martínez-Sierra, en el Teatro Eslava de Madrid en 1917. Las posibilidades de transformación escénica de esta primera propuesta motivaron revisar los cimientos compositivos de la fuente literaria española. Justificarían la vitalidad del argumento literario aspectos como el arraigo del tema en los gustos del pueblo y, especialmente, la presencia de una obra teatral estilizada dentro de la propia novela alarconiana. De este modo, el escritor habría legado un libreto implícito en su obra, capaz de guiar las posteriores adaptaciones escénicas del mito literario.

Asimismo, la caracterización plástica que de los personajes se brinda en la novela legitimaría secuencias tan ágiles en el ballet, como el cambio de vestuarios entre molinero/corregidor, y su consiguiente festival carnavalesco. En suma, el texto espectacular estilizado de la novela fue mucho más que una declaración de estilo literario. Alarcón habría depositado en esta piedra angular el mejor testamento escénico para visualizar en escenarios futuros esta historia tradicional. El canon artístico imperecedero de la historia de *El corregidor y la molinera* se fijó en el cruce de caminos entre la temática popular y el tratamiento culto o estilizado. Alarcón aseguró el cíclico retorno al primigenio romance con su libreto estilizado. De hecho, la difusión escénica posterior de la novela así lo demostró.

El mito literario alarconiano llegó a la ópera con *Der Corregidor* (1898), de Hugo Wolf, que orientaría parte de la caracterización sinfónica realizada en la partitura del ballet por Manuel de Falla. *La pícaro molinera* (1928), de Pablo de Luna, supuso el salto del mito a la zarzuela. Más tarde, en 1947, el dramaturgo asturiano Alejandro Casona publicó *La molinera de Arcos*, primera obra teatral española del mito. Incluso, en 1955 la historia llegó al formato

cinematográfico gracias a la molinera más estilizada del siglo XX: moderna y educada en Francia.

Desde su origen pantomímico, la partitura del ballet *Le Tricorne* atravesó un proceso similar al de la estilización dramática para la novela. De hecho, varias soluciones dramático-musicales garantizaron la sinonimia entre Literatura o mito y Música, tal y como atestiguó Torres Clemente⁴. La primera consistió en caracterizar a los personajes desde el punto de vista sonoro. Por ejemplo, asociando un tema flamenco a la gallardía del molinero. La segunda solución dramático-musical se basó en el empleo de *collages* sonoros, introduciendo acotaciones musicales en el primer cuadro de la partitura y variándolas en el segundo. En última instancia, se adoptó el procedimiento de cita musical de un motivo folclórico, tal y como ya se hubiera experimentado en el ballet *Petrouschka*. Gracias a la solución dramático-musical más emblemática, la partitura de *Le Tricorne* estilizó, en sus *Romanzas danzadas*, un mapa sonoro sin precedentes en la historia del sinfonismo español. Por un lado, los sonidos del Flamenco quedaron plasmados en la *Farruca o Danza del molinero*, así como en el *Fandango o Danza de la molinera*. Los ecos del estilo Bolero se materializaron en las *Seguidillas o Danza de los vecinos*. Por otro, las reminiscencias cortesanas, en el *Minué o Danza del Corregidor*. Mientras que los ritmos folclóricos más populares se quintaesenciaron en la *Jota aragonesa o Danza Final*.

Manuel de Falla totalizó la Historia sonora española en el tapiz cartográfico de estas *Romanzas danzadas*. Su partitura había iniciado la ansiada senda del sinfonismo hispánico, gracias a la fuerte relación de sinonimia rítmica establecida entre argumento y música. La creación conjunta del ballet totalizado *Le Tricorne* prosiguió este mismo vínculo sinonímico entre Escenografía y Coreografía.

La pintura escénica permitió que artistas como Picasso mostraran sus obras a una mayor horquilla de público en los escenarios de Diaghilev. Resulta curioso incluso que los manuales de Historia del Arte apenas se detengan en la

⁴ Cit. en TORRES CLEMENTE, E. (2014). «María Lejárraga y Manuel de Falla, En busca de nuevas soluciones dramático-musicales para *El sombrero de tres picos*». (U. C. Madrid, Ed.) *De Literatura y Música, estudios sobre María Martínez Sierra*. Disponible en: <www.academia.edu/36227054/Maria_Lejarraga_y_Manuel_de_Falla_en_busca_de_nuevas_soluciones_dramatico_musicales>. [21.12.2022]

obra escenográfica del pintor malagueño, pese a ser la responsable de alejarlo temporalmente del Cubismo y devolverlo al Clasicismo. Sus telones de boca y de fondo para el ballet *Le Tricorne* (1919) así lo demuestran, dado que el telón de boca ofrecía un claro tratamiento clasicista en el tema de una corrida de toros, el trazado figurativo del público y los colores tierra de la composición. En cambio, el telón de fondo o de escena, destacaba por la marcada tendencia cubista en el tratamiento de los volúmenes del puente, del molino y del pueblo divisado en el horizonte bajo el cielo azul. Siguiendo la estela del magisterio wagneriano, Picasso logró establecer contrastes cromáticos con la pintura del escenario, contraponiendo colores terrosos con otros fríos en ambos telones. Aunque también aplicó la rueda del color para contraponer la gama cromática del maquillaje y del vestuario de los intérpretes.

El malagueño trasladó su conocido gusto por las máscaras a la caracterización del maquillaje. El juego de volúmenes cromáticos, logrado por ejemplo en el rostro del Corregidor, establecía una alternancia de luces y sombras entre vestuario y expresión facial. Picasso supervisó todos los elementos de la escenografía. Desde piezas de atrezzo, como el palanquín para introducir en escena a la corregidora, hasta la capa del corregidor, cuya doble tonalidad cromática permitiría convertirla en símbolo ambivalente de autoridad, burla y honor, para propiciar el carnaval escénico de roles entre molinero y corregidor.

Su diseño de figurines se inspiró en patrones clásicos del período goyesco español, amplificando la sinonimia musical de la partitura. Si bien Falla había logrado sintetizar las esencias melódicas españolas en un tapiz sonoro estilizado, Picasso logró el mapa escénico de la indumentaria popular española en su versión más culta. Del norte adoptó las polainas, el gorro con borlas o el pañuelo amarillo en la cabeza. Mientras que del sur tomó otros elementos como las mantillas, los flecos, los mantones o el calzado de tacón flamenco. El resultado totalizó un original cuadro pictórico que ha de ser considerado su mejor cuadro escénico vivo, en tanto que síntesis de la tradición y la vanguardia hispánicas.

Además, yuxtapuso simultáneamente varias paletas de colores opuestos. La clave escenográfica de Picasso para *Le Tricorne* consistió en caracterizar el vestuario y maquillaje de los corregidores y alguaciles mediante colores fríos, como símbolo expresivo de abuso de poder. Frente a los colores suaves de



El sombrero de tres picos.

Ballet Nacional de España. Homenaje a Antonio Ruiz Soler. (2016).

Foto de Jesús Vallinas.

los molineros, rasgo inequívoco de alegría frente a la opresión del corregidor. También destacó el deliberado empleo de colores fuertes para caracterizar al cuerpo de baile, otorgando el suficiente volumen a grandes masas escénicas servirían fácilmente de soporte cromático a los personajes principales. El efecto totalizado logró una infinita rueda de colores que el movimiento coreográfico se encargó de multiplicar en escena.

Desde el punto de vista coreográfico, se debe mencionar que maestros e intérpretes aseguraron el legado de este ballet de arte total, mediante una larga cadena de latencia escénica. Tras la desaparición de Diaghilev, otras compañías como la de Ana María Mur lo interpretaron a partir de la década de los años cincuenta en La Habana y en Nueva York, introduciendo novedades, como la escenografía surrealista de Salvador Dalí y el título del ballet en inglés, *The Three-Cornered Hut*. El Teatro Bolshoi de Moscú o la Ópera de París lo mantienen en sus repertorios con el título original en francés. Aunque desde que el propio coreógrafo Léonide Massine enseñara el ballet original a Mariemma y a Antonio «El Bailarín» para su reposición en el Teatro de la Scala de Milán en 1952, el texto coreográfico se nacionalizó. Había regresado a casa y, esta vez,

lo hacía para quedarse. Con Antonio «El Bailarín» al frente del Ballet Nacional de España, la obra recuperó el título literario homónimo, *El sombrero de tres picos*. En 1997 Aida Gómez y Antonio Márquez lo repusieron completo para inaugurar el Teatro Real de Madrid.

En cualquiera de sus representaciones actuales, como la última mencionada, puede apreciarse que todas las características del Ballet de Arte Total con las que fue concebida esta obra siguen aún vigentes. Al visionar un fragmento de este ballet, se observa que el texto coreográfico fue el resultado de una refinada patente artística de raigambre wagneriana, pero también de la fusión cultural entre dos códigos dancísticos: el ruso y el hispánico, en constante retroalimentación por un vínculo imperecedero de adstrato coreográfico. De hecho, su coreógrafo original, Léonide Massine, llegó a cuestionarse cuánto porcentaje había de componente eslavo y cuánto de hispánico. El paso del tiempo fue el mejor certificado para demostrar la vigencia escénica de un nuevo estilo. Fruto de esa patente artística wagneriana del Ballet de Arte Total y del préstamo coreográfico hispano-ruso, este último ya defendido por Martínez del Fresno⁵, habría surgido el lenguaje específico de la Danza Estilizada Española.

El análisis profundizado del texto coreográfico actual, tomado de la representación para inaugurar el Teatro Real en 1997, habría establecido un contraste lingüístico entre los signos coréuticos de la danza académica con los que conforman el texto del Ballet totalizado *El sombrero de tres picos*. A partir de un análisis inédito de etimología coreográfica, se concluyó el origen mixto de un nuevo lenguaje escénico, procedente tanto de la huella wagneriana como del soporte argumental de una obra literaria, junto con la fusión de dos lenguajes dancísticos, uno culto de raigambre académica, frente a otro de raíz popular o folclórica. Así, unidades coréuticas como *gorgollatas*, *marcajes*, *cabriolas* o *destaques* ejemplificaron la versión estilizada española de pasos procedentes del Ballet Clásico (*gorgoullade*, *frappés*, *cabrioles* y *grand battements*).

⁵ MARTÍNEZ DEL FRESNO, B. (1999). «La identidad española en *El sombrero de tres picos*. Coreografía de un ballet hispano-ruso». En Caramés, Escobedo de Tapia y Bueno Alonso (coords.), *El discurso artístico norte y sur: eurocentrismo y transculturalismos*, vol. II. Universidad de Oviedo, pp. 457-499.

Igualmente, se describió su lenguaje coreográfico desde la definición de sus signos coréuticos como unidades con significado escénico pleno. Mediante referencias iconográficas e iconológicas se consolidaron sus significantes y significados como nuevos signos de un lenguaje vanguardista.

Sobresalieron siete puntos clave desde los que definir el canon estilizado para el lenguaje de la Danza Española Estilizada, surgida del Ballet de Arte Totalizado:

1. La sintaxis mixta del código corporal, fruto de la ejecución con acento al aire (técnica clásica) y a tierra (técnica española).
2. El eje corporal híbrido, trazado con posiciones rectas y curvas o quebradas.
3. El *vaivén* y la *torsión* de segmentos corporales, como caderas, hombros y muñecas.
4. El *retortillé*, o torsión completa de hombros, a modo de evolución del clásico *épaulement*.
5. La rotación contrastiva, en braceos curvos y rectos.
6. La musicalidad, mediante el toque de palillos y el zapateado expresivos.
7. El juego de cabeza, más enérgico para acentuar la función apelativa con el público, en este y en todos los elementos del nuevo estilo coreográfico.

La hibridación de los códigos clásico y español creó un lenguaje nacional culto y susceptible de ser representado dentro y fuera de nuestras fronteras. En última instancia, el recorrido de filología artística demostró que la patente Diaghilev del Ballet de Arte Total, de clara filiación wagneriana, mantuvo la esencia del primer ballet español culto: *Le Tricorne*.

La estilización coreográfica de este Ballet de Arte Total conjugó en un complejo atlas artístico el mapa musical, pictórico, escénico, literario y coreográfico más exacto de la era contemporánea. Tal y como sucede en las grandes creaciones artísticas, *Le Tricorne* estilizó en una obra de arte totalizada todos los períodos de la Historia literaria, musical, pictórica y coreográfica españolas. Recuérdense a este respecto los bailes *Boleros*, *Cortesianos*, *Folclóricos* y *Flamencos*.

Por todo ello, *Le Tricorne* representa el Quijote fundacional de la coreografía española culta y contemporánea. Ejemplifica un hito incuestionable para redefinir las formas del baile tradicional, así como para fundamentar las de la escuela moderna. Si Cervantes armonizó lo popular y lo culto en torno al diálogo de Sancho y Don Quijote, guiado por la inagotable estela wagneriana, Diaghilev superó los modelos coreográficos del pasado y del presente hasta alcanzar el código de la Danza Estilizada Española. Su legado para España fue un estilo moderno y culturalmente mixto, dando lugar a la segunda estilización de la coreografía hispánica, casi dos siglos después de que la primera estilización coreográfica diera lugar al estilo de la Escuela Bolera.

Para concluir cabría mencionar otras vías de investigación abiertas a partir de este estudio. En primer lugar, explorar la estela wagneriana del Arte totalizado, para la búsqueda de nuevos lenguajes escénicos y coreográficos. En segundo lugar, ampliar la Teoría de la Danza mediante nuevas disciplinas como la Lexicografía, la Etimología y la Literatura Coreográficas. Finalmente, fomentar también la creación de un corpus coreográfico de la Danza Española, basado en mitos de la Literatura clásica hispánica, estilizándolos en escena mediante obras de arte totalizadas.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- BOBES NAVES, M.^a Carmen y otros. «La Antigüedad Grecolatina», en *Historia de la Teoría Literaria I*. Gredos. Madrid. 1995, pp. 42 y ss.
- BOE 12 de diciembre de 2018. Disponible en: <www.boe.es>. [Consultado: 21.12.2022].
- MARTÍNEZ DEL FRESNO, B. (1999). «La identidad española en *El sombrero de tres picos*. Coreografía de un ballet hispano-ruso». En Caramés, Escobedo de Tapia y Bueno Alonso (coords.), *El discurso artístico norte y sur: eurocentrismo y transculturalismos*, vol. II. Universidad de Oviedo, pp. 457-499.
- TORRES CLEMENTE, E. (2014). «María Lejárraga y Manuel de Falla, En busca de nuevas soluciones dramático-musicales para *El sombrero de tres picos*». Universidad Complutense de Madrid. *De Literatura y Música, estudios sobre María Martínez Sierra*. Disponible en: <www.academia.edu/36227054/Maria_Lejarraga_y_Manuel_de_Falla_en_busca_de_nuevas_soluciones_dramatico_musicales>. [Consultado: 21.12.2022].
- WAGNER, R. (2007). *La obra de arte del futuro*. Valencia: Universitat de València

La trayectoria de la enseñanza de ELE en la India y sus futuras direcciones

TUMU SRIVANI

Catedrática y Directora del
Departamento de Estudios Hispánicos e Italianos.
The English and Foreign Languages University, Hyderabad, India

Antes que nada, buenos días a todos. Le agradezco mucho a la doctora Mariángeles Álvarez el que me haya invitado a participar en *ForLingua*. Durante estos tres días he podido enterarme de las investigaciones que se están realizando tanto en Lingüística como en Didáctica en la Universidad de Alcalá. Ha sido una experiencia muy enriquecedora para mí. Felicito a todos los doctorandos y doctorandas y les deseo buena suerte.

Voy a hacer un rápido recorrido por el sistema educativo en la India desde la perspectiva de la enseñanza del español como lengua extranjera. Voy a tratar el tema en tres partes y luego comentaré las futuras direcciones.

En primer lugar, hablaré sobre el aprendizaje y la enseñanza del español en la India para el conocimiento y el acercamiento intercultural y, en una segunda fase, desarrollaré el contexto de globalización y liberalización de políticas económicas y qué impacto ha tenido en la enseñanza del español en mi país. La tercera, y más reciente, es la nueva política educativa, de doce a veinte años, y la preparación de un personal global.

El conocimiento y el acercamiento intercultural. ¿Por qué hablamos de esto? Se ha producido desde hace unos treinta años hasta ahora un gran cambio en cuanto a la perspectiva de la enseñanza del español en la India. España

e India tienen relaciones bilaterales fuertes desde hace más de sesenta años, y la promoción del idioma es uno de los factores importantes de estas relaciones bilaterales. La Universidad de Jawaharlal Nehru (1971) y la Universidad de Delhi (1988) fueron las primeras universidades en lanzar programas de Licenciatura en Filología Española e Hispanoamericana. Asimismo, la Universidad de Delhi ha ido ofreciendo cursos de Part-Time en sus numerosos colegios universitarios situados en toda la capital de la India. En esta época, me refiero a los años que van de 1990 a 1995, Delhi era el único lugar donde uno podía tener una formación en español. En mi caso también, así que tuve que ir en los años noventa a Delhi para poder hacer mi licenciatura en Filología Española. En ningún lugar, en ninguna otra ciudad de la India se podían hacer estos estudios, de modo que tuve que ir a Delhi para poder realizar esta licenciatura.

Los estudios para tener una formación en español eran, y aún ahora siguen siéndolo, los estudios regulares de Diplomatura o de Bachillerato (BA [Hons], MA y PhD). Pero la mayoría de estos cursos son los de Part-Time, que consisten en tres niveles: Certificate of Proficiency (nivel básico), Diploma (nivel intermedio), Advanced Diploma (nivel avanzado). Estos cursos de Part-Time son muy populares y se ofrecen para todo tipo de gente: estudiantes de otras disciplinas, profesionales, gente que está jubilada, amas de casa, etc. Estos cursos de Part-Time están especializados en gente que está trabajando, haciendo otras cosas, estudiando en otras universidades, pero que pueden venir por las tardes, o por las mañanas, para poder hacer cursos de lenguas extranjeras. Estos cursos han sido aprobados por la University Grants Commission que controla todas las universidades públicas en la India. Estos estudios corresponden a los cursos de MCER: Certificate of Proficiency (nivel básico)-A1, Diploma (nivel intermedio)-A2, Advanced Diploma (nivel avanzado)-B1. Tras el curso de Advanced Diploma, si una persona tenía el bachillerato en cualquier otra disciplina, podía entrar en el programa de licenciatura en Filología Española (MA).

Estoy refiriéndome a los años noventa, cuando la gente estudiaba español para conocer la cultura de este país, por razones más académicas que comerciales. Por ejemplo, la gente decía que asistía a esas clases, respondiendo a una pregunta como «¿por qué estudias español?», «para leer *Don Quixote* en español» o «para leer las obras de García Lorca», «para viajar a España»,

«para estudiar en España», «para entender la música española». Este cambio lo notamos ahora en los alumnos porque tienen otros objetivos, como ganar más dinero o para trabajar, más que para conocer la cultura.

Y los libros y los métodos o enfoques que seguíamos entonces eran: *Español en directo, Intercambio, Ven, Esto funciona*. Estos libros tenían mucho éxito en las aulas aquí. Y el método era un método directo, cada vez con un enfoque más comunicativo, además de ser un método ecléctico. En algunas universidades todavía siguen los libros *Spanish Grammar*, que sigue el método de gramática-traducción. Así que, actualmente, estamos en busca de buenos manuales, los mejores métodos o los mejores enfoques.

Para ser un profesor universitario, uno tiene que aprobar el examen de NET (National Eligibility Test) de UGC, que se hace después de la licenciatura. Antes el doctorado no era obligatorio, y aunque ahora tampoco se exige, sí que se prefiere. Preferimos doctorandos o doctorandas que hayan terminado sus tesis. Había muy pocos profesores, poca especialización, pero había becas de AECID, de manera que podíamos ir a España. Yo he tenido dos becas para venir a España para hacer cursos de formación, para hacer investigación. Asimismo, los gobiernos de Colombia y México ofrecen becas para viajar a esos países para investigación.

Luego se produce un fuerte cambio a causa del contexto de globalización y liberalización de políticas económicas. Porque, especialmente en Hyderabad (India), hay muchas empresas multinacionales, como las hay en las grandes ciudades metropolitanas –Bombay, Delhi y otras–. Han abierto muchas empresas que necesitan muchos empleados que sepan lenguas extranjeras. En aquel momento, se crearon muchos empleos y hubo muchos proyectos con los países hispanohablantes, así que se necesitaban muchos expertos en español. Recuerdo que hace diez años vino una delegación de IBM a nuestra universidad, pidiendo, especialmente, una cantidad de trescientos alumnos que supieran español para contratarlos como empleados. Cada año, por esa época, en nuestra universidad pasaban unos veinte alumnos, así que no sabíamos de dónde iban a salir tantos alumnos con conocimiento de español. Eso era imposible entonces.

En aquella época, las universidades no podían cumplir con los requisitos de la industria. Este cambio en la demanda de las empresas nos obligó a re-

visar nuestro currículo. Las universidades, aparte de los cursos de Part-Time, lanzaron Programas regulares de BA (Hons), Bachillerato y Diplomatura. Estos estudios eran de tres años. Después del colegio tenían que realizar un examen de acceso a nivel nacional para entrar en las universidades. Para cursar estos estudios en español debían permanecer tres años. Las asignaturas incluían cursos de lengua, cultura, literatura y traducción, sin embargo, también tuvimos que incluir, en particular, español con fines específicos. Justo después del tercer año, los alumnos conseguían trabajos en las empresas multinacionales con un buen sueldo. Sin embargo, lo que ocurrió fue que no había alumnos que quisieran asistir a los cursos de Licenciatura. Los alumnos conseguían un buen trabajo, lo aceptaban y ganaban bastante dinero. Estos estudiantes, que procedían de clase bastante humilde, de clase media baja de zonas rurales, entraban en las universidades para hacer su diplomatura y conseguir un trabajo. Y este era su objetivo final.

Como consecuencia de esto, tuvimos que cambiar también los manuales que usábamos en las aulas. Las universidades necesitaban manuales que pudieran cumplir con los requisitos de la revisión del currículo. Actualmente, seguimos utilizando algunos de los manuales: *Español por negocios, Socios, En activo*, entre otros. Pero, aparte de los manuales de lengua, como *El nuevo ELE* o *Aula Internacional*, se necesitaban novelas abreviadas, lecturas, *novellas* para iniciar a los alumnos en Literatura. Nosotros buscábamos, pues, materiales para hacerles leer cuentos o para trabajar en la expresión escrita, etc.

Poco a poco, empezó a crecer la demanda y las universidades tomaron nota de la situación e implantaron programas regulares de español. Por ejemplo, sabemos que las primeras fueron las universidades de Jawaharlal Nehru y de Delhi, luego vino la tercera universidad, la nuestra, que ofreció estos estudios de Inglés y Lenguas Extranjeras –The English and Foreign Languages University–, en Hyderabad. Más tarde, la Universidad de Doon, en el norte, las de Pune, de Jamia Milia Islamia, de Karnataka y, por último, la de Benares. Aparte de estas, la de Gravanni, una universidad abierta, también ha implantado cursos a distancia. Además, en el curso 2005-2006 se inauguró el Aula Cervantes.

Luego, lentamente, empezaron a matricularse muchos alumnos para hacer una licenciatura, así que los departamentos empezaron a ofrecer pro-

gramas de Doctorado en temas muy diversos relacionados tanto con España como con Latinoamérica. Los temas de didáctica, de literatura, de cultura, de cine y de los estudios de traducción son los más populares. La UGC también da becas para los doctorandos y doctorandas. Asimismo, tenemos convenios con muchas universidades españolas y latinoamericanas. Por ejemplo, nuestra universidad tiene convenio con GRISO, con la universidad de Pamplona (Navarra), con Rovira i Virgili (Tarragona) y con la de Valladolid. A través de estos conciertos, hay intercambios de profesores y estudiantes, lo que nos facilita mucho la interacción de los/las investigadores/ras con expertos/as.

La tercera fase, lo que estamos trabajando mucho ahora, es la Nueva Política Educativa (NEP) y la preparación de un personal global. Esto nos presenta algunos aspectos importantes de la NEP 2020, que es identificar, reconocer y fomentar la originalidad y autenticidad de las capacidades de cada alumno tanto en los campos no académicos como en los académicos, así como otorgar la máxima prioridad para alcanzar la alfabetización y conocimientos aritméticos básicos hasta el tercer grado. Esto conlleva un cambio de paradigma en el sistema educativo. Hay interdisciplinariedad entre artes, ciencias y humanidades, entre actividades curriculares y extracurriculares, entre disciplinas académicas y profesionales, etc., para crear un ambiente de aprendizaje armónico; una educación holística a través de cursos de ciencias, ciencias sociales, artes, humanidades y deportes con el propósito de crear un mundo multidisciplinario para asegurar la integración y unidad de conocimiento; fomento de la comprensión conceptual y contextual en vez de aprender por obligación; pensamiento crítico y creatividad para fomentar la capacidad de tomar decisiones lógicas e innovación; promover la ética y valores humanos y constitucionales como la empatía, el respeto por los demás, la higiene, la cortesía, el espíritu democrático, el espíritu de servicio, el respeto por la propiedad pública, el espíritu científico, la libertad, la responsabilidad, el pluralismo, la igualdad y la justicia, y, por último, promover el multilingüismo y el poder de la lengua en la enseñanza-aprendizaje. Esta política educativa se enfoca, especialmente, más en la enseñanza de las lenguas vernáculas, en la enseñanza de las lenguas maternas, más que en la inglesa. Asimismo, un enfoque más destacado en la evaluación formativa periódica en vez de evaluación sumativa; uso extensivo de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje, borrando obstáculos

lingüísticos; respeto por la diversidad y por la cultura nativa en todo el currículo, pedagogía y política; reconocer a los docentes como el núcleo del proceso de aprendizaje, su reclutamiento, desarrollo profesional continuo, ambiente laboral positivo, etc.; e investigación de calidad alta para alcanzar educación y desarrollo de nivel sobresaliente.

Para las lenguas extranjeras, esta NEP 2020, aparte de otorgar importancia al aprendizaje y fomento de lenguas maternas, da mucha importancia al aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta recién introducida política considera el aprendizaje de lenguas extranjeras como una habilidad esencial. Quiere, por tanto, contar con muchos recursos humanos en lenguas extranjeras. Tiene un carácter multidisciplinario, aboga por el establecimiento de Instituciones de Educación Superior (HEI), que son intensivas en Investigación e intensivas en Enseñanza, de Universidades y Colegios autónomos que otorgan títulos y propone un Model Multidisciplinary Education and Research University (MERU) en cada distrito del país. Se necesitarán más departamentos de Lenguas Extranjeras en los HEI y en los MERU.

Para mostrarles lo que está pasando actualmente en la India y para explicarles que hay nuevas avenidas para el español, esta es la página web del Ministerio de Skill Development and Entrepreneurship y el National Council for



Vocational Education and Training. Este Consejo Nacional está ofreciendo unos cien cursos para alumnos que no continúan estudiando. Los jóvenes que no pueden prolongar sus estudios después de haber terminado el colegio –clase diez o doce, preuniversitario–, pueden hacer cursos de carpintería, de electricistas u otros oficios. Y estos cursos incluyen lenguas extranjeras para este tipo de jóvenes. El trabajo de diseñar un programa de estudios para ellos se le ha dado a nuestra universidad y nosotros hemos preparado un curso específico, que es el que se les está ofreciendo. Esto es un fenómeno muy reciente, pues

<p>NSDA Reference To be added by NSDA</p>	<p>QUALIFICATION FILE</p> <p>CONTACT DETAILS OF SUBMITTING BODY Name and address of submitting body: The English and Foreign Languages University, Hyderabad 500007</p> <p>Name and contact details of individual dealing with the submission Name: Prof. T. Srivani</p> <p>Position in the organisation: Dean, Foreign Students, Head, Hispanic and Italian Studies, and Nodal Officer, Skills Hub Initiative, EFLU The English and Foreign Languages University Hyderabad</p> <p>Address if different from above : Same as above Tel number(s) +91 9491882979, 040 27689464 E-mail address: srivani@efluniversity.ac.in</p>
--	--

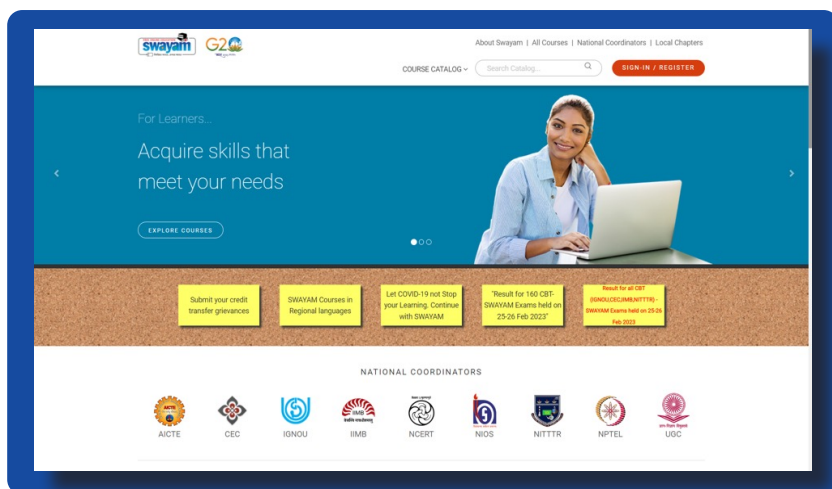
el año pasado lo entregamos y todo se puede observar en esta página web . Aquí se puede ver que cada curso lo denominan *Qualification File*, y esta es la Universidad que lo ha entregado, la nuestra, Hyderabad. Aquí están todos los datos. Es un curso de 210 horas de enseñanza y aprendizaje de español. Está preparado para cualquier persona que quiera hacer un curso básico de español en cualquier lugar de la India, pues hay centros en cada distrito. Estamos en la actualidad preparando un manual para los profesores de estos cursos.

En esta tabla siguiente se puede ver qué es lo que se requiere para hacer este curso y cuáles son sus objetivos. No olvidemos que son de nivel básico. Además de un curso de promoción, que es un curso propio, también es para personas que se están formando para llegar a tener un oficio, como electricista u otros, pero también se puede hacer este curso para conseguir un trabajo en cualquier país hispanoparlante. Este es su objetivo y, para cumplir con estos requisitos estamos en el proceso de preparar el manual apropiado.

Qualification Title and Code Basic Proficiency course in Spanish					
Process required	Professional knowledge	Professional skill	Core skill	Responsibility	Level
210 hours of teaching/learning. Multi skill course ware for 210 hrs of instruction. Course instructors qualified to teach basic Spanish Language. Laboratory Multimedia. Classrooms Formative and Summative assessment.	Being able to communicate in the target language in specific situations fluently, accurately and appropriately.	Language and communicative skills.	Language proficiency in work related context.	Entry level.	Basic.

Asimismo, el año pasado nuestra universidad ha producido un curso *on-line*, que es Open Language Learning Resources, en cinco lenguas –español,

francés, alemán, japonés y chino—. Se trata de un curso de treinta horas para que cualquier persona en cualquier parte del mundo pueda registrarse y hacerlo gratuitamente, pero no recibirá ningún certificado por ser un curso gratuito. Puede hacerlo cuando quiera, como pueda... Este curso lo hemos preparado durante dos años y tiene ejercicios interactivos de tipo test, de relacionar, etc. Es un curso un poco mejor que el otro que preparamos hace cinco años. Es un curso que ahora tiene bastante éxito, ya que, me parece, se han registrado hasta ahora entre tres o cuatro mil estudiantes.



También tenemos este otro curso de Swayam MOOC, que tiene también bastante éxito. Es un programa del Gobierno de la India y tiene tres objetivos principales: acceso, equidad y calidad. Para que todo tipo de gente tenga acceso –tanto gente pobre como gente que viva en lugares muy remotos– con la mejor calidad de recursos, se lanzaron cursos en todas las disciplinas, en ingenierías, en humanidades, en lenguas, etc. Este curso tiene cuatro componentes: tiene un vídeo, material didáctico que uno debe superar, tiene pruebas para evaluar y hay un foro para aclarar dudas. Dentro de estos estudios también tiene un curso básico en español. Se ha anunciado hasta tres veces por ahora, y cada vez se registran más de tres mil alumnos. Cualquier persona sin límite de edad puede matricularse, así que hay gente de todas partes, incluso algunos son de países africanos, porque han tenido que hacer el examen de

SWAYAM MOOC COURSE SPANISH - 5 CREDITS

- Swayam-
- Proficiency Course in Spanish
- By Dr. T. Srivani | English and Foreign Languages University, Hyderabad
-
- Learners enrolled: 3 563

su país. Esto ha tenido bastante éxito, porque lo han anunciado mucho durante un semestre. Es un curso de cinco créditos, a fin de que los alumnos de las universidades puedan matricularse y ganar créditos para su diplomatura o licenciatura. Como se ve en esta diapositiva, se matricularon el año pasado 3 563 alumnos de English and Foreign Languages University, Hyderabad.

	A	B	C	D	E
1	Communicative Spanish I	Yes	Proficiency course in Spanish	60%	This material can be used as complementary material to what is used in the class.
2	Oral and written expression I	Yes	Proficiency course in Spanish	20%	
3	Communicative Spanish II	Yes	Proficiency course in Spanish	30%	
4	Oral and written expression II	No	Proficiency course in Spanish	10%	There is no scope for evolution of oral and written Swayam MOOC
5	Communicative Spanish III	No	Not available in Swayam	NA	
6	Introduction to the cultures of the Spanish speaking worlds I	No	Not available in Swayam	3%	
7	Spanish for Specific Purposes I	No	Not available in Swayam	NA	
8	Translation I	No	Not available in Swayam	NA	
9	Communicative Spanish IV	No	Not available in Swayam	NA	
10	Oral and written expression III	Yes	Proficiency course in Spanish	5%	
11	Introduction to the cultures of the Spanish speaking worlds II	Yes	Proficiency course in Spanish	3%	
12	Spanish for Specific Purposes II	No	Not available in Swayam	NA	
13	Translation II	No	Not available in Swayam	NA	

Este es el resultado de un trabajo que hicimos, en el que vemos cuántos componentes de este curso pueden convalidarse con los que se imparten en nuestra universidad. Y lo que hemos hecho es ver el porcentaje —el treinta por

ciento en algunos casos o tres por ciento en otros–, así que hemos concluido que este curso no puede sustituir a ninguna materia completamente en nuestro programa de estudios. Este curso puede complementarlo y puede servirle para una persona que esté viajando, pero no puede sustituir una materia entera de un curso de BA o de MA. Nos encontramos, por tanto, todavía trabajando en esto.

NEP 2020 BA (HONS / RESEARCH) SPANISH THE ENGLISH AND FOREIGN LANGUAGES UNIVERSITY, HYDERABAD TEMPLATE FOR UNDERGRADUATE PROGRAMMES AS PER NEP 2020 4-year BA (Hons / Research) (FL stream) Multidisciplinary courses to be pursued through the SWAYAM platform				
	Domain specific		Multidisciplinary Course	Total no. of credits
Semester I	12 credits 4 courses of 3 credits each Communicative Spanish – I. Oral Expression – I Reading Comprehension –I Written Expression - I	Communicative English-I (L, S, R, W, Grammar, Vocabulary) 3 credits	03	18
Semester II	12 credits 4 courses of 3 credits each Communicative Spanish II Oral Expression – II Reading Comprehension-II Written Expression -II	Communicative English-II (L, S, R, W, Grammar, Vocabulary) 3 credits	03	18
Exit Certification	Undergraduate Certificate			36 credits

Y este otro es nuestro curso de BA, que está en desarrollo porque aún estamos trabajando en él. El problema es que, por la multidisciplinariedad del programa, se nos redujeron las horas de las asignaturas de Lengua Española. En lugar de hacer español, los alumnos se matriculan en otras materias, y esto es una gran desventaja para nosotros; así que estamos pensando en cómo recuperar estas horas porque ahora el BA es de cuatro años, en vez de tres, que es lo que hemos tenido hasta el año pasado. En efecto, este año el grupo de BA que se matriculó en 2022 ahora va a hacer un BA de cuatro años. Al final de estos cuatro años, si un alumno es sobresaliente, si un alumno tiene unas notas excelentes, puede entrar en el programa de doctorado directamente. Y es una gran responsabilidad tanto para el alumno como para el profesor alcanzar el nivel adecuado. Por tanto, estamos trabajando muchísimo en el programa de estudios actualmente.

Tenemos que ver qué directrices tomamos, cómo y qué podemos hacer. Siempre estamos en busca de material idóneo para nuestras aulas. El enfoque, el método perfecto para animarlos, para motivarlos, para que tengan un nivel excelente. Como la India va a ser un estado fuerte de personal global (ya sabemos que este país es el que tiene el mayor número de jóvenes de todo el mundo), es imperativo desarrollar más material didáctico idóneo para el variado alumnado indio. Se necesitan más institutos, más colegios y universidades tanto públicas como privadas que ofrezcan cursos de español. Hay que desarrollar aplicaciones de cursos con fines específicos en español: cursos básicos para el turismo, el ecoturismo, la industria farmacéutica, etc., cursos para la industria relacionada con la Sanidad (que incluye información sobre Yoga, Meditación, etc.), entre otros. Hay muchos campos. Hay convenios con universidades españolas para intercambio de profesores y alumnos. Asimismo, se necesita incrementar el número de becas para visitar los países hispanoparlantes, aumentar la producción de material didáctico, especialmente de uso masivo, a buen precio –todos los manuales que utilizamos en nuestras aulas son muy caros y nuestros alumnos, especialmente en las universidades públicas, provienen de familias muy humildes–, reforzar la formación de profesores, además de proyectos colaborativos y proyectos de traducción, específicamente.

Hemos visto el vídeo de un alumno que tiene como doce o trece años, y que corresponde a un proyecto que hemos comenzado hace apenas un mes, por tanto, es muy reciente. Hemos adoptado a una escuela de una zona rural, que está a doscientos kilómetros de aquí, con alumnos de familias de agricultores, de carpinteros..., y les hemos dado clases de español durante cuatro semanas, cinco horas a la semana –tres horas en línea y dos horas de clases presenciales–, y al cabo de este tiempo, este alumno habla muy bien el español y tiene una motivación inmensa, increíble, quiere estudiar español para hacer una carrera, quiere ir a España, le encanta el fútbol. Así que los animamos a todos estos alumnos inmensamente. Esto se hace bajo la iniciativa de nuestra universidad, y se va a esta escuela a darles clase. Como hemos tenido tanto éxito, ahora todos los colegios gubernamentales quieren también que ofrezcamos clases de español. Pero somos muy pocos. Nos toca ahora preparar gente, preparar personal que pueda cumplir con este requisito. Esto supone una gran responsabilidad para nosotros. En fin, esta es la situación aquí. Hay varias pla-

taformas, varias maneras de hacerlo, pero imaginen la cantidad de población que tiene la India –ya hemos superado a China en número de habitantes–, y necesitamos materiales, necesitamos mano de obra. La carrera de español, como dijo mi compañero de China ayer en su ponencia, tiene un buen futuro. Y la India quiere un *teacher group*, esto es, un maestro global, según nuestro Primer Ministro.

Quiero compartir ahora algunas preocupaciones con todos ustedes. En primer lugar, la Nueva Política Educativa está destinada a crear una fuerza laboral más que una fuerza de talento intelectual, según opino yo. Tanta divulgación es solo a niveles básicos y, por tanto, tengo mis aprensiones. En segundo lugar, el *blended-learning* puede crear un desequilibrio, pues esta nueva política tiene muchas opciones de entradas y salidas. La salida después de cada año en BA puede desmotivar al estudiante a largo plazo. Esto puede funcionar en otras disciplinas, pero en lenguas extranjeras se necesita una evaluación continua, es un progreso que tenemos que ver con mucho cuidado, y yo tengo mis dudas. Los alumnos no estarán listos para tener una formación industrial en el segundo año, porque la nueva política exige formación industrial durante sus estudios de BA.

Hay unas nuevas iniciativas que proponemos por parte del gobierno. Para ser Vishwaguru en la enseñanza y aprendizaje de ELE / lenguas extranjeras, nuestro gobierno está intentando fortalecer los departamentos de las universidades públicas con más fondos para investigación, proyectos, becas, más empleos, etc., y quiere lanzar cursos de interpretación. Es increíble que en la India falten expertos en interpretación, de manera que hay que fortalecer este campo. Ayudar a las universidades con la infraestructura adecuada, con laboratorios, con tecnología punta, pero también invertir en la formación del profesorado, esto es muy importante, y crear comités de expertos para diseñar el currículo.

Muchas gracias por su atención. Es todo un viaje por casi treinta años de trabajo y he tenido que resumir mucho.

PONENCIAS

Ser y estar en hablantes nativos y aprendientes ELE: una comparación de los estadios para su adquisición

Marzia BENCIVENGA

Alumna del programa de doctorado Estudios lingüísticos,
literarios y teatrales de la Universidad de Alcalá

Resumen: El presente trabajo se presenta como una revisión bibliográfica de los estudios que han abordado la descripción y análisis de los estadios adquisitivos relativos a los verbos copulativos *ser* y *estar* en hablantes nativos y no nativos para valorar las convergencias y divergencias en el desarrollo de esta competencia gramatical. Para realizar el cotejo, se partirá del asunto teórico, según el cual la interlengua de los aprendices extranjeros es un sistema lingüístico natural que dispone de un conjunto de normas cognitivas propias que difieren tanto de la L1 como de la L2, caracterizado por la propiedad de la permeabilidad que se opone a la sistematicidad del sistema de la lengua materna.

Abstract: The present paper aims to serve as a bibliographic revision for the description and analysis of native and non-native speakers' state of acquisition of the two copular verbs *ser* and *estar* in order to highlight similarities and differences in the development of this grammatical competence. The study is constructed from the theoretical assumption that the interlanguage of non-native speakers is a natural linguistic system with internal cognitive rules differing between L1 and L2 (the primary and secondary languages) and is characterized by the property of permeability in opposition to the system of the native language.

Palabras clave: *ser/estar*, adquisición, interlengua, variabilidad, español L2.

Curriculum: Se ha graduado en «Mediazione linguistica y culturale» por la Università degli Studi dell'Aquila (Italia) en 2019, donde cursó también el máster en «Lingue e culture per la comunicazione e la cooperazione internazionale», entre 2019 y 2021. En 2021-2022, realizó el curso «Experto en Docencia de la Lengua española y su Gramática» por la UAH, con beca al mejor expediente. Desde junio 2023, empezó sus estudios de doctorado en la Universidad de Alcalá con una beca FPU-UAH.

INTRODUCCIÓN

¿*Ser* o *estar*? Una pregunta que pasa desapercibida en hablantes nativos que ignoran la enseñanza del español como lengua extranjera por resultarles *natural* y que, por el contrario, plantea muchos apuros en los aprendices ELE, puesto que no todas las lenguas disponen de un sistema bicopular igual que el español.

Como es sabido, la existencia de un doblete de verbos copulativos en español ha sido muy debatida en la amplia bibliografía que ha investigado sobre este contenido gramatical y que ha intentado aclarar la distribución y los contextos de uso de los verbos copulativos *ser* y *estar* con todo tipo de predicación, mediante la adopción de acercamientos teóricos diferentes –aspectuales, semánticos y pragmáticos–.

Es evidente que este tema resulta apremiante no solo desde una perspectiva teórico-descriptiva, sino también de aplicación práctica en la didáctica y enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE). La alta frecuencia de uso de las cópulas *ser* y *estar* en los entornos sintácticos más comunes en su *input* obliga a presentar los verbos copulativos desde los niveles iniciales para responder a una exigencia comunicativa, aunque se les proporciona una explicación simplificada y generalizada basada, a menudo, sobre el criterio aspectual que opone propiedades permanentes con *ser* y propiedades transitorias con *estar*.

Cabe considerar que un planteamiento como este no ejemplifica contextos de uso que podrían presentarse en el *input* del hablante como, por ejemplo, los predicados coaccionados *Marta está gordita*, *Hoy está muy española*. Sin embargo, resulta bastante complicado determinar los factores que permiten la realización de estos *outputs*, si dependen de la activación de algún conocimiento implícito, a saber, de una reformulación propia del aprendiz de las normas expuestas en la instrucción formal y si son conscientes de su valor contextual.

En consecuencia, la descripción y análisis del sistema lingüístico del aprendiente L2, definido *interlengua*, es pertinente para definir los estadios adquisitivos de esta competencia gramatical, determinar los contextos de uso

más problemáticos y valorar si se sistematizan al lograr un conocimiento avanzado de la LE.

El trabajo se organizará de la siguiente manera: en § 1 se definirán los objetivos y se justificará la selección del tema; en § 2 se precisarán las acepciones con las que se utilizarán algunas terminologías. Luego, en § 3 se expondrá la metodología, así como las limitaciones del trabajo para, finalmente, revisar en § 4.1 los estudios relativos a la adquisición de la L1 y, en § 4.2, los que se han ocupado de la interlengua de los aprendices ELE. En § 5 se formularán las conclusiones.

OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La revisión, descripción y análisis comparado de los sistemas lingüísticos tanto de los hablantes nativos como de los no nativos es pertinente para valorar los estadios de adquisición de la competencia gramatical relativa al uso de los verbos copulativos *ser* y *estar*, en particular con esas predicaciones que plantean mayor dificultad (adjetivales y preposicionales) con el fin de integrar a las metodologías tradicionales, enfoques y herramientas novedosas que puedan arrojar luz sobre contextos de uso que no suelen presentarse en didáctica ELE.

Así pues, el objetivo que se plantea este estudio es dúplice: por una parte, revisar los estudios que se han focalizado sobre la distribución de *ser/estar* para determinar las distintas etapas adquisitivas que atraviesan los hablantes nativos y no nativos, sopesando las convergencias y divergencias entre los dos sistemas; por otra, evidenciar cómo el componente variacional interviene en el proceso de adquisición de primeras y segundas lenguas. Se intentará, por tanto, responder a dos preguntas:

¿Cuáles son los estadios adquisitivos de *ser/estar* en hablantes nativos? ¿En qué contextos difieren los niños de los adultos? ¿Es posible determinar una edad en la que este contenido se da por adquirido?

¿Se pueden definir las etapas principales por la que pasan los aprendientes ELE? ¿Cuáles son los factores que las determinan? ¿Se da una distribución similar a la de los nativos? ¿Qué contextos muestran mayor variabilidad? ¿Se llega a una adquisición completa de este contenido en los niveles avanzados?

En definitiva, un planteamiento como este se justifica a partir del asunto teórico según el cual las interlenguas de los aprendices ELE son sistemas lingüísticos naturales, de modo que una comparación de los estadios adquisitivos de ambas puede evidenciar su funcionamiento y valorar la posible aplicabilidad de las herramientas del enfoque teórico formal.

ALGUNAS PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

Para una interpretación exhaustiva del presente trabajo, hace falta aclarar las acepciones con las que se adoptan algunos términos que tienen valores específicos dentro del marco de la enseñanza y didáctica de las lenguas extranjeras.

Tradicionalmente, la interlengua se define como un sistema lingüístico aproximado y «defectuoso» propio de los aprendientes de una lengua diferente de la materna, que les impide la adquisición completa de la lengua meta por una falta de activación del sistema psicológico latente (Selinker, 1972).

Pese a ello, la acepción que se retoma aquí es la de Adjemian (1976), quien reformula el concepto de interlengua suponiendo que se trata de un sistema lingüístico natural –pues evoluciona al igual que las lenguas naturales– con normas cognitivas internas que son propias y que, por ello, difieren tanto de la lengua materna como de la lengua meta. Asimismo, cabe señalar que la *permeabilidad*, a saber, la posible penetración y generalización de reglas que no son propias de la lengua meta, es la propiedad constitutiva de este sistema, la cual se opone a la sistematicidad de las lenguas naturales (Adjemian, 1976, p. 308)

Así pues, el término *adquisición* se utilizará para definir la capacidad de adquirir una competencia gramatical sobre un contenido explícito de la lengua meta como, de todas maneras, se adopta en la literatura sobre la adquisición de segundas lenguas. No se respaldará la posición de Krashen, según el cual «learning competence does not become acquired competence» (1985, pp. 42-43).

METODOLOGÍA Y POSIBLES LIMITACIONES

El estudio se presenta como una revisión teórica y una comparación de las etapas adquisitivas de los verbos copulativos *ser* y *estar* en hablantes nativos

y no nativos a partir de la bibliografía existente sobre el tema, para ofrecer un cuadro de partida sobre la posible introducción del enfoque formal en didáctica ELE que aborde el análisis de todos los contextos de uso de estos verbos.

Ahora bien, han de considerarse también las limitaciones que surgen mediante la adopción de la metodología comparativa –aun cuando llegan a conclusiones similares–, puesto que las investigaciones revisadas aplican criterios y métodos diferentes no solo en la elaboración de la tipología de experimentos (cuestionario de preferencia lingüística, comparación de imágenes, conversaciones espontáneas y entrevistas semi-estructuradas), sino también en la administración de las tareas (estudios de corte transversal o longitudinal). Este inconveniente se da tanto dentro de los estudios relativos a la adquisición de primera y segunda lengua, como en el cotejo entre ellos.

Asimismo, es necesario tener en cuenta también la diferenciación lingüística de los informantes que participan en los experimentos recogidos en la bibliografía revisada, pues la mayoría se ha centrado en la interlengua de aprendientes ELE que tienen como lengua materna el inglés y el portugués, con lo cual el influjo de la variable L1 queda limitado a tipos de lenguas que disponen de una sola cópula o de un doblete, respectivamente. Excepto el estudio de Geeslin y Guijarro-Fuentes (2005) que considera una población con diferentes lenguas maternas.

REVISIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE LA ADQUISICIÓN DE SER Y ESTAR EN HABLANTES NATIVOS

La adquisición de los verbos copulativos *ser* y *estar* en hablantes nativos pone de manifiesto un comportamiento parecido al de los adultos ya desde una edad temprana (Sera, 1992; Schmitt et al., 2004; Holtheuer 2012, 2013; Requena et al. 2015; Requena, 2021, entre otros) con un índice de frecuencia de error bajo (López Ornat, 1994; Holtheuer y Rendle-Short, 2013; Liceras, Fernández-Fuertes y de la Fuente, 2012).

Pese a ello, el alcance de esta competencia gramatical pasa por distintas etapas adquisitivas en las que se van integrando y procesando tipos de información diferente en su *input*. En líneas generales, comienzan por una interpretación genérica de los contextos que pueden funcionar en el entorno sintáctico

de estas predicaciones; luego, se centran en las propiedades semánticas y en las restricciones de ambas cópulas y, finalmente, se valoran las condiciones pragmáticas y la posibilidad de cancelar ciertas inferencias según el contexto discursivo (Holtheuer, Miller y Schmitt, 2019, p. 94).

La interpretación e incorporación de los distintos tipos de información (sintáctica, léxico-semántica y discursivo-pragmática) que caben en la distribución de *ser* y *estar* ha sido respaldada por muchos investigadores que han abordado el tema (Schmitt y Miller, 2007; Holtheuer, Miller y Schmitt, 2011; Requena et al., 2015; Requena, 2021, entre otros), los cuales coinciden en la definición de tres estadios adquisitivos que se resumen abajo:

1. *La etapa sintáctica.* En este primer estadio, los niños tienden a reflejar el *input* que reciben en el contexto de interacción natural al que se exponen (Sera, 1992; Silva-Corvalán y Montanari, 2008), con lo cual se presentarán los contextos sintácticos que tienen un índice de aparición alto conforme al tipo de lenguaje que se suele utilizar con ellos, prevalentemente la identificación de referentes y la localización de objetos.

Como afirman Sera (1992) y Espinosa-Ochoa (2019), los paradigmas más recurrentes colocan *ser* con los sintagmas nominales y pronominales (*Luis es un amigo, El lápiz es mío*) y *estar* con los locativos, sobre todo cuando se trata de sintagmas adverbiales (*El juguete está aquí*) (Ponce-Romero, 2008). Además, se ha observado que ni los adultos ni los niños suelen utilizar *estar* con los sintagmas nominales (Holtheuer, 2009) y que la primera aparición de *ser* se da con los demostrativos (Hernández Pina, 1984); de ahí se puede deducir que las oraciones copulativas identificadoras son las primeras que se adquieren.

Más difícil de procesar son los entornos sintácticos donde ambas cópulas son posibles, a saber, predicaciones adjetivales cuyos atributos son sintagmas preposicionales (SSPP) y adjetivales (SSAA) (Schmitt y Miller, 2007).

En el caso de los SSPP, la distribución de los verbos copulativos *ser* y *estar* depende de la animacidad del sujeto (Holtheuer y Miller, 2015), aunque los niños seleccionan la cópula *estar* incluso cuando el sujeto es eventivo y requeriría el uso de *ser* (*El concierto *está en la plaza*). En

confirmación de este dato, Holtheuer (2012) constata que, en el experimento de aceptabilidad¹ de su estudio, el contexto sintáctico <COP + DE complemento> favorece la elección de *estar* sobre *ser*.

En cuanto a los SSAA, ha de señalarse que las propiedades de los adjetivos pueden plantear cierta dificultad a la hora de seleccionar una u otra cópula, sobre todo con los adjetivos homófonos (*ser alto* vs. *estar alto*); de hecho, los niños se decantan por una distribución complementaria en la que la mayoría de los adjetivos se combinan con una sola cópula y muy pocos con ambas (Holtheuer, 2009) y, por tanto, es posible que tal distribución se dé conforme con la información que se les presenta en el *input* con mayor frecuencia, pese a que los adultos utilizan ambas.

Dada la alta frecuencia en el *input* del niño de estructuras predicativas que cumplen con la función de identificar y localizar, es predecible una sobreextensión inicial de la cópula *ser* sobre *estar*, en particular en la franja de edad anterior a los cuatro años (Holtheuer, 2013; Requena, 2021). Además, el estudio de Holtheuer (2013) respalda que los niños con tres años no utilizan nunca *estar* con los adjetivos, pese a que un índice de aparición alto no ha de ser configurado necesariamente como sobreuso (p. 36).

2. *La etapa léxico-semántica*. Como soporte a la información de tipo sintáctico, los niños se apoyan en las propiedades semánticas, sobre todo para desembrollar la distribución de las dos cópulas con los atributos adjetivales. Según Requena (2021), ya desde una edad muy temprana, los niños son capaces de detectar ciertos significados en las predicaciones adjetivales y de reconocer, de forma más o menos consciente, los contextos lingüísticos e interaccionales (p. 623).

En esta segunda etapa, se ha observado que la morfología y las propiedades escalares de los adjetivos –que son propiedades de tipo

¹ Un experimento de aceptabilidad es una prueba de comprensión que, sobre la base de ciertas condiciones, evalúa las respuestas de los informantes. En este caso, Holtheuer (2012) se propone investigar el tipo de información que los niños usan para distinguir *ser* y *estar* y determinar cuáles son los contextos más cuestionables.

semántico— contribuyen a la sistematización de algunas predicaciones adjetivales (Holtheuer y Miller, 2015); de hecho, los adjetivos con morfemas participiales *-ado* e *-ido* tienden a seleccionar *estar* (*Estoy aburrida; Luis está contento*) (Holtheuer, 2013, p. 39). Por su parte, Syrett (2007) precisa que los niños son sensibles a las propiedades escalares y tratan los adjetivos de forma diferente. En la misma línea se mueve Holtheuer (2013, p. 39) cuando afirma que:

Once we consider the different types of adjectives and how children use them with 'ser' and 'estar' we notice an interesting pattern: while most adjectives used with 'ser' are open scale adjectives 'estar' appears with both open and close scale adjectives. This pattern of association suggests that children may differentiate between 'ser' and 'estar' by paying attention to the scalar structure of the adjectives.

Es evidente que los niños intuyen que, al seleccionar *estar* con los adjetivos con escalas abiertas, están comparando distintos estadios de un mismo individuo y no de individuos diferentes.

Ahora bien, en la franja de edad que va indicativamente entre los cuatro y los siete años (Schmitt y Miller, 2004; Requena, 2021), se sobreextiende el uso de *estar* sobre *ser*, lo cual se justifica por el hecho de que *estar* es la cópula marcada aspectualmente y que presenta mayores restricciones de uso respecto a *ser*. En particular, observa Requena et al. (2015) que los niños entre los cuatro y los cinco años, asocian *estar* exclusivamente con propiedades transitorias, mientras que se muestran más flexibles con *ser*, que puede dar lugar a dos lecturas posibles: la permanente (*Luisa es española*) y la incoativa (*Hoy Luisa está muy inteligente*) (Requena, 2021).

Además, Holtheuer (2013) constata que los niños aciertan más el uso de *estar*, aunque esto no lleva directamente a concluir que lo estén sobregeneralizando, visto que algunos experimentos han evidenciado también un índice de frecuencia más alto de la lectura incoativa de *ser*, ahí donde los adultos se decantarían por el uso de *estar* (Requena et al., 2015).

3. *La etapa pragmática.* La adquisición de las propiedades pragmáticas y la posible cancelación de algunas inferencias que pueden llevar a la

selección de una cópula respecto a otra es bastante tardía también en los hablantes nativos (Schmitt et al., 2004; Holtheuer, 2012).

Mediante los estudios realizados, se ha advertido que los niños se muestran inhábiles en la selección de las cópulas cuando tienen que apoyarse exclusivamente en el contexto (Avrutin y Wexler, 1992; Holtheuer, 2012), mostrando mayor distancia respecto a los adultos, sobre todo en la franja de edad entre los tres y los siete años (Schmitt y Miller, 2007; Holtheuer, 2012). Además, Schmitt et al. (2014) señalan que los niños tienen dificultades frente al uso extendido de *estar* en contextos donde suelen hallar *ser*, esto es, con los predicados coaccionados del tipo *estar alto*. No cabe duda de que la dificultad interpretativa de las inferencias pragmáticas se debe también a un conocimiento parcial del mundo y de que, incluso los tipos de experimentos utilizados, tienen cierta incidencia en los resultados, dado que la información puede procesarse de forma distinta o resultarles más complicada, según la modalidad con la que se presenta en su *input* (Holtheuer, 2012).

REVISIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE SER Y ESTAR EN LA INTERLENGUA DE LOS HABLANTES NO NATIVOS

La adquisición de una segunda lengua implica la existencia de uno o más sistemas lingüísticos maternos que disponen de un conjunto de normas que, al menos, en los estadios iniciales pueden ejercer su influencia sobre la lengua meta.

Según la teoría del *Full Transfer/Full Access*, elaborada por Schwartz y Sprouse (1994; 1996), el desarrollo de la L2 comienza con una transferencia de las normas de la L1 a la lengua meta (*Full Transfer*), a saber, un estado inicial en el *input* del aprendiente que lleva a una reestructuración del sistema de la otra lengua a partir de los parámetros de la gramática universal (*Full Access*), pues «the course that L2 development takes is determined in part by the initial state, in part by input, in part by the apparatus of UG and in part by learnability considerations» (Schwartz y Sprouse, 1996, p. 41).

Por consiguiente, el sistema interlingüístico del aprendiz no nativo comienza con la selección de una serie de rasgos formales relevantes en la gra-

mática de la L1, que trata de reconfigurar en la L2 a través de la apropiación explícita y consciente de las normas de la lengua meta (Chomsky, 2001). Sin embargo, al encontrar propiedades que no están en su L1, han de adoptar hipótesis que «pueden ajustarse a la lengua meta o no, pero sea cual fuere el caso la interlengua estará dentro de los límites de una lengua humana posible» (Araya y Casares, 2018, p. 71). De ahí que la Gramática Universal (GU) tenga que estar presente en todo el trascurso de la adquisición de la lengua meta y de forma más apremiante frente a esos rasgos inexistentes en la L1, dado que el aprendiz tiene que esforzarse en integrarlos en su interlengua.

Ahora bien, siendo la lengua un sistema en el que interactúan rasgos abstractos, restricciones, principios y propiedades léxicas, cuyos procesos internos no son siempre visibles (VanPatten, 2010, pp. 29-30), es pertinente la descripción y análisis de las etapas adquisitivas del sistema lingüístico de los hablantes nativos y su posterior comparación con la interlengua, puesto que, por una parte, se postula que este sistema es natural, con lo cual podría presentar puntos de contacto respecto al sistema de los nativos y, por otra, cuenta con la propiedad peculiar de la permeabilidad que se opone a la sistematicidad de la lengua materna. En síntesis, la interlengua ha de ser estudiada porque:

Only with a precise description of interlanguage grammars will we be able to predict the order of the acquisition sequences in order to inform teaching methodologies, and more generally speaking, to distinguish between universal and language specific processes (Perpiñán, Marín y Villamar, 2019, p. 3).

Entrando en el caso específico de este estudio, la comunidad científica concuerda con que la sistematización de los verbos copulativos *ser* y *estar* es un reto difícil de abarcar que no depende exclusivamente de la falta de un sistema bicopular en la L1 del aprendiz, sino también de la ponderación de propiedades y restricciones de distintas naturalezas. Si bien en los estadios iniciales se sobregeneraliza la cópula no marcada *ser* –por asociarse con el respectivo equivalente funcional en su lengua materna–, estadísticamente se ha demostrado que tanto la variable L1 como el conocimiento de otras lenguas no tiene ningún efecto sobre la selección de la cópula (Geeslin y Guijarro Fuentes, 2015, p. 74).

Sin lugar a duda, un factor relevante en el desarrollo de la interlengua es la instrucción explícita que, mediante un lenguaje metalingüístico específico,

proporciona las normas para el desarrollo de la L2, utilizando acercamientos teóricos que puedan describir, aclarar y ejemplificar sus funciones y significados. Bien es cierto que una mayor exposición al *input* puede acelerar las etapas adquisitivas y llevar a una reformulación de su interlengua en la que entran contextos de uso que no caben en las normas que se les suelen presentar formalmente. En todo caso, hay que considerar que la interlengua es un sistema permeable con reglas propias que difieren tanto de la L1 como de la L2 (Adjemian, 1976) donde la variabilidad juega un papel imprescindible.

Como es sabido, en las predicaciones copulativas, las cópulas son elementos funcionales sin significado, mientras que los atributos vehiculan la información semántica. De este asunto teórico-descriptivo se puede deducir que el aprendiz ELE primero se fija en la semántica del atributo por ser el elemento que le da significado a la oración y, posteriormente, selecciona la cópula.

Ahora bien, en Geeslin (2003) se resumen los estudios pioneros sobre la adquisición de los verbos copulativos en hablantes no nativos. Aun teniendo en cuenta las limitaciones relativas a la metodología, así como la transferencia por parte de las lenguas maternas de los aprendices, las etapas descriptivas propuestas y comunes a todo aprendiz son tres: (1) generalización de *ser*, (2) uso de *estar* con atributos locativos y, finalmente, (3) *estar* con adjetivos de condición (VanPatten, 1985).

En el primer estadio, el uso mayoritario de *ser* sobre *estar* se justifica por la alta frecuencia en el *input* de la cópula no marcada; de hecho, el uso de *ser* cubre muchas de las funciones comunicativas básicas y permite identificar y caracterizar a un referente (*Soy estudiante, soy portuguesa, soy de Milán*). Pese a ello, la frecuencia de uso no es un factor suficiente para determinar la adquisición de este contenido gramatical (Geeslin, 2002). De todas maneras, cabe señalar que la omisión de la cópula como etapa antecedente al sobreuso de *ser* expuesta en VanPatten (1987) tiene un índice de aparición más alto en hablantes que hacen un uso diferente de las estructuras copulativas como es el caso del árabe (Nada, 2017, p. 239).

En un segundo estadio, se va incorporando *estar*. La constatación de la existencia de un doblete de verbos copulativos que comparten la misma estructura sintáctica, aunque con valores distintos, lleva a un incremento de

su frecuencia, como señalan Geeslin (2000), Cheng (2002) y Woosley (2008). Sin embargo, la frecuencia no es un factor suficiente para determinar su adquisición, dado que a mayor frecuencia no ha de corresponderle mayor exactitud o, mejor dicho, mayor adecuación al contexto de uso (Geeslin y Guijarro-Fuentes, 2005).

En el último estadio, se adquieren las propiedades pragmáticas –con una mayor o menor conciencia lingüística– y se aprenden los predicados coaccionados (*Juan está muy alto, Hoy Marta está inteligente*). La capacidad de cancelar las implicaturas pragmáticas en contextos discursivos precisos es precisamente lo que distingue a un hablante nativo de un no nativo de nivel avanzado (Geeslin, 2003).

En cuanto al orden de adquisición de los dos verbos copulativos con los distintos atributos, las investigaciones no siempre coinciden (Geeslin, 2003). Ryan y Lafford (1992) observan que la etapa (3) anticipa la (2), es decir, se aprende primero la distribución de los atributos adjetivales de condición con *estar* y, luego, las estructuras locativas. Esto se debe a que la población que participa en su estudio tiene una mayor exposición a la lengua en contexto respecto a los informantes de VanPatten (1985, 1987), por lo tanto, se adelantan estadios que, normalmente, tardarían en presentarse en su interlengua. Asimismo, se observa que los entornos sintácticos más complejos coinciden con los de los hablantes nativos, esto es, las oraciones copulativas con atributos preposicionales y adjetivales (Vañó-Cerdá, 1982; Ramírez-Gelpi, 1995; Perpiñán, Marín y Villamar, 2019, por citar algunos).

Como ya se adelantaba en 4.1., la dificultad en la selección de la cópula con los locativos depende del sujeto y no del atributo (Demonte, 1999); por tanto, si el sujeto es eventivo, es decir, es marcado aspectualmente, se combinará con *ser* (*El concierto es en Madrid*), mientras que seleccionará *estar* para la localización de individuos (*Marta está en Madrid*). Perpiñán, Marín y Villamar (2019) afirman que, en la interlengua de hablantes no nativos, aparece antes *estar* con individuos y, luego, con sujetos eventivos (p. 7). Así que no se excluye un posible sobreuso de *estar* en este contexto sintáctico, como ocurre en los niños nativos.

Por lo que toca a los atributos adjetivales, no cabe duda de que se trata del paradigma más complejo y tardío por adquirir tanto para los hablantes

nativos como para los no nativos. La posibilidad de que en el mismo contexto sintáctico se puedan hallar dos cópulas con el mismo atributo –y que, a menudo, desconocen las propiedades semánticas de los adjetivos–, presenta su dificultad de procesamiento, puesto que su distribución no depende solo de factores sintácticos, sino también semánticos y pragmáticos (Guijarro-Fuentes y Geeslin, 2008, p. 35), así como de las intersecciones que pueden existir entre ellos. Los estudios de Solé y Solé (1977), Falk (1979a) y Fernández Leborans (1999), entre otros, confirman este dato.

Además, cabe señalar que la constante reformulación de la interlengua puede llevar al *efecto plateau* (Richards, 2008), es decir, a una generalización o a una reconstrucción errónea de las reglas de la lengua meta o al desarrollo de una gramática divergente o incompleta. Este fenómeno se presenta, sobre todo, al dar el paso del nivel intermedio hacia el avanzado y, por tanto, al introducir las inferencias discursivas que no siempre son fáciles de interpretar.

Un dato interesante del estudio de Martínez-Gibson et al. (2010) muestra que los aprendices de nivel 1 y 2 utilizan el paradigma *ser* y *estar* con mayor exactitud, respecto a lo que se comprueba entre el nivel 3 y 4, donde se constata cierta tendencia a la sobreextensión de *estar*, aunque no le corresponde un uso adecuado (Alegre, 1999). El factor responsable de este incremento podría ser la progresiva introducción de la cópula marcada *estar* en su gramática que, junto a una mayor exposición a la lengua y a la ejemplificación de las normas de uso de los verbos copulativos con los adjetivos, lleva a una reformulación no bien asentada de su interlengua. De hecho, señalan Ramírez-Gelpi (1995) y Briscoe (1995) que incluso después de cuatro o más años de estudio, el porcentaje de exactitud sigue siendo alrededor del 50%.

Es necesario precisar que la utilización de actividades de comprensión y de producción en el análisis de la interlengua pueden llevar a resultados diferentes y, por tanto, evidenciar que algunos usos aún no se han adquirido. Curiosamente, señalan Martínez-Gibson (2010) y Alegre (1999) que el nivel 2 muestra una discrepancia entre las dos pruebas (un cuestionario con respuestas múltiples y un ensayo guiado), debido a que se encuentra en una fase transaccional, si bien esto no se registra ni en el nivel anterior (1) ni tampoco en el posterior (3).

CONCLUSIONES

La revisión y el cotejo de las investigaciones sobre la adquisición de los verbos copulativos *ser* y *estar* en los hablantes nativos y en los aprendices extranjeros revelan que la sistematización de este contenido gramatical no es inmediata para ambos, en particular por lo que concierne al uso pragmático-discursivo de las dos cópulas en contextos donde hay que cancelar inferencias discursivas.

Como respuesta a la primera pregunta que se plantea este estudio, es decir, cuáles son las etapas y los contextos más complejos en la adquisición de *ser/estar* en hablantes nativos, se puede concluir que los niños pasan por tres fases: una primera fase sintáctica, donde se constata un ligero sobreuso de *ser* debido al tipo de *input* y de lenguaje al que están expuestos y que se da hasta los tres años, cuando todavía muestran cierta dificultad en reconocer la temporalidad en la combinación con *estar* (Requena, 2021); luego, sobre los cuatro años, empiezan a integrar las propiedades léxico-semánticas, aclarando la distribución de las dos cópulas con los predicados adjetivales, a partir de la cópula marcada *estar*, y por último, se incorporan las propiedades pragmáticas, cuya interpretación cuesta mayor dificultad cuando se basa únicamente en el contexto.

La competencia gramatical sobre los verbos copulativos se da por adquirida alrededor de los doce años. Basándose sobre el criterio aspectual estable/transitorio, Alonqueo (2007) constata que solo a partir de esa edad los niños dominan la distribución de *ser* y *estar* con atributos adjetivales de forma similar a los adultos.

En cuanto a la segunda pregunta, es decir, si se pueden definir las etapas adquisitivas de los aprendices ELE en relación a la interlengua de *ser* y *estar* y si existen factores que inciden en su desarrollo, las respuestas son afirmativas. Martínez-Gibson et al. (2010) constatan que estos estadios son predecibles y lo confirman también las distintas investigaciones revisadas que, aun utilizando enfoques y metodologías diferentes, han obtenido resultados similares.

Ahora bien, estas etapas son las mismas por las que pasan los niños hablantes nativos, esto es, sintáctica, semántica y pragmático-discursiva, con lo

cual se comienza generalizando al máximo la cópula más transparente *ser* en la mayoría de los contextos sintácticos. Luego, mediante la instrucción formal, van integrando a su gramática los usos de *estar*—en particular, con las predicaciones adjetivales—, con el consiguiente incremento de su uso; pasan, por tanto, de una variabilidad no sistemática (uso exclusivo de *ser*) a una variabilidad sistemática (uso de ambas cópulas) que lleva a una reformulación constante de su interlengua.

Asimismo, se observa que los entornos sintácticos más problemáticos son los atributos preposicionales y adjetivales, visto que la selección de la cópula con los locativos depende de los rasgos del sujeto de la predicación, mientras que la distribución de las cópulas con los adjetivos supone la integración de propiedades semánticas y pragmáticas sobre las que no arroja luz la adopción del criterio aspectual permanente / transitorio, que se suele adoptar formalmente. Además, hay que tener en cuenta que el sistema interlingüístico de los aprendices ELE es permeable, por ello, su sistematización no es lineal y esto puede llevar a que se generen normas que no coinciden con los usos de un hablante nativo.

Finalmente, Geeslin y Guijarro-Fuentes (2005) afirman que los hablantes no nativos que no disponen de un sistema bicopular en la L1, no alcanzan una competencia completa similar a la de un hablante competente y que, de todas maneras, es tardía (Geeslin, 2000).

En conclusión, se observa que las etapas adquisitivas de los dos sistemas son idénticas como lo son también los contextos. Sin embargo, los hablantes nativos muestran un índice de exactitud más alto respecto a los hablantes extranjeros, lo cual se debe a que el desarrollo de la interlengua se caracteriza por la intersección de distintos factores de variabilidad, como la instrucción formal, la activación de la gramática universal o la exposición a la lengua meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADJEMIAN C. (1976). «On the nature of interlanguage system». *Language Learning*, 26(2), pp. 297-320.
- ALEGRE, C. (1999). *To Be and Not to Be: A Second Language Acquisition Study in Spanish and English*. [Ph.D. dissertation, University of Massachusetts at Amherst].

- ALONQUEO, P. (2007). *La comprensión de ser/estar: Implicaciones cognitivas en hablantes de español*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- ARAYA, M. T. y CASERAS, M. F. (2018). «Sobre la adquisición de segundas lenguas (L2)». En Mare, M. y Casares, M. F. (eds.), *¡A Lingüístiquearla!* Neuquén, Universidad Nacional de Comahue, pp. 65-75.
- AVRUTIN, S. y WEXLER, K. (1992). «Development of Principle B in Russian: Coindexation at LF and Coreference». *Language Acquisition: A Journal of Developmental Linguistics*, 2(4), pp. 259-306.
- BRISCOE, G. (1995). *The acquisition of ser and estar by non-native speakers of Spanish*. [Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania].
- CHENG, A. C. (2002). «The effects of processing instruction on the acquisition of ser and estar». *Hispania*, 85(2), pp. 308–323.
- CHOMSKY, N. (2001). «Derivation by Phase», en Kenstowicz, M. (ed.): *Ken Hale: A Life in Language*. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, pp. 1-52.
- DEMONTÉ, V. (1999). «El adjetivo. Clases y usos. La posición del adjetivo en el sintagma nominal». En Bosque, I. y Demonté, V. (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, vol. 1, pp. 119-216.
- ESPINOSA-OCHOA, M. R. (2019). «The Spanish Verbs Estar (To Be) and Ser (To Be) in Child-Directed Speech». *Psychology of Language and Communication*, 23(1), pp. 162–183.
- FALK, J. (1979a). *Ser y estar con atributos adjetivales*. Uppsala, Alqvist and Wiksell.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, M. J. (1999). «La predicación: Las oraciones copulativas». En Bosque, I. y Demonté, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, pp. 2354–2460.
- GEESLIN, K. L. (2000). «A new approach to the second language acquisition of copula choice in Spanish». En Leow, R.P. y Sanz, C. (eds.), *Spanish applied linguistics at the turn of the millennium: papers from the 1999 Conference on the L1 & L2 Acquisition of Spanish and Portuguese*. Somerville, MA, Cascadilla Press, pp. 50-66.
- , (2002). «The second language acquisition of copula choice and its relationship to language change». *Studies in Second Language Acquisition*, 24, pp. 419-451.
- , (2003). «A Comparison of Copula Choice: Native Spanish Speakers and Advanced Learners». *Language Learning*, 53(4), pp. 703–76.
- GUIJARRO-FUENTES, P. y GEESLIN, K. L. (2008). «Introduction to language acquisition, bilingualism and copula choice in Spanish». *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, pp. 273-275.

- HOLTUEUER, C. (2009). *Learning Ser and Estar: A Study of Production and Comprehension in Chilean Spanish*. [Unpublished Ph.D. Dissertation, The Australian National University, Canberra].
- , (2011). «The distribution of ser and estar with adjectives: A critical survey». *Revista Signos*, 44(75), pp. 33–47.
- , (2012). «Spanish-speaking children do not always overuse estar». *Revista Signos*, 45(78), pp. 3-19.
- , (2013). «El uso del input en la adquisición de las cópulas Ser y Estar con adjetivos en el español infantil». *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 51(2), pp. 29–47.
- HOLTUEUER, C. y RENDLE-SHORT, J. (2013). «Ser and estar: Corrective input to children's errors of the Spanish copula verbs». *First Language*, 33(2), pp. 1-13.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon.
- , (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, Longman.
- LAFFORD, B. y RYAN, J. (1995). «The acquisition of lexical meaning in a study abroad context: The Spanish prepositions por and para». *Hispania*, 78(3), pp. 528-547.
- LICERAS, J., FERNÁNDEZ-FUERTES R. y DE LA FUENTE A. A. (2012). «Overt subjects and copula omission in the Spanish and the English grammar of English–Spanish bilinguals: On the locus and directionality of interlinguistic influence». *First Language*, 32, pp. 88–115.
- LOPÉZ-ORNAT, S., MARISCAL S. y FERNÁNDEZ, A. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores.
- MARTÍNEZ-GIBSON, E. A., RODRÍGUEZ-SABATER, S., TORIS C. C. y WEYERS, J. R. (2010). «To Be: A Study of Ser and Estar in Second Language Learners of Spanish». *Southern Journal of Linguistics*, 34(1), pp. 49-74.
- MUÑOZ-LICERAS, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlingua*. Madrid, Visor.
- NADA, A. H. (2017). «SER Y ESTAR EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ELE Verb (to be), Learning and Teaching Spanish as a Foreign Language». *Journal of the College of Languages (JCL)*, 35, pp. 238–268.
- PERPIÑÁN, S., MARÍN, R. y MORENO VILLAMAR, I. (2019). «The Role of aspect in the acquisition of ser and estar in locative contexts by English-speaking learners of Spanish». *Lang Acquis*, 27(1), pp. 35-67.
- PONCE-ROMERO, X. T. (2008). *Adquisición temprana de los verbos ser y estar en español*. [Tesis de Maestría: Universidad Nacional Autónoma de México].

- RAMÍREZ-GELPI, A. (1995). *The acquisition of ser and estar among adult native English speakers learning Spanish as a second language*. [Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles].
- REQUENA, P. E. (2021). «Spanish copula selection with adjectives at age three». *Journal of Child Language*, 48, pp. 621–633.
- REQUENA, P. E., ROMÁN-HERNÁNDEZ, A. I. y MILLER, K. (2015). «Children’s Knowledge of the Spanish Copulas ser and estar with Novel Adjectives». *Language Acquisition*, 22(2), pp. 193–207.
- RICHARDS, J. C. (2008). *Moving Beyond the Plateau from Intermediate to Advanced Levels in Language Learning*. (Booklet) Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHMITT, C. y MILLER, K. (2007). «Making discourse-dependent decisions: The case of the copulas ser and estar in Spanish». *Lingua*, 117(11), pp. 1907–1929.
- SCHWARTZ, B. D. y SPROUSE, R. A. (1994). «Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German Interlanguage». En Hoekstra, T. y Schwartz, B. D. (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: papers in honor of Kenneth Wexler from the 1991 GLOW workshops*. Philadelphia, PA, John Benjamins, pp. 317–68.
- , (1996). «L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model*». *Second Language Research*, 12(1), pp. 40–72.
- SELINKER, L. (1972). «Interlanguage. *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), pp. 209–241.
- SERA, M. D. (1992). «To be or to be: Use and acquisition of the Spanish copulas». *Journal of Memory and Language*, 31(3), pp. 408–427.
- SILVA-CORVALÁN y MONTANARI, S. (2008). «The acquisition of ser, estar (and be) by a Spanish–English bilingual child: The early stages». *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(3), pp. 341–360.
- SOLÉ, Y. y SOLÉ, C. (1977). *Modern Spanish syntax: A study in contrast*. Lexington, MA, D.C. Heath & Company.
- SYRETT, K. (2007). *Learning about the structure of scales: Adverbial modification and the acquisition of the semantics of gradable adjectives*. [Unpublished Ph.D. Dissertation, Northwestern University].
- VAÑÓ-CERDÁ, A. (1982). *Ser y estar + adjetivos: Un estudio sincrónico y diacrónico*. Guntener Narr Verlag.

- VANPATTEN, B. (1985). «The acquisition of ser and estar in adult second language learners: A preliminary investigation of transitional stages of competence». *Hispania*, 68, pp. 399-406.
- , (1987). «Classroom learners' acquisition of ser and estar: Accounting for developmental pattern». En VanPatten, B., Dvorak, T. y Lee, J. F. (eds.), *Foreign language learning: A research perspective*, Rowley, MA, Newbury House, pp. 61-75.
- , (2010). «Some Verbs Are More Perfect than Others Why Learners Have Difficulty with ser and estar and What It Means for Instruction». *Hispania*, 73(1), pp. 29-38.
- WOOLSEY, D. (2008). «From theory to research: Contextual predictors of "estar + adjective" and the study of the SLA of Spanish copula choice». *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, pp. 277-295.

La ironía en las redes sociales

La comprensión de la ironía en ELE a través de textos escritos en las redes sociales, según el tiempo de inmersión sociocultural en España

Yanira BRESÓ GONZÁLEZ

Alumna de la Escuela de Doctorado
en Lingüística Inglesa
de la Universidad Complutense de Madrid

Resumen: En el presente trabajo de investigación, se ha realizado un estudio de tipo exploratorio y contrastivo bajo un paradigma mixto. Este versa sobre la comprensión de la ironía verbal en español como Lengua Extranjera (ELE), a través de textos escritos en redes sociales tales como *Twitter* o *Facebook* (*tweets* y *memes* mayoritariamente), según el tiempo de inmersión sociocultural de los participantes en España. Los criterios que se han seguido para realizar un análisis descriptivo y focalizado de los resultados obtenidos sobre la comprensión de la ironía, han sido el tiempo de inmersión social y cultural en España, así como el tipo de texto irónico presentado (con y sin carga sociocultural). Para llevarlo a cabo, se contó con una muestra poblacional seleccionada a través de un muestreo no probabilístico incidental. Como instrumento de recogida de datos, se elaboró un cuestionario que fue validado con un total de 24 nativos. Más tarde, este se administró a 29 informantes, a su vez, divididos en tres grupos diferentes en función del tiempo de inmersión social y cultural con el que contasen en España (de 0 a 5 años, grupo A; de 5 a 10 años, grupo B, y de 10 a 25 años, grupo C). Además, todos ellos contaban con un nivel de dominio de ELE avanzado. Los datos extraídos a partir del citado cuestionario se han analizado mediante el programa Excel 2013 de Microsoft. Esto sirvió para extraer una serie de conclusiones, así como detectar varias limitaciones y avanzar futuras líneas de investigación de relevancia que continúen abordando dicho tema. De tal forma, los resultados evidencian una pequeña mejora porcentual en cuanto a la comprensión de la ironía verbal escrita en textos cortos cuanto mayor es el tiempo de inmersión sociocultural. Sin embargo, no se pudo concluir lo mismo en el caso de los textos irónicos con carga sociocultural, ya que el grupo que obtuvo un mayor número de aciertos fue el grupo B, lo que señaló que la comprensión o no de la ironía puede depender, además, de otros factores tales como la competencia lingüística, la competencia cognitiva o la relación real con el entorno de la lengua meta, tal y como se apuntó en algunas de las investigaciones previas consultadas.

Palabras clave: Ironía, comprensión, ELE, inmersión lingüística, sociocultural

Abstract: In this thesis, the research was carried out as an exploratory and contrastive study within a mixed paradigm. This is about understanding verbal irony in Spanish as a Foreign Language (ELE) via texts written on social networks such as Twitter or Facebook (tweets and memes mostly) according to the time of sociocultural immersion in Spain. The criteria that were followed to perform a descriptive and focused analysis of the results about the understanding of irony, were the time of social and cultural immersion spent in Spain as well as the type of the ironic text showed (with and without sociocultural burden). A population sample was selected through incidental non-probabilistic sampling to carry it out. The instrument used was a questionnaire validated with 24 natives in total. Later, this was administered to 29 informants, who were divided into three different groups depending on the time of social and cultural immersion in Spain (from 0 to 5 years - group A, from 5 to 10 years - group B, and from 10 to 25 years -group C). In addition, all of them had an advanced ELE proficiency level. The data extracted from the aforementioned questionnaire was analysed through Microsoft's Excel 2013 program. This served to extract some conclusions as well as to detect several limitations. On the other hand, future lines of investigation of relevance that can continue addressing this topic were provided. The results showed a small percentage improvement in the understanding of written irony in short texts as the time of sociocultural immersion increased. However, it was not possible to conclude the same in the case of the ironic texts with sociocultural burden, inasmuch as the group that obtained a greater number of correct answers, was B, thereby indicating that the understanding (or misunderstanding) of verbal irony could depend on other factors such as linguistic competence, cognitive competence or a real relationship with the target language environment, as was pointed out in some of the previous research consulted.

Currículum: Realiza su doctorado en Lingüística Inglesa, en 2022, por la Universidad Complutense de Madrid, así como el Curso de Actriz de Doblaje (2020 -2022), en Escuela 35 mm (Madrid, España). Es Máster en Educación Bilingüe (2018-2019) por la Universidad Francisco de Vitoria, Madrid (España). TFM: «The improvement of intonation in EFL: cinema as a pedagogical resource». Es Máster en Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (2015-2017) por la Universidad Antonio Nebrija, Madrid (España). TFM: «La ironía en las redes sociales. La comprensión de la ironía en ELE a través de textos escritos en las redes sociales según el tiempo de inmersión sociocultural en España». Es Grado en Maestro de Educación Primaria (2009-2014) por la Universidad de Castilla-La Mancha (España), Universidad de Turku (Finlandia), BINE (México). Menciones en: Lengua Extranjera: Inglés; Audición y Lenguaje y Religión.

1. INTRODUCCIÓN

El uso de la ironía en memes en habla hispana es cada día más y más frecuente. Así, no es raro que nos topemos con variados ejemplos en las diferentes redes sociales que se pueden compartir, tales como *Facebook*, *Twitter* o *Instagram*, entre tantas otras. Estos textos cortos se han convertido, por tanto,

en una expresión social, bien sea a modo de crítica (social, cultural, política) o como mero recurso jocoso usado por los ciudadanos. Sin embargo, no podemos negar que muchos de estos memes tienen escondida una inmensa carga sociocultural y que requieren de ciertos conocimientos previos para su correcta comprensión, especialmente aquellos textos que, en su construcción, eligen la ironía como base. En otras palabras, los textos que encontramos intentan provocar una reacción en el receptor utilizando ciertos aspectos lingüísticos, pero trascendiendo lo literal para transmitir un mensaje más allá de las palabras.

Esto puede no resultar siempre una tarea sencilla a la hora de interpretar el verdadero sentido o intención del autor del texto y es una dificultad añadida cuando se trata de usuarios no nativos de la lengua castellana. Por ello, para el presente estudio partimos de la hipótesis de que el tiempo de inmersión sociocultural de un aprendiente de español como lengua extranjera (ELE en adelante) influiría en la comprensión de la ironía con mayor significatividad cuanto más fuerte fuese la carga de elementos socioculturales que requiriesen ciertos conocimientos de la sociedad y la cultura donde se dan para su entendimiento.

La ironía es un fenómeno pragmático que, con su complejidad, su multitud de formas posibles e intenciones, parece haber despertado el interés tanto de filósofos y pensadores como de lingüistas a lo largo del tiempo. Tal es así que hoy en día se puede diferenciar entre la *ironía socrática*, la *situacional*, la *trágica* o la *verbal*, entre otras. Sin embargo, aun habiendo sido objeto de estudio de distintas disciplinas, como han podido ser la Retórica, la Lingüística o la Pragmática, es aún un recurso poco indagado en el ámbito de las segundas lenguas (L2), y más concretamente en el de ELE, a pesar de su uso frecuente y cotidiano en la lengua castellana. Es por esto por lo que en el presente trabajo se consideró oportuno explorar dicho término para así profundizar en su conocimiento en ELE. Con este objetivo, se decidió trabajar con una muestra de textos reales que pueden ser encontrados en las diferentes redes sociales (*Twitter* o *Facebook*, principalmente) por los aprendientes de español, los *tweets* y los memes, los que, además, en numerosas ocasiones encierran un cierto conocimiento social y cultural de la lengua meta. Por este motivo, surgió la inquietud de observar, por un lado, cómo sería la comprensión de la ironía si los informantes estuviesen además inmersos en la misma

sociedad y cultura españolas. Por otro lado, el formato relajado seleccionado y su carácter actual, dinámico o crítico atrajeron el interés de los participantes en el estudio.

2. LA IRONÍA

EL CONCEPTO DE IRONÍA

A lo largo de los años, incluso de las diferentes corrientes, partiendo de la visión tradicional de la Retórica que la engendró o la Pragmática y la Lingüística que continuaron su desarrollo hasta los tiempos actuales de uso cotidiano, multitud de autores se han enfrentado a la ardua tarea de definir el concepto de *ironía*. Unos la consideran un recurso mediante el cual se dice lo contrario de lo que se quiere dar a entender. Para otros, es una figura que viene a significar algo diferente, pero no necesariamente lo contrario, de lo que se expresa. Se ha llegado a tratar como un mecanismo por el cual expresar burla, humor, dramatización o disimular la verdadera intención del hablante. Sin embargo, ni siquiera después de tales esfuerzos se ha llegado a consensuar una única definición de ironía que convenza a todos los entendidos y que englobe todas sus características y posibles usos, dada su heterogeneidad y los diversos matices con los que esta puede contar en las diferentes situaciones, ideas o estilos en los que se puede hacer uso de ella.

Según el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española, 2014):

Ironía. Del lat. *ironía*, y este del gr. εἰρωνεία *eironeia*. 1. f. Burla fina y disimulada. 2. Tono burlón con el que se expresa ironía. 3. Expresión que da a entender algo contrario o diferente de lo que se dice, generalmente como burla disimulada.

En esta definición, modificada y ampliada a partir de versiones anteriores, encontramos palabras clave como *tono* (uno de los elementos identificadores de la ironía), *contrario* (como opuesto), *diferente a lo que se dice* (que no es lo mismo) o *burla disimulada*, basadas en algunas de las reflexiones de los autores más relevantes, pero que aún resultan insuficientes para un análisis científico completo.

En una línea similar, encontramos los principios básicos en los que se ha basado la concepción de ironía (Reus Boyd-Swan, 2009, p. 295):

- La ironía consiste en decir lo contrario de lo que se piensa.
- La ironía es consustancial a una situación o expresión humorística, basada en la burla o presunta ofensa a alguien.

Por su parte, Beristáin hace una extensa referencia al término de la ironía en su Diccionario de Poética y Retórica (1995, p. 271), hablando no solo de su significado, sino también de su naturaleza como tropo y proporcionando algunos ejemplos, aunque tratándola de un modo similar a los anteriormente expuestos. La introduce del siguiente modo:

*Figura** de pensamiento porque afecta a la lógica ordinaria de la expresión. Consiste en oponer, para burlarse, el *significado** a la *forma** de las palabras* en *oraciones**, declarando una idea de tal modo que, por el tono, se pueda comprender otra, contraria. Cuando lo que se invierte es el sentido de palabras próximas, la ironía es un *tropo** de dicción (...). Se trata del empleo de una *frase** en un sentido opuesto al que se posee ordinariamente, y alguna señal de advertencia en el *contexto** lingüístico próximo, revela su existencia y permite interpretar su verdadero *sentido**:

Y vi algunos poblando *sus calvas con cabellos que eran suyos solo porque los habían comprado.*

O bien...

por guardar esto [el mandamiento que ordena no matar] no comía, por ser matar el hambre comer.

Donde lo que evita no es *matar* sino *gastar por comer.*

Esta tendencia tradicional a definir la ironía como *lo contrario* o *lo opuesto* de lo que se expresa de manera más literal, se extiende hasta nuestros días a pesar de tener una clara base retórica. Considera que la ironía surge de una «contradicción lógica» que aparece en el conjunto global del enunciado. Siguiendo este matiz, en Torres Sánchez (1999, pp. 5-10) se encuentra incluso una triple clasificación, que dice ser habitual, de dichas contradicciones irónicas en función de la categoría semántica a la que pertenezca cada una de las dos partes implicadas en el enunciado, además de aportar una crítica a estas definiciones. De este modo, expone la *contradicción explícita*, lo que conlleva

una contraposición directa entre lo expuesto de forma verbal y lo presupuesto. Es decir, viola las expectativas del interlocutor (*El cura de mi pueblo se ha casado*). Por otro lado, la *contra-verdad* se da cuando una proposición expresada de manera explícita en el enunciado es desmentida por una información situacional o contextual implícita conocida por los interlocutores. Dicho de otro modo, cuando sabemos por el contexto o la información de la situación que se comparte que algo es incongruente con lo que se dice (*Demuestra menos inteligencia que un mosquito*, cuando el mosquito es un animal irracional o *¡Qué tiempo más estupendo!* dicho en medio de una tormenta). Por último, *contradicción implícita*, que surge de los procesos inferenciales llevados a cabo a partir de la interpretación de dos contenidos implícitos contradictorios, que tienen lugar en las llamadas «falsas ingenuidades» argumentativas (*Puedo suponer la calidad del trabajo que me has entregado con la misma rapidez con la que tú lo has hecho*). En este caso, las dos partes del enunciado requerirían una inferencia encubierta para poder descifrar el verdadero significado que se pretende comunicar. No obstante, tal y como señalábamos al principio, esta acepción de «decir lo contrario de lo que se quiere decir» no sería suficiente para explicar qué es la ironía, puesto que, según esta teoría, la ironía sería el único recurso que sugiere una inversión del significado, olvidando otras figuras retóricas, como por ejemplo la litotes¹.

Torres Sánchez (1999, p. 9), cita a Myers para aclarar que, en el caso de la ironía, esto solo ocurre cuando se forma con un solo término léxico (*Bien hecho. Hace un día estupendo*) para comunicar lo contrario (*Mal hecho. Hace un día horrible*), ya que parece que ciertos elementos lingüísticos, por lo general un adjetivo o un adverbio, dan pie en numerosas ocasiones a interpretar un enunciado por su contrario con cierto valor irónico, aunque no se pueda tomar como regla general. Además, no siempre es lo opuesto lo que realmente se quiere comunicar al hacer uso de un enunciado irónico. Por esto mismo, se concluye que la clave ha de buscarse en el conjunto de la comunicación en el que tiene lugar la producción intencional irónica.

¹ La litotes o litote es una figura retórica mediante la cual se afirma algo, disminuyendo, atenuando o negando lo contrario de lo que se quiere decir. *No está malo* por *Está bueno*.

3. LA PERCEPCIÓN DE LA IRONÍA EN LA SOCIEDAD

El grado de percepción que se tiene de la ironía en culturas cercanas a la nuestra, la española (francesa, inglesa, alemana o, si apuramos, rusa), es diferente, así como sus características, normas sociales o conocimientos compartidos. Diversos autores (Padilla, 2008, Roca, 2011), proporcionan una serie de concepciones de la misma para cada una de ellas. Asimismo, en los siglos XVII y XVIII, la ironía se consideraba un refinado y elaborado recurso, que era utilizado por los franceses como un arma de seducción. Más tarde, para los mismos provocaba un efecto negativo y se relacionaba con la burla. Sin embargo, consideraban que los ingleses eran incapaces de manejar la ironía con el suficiente desparpajo, caracterizados por un humor tosco y rudimentario. No obstante, para los anglosajones era un motivo de divertimento en el que intervenía la inteligencia y el ingenio. Los alemanes, por su parte, evitaban ser irónicos en cualquier contexto, ya que, para estos, la ironía tenía un fuerte valor negativo, hostil y se relacionaba con una crítica abierta y más sangrienta. Por último, los rusos cuentan con una manera de ironizar bastante versátil, puesto que puede ir desde la amistad hasta el sarcasmo. En el caso de la cultura española, se podría decir que se comparten, en cierto modo, los usos y perspectivas tanto de franceses, de ingleses, como de alemanes (a veces, cambian según la visión del autor). Para los españoles, la ironía es entendida con un cierto matiz negativo, pero también como un recurso que denota sutileza y agudeza e ingenio, como fue el caso del uso culto de la burguesía o de grandes referentes como Nebrija. No obstante, en numerosas ocasiones, recordando a esa percepción inglesa, es motivo de divertimento por su tono burlesco o, incluso, diplomacia. Ejemplo de ello son los escritos de Cervantes con personajes como Sancho Panza, cuando su uso se extendió y la ironía pasó a ser un recurso más vulgar dentro de nuestra sociedad al alcance de las clases más humildes. Si se analizase la ironía desde una visión asiática, encontraría, *grosso modo*, una coincidencia con la concepción europea, dependiendo, eso sí, de la permisividad del momento y del uso irónico, según qué situación comunicativa.

Todo esto, extrapolado al aula y a la enseñanza de cada idioma, debe aplicarse conscientemente para lograr su fin último de manera óptima. Por una parte, el profesor de ELE ha de ser consciente de que sus alumnos provienen de

realidades culturales muy diversas, lo cual puede limitar y condicionar la comprensión y uso de ciertos recursos lingüísticos de significado figurado, como puede ser la ironía. El alumno extranjero, por su parte, con las herramientas adecuadas, es capaz de acceder a dichas condiciones culturales de una lengua y sociedad diferentes a la suya propia de origen, que le permitan interpretar la ironía en dicha L2. Esta especie de ironía intercultural, en consecuencia, sería una «*metaironía* creada a partir de la experiencia contrastada de varias culturas en las que los alumnos utilizan una nueva cultura» (Roca, 2011). En conclusión, la ironía se ve afectada por componentes gramaticales, pragmáticos y, por supuesto, culturales, al formar parte de las interacciones comunicativas. Luego, como apuntó Raga Gimeno (2003, pp. 38-39) y Roca (2009) recuperó:

El paso previo para afrontar el estudio de las situaciones interculturales consiste en llevar a cabo un análisis de tipo «transcultural»: un análisis contrastivo de los diferentes patrones comunicativos en las diferentes culturas. Para comprender los problemas comunicativos que pueden surgir en una situación intercultural, hemos de partir de un cierto conocimiento de los modelos comunicativos de las culturas implicadas.

4. METODOLOGÍA

A partir del análisis que se llevó a cabo sobre las investigaciones previas que tenían como objeto de estudio la ironía en una L2, se pudo observar que gran parte de las aportaciones basadas en ELE, hacen una propuesta didáctica con la intención de acercar dicha figura al aula y a los aprendientes de español. Sin embargo, son pocas las investigaciones basadas en la identificación o en la interpretación de la ironía por parte de estos aprendientes, a excepción de las realizadas por el grupo GRIALE. En el caso del inglés como lengua extranjera (EFL), se cuenta con estudios algo más rigurosos, como son los de Bouton (1986, 1992, 1994), que a pesar de no ser tan recientes como nos gustaría y tratar sobre EFL y las implicaturas conversacionales en vez de centrarse únicamente en la ironía, pueden resultar de lo más esclarecedores y servirán como guía para el estudio que aquí se expone.

En cuanto a la metodología seguida, aquellos estudios que extraen sus conclusiones de un planteamiento diferente a la aplicación didáctica lo hacen,

generalmente, mediante un análisis de datos cualitativos y el uso de cuestionarios, hayan sido de respuesta abierta o de respuesta cerrada. Por un lado, los cuestionarios de respuesta cerrada suelen ser mucho más concisos y directos, lo que permite controlar mejor las variables que son de interés reduciendo la posibilidad de obtener respuestas que resulten irrelevantes o incomprensibles. Por el contrario, los cuestionarios de respuesta abierta también tienen sus ventajas, como es el caso de la posibilidad de que los informantes respondan de forma libre, sin encontrarse sugestionados por unas respuestas base proporcionadas, a la vez que sus contribuciones son más espontáneas y, por lo general, extensas. No obstante, este tipo de respuestas son mucho más difíciles de interpretar y codificar bajo un criterio común y resulta más difícil para el investigador provocar la respuesta buscada.

En el caso específico de esta investigación, se tomó como guía el proceso general de análisis de datos cualitativos de Rodríguez, Gil y García (1996, p. 206), siguiendo tres pasos: «reducción de datos, disposición y transformación de los mismos y obtención de resultados y verificación de conclusiones».

La elección de un tipo de cuestionario u otro suele venir determinada por la naturaleza de la investigación y su objeto de estudio. Hopkins (1989, p. 95) cita, además, un conjunto de ventajas que presenta este tipo de instrumento en comparación con otras de técnicas. Por un lado, resalta la facilidad con la que se puede llegar a elaborar y más tarde valorar. Además, tal y como predica, permite comparar grupos e individuos directamente. Por otro lado, de su uso se pueden extraer datos cuantificables, así como una retroalimentación. Asimismo, Buendía (1992) apunta que las personas que recojan los datos no necesitan una preparación previa, facilitando una entrega del mismo por correo postal o por correo electrónico, como es nuestro caso. Además, la efectividad, rapidez de distribución y recogida de datos de los sujetos seleccionados son características que de nuevo benefician la operatividad de nuestra investigación. Según Díaz Aguado y Royo (1995), el cuestionario también invita a la uniformidad a la hora de medir ciertos aspectos por la estandarización de sus opciones y por registrar las respuestas obtenidas. Por esto, si la formulación de la pregunta es correcta, el cuestionario resultará de gran utilidad, ya que permitirá tomar ciertas decisiones acerca de los objetivos formulados. Sin embargo, Hopkins (1989, p. 95) considera que, además de

las ventajas señaladas, el uso de cuestionarios también acarrea una serie de inconvenientes, como son:

- El análisis requiere bastante tiempo.
- Se necesita gran preparación para lograr preguntas claras y relevantes.
- Es difícil conseguir preguntas que exploren en profundidad.
- La eficacia depende mucho de la capacidad lectora.
- Los sujetos pueden tener reparo en contestar sinceramente.
- Los encuestados intentarán dar respuestas «correctas».

Siguiendo con las desventajas, Pérez Juste (1985, p. 108) indica que contestar a los cuestionarios implica cierto nivel de comprensión y expresión de técnicas de respuesta. El lado bueno de ello es que, con las herramientas digitales con las que se cuenta hoy en día, el hecho de que el cuestionario sea devuelto en blanco o incompleto, puede solucionarse con un cuestionario en versión *online*, en la que figure qué preguntas requieren de una respuesta obligatoria para su entrega.

No obstante, tal y como apuntaron Cohen y Manion (1990), esta es considerada una técnica de indagación respetable y lícita para obtener y recoger datos fácilmente cuantificables a partir de una información seleccionada previa e intencionalmente por el investigador, si se construye y aplica de la manera apropiada. El cuestionario es una herramienta que se relaciona con enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, ya que se elaboran para comparar puntos de vista, posibilitando el acercamiento a formas de conocimiento nomotético no ideográfico. Es por ello –y apoyándonos en las investigaciones previas más relevantes en este término, como pueden ser las ya mencionadas de Bouton (1986, 1992, 1994)– por lo que se optó por el cuestionario² como instrumento de recogida de datos. En este caso apostamos por un cuestionario mixto con una primera parte de preguntas cerradas y de opción múltiple a la que se le incluyó una segunda parte de preguntas abiertas. Se ha de señalar que el análisis de datos realizado no buscaba una representatividad cuantitativa, siendo meramente interpretativo y sin pretensiones de generali-

² El cuestionario que fue diseñado para este estudio puede encontrarse en el ANEXO I del TFM en cuestión.

zar sus resultados, ya que entendemos que otros investigadores podrían obtener conclusiones diferentes a partir del análisis de los mismos datos.

5. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

5.1 OBJETIVOS

5.1.1 Objetivo general:

Observar la comprensión de textos cortos irónicos escritos que pueden encontrarse de manera cotidiana en las redes sociales, tales como *Twitter* o *Facebook*, a través del uso de memes, comentarios de opinión de los usuarios o textos apoyados con fotografías (memes), en su mayoría.

5.1.2 Objetivos específicos:

- Observar qué grupo de informantes comprende mejor la ironía y, por tanto, si se ve beneficiada por el factor del tiempo de inmersión sociocultural.
- Determinar si aquellos textos escritos irónicos que requieren un conocimiento de ciertos aspectos de la sociedad y cultura españolas resultan más difíciles de comprender en comparación con aquellos que carecen de esta información.

5.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Entienden mejor la ironía aquellos aprendientes ELE que llevan más tiempo inmersos en la sociedad y en la cultura españolas?
2. ¿Los textos irónicos que requieren el conocimiento de ciertos aspectos socioculturales de España resultan más complejos para alguno de los grupos?

Para dar respuesta a las anteriores cuestiones, en el presente trabajo se realiza un estudio exploratorio y contrastivo bajo un paradigma descriptivo.

6. VARIABLES

La naturaleza del presente estudio es descriptiva, no experimental, por lo que no se diferenciará entre variables independientes y dependientes. Sin em-

bargo, sí se señalarán una serie de constructos que se han de tener en cuenta, referidos al tipo de respuesta que se dé al cuestionario, determinando si se ha comprendido el texto irónico correctamente o no y al tiempo de inmersión sociocultural en España, ya que este será el criterio que se use para analizar los resultados obtenidos, puesto que todos los informantes con los que se contó, partían de un nivel avanzado del dominio de ELE. Por tanto, los constructos que determinaron nuestro estudio y la operativización de las variables, fueron los siguientes:

CONSTRUCTOS	OPERATIVIZACIÓN DE LAS VARIABLES
<i>La comprensión de la ironía</i>	
Comprensión SÍ	N.º de aciertos expresado en %
Comprensión NO	N.º de errores expresado en %
<i>Tiempo de inmersión lingüística, social y cultural en España</i>	
Grupo A	De 0 a 5 años
Grupo B	De 5 a 10 años
Grupo C	Más de 10 años

Tabla 1: Constructos del estudio, escala y operativización de las variables

Este último constructo, el tiempo de inmersión lingüística, social y cultural en España, se midió por medio de una encuesta en la que se indicaba el tiempo que el informante llevaba viviendo en este país. Además, debían señalar cuál era su profesión, que, si bien es cierto no preocupa de manera específica en este estudio, sí podría ayudar a reforzar y demostrar de algún modo el nivel de inmersión que podría tener cada sujeto, dada su función dentro de la sociedad y la interacción requerida con esta. Asimismo, se contaba con la ventaja de conocer personalmente a la inmensa mayoría de los encuestados, por lo que se era consciente de su verdadera inmersión.

7. INFORMANTES

Para cumplir con los objetivos aquí planteados, teniendo en cuenta todos los datos con los que se cuenta acerca de la comprensión de la ironía y tomando algunos de los estudios expuestos con anterioridad, se determinó que los informantes que participasen en esta investigación, debían partir de dos características fundamentales:

- Contar con un **nivel avanzado de ELE** (B2+, C1 o C2) para que el nivel de competencia lingüística en la L2 fuese una variable controlada. Los informantes que no contaban con un título oficial que certificase su nivel avanzado de ELE tuvieron que completar una prueba de nivel³. Sin embargo, dos de los 31 participantes que completaron la encuesta no respondieron a tal petición, por lo que finalmente se contó para el análisis de los resultados con los 29 informantes que sí habían demostrado tener dicho nivel.
- **Vivir en España**, con lo que se buscaba esa condición de inmersión social y cultural, ya que se les pedía que estuviesen trabajando o estudiando en el país, mantuviesen relaciones sociales con nativos y usasen la lengua de manera cotidiana.

Por consiguiente, la muestra de la población, pues habría sido imposible contar con todas las personas que cumpliesen con tales requisitos, fue seleccionada por muestreo no probabilístico incidental, también denominado discrecional o por juicio, por lo que cualquier individuo no tenía las mismas posibilidades de ser elegido y su elección fue determinada en base al conocimiento y juicio de la investigadora y a partir de los objetivos de la investigación.

Para llevar a cabo esta investigación, se contó con la colaboración de veintinueve informantes⁴ (24 mujeres y 5 hombres) de catorce nacionalidades diferentes (francesa, rumana, holandesa, italiana, ucraniana, polaca, inglesa, alemana, húngara, iraní, brasileña, belga, canadiense y argelina). Al mismo

³ Esta prueba de nivel es la diseñada y usada por el Centro de Estudios Hispánicos (CEHI); por tanto, está validada y resulta idónea para determinar el nivel de dominio ELE.

⁴ Vid. ANEXO I del mismo trabajo de investigación para ampliar la información de los informantes y ver su codificación para el estudio.

tiempo, los informantes se dividirían en tres grupos dependiendo del tiempo de inmersión con el que contaban. Dado que no se encontraron estudios de investigación que siguiesen un criterio válido y extrapolable en el que basarse, se decidió agrupar a los informantes en grupos de cinco en cinco años, según el tiempo de inmersión en la sociedad y cultura españolas. Así, el criterio seguido fue el mismo por el que se rigen las políticas de extranjería en España y mediante el cual se determina si una persona es apta para solicitar la nacionalidad o no (referente a lo consultado en 2017), requiriendo esta un total de 5 años en el caso de los refugiados y de 10 años en el caso de solicitar la nacionalidad por residencia, por lo que entendemos que una vez superados esos 10 años, dicho ciudadano puede equipararse a un nacional (o nativo) en ciertos ámbitos y aspectos dentro de la sociedad y cultura de acogida. Es por ello por lo que se dividió al conjunto de 29 informantes (que contaban desde 0 hasta 24 años de inmersión) en tres grupos (A, B, C), quedando distribuidos del siguiente modo:

INFORMANTES		
GRUPOS	TIEMPO DE INMERSIÓN	NÚMERO DE INFORMANTES
Grupo A	de 0 a 5 años	8 informantes (1 francesa, 1 belga, 1 inglés, 1 canadiense, 1 brasileña, 2 holandeses y 1 italiana)
Grupo B	de 5 a 10 años	10 informantes (1 rumana, 1 húngara, 1 francesa, 2 italianas, 1 iraní, 2 polacas, 1 inglesa y 1 alemana)
Grupo C	de 10 a 25 años	11 informantes (1 brasileña, 2 rumanas, 1 italiana, 1 argelina, 1 polaca, 2 ucranianos, 2 rumanos y 1 inglesa)

Tabla 2: Agrupación de informantes

8. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

El instrumento de recogida de datos por el que se optó es un cuestionario mixto. Este cuestionario, se planificó a partir de una previa reflexión acerca de los objetivos planteados en la investigación, los informantes a los que iba

dirigido y los contenidos que debía tratar, formulando preguntas relacionadas con ellos que poco a poco diesen respuesta a las hipótesis de las que se partían, siguiendo las recomendaciones de Rodríguez, Gil y García (1996, p. 187). Hernández, Fernández y Baptista (2010), Bostwick y Kyte (2005) y Babbie (2009) señalan que los cuestionamientos deben resultar interesantes para los participantes. Por ello y otros motivos, como el ser un recurso mediante el que comunicar temas de relevancia y preocupación social y actual desde un punto de vista más cercano y al alcance de todos, se usaron ejemplos reales recopilados de las redes sociales más usadas hoy en día (*Facebook* o *Twitter*) como son los *memes* o los *tweets*. El cuestionario se hizo llegar a cada uno de los informantes en versión digital por correo electrónico, que permite que les llegue incluso a los informantes más inaccesibles en cuestión de segundos. Por último, los participantes no disponían de un tiempo limitado de respuesta para completar la prueba, ya que esta no era una variable de interés.

DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO Y CONFIGURACIÓN DE LAS PREGUNTAS

El cuestionario utilizado en este estudio constaba de cuatro partes diferentes. En primer lugar, una breve introducción a modo de presentación de la masteranda, en la que se agradecía la participación de los informantes y se explicaba el motivo de la misma encuesta y los fines con los que se usarían los datos que de ahí de obtuviesen, respetando siempre la privacidad del encuestado.

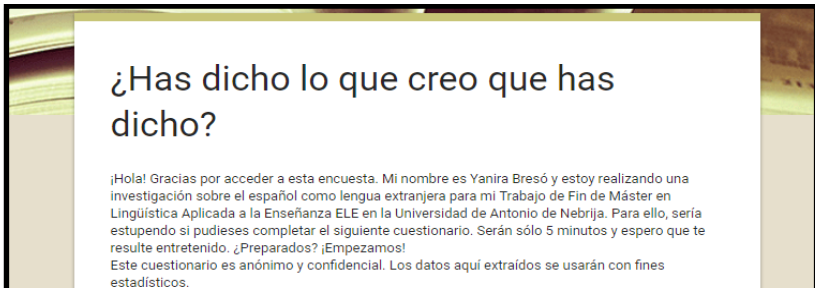



Figura 1: Presentación e introducción del cuestionario

En segundo lugar, se presentaban un conjunto de preguntas personales con la intención de recoger datos generales del informante que resultaran o

podieran resultar de interés tanto para esta como para futuras investigaciones, tales como: sexo, fecha de nacimiento, nacionalidad, lengua materna, si contaba con un título, profesión, si se había superado una prueba DELE o no, si se habían realizado estudios en España y tiempo exacto viviendo en este país. En tercer lugar, se presentaba un conjunto de diez preguntas cerradas de opción múltiple (a, b, c, d) con una única respuesta posible en las que se les pedía que contestasen a lo que creían que se había querido decir en cada uno de los textos presentados. Entre ellas, como se explicaba, habría un total de ocho textos irónicos y dos no irónicos. Una vez finalizada la prueba, se pasaba de manera inmediata a una última y breve sección, esta vez de respuesta abierta, en la que los informantes debían contestar brevemente de manera objetiva a unas preguntas sobre la ironía en su país y cultura:



Section 2 of 2

La ironía

Responde de manera clara a las siguientes preguntas. Justifica tu respuesta.

¿Sabrías decir qué es la ironía? *

Long answer text

¿Has encontrado algún texto de los anteriores irónico? ¿Podrías indicarlos? *
Señala todos los que creas que son irónicos



¿Se usa la ironía en tu país? ¿En qué tipo de situaciones? Justifica tu respuesta *

Long answer text

Gracias por tu tiempo

Figuras 2 y 3: Preguntas abiertas referentes a la ironía


Esto último se hizo con la intención de aclarar posibles dudas sobre las respuestas obtenidas, entender qué es la ironía para cada uno de los informantes y recopilar datos añadidos sobre una pincelada de la ironía en cada




uno de los países implicados, enriqueciendo nuestras conclusiones y dejando la puerta abierta a futuras líneas de investigación.

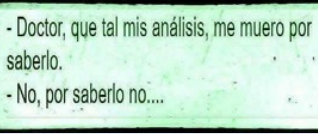


Para completar esta fase, para cerciorarse de que los informantes contaban con un nivel de dominio lingüístico en español como L2 y solventar el problema presentado de que alguno de ellos no contaba con un título acreditativo de nivel del idioma, se les pidió que completasen una prueba de nivel validada y proporcionada por la Universidad de Antonio de Nebrija.

Respetando los objetivos que sustentan esta investigación, los ítems incluidos fueron divididos entre texto escrito con ironía (4 preguntas), texto escrito sin ironía (2 distractores) y texto irónico con algún tipo de aspecto con componente sociocultural (4 preguntas). En todos los casos, se preguntaba por la intención del hablante, por lo que había querido decir o por la interpretación de lo que había sucedido en el texto presentado. En muchos de los diferentes ejemplos de textos escritos que se pueden encontrar en la red, como son los *tweets* y *memes*, no suele haber entonación o contexto añadido más allá de lo expresado en esa misma frase o como mucho una imagen que la acompañe, por lo que la interpretación puede variar, pero hay ciertos indicadores que señalan la verdadera intención con la que el emisor emite dicho mensaje.

A continuación, se ofrece una descripción pormenorizada de los ítems de cada uno de los ítems, siguiendo los criterios según los indicadores irónicos marcados por el grupo GRIALE así como las tácticas y estrategias pragmáticas irónicas que se señalan en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2007).

TEXTO	TIPO DE TEXTO	FORMATO
<p>Texto 1. Cine</p>	<p>IRÓNICO</p>	<p>Meme: texto + imagen</p>
<p>El hablante usa la ironía en respuesta a una pregunta obvia que se le acaba de plantear para hacerle ver a su interlocutor la obviedad de la respuesta y la inutilidad de la pregunta, por lo que en cierto modo trataría de ridiculizar esa demanda. El texto hace uso de ciertos indicadores irónicos lingüísticos como la puntuación o los signos de exclamación (<i>No! a contar cuántas sillas hay!</i>). Además, se apoya en un refuerzo visual que ayuda a contextualizar la conversación y refleja marcadores kinésicos irónicos gestuales similares a los que se darían en tal situación</p>		

Texto 2. Peluquero	IRÓNICO	Meme: texto + imagen
<p>El hablante hace uso de la ironía en toda su intervención (texto), en cierto modo, a modo de eufemismo para suavizar lo que sería una dura crítica y hacer saber así al oyente su verdadera opinión de una manera más sutil. Además, recurre a la ironía con la intención de burlarse. Para ayudar a detectar la ironía, se cuenta con ciertos indicadores lingüísticos tales como los signos de exclamación, palabras alerta encomiásticas o con juicio de valor como <i>adorable</i>, un orden anómalo de las palabras (<i>Vaya corte le han hecho a tu hija</i>), la letra versal, el tamaño de las letras de la frase que introduce justifica esa ironía o el uso de uno de los recursos léxicos más comunes en la ironía, la palabra «Vaya». Finalmente, con <i>¡Está adorable!</i> se corona esa mentira irónica para destacar una cualidad negativa. Es más, el texto va acompañado de una foto que intensifica la expresión irónica con una imagen en la que aparece una bonita niña con un corte bastante anticuado y poco favorecedor, ayudando a conocer su verdadera intención y opinión.</p>		
Texto 3. Camarero	IRÓNICO + SOCIOCULTURAL	Tweet: solo texto
<p>Este es un texto irónico con carga sociocultural, ya que se refiere a una de las situaciones más comunes en los bares españoles, la cantidad de platos con cuchara y azucarillo que suele haber preparados sobre la barra a la espera de un café. Para marcar la intención irónica, se ha hecho uso de palabras con valor diminutivo (<i>platinos</i>), cambios tipográficos con versales, figuras retóricas como la paradoja, la hipérbola o exageración y suposiciones improbables (<i>NO VAYAN A VENIR 857 CLIENTES DE GOLPE</i>).</p>		
Texto 4. Policía	NO IRÓNICO: DISTRACTOR	Tweet: solo texto
<p>Este texto no irónico es un mensaje de prevención de la Policía Nacional. Aun siendo un distractor, se procuró que compartiese formato con el resto de ítems, por lo que se optó por un formato de texto escrito en un <i>tweet</i> con recursos lingüísticos tales como las versales o juicios de valor (<i>supuestamente entrañables</i>).</p>		

Texto 5. Doctor	IRÓNICO	Solo texto
<p>En este caso, el paciente está nervioso y resulta exagerado (<i>me muero por saberlo</i>), por lo que el doctor decide contestar a su inquietante postura con una ironía mediante el uso de palabras alerta evidenciales, recursos lingüísticos como la doble negación, la repetición de las palabras de su interlocutor o los puntos suspensivos (<i>No, por saberlo no...</i>).</p>		
Texto 6. Vecino	IRÓNICO + SOCIOCULTURAL	Tweet: solo texto
<p>De nuevo con carga sociocultural. En España ha llegado a normalizarse el hecho de tener un vecino que muestra su desconsideración e indiferencia hacia el resto, sobre todo emitiendo algún tipo de estruendo a las horas más indebidas. En este <i>tweet</i>, se evoca este mismo escenario, siendo el hablante quien provoca dicha situación y haciendo eco de ella usando cierto tono de desconcierto o ignorancia, lo que acentúa la intención burlesca e irónica del mensaje. Además, presenta una paradoja al decir que siguió tocando la trompeta tranquilamente aun escuchando fuertes golpes que provenían desde la casa de su vecino, lo que funciona a su vez como una palabra alerta, dado el contexto que se había presentado con anterioridad.</p>		
Texto 7. Braguitas	IRÓNICO	Tweet: Texto + imagen
<p>Se presenta un caso de ironía mediante un discurso directo. La intención del hablante no es la misma que la que expresa. Lo que hace es una crítica al exceso de etiquetas y de texto que hay en la ropa interior y lo compara de forma exagerada con un libro, a sabiendas de que no es lo mismo y que realmente no pretende ni leer ni hacer creer al lector que sí lo hará. El apoyo visual (una imagen de unas braguitas con al menos 5 etiquetas) refuerza el texto sin dejar lugar a dudas.</p>		

Texto 8. Perro	NO IRÓNICO: DISTRACTOR	Meme: texto + imagen
<p>Este distractor, una vez más respetando el formato de los ítems incluidos en el cuestionario, incluye un texto literal. Por tanto, se pretendía decir exactamente lo que se estaba expresando. El meme usa una foto que refuerza de nuevo esa literalidad del texto.</p>		
Texto 9. Senado	IRÓNICO + SOCIOCULTURAL	Tweet: texto
<p>Este es un caso de ironía en el que se encierra un juicio de valor, lo que se justifica con ese conocimiento de ciertos aspectos sociales y culturales con el que se debe contar para su interpretación. En España, una parte significativa de la población suele quejarse sobre temas políticos, cuestionando su función o desempeño del cargo. Aquí, se apela a una falta de actividad del Senado al decir que podría trabajar allí estando dormido, lo que resulta una hipérbole (<i>Tengo tanto sueño que podría trabajar en el Senado</i>). Por consiguiente, es un enunciado irónico con <i>significado interpretativo</i>.</p>		
Texto 10. Bancos	IRÓNICO + SOCIOCULTURAL	Tweet: solo texto
<p>Por último, un caso de ironía bajo indicadores morfosintácticos con una oración suspendida (<i>y resulta que había que mirar al frente –para que el que no nos robase, fuese el banco–</i>). Una vez más, el texto con carga sociocultural, recurre a la ironía para expresar un juicio de valor y una opinión popularmente compartida entre los españoles: <i>Los bancos nos roban</i>. Además, hace uso de una exposición lingüística diacrónica poniendo al lector en contexto para que infiera el motivo de sus palabras (<i>estábamos engañados</i>) y la consecuencia de sus actos (<i>los bancos nos han terminado robando</i>).</p>		
<p style="text-align: center;">TOTAL: 10 PREGUNTAS: 2 distractores, 4 textos irónicos y 4 textos irónicos con carga sociocultural</p>		

Tabla 3: Codificación de los textos, características y justificación irónica

9. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, para la elaboración más práctica de la presente investigación, se partió de todos los conocimientos extraídos a partir de la misma. Una vez claros los conceptos; los marcadores de la ironía del grupo GRIALE que pueden hacer detectar la ironía en los textos; los aspectos irónicos señalados por el PCIC o las dificultades para comprender la ironía en ELE, entre otros, nos dispusimos a diseñar nuestra propia herramienta de recogida de datos, a partir de una extensa selección de ejemplos reales irónicos plasmados en textos escritos extraídos de las redes sociales en diferentes formatos, siendo los *memes* y los *tweets* los más recurrentes. De entre todos ellos, se hizo una selección de trece modelos respetando los criterios anteriormente expuestos y con base en los objetivos y las preguntas de investigación para que fuesen lo más válidos y esclarecedores posibles. Además, se procuró que la muestra fuese variada, por lo que se incluyeron textos escritos con y sin soporte visual. Por otro lado, y completando así un total de quince textos (2 distractores, 6 textos con ironía y 7 textos con ironía y carga sociocultural), se añadieron dos distractores con texto escrito no irónico. A continuación, se diseñó un primer cuestionario que iría dirigido a un grupo de hablantes nativos para validar así cada uno de los ítems y el conjunto de la prueba. Dicho grupo, con el que se pilotó el cuestionario, estaba compuesto por una muestra poblacional de un total de 24 nativos elegidos al azar y de un rango de edad comprendido entre los 24 y los 60 años. Para su confección, nos basamos tanto en los indicadores irónicos del PCIC como en los señalados y más específicos de grupo GRIALE. Tras el pilotaje de este primer cuestionario, se pudo determinar qué ítems habían funcionado mejor y se seleccionaron los 10 textos que mejores resultados habían registrado con un total de entre el 75% y el 100% de aciertos (la mayoría contaban con un 95,8%), desechando así aquellos que habían resultado confusos o dudosos, o que habían obtenido un menor porcentaje de aciertos entre los nativos que realizaron el cuestionario. A partir de tales conclusiones, se pasó a elaborar un segundo cuestionario que constaría de un total de diez ítems, en lugar de quince como su predecesor. Este último, sería el que se usaría para medir el nivel de comprensión por los informantes ELE de la ironía en los textos escritos cortos que se pueden encontrar en las redes sociales. Por otro lado, a aquellos

informantes que participaron en el estudio se les pasó una prueba de nivel para certificar que su dominio de la lengua era avanzado. Solo dos de todos los informantes que colaboraron en el estudio no entregaron la prueba, por lo que finalmente no se les pudo incluir en la investigación ni en el análisis de los resultados.

Una vez recogidos todos los datos de los diferentes informantes, se analizaron y codificaron de manera que permitiesen sacar conclusiones mediante su comparación, dando respuesta así a las preguntas de investigación y cumpliendo con los objetivos planteados en el presente estudio.

10. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

RESULTADOS CUANTITATIVOS

10.1 COMPRENSIÓN DE LA IRONÍA SEGÚN LOS DATOS GENERALES

Resulta interesante realizar un primer comentario sobre los datos generales obtenidos en el estudio realizado. Para ello, se contabilizaron las respuestas de un total de 29 informantes⁵, de los cuales 5 comprendieron el 100% de los textos irónicos (8 en total). En segundo lugar, 16 de los informantes comprendieron 6 de los 8 textos irónicos, resultando así esta cantidad ser tanto la mediana y la moda. En cuanto a la media de aciertos por informante, se obtuvo un resultado de 6,38 aciertos.

RESULTADOS GENERALES			
Media	Mediana	Moda	Número total de textos irónicos
6.38	6	6	8

Tabla 4: Resultados generales

10.2 COMPRENSIÓN DE LA IRONÍA SEGÚN EL TIEMPO DE INMERSIÓN SOCIOCULTURAL

Acorde al gráfico presentado, se puede observar cómo todos los grupos (A, B y C) tuvieron un gran número de aciertos (78,12%, 80% y 80,68%, res-

⁵ En el ANEXO III del TFM de referencia, pueden verse el total de respuestas dadas y el número de aciertos de cada informante.

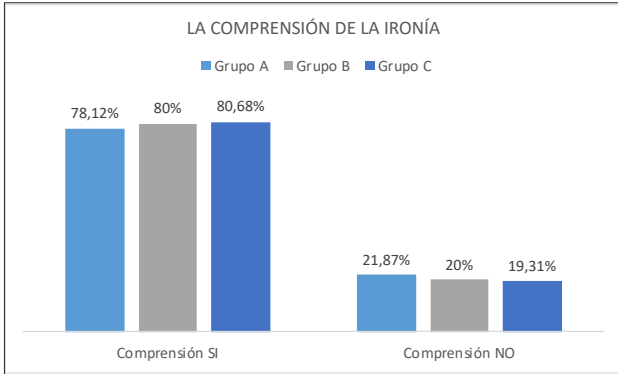


Gráfico 1: Comprensión de la ironía según el tiempo de inmersión sociocultural

pectivamente), que superan con creces los fallos cometidos. Por lo tanto, se refleja cómo la comprensión de la ironía se ve beneficiada por el tiempo de inmersión, por lo que se podría deducir que a mayor inmersión sociocultural, mayor comprensión de la ironía. Sin embargo, se ha de apuntar que no hay una gran diferencia porcentual entre los resultados de los grupos observados.

10.3 COMPRESIÓN DE LA IRONÍA SEGÚN EL TIPO DE TEXTOS Y EL TIEMPO DE INMERSIÓN SOCIOCULTURAL

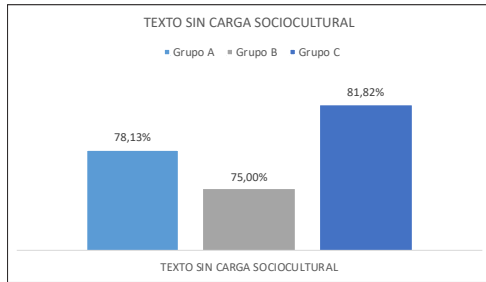


Gráfico 2: Comprensión de la ironía en textos sin carga sociocultural

En cuanto a la comprensión de la ironía, según el tipo de texto (con y sin carga sociocultural), se puede observar que todos los grupos demostraron comprender los textos irónicos tanto si tenían carga sociocultural como si carecían de ella. En lo que se refiere a los textos sin carga sociocultural, en cierto

modo hay una mayor comprensión cuanto mayor sea el tiempo de inmersión sociocultural, aunque como se percibe a partir del gráfico 2, el grupo B obtuvo un porcentaje algo inferior de respuestas correctas (75%) que el resto de informantes (grupo A, 78,13% y grupo C, 81,82%).

El caso contrario es el que se da en la comprensión de los textos irónicos con carga sociocultural, representada en el gráfico 3, donde se observa que el grupo B es el que mejor comprendió la ironía con un total de 85% de aciertos. El grupo A, por su parte, mostró una comprensión similar de la ironía con un porcentaje de 78,13% de aciertos en ambos tipos de textos.

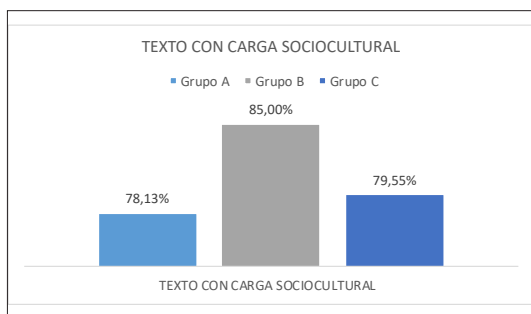


Gráfico 3: Comprensión de la ironía en textos con carga sociocultural

10.4 COMPRESIÓN DE LA IRONÍA ÍTEM POR ÍTEM, SEGÚN EL TIEMPO DE INMERSIÓN SOCIOCULTURAL

En cuanto a la comprensión de la ironía en cada uno de los textos, diferenciaremos de nuevo entre aquellos sin carga sociocultural y aquellos con carga sociocultural. Así, el texto que más porcentaje de aciertos obtuvo sin contar con el factor sociocultural fue el de las braguitas, registrando hasta un 100% de aciertos los grupos A y C (tan solo 2 de los 29 informantes marcó otra respuesta). Por otro lado, como se observa en el gráfico 4, el texto que más complejo pareció resultar fue el del doctor, tanto para el grupo A (63% de aciertos) como para el grupo B (70%), el que, a su vez, obtuvo el mismo porcentaje de aciertos en el *meme* del peluquero. En el caso del grupo A, en cambio, el más difícil fue el texto del cine, en el que solo un 64% de los informantes contestaron correctamente.

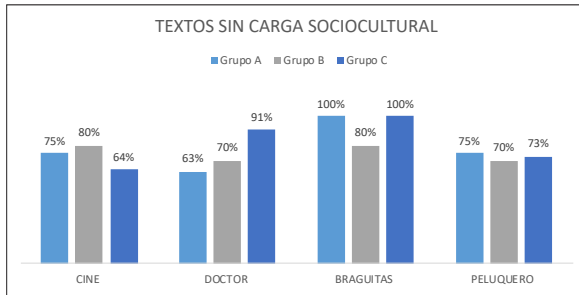


Gráfico 4: Comprensión de la ironía, según el ítem sin carga sociocultural

En lo referente a los textos irónicos con carga sociocultural, vemos cómo la comprensión de la ironía se ha visto incluso beneficiada en algunos casos. A partir de los datos presentados (gráfico 5), se observa cómo los textos que cuentan con un mayor número de aciertos son el del Senado y el de los bancos, ambos relacionados con el ámbito político y la situación económica actual de España, en los que incluso el 100% de los informantes de alguno de los grupos mostró haber comprendido tanto la ironía como su significado inferido (grupo B –Senado–, grupo C –bancos–). En contraposición, el texto en el que menos acierto hubo fue en el del vecino, más referido a costumbres y hábitos españoles y hechos culturales. En este mismo texto, es necesario destacar el bajo porcentaje de aciertos que obtuvo el grupo C, con un 45% frente al 63% del grupo A y el 70% del grupo B.

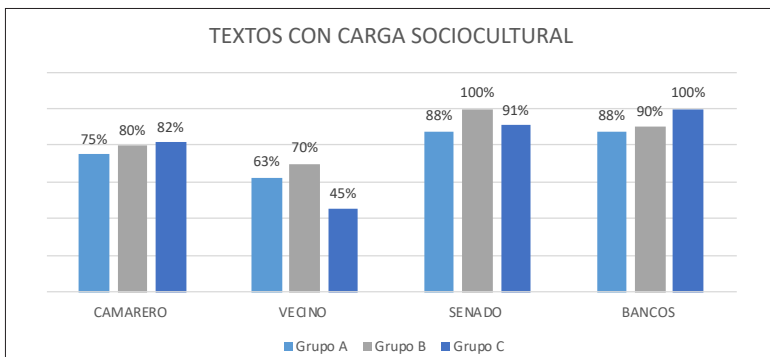


Gráfico 4: Comprensión de la ironía, según el ítem con carga sociocultural

Por último, se hace mención a los resultados obtenidos en los distractores utilizados en el presente estudio. Según el gráfico, ambos distractores fueron entendidos por la mayoría de los informantes y por todos los grupos, independientemente del tiempo de inmersión. No obstante, el grupo A destacó sobre el resto de grupos en la comprensión del distractor del perro con un 100% de aciertos. El grupo B demostró una comprensión similar en ambos (90%). Sin embargo, el grupo que contaba con mayor tiempo de inmersión sociocultural (grupo C) obtuvo un porcentaje de aciertos algo menor respecto al del resto de informantes, con un 72,73% en el ítem del perro.

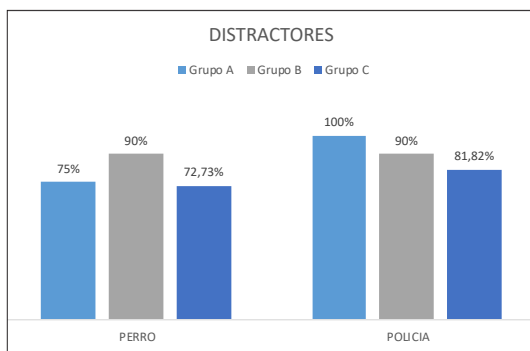


Gráfico 6: Total de aciertos en los textos distractores

RESULTADOS CUALITATIVOS

Concepto de ironía e identificación de la misma

Para dar respuesta a esta cuestión, fueron analizadas las contestaciones que dieron los informantes a las preguntas abiertas de la segunda parte del cuestionario presentado. De este modo, pudo observarse que la ironía suele ser entendida como lo contrario o lo opuesto de lo que se dice, ya que 15 de los 29 informantes totales (el 51,72%) incluyó estas palabras en su definición de ironía. Además, algunos de los informantes señalaron que llamar la atención, ocultar la verdadera intención del hablante, enfatizar en algo, ridiculizar, hacer reír o bromear eran algunos de los objetivos de este recurso. Asimismo, se hizo referencia a los gestos (kinésicos) o al tono (fónico) como marcadores irónicos. En relación a la comprensión de la ironía en comparación con su iden-

tificación expresa, ha podido comprobarse que los informantes que mostraron una buena comprensión de un texto irónico en la primera parte, no siempre supieron identificar dicho texto como irónico en la segunda parte de la encuesta, y viceversa. Así mismo, a modo de ejemplo, el 93,1% del total de los informantes comprendió el verdadero sentido irónico del texto del Senado. Sin embargo, solo un 48,27% de los participantes señalaron dicho texto cuando se les preguntó si lo consideraban irónico. Por otro lado, en el texto del cine, en el del peluquero y en el del camarero, se obtuvo un porcentaje de respuestas y aciertos bastante similar en ambos casos, tanto en la comprensión de la ironía (72,4%, 72,4%, 79,3%, respectivamente) como en la identificación de la misma (72,4%, 75,8% y 82,8%, en comparación con los anteriores)⁶.

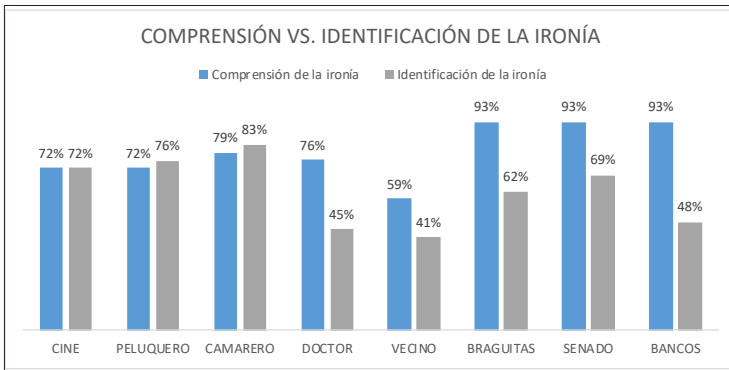


Gráfico 7: Comprensión vs. identificación de la ironía (datos generales)

A continuación, se preguntó cómo era la ironía en su cultura de manera más específica. Algunos de los informantes sentían que el tipo de ironía española y la usada en su lengua materna eran bastante similares («Es exactamente igual a la ironía española» –informante C2 de Rumanía–, «Me parece muy semejante a la ironía de España» –informante A1 de Francia–), remarcando incluso las similitudes entre esta y la española, aunque, por supuesto, con algunos matices. Véase la respuesta del informante C1 de nacionalidad brasileña:

⁶ Vid. ANEXO III (*¿Has encontrado algún texto de los anteriores irónico? ¿Podrías indicarlos? Señala todos los que creas que son irónicos*, p. 14 del trabajo de investigación completo).

En las culturas «lusófonas» la ironía se construye de manera muy semejante al mundo hispanohablante. Sin embargo, siempre existen matices culturales complejos que tienen que ver con entornos históricos, sociales y culturales más amplios, imposibles de explicar en poco tiempo. De manera general, podemos decir que también se suele referir a juegos de palabras, aspectos políticos, desequilibrio entre forma y contenido / imagen y sentencia, etc.

No obstante, también fueron remarcadas las diferencias entre la forma de ironizar de ambas culturas (materna y meta), aspecto en el que resaltaron las respuestas de los informantes británicos: «La cultura británica es una cultura muy irónica, sin embargo se destaca por ser una ironía *sútil* (sin tono de voz ni gesticulación que te permita identificarlo como tal)» –informante B10–, reflexión a la que se suma el informante C11:

La ironía inglesa es diferente. «Todos» los ejemplos arriba son, para los ingleses, más bien ejemplos del sarcasmo. Al fin y al cabo, todo depende de las «definiciones». Para nosotros, la ironía es mucho más divertida que el sarcasmo lo cual lo vemos como menos inteligente. Mucho humor popular inglés se basa en ironía que saca lo incongruente entre lo que se espera y lo que hay de verdad en una situación.

Asimismo, también se encontraron casos en los que el motivo de recurrir al uso de la ironía era de naturaleza algo alejada de la española, dada la situación por la que atravesaba el país de origen, como contaba el informante C8 de nacionalidad argelina: «Es muy fuerte y de manera crítica porque nuestros países están pasando una época difícil donde el ciudadano no puede decir ni hacer nada. *si no* la ironía».

Para concluir con la prueba, los informantes respondieron al tipo de situaciones en las que se usa la ironía en su país. Aquí, la mayoría de los informantes reconoció que la ironía es usada de manera frecuente, destacando sobre todo el contexto familiar, informal o el uso entre amigos. El informante C13 de origen italiano expuso:

Se usa «muchísimo» en todo tipo de situaciones, personales, de familia, de trabajo, entre amigos «sobretudo», para hacer bromas y divertirse. a menudo «tambien» para «desminuir» a una persona cuando uno se enfada y hacerla caer en el «ridículo» y «asi» desequilibrar una «conversacion» o llevarla a otro tema.

En alguna ocasión, se hizo además una exposición de la que se podía extraer información adicional, como que la ironía también podía tener un sentido negativo, que se encuentra de manera corriente en los medios de comunicación, o que es usada también en el ámbito político, pero en menor medida en el laboral. Véanse los siguientes ejemplos: «Muy semejante a la española, solemos hacer ironía de hechos actuales para lograr la atención popular y desarrollar el pensamiento crítico, como por medio de viñetas en *periódicos* y de revistas cómicas» (informante A7 –Brasil–), «Si se usa sobre todo en los temas de política por la situación crítica que está viviendo los países *arabes*» (informante C1 –Argelia–), «Si se usa. En muchos contextos tanto privados como políticos» (informante B6 –Polonia–). Entre ellos, cabe también destacar:

En «Iran» la ironía puede tener un sentido negativo o de broma. A veces añadimos gestos para hacerle entender al interlocutor que hay un mensaje detrás de lo que se ha dicho o para distinguir entre un broma o un mensaje indirecto que tiene sentido negativo. Muchas veces se pueden confundir aunque haya sido broma. Utilizamos versos, expresiones, etc. que son familiares para ambas partes dependiendo de la situación como ironía (informante B5 –Irán–).

11. CONCLUSIONES

EL CONCEPTO DE IRONÍA

Las conclusiones extraídas en esta investigación permiten afirmar que la ironía verbal es un recurso tanto lingüístico como pragmático que acarrea una complejidad en su comprensión. Además de ello, en su interpretación interviene una serie de aspectos de carácter lingüístico, situacional, social y cultural, sin olvidar la intención del hablante, entre otros, que el aprendiente ELE ha de aprender y dominar con el paso del tiempo para así llegar a alcanzar una competencia comunicativa completa. A partir de tales conclusiones y en relación con la manera en la que se propone tratar y trabajar la ironía en ELE desde el aula, según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER 2001, 2020) o el PCIC (2007), parece que el modo propuesto para abordarla no sea suficiente para que los aprendientes logren una buena comprensión irónica. Por otro lado, se ha comprobado que la inmersión beneficia la comprensión de la ironía, conclusiones que se podrían trasladar a un ámbito de nuevo educativo de la ironía en ELE.

En primer lugar, se comprobó que la ironía sigue entendiéndose como lo contrario de lo que se dice. El concepto de ironía resulta difícil de definir dado su alto nivel de complejidad e infinidad de matices y situaciones en las que se puede encontrar. Sin embargo, existe una evolución de la concepción de dicho término comprobando que no solo es lo contrario a lo que se pretende decir, sino que también fue definido como algo diferente, no necesariamente lo opuesto. En el caso de los informantes con los que se contó para esta investigación, se observó cómo esta limitada idea sigue todavía muy arraigada o al menos es en la primera en la que se piensa, ya que 15 de las 29 respuestas obtenidas en total, contenían la palabra «contrario» u «opuesto» y algunas de las restantes expresaban una idea no muy alejada de la anterior.

En segundo lugar, tras el análisis cualitativo de la segunda parte del cuestionario, se demostró que la ironía es un recurso que no puede separarse de la cultura y la sociedad en la que tiene lugar. Esta no funciona de la misma forma en todas las culturas y hay aspectos en los que se diferencia la ironía española de la usada en otros países, como la anglosajona, en la que se puede entender como un sarcasmo. Así, el informante C11 señaló que esto puede deberse incluso a una simple diferencia de definición del término. Por otro lado, se observó que también hay rasgos que se comparten de una cultura a otra, como es el caso de un uso más frecuente de enunciados irónicos con familiares, amigos o en otros contextos informales, así como en el ámbito político a modo de crítica social. Al mismo tiempo, se recalcó en varias ocasiones y por informantes de diferentes nacionalidades (italiana, brasileña, rumana u holandesa) que se recurre a la ironía en los medios de comunicación, como la televisión, la prensa o las redes sociales, lo que refuerza nuestra conclusión de la presencia de la ironía en la sociedad y la cultura de cada país y de la influencia de estas mismas en su construcción y uso. Otra conclusión relacionada con lo anterior es que la ironía parece ser menos usada en el ámbito laboral, por lo general en las culturas participantes en el estudio.

Por último, se concluyó que la creencia general es que la ironía es utilizada con la intención de burlarse o ridiculizar a su interlocutor, de hacer reír a su/s oyente/s, enfatizar en algo evidente o encubrir la verdadera intención del hablante, características que ya concluyeron también Reus Boyd-Swan (2009), Beristáin (1995) o Sampere (siglo XVI), entre tantos otros autores.

LA COMPRESIÓN DE LA IRONÍA

En lo que se refiere a la comprensión de la ironía verbal española, se pudo comprobar que en los primeros años de inmersión sociocultural en España (de 0 a 5 años –grupo A–) se alcanzaba un 78,12% de aciertos, frente al 80,68% de aquellos que llevaban más tiempo inmersos en la misma (entre 15 y 25 años –grupo C–). Esto se traduce en que la comprensión de la ironía en ese primer periodo de inmersión suponía todavía un obstáculo para la comprensión y comunicación transcultural del 21,87%. Por lo tanto, se puede concluir que la comprensión de la ironía mejora con el tiempo. Es decir, que, a más inmersión sociocultural, mejor comprensión de la ironía. En cierto modo, a esta conclusión ya se unió Taguchi con su investigación en 2008, argumentando que existían beneficios en cuanto a la comprensión precisa y rápida del significado pragmático en una L2 en el tiempo. Sin embargo, se observó que las diferencias porcentuales entre un grupo de inmersión y otro no eran demasiado grandes. Esto podría explicarse con las conclusiones a las que ya llegó Bouton (1999), quien comprobó que la comprensión de la ironía no era muy superior a partir de los 33 meses de inmersión. No obstante, dicho autor no trabajó con tiempos de inmersión tan avanzados como con los que aquí se han presentado.

Caso distinto fue el de las conclusiones obtenidas en la comprensión de la ironía, dependiendo del tipo de carga sociocultural con el que contase la misma. Así, se observó que la comprensión de textos irónicos con carga sociocultural no aumentaba ni, por tanto, se relacionaba de manera directa con el tiempo de inmersión en la cultura y en la sociedad de la lengua meta. El motivo de tales conclusiones fue observar que el grupo B (con un tiempo de inmersión de entre 5 y 10 años) fue el que más aciertos (85%) mostró y, por tanto, también una mayor comprensión en este tipo de textos, un 5,45% más que el grupo que contaba con el mayor tiempo de inmersión (79,55% –grupo C–). Esto muestra que, a pesar de que el tiempo de inmersión social y cultural beneficie la comprensión de la ironía verbal en ELE, esta se ve a la vez influenciada por otro tipo de factores que pudieron intervenir también en los resultados obtenidos. Para Al Khawaldeh (2015), la causa de los problemas de comprensión de expresiones irónicas, en ocasiones, es un limitado desarrollo de las habilidades lingüísticas del receptor, de las capacidades para comprender las relaciones

sintácticas entre las palabras e identificar si algunas de ellas son incompatibles dentro de la expresión irónica y el propósito de su utilización, lo que nos lleva a pensar que la comprensión de la ironía puede ir también ligada a la tarea de decodificación por parte del interlocutor y de encontrarle un sentido relevante al texto presentado, lo que dependerá directamente de la capacidad cognitiva así como de su competencia lingüística. Si bien es cierto que se optó por contar exclusivamente con la participación de aquellos informantes que demostrasen un nivel avanzado de dominio de ELE, con el que se pretendía que dichas habilidades lingüísticas no limitasen su capacidad de comprensión irónica, la competencia lingüística pudo ser una variable que interviniese de manera indirecta. A pesar de tales conclusiones, resulta de interés destacar que los textos irónicos que contaban con palabras alerta e indicadores de la ironía más obvios, como pueden ser las encontradas tanto en el PCIC como en el grupo GRIALE, lograron que la mayoría de los informantes los identificasen como textos irónicos, con lo que se concluye que su uso benefició su comprensión.

Otro motivo que pareció beneficiar la comprensión de la ironía fue el tipo de carga sociocultural con el que contasen los textos. Así, se pudo observar que aquellos textos irónicos que trataban temas sociales de actualidad referentes a la situación económica o política de España, ayudaron a los informantes a comprender mejor la ironía, así como a identificarlos como irónicos, entre los que destaca, como se anunciaba, el grupo B. Sin embargo, aquellos textos que contaban con una carga más cultural, referida a los hábitos y costumbres de los españoles, parecieron beneficiar (texto 3: camarero) o dificultar (texto 6: vecino) su comprensión en función de la privacidad del hecho realizado. Asimismo, esto podría deberse a que los aprendientes ELE, con los años, conocen la manera de proceder de la sociedad española en los ámbitos más visibles, como instituciones públicas, trabajos de cara al público o medios de comunicación, pero que se tengan menos conocimientos sobre la manera de proceder de los españoles en un ámbito más privado y sobre las relaciones inter- e intrapersonales que entablen con sus iguales. Esta idea queda apoyada también en Jaroenkitboworn (2015), quien mostró que había falta de comprensión de la ambigüedad lingüística, pero además existía una falta de comprensión sociocultural (de conocimiento cultural y sociocultural), demostrando así una incapacidad para reconocer la ironía. Si bien esto disminuye con la inmersión

sociocultural, no desaparece, puesto que no es lo mismo convivir en una sociedad que formar parte plena de ella.

En conclusión, se considera importante resaltar la posibilidad de que esos beneficios de la comprensión precisa y rápida del significado pragmático en una L2 en el tiempo, estén relacionados con la capacidad de procesamiento cognitivo y la cantidad de contacto con el entorno de una segunda lengua, como apuntó Taguchi (2008). Es decir, que la comprensión de ironía no es un factor meramente lingüístico ni depende únicamente del tiempo de inmersión, sino del contacto real que se tenga con el entorno, a lo que se suma que la ironía es una figura que denota y exige una cierta inteligencia y habilidad mental intrínseca al informante particular para su comprensión, entre otros factores.

12. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Aun siendo cierto que el estudio que se ha desarrollado en el presente trabajo es de carácter innovador y novedoso, puesto que no se encontró ningún estudio previo a su realización (en 2017) que se plantease los mismos objetivos, se cree que es fundamental señalar que las conclusiones que de aquí se hayan podido derivar han de ser entendidas con prudencia, ya que también se cuenta con una serie de limitaciones.

En primer lugar, hemos de señalar que los estudios previos que marcaron esta investigación, ayudando así a extraer varias conclusiones, se realizaron mayoritariamente con el objetivo de dar una explicación a la ironía en EFL en lugar de ELE. Aun así, se creyó oportuno tomarlos de referencia por su relevancia y relación con el objeto de estudio. Por consiguiente, el primer inconveniente al que nos enfrentamos es que no existe unanimidad ni datos concluyentes entre los investigadores respecto a la comprensión de la ironía según el tiempo de inmersión ni se ha relacionado del mismo modo en el que aquí se ha llevado a cabo con la sociedad y la cultura del país de la lengua meta, el español.

Por otro lado, es indiscutible que nuestro estudio carece de validez externa. Sin embargo, tal y como apunta Macila (2014, p. 265), «los estudios interpretativos no proporcionan experiencias generalizables, pero capacitan a quienes las estudian y analizan para acercarse y comprender algo mejor las dinámicas complejas de la realidad». En cuanto a la validez interna y la fiabilidad

del mismo, aun habiendo sido muy rigurosos en los procedimientos, se considera importante señalar que quizá se hayan podido ver afectadas por variables intervinientes no controladas, como la relación real que tiene el informante con el entorno español o si recibe algún tipo de instrucción formal. Por otro lado, la muestra poblacional con la que se trabajó fue muy reducida, por lo que no se puede pretender generalizar los resultados obtenidos sobre la comprensión de la ironía al total de individuos aprendientes ELE que se encuentran inmersos en la sociedad y la cultura españolas. A esta idea, hemos de añadir que, aunque se ha buscado cierta homogeneidad entre los grupos, no se han podido conseguir en su totalidad, ya que cada grupo contaba con un número diferente de informantes (8, 10 y 11 respectivamente). A pesar de su variedad en cuanto a nacionalidades, no se puede extraer como conclusión que cierta sociedad entienda la ironía española de cierta forma, porque la muestra y representación de las mismas se reducía a uno o dos informantes de cada país.

Otro tipo de factores que pudieron influir en este estudio se relacionan con el tipo de herramienta elaborada para la recogida de datos y con el momento de su aplicación. La herramienta utilizada es de nuevo diseño, por lo que siempre es mejorable. Sin embargo, hasta que no se lleva a cabo no se puede comprobar su efectividad y, aunque se pilotó, se ha observado que, por ejemplo, el planteamiento de la pregunta «¿Sabrías decir qué es la ironía?» debería sustituirse por «Explica con tus palabras qué entiendes por ironía», ya que en alguna ocasión se recibieron respuestas sencillas del tipo «Sí». Del mismo modo, no fue posible controlar el momento en el que los informantes decidieron responder a las preguntas de nuestro cuestionario, por lo que se desconoce si se prestó una atención absoluta o si, por el contrario, se dedicaron de manera simultánea a cualquier otra tarea pudiendo disminuir su nivel atención.

Por último, la extensión del trabajo y el tiempo del que se disponía limitaron la ampliación del estudio, pudiendo haber comparado los resultados obtenidos de los informantes con los de los nativos que se extrajeron de la validación del cuestionario, entre otras posibles reflexiones.

Con todo ello, la intención del presente estudio es delimitar futuras líneas de investigación que permitan dar continuidad a este trabajo y que se amplíe el estudio de la ironía en ELE, esperando, a la vez, haber contribuido a ello.

13. BIBLIOGRAFÍA

- AL-KHAWALDEH, N. (2015). «Different Perspectives of Approaching the Concept of Culture within Politeness Field». *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 6, nº 6 S1. <http://Doi:10.5901/mjss.2015.v6n6s1p399>.
- ALVARADO ORTEGA, M. B. (2009). «Ironía y cortesía». En Ruiz Gurillo, L., Padilla García, X. A. (eds.). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*, pp. 333-346.
- BABBIE, E. (2000). *Fundamentos de la investigación Social*. México: Internacional Thomson Editore.
- BERISTÁIN, H. (1995). *Diccionario de poética y retórica*. México: Porrúa.
- BOSTWICK, G. J., y KYTE, N. S (2005): *Measurement Social Work: Research and Evaluation Quantitative and Qualitative Approach*. 7ª ed. Oxford University Press, New York.
- BOUTON, L. (1992). «The interpretation of implicature in English by NNS: does it come automatically without being explicitly taught?». En *Pragmatics and Language Learning*, vol. 3, pp. 53-65.
- , L. (1994). «Can NNS skill in interpreting implicature in American English be improved through explicit instruction? A pilot study». En *Pragmatics and Language Learning*, vol. 5, pp. 89-109.
- , L. F. (1999). «Developing nonnative speaker skills in interpreting conversational implicatures in English: Explicit teaching can ease the process». En Hinkel, E. (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 47-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- BUENDÍA, L. (1992). «Técnicas e instrumentos de recogida de datos». En M. P. Colas y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). «Introducción: La Naturaleza de la Investigación». En *Métodos de Investigación Educativa*, pp. 23-74. Madrid: Ediciones La Muralla.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Consejo de Europa (2002).
- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.

- COUNCIL OF EUROPE (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- DÍAZ-AGUADO, M. J. y ROYO, P. (1995). «La evaluación de la competencia socioemocional a través de una entrevista semiestructurada». En M. J. Díaz-Aguado (Dir.), *Niños con dificultades socioemocionales: Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- GRICE, P. (1975). «Lógica y conversación», en Valdés Villanueva, L. M. (ed.) (1991). *La búsqueda del significado: lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid, Tecnos, pp. 511-530.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C., y BAPTISTA LUCIO, P. (2010). «Nacimiento de un proyecto de investigación cuantitativa o mixta: la idea». En *Metodología de la investigación*. (pp. 24-30). Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- INFOESCUELA. (S/F). 2.3 «Instrumentos de recogida de datos: el cuestionario». En *Memoria de Investigación*. pp. 56-74. En <https://www.grupocomunicar.com/contenidos/pdf/infoescuela/II.3.pdf>
- JAROENKITBOWORN, K. (2015). «Failed L2 Humor: A Case Study of EFL Thai Learners». En *Intercultural Pragmatics*, 7 (3), pp. 423-447.
- MACILA, I. (2014). «El docente (de hoy) en el contexto de la escuela inclusiva e intercultural: formación permanente, dedicación y compromiso». En *Campo Abierto*. Universidad de Málaga.
- MARIMÓN LLORCA, C. (2009). «La Retórica». En Ruiz Gurillo, L., Padilla García, X. A. (eds.) (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*, pp. 13-44.
- MARTÍNEZ EGIDO, J. J. (2009). En Ruiz Gurillo, L., Padilla García, X. A. (eds.) (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*, pp. 347-370.

- PADILLA GARCÍA, X. A. (eds.) (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*, pp. 309-332.
- PÉREZ JUSTE, R. (1985): «Experimentación». En *A. de la Orden, Investigación Educativa*. Madrid, Anaya.
- PINTO, D. y PABLOS-ORTEGA, C. (2014). *Seamos pragmáticos: introducción a la pragmática española*. London: Yale University Press.
- PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (2006). Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, vol. 3, Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). «Ironía». *Diccionario de la lengua española* (23ª edición). Madrid.
- REUS BOYD-SWAN, F. (2009). «Cómo se manifiesta la ironía en un texto escrito». En Ruiz Gurillo, L., Padilla García, X. A. (eds.) (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*, pp. 293-306.
- REY ARRAZ, R. (2016). «Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión». En *Revista Fuentes*, 18(2), pp. 225-242.
- ROCA MARÍN, S. (2009). «Ironía e interculturalidad». En Ruiz Gurillo, L., Padilla García, X. A. (eds.) (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*, pp. 457-478.
- ROCA MARÍN, S. (2011). «Ironía e interculturalidad». En *RUA*. Universidad de Alicante.
- RODRÍGUEZ ROSIQUE, S. (2009). «Una propuesta neogriceana». En Ruiz Gurillo, L., Padilla García, X. A. (eds.) (2009). *Dime cómo ironizas y te diré quién eres. Una aproximación pragmática a la ironía*, pp. 109-132.
- TAGUCHI, N. (2008). «Cognition, Language Contact, and the Development of Pragmatic Comprehension in a Study-Abroad Context». En *Language Learning*. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2007.00434.x
- TORRES SÁNCHEZ, M. Á. (1999). *Aproximación pragmática a la ironía verbal*. Cádiz, Universidad de Cádiz.

Estudio de la poética de Rubén Darío bajo la influencia estética de Richard Wagner

Sacui CAO

Alumna del programa de doctorado
Estudios lingüísticos, literarios y teatrales
de la Universidad de Alcalá

Resumen: El análisis de la huella de Richard Wagner en la cultura occidental desde la última década del siglo XIX hasta nuestros días ha sido foco de atención de numerosos investigadores. La presencia de Wagner se observa en ámbitos tan diversos como la literatura, la pintura, la música, las artes escénicas, el cine o la arquitectura. Dentro de la literatura, el influjo de la estética wagneriana ha sido ampliamente investigado en el campo del Simbolismo francés; sin embargo, la presencia de la misma en la literatura en lengua española apenas ha sido estudiada. En el presente trabajo se analizan las huellas estéticas de Richard Wagner en la obra poética de Rubén Darío con el objetivo de constatar la influencia estética wagneriana en el poeta nicaragüense, y proporcionar una nueva perspectiva para el estudio de la estética poética de Rubén Darío.

Abstract: The analysis of Richard Wagner's footprint in Western culture since the last decade of the nineteenth century has been the focus of numerous researchers. Wagner's presence is observed in diverse fields such as literature, painting, music, performing arts, cinema or architecture. Within the literature, the influence of Wagnerian aesthetics has been widely investigated in the field of French Symbolism; however, its presence in Spanish-language literature has hardly been studied. This paper examines the aesthetic influence of Richard Wagner on Rubén Darío's poetry, aiming to confirm Wagner's impact on the Nicaraguan poet and provide a new perspective for studying Rubén Darío's poetic aesthetics.

Palabras clave: Richard Wagner, estética, recepción, poesía, Rubén Darío

Curriculum: Es doctoranda en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales, en la Universidad de Alcalá (Madrid) desde marzo del 2020. Ha realizado un Máster Universitario en Estudios Literarios y Culturales Hispánicos en la Universidad de Alcalá (Madrid), desde octubre de 2018 hasta octubre de 2019. De septiembre de 2014 a junio de 2018 realizó los estudios de Grado académico en Filología hispánica por la Universidad de Xiang Tan, Hunan. Actualmente, está preparando la tesis doctoral sobre «La recepción de la estética de Richard Wagner en la obra de Rubén Darío».

1. INTRODUCCIÓN

La impresión dominadora que me ha producido la estupenda obra de Wagner es de aquellas fascinaciones de arte que eternamente nos duran.

(Darío, 1921, p. 24)

Como cada palabra tiene una alma, hay en cada verso, además de la armonía verbal, una melodía ideal. La música es sólo de la idea, muchas veces.

(Darío, 1972, p. 11)

La huella de la obra de Richard Wagner en el mundo occidental es tan notable desde el siglo XIX hasta hoy en día que incluso podemos afirmar que, en mayor o menor grado, la aportación que hace Wagner tanto en la música como con sus obras de teoría estética, en especial *La Obra de Arte Total*, así como la perfección de ópera alemana con la forma operística sin precedente: Drama Musical, en base a la *mousiké* griega, obra de la fusión entre la palabra, la música y la danza, incorporó la visualidad con el apoyo de los avances técnicos (electricidad, luminaria) del escenario a finales del siglo XIX. Todo esto es fundamental para el desarrollo artístico y para la literatura durante y después de su época en toda Europa, así como en los países latinoamericanos.

La recepción de la obra de Wagner se caracteriza principalmente por su *multidisciplinarietà*. Este hecho viene dado por la propia concepción artística de su obra más central: *Gesamtkunstwerk* (Obra de Arte Total). Como expresamos antes, se nutre de la Tragedia Griega para lograr la unión perfecta entre la palabra, la música y la coreografía en el propio escenario dramático musical, añadiendo un elemento nuevo —la imagen—, que entroncará directamente con el arte contemporáneo. Desde los dos últimos decenios del siglo XIX y muy especialmente desde la muerte del compositor en 1883 hasta nuestros días, pueden observarse huellas de su estética en diversos ámbitos, como la música, la pintura, la escultura, la escenografía, el cine, así como la literatura. Teniendo en cuenta que Richard Wagner, además de ser un gran compositor, también era un poeta excelente, a diferencia de otros compositores, escribió él mismo todos los libretos en verso de su extensa producción musical, atendiendo con sumo cuidado a la expresión poética en sus escritos y creando un nuevo lenguaje poético que trataba de recuperar técnicas medievales, como es el uso de

la aliteración en sus libretos. Además, Wagner, como escritor, dedicó gran parte de su vida a redactar su teoría del arte en obras como *Ópera y drama* (1851), *Arte y revolución* (1849) o *La obra de arte del futuro* (1849), en las que desarrolló gran parte de las teorías de la *Gesamtkunstwerk* (Obra de arte total).

Al igual que Richard Wagner desempeña un papel fundamental en el avance del drama musical, Rubén Darío también juega un rol decisivo en la evolución de la lengua española, sobre todo en lo que respecta a la poética. Este poeta nicaragüense, nacido en 1867 y fallecido en 1916, fue el máximo representante del Modernismo literario, abriendo nuevos caminos en la poesía hispana. Asimismo, siempre en continua búsqueda de una nueva estética poética, Darío considera que el arte ocupa un papel privilegiado en su creación poética tomándolo como el artificio para encontrar la poesía ideal. Así expresó Darío en *España Contemporánea* su gran afición y admiración a Wagner por su arte eterno: «La impresión dominante que me ha producido la estupenda obra de Wagner es de aquellas fascinaciones de arte que eternamente nos duran» (1921, p. 24).

Se han estudiado ya, en parte, las huellas de Richard Wagner en la literatura en lengua española (Ortiz de Urbina, 2004), esbozándose, de manera panorámica, la influencia del compositor en la obra de Rubén Darío. Sin embargo, los estudios en torno a las huellas concretas de Richard Wagner en Rubén Darío son muy escasos, siendo el más relevante el libro de la investigadora alemana Erika Lorenz titulado, *Rubén Darío: «Bajo el divino imperio de la música»* (1960). En esta obra, Lorenz resalta el profundo interés personal de Darío por la música y las referencias concretas a compositores como Schubert, Beethoven y, especialmente, al músico postromántico Richard Wagner, con el fin de evidenciar el papel que desempeña la música en su creación poética. También es pertinente mencionar un artículo clásico de Giovanni Allegra, «Sobre la fortuna de Wagner en la España modernista: Los estudios críticos de primeros de siglo» (1986). Al comienzo de este artículo, el autor plantea una afirmación muy interesante, que para Rubén Darío el influjo del músico y teórico alemán supone el renacer de toda una suerte de «sentir» el mundo, una vuelta a lo «antes de la historia» (1986, p. 1). A partir de esto, se puede apreciar la relevancia de Wagner en la vida y la creación literaria de Darío. No obstante, el

autor no aborda en dicho artículo los aspectos concretos de la influencia de Wagner en la obra de Darío. Así que, el presente artículo pretende realizar un primer acercamiento más detallado de la huella de Richard Wagner en la obra dariana con el objetivo de analizar de qué manera influyó Richard Wagner en el poeta nicaragüense, a lo largo de la formación de su estética literaria y de su renovación en la expresión poética.

2. DE RICHARD WAGNER A RUBÉN DARÍO

En esta parte vamos a tratar de la evolución desde el Wagnerismo hasta el Modernismo a fin de poner de manifiesto el origen y el desarrollo de la influencia wagneriana en Rubén Darío. De este modo, trataremos de explicar las razones que nos llevan a relacionar a Richard Wagner (un compositor alemán) y Rubén Darío (un poeta nicaragüense) que constituyen una conjunción que desborda los límites de la música y la poesía.

En primer lugar, cabe mencionar la procedencia de la terminología «wagnerismo». A tenor del estudio de Paloma Ortiz de Urbina y Sobrino con el título de *La recepción de Richard Wagner en Madrid (1900-1914)* (2003, p. 513), vemos cómo, en realidad, este término no se originó en el entorno de Wagner ni en Alemania, hundió sus raíces en la literatura francesa, concretamente en un artículo del poeta Charles Baudelaire (1821-1867), escrito bajo el título de «Richard Wagner et *Tannhäuser* à Paris» (1861). Este artículo que fue considerado como el primer documento del movimiento llamado *wagnérisme*, que pretendía defender con fervor la obra del dramaturgo alemán, y que desencadenó la polémica en torno a la figura del compositor en toda Francia, provocando la aparición de un fenómeno que se extendió rápidamente, desde la literatura, a partir de los años sesenta del siglo XIX por toda Europa, llegando a España en los años ochenta del siglo XIX. Seguidamente, alrededor del poeta Charles Baudelaire surgió un grupo de poetas simbolistas y parnasianistas, como Édouard Dujardin, Paul Verlaine, Stéphane Mallarmé, entre otros. De ahí que la estética wagneriana tuviera una amplia repercusión no solo en aquella época, sino también a lo largo de todo el siglo XX, en la literatura de toda Europa y de los países hispanoamericanos. Así que podemos decir que el Wagnerismo se convirtió desde su origen en una de las influencias fun-

damentales en el nacimiento del Simbolismo y luego del Modernismo como corriente artística y literaria.

En segundo lugar, encontramos en los ensayos darianos unos fragmentos en los que Darío nos demuestra sinceramente su gran afición y admiración por la obra de Wagner. Como hemos mencionado más arriba, Darío demostró que la impresión dominadora que le había producido la obra de Wagner fue la eternidad de sus fascinaciones del arte (1921, p. 24). Darío aseguró también el gran influjo ejercido por Wagner en los países no alemanes (2020, p. 58):

Pero mueres en un instante glorioso: cuando tu nombre empieza a triunfar, y la simiente de tus ideas, a convertirse en magníficas flores de arte, aun en países distintos del tuyo; pues es el momento de decir que hoy, en el mundo entero, tu figura, entre los escogidos de diferentes lenguas y tierras, resplandece en un nimbo supremo, así sea delante del trono del enorme Wagner.

Incluso, tomó a Wagner como el dios del arte: «El olímpico pájaro de nieve cantado tan melancólicamente por el Poeta ártico y que en su ciclo surgiera de manera tan mágica y armoniosa por obra del dios Wagner» (2020, p. 231). Al mismo tiempo, es importante destacar un hecho interesante: Darío no solo fue un reconocido poeta, sino también un excelente periodista. Durante sus viajes por diversos países europeos y latinoamericanos, tuvo estancias significativas en Francia y Argentina, que casualmente fueron dos países que experimentaron una fiebre wagneriana desenfrenada. Como ha señalado Darío en *La caravana pasa* (1902) —escrito originalmente desde París— y *Los raros* (1896) —escrito en Buenos Aires—, podemos percibir un gran interés del público de ambos países por la obra wagneriana. Ha descrito la presencia de gran cantidad de wagnerianos en Buenos Aires: «Los wagnerianos van en montón, con el olímpico maestro a la cabeza» (2020, p. 216); incluso comenta que los muchachos argentinos podían hablar e interpretar la música de Wagner: «San Roque de Buenos Aires, excelentes muchachos que cuando las fatigas de la obligación y del estudio concluían, pasaban sus horas libres hablando de arte, dibujando o interpretando en el armónium a Wagner» (2019, p. 52).

Con respecto a la gran afición de los parisinos por Wagner, Darío consideraba que París había sido sitiado nada menos que por Wagner (2019, p. 273). Por lo tanto, es razonable inferir que la larga estancia de Darío en París y en

Buenos Aires pudo haber contribuido, de alguna manera, a la recepción de la obra y la estética wagneriana en su propia obra.

3. RECEPCIÓN DE LA ESTÉTICA WAGNERIANA EN LA OBRA POÉTICA DE RUBÉN DARÍO

En este artículo proponemos estudiar los tres poemarios más emblemáticos del poeta nicaragüense Rubén Darío: *Azul* (1888), *Prosas Profanas* (1896) y *Cantos de Vida y Esperanza* (1905). *Azul* (1888) representa el origen del pensamiento estético de Darío y el comienzo de su innovación lingüística poética. A medida que su obra avanza, su pensamiento poético y estético madura, culminando en *Cantos de vida y esperanza* (1905). Como afirma Darío en *Historia de mis libros*: «Si *Azul* simboliza el comienzo de mi primavera, y *Prosas profanas* mi primavera plena, *Cantos de vida y esperanza* encierra las esencias y savias de mi otoño (1988, p. 11). Nuestro objetivo principal es investigar la influencia estética wagneriana en la obra de Rubén Darío, a la vez que nos brindará una nueva perspectiva para profundizar en la comprensión de la estética del poeta nicaragüense.

A continuación, expondremos y analizaremos pormenorizadamente los elementos que indican las huellas estéticas dejadas por Richard Wagner en estos tres poemarios darianos, con el propósito de examinar cómo se manifiesta la influencia estética del músico en la poesía de Darío. Hemos rastreado y analizado, principalmente, las siguientes referencias a la presencia de huellas estéticas wagnerianas en la obra poética de Rubén Darío: la utilización de símbolos, figuras y emplazamientos wagnerianos, el uso de recursos lingüísticos wagnerianos, la influencia wagneriana en la renovación de la tradición por parte de Darío, así como la influencia del concepto de la Obra de Arte Total wagneriano en la obra poética de Rubén Darío. Además, cabe mencionar que, en los siguientes párrafos de análisis, preferimos usar abreviaturas de los títulos de dichos poemarios para que resulte más conciso todo el artículo: AZUL= *Azul* (1888), PSF= *Prosas Profanas* (1896), CVE= *Cantos de Vida y Esperanza* (1905).

3.1 SÍMBOLOS, FIGURAS Y EMPLAZAMIENTOS WAGNERIANOS EN RUBÉN DARÍO

Antes que nada, rastreamos en los tres poemarios de Rubén Darío la presencia de símbolos, figuras y lugares que guardan relación con las obras musi-

cales de Wagner. Con respecto a los símbolos wagnerianos que encontramos en la obra dariana, cabe destacar el símbolo más importante que demuestra la admiración dariana a Wagner, que es el «Cisne». Este símbolo aparece concretamente 29 veces en los tres poemarios darianos y, entre las que merece la pena aludir a los versos: «El cisne antes cantaba solo para morir, cuando se oyó el acento del cisne wagneriano, fue en medio de una aurora, fue para revivir» (PSF, p. 89). Aunque en la literatura tradicional, el canto del cisne se había asociado normalmente a la muerte (Binns, 1995, p. 173), en el *Lohengrin* (1850) wagneriano, sin embargo, su llegada representa el renacimiento y la justicia resurgida y se convirtió en el símbolo del *revivir*. Darío, al reclamar el símbolo del cisne de manera similar a Wagner, él lo convierte en una metáfora del nacimiento del Modernismo. Para el poeta nicaragüense, la renovación wagneriana del significado del 'cisne' le brindó reflexiones e inspiraciones sobre su tratamiento de las reglas poéticas clásicas. Darío comprendió la importancia de romper las reglas de la literatura y el arte contemporáneos, no limitándose a seguirlos ciegamente, sino rompiéndolos adecuadamente para lograr la innovación literaria. De esta manera, el cisne wagneriano no solo transforma el símbolo mítico, sino que se convierte en el nuevo ideal de la poesía de Rubén Darío.

En los poemarios, se hacen referencias no solo a símbolos wagnerianos, sino también a personajes y lugares de los dramas musicales de Wagner. Por ejemplo, *Lohengrin*, el protagonista del drama homónimo de Wagner, aparece como un caballero con cisne en versos darianos: «Y sobre el agua azul del caballero Lohengrin y su cisne...» (PSF, p. 20). Sigurd/Sigfrido, el protagonista de *El Anillo del Nibelungo* (1876), surge en «Allá surge Sigurd que al Cid se aúna» (CVE, p. 36). Además, se hace referencia al *Anillo del Nibelungo* (1876) como el anillo de oro: «De noche, cuando muestra su medio anillo de oro» (PSF, p. 32). También se menciona un lugar wagneriano en los poemarios darianos, llamado Rin o Rhin: «Y del divino Enrique... a la orilla del Rhin» (PSF, p. 20), haciendo alusión a *El oro del Rin* (1869), la primera ópera del ciclo de *El Anillo del Nibelungo* (1876).

3.2 RECURSOS EXPRESIVOS WAGNERIANOS EN RUBÉN DARÍO

En lo que concierne a la adopción y posterior tratamiento de recursos expresivos wagnerianos en los tres poemarios darianos, en primer lugar, en-

contramos allí el uso de *Stabreim* (la aliteración) (Wagner, 2013b p. 181), uno de los recursos más originales que utilizó Wagner en el escrito de sus libretos (Paloma, 2003, p. 373). De hecho, el uso de la aliteración por Wagner guarda similitud con su innovación musical, el *leitmotiv*. Wagner, como maestro musical, dotó a la ópera alemana de un nuevo contenido a través de su concepción del *Gesamtkunstwerk* (Obra de Arte Total), en la cual se enmarcaba la creación musical bajo el título de *Leitmotiv*.

Este sistema de motivos musicales actúa como conductor en el desarrollo del drama musical wagneriano y está estrechamente vinculado a las ideas, emociones y situaciones dramáticas de los personajes de la obra. Wagner utilizaba motivos musicales de forma recurrente para expresar lo que el texto cantado no lograba afirmar, como los sentimientos de los personajes, el mundo circundante y los gestos del personaje. En definitiva, el *leitmotiv* tiene la capacidad especial de expresar lo inexpresable en el drama musical, sirviendo como guía o hilo conductor para otorgar continuidad y unidad a la obra, permitiendo que los oyentes accedan más fácilmente a las zonas ocultas de la emoción dramática. En este sentido, la «Aliteración» también constituye un recurso importante para lograr esta unidad armónica. Al despertar la musicalidad del lenguaje dramático mediante la repetición y cambio de sonidos, se establece un vínculo rítmico con las artes de la danza y la poesía, logrando así la unidad armónica en el drama musical. He aquí un ejemplo del uso de aliteración wagneriana en *Tristán e Isolda* (1859):

TRISTAN: **S**iehst du sie endlich? **S**iehst du Isolde?

KURWENAL: **S**ie ist's! **S**ie winkt!

TRISTAN: O seligstes Weib

TRISTAN: **S**iehst du sie endlich? **S**iehst du Isolde?

KURWENAL: **S**ie ist's! **S**ie winkt!

TRISTAN: O seligstes Weib!

De la misma manera, Rubén Darío hace uso continuo de la aliteración poética y la recreó a su manera. Así, se ven en sus poemas versos donde se repiten sonidos, como en «La libélula vaga de una vaga ilusión / con el ala aleve del leve abanico / bajo el ala aleve del leve abanico» (se repiten los sonidos

de 'b' y 'l', se ve en PSF, p. 25- 27) o «Una flor destroza con sus tersas manos» (se repiten los sonidos de 's' y 'r', se ve en PSF, p. 14- 16). Darío no solo logró embellecer el verso mediante el uso de la aliteración, sino que también buscó el efecto sonoro y la expresividad distintiva del lenguaje poético. Despertó la musicalidad del lenguaje poético al repetir y alterar los sonidos y las sílabas poéticas, con el objetivo de establecer un vínculo rítmico y otros elementos artísticos en sus versos. De esta manera, logró enriquecer los efectos sonoros que otorgan significado a la relación entre el sentido de las palabras y la entonación, con los cuales Darío deseaba crear una superficie armónica capaz de evocar en el lector todo tipo de sensaciones.

En segundo lugar, observamos también una gran cantidad del uso de la sinestesia en las obras darianas, un recurso empleado en la obra de Wagner (Suárez Mardones, 1979b, p. 120), y este recurso ha ejercido una gran influencia en el simbolismo literario y el modernismo europeo e hispanoamericano desde Baudelaire en adelante (Ullmann, 1965, p. 383). Para empezar, encontramos expresiones que combinan el sentido del gusto con el del oído, como en el caso de «Así la sal me llega de los vientos amargos /que en sus hinchadas velas sintió la nave Argos» (CVE, P. 137). También observamos la fusión del sentido del oído con el de la vista en versos como «de una extrahumana flauta de melodía ajuste a la armonía sideral» (PSF, p. 104). En cuanto a la unión del olfato con la vista, encontramos la expresión «flores sangrientas de labios carnales» (PSF, p. 79). Asimismo, se presenta la combinación de los sentidos de la vista y el tacto en «Y he de besarla un día con rojo beso ardiente» (PSF, p. 61). Por último, el sentido del gusto y la vista se combinan en versos como «Tu vientre delicado se cubrió de seda divina / y en tu pecho dulce palpita un corazón de rosa» (CVE, p. 63).

Desde aquí, podemos apreciar una diversidad de fusiones entre sensaciones, generando una experiencia poética que evoca una imagen visual intensa, casi como un cuadro desplegado ante nuestros ojos, enriquecido aún más por las melodías más maravillosas. Como se mencionó previamente, el uso del recurso sinestético en la composición poética se volvió más común a partir del Simbolismo del siglo XIX. Sin embargo, la fuente original de inspiración para este recurso reside en la idea estética central de Richard Wagner, conocida como «Obra de Arte Total». Los simbolistas tomaron a Wagner como ejemplo y

descubrieron el poder mágico que posee la palabra poética, similar al de la música, para desencadenar un plano multisensorial de imágenes que trasciende cualquier intento descriptivo (Suárez Mardones, 1979b, p. 18-20). Darío, por su parte, heredó y aplicó la idea de la sinestesia, pero fue más allá de la simple combinación de palabra y música. Su búsqueda se extendió hacia la fusión de la palabra, la música, la pintura y otras disciplinas artísticas, con el objetivo de alcanzar un ideal poético en su universo armónico. A través de esta fusión sinestética, se propuso generar una nueva sensibilidad artística capaz de interpretar la realidad y expresar los sentimientos tanto de lo *visible* como de lo *invisible*. En última instancia, su objetivo era crear un universo más armonioso y otorgar a los lectores acceso al alma misma de la poesía (Pérez, 2011, p. 135).

3.3 LOS RENOVADORES MIRAN AL PASADO: RICHARD WAGNER Y RUBÉN DARÍO

Richard Wagner fue conocido como un gran renovador del arte del siglo XIX, transformó la ópera clásica de forma totalmente nueva y la denominó como Drama Musical, llevando a la práctica sus teorías sobre el drama y la música y uniéndolas en un solo producto artístico. Esta gran reforma viene dada por la propia concepción artística de Richard Wagner: *Gesamtkunstwerk* (Obra de Arte Total), donde están perfectamente unidas la palabra, la música, la coreografía y la parte de la visualidad que incorporó Wagner con el apoyo de los avances técnicos (electricidad, luminaria) del escenario a finales del siglo XIX. Sin embargo, efectivamente, una unidad parecida ya se había dado por primera vez en la Tragedia Griega. Wagner encontró en la Antigua Grecia la fuente más importante de inspiración, sobre todo en la *Mousiké* griega, en la que se reúnen sin distinción la poesía, la música y la danza como arte unitario. Aún más, Wagner consideraba que la Tragedia Griega constituyó una representación de la verdad tomando su recuperación como el género más importante en el siglo XIX de Alemania. Así, se puede afirmar que Richard Wagner fue quien estuvo más cerca de conseguir una especie de renovación de la Tragedia Griega (Pérez Galicia, 2007, p. 34), aunque con el fin de ajustarla a su tiempo y sus circunstancias.

A medida que avanzaba en el desarrollo de sus dramas musicales, Wagner no solo logró grandes avances en el ámbito del arte, con su concepto de Obra de Arte Total, sino que también renovó el lenguaje musical romántico alemán

dirigiendo la mirada hacia lo misterioso y lo oculto, como las mitologías y las leyendas medievales. Un ejemplo de ello es su obra *El holandés errante* (1843), inspirada en la legendaria historia del siglo XV que lleva el mismo nombre. En *Tannhäuser* (1845), basó su libreto en tres leyendas alemanas, incluyendo la historia del caballero Tannhäuser y el concurso de canto en Wartburg, así como la figura de Santa Elisabeth. En *Lohengrin* (1850), Wagner exploró las huellas de diversas leyendas medievales, especialmente las de Wolfram von Eschenbach, como Parzival y Lohengrin. En *Tristán e Isolda* (1865), se inspiró en la leyenda homónima de la Edad Media, perteneciente a la colección literaria de la materia de Bretaña o el mito artúrico. Finalmente, en *El anillo del Nibelungo* (1876), un ciclo de cuatro óperas, Wagner incorporó numerosos personajes y objetos de la mitología griega y germánica, alcanzando así el punto culminante de su reforma operística. De las referencias mitológicas y legendarias medievales que rastreamos en las obras wagnerianas, podemos apreciar una abundante presencia de datos mitológicos y leyendas medievales en sus libretos. Observamos que, en primer lugar, Wagner se centraba en el estudio exhaustivo de los mitos y leyendas clásicas con el fin de extraer de ellos una simbología mitológica que desempeñara un papel fundamental en la creación de su distintivo lenguaje dramático. En segundo lugar, Wagner enfatizaba la intemporalidad y la inagotable naturaleza del mito, creyendo en su poder poético y creativo para reflejar la condición humana en general, a través de las interpretaciones de dioses y héroes. Según Wagner, lo inigualable del mito es su verdadera vigencia en cualquier época y su contenido, expresado con conciso laconismo, es inagotable para siempre (Wagner, 2013a, p. 3).

Al igual que Wagner, Darío fue considerado como un verdadero renovador de las letras y de la poesía en español y demostró también gran preferencia por la Antigua Grecia. En torno a alusiones mitológicas griegas en las obras darianas, observamos, por ejemplo, numerosas referencias a los siguientes dioses griegos: Eros, el dios del amor, del erotismo y de la fertilidad, es mencionado en los siguientes versos: «Encienden a las tórtolas tranquilas / los dos ojos de Eros» (PSF, p. 33); Venus, también conocida como Cipris, es el epíteto de la diosa Afrodita y desempeña un papel importante en la obra wagneriana *Tannhäuser* (1845), se cita en «yo pienso en la blanca y divina Venus, que muestra su desnudez bajo el plafón color del cielo» (AZUL, p. 79); Diana, diosa

de la caza y protectora de la naturaleza, se menciona en «En la ánfora está Diana, / real, orgullosa y esbelta, / con su desnudez divina / y en su actitud cinégetica» (AZUL, p. 141); Pan, dios de los bosques y de la fertilidad masculina, es visto en el verso «¡Panida! Pan tú mismo, que coros condujiste / hacia el propóleo sacro que amaba tu alma triste» (PSF, p. 103); Apolo, dios de la belleza masculina y de las artes, especialmente de la música en la mitología griega, se muestra en el verso «Señor, entre un Apolo y un ganso, preferid el Apolo, aunque el uno sea de tierra cocida y el otro de marfil» (AZUL, p. 58), entre otras referencias mitológicas griegas.

Al examinar los datos mitológicos rastreados, se constata la presencia de numerosas referencias mitológicas en los poemarios de Darío, lo que nos lleva a observar que, al igual que Wagner, Darío también compartía la creencia de que los mitos clásicos podían servir como vehículo de expresión poética. Siguiendo la admiración de los poetas simbolistas hacia Wagner, Darío no solo aprendió a apreciar al compositor alemán, sino que también adoptó y empleó la simbología mitológica en su propia creación poética y, en sus propias palabras: «Amo más que la Grecia de los griegos la Grecia de la Francia, porque en Francia, al eco de las Risas y los Juegos, su más dulce licor Venus Escancia» (Darío, 1972, p. 19).

Además de absorber mucho de los mitos clásicos, Darío también extrajo gran parte de su fuerza innovadora de las tradiciones españolas. Por ejemplo, podemos ver la restauración del pasado que ha hecho el poeta nicaragüense en su área poética en la renovación del ritmo arcaico y la revitalización del lenguaje arcaico y su cultismo.

En torno a la musicalidad poética renovada, aquí expresamos primariamente el ritmo arcaico en los poemarios analizados. Al igual que ocurre con el compositor alemán, quien creó la nueva forma operística Drama Musical nutrido de la Tragedia Griega, Darío se nutre también del pasado con respecto a la perfección del ritmo poético y los versos preferidos suyos son los que se asemejan a los arcaicos, es decir, el endecasílabo, el alejandrino, el dodecasílabo, incluso la combinación armónica de alejandrinos y endecasílabos, y los versos libres. Los esquemas de rima más frecuentemente utilizados son ABAB, AABCC, ABBA, etc. De acuerdo con el estudio de *Páginas escogidas*, Darío

practicó casi todas las formas métricas imaginables en nuestra lengua y en sus obras se encuentra un total de 37 metros diferentes combinados en no menos de 136 clases de estrofas (Gullón y Darío, 1979a, p. 25).

Por otra parte, con el objetivo de transmitir fielmente los efectos musicales y plasmar el mundo interior del ser humano, el poeta utilizó una variedad de recursos retóricos, especialmente la aliteración, que ya hemos mencionado. La aliteración es una técnica característica en los libretos de Richard Wagner, como se puede apreciar en versos como «La libélula vaga de una vaga ilusión». Además de la aliteración, el poeta empleó la repetición de palabras e incluso versos enteros, así como otros recursos retóricos como el paralelismo, la hipérbole, el quiasmo, entre otros.

En cuanto al sentido de la imagen poética, Darío se inspiró ampliamente en la tradición, no solo en los mitos clásicos, sino también en el uso de un lenguaje arcaico y culto. Por ejemplo, empleó términos como *efebo* (palabra griega que significa adolescente), *kaolín* (que deriva de *Gaoling* y se refiere a una arcilla primaria y blanca de la antigua dinastía china Yuan), *hipsipila* (símbolo de la reina de Lemnos en la cultura griega), *toisón* (una palabra francesa que significa orden de caballería), *púberes* (que hace referencia a los jóvenes), *spes* (una palabra latina que se refiere a la esperanza), entre otros. A través de la incorporación de estos elementos, tanto los mitos clásicos como el lenguaje arcaico y culto, así como su predilección por la sinestesia, al igual que Wagner y los simbolistas, el poeta buscaba impregnar su obra con el espíritu del pasado y presentarnos un cuadro más armónico mediante símbolos extraídos de lo mejor de la tradición clásica.

Por lo tanto, podemos constatar que ambos personajes comparten una característica común: su naturaleza innovadora. Es decir, se esfuerzan por acercarse a las tradiciones del pasado con el objetivo de renovarlas en lugar de destruirlas. A través de este enfoque, procuraron despertar una mayor plasticidad mágica en el verso y lograron una armonía entre lo mejor de la tradición y las nuevas formas, transformándolas en algo distinto. Además, se propusieron trascender la realidad percibida únicamente por los sentidos y adentrarse en significados más profundos y ocultos a través del uso de símbolos mitológicos. El influjo de Richard Wagner en Rubén Darío se considera como un renacer de

una forma especial de «sentir» el mundo, una vuelta a un estado primordial, anterior a la historia (Allegra, 1986, p. 1). Gracias a la influencia del compositor alemán y basándose en los poetas simbolistas, Darío trasciende no solo en términos de estética, sino también en la plasticidad del lenguaje poético. Logra fusionar de manera perfecta la palabra, la música y la pintura, integrando la musicalidad y la imagen en el propio lenguaje, con el fin de crear un mundo más armónico. De esta manera, se convierte en un hito relevante en la evolución del lenguaje poético hispano. Además, podemos afirmar que Rubén Darío es un regenerador o renovador excepcional, siendo el primer escritor plenamente moderno en nuestra literatura, con una profunda conciencia de su tiempo y del arte.

3.4 LA OBRA DE ARTE TOTAL EN RUBÉN DARÍO

Como es sabido, uno de los fundamentos principales de la concepción estética de Richard Wagner fue la llamada «Obra de Arte Total». Esta idea se refiere a la armoniosa fusión de diversas disciplinas artísticas y la literatura en una sola obra. El compositor buscó revitalizar la *mousiké*, inspirándose en el arte de la Antigua Grecia, pero añadiendo un elemento innovador, la imagen, gracias a los avances tecnológicos de su época. Por lo tanto, podríamos afirmar que la esencia de la estética wagneriana radica en la fusión de las artes y la poesía. Esta fusión también se aprecia en la obra poética de Rubén Darío. Como mencionamos anteriormente, Rubén Darío aprendió a admirar a Richard Wagner, en especial a través de su admiración por los poetas simbolistas, como Paul Verlaine. Fue en ese momento cuando Darío descubrió la magia de combinar el lenguaje poético con la música y comenzó a explorar las posibilidades de incorporar el lenguaje poético a otros elementos artísticos. Así, Darío desarrolló su propia concepción estética, a la que llamó «Armonía» (Pérez, 2011, p.122-134). Este concepto destacaba la unión indistinguible entre la poesía y múltiples disciplinas artísticas. Para Rubén Darío, la Obra de Arte Total wagneriana brindaba una nueva forma de percibir el mundo y le proporcionaba una dirección para seguir su propio ideal poético en nombre de la «Armonía», con el propósito de expresar toda la cultura en una especie de estética wagneriana que engloba las artes verbales, visuales y musicales (Pérez, 2011, p. 87).

En consonancia con esta concepción estética, el poeta nicaragüense dedicó un notable empeño a la búsqueda de una nueva amalgama entre la palabra poética y diversas disciplinas artísticas, tales como la música, la pintura, la danza, el teatro e, incluso, la arquitectura. Respecto a la música, en primer lugar, observamos unas alusiones referidas directamente a la música, como las palabras «canción» o «música», por ejemplo, «Que acompañan las danzas y las canciones» (PSF, p. 87), «perla de ensueño y música amorosa en la cúpula en flor de laurel verde» (CVE, p. 28) o «los labios entreabiertos por una sonrisa, como para emitir una canción» (AZUL, p. 97). Además, encontramos continuas alusiones a un montón de instrumentos musicales o acciones que denotan musicalidad, por ejemplo, se ve en los versos siguientes la presencia de «lira»: «Un día que el padre Apolo estaba tañendo la divina lira, el sátiro salió de sus dominios y fue osado a subir el sacro monte y sorprender al dios crinado» (AZUL, p. 61) o «Y la lira que vibra en su lengua sonora / en ella está la lira» (CVE, p. 31); también vemos que hace referencia a la «flauta» y el «clarín»: «Porque si de la flauta la boca mía toca» (PSF, p. 51) o «Ella al cantor ofrece la septicorde lira, o, rítmica y sonora, la flauta de cristal» (AZUL, p. 174); «Suenan con los clarines de las batallas» (PSF, p. 88), o bien, «Teniendo de almohada su negro clarín» (PSF, p. 97). Además, rastreamos las alusiones a otros instrumentos, por ejemplo, «siringa»¹: «Mientras Pan trae el ritmo con la egregia siringa» (CVE, p. 37); «sistro»²: «Pomas ebúrneas; en la mano el sistro» (PSF, p. 82); «guitarra»: «Las guitarras decían en sus cuerdas sonoras» (PSF, p. 141); «trompa»: «Saludan con voces de bronce las trompas de guerra que tocan la marcha» (CVE, p. 65); «violín»: «y se bailan extrañas farándulas alrededor de un blanco Apolo, de un lindo paisaje, de un violín viejo, de un amarillento manuscrito» (AZUL, p. 82); «témpano»: «Un cincelado témpano viajero» (PSF, p. 20); «arpa»: «He roto el arpa adulona de las cuerdas débiles» (AZUL, p. 57). También encontramos algunas referencias a las formas y símbolos musicales, por ejemplo, «compás»: «Al compás de un canto de artista deslíe» (PSF, p. 142); «cuerdas»: «Cantemos el oro, porque de él son las cuerdas de las grandes

¹ La siringa es de origen griego, es un instrumento parecido a la flauta, pero con nueve u ocho agujeros.

² El sistro es un instrumento musical antiguo, con forma de aro o de herradura, que contiene platillos metálicos insertados en unas varillas, y que se hace sonar agitándolo.

liras» (AZUL, p. 85); «orquesta»: «Pan sorprendióla escuchando la orquesta» (PSF, p. 78); «coro»: «Todos reíamos; pero entre el coro de carcajadas, se oía irresistible, encantadora, la de Lesbia, cuyo rostro encendido, de mujer hermosa, estaba como resplandeciente de placer» (AZUL, p. 68); «ritmo»: «Tras las rejas se adivinaban extensos jardines, grandes verdes salpicados de rosas y ramas que se balanceaban acompasada y blandamente como bajo la ley de un ritmo» (AZUL, P. 83); «preludio»: «Y el grillo preludia su solo monótono» (PSF, p. 98), y notas musicales, como en «Toca en la lira el aire su do-re-mi-fa-sol» (PSF, p. 32).

En cuanto al arte pictórico, Rubén Darío hace alusión directamente a «pintor» o al verbo «pintar», en ejemplos como «Y los colores agrupados, estaban como pétalos de capullos distintos, confundidos en una bandeja, o como la endiablada mezcla de tintas que llena la paleta de un pintor...» (AZUL, P. 118) o «Rueda, en ti sus fogosos paisajes pintan / con la audaz policromía de su paleta» (PSF, p. 85). Alude también a algunos pintores notables en todo el mundo, por ejemplo, Leonardo da Vinci: «Vinci fue su barón en Italia / Lohengrin es su príncipe rubio» (PSF, p. 30); Velázquez: «Por Cristóbal que sueña / y Velázquez que pinta y Cortés que domeña» (CVE, p. 37); Bartolomé Esteban Murillo: «está la Venus de Milo, no manca sino con dos brazos, gruesos como los muslos de un querubín de Murillo, vestida a la última moda de París, con ricas telas de Prá» (AZUL, p. 119), en la que «Murillo» simboliza a Bartolomé Esteban Murillo, pintor barroco español del siglo XVII. Observamos así cómo algunos personajes de obras pictóricas y, entre otras, la más famosa es, sin duda, la Gioconda o la Mona Lisa, que cita en «Sonrisa más dulce no sabe Gioconda» (CVE, p. 44). Con respecto a la danza, se surgieron también las referencias directas a este arte y otros bailes folklóricos europeos, por ejemplo, «Me dan la sensación... en un paso de danza reposada / a dejarme un ensueño» (CVE, p. 119), «galantes pavanas, fugaces gavotas, cantaban los dulces violines de Hungría» (PSF, p. 14) y «selva toda alegría y danza, belleza y lujuria» (AZUL, p. 63). En torno al aspecto teatral, rastreamos, por ejemplo, «una ninfa a quien puso un epigrama / Beaumarchais³, sobre el mármol de su

³ Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais fue un dramaturgo francés, famoso sobre todo por sus obras de ambiente español, como *El barbero de Sevilla* y *Las bodas de Fígaro*.

plinto" (PSF, p. 18). Por último, observamos unas referencias relativas al arte de arquitectura, por ejemplo, «Aquí bronce corintio⁴, y allí mármol de Jonia» (CVE, p. 100) o «Tal si fuese escultor con amor cincelara / en el mármol divino que brinda Carrara» (CVE, p. 141).

Tras analizar las diversas huellas artísticas presentes en los tres poemarios de Darío, podemos concluir que, por un lado, al igual que Wagner, quien logró la fusión de la poesía con otras disciplinas artísticas en su drama musical, Darío alcanzó su ideal poético mediante la perfecta amalgama del lenguaje poético con diversas formas de expresión artística, como la palabra, la música, la pintura, la danza, el teatro e, incluso, la arquitectura. Estos elementos artísticos no solo se superponen en su poesía, sino que se combinan de manera excepcional con la simbología y la melodía del poema, generando una armonía inusual que integra estos elementos al lenguaje mismo de la obra, con el propósito de transmitirnos la estética de su mundo poético. Como mencionó Rubén Darío en su otro libro poético titulado *El canto errante*, «el arte de la ordenación de las palabras no deberá estar sujeto a imposición de yugos, puesto que acaba de nacer la verdad que dice: el arte no es un conjunto de reglas, sino una armonía de caprichos» (Darío, 1945, p. 13).

Por otro lado, para nuestro poeta nicaragüense, el arte desempeñaba un papel privilegiado a lo largo de su creación poética. A diferencia de otros poetas, Darío lo consideraba el instrumento más poderoso para alcanzar la poesía ideal. Como se mencionó anteriormente, en sus poemarios encontramos la presencia de diversas formas de arte, ya que el poeta creía firmemente que solo la unión entre la poesía y las artes podía despertar las máximas posibilidades en la plasticidad del lenguaje poético. Además, al igual que Wagner, Darío sostenía la creencia de que el arte era el único medio capaz de trascender el tiempo, el espacio e incluso las fronteras culturales, con el propósito de buscar y lograr la armonía y la eternidad de su poesía (Darío, 1945, p. 23). Esta convicción lo llevó a perseguir incansablemente la cumbre de la idealidad poética más elevada, convirtiendo al arte en su aliado inseparable en esa búsqueda.

⁴ Corintio, es un orden corintio, el más elegante y ornamentado de los órdenes arquitectónicos clásicos.

4. CONCLUSIÓN

A través del presente artículo, podemos afirmar que Richard Wagner, como compositor de drama musical y un renovador respecto a sus propias teorías, ejerce una influencia estética muy relevante en Rubén Darío, especialmente en las tres obras más representativas del poeta nicaragüense: *Azul* (1888), *Prosas profanas* (1896) y *Cantos de vida y esperanza* (1905).

En primer lugar, según el apartado «De Richard Wagner a Rubén Darío», ya somos conscientes del continuo origen de la influencia wagneriana en Rubén Darío, pues, como sabemos, el término *Wagnerismo*, o sea, la estética wagneriana, apareció en la literatura francesa desde el final del siglo XIX. Charles Baudelaire, uno de los impulsores originales del movimiento *wagnerismo*, publicó en 1861 el artículo «Richard Wagner et *Tannhäuser* à Paris», en la revista *Révue Européenne* (1885-1887), en donde llamó por primera vez a este movimiento como *wagnérisme* (Wagnerismo). Seguidamente, alrededor de Baudelaire, surgió un grupo de poetas simbolistas y parnasianistas, como Stéphane Mallarmé y Paul Verlaine, quienes se mostraron durante toda su vida como fieles discípulos de Richard Wagner. De ahí que la estética wagneriana tuviera una amplia repercusión en aquella época y a lo largo de todo el siglo XX, en la literatura de toda Europa y en América Latina. Asimismo, cabe mencionar que el poeta Paul Verlaine es el maestro más admirado de Rubén Darío, que influyó mucho en él, en el mismo sentido. Así, se puede decir que Verlaine llegó a ser el puente más importante entre Richard Wagner y nuestro poeta nicaragüense. También consideramos que la extensa estadía de Darío en París y Buenos Aires, dos países con un fuerte interés por Wagner, podría haber influido de alguna manera en la recepción de la obra y la estética wagneriana en la creación literaria de Darío. Podemos decir, por tanto, que, bajo dichos influjos, Darío llegó a ser un conocedor profundo de la obra y la estética de Wagner.

En segundo lugar, observamos que los dos artistas, Richard Wagner y Rubén Darío, son similares en cuanto a la percepción de la estética. Con respecto a la influencia estética de Wagner en la expresión poética de Darío, se puede ejemplificar de las siguientes formas: en un primer momento, debido a su admiración por Paul Verlaine, Darío desarrolló un aprecio por Wagner y comenzó a comprender e imitar la noción de Obra de Arte Total de Wagner (Pérez, 2011,

p. 127). El concepto de Obra de Arte Total (*Gesamtkunstwerk*) de Wagner es reconocido como marca de sus ideas estéticas, en la que el compositor consiguió la unión perfecta entre la palabra, la música y la coreografía, también con la imagen, o sea, constituye una obra perfecta con la forma unida de todas las artes. Al igual que el compositor alemán, Darío tiene la conciencia similar, se trata de la *Armonía* poética, en la que también se reúne la literatura y las artes plásticas como la música, la pintura, la escultura, entre otros. Darío considera el arte como un poderoso artificio que puede servir para encontrar su propio ideal poético. En propias palabras de Rubén Darío:

La literatura debe llevar el arte de la palabra al terreno de otras artes, de la pintura verbigracia, de la escultura, de la música. Hay que pintar el color de un sonido, el perfume de un astro, algo como aprisionar el alma de las cosas. (Quebleen, 1964b, p. 231)

Darío consideraba que el don del arte es un don superior que permite entrar en lo desconocido de antes y en lo ignorado de después, en el ambiente del ensueño o de la meditación (Darío, 1945, p. 22). Es decir, para nuestro poeta nicaragüense, el arte es el regalo que permite a la poesía superar el espacio y el tiempo y alcanzar su eternidad. Además, para Rubén Darío, el arte le sirve como una herramienta para ayudarlo a encontrar la verdadera libertad y luchar contra las preceptivas y los encasillamientos a lo largo de su creación literaria, creyendo que el verdadero artista es capaz de comprender todas las formas y descubrir la belleza en cada una de ellas (Quebleen, 1964b, p. 241).

Así, se puede constatar que los dos autores sostienen que únicamente a través de la fusión de diversas formas de arte con la poesía se puede alcanzar la cúspide del ideal dramático o poético. Para ambos, solo esta combinación es capaz de despertar la mayor plasticidad en la expresión estética, tanto en el drama como en la poesía, aprovechando al máximo la naturaleza del arte, que es la expresión, y creando así un puente entre el mundo *visible* y el *invisible* de la humanidad, convirtiendo al drama musical y a la poesía moderna en vehículos de conexión humana.

En tercer lugar, ambos personajes desempeñan un papel relevante y compartido como grandes renovadores a lo largo de la historia. Wagner sostenía firmemente que una de sus metas más trascendentales era revivir la *mousiké*

griega y la estructura teatral de la Antigua Grecia, a través de una nueva forma operística: el drama musical. Para lograrlo, se nutrió profundamente de los mitos clásicos y las leyendas medievales, no solo con el propósito de revitalizarlos, sino también para extraer su simbología y utilizar las estructuras históricas como vehículo para abordar las problemáticas sociales contemporáneas de manera efectiva. Al igual que Wagner, Rubén Darío dirigía su mirada hacia los tesoros del pasado, utilizando su inspiración como fuente para buscar una expresividad poética más intensa y penetrante. En sus poemarios, encontramos numerosas referencias a los mitos clásicos, utilizadas para extraer la plasticidad poética de las figuras mitológicas y fomentar una mayor diversidad de expresión poética. Siguiendo esta línea, Darío recuperó ritmos poéticos arcaicos, como el endecasílabo y el alejandrino, y creó nuevos ritmos poéticos a través de versos libres y la armoniosa combinación de ambos, con el objetivo de enriquecer el lenguaje y aportar variedad rítmica a la poesía moderna. Además, empleó recursos como la sinestesia y la aliteración, dos figuras estilísticas que Wagner había utilizado de forma innovadora, y que Rubén Darío recreó de manera original para resaltar la musicalidad múltiple del lenguaje poético, generando un sentido más vívido de la imagen y siendo capaz de expresar los sentimientos más íntimos. De este modo, podemos afirmar que Rubén Darío desempeñó el papel de renovador no solo en el concepto estético, sino también en el lenguaje poético. Además, cabe mencionar que, aunque los dos personajes se han nutrido mucho de las tradiciones clásicas, la invención sigue siendo esencial para ambos y lo explicó Darío en sus palabras (Darío, 1972, p. 10):

Mi literatura es mía en mí; quien siga servilmente mis huellas perderá su tesoro personal y, paje o esclavo, no podrá ocultar sello o librea. Wagner, a Augusta Holmes, su discípula, dijo un día: «Lo primero, no imitar a nadie y, sobre todo, a mí» Gran decir.

Con estas palabras, resulta evidente que la invención juega un papel fundamental para ambos. Podemos afirmar que ellos transforman totalmente el valor de «imitar». Aunque preferían dirigir su mirada al pasado en busca de la perfección en sus obras y teorías estéticas, su objetivo siempre fue el mismo: regenerar el pasado para adaptarlo a los nuevos aires de su época y lograr así el arte más ideal posible, ya sea en forma de poesía o de ópera. Podemos afirmar, pues, que sus enfoques no eran revolucionarios, sino más bien renovadores.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEGRA, Giovanni (1986). «Sobre la fortuna de Wagner en la España modernista: Los estudios críticos de primeros de siglo». En *Actas del VIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (22-27 agosto, 1983), Brown University, Providence Rhode Island. Madrid, Istmo, pp. 130-133.
- BAUDELAIRE, C. (1861). *Richard Wagner et Tannhauser à Paris*. E. Dentu.
- BINNS, N. (1995). «Lecturas, malas lecturas y parodias: desplumando al cisne rubendariano (Enrique González Martínez, Delmira Agustini, Vicente Huidobro, Nicanor Parra)». En *Anales de Literatura Hispanoamericana*, p. 159.
- DARÍO, R. (1921). *España contemporánea*. Biblioteca Rubén Darío.
- , (1945). *El canto errante*. Espasa-Calpe.
- , (1964a). *Cantos de vida y esperanza*. Espasa-Calpe.
- , (1972). *Prosas profanas*. Espasa-Calpe.
- , (1977). *Azul*. Editorial Francisco de Aguirre.
- DARÍO, R., y Gullón, R. (1979a). *Páginas escogidas*, vol. 103. Anaya-Spain.
- DARÍO, R. (1988). *Historia de mis libros*. Nueva Nicaragua.
- , (2019). *La caravana pasa*. Good Press.
- , (2020). *Los raros*. Cátedra.
- LORENZ, Erika (1960). *Rubén Darío: «Bajo el divino imperio de la música»*. Managua, Ediciones de la Academia Nicaragüense de la Lengua.
- MARDONES, R. S. (1979b). «Sobre Ricardo Wagner y el simbolismo francés». En *Revista Chilena de Literatura*, pp. 103-127.
- ORTIZ DE URBINA SOBRINO, P. (2003). *La recepción de Richard Wagner en Madrid (1900-1914)*. Universidad Complutense de Madrid.
- , (2004). «La recepción literaria de Richard Wagner en España». Raposo, Berta (eds.): *Paisajes románticos: Alemania y España*. Fráncfort, Peter Lang, pp. 239-256.
- PÉREZ GALICIA, Guillermo C. (2007). El drama wagneriano y la tragedia griega. <http://associaciowagneriana.com/pdfarticles/tragediagriega.pdf>.
- PÉREZ, A. J. (2011). *La poética de Rubén Darío: crisis postromántica y modelos literarios modernistas* (1.ª, Ser. Nueva crítica hispanoamericana). Corregidor.

QUEBLEEN, Julieta H. (1964b). *Las ideas estéticas en Rubén Darío*. https://biblioteca-virtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/4413/RU061_13_A011.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

ULLMANN, S. (1965). *Introducción a la semántica francesa* (No. 15). Editorial CSIC-CSIC Press.

WAGNER, Richard (2013a). *La obra de arte del futuro*. Col·lecció estètica i crítica.

—, (2013b). *Ópera y drama*. Akal.

—, (2013c). *Arte y revolución*. Editorial Casimiro.

La enseñanza de los verbos pseudocopulativos en ELE: una primera aproximación al caso de los verbos modales y de constatación

Gonzalo ESCRIBANO ROCA y Elisabeth GONZÁLEZ ORTEGA

Alumnos del programa de doctorado Estudios lingüísticos,
literarios y teatrales de la Universidad de Alcalá

Resumen: La enseñanza de los verbos pseudocopulativos en ELE debe recibir un tratamiento más pormenorizado, teniendo en cuenta los conocimientos de los que se dispone con respecto a la semántica y la sintaxis de estos verbos. Esto se debe a que, tanto la bibliografía como los materiales, están, en su mayoría, orientados a la enseñanza de un tipo específico de verbos pseudocopulativos: aquellos que expresan cambio de estado, mientras que no se le presta la misma atención al resto de verbos de esta clase, como los estativos, modales, de constatación y de percepción. En esta línea, nos centraremos en la enseñanza de los verbos modales y de constatación para, desde la lingüística teórica, realizar una aportación significativa que ayude tanto a los docentes como a los aprendientes de ELE.

Abstract: The teaching of pseudo-copulative verbs in Spanish as a foreign language (ELE) should receive a more detailed treatment, considering the knowledge available regarding the semantics and syntax of these verbs. This is because both the literature and the learning materials are mostly oriented towards the teaching of a specific class of pseudo-copulative verbs: those expressing change of state – the rest of pseudo-copulative verbs, such as statives, modals, ascertainment and perception verbs, are not given the same attention. In this line, we will focus on the teaching of modal and ascertainment verbs in order to, from a theoretical linguistic perspective, make a significant contribution to help both teachers and learners of Spanish as a foreign language.

Palabras clave: sintaxis, enseñanza, pseudocopulativos, verbos modales, verbos de constatación

Curriculum de Gonzalo Escribano Roca [ORCID: 0000-0001-6721-0190]: Ha realizado los estudios de Grado en «Estudios Hispánicos» (2013-2017) y Máster Universitario en «Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialidad de Lengua castellana y Literatura» (2020-2021) en la Universidad de Alcalá. También realizó el «Máster Universitario en Investigación en Lengua Española» (2017-2018) en la Universidad Complu-

tense de Madrid. Actualmente, realiza Doctorado en «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales. Línea de Investigación: Lingüística Teórica. Gramática. Sintaxis» en la UAH. Miembro del Grupo de Investigación 'Lingüística Teórica' de la UAH [Coordinadora: Dra. Isabel Pérez-Jiménez.

Curriculum de Elisabeth González Ortega [ORCID: 0000-0002-8668-2529]: Ha realizado los estudios de Grado en «Estudios Hispánicos» (2017-2021) y Máster Universitario en «Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialidad de Lengua castellana y Literatura» (2021-2022) en la Universidad de Alcalá. Actualmente, realiza Doctorado en «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales. Línea de Investigación: Lingüística Teórica. Gramática. Sintaxis» en la misma universidad. Miembro del Grupo de Investigación 'Lingüística Teórica' de la UAH [Coordinadora: Dra. Isabel Pérez-Jiménez].

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en la enseñanza de los verbos pseudocopulativos en ELE. Concretamente, abordaremos la enseñanza de los verbos modales y de constatación, examinando el tratamiento que hasta ahora han recibido en este ámbito, con el fin de establecer algunos puntos de partida para la mejora de dicho tratamiento. Tal examen no puede sino partir de la comparación con otras clases de pseudocopulativos, de modo que estos se inserten en una visión integradora del conjunto de medios de los que dispone el español para adscribir propiedades a sujetos de predicación. Pretendemos, pues, contribuir al esclarecimiento de varias cuestiones a nuestro parecer fundamentales: ¿es necesario ahondar en la enseñanza de los verbos aludidos en ELE?; si es así, ¿cómo y cuándo introducirlos? y ¿qué tratamiento específico deben recibir?; ¿cómo pueden estos verbos contribuir a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de ELE?

En esta sección inicial realizamos, primero, una sucinta introducción de los conceptos básicos que tomamos como punto de partida; segundo, un panorama general, sumario, de la problemática a la que trata de dar respuesta, provisionalmente, nuestro trabajo. En § 2, abordamos la revisión de la bibliografía dedicada a los verbos pseudocopulativos en el ámbito específico de ELE. En § 3, presentamos brevemente los resultados de la revisión de materiales didácticos llevada a cabo, que pretende ilustrar el estado de cosas actual. En § 4 –partiendo de la necesaria clasificación de los pseudocopulativos en diversas clases y subclases, que presentan características sintáctico-semánticas di-

ferenciadoras—, nos centramos en la necesidad de aplicar los conocimientos y análisis que sobre ellos nos dispensa la investigación gramatical a su enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE (así como al diseño de materiales que sirvan como apoyo para dicha enseñanza). En la última sección exponemos, además, algunas de las conclusiones a las que la investigación en curso nos ha permitido llegar hasta el momento. Hemos preferido rotular dichas conclusiones como ‘provisionales’, sobre todo porque concebimos este trabajo como parte de una investigación más amplia, como se sigue de algunos de los apuntes que realizamos a lo largo del texto. (Adicionalmente, el lector podrá consultar la propuesta de actividades que incluimos, a modo de ilustración, como anexo).

Se han dado de los verbos pseudocopulativos muy diversas definiciones, formuladas en términos diversos, según la orientación teórica y escuela de sus autores. Pero podemos quedarnos, en primer lugar, con la definición de una obra de referencia como es la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE-ASALE, 2009, § 38.1a, y cf. § 38.1-5.): «[...] los verbos semicopulativos o pseudocopulativos vinculan un sujeto con un atributo añadiendo algún contenido, generalmente aspectual o modal, a la predicación en la que actúan como nexos». A lo que podemos añadir, en segundo lugar, algunas de las precisiones realizadas por Morimoto y Pavón (2007, § 1): estas autoras indican que los verbos pseudocopulativos «aparecen en oraciones donde la predicación principal es la representada por el atributo»; sin embargo, y a pesar de estar parcialmente «desemantizados», estos verbos «tienen mayor carga semántica que los verbos *ser* y *estar*».

Existen, con todo, ciertas cuestiones abiertas en torno a la naturaleza de estos verbos y su delimitación como clase, que aquí ignoraremos por las limitaciones requeridas y el alcance de nuestros objetivos. Cabe, en cualquier caso, señalar la relevancia que estas cuestiones más generales podrían tener a la hora de establecer las relaciones que guardan con otras construcciones (aquellas en la que se ven también implicados predicados no verbales), lo cual podría contribuir al diseño e implementación de una secuenciación más afinada de los contenidos en cuestión.

Pero aquí nos planteamos, en definitiva, la siguiente pregunta general: ¿cómo se pueden aplicar los conocimientos de los que disponemos respecto

de la semántica y sintaxis de los verbos pseudocopulativos a la enseñanza de ELE?

Como advierte Cheikh-Khamis (2020), el aprendizaje de los verbos pseudocopulativos debe adquirir un peso específico en los niveles medios y altos, para lo cual resulta necesario contar con materiales didácticos de calidad, que (i) estén basados en una descripción coherente de sus usos y (ii) respondan a una teoría explicativa de los mismos.

Sin embargo, una lectura atenta de la bibliografía pone en evidencia la falta de sistematización y la limitada cobertura de los estudios hasta ahora dedicados a la enseñanza de estos verbos: los trabajos revisados están, en su mayoría, centrados en un tipo específico de verbos pseudocopulativos, aquellos que expresan cambio de estado (Oreal Alfaro, 2008; Cheikh-Khamis, 2018, 2020; Campo Reyes y Cañón Granados, 2019; Fernández Pereda, 2019; Tsutahara, 2022).

Faltan, pues, estudios acerca de la enseñanza de los verbos pseudocopulativos que no expresan cambio de estado, como es el caso de determinados usos de *hacerse*, *resultar* o *antojarse*, o bien, de los verbos pseudocopulativos de percepción y presentación (*verse*, *lucir*, *sonar*, etc.; *mostrarse*, *presentarse*, *revelarse*). En lo que sigue, incidiremos especialmente, como ya hemos advertido, en los verbos modales y de constatación, sin perder de vista el lugar que a estos les corresponde en el sistema más amplio de los pseudocopulativos. Pretendemos así desarrollar, en sus aplicaciones prácticas, una de las líneas de investigación principales del grupo 'Lingüística Teórica', cuyos miembros han realizado varios estudios previos sobre dichas clases de verbos pseudocopulativos desde un punto de vista formal. A continuación, se muestran, a modo de ilustración inicial, algunos ejemplos de verbos pseudocopulativos de cambio de estado (1), que se contrastan con los correspondientes ejemplos de verbos modales y de constatación (2), todos ellos en enunciados / oraciones en los que *difícil* se predica de *la situación*:

- (1) a. La situación se tornó difícil.
b. La situación se puso difícil.
c. La situación se volvió difícil.
- (2) a. La situación se (me) hace difícil.

- b. La situación (me) resulta difícil.
- c. La situación se (me) antoja difícil.
- d. La situación se (me) presenta difícil.

2. REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA

En Cheikh-Khamis (2018), se realiza un análisis pormenorizado sobre la enseñanza en ELE de los verbos pseudocopulativos de cambio, tomando como punto de partida la revisión de una serie de materiales de ELE. De estas pesquisas la autora extrae algunas conclusiones valiosas:

Debido a la complejidad de su naturaleza lingüística, los verbos de cambio en español son uno de los contenidos más difíciles de adquirir para los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y la metodología empleada hasta ahora para su enseñanza en manuales y gramáticas resulta insuficiente e incompleta.

Ahora bien, pese a las dificultades que señala Cheikh-Khamis (2018) —y que se pueden hacer extensibles al caso de los verbos pseudocopulativos modales y de constatación—, los verbos de cambio son los que se trabajan de manera casi exclusiva en los materiales de ELE, lo cual se suele justificar aludiendo al hecho de que son «los más comunes en lo que respecta a su uso». No obstante, consideramos necesario estudiar también otros pseudocopulativos, cuya presencia en español no es desdeñable, con el objetivo de que los estudiantes amplíen su competencia lingüística.

Adicionalmente, en el reciente trabajo de Tsutahara (2022), los verbos pseudocopulativos se abordan junto con otros elementos lingüísticos (verbos de apoyo, construcciones perifrásticas, etc.) que aparecen «desemantizados» en algunos de sus usos. Para este autor (Tsutahara, 2022, p. 125), el estudio de los usos desemantizados de los verbos debe ganar en importancia desde la perspectiva docente, dada su alta frecuencia de aparición, la diversidad y fluidez de que pueden dotar al discurso del aprendiente y las dificultades que su aprendizaje implica para los no nativos.

Desde nuestro punto de vista, la necesidad de incidir en el tratamiento, no solo de los verbos de cambio, sino también de otros subtipos de pseudocopulativos en el ámbito de ELE, está plenamente justificada tanto por las ra-

zonas aducidas anteriormente, como por el hecho de que hasta el momento estos verbos no han recibido la debida atención en la mayoría de los manuales y gramáticas (de ELE) publicados. Este es el caso, por ejemplo, de la *Gramática Básica del Estudiante del Español* (2005, ed. Difusión), un volumen en el que se tratan otras cuestiones relevantes del dominio verbal con gran profundidad, pero en el que, sin embargo, no se mencionan en ningún momento los verbos pseudocopulativos.

Otra de las cuestiones que Cheikh-Khamis (2018, p. 151) pone de manifiesto es la falta de homogeneidad en el tratamiento de estos verbos, «lo cual lleva a que su enseñanza se reduzca a menudo a la enunciación de reglas descriptivas de uso, no carentes de excepciones, contraejemplos o matices no explicados, y a la práctica de ejercicios descontextualizados de respuesta cerrada».

Es cierto que, en los materiales revisados hasta ahora, el tratamiento de los verbos de cambio no es homogéneo y es, a nuestro parecer, algo escaso, ya que se limita a verbos como *ponerse* o *quedarse*. Es por esto por lo que defendemos que sería positivo tener en cuenta las recientes aportaciones de la lingüística teórica en este ámbito para, posteriormente, aplicarlas en la enseñanza de ELE, estableciendo así las bases para una mejora significativa a este respecto tanto en términos cuantitativos (materiales disponibles y verbos tratados) como cualitativos (bases teóricas y didácticas de las explicaciones). Estas deficiencias son aun mayores en el caso de las restantes clases de verbos pseudocopulativos, como pone de relieve la revisión de materiales presentada en §3, así como la clara preeminencia de los verbos de cambio en la bibliografía dedicada a los pseudocopulativos en la enseñanza de ELE (cf. Oreal Alfaro, 2008; Campo Reyes y Cañón Granados, 2019; Fernández Pereda, 2019; Cheikh-Khamis, 2020).

3. REVISIÓN DE MATERIALES

Presentamos aquí la revisión de materiales de ELE (manuales/libros de texto, en este caso,) realizada hasta el momento en el transcurso de la presente investigación. Dicha revisión tiene dos objetivos principales: (i) confirmar o matizar los datos aportados en trabajos anteriores sobre el tratamiento de los verbos pseudocopulativos de cambio, (ii) añadir a dichos datos los correspon-

dientes a las restantes (sub)clases de verbos pseudocopulativos. Cabe advertir que hasta ahora se han revisado únicamente materiales de los niveles B1 y B2, por lo que en un futuro cabría ampliar el examen realizado a materiales correspondientes al nivel C1.

Pues bien, en las tablas que a continuación se presentan procedemos a hacer una relación de los verbos mencionados en cada uno de los quince materiales consultados hasta el momento –en el caso de que en el material en cuestión se mencionen más de tres verbos pseudocopulativos de cambio, lo señalamos simplemente con la etiqueta «Verbos de cambio»–. El grado de profundidad en que se presentan dichos verbos y la forma de hacerlo deben ser sometidos a un examen más minucioso que queda pendiente para próximos trabajos. En cualquier caso, el lector podrá comprobar, si se fija en la correlación entre los verbos mencionados y las clases y subclases establecidas en §4, el sesgo de los materiales hacia un determinado subgrupo de verbos pseudocopulativos.

Editorial DIFUSIÓN	
Aula 3 B1.1.	<i>Poner/quedar</i>
Aula 4 B1.2.	<i>Hacerse/ponerse/quedarse/parecer</i>
Bitácora B1.2.	<i>Ponerse Encontrar / ver + ADJ/ bien</i>
Aula Internacional 4 B2	<i>Poner/quedar</i>
Editorial SGEL	
Avance 5 B2.1.	<i>Parecer (junto con ser / estar)</i>
Avance 6 B2.2.	Verbos de cambio
Editorial ANAYA	
Intensivo B1	Verbos de cambio
Sueña 2 B1	Verbos de cambio
Método 3 B1	<i>Parecer</i>
Método 4 B2	Verbos de cambio
Tabla 1: Materiales donde se trabajan los verbos pseudocopulativos	

Editorial DIFUSIÓN
¡Nos vemos! B1
Aula Internacional 3 B 1
Aula 5 B2.1.
Aula 6 B2.2.
Aula Internacional 5 B2.2.
Tabla 2: Materiales donde no se trabaja ningún verbo pseudocopulativo

Esta dedicación casi exclusiva de los materiales de ELE en los que se contempla la enseñanza de los verbos pseudocopulativos al caso concreto de los verbos de cambio (ocupándose en realidad tan solo de algunos de ellos, cuando esto sucede) debe ponerse en relación con los contenidos que se contemplan en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. En él se mencionan los verbos pseudocopulativos en dos ocasiones: a) en el punto 12.1 («El núcleo [del SV]») del Nivel B2 se hace referencia a los verbos *ponerse*, *quedarse*, *hacerse* y *volverse*, a los que se denomina «verbos (pseudocopulativos [sic]) de cambio», y b) en el mismo punto del Nivel C1 se señalan como contenidos a abordar los verbos *mantenerse* y *mostrarse*.

4. APLICACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DISPONIBLES A LA ENSEÑANZA DE LOS VERBOS PSEUDOCOPULATIVOS EN ELE: PANORAMA GENERAL Y VERBOS PSEUDOCOPULATIVOS MODALES Y DE CONSTATAción

Siguiendo las líneas expuestas con anterioridad, nuestro objetivo principal es realizar una aportación significativa a la enseñanza de los verbos pseudocopulativos en ELE, como veremos a continuación.

Como queda demostrado en los apartados anteriores, los manuales y materiales de ELE presentan ciertas carencias, lo cual ha llevado a algunos estudiosos a realizar ciertas críticas acerca del tratamiento de los verbos pseudocopulativos. Para intentar aportar nuevas perspectivas en el abordaje de toda esta problemática, es necesario considerar las clases de verbos pseudocopu-

lativos definidas por Morimoto y Pavón (2007) y recogidas, con algunas adiciones, en la tabla (11) de Aparicio Pacheco (2022), que aquí recogemos como *Tabla 3*:

CLASIFICACIÓN DE LOS VERBOS PSEUDOCOPULATIVOS	ASPECTUALES		NO ASPECTUALES		
	ESTATIVOS	EVENTIVOS (verbos de cambio)	MODALES	DE PERCEPCIÓN Y PRESENTACIÓN	DE CONSTATACIÓN
Atributos compatibles con <i>ser</i>		<i>Hacerse</i> <i>Volverse</i>			
		<i>Resultar</i> <i>Salir</i>			
Atributos compatibles con <i>estar</i>	<i>Andar</i> <i>Continuar</i> <i>Permanecer</i> <i>Seguir</i> <i>Encontrarse</i> <i>Hallarse</i> <i>Ir</i> <i>Mantenerse</i> <i>Permanecer</i> <i>Quedar(se)</i> <i>Seguir</i> <i>Venir</i>	<i>Ponerse</i> <i>Quedar(se)</i> <i>Acabar</i> <i>Caer</i>	<i>Parecer</i> <i>Presentarse</i> <i>Antojarse</i>	<i>Verse</i> <i>Mostrarse</i> <i>Oírse</i> <i>Lucir</i> <i>Oler</i> <i>Sonar</i> <i>Saber</i> <i>Mostrarse</i> <i>Presentarse</i>	<i>Resultar</i>

Tabla 3: Clasificación de los verbos pseudocopulativos

4.1 Distinguiendo entre pseudocopulativos

A continuación, veremos cuáles son las distinciones entre los verbos pseudocopulativos aspectuales, donde se incluyen los de cambio, y los no aspectuales, aquellos que, como defendemos, deberían ser trabajados de una manera más exhaustiva en los materiales.

Los verbos pseudocopulativos aspectuales son aquellos que aportan un significado aspectual a la atribución, proporcionando así información sobre la estructura temporal interna de la eventualidad descrita (ya sea esta un estado o un evento de cambio de estado) (v. Morimoto y Pavón, 2007, § 2 y § 3; Van Gorp, 2017).

Por otro lado, dentro de los pseudocopulativos no aspectuales, podemos distinguir entre los verbos modales, los verbos de constatación y los verbos de percepción o presentación.

Los pseudocopulativos modales aportan una contribución semántica de naturaleza modal (epistémica), en cuanto que atenúan el grado de compromiso asumido por el hablante con respecto a la verdad de la proposición (Morimoto y Pavón, 2006, 2007: § 4.2).

Los pseudocopulativos de constatación, por su parte, implican la participación cognitiva de un experimentante que establece «la relación de predicación <suje-to-atributo> desde un punto de vista específico» (Morimoto y Pavón, 2007, p. 66). (Cf. Areses, Escribano y Pérez-Jiménez, 2023, sobre la semántica y sintaxis de *hacerse* cuando aparece junto con un dativo experimentante, que pertenecería, asumiendo la tipología de las autoras citadas, a esta subclase).

Por último, los pseudocopulativos de percepción o presentación aportan un significado evidencial que remite a una situación en la cual el sujeto ha dado muestras de poseer una determinada propiedad (*mostrarse, presentarse*), o bien, el hablante posee evidencia directa (perceptiva) de que el sujeto posee dicha propiedad (*lucir, oírse, verse, oler, sonar, saber*).

Adicionalmente, una diferencia relevante entre los verbos modales y de constatación, por un lado, y las restantes clases (y subclases) de pseudocopulativos, por otro, reside en el tipo de implicaciones o entrañamientos a que dan lugar unos y otros, como se muestra en el contraste entre los ejemplos de (3) y de (4).

- (3) a. La Champions se ha puesto difícil para el Chelsea
 b. La Champions es/va a ser difícil para el Chelsea
 c. $A \supset B$
- (4) a. Se me hace duro ir a clase
 b. Es duro (para mí) ir a clase
 c. $\neg (A \supset B)$

Matizando la observación de Morimoto y Pavón (2007), debemos advertir que, al emplear los pseudocopulativos modales (e.g. *La situación se presenta difícil*), así como los de «constatación» (e.g. *Me resulta imposible comprender*

sus motivos)¹, el hablante/experimentante (*origo*) sí se compromete con el valor de verdad del enunciado, pero con esto no asevera que el sujeto posea la propiedad que se le atribuye independientemente de su percepción: cuando se enuncia una oración como *La situación se presenta difícil*, la situación puede no ser difícil, pero el hablante sí la percibe como tal.

4.2 *Se (me) antoja, (me) resulta y se (me) hace*

Esta distinción básica entre los verbos pseudocopulativos de cambio y las subclases que aquí van a centrar nuestra atención debe contemplarse a la hora de trabajar este tipo de verbos en su generalidad. Además, está íntimamente relacionada con el tipo de matices semánticos que introducen los verbos pseudocopulativos que carecen de un significado aspectual, relacionados con las nociones de modalidad (epistémica), evidencialidad y subjetividad.

En este caso nos vamos a centrar en tres verbos pseudocopulativos no aspectuales, que habrán de servirnos como botón de muestra: *se (me) hace*, *(me) resulta* y *se (me) antoja*. Como se puede observar en (5)-(7), estos verbos no solo tienen un significado parcialmente distinto, sino que no son elementos totalmente intercambiables.

- (5) a. Angelina se me antoja amable. (??)
 b. Angelina me resulta amable.
 c. Angelina se me hace amable. (#)
- (6) a. Marina se me antoja guapa. (??)
 b. Marina me resulta guapa.
 c. Marina se me hace guapa. (#/*)
- (7) a. El verano se antoja largo.
 b. El verano me resulta largo.
 c. El verano se me hace largo.

El verbo *antojarse* pertenece a la clase de los pseudocopulativos modales (al igual que *parecer* o *presentarse*), que se caracterizan por atenuar, en cierto

¹ Nótese que los verbos pseudocopulativos *resultar* y *hacerse* presentan un uso aspectual paralelo (Morimoto, 2008; Van Gorp, 2017; Gumiel-Molina y Moreno-Quibén 2023; Arese, Escribano y Pérez-Jiménez, 2023).

sentido, el compromiso del hablante sobre la relación entre el sujeto de predicación y la propiedad que se le atribuye.

- (8) a. Por ello, junto con la denuncia a tiempo de estos hechos, **es fundamental** la adopción de medidas cautelares consistentes.
- b. Por ello, junto con la denuncia a tiempo de estos hechos, **se presenta fundamental** la adopción de medidas cautelares consistentes.
- c. Por ello, junto con la denuncia a tiempo de estos hechos, **se antoja fundamental** la adopción de medidas cautelares consistentes².

De entre los verbos modales, solo *parecer* recibe una atención reseñable en los materiales de ELE consultados. Sin embargo, aun cuando aquel «por su frecuencia de uso, puede considerarse el pseudo-copulativo modal por excelencia» (Morimoto y Pavón, 2007, p. 58), el aprendizaje y activación de un nuevo verbo modal como *antojarse* puede tener efectos muy positivos para el aprendiz de ELE. El verbo *antojarse* tiene, *de facto*, un uso mucho más restringido y limitado que *parecer*. (Una búsqueda, *grosso modo*, esto es, sin descartar los falsos positivos en los que no se daría un uso estrictamente pseudocopulativo de estos verbos, arroja en esTenTen2018, corpus precargado de la herramienta Sketch Engine, los resultados siguientes: 10 088 529 apariciones de *parecer* frente a 42 608 apariciones de *antojarse*). Sin embargo, es un verbo muy interesante para el alumno de ELE, precisamente por las características que restringen su uso y que lo alejan del carácter de *palabra comodín* que posee *parecer*.

En primer lugar, *antojarse* es un pseudocopulativo modal, traducible al inglés como *have the feeling* (aunque la cuestión de la traducibilidad es también problemática en estos casos), que expresa, en principio, una opinión o percepción del hablante (9a), sin que esto implique el reconocimiento de la verdad (objetiva o independiente del hablante / *origo*) de la relación que se establece entre el sujeto de predicación y la propiedad que a este se le atribuye (esto es lo que se denomina *subjective condition* en Gumiel-Molina y Moreno-Quibén,

² Este último ejemplo procede de CORPES. Referencia: Cuairán García, Javier: «Las dos caras de la criptomoneda: las estafas que vienen». *Cinco Días. El País*. Madrid: cincodias. elpais.com, 2021-07-29.

2023). La opinión expresada tiene como fuente, así pues, a un sujeto de conciencia que se identifica por defecto con el hablante, pero que puede aparecer también lingüísticamente expresada mediante la presencia de un clítico dativo que recibe el papel temático de experimentante (9b). Si este queda implícito, se interpretará que se trata de una opinión general de la que el hablante participa (9c) (v. Gumiel-Molina y Moreno-Quibén, 2023, pp. 4-5).

- (9) a. Únicamente el personaje de Puck **se me antoja** excesivamente delicado.
- b. Luego recuerda que hace ahora más de dos semanas que tomó la decisión de dejar de fumar, resolución que ahora **se le antoja** frívola, carente de toda sustancia que la sustente.
- c. Ganarlo **se antoja** difícil dado que su candidatura «pelea» con la de su amigo Kepa Junkera³.

Este matiz subjetivo es muy relevante a la hora de usar correctamente el verbo en cuestión. Además, hay dos puntos que no se deben olvidar: (i) la frecuentísima presencia del clítico dativo (*me / te / le / nos / os / les*) como índice, precisamente, del origen o fuente de la subjetividad (en calidad de experimentante); (ii) la naturaleza defectiva del paradigma flexivo de *antojarse* [**Yo me antojo (...) / *Tú te antojas (...)*].

En segundo lugar, la aparición de *antojarse* se ve también condicionada por otras cuestiones que no son enteramente lingüísticas, sino que se relacionan con factores sociolingüísticos y de registro. La intuición a este respecto es que *antojarse* es más propio de registros formales y de hablantes con un nivel de formación alto; aunque estos hechos deberían ser analizados con mayor detenimiento. En cualquier caso, el hecho de que este verbo sirva como una alternativa a *parecer* en ciertos contextos, en los que su uso puede resultar incluso más adecuado, nos parece razón suficiente para añadirlo al inventario de verbos pseudocopulativos tratados en ELE.

Los verbos *hacerse* y *resultar* pertenecen, en cambio, a la subclase de los pseudocopulativos de constatación, aunque, como ya hemos advertido, presentan también un uso aspectual (10).

³ Ejemplos extraídos de esTenTen2018, recuperados a través de SketchEngine.

- (10) a. El encuentro resultó fructífero.
 b. Luis Mario se hizo vegetariano.

En el caso de *hacerse*, este verbo aparece sistemáticamente en los materiales de ELE, pero tratado exclusivamente como verbo de cambio, de modo que se obvia su amplísimo uso como verbo pseudocopulativo no aspectual, que parece ser, basándonos en una primera búsqueda en esTenTen2018, más frecuente que el uso aspectual. No han sido pocos, sin embargo, los autores que se han dedicado al estudio de *hacerse* como verbo pseudocopulativo no aspectual (i.a.: Morimoto y Pavón Lucero, 2011; Lauwers y Duée, 2011; Delbecque y Van Gorp, 2012; Van Gorp y Delbecque, 2016). En estos casos, *hacerse* puede combinarse con un clítico dativo que, como en el caso de *antojarse*, se interpreta como experimentante (11).

- (11) a. El partido se le hizo pesado.
 b. Las clases de sintaxis se me hacen muy cortas.
 c. Así que mi valoración sobre la Pizza Ristorante de Dr. Oetker es un 9 ! </s><s> Porqué un 9 y no un 10 ? </s><s> Muy facil... se me hacen muy pequeñas !!!⁴

También en estos casos resulta, pues, útil recurrir a la noción de *subjetividad*, puesto que el contenido proposicional queda relativizado también mediante la adición de un experimentante, que actúa aquí como evaluador. En realidad, se podría hablar de un «proceso inferencial que ‘tiene lugar’ en el experimentante y cuyo resultado es un juicio (o evaluación)» (Areses, Escribano y Pérez-Jiménez, 2023); esto es, se expresa un juicio que se atribuye a un experimentante-evaluador (el referido por el dativo) y que se basa en la «experiencia» de dicho experimentante respecto del objeto evaluado. *Hacerse* pierde, así, su significado ingresivo: no hay un cambio de estado en el sujeto de predicación –en (11c) la pizza de Dr. Oetker no ha cambiado de tamaño–⁵.

⁴ Este último ejemplo ha sido extraído de esTenTen2018.

⁵ Para un tratamiento más exhaustivo y preciso de la semántica y sintaxis de <*hacerse* + dativo> y su relación con *hacerse* aspectual, puede consultarse el trabajo anteriormente citado.

Lo importante aquí es, en cualquier caso, poner de relieve la necesidad de incluir el uso de *hacerse* como pseudocopulativo de constatación en los materiales de ELE; para lo cual resulta necesario contemplar estos aspectos básicos de su semántica.

En cuanto a *resultar*, en su uso no aspectual (de constatación) admite la presencia de un dativo que es, nuevamente, interpretado como un experimentante (12); esto no sucede, sin embargo, con el uso aspectual, que rechaza incluso los dativos éticos (13) (a diferencia de *hacerse* aspectual)⁶.

- (12) a. En mi caso, dado que uso jsp/php/asp-shells que me permiten editar ficheros de una forma cómoda, me resultaba más cómodo hacerlo de esta segunda forma [...].
 b. Me resulta más cómodo reservar con este buscador [...].
 c. [...] sabemos que no sabrá adaptarse a una realidad que le resulta ajena⁷.

(13) Su hijo (*le) resultó ileso del accidente.

El significado de <*resultar* + dativo> es parcialmente coincidente con el de <*hacerse* + dativo>. Sin embargo, el primero carece del matiz procesual del segundo, hecho con el que debe relacionarse el contraste de (14). *Resultar*, además, se combina de manera más natural con predicados estéticos que *hacerse* (15).

- (14) a. Leer el Ulises de Joyce me resulta muy satisfactorio.
 b. #Leer el Ulises de Joyce se me hace muy satisfactorio.

- (15) a. Me resultó mucho más guapo en persona y tras una larga charla llegamos a la conclusión de que ambos teníamos más cosas en común de las que creíamos⁸.
 b. *Se me hizo mucho más guapo en persona.

⁶ La semántica y sintaxis de <*resultar* + Dativo> se estudia más detenidamente en Gu-miel-Molina y Moreno-Quibén (2023: 9-12).

⁷ Ejemplos de esTenTen2018, recuperados a través de SketchEngine.

⁸ esTenTen2018: edarling.es

5. CONCLUSIONES PROVISIONALES

Queda en evidencia la necesidad de aplicar los conocimientos existentes sobre los verbos pseudocopulativos (no aspectuales) en la enseñanza de ELE. Para ello, se debe tomar en consideración el significado evidencial/ subjetivo que estos verbos expresan y otros matices en su interpretación (v., entre otros, Cornillie, 2007: §2; Morimoto y Pavón, 2007; Morimoto y Pavón, 2011; Gu-miel-Molina y Moreno-Quibén, 2023; Areses, Escribano y Pérez-Jiménez, 2023).

Adicionalmente, no debemos olvidar que el uso de estos verbos está condicionado por cuestiones relativas al registro y a la tipología textual. Por ejemplo, en Vilinbakhova, Escribano y Pérez-Jiménez (2023) se señala que el uso de *hacerse* en un corpus de textos académicos es mucho menor (1961) que el de *resultar* (40196).

Todo ello ha de permitir establecer unas bases sólidas para la mejora de la práctica docente en este aspecto. Las observaciones realizadas, desde una perspectiva formal, en los trabajos citados pueden contribuir, a nuestro parecer, de manera crucial a la mejora de la enseñanza de estos verbos en ELE, así como permitir una mejora de los materiales y actividades (una primera propuesta provisional se incluye en el anexo del presente trabajo) enfocados a la comprensión y adquisición de los usos efectivos que dichos verbos presentan y de las diferencias entre ellos. Esto ayudará a los estudiantes de ELE a tomar decisiones más adecuadas (en función del contexto lingüístico y extralingüístico) en el uso de los verbos pseudocopulativos. Además, contribuirá enormemente a la mejora de las competencias orales y escritas de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICIO PACHECO, J. (2022). *Los verbos pseudocopulativos del español*. Tesis de Máster. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- ARESES, I., ESCRIBANO, G. y PÉREZ-JIMÉNEZ, I. (2023). «Pseudo-copular verbs as subjectivity markers in Spanish: the case of *se me hace*». Seminario. *Selected Topics in Spanish Syntax*, Frankfurt am Main, Goethe Universität.
- CAMPO REYES, K. L. y CAÑÓN GRANADOS, M. (2019). *Dificultades, retos y pautas para la enseñanza en ELE de los verbos pseudocopulativos: volverse, hacerse, ponerse y*

- quedarse. *Una aproximación cognitiva y lexical*. Tesis de Magíster. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- CHEIKH-KHAMIS, F. (2018). «Los verbos de cambio en materiales de enseñanza de ELE». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14 (28), 1-22.
- , F. (2020). «Reflexiones para la enseñanza de los verbos de cambio en ELE desde la perspectiva de la lingüística cognitiva». *E-Aesla*, 4, 150-160.
- CORNILLIE, B. (2007). *Evidentiality and Epistemic Modality in Spanish (Semi-)Auxiliaries: A Cognitive-Functional Approach*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- DELBEQUE, N. y VAN GORP, L. (2012). «Hacerse y volverse como nexos pseudo-copulativos: dos maneras de concebir el cambio en español». *Bulletin Hispanique*, 114 (1), 277-306.
- FERNÁNDEZ PEREDA, L. (2019). *Los verbos pseudocopulativos de cambio en español: resultados del análisis de un corpus de aprendices y sus posibles efectos en la enseñanza*. Tesis Doctoral. Lovaina: Universidad de Lovaina.
- GUMIEL-MOLINA, S. y MORENO-QUIBÉN, N. (2023). «What does it take to grammaticize a judge: semicopulative verbs and evaluativity». Seminario. *Selected Topics in Spanish Syntax*, Frankfurt am Maim, Goethe Universität.
- LAUWERS, P. y DUÉE, C. (2011). «From aspect to evidentiality: The subjectification path of the French semi-copula *se faire* and its Spanish cognate *hacerse*». *Journal of Pragmatics*, 43, 1042-1060.
- MORIMOTO, Y. y PAVÓN LUCERO, M. V. (2006). «Los verbos pseudo-copulativos modales del español». En: *VII Congr s de Lingüística General: actes*. Barcelona: UB.
- , (2007). *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Madrid: Arco / Libros.
- , (2011). «Las clases de Ignacio se nos hacían cortas». En: Escandell Vidal, M. V., Leonetti, M. y Sánchez López, C. (Eds.), *60 problemas de gramática*. Barcelona: Akal, 112-117.
- OREAL ALFARO, M. J. (2008). «El tratamiento de verbos con valor “pseudo-copulativo” que expresan cambio en los repertorios lexicográficos didácticos del español». En: Azorín Fernández, D., et al. (Eds.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo: actas del II Congreso Internacional de Lexicografía*, 367-372.
- TSUTAHARA, R. (2022). «Desemantización verbal desde la perspectiva de la enseñanza de ELE». *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 5 (1), 119-147.
- VAN GORP, L. y DELBEQUE, N. (2016). «La dimensión subjetiva en el uso del verbo pseudocopulativo de cambio *hacerse*». *Revista internacional de Lingüística Iberoamericana*, 14 (1), 195-214.

VILINBAKHOVA, E., ESCRIBANO, G. y PÉREZ-JIMÉNEZ, I. (2023). «Verbos pseudocopulativos en textos académicos: un estudio de corpus en español / Полусвязочные глаголы в академических текстах: корпусное исследование на материале испанского языка». *LI L.A. Verbitskaya International Scientific Philological Conference (IPC 2023)*, Universidad de San Petersburgo, 14 de marzo de 2023.

MATERIALES CONSULTADOS

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A., BLANCO CANALES, A., TORRENS ÁLVAREZ, M. J. y ALARCÓN PÉREZ, C. (2011). *Intensivo B1. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- CABRERIZO RUIZ, M., GÓMEZ SACRISTÁN, M., RUIZ MARTÍNEZ, A. y BLANCO CANALES, A. (2022). *Nuevo Sueña 2. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2013). *Aula 3: Curso de español. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- , (2014). *Aula 4: Curso de español. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2014). *Aula 5: Curso de español. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- , (2014). *Aula 6: Curso de español. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2012). *Aula Internacional 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- , (2012). *Aula Internacional 4. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A., SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2014). *Aula Internacional 5. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- MORENO, C., ZURITA, P. y MORENO, V. (2011). *Nuevo Avance 5. Curso de Español*. Madrid: SGEL.
- , (2011). *Nuevo Avance 6. Curso de Español*. Madrid: SGEL.
- NARVAJAS COLÓN, E., PÉREZ CAÑIZARES, P., WIENER, B., LLORET IVORRA, E. y RIBAS, R. (2012). *¡Nos vemos! 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- NEUS SANS, S. L., MARTÍN PERIS, E., CONEJO, E., ACQUARONI MUÑOZ, R. y MUNTAL TARRAGÓ, J. (2014). *Bitácora 4. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- PELÁEZ SANTAMARÍA, S., ESTEBA RAMOS, D., ZAYAS LÓPEZ, P., MIRANDA PAREDES, F. y ROBLES ÁVILA, S. (2014). *Método 4 de español. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- ROBLES ÁVILA, S., CÁRDENAS BERNAL, F. y HIERRO MONTOSA, A. (2013). *Método 3 de español. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.

ANEXO

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1

El CORPES puede resultarnos muy útil

1. Tipología de la actividad

- a. Actividad híbrida (*online* / presencial).
- b. Tiempo requerido para su realización: 45 min.
- c. Es necesaria la supervisión del docente.
- d. Se puede realizar en grupos de 2 a 3 alumnos o individualmente.

2. Pasos que debe seguir el docente:

- a. En primer lugar, el docente deberá explicar a los alumnos qué es un corpus lingüístico y para qué sirve.
- b. Entre sus funcionalidades, el docente debe aclarar su potencial utilidad para el alumno a la hora de ilustrar determinados fenómenos lingüísticos con ejemplos reales de uso.
- c. Luego, el docente les mostrará el modo de acceder a los corpus de la Real Academia Española (Inicio | Real Academia Española [rae.es]) y presentará brevemente el CORPES XXI (CORPES [rae.es]), aclarando su alcance y naturaleza (procedencia de los textos, periodo temporal, tipologías textuales).
- d. A continuación, el docente explicará el modo en que se pueden emplear las herramientas de búsqueda disponibles en la interfaz de CORPES XXI, e ilustrará este punto con una búsqueda concreta que recupere datos del verbo *antojarse(me)*:

- e. Por último, el docente presentará a los alumnos el trabajo que deben realizar para completar la actividad (3).

3. El alumno deberá utilizar CORPES XXI para realizar dos búsquedas distintas. La primera de ellas del verbo *hacerse*; la segunda, del verbo *resultar*. De entre los resulta-

dos tendrá que elegir cinco usos aspectuales y cinco usos no aspectuales de ambos verbos, tratando de explicar cuáles son las diferencias existentes entre unos y otros.

Para la realización de dichas búsquedas, el aprendiente deberá diseñar las cadenas de búsqueda de manera que se contemple la posibilidad de que aparezca un clítico dativo antepuesto a la forma finita de los verbos en cuestión.

4. Competencias y contenidos trabajados en la actividad:

- a. Los corpus del español: su alcance y utilidad. La labor de la RAE en la elaboración de corpus en línea: CORPES XXI.
- b. Uso de corpus como herramienta de aprendizaje.
- c. Aprender a distinguir entre los usos aspectuales y no aspectuales de los verbos *hacerse* y *resultar*.
- d. Entender la importancia del clítico dativo en los casos en que *hacerse* y *resultar* funcionan como verbos pseudocopulativos de constatación.
- e. Familiarizarse con los usos reales de estos verbos.

ACTIVIDAD 2

Se me hace fácil completar

1. Tipología de la actividad

- a. Actividad presencial.
- b. Tiempo requerido para su realización: 15 minutos.
- c. No será necesaria la supervisión del docente hasta que no esté finalizada, a excepción de resolución de dudas y otras cuestiones.
- d. Se realizará individualmente.

2. Pasos a seguir:

- a. El docente preparará una serie de oraciones o un texto con el suficiente contexto para que los alumnos dispongan de la información necesaria para realizar la elección más adecuada.
- b. El alumno deberá elegir entre los verbos *resultar(me)*, *hacerse(me)* y *antojarse(me)* para completar el texto, eligiendo la forma de dichos verbos que sea más adecuada y empleando los tres verbos al menos una vez.
- c. Finalmente, deberán ponerse en común dichas elecciones y explicarse el porqué de las mismas. Aquellos casos donde las oraciones puedan aparecer con más de uno de estos verbos también deberán explicarse.

Me llamó Luis y me dijo que vendría a la fiesta, _____ sorprendente que venga. Además, me ha dicho que viene porque _____ que va a ser espectacular. Espero que no se encuentre con su antiguo amigo, porque _____ difícil no hablar con él. También vienen Rocío y Lola y _____ difícil que no discutan después de lo que pasó el viernes. Por cierto, la fiesta la vamos a hacer en casa de Carlos, pero la verdad es que su patio _____ pequeño para que quepamos todos.

3. Competencias y contenidos trabajados en la actividad:

- a. Conocer el uso no aspectual de los verbos trabajados.
- b. Familiarizarse con los usos reales de estos verbos.
- c. Tomar decisiones sobre cuándo y cómo utilizar estos verbos, teniendo en cuenta el contexto lingüístico y extralingüístico.

En fases posteriores de la investigación, trataremos de elaborar una tipología más completa de actividades que puedan ayudar a los docentes de ELE en el abordaje de estos contenidos y mejorar la adquisición de la competencia lingüística exigible por parte de los alumnos en los niveles B1-C1 a este respecto.

Análisis de elementos culturales de culturas de alto y bajo contexto

Su reflejo en la pragmalingüística en alumnados que participan en programas de intercambio y COIL (Collaborative Online International Learning) en el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA)

Daniela GALLO HADDAD

Alumna del programa de Doctorado
Estudios lingüísticos, literarios y teatrales
de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este trabajo se centra en cómo aprovechar los conceptos de Culturas de Alto y Bajo Contexto en la enseñanza-aprendizaje de alumnos universitarios de Español como Segunda Lengua en inmersión en Buenos Aires. Asimismo, se trata de ver la manera en que favorece trabajar y reflexionar sobre el contraste cultural con aprendientes de países de bajo contexto en un ambiente de alto contexto como el latinoamericano, para mejorar su desempeño pragmalingüístico a la hora de interactuar. Además de hacer un recorrido por los principios teóricos de los principales autores que desarrollan el área, se presenta un muestreo acotado de actividades que se van haciendo con los grupos alóglotas para lograr que ellos mejoren sus estrategias a la hora de comunicarse en el ecosistema personal, académico y profesional. Se ha podido también trabajar con grupos COIL integrados por alumnado local y de intercambio, de carreras STEM/CTIM, adaptando también tareas que permitan dotarlos de herramientas comunicativas donde practiquen habilidades blandas que los preparen mejor para futuros roles en empresas globales multiculturales.

Abstract: This work focuses on how to leverage the concepts of High and Low-context Cultures in the teaching and learning of university students studying Spanish as a Second Language in immersion in Buenos Aires. It also examines how it benefits working and reflecting on cultural contrast with learners from Low-context countries in a High-context environment like Latin America to enhance their pragmatic linguistic performance when interacting. In addition to presenting a brief overview of the theoretical principles from the main authors in the field, it showcases a limited sampling of activities carried out with international students to help them improve their communication strategies in personal, academic, and professional settings. The study has also involved collaborating with COIL groups comprised of local and exchange students from STEM/CTIM disciplines, adapting tasks that equip them with communicative tools to practice soft skills and better prepare them for future roles in multicultural global companies.

Palabras clave: Culturas de alto y bajo contexto, contraste cultural, Latinoamérica, herramientas comunicativas.

Currículum: Profesora PRM, responsable y diseñadora de cursos y materiales de las asignaturas de Español Lengua Segunda con Fines Específicos del Instituto Tecnológico de Buenos Aires desde 2007. Docente en las materias de Comunicación Estratégica y Cultura Latinoamericana desde 2020. Evaluadora de exámenes internacionales (DELE, Spanish AP, IBO). Licenciada en Letras de la Universidad del Salvador (Buenos Aires, Argentina), Especialización Lengua Segunda y Extranjera, Laboratorio de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina), Máster en Lingüística Aplicada, Universidad Nebrija (Madrid, España) y Doctoranda de la Universidad de Alcalá (Alcalá de Henares, España).

1. INTRODUCCIÓN

Durante la segunda mitad del siglo XX y, en particular, en las primeras décadas del siglo que transitamos, hemos podido evidenciar la preponderancia cada vez mayor que ha ido tomando la comunicación intercultural.

Somos justamente los docentes de lenguas segundas los que tenemos una vista privilegiada por enseñar a alumnos en contexto de inmersión que tienen que gestionar a diario cuestiones de esta área. Muchas veces de forma inconsciente, sin saberlo, o concienciando cuando ya han vivido un inconveniente, han tenido el famoso *choque cultural* con alguien de la cultura de acogida. Por eso, parece algo fundamental transmitir y trabajar en clase de manera focalizada los contenidos que ya se conocen y han sido estudiados a lo largo de esta última etapa de la investigación intercultural.

Otro factor a tener en cuenta, que se ha intensificado más aún después de la pandemia de COVID-19 y a las cuarentenas que se han experimentado a nivel mundial, es el cambio en muchos aspectos del mundo laboral que, aunque no ha migrado totalmente al teletrabajo, sí ha permanecido en buena medida híbrido. Este hecho ha impulsado a que numerosas empresas a nivel global estén trabajando mucho más con equipos internacionales e interculturales, en donde la comunicación se dificulta en muchos casos por la poca habilidad de los trabajadores a la hora de interactuar con la otra persona de una cultura no afín.

Es justamente esta cuestión la que nos ha movido como docentes de una Universidad (Instituto Tecnológico de Buenos Aires) con un estudiantado de per-

fil internacional, tanto por el alumnado de intercambio que recibimos como por la proyección profesional de nuestros alumnos locales, a centrarnos en estos fenómenos y abocarnos a la práctica y reflexión de casos concretos en el aula.

Nos centramos en las investigaciones que realizan dos autores estadounidenses: Edward T. Hall y Erin Meyer, cuyos conceptos nos permiten analizar aspectos decisivos a la hora de poder transmitir a nuestro alumnado las características idiosincráticas de nuestra variante cultural latinoamericana que impactan en lo lingüístico y también lo exceden. El conocimiento de estos aspectos pragmáticos les permitirá elegir las mejores estrategias a la hora de comunicarse, poder ser conscientes y gestionar las diferencias culturales con las que se enfrentan cada día, en particular en el ámbito académico actual y profesional a futuro.

2. CULTURAS DE ALTO Y BAJO CONTEXTO

La base de la teoría se remonta al investigador intercultural estadounidense Edward T. Hall, que desarrolló en su libro *Beyond Culture* (Hall, 1976) el análisis de las *culturas de alto y bajo contexto*. Ya en publicaciones anteriores, como *The Silent Language* (Hall, 1959), había esbozado elementos que luego desarrollaría de manera más acabada. En particular, en esta publicación analiza las diversas maneras en que las personas hablan con otras sin usar las palabras. En otra de sus obras, *The Hidden Dimension* (Hall, 1968), describe las distancias físicas que uno trata de mantener con otras personas de acuerdo a reglas culturales. Pero es recién en *Beyond Culture* (Hall, 1976) donde estructura y desarrolla por completo el análisis teórico que nos interesa abordar.

Algunos de los aspectos interesantes para analizar entre culturas de alto y bajo contexto son la identificación de lo encubierto o indirecto versus lo abierto o directo, lo implícito versus lo explícito (1976: 17). Todos estos factores se van poniendo de manifiesto en las diferentes sociedades o grupos que se pueden identificar con una u otra cultura.

El autor identifica las relaciones entre individuos y grupos que habitan el globo como posibles fuentes de desacuerdos. La cultura siempre ha sido un tema entre las distintas identidades justamente por las muchas maneras en las que tenemos como grupos sociales de hacer las cosas.

En el capítulo llamado «La paradoja de la cultura» (1976: 9-24), señala la lógica socrática como uno de los elementos que caracteriza al pensamiento lineal lógico de la cultura occidental, que no es para nada el único modo de hacerlo, pues hay diferentes formas también legitimadas. Este patrón cultural determina el comportamiento de un pensamiento literal más que comprensivo, lineal, paso a paso, compartimentado, regulado, programado como eje de un tipo de tiempo y espacio que nos hace cautivos.

El autor también desarrolla la definición de los conceptos del tiempo que tienen una u otra sociedad. Por un lado, es justamente la cultura de bajo contexto la que tendrá el tiempo denominado por el autor *monocrónico*, mientras que, por el otro, el alto contexto tendrá internalizado un tiempo que Hall ha dado en llamar *policrónico* (1976: 17). Identificado con la lógica está el llamado tiempo monocrónico en contraposición al policrónico. Ambos representan dos variantes de cómo hacer uso del tiempo y el espacio. Por tanto, vemos que el tiempo monocrónico hace énfasis en la segmentación, lo programado, la prontitud, mientras que el policrónico se caracteriza porque numerosas cuestiones pueden suceder al mismo tiempo. La gente en ese contexto no tiene una sucesión a una programación determinada ni cronometrada. El tiempo policrónico es menos tangible que el monocrónico y puede llegar a ser considerado un punto, en contraposición a la imagen de la cinta o el camino; un punto que se considera sagrado. Planificando, programando, compartimentamos y eso permite que nos concentremos en una cosa a la vez, pero a un tiempo nos quita el contexto.

Hall señala que el tiempo monocrónico se asocia a la tradición de la gente del norte de Europa, en donde el tiempo se percibe como lineal, segmentado, como el camino y la cinta que señalamos anteriormente, que se extiende hacia el futuro, se puede adelantar y rebobinar al pasado. Es algo tangible que inclusive en el léxico se puede ‘ahorrar’, ‘gastar’, ‘desperdiciar’, ‘perder’, ‘acelerar’ y ‘desacelerar’. Se debería prestar atención a estas metáforas, pues expresan de manera básica la forma en la que el tiempo es concebido y de una forma inconsciente determinan el marco en el que todo es construido.

El tiempo monocrónico es usado como un sistema de clasificación que ordena la vida. Con la excepción del nacimiento y la muerte, todas las demás actividades están planificadas.

El autor busca la analogía de un cuarto cerrado para el tiempo monocrónico, en donde la puerta cerrada asegura la privacidad. No obstante, será de una duración limitada, quince minutos, una hora o una semana, para luego tener que vaciar el espacio y dejar el lugar para el próximo que espera en la línea. Este tipo de tiempo es arbitrario, impuesto y aprendido como la única forma lógica natural para organizar la vida, no es inherente al ser humano, cuyos propios ritmos existenciales y creatividad no se pueden circunscribir a esa organización impuesta.

El tiempo monocrónico puede alienarnos de nosotros mismos y negarnos la experiencia de un contexto mayor. Este tiempo nos angosta la mirada y tiene influencia implícita en cómo pensamos en forma profunda.

Hall indica que ha sido una cuestión de análisis la administración y control de la población policrónica en países de Latinoamérica y Medio Oriente, en donde la planificación de actividades puede percibirse como una violación tiránica de su individualidad. Las organizaciones se dan naturalmente en un ambiente social policrónico en un tamaño limitado, con una persona dotada de liderazgo en la cima.

Las organizaciones de tipo monocrónico van en la dirección opuesta. Ellas pueden desarrollarse en modelos mucho más extendidos, conglomerados empresariales y gubernamentales por su particular ceguera a la humanidad de los miembros que la integran. La debilidad del tipo policrónico está en la extrema dependencia en la cabeza de la persona que lidera y la forma en que pueda manejar las contingencias que puedan acaecer.

En el segundo capítulo, «El ser humano como extensión» (1976: 25-40), Hall menciona la idea errónea, en su parecer, en la que caen Wharf y Sapir al creer que lenguaje y pensamiento se identifican, y da varios ejemplos que contradicen esta creencia. Sostiene más bien que el lenguaje es un buen ejemplo de una extensión. Chomsky lo ha usado para indicar cómo determinadas porciones del cerebro están organizadas y así es correcto pensar que el lenguaje permite justamente mostrar un mapa de partes del cerebro, pero no de todo.

La forma en la que la información es atesorada en un determinado sistema social y cómo fluye contribuye a la manera en que se integrarán estas extensiones. Demos un ejemplo, en culturas en la que la gente está profunda-

mente involucrada entre sí, en la que la información es ampliamente compartida, los mensajes con un significado profundo fluyen libremente: culturas de alto contexto. En culturas de bajo contexto, que son altamente individualistas, algo alienantes, la gente se convierte más en máquinas, la gente aprende, pero sin prestar atención a lo que subyace debajo.

En la experiencia de Hall los dos sistemas que analiza representan lo que él ha dado en llamar culturas de alto y bajo contexto. En general, por un lado, en las culturas de alto contexto cada individuo está programado para entenderse y relacionarse con el otro, ser más predecible solo si se está familiarizado con el sistema. Por el otro lado, para el observador que no está familiarizado con ese sistema puede resultar desconcertante.

En el capítulo denominado «Contexto y significado» (1976: 85-104), se hace énfasis justamente en la importancia del contexto en el campo de la comunicación, cuestión central para comprender el contenido que no solamente recae en el código lingüístico. Señala Hall que, como muchos de sus colegas, él ha observado que significado y contexto están intrínsecamente enlazados; en la vida real el código, el contexto y el significado solamente pueden ser vistos como distintos aspectos de un mismo evento.

Por una parte, una comunicación de alto contexto (AC) o *high-context* (HC) es un mensaje en que la mayor parte de la información está presente en el contexto físico o internalizada por la persona y una pequeña porción está explicitada en el código, transmitida como parte del mensaje. Por otra, una comunicación de bajo contexto (BC) o *low-context* (LC) es justo lo opuesto, la mayor parte de la información está establecida en el código explícito. Se ejemplifica con la analogía de los gemelos que han crecido juntos y se pueden comunicar de forma más económica (AC). La sociedad china que es poseedora de una gran y compleja tradición cultural está en el extremo de la escala como ejemplo de alto contexto. Coreanos, japoneses, vietnamitas completan el grupo de sociedades con esas características. Por el otro lado, en el extremo se encuentran culturas como la suiza-alemana y la estadounidense, ambas consideradas de bajo contexto.

Estudios sociolingüísticos (Bernstein, 1964) han demostrado cuán dependiente es el código lingüístico del contexto. En general, la comunicación de alto

contexto en contraste con la de bajo contexto es económicamente más rápida, eficiente y satisfactoria, aunque se debe invertir tiempo en su programación. Si esto no se realiza, la comunicación será incompleta.

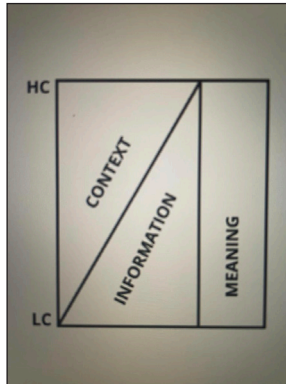


Gráfico que ilustra las relaciones entre contexto e información en la conformación del significado en las culturas de alto contexto (HC) y bajo contexto (LC) de Hall

Datos tomados de <<https://www.semanticscholar.org/paper/Special-Review-Article:-Beyond-culture-or-beyond-of-Kittler-Rygl/36a94df5ee3619e9a18bf94d31e8f58a9d6ae2ec>>

Esta resumida mención de los conceptos principales acuñados por Hall nos permite introducir a otra autora que retoma las ideas del lingüista y las pone en contexto en el mundo de las relaciones interpersonales y laborales de hoy.

3. EL MAPA CULTURAL

Dado que el alumnado internacional con el que interactuamos día a día tiene –en el momento en el que hace el intercambio en contexto de inmersión en Buenos Aires, y tendrá muy probablemente en un futuro cercano– la necesidad de relacionarse con otros profesionales de otras culturas, es importante que se trabajen en la clase de Español Lengua Segunda los conceptos que primero desarrolla Hall y luego Erin Meyer (2014) plasma en sus ocho escalas de su mapa cultural.

Esta autora, como hemos mencionado, desarrolla de forma concreta ocho conceptos en los que va analizando las culturas de los diferentes países. Se vale también de los conceptos de alto y bajo contexto y establece una gradación en

la que los países, sus culturas, se van ubicando en un extremo u otro del espectro. Como vimos antes, Hall hablaba de los países de culturas de alto y bajo contexto, y Meyer retoma y profundiza en estos conceptos, suma más países. No solo menciona los que están en uno u otro extremo, sino que explica las características de los países que se quedan en el medio del *continuum*, o más cerca de uno u otro lado.

Enunciamos las escalas de Meyer (2014: 29):

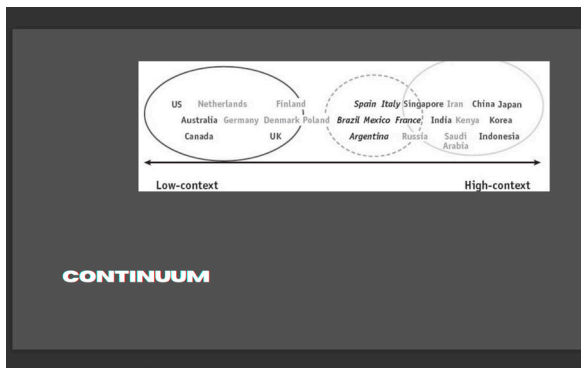
- Comunicación: bajo contexto vs. alto contexto
- Evaluación: *feedback* negativo directo vs. *feedback* negativo indirecto
- Persuasión: principios primero vs. aplicación primero
- Liderazgo: igualitario vs. jerárquico
- Decisión: consensual vs. individual de arriba para abajo
- Confianza: basada en la tarea vs. basada en las relaciones
- Desacuerdo: confortativo vs. evitación de la confrontación
- Programación: tiempo lineal vs. tiempo flexible

Cada capítulo del libro *El Mapa Cultural* (Meyer, 2014) desarrolla cada una de las escalas listadas arriba y va aportando herramientas para que una persona pueda comprender una cultura a la que no pertenece e, incluso, ayuda a poder reflexionar sobre la propia cultura. Hemos detectado luego de dos décadas de dictar cursos de Español como Segunda Lengua que justamente muchos de los inconvenientes que tienen nuestros aprendientes una vez que ya consiguen cierto dominio del código es precisamente poder elegir tanto las expresiones justas para el contexto, como la oportunidad para decir algo que sea acorde a la cultura hispana (en particular, la cultura rioplatense a la que están expuestos y con la que interactúan). La mayoría de nuestros estudiantes pertenecen también a culturas de bajo contexto (neerlandeses, alemanes, austríacos, suecos, noruegos, daneses, finlandeses, etc.) por lo que la cultura hispanoamericana de variante rioplatense resulta para ellos un reto, dado que nos encontramos más cerca de comunicarnos con los parámetros del alto contexto, aunque no en el extremo, como sí se da en las sociedades de Extremo Oriente a las que hacía referencia Hall.

Meyer considera que un comunicador de bajo contexto, por un lado, será uno que se comunique de manera simple, clara y precisa. Sus mensajes serán expresados y entendidos de manera literal y la repetición y redundancia para clarificar el mensaje serán valoradas. Por otro lado, un buen comunicador de alto contexto será sofisticado y su mensaje tendrá capas de significado y matices. Los mensajes tendrán tanto una faceta hablada como sobreentendida entre líneas y habrá contenido implícito que no será totalmente expresado (2014: 49).

A continuación, se incluyen una serie de cuadros que reflejan las ideas que vertebran el análisis de Meyer para las culturas de alto y bajo contexto, como así también países que se toman como ejemplo de este tipo de comunicación más contextualizada o menos. En la imagen siguiente, y a través de los gráficos de conjuntos ovals, es como podemos agrupar a las sociedades que se encuentran en un extremo u otro, o bien, en una zona central de la clasificación.

Como se puede apreciar, los países latinoamericanos y una buena parte de la Europa Meridional se encuentra en esa zona media, distante del conjunto de bajo contexto expresado, por ejemplo, por sociedades como la estadounidense, la neerlandesa o la alemana. Recordemos que, como se mencionó arriba, son justamente a esas culturas a las que pertenecen la mayoría de nuestros aprendientes.



Cuadro que grafica el *continuum* y engloba en círculos los ejemplos más destacados de las culturas de alto y bajo contexto

Tomado de <<https://es.linkedin.com/pulse/4-el-mapa-de-las-culturas-christian-cortés-martín>>

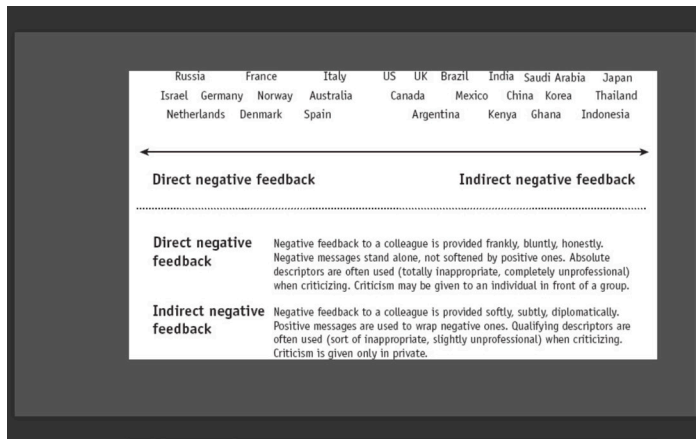
«Las muchas caras de la cortesía» es el título del capítulo 2 (2014: 91-130), en el cual se aborda la forma en la que las sociedades dan retroalimentación negativa en la evaluación o no lo hacen. Esto es particularmente importante en el ambiente académico en la relación de enseñanza-aprendizaje, pero también es fundamental para que nuestros grupos puedan saber qué esperar de su interacción con futuros colegas o compañeros en un ecosistema laboral.

Sabemos, incluso ahora impulsada por la pospandemia, que la tendencia de hacer trabajo telemático está cada vez más acentuada en la franja de edad de 24 a 35 años, seguida por la de 35 a 45 años; con una tendencia clara a labores profesionales con un 25% de adherentes, como menciona el Banco Interamericano de Desarrollo en su documento sobre el Teletrabajo de 2022.

Dado que la totalidad de los grupos con los que trabajamos tiene ese perfil, resulta de suma importancia que las personas estén familiarizadas no solo con la Lengua Meta, en nuestro caso el español, sino que también puedan discernir las estrategias que necesitan desarrollar para tener una interacción adecuada entre socios, compañeros de trabajo o colegas, con quienes existan diferencias culturales de las que se vienen mencionando.

Esto permitirá una comunicación más efectiva, presencial y virtual, con socios, colegas y clientes de otros países; ayudará a desplazarse libremente en viajes de negocios; facilitará el cierre de contratos y acuerdos comerciales entre empresas, entidades y demás personas físicas y jurídicas, y permitirá que se pueda asistir a conferencias, simposios como así a otras capacitaciones profesionales.

Una cuestión importante a tener en cuenta en la interacción profesional cotidiana gira en torno a dar o no una retroalimentación o *feedback* negativo explícito, según quiénes sean los interlocutores de los que se trate. Como figura en el cuadro incluido a continuación, hay culturas en las que es frecuente ser directos en lo que atañe a la comunicación de este tipo de mensajes y en las que se utilizan estructuras y adjetivación franca, directa, hasta puede considerarse agresiva, ruda, inapropiada para las culturas que no prefieren esa forma de hacer una crítica y optan por una forma más indirecta y más *diplomática* o sutil.



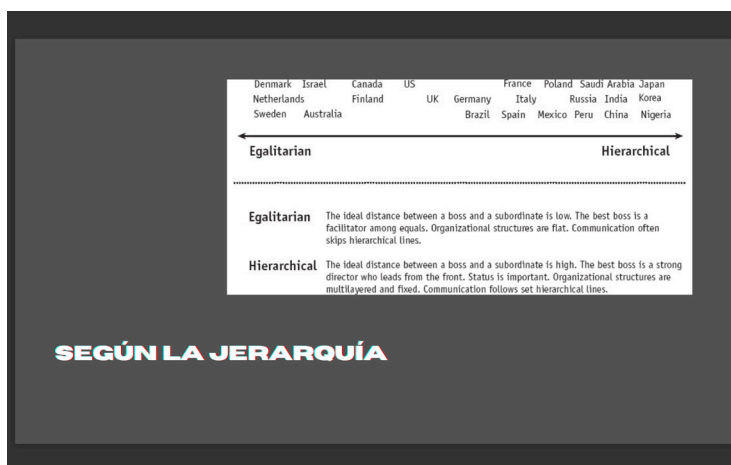
Cuadro que indica cuáles son las sociedades más afines a emitir y recibir una retroalimentación negativa directa o indirecta

Imagen tomada de <<https://www.goodreads.com/review/show/2529280124>>

Se busca del mismo modo que la exposición sea poco perceptible y se dé en privado para individuos que pertenecen a culturas de alto contexto, frente a la opción de exponer en grupo la situación en culturas de bajo contexto, como ya hemos dicho, más directas.

En el siguiente punto que se plantea, la relación entre liderazgo, jerarquía y poder, podemos también establecer que las culturas de bajo contexto se decantan por relaciones más igualitarias, en las que quien ejerce la jefatura asume un rol de facilitador entre iguales. En el otro extremo, encontraremos sociedades sumamente jerárquicas, en donde la distancia entre quien ejerce el papel de jefe y sus subordinados es grande (2014: 183).

Como ejemplo de este último tipo de sociedades, podemos mencionar a la japonesa, mientras que del otro lado están los neerlandeses, daneses, suecos, nacionalidades que se corresponden con los grupos con los que trabajamos en clase, como referimos anteriormente. La ubicación de los países latinoamericanos en este *continuum* nos posiciona en la sección de sociedades jerárquicas, no en el extremo, pero sí con un contraste suficiente como para que se tenga que practicar y trabajar este tipo de situaciones en clase como parte de la currícula.



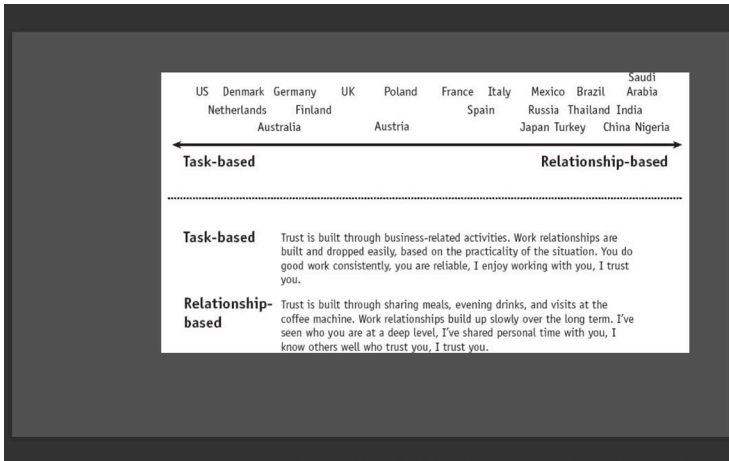
Cuadro que indica ejemplos de las sociedades más igualitarias y jerárquicas

Extraído de <<https://www.goodreads.com/review/show/2529280124>>

La siguiente cuestión es la concerniente a cómo se construyen las relaciones profesionales, si impactan o no el involucramiento de las personas en actividades extralaborales para sellar los vínculos o no, según la cultura (2014: 247). Allí también será relevante entonces que la personas se sepan desenvolver en otros ámbitos no profesionales, para lograr la confianza y afianzamiento de la relación a largo plazo. Latinoamérica nuevamente se encuentra en el sector derecho, más próximo a los grupos en los que no hay una tajante separación de las relaciones personal y profesional.

En la página siguiente, se incluye el cuadro que corresponde de manera esquemática a este análisis.

En las sociedades basadas en las relaciones, como las latinoamericanas, la confianza es algo que se va construyendo poco a poco entre las personas, por lo que se valora compartir experiencias fuera del ámbito estrictamente laboral. Es por esa razón por la que con el alumnado buscamos tanto practicar situaciones que involucren destrezas comunicacionales profesionales –presentaciones orales y escritas, informes, correos, juegos de roles, en situaciones presenciales y virtuales–, como también las que se puedan dar en contextos sociales extralaborales o perilaborales.



Cuadro que refleja las culturas en las que las conexiones se basan en la tarea puntual a realizar, o bien, en relaciones que se van construyendo con el paso del tiempo cimentadas en la confianza

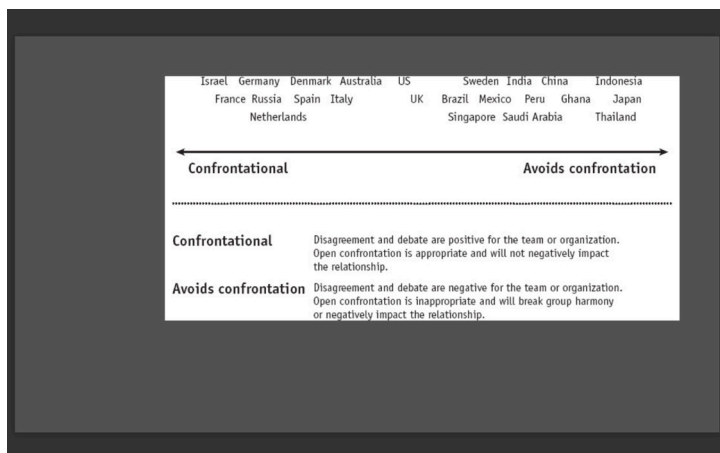
Extraído de <<https://www.goodreads.com/review/show/2529280124>>

Otro de los aspectos en los que se hace foco es la diferencia entre sociedades que tienden a confrontar frente a las que no lo hacen (2014-289). En los elementos idiosincráticos que conforman el temperamento latinoamericano se muestra una clara prevalencia a la no confrontación. Incluso allí, se puede ver una diferencia con sociedades como la española, que se encuentra del lado de la franja confrontacional, como la mayoría de los demás países europeos de los que procede nuestro alumnado internacional.

Se tratan aquí ejemplos y cuestiones que ameritan el uso de estrategias de comunicación que implican habilidad y sutileza, la clásica diplomacia que hace a los latinoamericanos comunicadores menos directos y más propensos a identificarse con las culturas de alto contexto en este aspecto particular.

Los desacuerdos que surjan tratan de resolverse a través de lo que podría llamarse liderazgo diplomático, el cual se centra en la capacidad para solucionar los conflictos de manera pacífica, en donde lo que prime sea la armonía del grupo.

Es justamente la cultura híbrida latinoamericana la que ha dado lugar a un tipo de sociedades que están atravesadas por componentes diversos como el hispano, el indígena, el afro, el mestizo y el criollo.



Gráfica que indica cuáles son las sociedades en las que se evita la confrontación versus las confrontativas

Tomado de <<https://es.linkedin.com/pulse/4-el-mapa-de-las-culturas-christian-cortés-martín>>

En combinación con el punto de la confrontación o no de cada idiosincrasia, se analiza también la mayor o menor expresividad emocional de cada una de las sociedades (2014: 293). Como se puede ver en el gráfico que aparece a continuación, los rasgos de las culturas latinoamericanas las sitúan en el cuadrante superior derecho (C), que corresponde a las sociedades emocionalmente expresivas, pero que evitan la confrontación. Como comentamos antes, dado que mayormente nuestro estudiantado de intercambio se encuentra en lo que podríamos decir la vereda opuesta, el cuadrante inferior izquierdo (B), vemos que las características culturales se corresponden con una cultura confrontativa, aunque emocionalmente inexpresiva.

Cabe señalar también que nuevamente en este caso vemos que la cultura latinoamericana y la española no se corresponden, dado que, aunque son ambas emocionalmente expresivas, la cultura peninsular es confrontativa como también lo son otras sociedades mediterráneas como la italiana y la francesa, que se encuentra en el mismo espacio superior izquierdo (A).

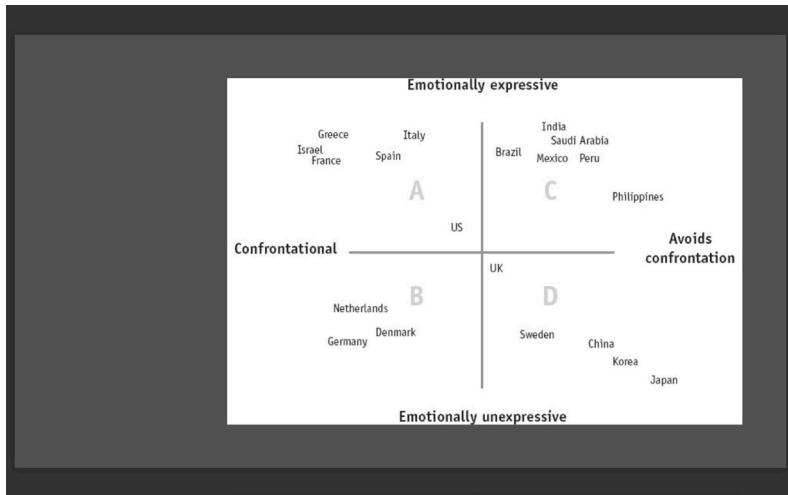


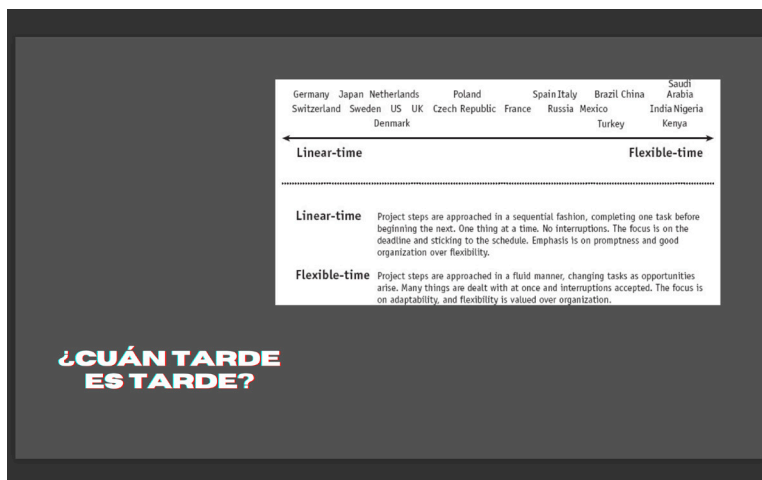
Gráfico de cuadrantes que combina tanto los aspectos anteriormente mencionados (culturas confrontativas versus no confrontativas) con los aspectos característicos de sociedades emocionalmente expresivas o inexpressivas

Extraído de <<https://www.goodreads.com/review/show/2529280124>>

El último punto a considerar de los enumerados por Meyer (2014: 313-344) es la cuestión relativa al tiempo y cómo las personas se vinculan con esta noción, según su concepción cultural.

A la pregunta de cuán tarde es tarde, podemos decir que existe, por un lado, un tipo de sociedades para las cuales el tiempo es lineal, secuencial y cuyo enfoque está en los plazos, fechas límites, lo programado y la sujeción a los cronogramas. Mientras que, por el otro lado, habrá que considerar sociedades en las que el tiempo es percibido de una manera mucho más fluida y flexible, en las cuales la adaptabilidad y tolerancia a las interrupciones y demoras son naturalizadas.

Al ser la latinoamericana una sociedad de tiempo flexible, es este otro aspecto el que debemos trabajar en la clase de idioma y cultura, puesto que nuestro alumnado de intercambio viene generalmente de países en los que la rigidez de los tiempos, citas, puntualidad, es algo con lo que no se negocia.



Línea en la que se ubican las distintas culturas, según su apego a un tiempo más lineal o rígido frente a un tiempo flexible y fluido

Datos tomados de <<https://es.linkedin.com/pulse/4-el-mapa-de-las-culturas-christian-cortés-martin>>

4. BAJADA AL AULA DE LOS CONCEPTOS

A través del análisis de los distintos aspectos desarrollados por estos autores, hemos podido ir elaborando actividades con los grupos tanto de intercambio (de Español Segunda Lengua), como con los grupos COIL, Collaborative Online International Learning (Rubin, 2017), en los que se trabaja, con alumnos locales y de intercambio, distintos aspectos lingüísticos y culturales que nos han permitido una reflexión no solamente sobre la lengua, sino también sobre el contexto y oportunidad en la que se usa en cada situación.

Se realiza una reflexión grupal e individual, en la que se piensan ejemplos de los distintos aspectos personales y sociales que nos atraviesan en cada uno de los puntos en los que se ven cuestiones de la cultura de alto contexto latinoamericana. Dado que no nos encontramos en un extremo cumpliendo al cien por cien las características del paradigma de alto contexto, analizamos distintos puntos que nos ponen de ese lado de la línea, pero no en el extremo, que puede estar representado por algunas culturas como las asiáticas.

Una de las propuestas que se realiza es la de presentar a los alumnos, con los que ya se han trabajado aspectos teóricos del planteo cultural, diferentes frases e imágenes que funcionan como disparadores para que ellos elaboren en cada punto ejemplos y respuestas que se correspondan con la cultura de cada uno y la cultura propia latinoamericana, en particular rioplatense.



Ejemplo de disparadores dados al alumnado para la reflexión sobre los aspectos principales de las culturas de alto y bajo contexto

Imagen de elaboración propia

Otro de los aspectos que se han trabajado, en particular con los grupos COIL, es la inclusión de dinámicas de gamificación, que se utilizan también en empresas para poder analizar la dinámica de los grupos. Se trabajan aspectos vinculados a la confianza y la relación de las personas que trabajan en una organización. Las actividades, como se ve en la siguiente imagen, se documentan y se vuelven a incluir en nuevos ejercicios de reflexión.



Ejemplos de actividades hechas con los estudiantes
Imagen de elaboración propia

Finalmente, incluimos algunos ejemplos de los formularios de encuestas que son completados y discutidos en clase por los grupos de estudiantes. La finalidad es obtener respuestas cerradas para fines estadísticos, como también abiertas para un ulterior análisis.

Comunicación cultural profesional

Información para su sesión académicamente

Apéndice de su perfil de cuenta

no compartido

1. País de origen:

(Se puede indicar tanto el país de nacimiento, como el lugar/cultura de identificación individual/oriéntada, etc. y puede ser más de uno)

Tu respuesta

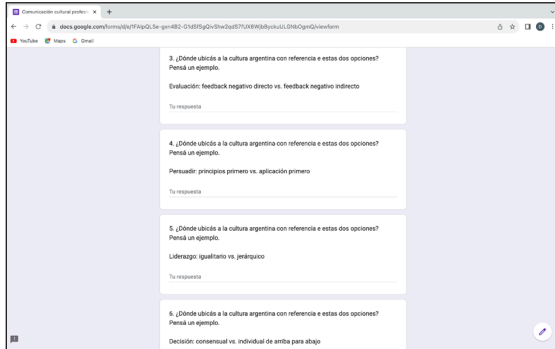
2. ¿Cómo identificas la cultura argentina con respecto a estas dos definiciones? ¿Por qué? ¿Tiene algún ejemplo concreto de experiencia que haya tenido durante este período de tu intercambio?

Primera opción: la comunicación en la Argentina es de bajo contexto: un buen comunicador es preciso, simple y claro. Los mensajes son expresados y entendidos en su valor nominal. De valore la repetición si ayuda a clarificar la comunicación.

O bien...

Segunda opción: la comunicación en la Argentina es de alto contexto: un buen comunicador es sofisticado, utiliza los matices y las capas de significado. Los mensajes son tanto expresados literalmente como también entendidos entre líneas o subentendidos.

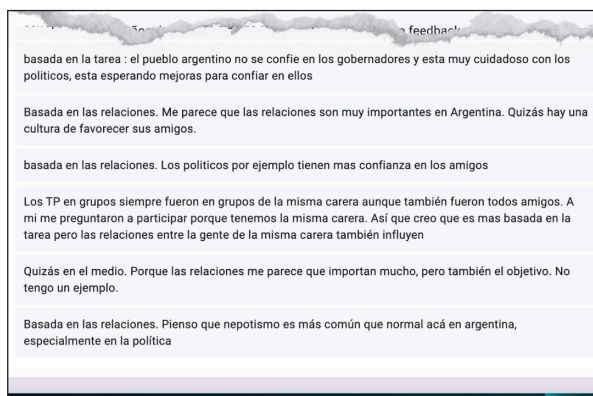
Ejemplos de preguntas del formulario
Imagen de elaboración propia



Ejemplos de preguntas del formulario
 Imagen de elaboración propia

Se incluyen también algunas respuestas dadas por los estudiantes a los puntos presentados para reflexionar en el formulario de las encuestas. Con cada grupo se van reutilizando como disparador también las respuestas y reflexiones que los alumnos van dando.

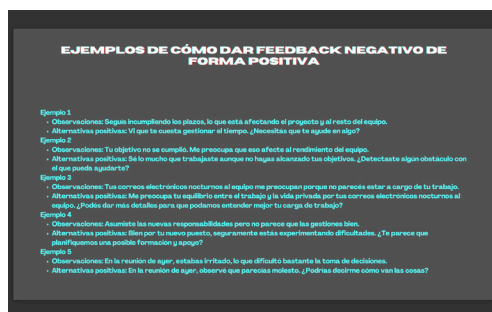




Respuestas de los estudiantes a las encuestas a distintos puntos: el tiempo flexible o rígido de la cultura argentina, la frecuencia con la que han recibido *feedback* negativo indirecto y la vinculación de la gente dada por la tarea a desarrollar o las relaciones interpersonales

Material de elaboración propia

Los estudiantes analizan en otras actividades las estrategias lingüísticas que se pueden utilizar, circunstancias en las que, por ejemplo, se tenga que dar o recibir una retroalimentación negativa. Cuando se trabaja en grupos multi-culturales en empresas, en las que sus integrantes tienen diferentes orígenes, este tipo de información es decisiva para poder interactuar de manera exitosa entre el grupo de trabajo. En este caso se hace foco en la forma de dar una retroalimentación negativa de manera positiva o indirecta, cuestión que sabemos es clave en culturas de alto contexto.



Ejemplos de frases con las que se trabaja en el grupo
 Imagen de elaboración propia

Con estas actividades de muestra que se han incluido, se ha buscado dar una semblanza del tipo de trabajo que se realiza con el alumnado. Nos parece que es relevante el que se incluyan contenidos como este en los cursos de estudiantes a partir del Nivel B2 en adelante. Asimismo, como hemos mencionado anteriormente, resulta especialmente útil en caso de estudiantes que tienen un perfil profesional que los llevará a formar parte de grupos internacionales multiculturales, en los que deberán, además de manejar una determinada variante del español, interactuar de manera adecuada pragmáticamente.

Como hemos constatado, los conceptos de los dos autores trabajados ayudan a comprender casos concretos de estas situaciones que se dan en lo que se denomina comúnmente choque cultural.

5. CONCLUSIONES

La posibilidad que nos ha dado la pandemia y pospandemia de empezar con las actividades COIL ha sido una oportunidad para enriquecer la reflexión lingüística y cultural y nos ha permitido en los cursos elaborar nuevas prácticas que sirvan a los estudiantes.

En nuestro caso, no solamente nos enfocamos en el alumnado internacional, aprendiente de Español como Segunda Lengua, con los que venimos trabajando en las últimas dos décadas, sino en los alumnos locales que también se suman a la reflexión en grupo junto a los alóglotas, permitiendo en un mismo grupo tener alumnos de culturas de alto y bajo contexto.

Se espera que podamos seguir con el análisis, sistematizando nuevos mecanismos y sacando conclusiones a fin de ayudar a los alumnos en la mejora de sus capacidades a la hora de su producción lingüística y comprensión de toda la situación de comunicación en la que estén envueltos.

BIBLIOGRAFÍA

- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2022). *Teletabajo: qué es y cómo está cambiando el mundo laboral*. Disponible en: <<https://blogs.iadb.org/trabajo/es/teletabajo-que-es-y-como-esta-cambiando-el-mundo-laboral/>>
- BERNSTEIN, B. (1964). «Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences». *The Ethnography of Communication, American Anthropologist*, vol. 66, nº 6, parte II, pp. 55-69.
- CORTÉS, C. (2021) *El Mapa de las Culturas*. Disponible en: <<https://es.linkedin.com/pulse/4-el-mapa-de-las-culturas-christian-cort%C3%A9s-mart%C3%ADn>>
- HALL, E. T. (1959). *The Silent Language*. Doubleday, Garden City, N.Y.
- (1966). *The Hidden Dimension*. Doubleday. Garden City, N.Y.
- (1976). *Beyond Culture*, Anchor Books Doubleday. N.Y.
- MEYER, E. (2014). *The Culture Map, Breaking Through the Invisible Boundaries of Global Business*. PublicAffairs. N.Y.
- RUBIN, J. (2017). *Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions An Evolutionary Overview with Exemplars*. Disponible en: <<https://studyabroad.uic.edu/wp-content/uploads/sites/256/2020/08/Rubin-Embedding-Collaborative-Online-International-Learning-at-Higher-Education-Institutions.pdf>>
- RUBIN, J., y GUTH, S. (2022). *The Guide to COIL Virtual Exchange*. Stylus Publishing.

El doble en el aula de Literatura ELE.

La habitación de Nona de Cristina Fernández Cubas

Jian GAO

Alumna del programa de Doctorado
Estudios lingüísticos, literarios y teatrales
de la Universidad de Alcalá

Resumen: La literatura consiste en sí misma en un valioso recurso y material pedagógico para la enseñanza, aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras (Ventura Jorge, 2015), así como un texto literario bien tratado puede realmente beneficiar el aprendizaje de la lengua meta (Menouer Fouatih, 2009). Por ello, uno de nuestros objetivos como futuros docentes de español debería ser abordar el aprendizaje de la lengua desde la perspectiva de las grandes posibilidades que nos brindan los textos literarios. En el presente artículo, se pretende demostrar la aplicación del tema del doble en aula de literatura ELE y utilizar como ejemplo el análisis del mismo en la obra literaria *La habitación de Nona* (2015) de Cristina Fernández Cubas.

Abstract: Literature is in itself a valuable resource and pedagogical material for the teaching, learning and acquisition of foreign languages (Ventura Jorge, 2015), just as a well- treated literary text can really benefit the learning of the target language (Menouer Fouatih, 2009). Therefore, one of our objectives as future teachers of Spanish should be to approach language learning from the perspective of the great possibilities offered by literary texts. In this article, the aim is to demonstrate the application of the theme of the double in the ELE literature classroom and to use as an example the analysis of this theme in the literary work *La habitación de Nona* (2015).

Palabras clave: ELE, literatura, doble, fantástico, lengua.

Currículum: Doctoranda en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales en la Universidad de Alcalá (desde diciembre de 2022 hasta la actualidad). Máster en Estudios Literarios y Culturales Hispánicos en la Universidad de Alcalá (10/2020-09/2022), culminado con el TFM *El doble en tres cuentos de Julio Cortázar*. Grado en Filología Hispánica en la Universidad de Shandong Juventud de Ciencias Políticas (09/2013-07/2017).

INTRODUCCIÓN

«Un buen cuento es incisivo, mordiente, sin cuartel desde las primeras frases» (Cortázar, 1971:4). Sin duda, Cristina Fernández Cubas constituye una magnífica escritora española que narra unos cuentos estupendos, tal como hace con el primer relato de *La habitación de Nona*, que se inicia con las siguientes palabras: «Mi hermana es especial», que dan comienzo a una historia fantasmal (Cubas, 2015: 15).

En el primer apartado de este trabajo se presentan la formación y la clasificación del doble (Cecilia, 2011), el caso del doble (Doležel, 2003), y se analizan las características de sus teorías en *La habitación de Nona*. Posteriormente, se comparan las distintas formaciones del motivo de la dualidad en los cuentos «La habitación de Nona», «Interno con figura» y «La nueva vida», haciendo especial énfasis en que el doble surge como elemento fantástico en estas obras, reflejando los deseos y los miedos de las personas. Finalmente, se expresa el verdadero sentido del recurso al motivo del doble, así como las propuestas didácticas de su enseñanza-aprendizaje del doble en el aula de ELE.

TEORÍA UTILIZADA SOBRE EL DOBLE

Centrándonos en el artículo «Figuras y significaciones del mito del doble en la literatura: teorías explicativas» de Cecilia, observamos que el doble, a la vez mito y tema literario, se refiere a la problemática de la misteriosa identidad del ser humano y el enigma de su duplicidad y de su desdoblamiento. En un cuento fantástico siempre destacan el problema de la propia identidad, la crisis de la conciencia individual o la angustia de la escisión. Según explica Cecilia, respecto a las múltiples manifestaciones del tema mítico del doble en la literatura, Jourde y Tortonese clasifican al doble en dos grandes categorías, a saber, «doble subjetivo» y «doble objetivo». El doble subjetivo se manifiesta en la literatura fantástica cuando el personaje principal se encuentra con su propio *alter ego*, adoptando dos formas distintas: una, de carácter «interno» –fenómeno psíquico percibido o imaginado desde la mente del sujeto, el yo interior fragmentado o escindido en dos personalidades opuestas–; la otra, de carácter «externo» –fenómeno físico, el yo repetido o desdoblado en un ser exterior diferente–. Ambas maneras de expresar la dualidad subjetiva constituyen la

desintegración de la instancia unificadora de la conciencia del yo individual. En cuanto al doble objetivo, plantea principalmente la cuestión de la relación entre el sujeto y el mundo frente al cual se sitúa (Cecilia, 2011).

ANÁLISIS DEL DOBLE EN *LA HABITACIÓN DE NONA*



Cristina Fernández Cubas y cubierta de *La habitación de Nona*

En el relato homónimo al libro, «La habitación de Nona», Cubas utiliza la estrategia de la ambigüedad perceptiva, que crea el fenómeno del problema de la confusión desconcertante de la identidad personal entre la narradora y Nona. Después de la lectura del texto completo, uno termina preguntándose por la identidad de los personajes que figuran en el cuento: ¿Quién es Nona?, ¿quién es la narradora «yo»? ¿quién visita, en definitiva, al psicólogo? Al comienzo de la historia, se observa que Nona es una niña especial, pues tarda más de lo razonable en pronunciar las palabras, habla con un acento un tanto peculiar y sus padres la llevan a una escuela especial. La narradora es la amiga, la hermana mayor y la protectora de Nona: «Y hasta que cumplió los cuatro jugábamos y dormíamos juntas» (Cubas, 2015: 17). Sin embargo, al final del relato, mediante la conversación entre la madre y la narradora, nos damos cuenta claramente de que la narradora no existe en la realidad: «¿Quién soy? [...] Tú no eres nadie. Solo una proyección de Nona. Una invención. Su

hermana imaginaria...» (Cubas, 2015: 43), es decir, quien cuenta el relato vive en el mundo ficticio, es únicamente una hermana inventada por Nona. La madre le dice de manera directa a la narradora que Nona es «la única que existe», de modo que el lector puede comprender que ella es la propia Nona. La causa de la aparición de la narradora puede entenderse atendiendo al argumento del texto: «Los niños que se sienten solos a veces inventan un amigo imaginario, por ejemplo, los hijos únicos, o los que tienen hermanos muy mayores a los que no les apetece jugar» (Cubas, 2015: 24). En el mundo real, Nona es la hija única de la familia, tiene los labios abultados y ojos achinados (apariencia especial), y para colmo empieza a crecer repentinamente a pasos de gigante cuando tiene cuatro años. Además, como se ha mencionado anteriormente, Nona tarda mucho en hablar y no puede pronunciar las erres con normalidad (acto especial). Ante esta situación de tanta soledad, el pronto desarrollo y los problemas de vocalización, nos encontramos con cambios que tal vez Nona no pueda aceptar en aquel momento, lo que le produce una profunda sensación de inquietud, pérdida y abandono, por lo que anhela una hermana o amiga que pueda hacerle compañía. Entonces, la narradora «yo» nace por el deseo profundo de Nona: el nacimiento del doble de Nona podría deberse, por tanto, a una perturbación psíquica o ser el resultado de su imaginación paranoica provocado por varias emociones, como las que acabamos de citar –desazón, angustia, soledad, etc.–, ya que al final se descubre que, en realidad, quien va al psicólogo es Nona, que es ella quien está aceptando el tratamiento psicológico en el mundo real, según las palabras de madre: el amigo de la narradora es «el psicólogo de la niña» (Cubas, 2015: 39). La niña Nona inventa un doble a quien ha de enfrentarse. Además, también podemos considerar que su doble imaginada conforma una personalidad opuesta a la de Nona, de acuerdo con la opinión de una amiga en el colegio de la narradora: «No os parecís en nada, Nona y tú» (Cubas, 2015: 25). Por tanto, clasificamos el caso de Nona en las tipologías del doble subjetivo e interno, concretamente se corresponde con el desdoblamiento psíquico.

Por añadidura, el doble subjetivo puede clasificarse en tres tipos de desdoblamiento, según el experto Bargalló: (1) el procedimiento de la «fusión»; (2) el procedimiento de «fisión»; así como (3) el procedimiento de «metamorfosis» (Cecilia, 2011: 42), clasificación que parte de un enfoque realizado por el

filólogo Lubomír Doležel. Con respecto al caso de Nona, puede observarse que Nona y la narradora llevan coexistiendo unos tres años; sin embargo, según el recuerdo de la narradora, tal vez «Nona no fuera tampoco una recién nacida, ni siquiera un bebé, sino una niña de tres o cuatro años» (Cubas, 2015: 15). La realidad y el recuerdo se contraponen, así que podemos colegir que al principio la narradora y Nona componen un conjunto antes de que Nona cumpliera cuatro años: en otras palabras, Nona comienza a producir su doble más o menos a la edad de tres o cuatro años. Tal y como Bargalló argumenta, la aparición del doble implica el comienzo de la división, dado que el desdoblamiento es un procedimiento de «fisión» en un mismo individuo, de dos personificaciones donde solo existía una (Cecilia, 2011: 42). Se trata de un proceso que reflejan las palabras de la narradora: «Espero escaparme de un cuerpo en el que no me reconozco» (Cubas, 2015: 44), lo que revela que la narradora, la hermana inventada, el doble comparte el mismo cuerpo con Nona, es decir, que ellas constituyen dos encarnaciones alternativas de un solo y mismo individuo que coexisten en el mismo mundo de ficción, compartiendo un cuerpo idéntico pero turnándose para vivir en el mundo real y, a la vez, experimentando la vida con identidades diferentes. Pero, a lo largo del tiempo, Nona intenta curarse de la enfermedad psicológica a través de la eliminación del doble, pues rechaza que tenga acceso a su mundo privado y visita al psicólogo, actos que pueden considerarse un proceso de autocorrección, un procedimiento de la «fisión» a la «fusión». También puede aducirse que se trata de un procedimiento de constante metamorfosis entre la «fisión» y la «fusión» debido a la inestabilidad psíquica de Nona, tal y como el monólogo de la narradora deja entrever: «Sé que soy Nona, yo he vivido en esta habitación, el mundo virtual, no una sola vez sino varias» (Cubas, 2015: 44).

En cuanto al modo de construcción del tema del doble, la forma en que se da vida ficticia al doble en la historia, me inclino a pensar que «La habitación de Nona» pertenece a la manera de construcción de fusión, del proceso gradual en el que «dos individuos, originalmente separados, se fusionan para formar el doble» (Doležel, 2003: 271), ya que la narradora y Nona se sirven de dos personajes al comienzo de la historia, pero finalmente se descubre que las encarnaciones componen una única persona. En definitiva, el problema de la identificación de «La habitación de Nona» es ambiguo, como ocurre igualmen-

te en el cuento «William Wilson» de E. A. Poe (1840), donde al final se descubre la absoluta identidad y el protagonista, William, siente que se ha matado a sí mismo.

En la literatura que aborda el tema del doble, debe tenerse en cuenta también el enigma de la relación entre el personaje y su doble. Doležel ha hablado de una manera más específica de la relación del doble en su estudio «Una semántica para la temática: el caso del doble». Para este autor, el motivo del doble se genera cuando un individuo caracterizado por una identidad personal aparece en dos manifestaciones alternas, frecuentemente como dos personajes ficticios. De este modo, las encarnaciones pueden coexistir en el mismo espacio y tiempo o pueden ser excluyentes (Doležel, 2003). En «La habitación de Nona», se relata la historia desde una perspectiva homodiegética, es decir, se cuenta desde el punto de vista de la narradora «Yo», en primera persona, lo que ayuda a revelar el desarrollo interior y a expresar la relación entre Nona y la narradora de forma estructurada, según el proceso de desarrollo psicológico y el orden cronológico. Al principio del texto, como se ha apuntado anteriormente, el doble existe como la hermana mayor de Nona: siempre juegan y duermen juntas, de tal manera que estas dos encarnaciones viven tranquilamente en el mundo virtual, tratándose de una relación coexistente. Sin embargo, cuando Nona cumple los cuatro años, empieza a tener su propia habitación (espacio) y prohíbe la entrada de la narradora: este punto es el momento decisivo en el que la relación entre ambas pasa de la coexistencia a la exclusión, ya que Nona no quiere que su doble se le acerque, porque su existencia representa una amenaza; mientras tanto, el espacio del límite provoca la curiosidad del doble (monstruo). Así, llega un momento en el que la narradora decide entrar sin aviso en la habitación de Nona, cuando descubre la foto de «Quien yo me sé» —en alusión al psicólogo— en el ordenador y se siente celosa, envidiosa y hasta llega a odiar con todas sus fuerzas a Nona: «Odié a mi hermana. Comprendí que la había odiado siempre. Que me avergonzaba de su existencia y al mismo tiempo la envidiaba» (Cubas, 2015: 36). En ese momento, el doble quiere que desaparezca Nona, comprendiendo que las dos son completamente antagónicas, por lo que la acusa de su maldad ante sus padres. Cada encarnación toma acciones para mantener su identidad contra el aniquilamiento e intenta ser el yo absoluto. Parafraseando a Doležel, por

regla general, si no hay sitio para dos encarnaciones del mismo individuo en un solo mundo, «los dobles actúan como antagonistas» (Doležel, 2003: 272). Por ejemplo, una buena muestra de este antagonismo la ofrece el doble en *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Stevenson (1886), novela en la que es difícil mantener el equilibrio de la relación entre las encarnaciones. En definitiva, la relación –la posición– del doble, que existe entre la narradora y Nona, es probablemente a la vez coexistente y antagónica.

Para concluir el análisis de «La habitación de Nona», cabe mencionar un elemento de misterio que me llama la atención: el «espejo», un objeto que había nacido para que los hombres pudieran conocer su propia imagen (Tozzato, 2012: 128). Cuando la narradora entra en la habitación, indica que no hay espejos que muestren la figura de Nona. Podemos considerar que el doble tiene miedo al espejo, ya que la imagen reflejada por el espejo puede revelar la verdad del doble.

Con respecto al cuento «Interno con figura», la niña pelirroja y la niña del óleo simbolizan un fenómeno de dualidad. Un experto llamado Frenzel propone en la teoría del doble que «la existencia del hombre en el sueño, en la imagen reflejada, en la sombra, incluso en el retrato, significa una segunda existencia y que la imagen es una parte viva de la persona» (Frenzel, 1980: 100). Es decir, en cierta medida las representaciones mencionadas pueden indicar la existencia del doble. La pelirroja explica los detalles del óleo como si fuera la niña del cuadro: «La niña miraba el cuadro y se veía a sí misma dentro. Como un espejo» (Cubas, 2015: 66). Así, en aquel momento, la imagen reflejada por el óleo en el relato muestra el caso del doble del mismo modo que el espejo, de manera que la inquietante figura vestida de negro sea la segunda existencia de la cría pelirroja, o bien, que tenga la misma experiencia que la niña del óleo: «De nuevo Caperucita asustada. Ahora es ella la protagonista del óleo. La que teme, se esconde, planea una huida...» (Cubas, 2015: 76); o aquello que hace que la niña del cuadro le cuente sus cosas: «No puedo decirlo [...] O sea que no puede decirlo» (Cubas, 2015: 65-66), por lo que observamos que las dos niñas (que consisten en encarnaciones del doble) mantienen una conversación y coexisten en un solo mundo ficticio, pues, tal y como Doležel explica, los dobles simultáneos interactúan tanto en el aspecto verbal como en el aspecto físico (2003). De ahí que la chavala pelirroja pueda conocer su pen-

samiento, proyectar sus miedos y contarles con tanto detalle a los presentes lo que le ocurre a la niña del óleo.

Sin embargo, en contraste con el caso del doble en «La habitación de Nona», el tema del doble entre las dos niñas en «Interno con figura» no pertenece a la tipología del doble subjetivo e interno. De acuerdo con Cecilia, el doble subjetivo de carácter externo puede manifestarse por medio de un proceso de metamorfosis del personaje principal o adoptando una figura externa (opuesta o complementaria), tal como se lee en «Lejana» de Julio Cortázar (Cecilia, 2011). La niña del óleo no es el fruto de la imaginación de la muchacha pelirroja, sino un ser exterior completamente diferente, una figura complementaria para la imagen de la niña. En concreto, pueden verse, de manera que el doble no está en su interior. Consecuentemente, se clasifica el caso de la niña en la tipología del doble subjetivo externo.

Cuando la chica se detiene ante el óleo, la relación mágica entre la pelirroja (en el mundo real) y la niña del cuadro (en el mundo ficticio) se establece mediante este óleo, como se narra en el cuento: «De repente aprecio una simbiosis entre las dos niñas [...] Una fusión o una semejanza que van más allá de lo físico» (Cubas, 2015: 66). Las dos encarnaciones forman de manera repentina un conjunto del doble y el mecanismo de construcción se basa en el miedo de la niña, que reside, escondido, en su corazón, así que podemos deducir que la manera de construcción del doble en este cuento se trata como un proceso de fusión del modo repentino, modo de unión que también se emplea en *El retrato de Dorian Gray* de Oscar Wilde (1891), estableciendo repentinamente la relación de duplicidad entre el joven protagonista y su retrato. Además, si atendemos a la tipología formal del doble delimitada por Bargalló, el caso del doble entre la niña pelirroja y la niña del óleo puede corresponder al procedimiento de «metamorfosis». Porque la forma de desdoblamiento por metamorfosis puede suceder mediante la adquisición de una nueva personalidad con forma humana (Stevenson), con una forma no humana (el retrato del protagonista en la ya mencionada obra de Oscar Wilde) o con una forma extraña de animal... (Cecilia, 2011). El desdoblamiento encarnado por la figura del doble se produce cuando la niña pelirroja siente miedo y llega a transformarse en la niña del óleo, adquiriendo así una nueva personalidad.

En «La nueva vida», un cuento fascinante que mezcla el caso del doble subjetivo y el doble objetivo, también se sugiere la inquietante figura del *alter ego* a través del misterioso espejo y una transformación del tiempo. De este modo, un salto espacio-temporal provoca una alteración en el cuerpo de la narradora, presentándonos su nueva vida: al ver la mujer un ser idéntico a ella, pero más joven, le hace «preguntarse si las leyes ordinarias del mundo han sido perturbadas, si esa perturbación proviene de una intención oculta, o del dinamismo desconcertante del deseo» (Cecilia, 2011: 28). La soledad y tristeza profunda que siente la protagonista por la añoranza de su marido fallecido pueden ser el motivo de la generación de la mujer joven (doble objetivo). Tal y como Cecilia arguye, «la figura de un doble objetivo puede surgir de la fuerza visionaria de la mente de un sujeto soñador que desea recuperar a la persona amada» (Cecilia, 2011: 30), de forma que la narradora quiere volver al pasado, cuando su marido estaba vivo y ella era considerablemente más joven: «La luna de un espejo le devolvió su imagen y ahí se quedó. Atónita. Inmóvil. Fascinada. Porque era ella. Quién sabe cuántos años atrás, pero era ella» (Cubas, 2015: 126). En ese momento, la mujer se fragmenta en dos encarnaciones: la vieja (sujeto) y la joven (doble). Al principio es ella misma la joven, pero luego se ve como un ser externo, que no pertenece a ese tiempo: «Porque ellos, los tres, tenían veinte años, gozaban de su juventud, vivían el momento [...] no la necesitaban para nada. A ella. Una mujer de sesenta, inmóvil frente a un espejo» (Cubas, 2015: 134).

Asimismo, es posible que toda la historia narrada, incluyendo su doble, sea producto de la imaginación o alucinación de la protagonista por la fuerza del deseo, como es el caso que se retrata en relatos como «La habitación de Nona». El indicio más importante lo aporta la imprevista aparición de su marido, fallecido casi ochos meses atrás: «Lo acababa de ver. A Él. El hombre con el que había compartido toda una vida [...] Por más que la semejanza resultara asombrosa, sabía que sólo podía tratarse de una ilusión» (Cubas, 2015: 123-125). De hecho, la protagonista también duda vagamente de si es su mente la que le está jugando una mala pasada. La mujer de sesenta años mezcla los recuerdos del pasado con el presente, narrándonos un viaje en el tiempo que provoca en el lector una nostalgia infinita y dejándonos como única posibilidad la esperanza para comenzar una nueva vida, que intuimos positiva. Tal vez

podamos deducir que la imagen de la protagonista de sesenta años adopta la experiencia de la autora Cubas, debido a que la muerte de su esposo en 2007 la mantuvo alejada de la escritura durante varios años, y este cuento publicado en 2015 pueda significar el nuevo comienzo de la escritora.

Por último, y a modo de conclusión, hemos de añadir que, en los tres cuentos analizados de Cubas, nos hemos cuenta de que la escritora se vale del motivo del doble con exteriorizaciones tales como el espacio, el espejo y el salto temporal. El tema del doble, que presenta un encanto especial adoptando diferentes manifestaciones –doble subjetivo y doble objetivo–, logra provocar en el lector un efecto sorprendente. Además, la figura inquietante del doble actúa como monstruo, ya que «el monstruo está en nosotros, efectivamente. Su figuración saca a la superficie realidades y hechos que no pueden manifestarse» (Casas & Roas, 2018: 11), se proyecta en nuestros deseos, pero también en nuestros miedos, como muestran el deseo y la soledad de Nona, el miedo que la niña pelirroja oculta, el anhelo y la tristeza de la mujer de sesenta años. Según Frenzel, «las duplicaciones ficticias del hombre se hicieron perfectamente comprensibles por un desdoblamiento del Yo basado en una perturbación psíquica» (Frenzel, 1980:97), por eso, podríamos considerar que el motivo de la formación del doble en estos cuentos se corresponde con un trastorno mental provocado por diferentes emociones potentes, profundamente arraigadas.

Por otra parte, «el fenómeno fantástico, imposible de explicar, supera los límites del lenguaje» (Roas, 2016: 128). Fernández Cubas, sin embargo, combina sus relatos en la realidad cotidiana con el tema mítico del doble intentando aclarar los casos enigmáticos. A través de este trabajo, observamos que el empleo del tema del doble no aparece en las literaturas fantásticas de manera aleatoria, no se limita a utilizarlo como una simple estrategia narrativa o elemento que causa espanto, sino que nos ayuda a reflexionar y resolver los problemas psíquicos, morales y sociales en la vida, representa una búsqueda humana continua que persigue la vida auténtica por encima de todo. Tal y como Keppler (1972) señala, la historia del doble es algo positivo desde el punto de vista psicológico, se debe orientar hacia la búsqueda del equilibrio y la armonía consigo mismo, con los que le rodean y con la sociedad. La enigmática imagen del doble nos atrae directa o indirectamente, siempre encontramos más o menos algo de nosotros mismos en los cuentos sobre el doble, nos

invitan a empezar un fantástico viaje, preguntándonos por nuestras propias identidades, quiénes somos y lo más importante, si realmente somos quienes creemos o queremos ser.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS FUNDAMENTADAS EN MATERIALES LITERARIOS DEL DOBLE

Basándose en el «Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas» (2002), la literatura contribuye al desarrollo de las competencias pragmáticas y discursivas. Un texto literario consiste en un elemento imprescindible de comunicación (Brancatelli, 2022), la lectura sobre el tema del doble y, al mismo tiempo, resulta un buen medio para alcanzar un objetivo que puede ayudar a mejorar el idioma y ampliar el vocabulario.

Como es bien sabido, no escasean los ejemplos de textos literarios en español que puedan ser empleados para introducir a los discentes en los presupuestos de la crítica de la dualidad. Empero, antes de realizarlo, conviene preguntarse cuáles son las ventajas de integrar el doble en la literatura en las clases de lengua extranjera; en otras palabras, cuál es el motivo por el que se ha seleccionado esta temática frente a otras a la hora de investigar. Esto se debe, sin duda, a los siguientes puntos: en primer término, la accesibilidad del doble que está estrechamente relacionada con nuestras vidas, así pues, es más probable que interese a los estudiantes y aumente su motivación, ya que cada uno de nosotros puede tener un doble, diferentes personalidades; pero también, hay un punto más oficial: se trata, obviamente, de la gran aplicabilidad del doble. En cuanto a este aspecto, el doble puede aplicarse de una manera muy amplia tanto en la literatura fantástica escrita como en la lectura oral de la ciencia ficción. Consiste en una temática complicada, de carácter existencial, que ha dado lugar a diversas manifestaciones, fascinantes figuras y profundas reflexiones.

Un profesor constituye un *mediator* en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Brancatelli, 2022). Al utilizar textos literarios del doble, resulta indispensable que los profesores cumplan una premisa básica para garantizar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, cabe prestar atención a la selección de los textos, cuya finalidad sea que cumplan algunos requisitos y cuyo contenido deba ser interesante y útil para los alumnos. Además, los

textos deben elegirse también de manera que se adapten al nivel de los estudiantes, debido a que la aplicación de este tema en el aula es más adecuada para alumnos con una cierta base de aprendizaje; de lo contrario, la lectura se convertiría en una carga. Para los alumnos de nivel B2-C1, por ejemplo, los profesores pueden emplear cuentos de Cristina Fernández Cubas, como «La habitación de Nona», «Interno con figura», «La nueva vida», «Lúnula y Violeta», etc. Para los de nivel C1-C2, se puede recurrir a obras de Julio Cortázar con palabras más complejas y contenidos más reveladores, como «Lejana», «Una flor amarilla», «La noche boca arriba», «La isla al mediodía», etc.

En conclusión, el doble en la literatura nos brinda un campo para el desarrollo de las habilidades lectoras de nuestros discentes, concienciándolos de la complejidad de la lengua y de su relación con el contexto social en el que esta se enmarca, promoviendo así el propio desarrollo de valores psíquicos, morales y sociales. Esperamos, por tanto, que la introducción y el estudio del doble pueda estimular el interés de los alumnos por leer la literatura hispánica, mejorando así sus conocimientos y sus niveles de español, además de ofrecer más posibilidades para implementar actividades en el aula de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

- BRANCATELLI, V. (2022). El mundo teatral en el aula de Literatura ELE, como medio para conocer la cultura española. *Revista digital ForLingua*, 3, 77-96.
- CASAS, A. y ROAS, D. (Eds.). (2018). *Las mil caras de monstruo*. León, Eolas Ediciones.
- COHEN, J. J. (2007). Monster culture (seven theses). *Gothic horror: A guide for students and readers*, 198, 3-25.
- CORTÁZAR, J. (1971). «Algunos aspectos del cuento». *Cuadernos hispanoamericanos*, 255, 403-416.
- DOLEŽEL, L. (2003). «Una semántica para la temática: el caso del doble». En Naupert, C. (comp.), *Tematología y comparatismo literario* (pp. 257-275). Madrid, Arco Libros.
- FERNÁNDEZ CUBAS, C. (2015). *La habitación de Nona*. Barcelona, Tusquets.
- FRENZEL, E. (1980). *Diccionario de motivos de la literatura universal*. Madrid, Gredos.
- HERRERO CECILIA, J. (2011). Figuras y significaciones del mito del doble en la literatura: teorías explicativas. *Cédille. Revista de estudios franceses*, 2, 17-48.

- KEPPLER, C. F. (1972). *The literature of the second self*. Tucson, University of Arizona Press.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002). Strasburgo, Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes.
- MENOUER FOUATIH, W. (2009). La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE. *Actas del «Taller Literaturas hispánicas y ELE»*, 121-130.
- ROAS, D. (2016). *Tras los límites de lo real: una definición de lo fantástico*. Madrid, Páginas de Espuma.
- TOZZATO, V. (2012). «Quizá todo sea un engaño»: la narrativa de Cristina Fernández Cubas. [Tesis] Università Ca'Foscari Venezia.
- VENTURA JORGE, M. S. (2015). «La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera». *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 21 (1), 30-53.

La compleja relación entre norma y enseñanza de ELE*

Lisa GOZZI

Alumna del programa de Doctorado
Estudios lingüísticos, literarios y teatrales
de la Universidad de Alcalá

Resumen: Este trabajo pretende analizar las opiniones de docentes de español como lengua extranjera (ELE) hacia la idea de que, para dominar una lengua, hay que utilizarla siguiendo esa norma que se asocia al habla nativa. Esta afirmación presenta incorrecciones, puesto que la norma es una entidad externa al hablante que proporciona las pautas de uso correcto de la lengua, mientras que la manera de hablar nativa, en su cotidianidad y espontaneidad, muchas veces prescinde de esas reglas. A través de los datos recogidos, se busca analizar qué actitud tienen los docentes hacia el papel de la norma en la enseñanza de ELE y si tienen conciencia de qué es la norma a nivel lingüístico o si la asocian indebidamente a la manera de hablar propia de los usuarios nativos.

Abstract: This work aims at analysing the opinions of teachers of Spanish as a foreign language (ELE) towards the idea that, if you want to master a language, you have to follow the norm that is usually associated to native speakers. This affirmation is not completely correct, as the norm is something external to the user, created to provide guidelines for the correct use of the language, whereas the way of speaking of native users, daily and spontaneous, in many cases does not follow those rules. Through the data that have been gathered, the paper points at analysing the attitude of teachers towards the role of the norm in Spanish teaching and at investigating if they are conscious of what is the norm in linguistics or if they associate it improperly to the manner of speaking of native users.

Palabras clave: enseñanza de ELE – norma – habla nativa – Plan Curricular del Instituto Cervantes – pluricentrismo

* El estudio presentado en esta contribución forma parte de la investigación doctoral elaborada por la autora. Los resultados presentados hacen referencia a los datos recogidos hasta el 17 de abril de 2023. El estudio está todavía en fase de finalización y se presentará en la Universidad de Alcalá durante la defensa de la tesis doctoral.

Curriculum: Lisa Gozzi es doctoranda en el programa «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá (Madrid), donde está realizando su tesis doctoral acerca de la variación diatópica en la enseñanza de ELE. Ha conseguido sus estudios de máster y de grado en la Università di Bologna (Italia). Actualmente, está colaborando con el grupo de investigación «Giovani DILLE», de la Società Italiana delle Lingue e della Linguistica Educativa.

INTRODUCCIÓN

El español es una lengua que goza de enorme difusión en el mundo actual: de hecho, con sus 595 millones de hablantes, es la cuarta lengua con más usuarios en el mundo y la segunda con más hablantes nativos. Asimismo, ocupa la segunda posición entre los idiomas dedicados a la comunicación internacional. Enfocándose en el español como lengua extranjera (en adelante, ELE), se aprecia que en 111 diferentes naciones se cuentan casi 24 millones de aprendices de todos los niveles de enseñanza. Los países en los que se puede hallar el mayor número de estudiantes son Estados Unidos, que ocupa la primera posición de la lista, Brasil, Francia, Reino Unido e Italia (Instituto Cervantes, 2022).

En semejante contexto, la enseñanza asume un papel fundamental en la formación de esos hablantes que aprenden el idioma como segunda lengua o lengua extranjera. En concreto, resulta importante establecer un modelo lingüístico que los aprendices puedan tomar como referencia a la hora de utilizar la lengua española. La elección de este modelo representa uno de los mayores desafíos para los docentes de ELE, quienes, muchas veces, deciden apoyarse en la norma centro-norte peninsular, indicada como modelo de referencia en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006).

La norma, según el *Diccionario de la Lengua Española*, es un conjunto de rasgos que define los usos que se consideran correctos (Real Academia Española, 2023). Sin embargo, muchos docentes presentan una concepción diferente de la norma, que asocia esta misma a la manera de hablar de los nativos (Moreno Fernández, 2017).

La presente contribución quiere investigar la relación existente entre el concepto de norma y la enseñanza de ELE a través de la valoración de un mito de la lengua expuesto y tratado en Moreno Fernández (2017: 199-201), según

el cual el dominio de una lengua se asocia al uso de esa norma que se considera propia de los nativos.

En primer lugar, se trazará un breve marco teórico que contextualiza el concepto de norma, tanto en la lingüística como en la enseñanza de ELE. En segundo lugar, se analizará el mito de la lengua descrito anteriormente, aportando las explicaciones necesarias para desmentirlo. En tercer lugar, se describirán los objetivos y la metodología utilizada para el estudio expuesto, aportando sucesivamente los primeros resultados. Finalmente, se discutirán los datos obtenidos y se extraerán las primeras conclusiones.

EL CONCEPTO DE NORMA

Si se busca la definición de «norma» en el *Diccionario de la Lengua Española* (Real Academia Española, 2023: web), entre las diferentes acepciones se advierten dos que pertenecen al ámbito de la lingüística:

4. f. *Ling.* Conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado correcto.
5. f. *Ling.* Variante lingüística que se considera preferible por ser más culta.

Fijando la atención en estas descripciones, se puede notar que la norma se asocia no solo a un modelo de corrección lingüística, sino que se define también como la modalidad preferible porque se conecta a un mayor nivel de cultura.

La norma es ese conjunto de usos que una comunidad de habla considera correctos, por lo que se aprecia que tiene carácter prescriptivo para los hablantes, ya que proporciona las pautas para el uso apropiado de la lengua. En general, los rasgos normativos están fijados no solo por varios textos académicos como la gramática, la ortografía y los manuales, sino también por organizaciones como las mismas academias de la lengua, por personas de relieve como intelectuales, políticos y científicos, y por varios medios, tanto de comunicación como de otras tipologías, por ejemplo, la administración y la escuela (Andión Herrero, 2008).

La misma RAE, en la presentación del *Diccionario Panhispánico de Dudas*, define el concepto de «norma» de la siguiente manera:

[...] *el conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso. Si no existiera ese conjunto de preferencias comunes, y cada hablante emplease sistemáticamente opciones particulares, la comunicación se haría difícil y, en último extremo, imposible. La norma surge, pues, del uso comúnmente aceptado y se impone a él, no por decisión o capricho de ninguna autoridad lingüística, sino porque asegura la existencia de un código compartido que preserva la eficacia de la lengua como instrumento de comunicación* (Real Academia Española y ASALE, 2019: web).

Según Coseriu (1952/2021), la norma es un nivel intermedio que se sitúa entre los conceptos de *langue* y *parole* teorizados por Saussure, entre el modelo abstracto de la lengua y sus usos concretos e individuales. La norma representa la realización del sistema abstracto y se concreta en diferentes modalidades sociales y regionales: en este sentido, el autor considera la norma no como algo impuesto por razones de corrección o por consideraciones personales, sino como un conjunto de rasgos lingüísticos que se adoptan al hablar para sentirse parte de una comunidad lingüística.

La norma, en lingüística, es un concepto que se ve estrechamente relacionado con otro, el de «estándar». Este último es un modelo de referencia abstracto creado a través de un proceso de estandarización gracias a la labor conjunta de varias entidades como instituciones, medios de comunicación y prensa, entre otros. Representa un punto de referencia a nivel lingüístico y es posible que no coincida con ninguna de las variedades concretas de un idioma (Istituto della Enciclopedia Italiana, 2022).

En la presentación del *Diccionario Panhispánico de Dudas*, junto a la definición de la norma, se puede hallar información también acerca del concepto de estándar, que se define como «[...] la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación [...]. Es, en definitiva, la que configura la norma [...]». (Real Academia Española y ASALE, 2019: web). Por lo tanto, según lo afirmado en esta última oración, el estándar se considera el modelo abstracto a partir del que se extraen las pautas que permiten establecer la norma o, como afirman Lauria y

López García (2009: 54), «un ideal abstracto de unidad lingüística que permite (con los fines que lo asistan, cualesquiera sean) homogeneizar una realidad lingüística diversa».

La tarea de crear un modelo homogeneizador en una realidad lingüística variada adquiere un peso muy importante en contextos como el hispano. De hecho, el español es lengua oficial en 21 países en el mundo, por lo tanto, es un idioma internacional. A pesar de su extensión, la lengua consigue mantener su unidad gracias a un sistema vocálico simple y a un sistema consonántico compartidos entre todos los territorios, así como gracias a una base léxica general y una sintaxis común (Moreno Fernández y Otero Roth, 2016). Sin embargo, debido al tamaño del dominio territorial hispanohablante, cada área geográfica ha desarrollado su propia norma lingüística, que reúne los usos prestigiosos empleados por su específica comunidad de habla a la hora de usar un modelo de lengua correcta (Lope Blanch, 2001 citado en Andión Herrero, 2008).

Por lo tanto, considerado lo expuesto, se puede apreciar que el estándar es la herramienta que garantiza la unidad del idioma, mientras que la norma, su realización concreta, no es única, sino múltiple, y cada una de sus manifestaciones reúne los usos cultos y prestigiosos propios de una zona hispanohablante concreta. Como afirma la misma RAE en uno de sus Tweets, resolviendo la consulta de un usuario presentada a través de la etiqueta «#RAEconsultas», «[...] La norma lingüística del español es pluricéntrica. Hay usos propios de la norma americana y otros exclusivos de la europea» (Real Academia Española, 31/07/2017: web).

La Academia, en el *Prólogo* a la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (Real Academia Española y ASALE, 2009: XLII), afirma que el pluricentrismo es uno de los criterios en los que se basa su trabajo:

El primero y más importante¹ es la asunción del principio de que la norma tiene hoy carácter policéntrico. La muy notable cohesión lingüística del español es compatible con el hecho de que la valoración social de algunas construcciones pueda no coincidir en áreas lingüísticas diferentes. No es posible presentar el

¹ Se refiere al primer criterio en el que se fundamenta la labor de las Academias de la Lengua.

español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de lengua. Tiene, por el contrario, más sentido describir pormenorizadamente las numerosas estructuras que son compartidas por la mayor parte de los hispanohablantes, precisando su forma, su significado y su estimación social, y mostrar separadas las opciones particulares que pueden proceder de alguna variante, sea del español americano o del europeo. Cuando estas opciones resultan comunes, y hasta ejemplares, en áreas lingüísticas específicas, deben ser descritas como tales. Obrar de este modo no solo no pone en peligro la unidad del español, sino que contribuye más bien a fortalecerla, y ayuda a comprender su distribución geográfica de forma más cabal.

Asimismo, Torres Torres (2013: 210-211) describe la situación lingüística de la lengua española de la siguiente manera:

Precisamente, diferentes investigadores constatan que el español –lengua plurinacional, expresión de culturas muy diversas en un gran número de territorios– se caracteriza actualmente por el pluricentrismo, esto es, por contar con varias modalidades de referencia, varios centros de prestigio interactivos, cada uno de los cuales tiene validez normativa, en un equilibrio similar al que encontramos en portugués o en inglés, frente –por ejemplo– al francés, lengua pluricéntrica asimétrica (Torrent-Lenzen, 2006: 198-200; Garatea, 2006: 151-153).

Considerada la situación del español en el mundo, sería imposible imponer una norma unitaria vigente para todos: de hecho, la norma no quiere ser una herramienta artificial, sino que pretende reflejar la manera de hablar cotidiana de una comunidad. La variación diatópica en el español es notable y cada país presenta sus propios usos cultos, por consiguiente, ningún hispano aceptaría utilizar una norma impuesta por una autoridad que no refleja su forma diaria de expresarse: la norma hispánica es múltiple y todas son igualmente válidas, ninguna goza de un estatus mejor o peor que las otras (Balmaseda Maestu, 2000).

Lara (2005: 184, citado en Torres Torres, 2013: 211) describe el español policéntrico como:

un dinámico conjunto de españoles nacionales, regionales históricos (por ejemplo, el andaluz occidental, el antillano, el centroamericano, el rioplatense, el yucateco), y regionales modernos, creados por las comunidades nacionales de

comunicación (por ejemplo, el andaluz sevillano actual, el español catalán, el andino, el del centro de México; incluso el que hablan indios mexicanos bilingües, influido por sus lenguas maternas), que alteran su antigua constitución. Pero además de «pluricéntrico», el español actual es «multipolar», pues algunas de esas variedades nacionales o regionales son, también, focos de irradiación de características lingüísticas y de normas de corrección, difundidas por su prestigio socio-político y sus medios de comunicación.

Todo esto permite apreciar que, a pesar de que existe un español panhispánico, que permite a todos los hablantes de esta lengua comunicarse entre sí en todos los continentes, no se puede hablar de un español único, por lo tanto, se hallan en el mundo hispano numerosas variedades dialectales (Company Company, 2019).

LA NORMA EN CONTEXTOS ELE

Considerando todo lo anteriormente expuesto, se hace evidente que el concepto de norma se convierte en un tema de interés cuando se aplica a contextos de enseñanza de ELE. De hecho, a la hora de enseñar español, resulta esencial la elección de un modelo lingüístico de referencia, que representará el fundamento del idioma que aprenderán a utilizar los alumnos.

El Instituto Cervantes (2006: web), a través de su *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, plantea como modelo lingüístico en ELE la variedad centro-norte peninsular:

La extensión geográfica del mundo hispánico y su elevado número de hablantes hacen necesario tener en cuenta su complejidad a la hora de describir la lengua común y la comunidad cultural hispánica. Estos presupuestos han sido considerados a la hora de seleccionar el material lingüístico que aparece en el Plan curricular del Instituto Cervantes y sus Niveles de referencia para el español y que corresponde preferentemente a la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española. La selección de esta variedad se sustenta en los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas del mundo hispánico y en su proyección dentro del modelo estandarizado prestigioso de la lengua para la propia comunidad hispánica, a lo que habría que añadir la propia adscripción de la institución encargada de elaborar el Plan curricular.

El documento, que se considera un punto de referencia en la enseñanza, reconoce la existencia de diferentes normas que se distribuyen a lo largo del territorio hispanohablante y que gozan del mismo nivel de cultura. Por tanto, como se especifica en el párrafo anterior, aunque el Plan Curricular toma como referencia la variedad centro-norte peninsular, incluye explicaciones de algunos rasgos alejados de esa modalidad, pero de extensión significativa en el mundo hispanohablante (Instituto Cervantes, 2006).

Es significativo comentar una frase del pasaje anteriormente citado: de hecho, se justifica la elección de la norma culta de la variedad centro-norte peninsular como modelo de referencia debido no solo a su semejanza con las demás variedades, sino también por su conexión con el estándar de la lengua, con esa modalidad que se asocia a un ideal de prestigio. Por consiguiente, a pesar de reconocer la validez de todas las variedades, la afirmación parece sugerir que esta norma resulta preferible respecto a las demás porque es más prestigiosa, porque goza de un mejor estatus.

Sin embargo, como se puede leer en el último informe del Instituto Cervantes (2022), España ocupa solo la tercera posición en la lista de los países con el mayor número de hispanohablantes. El primer país por número de usuarios es México, seguido por Colombia, dos naciones que presentan su propia norma lingüística que no coincide con la centro-norte peninsular. Por lo tanto, las normas de mayor difusión no corresponden a la sugerida como modelo por el mismo Instituto Cervantes en su *Plan Curricular*.

Se ha apreciado que, pese al trabajo de las Academias y al reconocimiento de la importancia de las diferentes normas como elemento enriquecedor del idioma, en la enseñanza de ELE aún hay resistencia al panhispanismo y a la incorporación de las demás variedades en sus modalidades cultas a la clase. Entre los motivos que explican esta situación, se destaca la necesidad de elaborar un diseño curricular y materiales adecuados a la inclusión de la variación y de formar a los docentes sobre la diversidad del idioma (Muñoz-Bassols y Hernández Muñoz, 2019).

Muñoz-Bassols y Hernández Muñoz (2019) subrayan que, según los investigadores de la enseñanza en ámbitos de ELE, los docentes y profesionales deberían elegir como modalidad vehicular la norma más adecuada dependiendo

del origen del profesor y del contexto escolar o de las necesidades del alumnado. Por tanto, no se puede establecer un modelo general unitario y unívoco de norma o patrones mejores para la enseñanza.

EL MITO DE LA NORMA: «PARA HABLAR UNA LENGUA, HAY QUE SEGUIR LA NORMA CORRECTA DE LOS NATIVOS»

En uno de sus numerosos trabajos, Moreno Fernández (2017) discute uno de los principales mitos concernientes al uso social de la lengua, es decir, que «para hablar una lengua, hay que seguir la norma correcta de los nativos» (Moreno Fernández, 2017: 199). Según esta afirmación, como se explica en un trabajo de Moreno Cabrera publicado en 2000 y citado por el autor, el dominio de una lengua se asocia al empleo de esa norma que los nativos identifican como modelo de corrección (Moreno Fernández, 2017).

Sin embargo, hay numerosos hechos que demuestran la inexactitud de esta afirmación. Moreno Fernández (2017) los resume de la siguiente manera:

- Hablar una lengua es un proceso que tiene lugar en un contexto comunicativo y en una situación social, por lo que estos elementos pueden crear un entorno comunicativo en el que no se respeta la norma;
- En contextos de aprendizaje, cuando se usa una lengua extranjera, no es imprescindible que el aprendiz ajuste su mensaje a la norma modelo de corrección para que sus contenidos lleguen al interlocutor y el acto comunicativo se realice con éxito;
- «[...] no puede presuponerse que los hablantes nativos, por el hecho de serlo, encarnen una norma correcta» (Moreno Fernández, 2017: 200). De hecho, los nativos muchas veces no emplean la norma rigurosamente en sus actos de habla y hasta pueden utilizar elementos lingüísticos que la contradicen. La norma que se fija como ejemplo de corrección es una realidad externa al hablante, establecida por entidades académicas o por varios procesos lingüísticos, por lo tanto, no es adecuado asociar el ideal de «norma correcta» a algo propio de los nativos;
- El conocimiento de las reglas concretas en las que se basa la norma supone una formación específica a la que no todos tienen la posibi-

lidad de llegar, por consiguiente, muchos hablantes nativos las desconocen;

- Las reglas fijadas en la norma pueden no coincidir con el uso cotidiano de la lengua, puesto que una cantidad significativa de actos de habla de empleo diario rompen con las pautas de uso normativo.

En consecuencia, según Moreno Fernández (2017: 201), «[...] para hablar bien una lengua hay que ir más allá del simple seguimiento de la norma de corrección, una norma que presenta numerosas lagunas para los propios hablantes nativos y que, no en pocas ocasiones, entra en conflicto con los usos cultos de la comunidad lingüística».

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La presente contribución quiere enfocarse en el mito anteriormente analizado, en concreto, en las actitudes de algunos docentes de ELE hacia el mismo. Entre los objetivos específicos, se pretende apreciar su valoración de esta afirmación, destacar posibles prejuicios lingüísticos respecto a este tema y resaltar, donde sea posible, qué identifican los entrevistados con la palabra «norma».

Respecto a la metodología empleada para la recolección de datos², se eligió utilizar una entrevista semidirigida pensada para docentes de ELE, que se podía realizar tanto de forma presencial como *online*, dependiendo de la distancia geográfica y de la disponibilidad de los profesionales. Todos los participantes eran docentes de español en Italia y, para agrupar y analizar sus respuestas, se decidió considerar dos variables: por un lado, se contrastaron las opiniones de docentes universitarios con las de profesores pertenecientes al ámbito de Educación Secundaria y, por el otro, se compararon las observaciones de los nativos con las de los no nativos.

Para posibilitar el análisis, en primer lugar, se recogieron datos personales con el objetivo de trazar un perfil de los encuestados; en segundo lugar, se proporcionó a los entrevistados una escala de Likert con valores de 1 a 5, a través de la que se podía expresar el nivel de acuerdo con el mito analizado,

² Se hace referencia a la metodología utilizada exclusivamente para el estudio aquí presentado.

y, finalmente, se permitía a los encuestados añadir comentarios y opiniones personales que se anotaron gracias al uso de una grabadora. Por lo tanto, se puede apreciar que la medición de las opiniones a través de la escala de Likert proporciona un enfoque cuantitativo a los resultados, mientras que la segunda parte de análisis de los comentarios da un enfoque cualitativo.

La muestra que se presenta a continuación reúne los datos recogidos a partir de octubre de 2022 hasta el 17 de abril de 2023: esta no es definitiva, puesto que la recopilación de datos todavía no ha finalizado. Hasta la fecha, se han agrupado 22 respuestas, 13 de profesores de secundaria y 9 de universitarios. Debido a problemas éticos, se ha tenido que excluir del análisis la entrevista a un docente universitario.

	Secundaria	Universidad
Hombres	2	1
Mujeres	11	8
Subtotal	13	9
Total	22	

Tabla 1. Presentación de la muestra: total de informantes y sexo

Solo tres de los encuestados son hombres, mientras que las mujeres, representantes mayoritarias de la muestra, son diecinueve.

Con respecto a la edad de los participantes, primero hay que indicar que un informante no ha querido especificar este dato, por lo tanto, solo constan veintiuna respuestas, como se indica en la Tabla 2.

Edad	Número de respuestas
30-34	3
35-39	3
40-44	6
45-49	4
50+	5
Total	21

Tabla 2. Edad de los participantes

Es posible apreciar que la edad de los encuestados es muy variada, puesto que se han anotado edades desde entre 30 y 34 años hasta más de 50. A pesar de esto, se puede destacar una mayor concentración de entrevistados en el grupo de edad entre 40 y 49 años.

Si se considera el origen de los encuestados, se observa que 13 son italianos, por lo tanto, hispanohablantes no nativos, mientras que 9 son usuarios nativos de lengua hispana. En concreto, 7 docentes proceden de España y solamente dos llegan de un país latinoamericano, siendo uno argentino y otro uruguayo.

País de origen	Número de respuestas
España	7
Italia	13
Argentina	1
Uruguay	1
Total	22

Tabla 3. Origen de los participantes

Finalmente, otro dato que se ha considerado relevante para la elaboración de los resultados es el tiempo que los docentes llevan ejerciendo su profesión como profesores de español para extranjeros.

Años de docencia	Número de respuestas
1-4	1
5-9	4
10-14	3
15-19	6
20-24	5
25-29	2
30+	1
Total	22

Tabla 4. Años de docencia de los participantes

En este caso, también se ha apreciado una variedad de respuestas significativas, como se muestra en la Tabla 4: la persona que se ha incorporado más recientemente a la enseñanza de ELE lleva solo 3 años como docente, mientras que el profesional con más experiencia trabaja desde hace 36 años. Aquí también se nota una concentración significativa de docentes que tienen entre 15 y 24 años de experiencia.

PRIMEROS RESULTADOS

Un primer análisis de los datos permite extraer unos resultados parciales acerca de la opinión de los docentes hacia el mito presentado, es decir, hacia la idea de que es importante emplear la norma que los nativos reconocen como modalidad propia para hablar una lengua. Empezando por el análisis de las respuestas proporcionadas en la escala de Likert, estas se pueden resumir de la siguiente forma:

Nivel de acuerdo	1	2	3	4	5
Número de respuestas	9	1	7	3	2

Tabla 5. Valoración de la afirmación según la escala de Likert.

Valores: 1= totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo;
3 = parcialmente de acuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo.

Observando los datos recogidos en la Tabla 5, se puede apreciar que la opción elegida más veces es la «1», que indica total desacuerdo con la afirmación propuesta. La segunda elección que cuenta con un número de respuestas significativo es la «3», que en la escala denota un nivel parcial de acuerdo. Las demás opciones fueron las menos elegidas, sin embargo, es significativo notar que 5 de las 22 respuestas se localizan entre las opciones «4» y «5», que indican un nivel elevado de acuerdo.

Por lo tanto, si se considera el «3» como primera opción que indica cierto nivel de acuerdo con la afirmación, se observa que 12 personas de 22 se declararon por lo menos parcialmente alineadas con este tipo de opinión. Aunque no se puede trazar una tendencia general de las respuestas, considerando que

aún se deben incorporar entrevistas al estudio, los datos analizados permiten apreciar que, a la fecha, el 55 % de los encuestados expresa un nivel de acuerdo entre el parcial y el total.

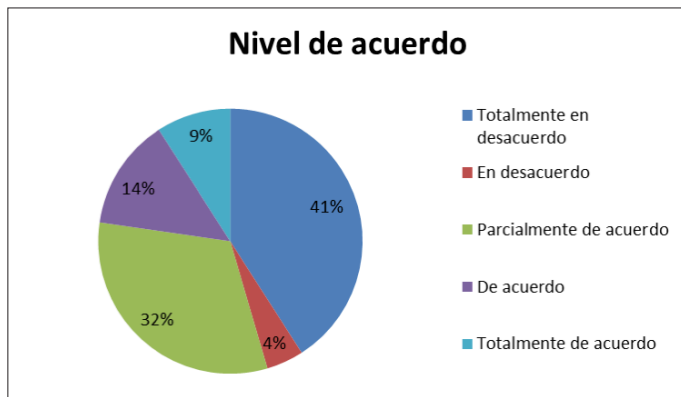


Gráfico 1. Porcentaje de los diferentes niveles de acuerdo

Considerando la primera variable, que contrasta las opiniones de los docentes de secundaria con las de los universitarios, se puede notar una semejanza considerable entre sus respuestas: de hecho, en los dos casos se aprecian opiniones tanto discordantes como concordantes con el mito, siendo las respuestas «1» y «3» las más seleccionadas en ambos ámbitos y en este mismo orden (Gráfico 2).

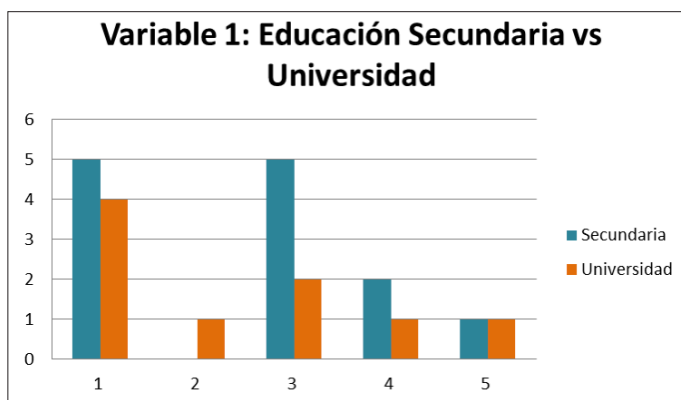


Gráfico 2. Distribución de las respuestas.
Variable 1: Educación Secundaria vs Universidad

Sin embargo, se destacan mayores discrepancias en la segunda variable, que opone a los docentes nativos a los no nativos. De hecho, entre los nativos se aprecia un mayor nivel de acuerdo que de desacuerdo con la afirmación, puesto que 4 personas de 9 expresaron una parcial conformidad con el mito y 2 docentes llegaron a indicar total acuerdo. Como se verá mejor a través del análisis de los comentarios de los entrevistados, los nativos presentan mayor conciencia de qué es la norma a nivel lingüístico y la diferencian tanto del concepto de habla nativa como del modelo para la enseñanza.

Por otro lado, los docentes italianos demostraron dos actitudes diferentes: un grupo significativo manifestó total desacuerdo con la afirmación, mientras que el otro grupo, casi idéntico a nivel numérico, demostró una actitud acorde con la misma. Sin embargo, entre los no nativos, como se comentará a continuación, se aprecia menor conciencia de los varios conceptos lingüísticos implicados en el mito objeto de estudio.

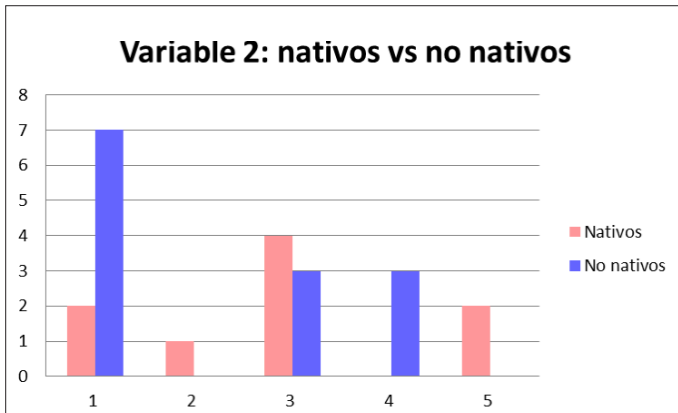


Gráfico 3. Distribución de las respuestas.
Variable 2: nativos vs no nativos

Pasando al análisis de los comentarios de los docentes, se pueden destacar opiniones y posiciones muy variadas, aunque no todos los encuestados agregaron una explicación oral a su respuesta en la escala de Likert. Para proteger la identidad y la privacidad de los participantes, se hace referencia a todos a través del masculino.

Empezando por las opiniones con el menor nivel de acuerdo con la afirmación objeto de estudio, se puede apreciar que los encuestados son conscientes de que los nativos no hablan como se describe en los libros o siguiendo exclusivamente la norma, saben que es imposible tener esa tipología de dominio de la lengua porque no es verosímil.

Entre los profesores de secundaria en desacuerdo con la asociación entre dominio de la lengua y uso de la norma (1 y 2), se nota un mayor enfoque hacia el sintagma «de los nativos», es decir, los encuestados pusieron mayor atención en la parte de la afirmación que asocia el dominio lingüístico al habla de los nativos.

- ✓ «Es que “la norma correcta de los nativos” ... esas son dos cosas distintas, hay que seguir la norma, hay que seguir la norma correcta y esa es una afirmación con la que a lo mejor puedo no estar de acuerdo, pero es que si luego le pones “de los nativos” no tiene sentido ya. ¿En qué sentido? **La norma no es de los nativos, es de un padre profe**». (S-05)

Este primer comentario permite apreciar que en algunos de estos docentes se ha desarrollado una conciencia lingüística adecuada, puesto que se distingue entre norma como modelo de corrección y habla de los nativos. El informante afirma, tal y como explica Moreno Fernández (2017), que la norma no es algo propio de los nativos, sino que es algo propio de instituciones educativas y académicas, de un «padre profe».

- ✓ «Para hablar una lengua, hay que hablar una lengua ... de forma, bueno, más o menos correcta, porque **los nativos también hablan de forma incorrecta**, es decir ... **un nativo puede hablar de forma incorrecta**, así que la palabra correcta aquí me resulta un poco ... incómoda». (S-08)
- ✓ «**Qué es la norma, qué es correcto y a quién se hace referencia con «los nativos**», o sea ... porque ... pues, **para hablar una lengua hay que saberse comunicar, hay que desarrollar la competencia tanto lingüística como comunicativa como pragmática** como todo todo lo que tú sabes mucho mejor que yo». (S-12)

En estos comentarios se puede notar que los profesionales saben que el habla de los nativos no coincide con la norma, que la manera cotidiana de hablar de un usuario nativo no refleja esas reglas. Asimismo, se aprecia, a través del comentario del informante S-12, que hay conciencia de que la comu-

nicación se basa en un conjunto de competencias que va más allá del simple concepto de corrección normativa.

- ✓ «Totalmente en desacuerdo, **cada país tiene su norma**. Es como decía antes, hay que tener en cuenta un poco de todo, y luego elegir [*refiriéndose a la elección de una variedad vehicular para la enseñanza*], porque ... sabes, necesitan conocer que existen las variedades». (U-05)

Respecto al único comentario de un docente universitario totalmente en desacuerdo con la afirmación, se puede notar un cambio de postura hacia su contenido. De hecho, este profesional se enfoca en el hecho de que no existe una norma unitaria de la lengua y que cada país presenta usos cultos específicos, por lo tanto, no se puede asociar ninguna norma a un modelo que permita el dominio del idioma. El informante U-05 hace hincapié en la norma pluricéntrica del español, hecho que apoya su total desacuerdo con el mito.

Respecto a las posiciones que se localizan en un nivel parcial de acuerdo con el mito (3), se han recogido más comentarios, en los que se puede apreciar otra visión hacia la relación entre norma y enseñanza de ELE: de hecho, se nota mayor conciencia hacia la norma como entidad lingüística separada del habla real y cotidiana, tanto en los docentes universitarios como de secundaria. Como se ve en el análisis de los distintos comentarios, se considera la norma como necesaria para hablar bien, pero esta no se identifica con el habla nativa.

- ✓ «Eh... La norma correcta de los nativos, que ya es una cuestión bastante difícil de determinar, pero yo diría... 3, para *non sbilanciarmi*, porque bueno, **hay que seguir una norma, seguramente, para hablar bien. Cuál sea esa norma correcta y de qué nativos, ahí ya es cuestión...** depende, por tanto, diría 3.» (U-01)

Este primer informante proporciona un punto de vista interesante: de hecho, la norma se considera necesaria para poder emplear la lengua de forma correcta, sin embargo, el encuestado demuestra claramente que tiene conciencia de la existencia de diferentes normas geográficas y que ninguna de estas goza de un estatus mejor que las demás. Por consiguiente, se puede elegir cualquiera de las diferentes normas de la lengua como modelo de referencia, con tal de que esta sea considerada culta en su contexto geográfico.

- ✓ «Bueno ... “La norma correcta de los nativos”, qué quiere decir, **existe una norma que es la gramática de referencia, como la RAE, la gramática de la RAE**. Yo

no puedo decir que estoy totalmente de acuerdo porque la lengua es también cómo se usa. Por eso, siempre se presenta la regla, pero **si en el contexto de la lengua hablada salen excepciones**, salen ... no sé, cosas que no siguen perfectamente la norma, **se lo explicamos a los chicos**». (S-06)

En este caso, el entrevistado se ha enfocado en la norma como conjunto de reglas establecidas por las academias, ha distinguido claramente entre lo que es normativo porque así se establece en las obras de la RAE como la gramática, que en contextos de ELE suelen representar un punto de referencia importante, y lo que es el habla de los nativos, el uso cotidiano de la lengua. El informante afirma que, aunque presente la gramática normativa de referencia en clase, en los contextos adecuados incorpora explicaciones sobre lo que es propio del habla cotidiana y no de la norma, actividad muy importante para que los aprendices puedan acercarse no solo al modelo normativo de lengua, sino también a los usos reales con los que chocarían al entrar en contacto con los nativos en un país hispanohablante.

- ✓ «[...] o sea que depende ahí también qué es lo que entendemos con “hablar una lengua”. Hablar una lengua ... hablar una lengua, la puedes hablar incluso de manera muy ... muy deductiva [...] claro que **tienes que seguir normas, si no hablas a tu gusto**. Pero ... pero ... hablarla así ... estudiarla es una cosa, hablarla aquí es una cosa, hablarla en el sentido general de hablar ... **incluso una persona puede viajar a un país, quedarse allí unos cuántos años y aprende sin fijarse las normas correctas**, entonces ... entonces parcialmente de acuerdo». (S-09)

En este comentario se hace hincapié en algo significativo: de hecho, aunque el informante declare que es fundamental seguir la norma lingüística, puesto que de otra forma todos hablarían de manera diferente, y que en contextos de ELE es inevitable utilizar la norma para estudiar y enseñar, al mismo tiempo admite que una persona puede vivir en un país durante años, sin estudiar la lengua en contextos escolares, y alcanzar de todas formas un control discreto del idioma. Por tanto, según este profesor, la norma, a pesar de su importancia, no es fundamental para emplear con éxito una lengua para fines comunicativos.

- ✓ «[...] es importante no tener solamente en cuenta la norma, sino el uso, el uso de la lengua es muy importante, para mí. [...] **Para norma yo entiendo la fijada**

de la gramática, ortografía, etcétera. Eso. Y creo que **es importante basarse también en el uso**, por ejemplo, la cuestión del seseo, del ceceo, ¿no? Que el ceceo no está aceptado por la norma, pero si algún es ceceante, que lo sea, y ya está». (U-10)

El comentario del informante U-10 también asocia el concepto de norma a lo establecido por las instituciones académicas, a las obras de referencia de la lengua como la gramática y la ortografía, entre otras. Sin embargo, distingue este aspecto de la lengua de lo que es el uso real y de las variaciones que se generan debido al empleo de la lengua en un territorio de significativa extensión. Por lo tanto, este encuestado también afirma que la norma se debe enseñar, pero deben asimismo incorporarse a las clases ejemplos de variación y de uso real de la lengua.

- ✓ «[...] **nadie sigue la norma correcta cuando habla con sus amigos, porque es un lenguaje informal, coloquial ... es decir, una cosa es que tengas que escribir un informe para denunciar la gente que aparca mal, entonces usas una norma ... lo más estándar posible**, lo más neutro, pero si voy ... me voy de cervezas con un amigo, ya te puedo asegurar ... [...] que me salto todo, y todo el mundo se salta del estándar, por lo tanto ... hay que seguir la norma, para hablar una lengua ... no, **hay que conocer los varios registros formales o no formales.**» (S-10)

Aquí es importante apreciar que se asocia el uso normativo de la lengua a un registro formal, por ejemplo, un informe de denuncia: este docente se enfoca en el uso de un modelo correcto de lengua en contextos oficiales, muy formales, de los que quedará algún tipo de testimonio en archivos legales o estatales. En cambio, asocia el concepto de «habla de los nativos» a contextos más informales y cotidianos, como tomar una cerveza entre amigos, y admite que, en este caso, nunca se seguirían las reglas impuestas por la norma, sino que se usaría un modelo de lengua más informal, que prescinde de las pautas establecidas por las autoridades lingüísticas. En definitiva, este informante asocia un uso normativo a un registro formal, mientras que en contextos informales y diarios excluye el uso de la norma.

En resumidas cuentas, quien está parcialmente de acuerdo con la afirmación considera que se debe seguir y enseñar la norma para poder usar la lengua correctamente, puesto que el objetivo mismo de esta es proporcionar

unas pautas de corrección a los usuarios. Sin embargo, estos informantes también demuestran tener conciencia de que el empleo de la lengua que se halla en los hablantes nativos no coincide con este modelo de referencia; por tanto, aunque afirman que están de acuerdo con el uso de la norma para emplear correctamente una lengua, no consideran que esta coincida con el uso lingüístico de los nativos.

Finalmente, considerando las opiniones de quienes indicaron un elevado nivel de acuerdo (4 y 5) con la afirmación propuesta, se nota cierta confusión entre el concepto de norma y el de habla de los nativos.

- ✓ «En general, o sea, ... [...] *[refiriéndose a los alumnos]* **si hacen los mismos errores que hacen los nativos, bueno, con que los hacen de forma coherente**, o sea ... yo siempre les digo “el pretérito perfecto se usa en estas ocasiones y el pretérito indefinido en estas” y es verdad que en español no lo hace nadie. Vayas donde vayas, prefieren uno en cambio de otro, como en Italia. Entonces me vale que tú puedas usarlo como ellos, pero **tienes que aprender a usarlo exactamente como ellos**, no al azar, ¿no?». (S-01)
- ✓ «[...] hay que seguir una norma, pero ... sí, de los nativos ... **cuanto más se acerque a una norma de los nativos mejor, creo**». (S-07)
- ✓ «[...] sí, creo que sí, no sé ... **hay que seguir la norma correcta**. Si estás aprendiendo, sí». (S-03)
- ✓ «Hombre ... **yo sí soy de la idea que tendríamos que intentar hablar correctamente** *[refiriéndose al uso de la norma]* **para hablar una lengua bien**, si ... o sea, podría decir que estoy de acuerdo, sí, porque soy un profesor de lengua. **Yo ya sé que para sobrevivir puedes hablar mal, pero a ver...**». (U-09)

Como se aprecia leyendo estos comentarios, los informantes de secundaria asocian el uso normativo de la lengua al habla propia de los nativos. El encuestado S-01 incluso afirma que no le importa qué elementos lingüísticos usen sus estudiantes, con tal de que los usen como si fueran nativos. Estos docentes asocian el uso correcto de la lengua a su modalidad normativa y a la manera de hablar de los nativos a la vez, sin considerar que es improbable que un nativo siempre se fije en las reglas a la hora de hablar y que la norma no es única, sino plural. En cambio, el único profesor universitario que comentó su posición se enfocó en la necesidad de seguir la norma y sus pautas para poder «hablar bien», sin considerar la parte relacionada con la manera de hablar nativa.

En general, podemos apreciar a través de estos comentarios que entre los docentes se puede hallar una variedad de respuestas y opiniones, que oscilan entre quienes reconocen la inexactitud de la afirmación, puesto que un nativo no habla siguiendo las reglas académicas, y quienes consideran el uso de la norma imprescindible para hablar no solo de forma correcta, sino también como los nativos.

DISCUSIÓN

Si consideramos la primera variable, que contrasta a docentes de secundaria con los universitarios, se notan menores diferencias y un general acuerdo con las ideas de Moreno Fernández (2017). De hecho, entre los profesores de educación secundaria destacan varios comentarios que subrayan la incorrección del mito relativo al dominio de la lengua. Como se ha comentado anteriormente, estos docentes se han concentrado más en la parte del mito que asocia la norma a la manera de hablar propia de los nativos y muchos de ellos han avalado el juicio, según el cual un usuario nativo nunca emplea con rigor la norma en su vida cotidiana. Sin embargo, se ha notado una presencia significativa de profesores que siguen asociando el dominio lingüístico al uso de una modalidad que se acerca al habla nativa, identificada incorrectamente con la norma de la lengua: como se ha mostrado en el análisis de los comentarios, algunos docentes de secundaria consideran importante seguir la «norma de los nativos» para poder hablar una lengua, sobre todo en contextos de aprendizaje.

Entre los docentes universitarios también se aprecia acuerdo con la perspectiva expuesta por Moreno Fernández (2017) en su trabajo. Sin embargo, en sus comentarios se observa mayor conciencia de qué es la norma a nivel lingüístico y de cómo esta se diferencia del concepto de habla nativa, siendo los informantes conscientes de que estas dos entidades no coinciden. Sin embargo, en algunos de ellos se ha hallado una mayor preocupación por el uso de la norma como medio de expresión correcto y formal indispensable para los aprendices.

Por lo que concierne a la segunda variable, que opone las respuestas de los nativos a las de los italianos, se pueden notar divergencias más significativas. Por un lado, los nativos demuestran una actitud generalmente acorde con

el mito, puesto que la mayoría indicó un nivel de acuerdo entre 3 y 5, aunque tres docentes se pronunciaron en desacuerdo. En general, entre los nativos se destaca una mayor conciencia de que la manera real de hablar no coincide con la norma, sin embargo, a pesar de esto, se nota mayor preocupación por el seguimiento de una norma aceptada por las academias para poder hablar «bien» una lengua.

Por otro lado, en cambio, entre los no nativos, todos italianos, se evidencia una división: de hecho, mitad está en total desacuerdo con el mito y subraya no solo que el concepto de norma no coincide con el habla nativa, sino también que los nativos no siguen constantemente la norma al hablar. Al contrario, la otra mitad de los encuestados se pronunció de acuerdo con la afirmación, justificando su opinión con la necesidad de seguir la norma para expresarse correctamente.

Finalmente, a través de los fragmentos de entrevista analizados, se destacan varias acepciones de «norma», que se pueden resumir de la siguiente manera:

- Conjunto de usos correctos propios de una lengua que se asocian a un modelo de corrección, aunque este no corresponda totalmente y en todo caso al habla de los nativos.
- Conjunto de rasgos que caracterizan la manera de hablar de una zona hispanohablante.
- Modalidad de habla propia de los nativos, manera de hablar de los hispanos.
- Gramática de referencia que se describe en las obras académicas.
- Registro culto y formal.

A través de estos puntos, se evidencia que algunos de los encuestados tienen los conocimientos adecuados y una visión realista del concepto de norma, asociándolo a un modelo de corrección que no refleja necesariamente el habla nativa y que caracteriza el conjunto de usos cultos de una determinada área geográfica. Sin embargo, también es posible notar que algunos tienen una visión inexacta de la norma, conectándola a la manera de hablar que tienen los hispanohablantes. Por último, otros presentan una acepción más restringida

de este concepto, que asocia la norma a la gramática de referencia de la lengua española o a un registro elevado y culto, a situaciones lingüísticas formales.

CONCLUSIONES

Para resumir lo expuesto en este trabajo, pueden advertirse opiniones muy divergentes hacia el papel de la norma en contextos de ELE. De hecho, esta es una construcción lingüística muy importante que establece unas pautas de referencia para poder emplear la lengua correctamente. Sin embargo, es fundamental recordar que la norma de la lengua española es policéntrica, no unitaria. Por consiguiente, no puede existir una norma única válida para todos los países hispanohablantes. Pero, a pesar de reconocer la existencia de las variedades, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* elige como referencia en contextos de ELE la modalidad centro-norte peninsular, por considerarla más cercana al modelo estándar.

Esta afirmación, en un documento tan importante, ha tenido repercusiones sobre la acepción de norma en los profesionales de ELE, quienes no presentan conocimientos claros acerca de la misma y llegan a afirmar que «para hablar una lengua, hay que seguir la norma correcta de los nativos» (Moreno Fernández, 2017: 199), asociando el dominio de la lengua a una manera de hablar que refleja la nativa. Sin embargo, esta visión restringida no les hace entender que la norma no coincide con el habla real y cotidiana, por lo que presentan dificultades al relacionar la norma con las modalidades de habla diarias, por un lado, y con la enseñanza de ELE, por otro.

Los datos recogidos y analizados demuestran que los docentes presentan opiniones muy variadas: de hecho, muchos profesores reconocen la incorrección de la afirmación presentada, agregando en sus explicaciones que no se puede hablar de norma como una entidad unitaria, por una parte, y que no se puede asociar la misma al habla nativa, por otra. Sin embargo, se aprecian también numerosas respuestas a favor de la afirmación, aduciendo que la norma es algo necesario para poder hablar no solo con corrección, sino también como los nativos.

A pesar de que la muestra no es definitiva, un nivel tan alto de acuerdo demuestra que es todavía necesaria una importante labor de formación do-

cente acerca de los diferentes conceptos lingüísticos que se encuentran en la base del aprendizaje de una lengua. La norma representa un elemento importante en el proceso educativo de los aprendices de ELE, sin embargo, no debe confundirse con la modalidad propia de los nativos y tampoco debe considerarse un modelo unitario que se puede hallar en todo el mundo hispano. Hay que aprender a ver la lengua española en su riqueza y complejidad desde una perspectiva más amplia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDIÓN HERRERO, M. (2008). Modelo, estándar y norma ..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *RESLA* (21), 9-26.
- BALMASEDA MAESTU, E. (2000). Norma panhispánica y enseñanza del español. *Actas Coloquio Internacional AEPE*, 109-127.
- CESTERO MANCERA, A. M. y PAREDES GARCÍA, F. (2015). Creencias y actitudes hacia las variedades normativas del español actual: primeros resultados del Proyecto PRECAVES-XXI. *Spanish in Context*, 12 (2), 255-279. DOI: 10.1075/sic.12.204ces.
- CESTERO MANCERA, A. M. y PAREDES GARCÍA, F. (2018). Creencias y actitudes hacia las variedades cultas del español actual: el proyecto PRECAVES XXI. *Boletín de Filología*, 53 (2), 11-43. Disponible en <https://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200011>.
- CESTERO MANCERA, A. M. y PAREDES GARCÍA, F. (en prensa a). La percepción de la variedad castellana según el proyecto PRECAVES XXI. En A. M. Cestero y F. Paredes García (eds.), *La percepción de la variedad castellana. Creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI*, Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá.
- COMPANY COMPANY, C. (2019). Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), 108-117.
- COSERIU, E. (1952/2021). *Sistema, norma e parola* (T. Migliore ed.). Roma: Aracne.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Recuperado el 17 de abril de 2023 de Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- INSTITUTO CERVANTES (2022). *El español: una lengua viva. Informe 2022*. Recuperado el 10 de mayo de 2023 del Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf

- ISTITUTO DELLA ENCICLOPEDIA ITALIANA (2022). *Standard*. Recuperado el 02 de noviembre de 2022, de Enciclopedia Treccani: <https://www.treccani.it/enciclopedia/standard>
- LAURIA, D., & LÓPEZ GARCÍA, M. (2009). Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica. *Lexis*, XXXIII (1), 49-89.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2017). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza* (2.ª ed.). Madrid: Arco/Libros-La Muralla.
- MORENO FERNÁNDEZ, F., y OTERO ROTH, J. (2016). *Atlas de la lengua española en el mundo* (3.ª ed.). Madrid: Fundación Telefónica.
- MUÑOZ-BASSOLS, J. y HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), 79-95.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASALE (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- REALACADEMIAESPAÑOLA(@RAEinforma)(31/07/2017).#RAEconsultas. Recuperado el 18 de abril de 2023 de <https://twitter.com/RAEinforma/status/891967514271461376>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASALE (2019). *Qué es el «Diccionario panhispánico de dudas»*. Recuperado el 23 de mayo de 2023, de <https://www.rae.es/que-es-el-diccionario-panhispanico-de-dudas>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2023). *Norma*. Recuperado el 18 de abril de 2023 del Diccionario de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/norma?m=form>
- TORRES TORRES, A. (2013). Del castellano de un “pequeño rincón” al español internacional. *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, n. 3, 205-224.

Clemente Cimorra y la literatura del exilio

Dexin KONG

Alumna del programa de doctorado Estudios lingüísticos
literarios y teatrales de la Universidad de Alcalá

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo ahondar en el estudio de la literatura del exilio a través de la obra de un escritor que se sitúa en dicho campo, Clemente Cimorra. Fue un periodista y cronista de guerra que se exilió a Argentina en 1939. Allí logró bastante fama como escritor prolífico y novelista. Así mismo, llegó a ser «uno de los conferenciantes más cotizados en Hispanoamérica» en su época (Evaristo, 1989). La mayoría de sus obras se centran en los temas más significativos de la historia y la cultura del exilio. Sin embargo, permaneció al margen de la cultura española durante varias décadas por causas políticas. Este trabajo busca recuperar la producción literaria de Cimorra y trata de ofrecerla como una vía posible para la difusión de la lengua y la cultura española.

Abstract: The present study aims to promote the literature of exile by exploring the work of a writer who falls within this field, namely Clemente Cimorra. Cimorra was a journalist and war correspondent who went into exile in Argentina in 1939. While in Argentina, Cimorra gained considerable fame as a prolific writer and novelist and was “one of the most sought-after speakers in Hispanic America” in his time (Evaristo, 1989). Cimorra’s works mainly focus on significant themes in Spanish history and culture of exile. However, due to political reasons, he remained on the margins of Spanish culture for several decades. This study seeks to recover Cimorra’s literary output and present it as a potential means of promoting the Spanish language and culture.

Palabras clave: Clemente Cimorra, la marginalidad, la memoria histórica, la literatura del exilio y la cultura española.

Curriculum: Dexin Kong es estudiante de doctorado en el programa de Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales de la Universidad de Alcalá y graduada en el Máster de Investigaciones Literarias y Teatrales. Su tesis doctoral se centra en el estudio de la literatura del exilio y de las novelas de un escritor exiliado, Clemente Cimorra.

1. INTRODUCCIÓN (TEORÍA GENERAL DE LA LITERATURA DEL EXILIO)

La guerra civil española no solo produjo un viraje drástico en la historia social, sino que también marcó un cambio profundo en la producción literaria, puesto que, a partir de dicho momento, la literatura española sufrió una anomalía por causas políticas e históricas. La producción se dividió en dos ramas distintas: la literatura del exilio¹ y la de interior. Esta disyunción tuvo su origen en la Guerra Civil, porque terminó con la victoria de los sublevados de derechas y dio lugar a un sistema político que provocó el exilio de una gran cantidad de personas que escapaba de la represión. Entre ellas, había muchos intelectuales republicanos que se exiliaron para salvar su vida y su actividad intelectual con el fin de seguir manteniendo una resistencia contra el nuevo régimen de España. Gracias a ellos, contamos con testimonios fidedignos de los acontecimientos cruciales del siglo XX; con periódicos y revistas nutridos de pensamiento filosófico y crítico; con poesías, novelas, cuentos y obras teatrales que presentan importantes diferencias respecto de los que se producen en el interior. Todo ello posee un inestimable valor histórico y cultural, ya que, por un lado, nos facilita un acercamiento a una memoria literaria sobre la historia desde la perspectiva de los exiliados y, por el otro, nos permite comprender la cultura española del siglo XX en su integridad.

¹ Cabe señalar que la denominación de las obras literarias de los exiliados como «literatura del exilio» solo es un modo de lectura e interpretación de las obras de los exiliados. Ya que la literatura del exilio y la de interior se desarrollan en diferentes contextos históricos y sociales, por lo tanto, «son historias que tuvieron en el momento de su gestación y, posteriormente, en el de su recepción, desarrollos muy diferenciados». Por dicha razón, reunificar las dos historias en una integral equivaldría a negar la particularidad y la excepcionalidad histórica de la literatura exiliada y «minimizar su capacidad perturbadora, que, con mayor o menor eficacia, procuraron desarrollar mediante la escritura», en definitiva, es «dar apariencia de normalidad a la anomalía» de la literatura española del siglo XX, causada por el ostracismo de Franco. Por este motivo, antes de «retirar los residuos que se han ido sobreponiendo sobre la historia de su lectura», es necesario siguiendo viendo la literatura del exilio como una rama apartada de la interior, con el fin de estudiar mejor la literatura del exilio y reivindicar su lugar en el panorama literario de España. Asimismo, también se puede conservar el título de «literatura del exilio», cuyo origen está en la conciencia de un modo de lectura y de representación (Larraz, 2010: 197-200).

Sin embargo, esta enriquecedora producción cultural y literaria a la que contribuyeron los intelectuales exiliados sufrió la marginación durante varias décadas. Esto se debió a que, terminada guerra, el nuevo régimen instauró una dictadura totalitaria e impuso una serie de restricciones extremas para reprimir la libertad individual e intelectual con el objetivo de controlar al pueblo y dirigir el funcionamiento del nuevo Estado. Para ello, hizo uso de «la censura de todo género de publicaciones», «la depuración de los intelectuales no fascistas», «la militarización de la enseñanza», «la corrupción intelectual de las nuevas generaciones» y «hogueras de libros» (Aznar, 1998: 22). Así, trató de evitar la circulación de todas las ideas contrarias a su ortodoxia política, moral y religiosa. También prohibió que los exiliados regresaran a España y ni siquiera permitía que se publicaran sus libros dentro del país (Soldevila, 2011). De esta manera, los españoles que nacieron durante o después de la guerra no pudieron saber los nombres de los exiliados ni conocer su legado literario, como ha mencionado Max Aub en su relato «El remate», cuyo protagonista reconoce que han borrado a los exiliados del mapa (2006: 393). Debido a esta circunstancia política e histórica, los escritores exiliados siempre han quedado al margen de la historia de la literatura española desde 1939.

Estas son las causas por las que la tradición literaria de España se dividió en dos ramas diferentes a partir del final de la Guerra Civil. Dado que, a partir de dicho momento, la literatura de interior debía someterse al dirigismo cultural del nuevo régimen, quedó reprimida y empobrecida al quedar aislada de la cultura vigente del exterior. En cambio, los escritores exiliados pudieron beneficiarse de la «libertad de expresión, del contacto vivo con culturas diferentes, del conocimiento sin trabas de las obras narrativas contemporáneas más vigentes» (Sanz, 1976: 118), que les permitieron mantener viva la historia y la cultura tradicional de España y ofrecer una literatura enriquecedora. Sin embargo, este legado cultural y literario sufrió el silenciamiento y la marginación durante varias décadas por causas políticas.

A pesar de que desde los años cincuenta empezaron a circular clandestinamente dentro de España las obras escritas en el exilio y de que, incluso en 1963, una editorial española (Ediciones Guadarrama) publicara una monografía sobre la narrativa del exilio que escribió José Ramón Marra-López

bajo el título de *Narrativa española fuera de España, 1939-1961*, la mayoría de los escritores desterrados seguían siendo prácticamente desconocidos y silenciados en España. Esta situación no cambió de manera sustancial hasta el fallecimiento de Franco, cuando España inició una nueva etapa democrática en la que se permitía tener libertad de expresión y se anuló la censura política y religiosa. Fue entonces cuando muchos investigadores pudieron tener la oportunidad de acceder a las obras escritas en el exilio y estudiarlas con el fin de rectificar la anomalía que sufrió la literatura del exilio durante varias décadas y re-contextualizar su lugar en el panorama cultural y literario de España.

En la actualidad, contamos con numerosos libros académicos, trabajos excelentes y congresos que se dedican al estudio de la literatura del exilio. No obstante, estos esfuerzos continúan siendo insuficientes para rescatarla completamente del olvido colectivo y de la injusta marginación provocada por causas políticas e históricas, dado que hubo muchos escritores que se vieron obligados a exiliarse al extranjero o intelectuales que se hicieron escritores en el exilio forzados por las circunstancias (Souto, 1982: 365). Muchos de ellos son escritores prolíficos con obras de gran calidad. Esta larga marginación dificulta y alarga el plazo de recuperación del legado cultural y literario de los exiliados. Como resultado, escritores desterrados como Francisco Ayala, Ramón J. Sender, Max Aub, Arturo Barea, María Teresa León, María Zambrano... fueron paulatinamente estudiados y conocidos por el lector español, mientras otros han permanecido en el margen de la literatura española, como es el caso de Clemente Cimorra², un periodista republicano que

² Los estudios sobre Clemente Cimorra son pocos y la mayoría de ellos consisten en breves comentarios descriptivos: *Narrativa española fuera de España, 1939-1962* (Marra-Lopéz, 1963: 488); «El ovetense Clemente Cimorra (1900-1958), un novelista exiliado» en el *Boletín del Real Instituto de Estudios Asturianos* (Martínez-Cachero, 1994: 343-362); *La guerra civil española en la novela. Bibliografía comentada* (Bertrand, 1982: 176-177; 433-434); *La novela desde 1936* (Soldevila, 1980, 61-64); «Clemente Cimorra: la pasión española y la condición humana» en *Paso honroso: homenaje al profesor Amancio Labandeira* (Sanz, 2010: 340-384); «En la tradición del episodio nacional *Cuatro en la piel de toro* (1952) de Clemente Cimorra» en *Actas. III Coloquio Internacional de la Literatura y la cultura del exilio republicano español de 1939* (Bauló, 2002: 211-225); «Gente sin suelo de Clemente Cimorra o el drama de la desterritorialización forzada» en *Gente sin suelo* (Bauló, 2011: 9-41).

se exilió a Argentina en 1939 y allí se ganó la fama con sus textos narrativos y llegó a ser un escritor «de los valores más recios y personales de la literatura española actual», tal como señaló la editorial Mundo Atlántico en la solapa de su edición de una de sus novelas, *Dock: el medallón de tritones*. Sin embargo, hasta la actualidad no existe una monografía crítica sobre él y la mayoría de sus publicaciones siguen permaneciendo en el margen de la literatura española.

Por ello, queremos plantear una investigación sobre él. Mediante este trabajo, se pretende recuperar la obra narrativa de este escritor ovetense, rescatarlo del olvido colectivo y, por último, aportar nuevas informaciones al conocimiento de la cultura contemporánea de España, en particular, a la literatura del exilio republicano de 1939. En definitiva, este trabajo trata de realizar un ejercicio de recuperación de la memoria histórica del siglo XX en España, a través de la obra de un escritor situado en dicha época. De esta forma, se pretende proponer la obra de Cimorra como un posible medio de enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y de la difusión de la cultura española para que los estudiantes de ELE puedan comprender / conocer la historia y la cultura española del siglo pasado.

2. UN ESCRITOR OLVIDADO EN EL TIEMPO, CLEMENTE CIMORRA

Clemente Gutiérrez Cimorra fue un periodista y escritor comprometido con la historia, con el humanismo y con las problemáticas sociales de la época que le tocó vivir. También fue un defensor incansable de la República. Nació el 29 de mayo de 1900 en Oviedo, en el seno de una familia de clase alta que se vincula con el toledano linaje de Orgaz. Fue hijo de José Gutiérrez Mayo y Natividad Cimorra de Gutiérrez. Su padre era el abogado del Colegio de Madrid y perito agrícola («La guerra en África», 1922: 2). Más tarde, llegó a ser un empresario enriquecido por la especulación inmobiliaria (Aznar, 2016: 87). Su posición económica permitió a la familia trasladarse a Madrid, en donde Cimorra pudo realizar sus estudios hasta que concluyó la Universidad. A los quince años ingresó en el grupo de telégrafos y participó posteriormente en la guerra contra los rifeños de Abd-el-Krim como soldado de Artillería de la Comandancia de Melilla, prestando servicio como telegrafista en la estación telegráfica de

Alhucemas. Fue distinguido y condecorado por el gobierno por su actuación heroica durante dicho periodo («Hechos meritisimos del oficial de Telégrafo D. Clemente Gutiérrez», 1925: 133).

Al terminar los estudios universitarios, se negó rotundamente a heredar el negocio familiar como forma de oposición a la figura autocrática de su padre e, incluso, renunció a su primer apellido en las firmas literarias. A partir de ahí, se independizó de su familia y empezó una vida viajera como periodista en el norte de África y en Europa. Cuando estalló la Guerra Civil, Cimorra, inclinado a la ideología izquierdista y partidario de la República del catorce de abril de 1931, decidió incorporarse a las filas de la Alianza Antifascista para la Defensa de la Cultura y al Partido Comunista de España (PCE). Empezó a trabajar como redactor poniendo su pluma al servicio de la causa política en órganos oficiales del PCE como *Nuestra Bandera*, *Frente Rojo* y *Mundo Obrero* (en el que su hermano pequeño, Eusebio Cimorra, era director entonces). También colaboró con otros periódicos influyentes de aquella época como *El sol*, *La verdad*, *Estampa* y *La Voz*. Protagonizó una incansable labor política en estos espacios noticieros y contribuyó sin tregua a difundir las noticias provenientes de los frentes que obtenía como corresponsal de guerra. Posteriormente, sus crónicas periodísticas fueron recopiladas en los siguientes libros: *Crónicas de la guerra* (1937), *España en las trincheras* (1938) y *Héroes del Pirineo español* (1938). Todo ello posee un inestimable valor histórico y testimonial.

Tras la derrota en la Guerra Civil, Cimorra, al igual que la mayoría de los republicanos que no quisieron rendirse, eligió el exilio como la única solución para salvarse de las represalias y encarcelamientos impuestos por el nuevo régimen, con el fin de poder continuar la defensa de la República desde fuera del país. Planificó su huida hacia Francia, en donde permaneció un corto espacio de tiempo y, posteriormente, logró embarcar en el *Massilia* con destino a Chile. Finalmente, desembarcó en el puerto de Buenos Aires con la ayuda del director del diario argentino *Crítica*, Natalio Botana, y permaneció en Argentina hasta su muerte en 1957.

Una vez exiliado, continuó con las labores políticas y culturales que había dejado en España y contribuyó con numerosas publicaciones tanto del espacio

literario de Argentina como de España³. La mayoría de las obras se centra en los temas relacionados con España como la Guerra Civil, la Segunda Guerra Mundial, el exilio, la memoria, el compromiso social y político y, por último, la cultura tradicional de España (como el folclore, el cante, el flamenco, los toros, las celebridades...). Según Sanz Villanueva, Ciorra es el «escritor de la España peregrina que mayor y más reiterada fidelidad guarda a su tierra. Porque no sólo impregna sus novelas de ese sustrato, sino que el conjunto de su escritura está enfeudado en esa querencia nacional» (2010: 379). Sin embargo, este escritor ovetense es desconocido en su propia tierra, España, donde nació y pasó la mayor parte de su vida.

Gracias a las publicaciones en el exilio, especialmente a sus últimas novelas, Ciorra empezó a ganar fama entre los críticos argentinos. Tal como señalaron las reseñas publicadas en los periódicos de Argentina, *Cuatro en la piel de toro* es «una obra magistral que tendrá que ser leída por cuantos quieran penetrar en la vida española de 1906-1939». Y «para las letras argentinas es una gran satisfacción que un escritor de la Madre Patria, del talento y la enjundia de Ciorra, haya escrito lo más principal y trascendente de su obra en Buenos Aires» (*La Nación*, citada por Evaristo, 1989)⁴. En la misma línea, también se aprecia su última novela, *El caballista*, como se lee en *El Mundo* el

³ Aquí presentamos la trayectoria literaria de Ciorra siguiendo el hilo cronológico: *El bloqueo del hombre* (1940), *Gente sin suelo. Novela del éxodo civil* (1940), *España en sí* (1941), *La simiente. Novela de los hijos de La guerra* (1942), *Timoshenko* (1942), *El cante jondo. Origen y realidad folklórica* (1943), *Dock: el medallón de los tritones* (1943), *Los gitanos* (1944), *Cervantes* (1944), *Historia de la tauromaquia, cronicón español* (1945), *Los capitanes de Rojas: descubrimiento y entrada del norte argentino* (1945), *Jovellanos, su vida y su obra. Homenaje del centro Asturiano de Bs.As. en el bicentenario de su nacimiento, con la adhesión de los Centros Asturianos de La Habana y México* [(ed.) 1945], *Alejandro Nevski* (1946), *Historia del periodismo* (1946), *Godoy en la España de los majos* (1946), *Rockefeller y su tiempo* (1946), *Ricardo Corazón de León* (1946), *Quevedo: síntesis biográfica* (1946), *La guerra española* (1947), *Don Quijote de la Mancha* [(ed.) 1947], *Galdós* (1947), *La vida en el Far west: figuras y costumbres del Oeste Norteamericano* (1948), *Espejo de la raza en los Varones de Indias* (1948), *Vida de Mahoma* (1950), *José Martí, síntesis biográfica* (1950), *Cuatro en la piel de toro* (1952), *Prosas maestras castellanas* [(ed.) 1952], *El caballista* (1957)

⁴ Según el diario de Buenos Aires *Crítica*, *Cuatro en la piel de toro* es una novela que «se lee de cabo a rabo sin levantar los ojos de sus páginas, y al final nos parece que retornamos de un viaje por la España de los años de veinte y treinta, donde hemos visto muchas cosas y dejado muchos amigos» (citado en Evaristo, 1989).

17 de noviembre de 1957, que dice de ella que es una agradabilísima novela de la España eternamente tradicional de principios de siglo («*El caballista*, de Clemente Cimorra»). Más tarde, el boletín de la editorial Losada, *Negro sobre blanco*, del 7 de enero de 1958, renueva sus elogios en la nota necrológica del escritor, que falleció en septiembre de 1957, debido a ingerir una dosis excesiva de medicamento con el que trataba de recuperarse rápidamente de una gripe (Bauló, 2015: 22). Lamentablemente, murió sin lograr realizar el ansiado retorno a su amada patria, a la que nunca olvidó.

Otra pérdida sensible que enluta a nuestras letras y afecta también particularmente a la Editorial Losada es la del novelista Clemente Cimorra. Hace pocos meses, precisamente, esta casa había dado a conocer su novela «El caballista», que puede considerarse incuestionablemente como el libro más logrado entre toda su abundante producción. [...] es una novela extraordinariamente atractiva, merced a esa mezcla de elementos, y constituye asimismo una brillante estampa de corte popular ibérico. («Clemente Cimorra», 1958: 11)

3. LA NARRATIVA DE CLEMENTE CIMORRA

El bloqueo del hombre es la primera novela que escribió Cimorra en su vida profesional como novelista. La publica en 1940 la editorial Claridad de Argentina. Esta obra es, a grandes rasgos, un testimonio sobre el proceso de la cruenta guerra civil española, cuya consecuencia fue el doloroso exilio que sufrió su autor, como se indica en el subtítulo de la obra, «Novela del drama español». Sabiendo que el relato bélico de 1936 a 1939 ha sido ignorado y manipulado por los descendientes que quedaron en el interior a causa de la represión y la intoxicación informativa ejercida por el nuevo régimen (Aznar, 1998: 22), no es arriesgado confirmar que *El Bloqueo del hombre*, siendo una de las primeras novelas testimoniales sobre la guerra, desempeña un inestimable valor histórico, ya que nos facilita un acercamiento a la historia de dicho periodo desde la perspectiva de un exiliado español y testigo que ha vivido personalmente «día por día la guerra durante tres años [...] y que ha] vivido por presencia de las principales batallas, como en las más tristes derrotas, y por trato asiduo con el ambiente de la retaguardia» (Cimorra, 1940: prólogo). Es

decir, esta novela ofrece una valiosa oportunidad de conocer mejor la guerra española a través de los testimonios de una víctima que se identifica con los vencidos.

Clemente Cimorra, como corresponsal de guerra y periodista, sabe muy bien utilizar los recursos periodísticos con los que está familiarizado para ofrecer al colectivo una crónica fidedigna y conmovedora, cuyo propósito es que todos los lectores (de diferentes clases sociales) puedan comprender la verdad de la guerra, con el fin de exhortarlos a luchar juntos contra el nuevo régimen. En este sentido, recurre a la estructura lineal y sencilla de las novelas convencionales. Divide la novela en tres grandes partes siguiendo un hilo cronológico: «Antecedentes» (capítulos I-IV), «Guerra» (capítulos V-XXIII) y «Derrota» (capítulos XXIV-XXX), con el fin de facilitar la comprensión. Asimismo, utiliza un lenguaje sencillo, accesible para la masa (folclore, lenguaje popular, diálogos...) y lleno de sentimentalismo, con el propósito de generar la empatía en el lector. En tercer lugar, dota a la novela de un ritmo ágil, que permite al escritor trazar de un modo cinematográfico un panorama más completo y más detallado del combate, tanto desde el punto de vista temporal como del geográfico, en un espacio tan limitado de doscientas páginas. Y sitúa la historia en un trasfondo histórico real. Para añadir verosimilitud, transcribe panfletos, avisos oficiales, partes bélicos... e invita al lector a presenciar por ellos mismos los años más conflictivos y tristes de España. Por último, el mismo escritor se hace observador de su propia experiencia vital y adopta una posición objetiva propia de la tercera persona al trasladar sus recuerdos a la lectura con el fin de ofrecer una perspectiva objetiva sobre la guerra. Todos estos recursos ayudan al escritor a ofrecer un testimonio fidedigno, conmovedor y contundente, que facilita crear una comunicación entre él y sus lectores, y a desarrollar su discurso ideológico.

La novela narra la historia de un pueblo ficticio, cuyo nombre es Cabezuela de Jara, que sirve como un observatorio de la sociedad de los años treinta en España. Mediante este retrato social, el escritor intenta mostrar las causas por las que España se ve abocada a un cruento fratricidio. Como puede observarse, la novela se abre con el personaje de Adelaida (símbolo de la España Republicana), una mujer joven, moderna, valiente, liberal, intelectual e independiente, que viene de la ciudad para dar clases a las niñas del pueblo, con

el objetivo de salvarlas de la ignorancia y del pensamiento tradicional que les trasmite la vieja sociedad. Su llegada conlleva «un aliento nuevo de cultura contrario al ambiente de la hipocresía lugareña» (Cimorra, 1940: 11), ya que a partir de entonces las personas de clase baja (representadas por Eugenio) empiezan a aprender a leer y los agricultores empiezan a imitar las medidas de los pueblos mayores para conseguir mejoras de sueldo.

Sin embargo, estos nuevos cambios suscitan en «la parte impermeablemente reaccionaria del pueblo» una aversión por la llegada de la República, solo porque les indigna que aquella gente, a la que consideran como la «de peor tono, de peor vestir, y de peor alternar» (Cimorra, 1940: 23), pueda gobernar, hecho por el que perdería los privilegios y beneficios por pertenecer a la clase alta. Este es el caso de doña Manolita (representante del viejo mundo y del bando derechista), quien es una latifundista conservadora, tradicionalista y religiosa que odia a las personas que no pertenecen a su clase, a las que juzga como «herejes, chusma, descamisados, modernistas, perturbadores» (Cimorra, 1940: 15), razón por la que considera que la maestra «era [su] enemigo total, encarnizado, irreductible... La odiaba con odio zoológico» (Cimorra, 1940: 14).

Esta situación cambia radicalmente cuando los derechistas ganan las elecciones generales en 1933. Es entonces cuando los poderes tradicionales aprovechan la situación política para suprimir los avances democráticos. La Guardia Civil recupera el poder y bajo su control se prohíbe a los «mozos leer y comentar los periódicos, decir y oír entre muchas cosas desmesuradas algunas de buen sentido y orientación» (Cimorra, 1940: 13), como antes. Asimismo, doña Manolita también aprovecha la ocasión política para entregar al gobierno un expediente falso. En él se dice que la vida de Adelaida es licenciosa, por lo que considera que «es un grave peligro para la infancia tierna que se le confía, un origen de perversión y degeneración para el pueblo de Cabezuela» (Cimorra, 1940: 14). Su objetivo es conseguir la expulsión de la maestra. Sin embargo, con «el retorno político de los izquierdistas después de las elecciones celebradas en febrero de 1936», se pueden restituir dichas «pequeñas conquistas suprimidas». Esto «hizo torcer muchos gestos y maldecir en Cabezuela» (Cimorra, 1940: 23), especialmente doña Manolita, por el regreso de la maestra al pueblo. A partir de dicho momento, ella decide encerrarse en casa, «rumiando la humillación y el despilfarro de tierra» (Cimorra, 1940: 26).

Pueden tomarse las reacciones de doña Manolita como indicio de la insatisfacción de los derechistas (tradicionalistas, religiosos...) ante el cambio político y, por esa insatisfacción, son capaces de aniquilar al otro. Cuando la hija de doña Manolita sufre la violación por los soldados moros, esta, arrastrada por su odio enfermizo, intenta echar la culpa del sufrimiento de su hija a la maestra, denunciándola a los oficiales del bando sublevado, con el fin de conseguir que detengan a Adelaida y ejerzan sobre ella el castigo más cruel de la historia. Mediante la relación antagónica entre doña Manolita (viejo mundo) y Adelaida (nuevo mundo), Cimorra intenta mostrar cómo va evolucionando paulatinamente la insatisfacción provocada por el cambio político en un odio enfermizo con un deseo de aniquilamiento total del otro. A través de este estudio antropológico desde la perspectiva de doña Manolita, el escritor consigue insinuarnos de manera implícita cuáles son las posibles causas que llevarán al bando derechista a planificar una sublevación contra el legítimo gobierno ante el fracaso de las elecciones de 1936.

Cuando estalla la guerra, los hermanos de Marros (Eugenio y Andrés) y los de Manzaneda (Benito y Santiago) participan voluntariamente como militantes republicanos en la guerra. Sus experiencias vitales en la guerra sirven, por un lado, al escritor para esbozar el derrotero de la guerra y, por otro, para denunciar el desequilibrio militar entre los republicanos y el bando sublevado. Entre los primeros, la mayoría de los combatientes son campesinos y gente de diferentes clases, que carecen de formación militar, mientras que, en el segundo, combaten soldados profesionales, apoyados por fuerzas extranjeras de África, Italia y Alemania y disponen de armas modernas. Con ello, Cimorra intenta denunciar los hechos «adulterinos» del bando enemigo, que se confabula con las potencias internacionales para apropiarse de la España liberal de una forma violenta y, por otra parte, pretende recurrir al testimonio personal para hacer justicia por sus compañeros ante el fracaso de los republicanos, ya que para él mismo la historia no se corresponde a la justicia.

Con esta novela, el escritor intenta justificar la ausencia de culpa de los republicanos en la lucha, mostrando que su motivo de participar en la guerra no es más que una defensa propia ante la sublevación del enemigo con el fin de evitar que España caiga en manos fascistas. Se puede percibir claramente en un episodio ocurrido en el frente de Teruel, en donde están Benito y

Santiago. Ambos son hermanos provenientes de la misma familia, pero apoyan diferentes ideologías. El primero es un estudiante de doctorado en Letras y tiene una inclinación izquierdista. En contraste, su hermano idolatra a toda la gente de «uniforme» y está arrobado por «las botas de Hitler. Tolerancia, por el pronto, de la chaqueta de Gil Robles» (Cimorra, 1940: 44). Más tarde, los dos participan en el mismo bando por el reclutamiento de la República. Como Benito siempre sospecha que el verdadero propósito de Santiago consiste en ser espía del bando enemigo, frecuenta el cuartel de su hermano para registrar su chaqueta y hurgar en las informaciones sobre sus acciones. Un día, al ver que Santiago intenta cruzar la línea, a Benito, comprometido con su bando, no le queda otro medio que matar a su hermano antes de que efectúe la traición. Este retrato refleja simbólicamente la España de dos bandos incompatibles y enfrentados que termina en el fratricidio.

Para concluir la novela, el escritor todavía ofrece una última entrega de datos históricos, la derrota de la República, que se verifica cuando los republicanos pierden su última línea de defensa en Barcelona en febrero de 1939, por lo que miles de soldados vencidos, republicanos y ciudadanos se ven obligados a iniciar un éxodo hacia Francia, que marcará el comienzo de un largo exilio. Sin embargo, la historia no termina en un final trágico, sino que da un giro que abre camino a la esperanza. Se refleja en que el protagonista, Eugenio, por fin consigue estar junto a la mujer que ama y están esperando un hijo. Esta salida a la tragedia permite al escritor buscar un refugio anímico en la escritura y recurrir al anhelo del porvenir para sobreponerse a un momento difícil, en el que no puede regresar a su país, mientras se tiene que adaptar a su nueva vida en Argentina y pensar en los medios para sobrevivir. Todo ello le permite al escritor reconstruir la memoria y restaurar de nuevo el proceso de la guerra desde tres momentos cruciales de la misma: el precedente, la guerra y el éxodo.

Cabe señalar que la relevancia que desempeña *El bloqueo del hombre* no solo se debe a que el escritor ofrece un panorama detallado sobre el proceso de la guerra, sino que también reside en que el escritor muestra un estudio antropológico de la sociedad para explicar mejor las causas que ocasionaron la división de España en dos partes enfrentadas que terminó en la Guerra Civil. Como se ve desde el principio, Cimorra ya divide a la mayoría de sus personajes en dos bandos que se odian entre sí, sin causa, como los animales. Y

encarna en ellos diferentes ideologías a través de diálogos, pensamientos y acciones, con objeto de construir representaciones de modelos de los dos bandos. Mediante este relato social, el escritor intenta mostrar cómo convivían las personas malas, buenas, neutras, de izquierdas, de derechas, tradicionalistas, progresistas... en un espacio caótico (lucha entre partidos, contienda de clases, enfrentamientos individuales...) y cómo actuarían ellos ante una repentina guerra civil. A través de los vaivenes de los habitantes de Cabezuela, se refleja fielmente el espíritu del mundo viejo y recalcitrante que se resiste a aceptar los nuevos cambios, por lo que planifica la sublevación; y de un mundo nuevo y liberal, al que pertenece el propio autor, que intenta desarraigar los vicios inventados y, más tarde, se dedica a defender el gobierno legítimo. De esta forma, se va produciendo la fisura entre los dos bandos, que dio lugar a la Guerra Civil.

Sabiendo que *El bloqueo del hombre* se publicó en el mismo año en que llegó Ciorra a su país de acogida, no es difícil confirmar que el autor, al escribir esta novela, tenía como propósito hacer de la literatura un arma de combate y un discurso ideológico para reivindicar la causa republicana y recuperar la patria perdida. Tal vez, debido a esa urgencia temporal y circunstancial, Ciorra se ve obligado a escribir a un ritmo febril y ágil en el camino del exilio, lo que conlleva poner más intención en el desarrollo del discurso ideológico que en los aspectos literarios y estéticos. Asimismo, Ciorra opta por seguir las huellas de los grandes escritores de la época con las que los lectores estarían familiarizados, con el objetivo de buscar rápidamente las resonancias en los lectores y para exhortarlos a luchar juntos contra el régimen dictatorial. Se pueden percibir claramente en *El bloqueo del hombre* algunas reminiscencias del estilo narrativo de Valle-Inclán (un realismo degradado y las metáforas de animalización) o *Doña Perfecta* de Galdós, pues Ciorra, al igual que el escritor canario, dota a la historia de una visión maniquea, ofreciendo al lector una novela de tesis con estereotipos (como en el caso de *Doña Manolita*, que recuerda mucho a *Doña Perfecta*), para que los lectores puedan discernir fácilmente quién es bueno y quién es malo desde un punto de vista ético. Por todo ello, «esta novela puede no tener ningún valor como tal» (Ciorra, 1940: 5), pero no podemos ignorar su valor histórico, como el escritor arguye con sus propias palabras al principio de su novela: es un testimonio de una experiencia vivida por él mismo y que la novela tiene «exactitud en cuanto a reflejar cómo ha

sido la cara general de los hechos y cómo, ante estos hechos, se ha producido la gente» (Cimorra, 1940: 5). Cabe señalar que esta obra desempeña un papel fundamental en la recuperación de una memoria histórica que ha sido tergiversada por la parte de los vencedores.

Siguiendo la línea narrativa de *El bloqueo del hombre*, Cimorra también nos ofrece otras obras relacionadas con el exilio y la Guerra Civil, tales como *Gente sin suelo* (1940), *Dock: el medallón de tritones* (1942) y *La simiente* (1943). Debido a las limitaciones de espacio, me gustaría hacer una reseña general de cada una para pasar a analizar con detalle su penúltimo libro, *Cuatro en la piel de toro* (1952), que es diferente a sus primeras novelas escritas sobre la guerra. La primera obra, *Gente sin suelo*, es una novela ambientada en un tiempo bélico y protagonizada por una exiliada española, que desea ir a Norteamérica para estar lejos de los sufrimientos de la guerra, y un desertor, que se niega participar en la guerra sin comprender el motivo de la batalla, por lo que pretende escapar de Europa para ir a Sudamérica. Ambos simbolizan una Eva moderna y un Adán indocumentado (Bauló, 2015: 23) que luchan contra el destino fatalista a que los aboca la guerra con el fin de realizar sus deseos, que es tener una vida mejor que antes y permanecer ajenos al sufrimiento de la guerra. Sin embargo, se ven obligados a vivir en una «Arca de Noé», vagabundeando en el mar para sobrevivir, como los personajes del Génesis, expulsados del paraíso por efecto de comer la fruta prohibida por la seducción de la serpiente. Desde allí vemos por qué las personas son incapaces de vivir en la tierra en esa coyuntura caótica y cómo las ha convertido la guerra en unos desarraigados, como refiere el título de la novela, *Gente sin suelo*. Con este relato, Cimorra intenta testimoniar y denunciar la trágica situación del exilio universal, producto de una guerra que han llevado a cabo las autoridades por sus «deseos».

La simiente (1942) es una novela ficcional con altas dosis de documentación histórica, que refleja fielmente la bárbara situación de la Segunda Guerra Mundial. Se narra, respectivamente, la historia de las nueve mujeres que quedaron embarazadas como resultado de la violación de los soldados o por verse obligadas a prostituirse para ganarse la vida en un tiempo bélico, cuando, desesperadas y desorientadas, acudieron a una residencia francesa, *Les Tillules*, para buscar refugio. Cabe señalar que todas ellas son físicamente atractivas. Cimorra las presenta como metáforas de los países –España, Bélgica, Polonia,

Rumanía...– que sufren la agresión del fascismo alemán. Desde ahí quedaron encinta, esperando un hijo, que es símbolo del incógnito futuro de la guerra. Mediante las experiencias vitales de estas nueve protagonistas, Cimorra intenta restaurar metafóricamente la historia de la Segunda Guerra Mundial, lo que da paso a criticar el horror de la guerra y denunciar el problema del fascismo y el antisemitismo. Eso se ha reflejado en la función de *Les Tillules*, que en realidad es un laboratorio que solo recoge a las mujeres más desgraciadas para investigarlas a ellas y a sus futuros hijos con el propósito de examinar si la desgracia es un elemento de raíz. Cimorra, al igual que otros exiliados que consideran la Guerra Civil como una antesala de la Segunda Guerra Mundial, pone su escritura al servicio de denunciar las mentiras y manipulaciones de las autoridades que utilizan la religión como una cortina de humo para encubrir sus hechos criminales, con el objetivo de desarraigar el poder fascista y de este modo conseguir la caída del nuevo régimen.

Dock: el medallón de tritones (1943) es una obra ambientada en los años treinta en Argentina, pero la guerra civil española sigue siendo el *leitmotiv* principal de la obra. El texto aborda la historia de una joven exiliada española, Antonia, que una vez llega al país de acogida, Argentina, se pone a buscar a su hijo y a su tutor, Jorge, con los que pierde contacto durante el camino de la «peregrinación». Mediante esta búsqueda, se va desvelando el misterio de Jorge (a quien encargó Antonia su hijo para que continuaran su huida para salvar la vida cuando ella se contagió de gripe y no pudo seguir con los demás), que, en realidad, es una persona que utiliza las mentiras para ganar la confianza de Antonia con el fin de despojarla de sus tesoros. Por ejemplo, cuando Jorge estaba en la cárcel junto con el esposo de Antonia, Rómulo, ya estaba anhelando apropiarse de su fortuna y estar junto a ella. Dicha obsesión lo llevó a planificar la muerte de su esposo, a quien denunció como autor de un delito que no cometió, para que no saliera de la prisión. Más aún, encubrió su crimen con una mentira diciéndole a Antonia que Rómulo quiso abandonarla después de salir del calabozo, con objeto de ganar su confianza y estar junto a ella. Por ello, cuando Antonia se encuentra en una situación peligrosa, le encomienda a su hijo, cegada por las mentiras de Jorge, sin pensar y sin saber que este iba a abandonar a su hijo durante el éxodo para escapar solo, dejando el niño a su suerte. Mediante la literaturización del drama español, Cimorra pretende

reflexionar sobre el verdadero propósito del dictador y, al mismo tiempo, reivindicar la causa republicana.

Después de la publicación de *Dock*, Cimorra dedica más tiempo a la escritura de obras de divulgación, traducciones y conferencias en los países hispanohablantes hasta 1952. Doce años después de su llegada al exilio es cuando publica de nuevo una narración sobre la contienda fratricida, *Cuatro en la piel de toro*. En ella, se otorga una visión diferente a la de sus primeras novelas sobre la Guerra Civil, puesto que el escritor ya no critica con tanta vehemencia como antes los hechos criminales del bando enemigo con el fin de denigrar la fuerza franquista, sino que aparta a un lado su rencor personal y presenta una propuesta de conciliación entre los dos bandos. Esta novela fue muy apreciada en Argentina, donde vio la luz por primera vez. Fue publicada por la editorial Helios, en 1952, y posteriormente reeditada por el Instituto de Estudios Asturianos en España en 1989, junto con otra novela de la Guerra Civil, que escribió Jesús Evaristo Casariego bajo el título de *Con la vida hicieron fuego* (1953).

Cuatro en la piel de toro es una obra de episodios nacionales al estilo galdosiano y ambientada en la España de la primera mitad de siglo XX. Como alude el título de la novela, se relatan en tercera persona las vicisitudes de cuatro niños españoles, Antón, Pío, Rafael y Jerónimo. Los cuatro tenían la misma edad (nacieron en 1900, como el propio autor) y se conocieron por un incidente azaroso: se perdieron cada uno en la calle como consecuencia del caos producido por el atentado de un anarquista en la boda de Alfonso XIII y fueron encontrados sucesivamente por una misma persona, que quiso conseguir un «rescate» por devolver a las criaturas perdidas a su familia. A partir de esta peripecia, se han convertido en grandes amigos y dicha amistad no se rompe a pesar de factores tanto personales como externos.

Los cuatro protagonistas se presentan como «el pasado» de España, ya que todas sus actividades desde su niñez hasta que alcanzan una edad madura (periodo en el que transcurre la novela) están narradas en orden cronológico y encajan en un compacto telón tejido por los acontecimientos de dicha época (sucédidos en diferentes lugares del territorio español, llamado por el autor *la piel de toro*), en los que el cuarteto participó o bien presenció, como el atentado de Mateo Morral en la boda de Alfonso XIII; los sucesos

de Cullera y el indulto de los crímenes de dicho caso; la guerra de África y el desastre en Annual; la dictadura de Primo de Rivera; la proclamación de la segunda República; el asesinato de los militares de UMRA cometido por los derechistas; el estallido de la Guerra Civil y sus consecuencias: la represalia hacia los perdedores, o sea, los republicanos, y muchos más incidentes que tienen menor importancia. A través de sus vaivenes y reacciones ante dichos acontecimientos, el escritor invita al lector a presenciar las agitaciones políticas y sociales de un periodo que el propio autor presencié y vivió como testigo, y los conduce a comprender por qué España termina segregada en dos partes, «aquí» y «allá».

Cimorra, como había hecho en sus novelas anteriores, también intenta hacer de *Cuatro en la piel de toro* una herramienta de propaganda ideológica. Se puede percibir claramente en la encarnación de sus personajes. Entre los cuatro, Antón desempeña un indiscutible protagonismo, pues es el único izquierdista y su actividad ocupa mayor espacio en la novela, seguido por Rafael, Pío y Jerónimo. Antón (trasunto del mismo autor) es un señorito que pertenece a una familia madrileña de clase alta, cuya posición económica le permite tener acceso a la literatura avanzada. Estas lecturas provocan en él una emancipación ideológica que lo lleva a apoyar la República con el objetivo de luchar contra las limitaciones impuestas a su libertad. Cuando estalla la Guerra Civil, participa voluntariamente en el bando republicano. Este personaje cumple en cierto modo el papel de portavoz del pensamiento del propio escritor y muestra su postura política. En contraste, Jerónimo Guadalupe es un santanderino con inclinaciones religiosas por la influencia de su padre, que es el cura de su pueblo. Por ello, participa en la Guerra Civil como combatiente de los sublevados para defender la religión. Pío Cobos pertenece a una familia campesina de Toledo, en donde tiene el cargo de juez. «Su sentido de campesino tradicional lo hacía conservador» (Cimorra, 1952: 361). Por ello, no le gustan los cambios radicales sin motivo y llega a organizar las partidas contra los republicanos para defender su lugar, cuando los últimos entran en su pueblo. Por último, Rafael Torres es un señorito nacido en una familia andaluza de clase media. Desde pequeño siente una gran devoción por torear y llega a ser un torero profesional de renombre. Aunque él es un hacendado conservador, no confía en la política ni le gusta la guerra, por lo que mantiene una actitud neutral ante la lucha.

Aunque los cuatro poseen diferentes ideologías, no actúan como los estereotipos de las novelas de la guerra, que se guardan un odio zoológico que conlleva una lógica de negación total y aniquilamiento del otro; por el contrario, se ayudan mutuamente a pesar de que se incorporen a diferentes bandos. Cuando Jerónimo participó en la guerra, tenía miedo de encontrarse con Antón en el frente. Siempre intentaba hacer averiguaciones sobre él para saber su estado y se preocupaba por él. En la batalla de Toledo, Antón arriesgó su vida para salvar de la muerte a Pío, detenido por los republicanos. Y en el combate de Guadalajara, Rafael, invitado por un coronel del bando sublevado, tuvo la oportunidad de ir al campamento del frente, en donde se enteró de sus estrategias bélicas. Con rapidez, se las transmitió secretamente a Antón para evitar que este muriera a consecuencia de la derrota republicana. A través de estos casos, se puede detectar que lo que une a los cuatro personajes no es la ideología, sino el valor de la amistad, más concretamente utilizando las palabras de Rafael, una hermandad que «no necesita que la imponga la sangre» (Cimorra, 1952: 419).

Desentrañando esta relación amistosa entre los protagonistas que construye Cimorra, se puede percibir que la amistad es una metáfora para ensalzar la confraternidad entre los paisanos que están luchando irracionalmente entre sí, sin reflexiones, puesto que en el fondo tanto unos como otros provienen de la misma raíz, que es la piel de toro, y los motivos de la lucha no son más que por bien de la patria. Por tanto, el escritor quiere proponer la reconciliación de las dos Españas, pues solo la convivencia entre ellos, dejando a un lado el odio «zoológico»⁵ o patológico provocado por la política, puede llevar a cabo el tránsito de España hacia un futuro mejor. Así lo corrobora el propio Cimorra en las palabras que ha dejado en el final del relato: «por eso yo brindo con toda la sangre y la fuerza de mi corazón. “¡Viva la amistad!” Y sobre todo “¡Viva España!”» (Cimorra, 1952: 469).

Pretende desplegar el discurso de la reconciliación a partir del espíritu nacional representado por los cuatro, que es una identidad fraguada paulatinamente por las peripecias históricas y heredada por el tiempo. Esta identidad

⁵ Palabra mencionada por Clemente Cimorra en su novela *El bloqueo del hombre*.

otorga al pueblo español una idiosincrasia liberal, independiente, luchadora, humanista, heroica..., y conduce tanto al republicano como al enemigo a luchar en la Guerra Civil para defender su ideología por el bien de España. Intenta justificar la inocencia en la participación de la Guerra Civil como manifestación del ímpetu español, el que conforma la identidad nacional. Por ello, no se debe guardar un odio irracional hacia el otro ni recriminarse mutuamente, como explica el escritor:

Somos unos cincuenta años zarandeados por la vida y por todo lo que ocurrido en torno nuestro y sobre nosotros. Queramos o no, representamos el pasado, tanto en nuestra patria como en el mundo. Con una ideología o con otra, las preocupaciones fundamentales en que crecimos y nos maduramos, tienen un tuétano común. Nacimos y nos criamos cuando una ética acatada era aguja de nuestra conciencia: la valorización de la persona humana, tal como nos enseñó el Renacimiento; tal como lo fué enseñando el humanismo. (Cimorra, 1952: 467)

Clemente Cimorra, con un ingenioso equilibrio de ironía y crítica, nos advierte de que, por el bien del porvenir de España, tenemos que aprender las «lecciones de sangre» que nos ha enseñado el pasado, para que no se cometa el mismo error que pueda causar la tragedia histórica. Llegado a este punto, el escritor trata de cerrar el relato que abrió cuatrocientas páginas antes y ofrece una última escena sobre los protagonistas: después de la separación brutal como consecuencia de la guerra, que condujo a Antón al camino del exilio, los cuatro tienen una oportunidad de reunirse de nuevo en un pueblo español cerca de la frontera francesa para celebrar el cincuentenario de sus vidas. Pero después del reencuentro fugaz, Antón insiste en regresar de inmediato al país de acogida. Esta última peripecia sirve al escritor para arrastrarnos del simulacro del encuentro feliz a la realidad, que es la situación de dos Españas separadas y enfrentadas. A pesar de que el dolor persiste en este final, Cimorra no ha dejado de iluminar su interpretación moral, y recuerda que, si luchan todos los españoles juntos en favor de la solidaridad o la hermandad manifestada por los cuatro, habrá un futuro en el que podrán reunirse las dos partes, «allá y aquí», y también se podrá esperar un buen porvenir para España. Todo ello se puede percibir en la despedida a distancia entre Antón y sus amigos en la frontera entre la tierra francesa, donde se encontraba el primero, y la española (los demás):

Con las dos manos ahuecadas en la boca procuraban aumentar y dirigir las voces.

—*Ya sabes que esperamos que vuelvas. [los amigos de Antón]*

—*¿Eh? [Antón]*

—*¡Que esperamos que vuelvas!*

—*Ah, sí. La esperanza no me abandona...*

—*¿Cómo?*

—*¡Esperanzaaaa...!*

Pío quiso gritar aun más que los otros.

—*¡Siempre somos los mismos! ¡Siempre todos para uno! ¡Siempre!*

[...]

—*Ese medio siglo de vida española es lo que se aleja. Y volverá, y por eso, ha gritado la esperanza. Les toca ahora hacer la historia a otros. Nada será igual a lo que habéis vivido los cuatro...*

—*los cuatro ibéricos— dijo Medina*

Y prosiguió:

—*Todas las pesadillas, todas las lanzadas, todas las tormentas de sangre y heroísmo fueron resistidas y cicatrizaron en esa piel del toro que es el mapa español.*

Y Damián:

—*Dura es la piel de toro, verdaderamente... (Cimorra, 1952: 471-472)*

Mediante este desenlace, se puede revelar otra interpretación de la representación de la amistad. El escritor recurre a la representación de la unión inquebrantable de los protagonistas para plasmar una conceptualización o una imagen de la España eterna, que no va a desvanecerse pese a las vicisitudes históricas y nacionales, como afirma con contundencia: «Dura es la piel de toro, verdaderamente». Al mismo tiempo, nos advierte de que hay un requisito para realizar dicho estado: cada uno debe meditar y actuar por el bien de su patria sin estar encadenado obsesivamente por el compromiso político, a fin de establecer una concordia nacional, como nos han mostrado ejemplarmente los cuatro, que siempre se sobreponen a las ideologías por el bien de la amistad.

En *Cuatro en la piel de toro*, el escritor ovetense también nos ofrece, al estilo noventayochista, un retrato fiel de la vida española de aquella época, en la que vivió personalmente el propio Cimorra. A lo largo de la novela se muestran numerosas connotaciones específicas de la historia y la cultura de España. Esto incluye la historia de la tauromaquia, con referencias a la muerte de El

Gallo y de Pepe Illo, así como también menciona detalles sobre los espectáculos de famosos toreros como «Machaco» y «Bombita». También se muestran referencias relacionadas con el arte popular y la literatura, tales como el debut de «La Goya», el espectáculo de «La Chelito», la propuesta del premio Nobel a Galdós en 1912, la circulación clandestina de un libro tabú, *Al correr de la vida*, escrito por la infanta Eulalia que habla del sexo liberal y el matrimonio, las tertulias de café que frecuentaban Valle-Inclán, Galdós... En la misma línea, también aborda el aspecto político mencionando eventos como el centenario de las Cortes de Cádiz, la oratoria revolucionaria de Alejandro Lerroux, la muerte de Calvo Sotelo y una manifestación organizada por las izquierdas para ejercer presión al gobierno, para que enviaran una carta de felicitación a los aliados. Además, desfilan en su novela una serie de personajes representativos de aquella época: el doctor Avellaneda, Ortega y Gasset, García Lorca, Gregorio Marañón, Alfonso XIII, Primo de Rivera, Benito Pérez Galdós...

A través de todos estos episodios y hechos históricos, el escritor va, por un lado, definiendo y construyendo la identidad española y, por otro, mostrando una España verdaderamente rica y duradera para corroborar la conceptualización de una imagen de la España eterna. Sin duda, esta obra es una epopeya sublimatoria de España y aporta muchas referencias relevantes de la historia española, como destacó un crítico en el diario *La Nación*: «*Cuatro en la piel de toro* es una obra magistral que tendrá que ser leída por cuantos quieren penetrar en la vida española de 1906-1939» (*La Nación*, citado en Evaristo, 1989).

4. CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo, he intentado recuperar la producción literaria de Clemente Cimorra, rescatarlo de la memoria colectiva y mostrar que su obra desempeña un papel fundamental tanto en la recuperación de la memoria histórica de la guerra y del exilio como en el estudio de la cultura española, ya que Cimorra suele abordar en su narración los *leitmotifs* propios del exilio como la Guerra Civil y la cultura tradicional de España (como los ilustres de aquella época, los toros, el cante, el flamenco...). Me parece conveniente proponer utilizar la narrativa de Cimorra como una herramienta de la difusión de la lengua y la cultura española para los estudiantes de ELE. Esto podría ser un método eficaz

e interesante en contraposición a otros textos documentales sobre la cultura española, que a veces pueden resultar insípidos, por lo que restan el interés de los alumnos tanto del LE como del LM a seguir leyendo el libro.

5 BIBLIOGRAFÍA

- AUB, Max. (2006): «El remate», en *Obras Completas. Tomo IV-B. Los relatos de El laberinto mágico*. Alfons el Magnànim / Biblioteca Valenciana, pp. 398-399.
- AZNAR SOLER, Manuel (Ed.). (1998). *El exilio literario español de 1939: Actas del Primer Congreso Internacional (Bellaterra, 27 de noviembre-1 de diciembre de 1995)*, Vol. 2. GEXEL, p. 22.
- AZNAR SOLER, M. y LÓPEZ GARCÍA, J. R. (eds.). (2016). *Diccionario biobibliográfico de los escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939*. Renacimiento, vol. 2, p. 87.
- CIMORRA, Clemente (1940). *El bloqueo del hombre*. Claridad, Buenos Aires.
- (1952). *Cuatro en la piel de toro*. Helios, Buenos Aires.
- «Hechos meritísimos del oficial de Telégrafos D. Clemente Gutiérrez Cimorra» en *La ciudad Lineal*, n.º 763, publicado en 10 de abril de 1925, p. 133.
- «La guerra en Africa» en *Heraldo de Madrid*, n.º 11340, publicado el 17 de mayo de 1922, p. 2.
- LARRAZ ELORRIAGA, Fernando. (2010). «‘Rama apartada, sucursal efímera’. La dialéctica interior/exilio en la historiografía literaria española del siglo XX». *Analogías en el arte, la literatura y el pensamiento del exilio español de 1939* (coord. Miguel Cabañas Bravo, et al.). Editorial CSIC Press, pp. 189-200.
- SANZ VILLANUEVA, Santos. (1977). «La narrativa en el exilio». *El exilio español de 1939* (coord. José Luis Abellán). Taurus, vol. 4, pp. 109-182.
- SOLDEVILA DURANTE, Ignacio. (2011). «La literatura del exilio en la historiografía». Disponible en: <<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcs18k6>>. [Consultado en 06-05-2023]
- SOUTO ALABARCE, Arturo. (1982). «Letras», en *El exilio español en México, 1939-1982*. Fondo de Cultura Económica-Salvat Editores, p. 365.

En defensa de la pronunciación en clase de ELE

Laura de MINGO AGUADO
Alumna del programa de doctorado
Estudios lingüísticos, literarios y teatrales
de la Universidad de Alcalá

Resumen: En esta comunicación, se pretende ver el papel que tiene la pronunciación en los manuales actuales de ELE, publicados previamente al *Volumen Complementario* del MCER. Para ello, se va a hacer una revisión de los manuales desde el nivel A1 hasta el C2 con el objeto de ver si trabajan o no la pronunciación y qué importancia se le da. En este punto, se hará una pequeña reflexión con los datos obtenidos y lo que explica tanto el MCER como el *Volumen Complementario*.

Abstract: The aim of this paper is to examine the role of pronunciation in current ELE textbooks published prior to the Complementary Volume of the CEFR. To this end, a review will be made of the textbooks from level A1 to C2 in order to see whether or not they work on pronunciation and what importance is given to it. At this point, a brief reflection will be made on the data obtained and what is explained in both the CEFR and the Complementary Volume.

Palabras clave: Pronunciación, manuales, cuaderno de ejercicios, ELE.

Currículum: Laura de Mingo Aguado es estudiante de doctorado en el programa Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales de la Universidad de Alcalá y profesora de español como lengua extranjera en Alcalíngua-UAH. Es licenciada en Filología Inglesa y ha estudiado el Máster Oficial en Formación de profesores de español en la modalidad de español como lengua extranjera de la Universidad de Alcalá. Ha participado, asimismo, en numerosos congresos como ASELE, el de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, de la Asociado Europea de profesores de español entre otros.

1. INTRODUCCIÓN

La gran mayoría de los estudiantes que aprenden español desean tener un buen dominio del idioma. Debido a sus objetivos, su meta es ser competente en todas las destrezas. Por tanto, para tener un buen dominio de una lengua es básico trabajar las competencias lingüísticas. Estas competencias son seis: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortografía y la ortoépica. En este artículo se va a tratar la competencia fonológica –que es la competencia que tiene en cuenta la pronunciación– en los manuales actuales.

Es bien sabido que la pronunciación (Melero, 2000; Sánchez, 2009; de Santiago y Fernández, 2017; Martínez-Atienza y Zamorano, 2018) ha estado presente en algunos métodos, como en el audiolingual y en el directo, en otros, sin embargo, no lo ha estado. En estos momentos en los que se impone el que el estudiante se comunique desde el primer día, se quiere ver si la pronunciación es importante en los manuales o si está en un segundo plano, como ha pasado en algunos de los métodos y enfoques. En la actualidad, nos encontramos con una gran variedad de manuales que siguen diferentes métodos y enfoques, como el enfoque léxico, por tareas, comunicativo, eclético, etc.

2. ANÁLISIS DE MANUALES

Se han analizado 130 libros, entre los que se incluyen tanto el libro del alumno¹, y el correspondiente cuaderno de ejercicios como el libro del alumno y el cuaderno de ejercicios que se integran en un mismo tomo. Como se puede ver en la tabla 1, el mayor número analizado de libros corresponde al nivel B1. En este caso, se encuentran 30 libros, es decir, el 23,08%. Va seguido de los niveles A1 y A2 con 27 libros en cada nivel. En el nivel B2, se reúne el 20% de los analizados. Los niveles con menos porcentajes de libros son los del nivel A1-A2 con un 5,38% y el C con un 9,23%. El hecho de que haya menor número en estos niveles es porque no hay una demanda alta. Los centros de español no suelen tener en su oferta académica el nivel A1-A2, puesto que se rigen por los

¹ Hubo dos libros del profesor. Se contempló su estudio por no haber encontrado el libro del alumno y tener la peculiaridad de que era exactamente como el del alumno, pero con las respuestas escritas. No había explicación didáctica.

niveles del MCER; y en el nivel C, el número de estudiantes es mucho menor que en los otros niveles.

Nivel	Cantidad de libros	Porcentaje de libros
A1	27	20,77%
A1-A2	7	5,38%
A2	27	20,77%
A2-B1	1	0,77%
B1	30	23,08%
B2	26	20,00%
C	12	9,23%
Total	130	100%

Tabla 1: Tabla de los libros analizados

Fuente: elaboración propia

2.1 LIBROS CON EJERCICIOS DE FONÉTICA

Como se puede apreciar en la tabla 2, no todos los libros tienen ejercicios de fonética. Por niveles, el porcentaje es el siguiente:

- Del nivel A1, el 96%
- Del A1-A2, 100%
- Del A2, 78%
- Del A2-B1, 100%
- Del B1, 60%
- Del B2, 54%
- Del C, 25%

Se puede observar una clara disminución en el porcentaje de libros que tienen ejercicios de fonética a medida que va incrementando el nivel. De ahí que pueda concluirse que los ejercicios de fonética están más presentes en los niveles más bajos que en los más altos, por la percepción de que el estudiante

que comienza a aprender una lengua nueva tiene que adecuarse al nuevo sistema fonológico de la lengua meta.

Nivel	Total de libros	Libros con ejercicios de fonética	Libros con ejercicios de fonética, según el nivel
A1	27	26	96%
A1-A2	7	7	100%
A2	27	21	78%
A2-B1	1	1	100%
B1	30	18	60%
B2	26	14	54%
C	12	3	25%
TOTAL	130	90	69%

Tabla 2: Tabla de los libros con actividades de fonética

Fuente: elaboración propia

Lo anteriormente dicho se puede ver en la tabla 3. El 81% de los libros con ejercicios de fonética se encuentran en los niveles A1, A1-A2, A2, A2-B1 y B1. En el nivel C apenas está presente. Este hecho puede deberse, pues, a la percepción de que los estudiantes de los niveles más bajos necesitan practicar la pronunciación debido a su sordera fonológica, al haber fonemas y alófonos no presentes en su sistema fonológico. Sin embargo, tanto el MCER como el PCIC tienen en consideración la práctica de la pronunciación en todos los niveles. Por tanto, la fonética debería estar más presente en todos los niveles y no solamente en los más bajos.

Nivel	Libros con ejercicios de fonética	Nivel de los libros con ejercicios de fonética	Porcentaje acumulado con ejercicios de fonética
A1	26	29,21%	0,29
A1-A2	6	6,74%	0,36
A2	21	23,60%	0,60
A2-B1	1	1,12%	0,61

B1	18	20,22%	0,81
B2	14	15,73%	0,97
C	3	3,37%	1,00
TOTAL	89	100%	

Tabla 3: Tabla de porcentaje acumulado de libros con fonética

Fuente: elaboración propia

2.2 LA FONÉTICA SEGÚN EL NIVEL DEL LIBRO

2.2.1 Niveles A1 y A1-A2

Estos dos niveles se han unificado porque la mayoría de las unidades pertenecientes a los libros de A1-A2 son del nivel A1. De los 34 libros examinados, 32 tienen ejercicios de pronunciación. Pero, aunque el número de libros que hay es bastante notable, esto no se refleja en el porcentaje de ejercicios. En la tabla 4, pueden verse los primeros cinco libros que tienen ejercicios de pronunciación. Sin embargo, el porcentaje no supera el 2%. Por tanto, no se puede decir que en todos los libros de estos niveles se le dé la misma importancia a la pronunciación.

Nombre	Tipo	Nivel	Ejercicios	Ejercicios de pronunciación	%
<i>Bitácora 1. Nuevo</i>	1	0	361	1	0,28%
<i>Gente hoy 1</i>	1	1	278	2	0,72%
<i>Intensivo A1</i>	0	0	240	3	1,25%
<i>Destino Erasmus 1</i>	1	1	293	4	1,37%
<i>Impresiones A1</i>	1	0	409	7	1,71%

Tabla 4: Tabla niveles A1 y A1-A2

Fuente: elaboración propia

En la tabla 5, mostramos los cinco libros que mayor porcentaje de ejercicios de pronunciación tienen para los niveles A1 y A1-A2. Estos libros van del 9,09% (cuaderno de ejercicios de *Pasaporte. Nivel 1*) al 21,33% (cuaderno de

ejercicios de *Embarque 1*). Este último libro sobresale de los demás, ya que tiene un apartado² en cada unidad con ejercicios de pronunciación, pero puede considerarse una excepción, debido a la gran diferencia entre los porcentajes con los demás libros.

Nombre	Tipo	Nivel	Ejercicios	Ejercicios de pronunciación	%
<i>Pasaporte. Nivel 1</i>	0	0	242	22	9,09%
<i>Gente joven 1</i>	1	0	209	22	10,53%
<i>Impresiones A1</i>	0	0	294	31	10,54%
<i>Espacio joven 306 A1</i>	1	0	338	38	11,24%
<i>Embarque 1</i>	0	0	225	48	21,33%

Tabla 5: Tabla niveles A1 y A1-A2 II

Fuente: elaboración propia

2.2.2 El nivel A2

En este nivel, se han examinado 27 libros, pero solo en 21 se trabaja la pronunciación. En la tabla 6, se puede ver el porcentaje que tienen los cinco primeros libros que incluyen ejercicios de pronunciación. Estos libros no llegan ni al 1%. El porcentaje de ejercicios en este nivel es inferior al de los libros analizados en el apartado anterior.

Nombre	Tipo	Nivel	Ejercicios	Ejercicios de pronunciación	%
<i>Impresiones A2</i>	1	2	380	1	0,26%
<i>Bitácora 2. Nueva ed.</i>	1	2	362	1	0,28%
<i>Etapas plus A2.2</i>	3	4	367	2	0,54%
<i>Nuevo Avance 2</i>	1	2	298	2	0,67%
<i>Nuevo Avance 2</i>	0	2	144	1	0,69%

Tabla 6: Tabla de nivel A2

Fuente: elaboración propia

² Ocupa una página entera.

En la tabla 7 se han seleccionado aquellos libros que tienen un mayor porcentaje. En este caso, también pasa exactamente lo mismo que en el nivel anterior. El libro que destaca es el cuaderno de ejercicios de *Embarque 2* y por la misma razón mencionada en el anterior apartado. Los cuatro libros restantes tienen un porcentaje del 8,18% al 11,87%.

Nombre	Tipo	Nivel	Ejercicios	Ejercicios de pronunciación	%
<i>Impresiones A2</i>	0	2	269	22	8,18%
<i>Pasaporte. Nivel 2</i>	1	2	445	43	9,66%
<i>Nuevo Prisma A2</i>	0	2	160	18	11,25%
<i>Pasaporte. Nivel 2</i>	0	2	219	26	11,87%
<i>Embarque 2</i>	0	2	257	52	20,23%

Tabla 7: Tabla de nivel A2 II

Fuente: elaboración propia

2.2.3 El nivel B1

Nombre	Tipo	Nivel	Ejercicios	Ejercicios de pronunciación	%
<i>Nuevo Avance 3</i>	0	5	175	1	0,57%
<i>Bitácora 3. Nueva ed.</i>	1	5	443	3	0,68%
<i>Gente Joven 4</i>	0	6	124	1	0,81%
<i>Nuevo Avance 4</i>	1	7	230	2	0,87%
<i>Embarque 2</i>	0	5	213	2	0,94%

Tabla 8: Tabla de nivel B1

Fuente: elaboración propia

El número de libros que no tienen ejercicios en este nivel va en aumento, solo 12 de los 30 analizados. Es clara la tendencia que se observa: a un nivel más elevado, menos ejercicios de pronunciación en los libros. Aunque esta tendencia no se ve tan claramente en el porcentaje de los libros que tienen menos ejercicios, sí puede observarse en los libros que más porcentaje tienen.

En la tabla 8, podemos comprobar que, en este nivel, los primeros cinco libros tampoco llegan al 1%.

La tabla 9 está dedicada a los libros que más ejercicios tienen. En este caso, ya no está el cuaderno de ejercicios de *Embarque 3*, puesto que, a partir de este nivel, en esta colección dejó de haber un apartado dedicado a la pronunciación. La diferencia de esta tabla con las anteriores es el porcentaje. El libro del alumno de *Nuevo Sueña 2* es el que más porcentaje tiene con un 10,04%. Se puede ver que la cantidad va disminuyendo. Si nos fijamos en el porcentaje, los cinco libros que más ejercicios de pronunciación tienen van del 2,86% al 10,04%. El número de ejercicios va disminuyendo en este nivel. De ahí que pueda decirse que es en el nivel B1 donde se empieza a dar menos importancia a la pronunciación, al ser un nivel más complejo y en el que los estudiantes han cursado ya un determinado número de horas de español. Por lo tanto, ya tendrían los conocimientos básicos para pronunciar los fonemas del sistema fonológico de la lengua objeto.

Nombre	Tipo	Nivel	Ejercicios	Ejercicios de pronunciación	%
<i>Pasaporte. Nivel 3</i>	1	5	665	19	2,86%
<i>Aula 4. Nueva</i>	3	7	409	12	2,93%
<i>Nuevo Prisma B1</i>	1	5	498	33	6,63%
<i>Nuevo Prisma B1</i>	0	5	174	12	6,90%
<i>Nuevo Sueña 2</i>	1	5	538	54	10,04%

Tabla 9: Tabla de nivel B1 II

Fuente: elaboración propia

2.2.4 El nivel B2

En el nivel B2, se han analizado 26 libros, de los cuales 14 tienen ejercicios de pronunciación. El número de libros va disminuyendo y el porcentaje de ejercicios en aquellos libros que sí les dedican algún ejercicio también va reduciéndose. En la tabla 10, se pueden ver los primeros libros de este nivel que tienen ejercicios de pronunciación. Como era de esperar, ninguno supera el 1%.

Nombre	Tipo	Nivel	Ejercicios	Ejercicios de pronunciación	%
<i>Agencia ELE. Avanzado</i>	1	10	631	1	0,16%
<i>Etapa plus B2.2</i>	3	9	486	2	0,41%
<i>Método 4</i>	0	10	191	1	0,52%
<i>Método 4</i>	1	10	398	3	0,75%
<i>Bitácora 4. Nueva ed.</i>	0	10	625	5	0,80%

Tabla 10: Tabla de los libros de nivel B2

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los libros que mayor porcentaje tienen, debemos precisar que también este va disminuyendo. En este caso, el que más tiene es el libro del alumno de *Nuevo Sueña 3* con 8,54%. Por una parte, además, tanto la colección *Nuevo Sueña* como *Nuevo Prima* tienen una sección dedicada a la pronunciación (y en algunos casos también a la ortografía). Por otra, *Aula 5. Nueva edición* y *Aula 6. Nueva edición*, aunque tienen un apartado dedicado a la pronunciación y a la ortografía en la parte del cuaderno de ejercicios, su porcentaje es menor.

Nombre	Tipo	Nivel	Ejercicios	Ejercicios de pronunciación	%
<i>Aula 5. Nueva ed.</i>	3	8	338	8	2,37%
<i>Aula 6. Nueva ed.</i>	3	9	355	9	2,54%
<i>Nuevo Prisma B2</i>	1	10	594	16	2,69%
<i>Nuevo Sueña 3</i>	0	10	248	10	4,03%
<i>Nuevo Sueña 3</i>	1	10	609	52	8,54%

Tabla 11: Tabla de los libros de nivel B2 II

Fuente: elaboración propia

2.2. El nivel C

En este nivel, nos encontramos con 9 libros, de los cuales tan solo tres tienen ejercicios de pronunciación. De estos tres, el que destaca es el libro del

alumno *Nuevo Sueña 4* con 6,78%, puesto que tiene un apartado relacionado con la pronunciación. Como se puede comprobar, en este nivel han disminuido no solamente la cantidad de libros, sino también el porcentaje.

Nombre	Tipo	Nivel	Ejercicios	Ejercicios de pronunciación	%
<i>Vitamina C1</i>	1	11	439	2	0,46%
<i>Nuevo Sueña 4</i>	0	11	261	3	1,15%
<i>Nuevo Sueña 4</i>	1	11	605	41	6,78%

Tabla 12: Tabla de los libros de nivel C

Fuente: elaboración propia

2.3 LIBROS QUE TIENEN FONÉTICA EN TODAS SUS UNIDADES

Teniendo en cuenta el escaso número de libros con ejercicios de fonética, queríamos saber si esos libros la trabajaban en todas las unidades o no. En este caso, como queda reflejado en la tabla inferior, solo 11 libros la trabajan a lo largo de todo el curso. Por tanto, se podría pensar que los demás libros tienen ejercicios para cumplir con ese objetivo específico hasta llegar a un número determinado de ejercicios en cada unidad.

De todos estos libros, habría que destacar la colección *Nuevo Sueña* porque en cada unidad tiene un apartado para la práctica de la fonética, a excepción del *Nuevo Sueña 1*. Habría que señalar también los cuadernos de ejercicios de *Embarque 1* y *Embarque 2*, los cuales tienen al final de cada unidad una página entera con ejercicios. Sin embargo, en sus respectivos libros del alumno no aparece en ningún momento la práctica de la pronunciación. Así que estos estudiantes solamente van a trabajar la pronunciación si el profesor les manda dichos ejercicios ya sea en clase o en casa. Si decidiese escoger la segunda opción, el estudiante tendría que enfrentarse solo a estas cuestiones y podría no estar trabajándola correctamente.

Se tendría que reconsiderar, pues, el papel de la pronunciación en la enseñanza de ELE, ya que de estos libros en 9 de ellos el porcentaje de ejercicios está entre el 8% y el 12%.

Nombre	Fin	Tipo	Nivel	Ejercicios	Ejercicios de pronunciación	%
<i>Nuevo Sueña 4</i>	1	1	C	605	41	6,78%
<i>Pasaporte. Nivel 1</i>	1	2	A1	441	34	7,71%
<i>Gente Joven 2</i>	2	1	A1-A2	200	16	8,00%
<i>Nuevo Sueña 3</i>	1	1	B2	609	52	8,54%
<i>Nuevo Sueña 2</i>	1	1	B1	538	54	10,04%
<i>Gente Joven 1</i>	2	1	A1	209	22	10,53%
<i>Impresiones A1</i>	1	0	A1	294	31	10,54%
<i>Espacio Joven 306 A1</i>	2	1	A1	338	38	11,24%
<i>Pasaporte. Nivel 2</i>	1	0	A2	219	26	11,87%
<i>Embarque 2</i>	1	0	A2	257	52	20,23%
<i>Embarque 1</i>	1	0	A1	225	48	21,33%

Tabla 13: Tabla de los libros con fonética en todas sus unidades

Fuente: elaboración propia

3. AVANCES EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

Todo profesor de español como lengua extranjera debe tener presente las dos obras que se utilizan para diseñar los libros: el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y el Marco Común Europeo de Referencia para las

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Ilustración sacada de MCER;2001,126

lenguas (MCER). Ambas obras presentan un apartado en el que se habla de la pronunciación. En el PCIC, se puede observar que en sus tres volúmenes dedica el mismo espacio a este tema; se puede decir, por tanto, que es importante en todos los niveles. Sin embargo, en el MCER (2001), nos encontramos con algo diferente.

Como se puede apreciar, la tabla titulada *Dominio de la pronunciación* es muy escueta. Solamente tiene un descriptor para cada nivel, excepto para C2 que es el mismo que en C1. Sin embargo, en la actualidad, con la publicación del *Volumen complementario* esta escala ha cambiado. El consejo de Europa decidió que había que hacer algunos cambios en el MCER original, puesto que a lo largo de todos estos años la enseñanza de las lenguas extran-

	Control fonológico		
	Control fonológico en general	Articulación de sonidos	Rasgos prosódicos
C2	Utiliza todos los rasgos fonológicos de la lengua meta con un alto grado de control –incluidos los rasgos prosódicos tales como el acento de palabras y frases, el ritmo y la entonación–, de modo que las condiciones más difíciles de su mensaje resulten claras y precisas. La inteligibilidad, así como la transmisión y el realce efectivos de significado, no se ven afectados de ninguna forma por los rasgos de acento que tal vez se mantendrán de otra/s lengua/s.	Articula prácticamente todos los sonidos de la lengua meta con claridad y precisión.	Aprovecha los rasgos prosódicos (por ejemplo, el acento, el ritmo y la entonación) de forma adecuada y con eficacia para transmitir matices de significado más sutiles (por ejemplo, para distinguir y enfatizar).
C1	Utiliza todos los rasgos fonológicos de la lengua meta con control suficiente para asegurar la inteligibilidad en toda su extensión. Articula prácticamente todos los sonidos de la lengua meta, pueden percibirse algunos rasgos de acento de otra/s lengua/s, pero no afectan a la inteligibilidad.	Articula prácticamente todos los sonidos de la lengua meta con un alto grado de control. Generalmente se esfuerza cuando es evidente que pronuncia mal un sonido.	Produce un discurso oral fluido e inteligible solo con distinciones ocasionales en el control del acento, el ritmo y la entonación, lo cual no afecta a la inteligibilidad o la efectividad. Varía la entonación y sitúa el acento correctamente para expresar con exactitud lo que quiere decir.
B2	Utiliza por lo general una entonación adecuada, coloca el acento prosódico correctamente y articula los sonidos individuales con claridad; su acento tiende a verse influido por otra/s lengua/s que habla, si bien esto afecta muy poco o nada a la inteligibilidad.	Articula una alta proporción de sonidos de la lengua meta de forma clara en la producción de fragmentos prosódicos de lengua; es inteligible en toda su extensión, a pesar de algunos errores sistemáticos de pronunciación. Realiza generalizaciones a partir de su repertorio para producir los rasgos fonológicos de la mayor parte de palabras que desconoce (por ejemplo, el acento de las palabras) con razonable precisión (por ejemplo, <i>cañifón</i>).	Empieza los rasgos prosódicos (por ejemplo, el acento, la entonación, el ritmo) para asegar el mensaje que quiere transmitir, si bien con influencia de otra/s lengua/s que habla.
B1	Su pronunciación es en general inteligible; la entonación y el acento tanto en el nivel de frase como en el de palabra no impiden la comprensión del mensaje. Su acento generalmente se ve influido por otra/s lengua/s que habla.	En general se comprende todo su discurso, a pesar de que se producen errores de pronunciación de sonidos aislados y de palabras con los que está menos familiarizado/a.	Transmite su mensaje de forma inteligible a pesar de una fuerte influencia de otra/s lengua/s que habla en el acento, la entonación y/o el ritmo.

Ilustración sacada de Consejo de Europa; 2020, 149

teras había cambiado y debían reformar algunos aspectos. Aunque el MCER publicado en 2001 sigue vigente –al menos así se expresa en el *Volumen complementario*–, hay algunas escalas que se han visto modificadas, y precisamente una de ellas es la que hemos visto en la tabla anterior. Ha pasado de llamarse *Dominio de la pronunciación* a denominarse *Control fonológico*. Ahora hay descriptores para todos los niveles –incluso, como podemos observar, en algunos niveles hay varios– y, además, ya no es tan general como la de la edición previa. Asimismo, se ha dividido en tres apartados: *control fonológico en general*, *articulación de sonido* y *rasgos prosódicos*.

		Control fonológico		
		Control fonológico en general	Articulación de sonidos	Rasgos prosódicos
A2	Su pronunciación es en general lo suficientemente clara como hacerse comprender, si bien sus interlocutores tienen que pedirle de vez en cuando que repita. Una fuerte influencia de otra/s lengua/s que habla sobre el acento, el ritmo y la entonación puede afectar a la inteligibilidad y requerir la colaboración de los interlocutores. No obstante, la pronunciación de palabras conocidas es clara.	Su pronunciación es en general inteligible cuando se comunica en situaciones cotidianas sencillas, siempre que el/la interlocutor/a haga un esfuerzo para comprender sonidos específicos. Los errores sistemáticos en la pronunciación de fonemas no impiden la inteligibilidad, siempre que el/la interlocutor/a haga un esfuerzo para reconocer y adaptarse a la influencia del bagaje lingüístico del/la hablante en la pronunciación.	Utiliza los rasgos prosódicos de palabras y frases cotidianas de forma comprensible, a pesar de una fuerte influencia de otra/s lengua/s que habla en el acento, la entonación y/o el ritmo. Los rasgos prosódicos (por ejemplo, el acento de las palabras) son adecuados en palabras conocidas y habituales y en enunciados sencillos.	
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas puede ser comprendida con cierto esfuerzo por interlocutores acostumbrados a tratar con hablantes del grupo lingüístico en cuestión. Reproduce correctamente un repertorio limitado de sonidos, así como el acento de palabras y frases simples y conocidas.	Reproduce sonidos de la lengua meta si se le guía cuidadosamente. Articula un número limitado de sonidos, de modo que su discurso es solo inteligible si el/la interlocutor/a le proporciona ayuda (por ejemplo, repitiendo de forma correcta y consiguiendo que repita los sonidos nuevos).	Utiliza un repertorio limitado de rasgos prosódicos en palabras y frases de forma inteligible, a pesar de una fuerte influencia en el acento, el ritmo y/o la entonación de otra/s lengua/s que habla; su interlocutor/a necesita ser colaborativo/a.	

Ilustración sacada de Consejo de Europa; 2020, 150

Este gran avance relacionado con los requisitos que se deberían tener en el control fonológico del aprendizaje de los estudiantes, puede prever un cambio en la metodología a favor de la enseñanza de la pronunciación.

4. CONCLUSIONES

En estos momentos, la enseñanza de la fonética sigue en segundo plano e, incluso, en algunos casos bastante descuidada o inexistente. De los libros analizados, se ve que el número de libros que tienen algún ejercicio va disminuyendo a medida que se va subiendo de nivel. Por tanto, cuanto más bajo sea el nivel del libro, mayor posibilidad de encontrarse este tipo de práctica. En el nivel A1 se han encontrado 26 libros, mientras que en el C solo 3.

De los 130 libros analizados, únicamente 11 tienen ejercicios de pronunciación en todas las unidades. A excepción de los libros *Nuevo Sueña 2, 3 y 4*, el resto de los libros, un total de 8, pertenecen al nivel A. Así que se sigue la tendencia de que los libros que mayor número de ejercicios de pronunciación tienen, pertenecen a los niveles más bajos.

Con la nueva tabla elaborada para el *Volumen Complementario*, se prevé que habrá un giro en la enseñanza de idiomas. Se espera que tanto profesores como autores de manuales o recursos digitales, presten más atención a la práctica de la pronunciación. Los manuales que se vayan editando a partir de ahora deberían añadir más ejercicios para la práctica de la pronunciación, no solo en cuanto a la articulación de los sonidos, sino también en cuanto a la entonación.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ACQUARONI, R. *et al.* (2017). *C de C1. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión.
- ACQUARONI, R. *et al.* (2017). *C de C1. Curso de español de nivel superior. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.
- AIXALÀ, E. *et al.* (2014). *Nuevo Prisma. Nivel A2. Libro de ejercicios*. Madrid: Edinumen.
- ALONSO, E. (2012). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar. Los componentes y las actividades de lengua*. Madrid: Edelsa.
- ALONSO, E., CORPAS, J. y GAMBLUCH, C. (2015). *Diverso 1. Curso de español para jóvenes*. Madrid: Sgel.
- ALONSO, E., CORPAS, J. y GAMBLUCH, C. (2015). *Diverso 2. Curso de español para jóvenes*. Madrid: Sgel.
- ALONSO, E., CORPAS, J. y GAMBLUCH, C. (2016). *Diverso 3. Curso de español para jóvenes*. Madrid: Sgel.
- ALONSO, E. y MARTÍNEZ, M. (2016). *Gente joven 4. Nueva edición. Curso de español para jóvenes. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.
- ALONSO, E. y MARTÍNEZ, M. (2015). *Gente joven 3. Nueva edición. Curso de español para jóvenes. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.
- ALONSO, E., MARTÍNEZ, M. y SANS, N. (2013). *Gente joven 2. Nueva edición. Curso de español para jóvenes. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.
- ALONSO, M. y PRIETO, R. (2011). *Embarque 1. Curso de español lengua extranjera. Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa.
- ALONSO, M. y PRIETO, R. (2011). *Embarque 2. Curso de español lengua extranjera. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- ALONSO, M. y PRIETO, R. (2011). *Embarque 1. Curso de español lengua extranjera. Libro del profesor*. Madrid: Edelsa.
- ALONSO, M. y PRIETO, R. (2011). *Embarque 2. Curso de español lengua extranjera. Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa.
- ALONSO, M. y PRIETO, R. (2012). *Embarque 3. Curso de español lengua extranjera. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- ALONSO, M. y PRIETO, R. (2012). *Embarque 3. Curso de español lengua extranjera. Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa.
- ÁLVAREZ, M. A., BLANCO, A., TORRENS, M. J. y ALARCÓN, C. (2010). *Curso Intensivo A1. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Anaya.

- ÁLVAREZ, M. A., BLANCO, A., TORRENS, M. J. y ALARCÓN, C. (2010). *Curso Intensivo A1. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- ÁLVAREZ, M. A., BLANCO, A., TORRENS, M. J. y ALARCÓN, C. (2010). *Curso Intensivo A2. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Anaya.
- ÁLVAREZ, M. A., BLANCO, A., TORRENS, M. J. y ALARCÓN, C. (2010). *Curso Intensivo A2. Libro del alumno*. Madrid: Anaya
- ÁLVAREZ, M. A., BLANCO, A., TORRENS, M. J. y ALARCÓN, C. (2011). *Curso Intensivo B1. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Anaya.
- ÁLVAREZ, M. A., BLANCO, A., TORRENS, M. J. y ALARCÓN, C. (2011). *Curso Intensivo B1. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- ÁLVAREZ, M. A., BLANCO, A., GÓMEZ, M. L. y PÉREZ, N. (2015). *Nuevo Sueña 1. Cuaderno de ejercicios*. España: Anaya.
- ÁLVAREZ, M. A., de la FUENTE, M. V., GIRALDO, I., MARTÍN, F., SANZ, B. y TORRENS, M. J. (2016). *Nuevo Sueña 3. Libro del alumno*. España: Anaya.
- AMENÓS, J., GIL-TORESANO, M. y SORIA, I. (2017). *Agencia Ele 1. Nueva edición*. Madrid: SGEL.
- AMENÓS, J., PASCUAL, M. L. y PÉREZ, Y. (2017). *Agencia Ele 2. Nueva edición*. Madrid: SGEL.
- AMENÓS, J., VAÑÓ, A., VENCE, C. y GIL-TORESANO, M. (2017). *Agencia Ele 1. Nueva edición. Libro de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- BALBOA, O., VARELA, M. y TEISSIER, C. (2018). *Impresiones A2. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- BALBOA, O., VARELA, M. y TEISSIER, C. (2018). *Impresiones A2. Libro del alumno*. Madrid: SGEL.
- BECH, A. et al. (2011). *El Cronómetro. Nivel A2*. Madrid: Edinumen.
- BLANCO, B., MORENO, C., MORENO, V. y ZURITA, P. (2011). *Nuevo Avance 1*. Madrid: SGEL.
- BLANCO, B., MORENO, C., MORENO, V. y ZURITA, P. (2012). *Nuevo Avance 2. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- CABRERIZO, M. A., GÓMEZ, M. L. y RUIZ, A. M. (2015). *Nuevo Sueña 2. Cuaderno de ejercicios*. España: Anaya.
- CABRERIZO, M. A., GÓMEZ, M. L. y RUIZ, A. M. (2015). *Nuevo Sueña 2. Libro del alumno*. España: Anaya.
- CANELLADA, M. J. y KUHLMANN, J. (1987). *Pronunciación del español. Lengua hablada y literaria*. Madrid: Editorial Castalia.
- CÁRDENAS, F., HIERRO, A. y ROBLES, S. (2012). *Método de español 1. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.

- CÁRDENAS, F., HIERRO, A. y ROBLES, S. (2012). *Método de español 1. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Anaya.
- CÁRDENAS, F., HIERRO, A. y ROBLES, S. (2013). *Método de español 3. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Anaya.
- CÁRDENAS, F., HIERRO, A. y ROBLES, S. (2013). *Método de español 3. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- CASADO, M. A. y MARTÍNEZ, A. M. (2012). *Nuevo Prisma. Curso de español para extrajeros. Libro de ejercicios. Nivel A1*. Madrid: Edinumen.
- CASTRO, G. y IANNI, J. V. (2011). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Libro de ejercicios. Nivel C1*. Madrid: Edinumen.
- CENTELLAS, A., FERNÁNDEZ, J., HERRERO, C., MARTÍN, A. y PISONERO, M. (2016). *Generación 3.0. Nivel A2-B1. Libro del alumno*. España: Enclave.
- CERDEIRA, P. y IANNI, J. V. (2013). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjero. Libro del alumno. Nivel A1*. Madrid: Edinumen.
- CERROLAZA, M. et al. (2007). *Pasaporte Nivel 1. A1. Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa.
- CERROLAZA, O. et al. (2010). *Pasaporte Nivel 4.B2. Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa.
- CERROLAZA, M. et al. (2010). *Pasaporte Nivel 4. B2. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- CERROLAZA, M. et al. (2009). *Pasaporte Nivel 3. B1. Libro de ejercicios*. Madrid: Edelsa.
- CERROLAZA, M. et al. (2008). *Pasaporte Nivel 3. B1. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- CHAMORRO, M. D. et al. (2010). *Abanico. Nueva edición. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.
- CHAMORRO, M. D. et al. (2010). *Abanico. Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- CHAMORRO, M. D., MARTÍNEZ, P., MUNTAL, J. y PASCUAL, L. (2018). *Bitácora 4. Nueva Edición. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.
- CHAMORRO, M. D., MARTÍNEZ, P. (2016). *Bitácora 2. Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión
- CHAMORRO, M. D., MARTÍNEZ, P. y MUNTAL, J. (2017). *Bitácora 2. Nueva edición. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión
- CONSEJO DE EUROPA (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- CORPAS, J., GARCÍA, E. y GARMENDIA, A. (2013). *Aula 1. Nueva edición*. Barcelona: Difusión.

- CORPAS, J., GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2013). *Aula 3. Nueva edición*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A. y SORIANO, C. (2014). *Aula 4. Nueva edición*. Barcelona: Difusión.
- CORPAS, J., GARMENDIA, A, SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2014). *Aula 5. Nueva edición*. Barcelona: Difusión
- CORPAS, J., GARMENDIA, A, SÁNCHEZ, N. y SORIANO, C. (2014). *Aula 6. Nueva edición*. Barcelona: Difusión
- COTO, V. y TURZA, A. (2014). *Tema a tema C*. España: Edelsa.
- DIOS, A. de y EUSEBIO, S. (2011). *Etapas plus. Curso de español por módulos. Libro del alumno. Nivel B1.2. El Blog y portafolio*. Madrid: Edinumen.
- DIOS, A. de y EUSEBIO, S. (2010). *Etapas plus. Curso de español por módulos. Libro del alumno. Acceso A1. Cosas*. Madrid: Edinumen.
- DIOS, A. de y EUSEBIO, S. (2010). *Etapas plus. Curso de español por módulos. Libro del alumno. Nivel A2.1. Intercambios y ¿Tópicos?* Madrid: Edinumen.
- DIOS, A. de y EUSEBIO, S. (2010). *Etapas plus. Curso de español por módulos. Libro del alumno. Nivel A2.2. Fotos y Pasaporte*. Madrid: Edinumen.
- DIOS, A. de y EUSEBIO, S. (2010). *Etapas plus. Curso de español por módulos. Libro del alumno. Nivel B1.1. Agenda.com y Géneros*. Madrid: Edinumen.
- DIOS, A. de y EUSEBIO, S. (2012). *Etapas plus. Curso de español por módulos. Libro del alumno. Nivel B2.2. Tareas, Recursos y Proyectos*. Madrid: Edinumen.
- ESTEBA, D. et al. (2014). *Método de español 4. Cuaderno de ejercicios*. España: Anaya.
- ESTEBA, D. et al. (2014). *Método de español 4. Libro del Alumno*. España: Anaya.
- ESTEBA, D. et al. (2012). *Método de español 2. Cuaderno de ejercicios*. España: Anaya.
- ESTEBA, D. et al. (2012). *Método de español 2. Libro del alumno*. España: Anaya.
- EUSEBIO, S. et ali. (2013). *Etapas plus. Curso de español por módulos, Libro del alumno. Nivel B2.2. Proyectos, textos y competencias*. Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ, C., GENTA, F., LAHUERTA, J., LERNER, I., MARTÍNEZ, D., RUIZ, J. y SANMARTÍN, J. (2013). *Agencia Ele intermedio. Libro de ejercicios* Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ, C., GENTA, F., LAHUERTA, J., LERNER, I., MARTÍNEZ, D., RUIZ, J. y SANMARTÍN, J. (2013). *Agencia Ele intermedio. Libro de clase* Madrid: SGEL.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, F. (2007). «Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española». *Marco ELE, Revista didáctica del español como lengua extranjera* 5. Recuperado de <http://marcoele.com/num/5/02e3c09a030a68605/niveles.pdf> 26/12/17.

- GÁLVEZ, D., GÁLVEZ, N. y QUINTANA, L. (2008). *Dominio. Curso de perfeccionamiento. Nivel C*. Madrid: Edelsa.
- GARCÍA, S. y VARGAS, A. M. de (2015). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Libro del Alumno. Nivel B1*. Madrid: Edinumen.
- GARCÍA, C., MENA, M., MÉNDEZ, M. C. y TUDELA, N. (2018). *¡Genial! Curso de español. Nivel A2*. España: Enclave.
- GELABERT, M. J., ISA, D. y MENÉNEZ, M. (2011). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno. Nivel C1*. Madrid: Edinumen.
- GIL-TORESANO, M., SORIA, I., DUQUE, A., ESPÍÑEIRA, S., DE LA TORRE, N. y VAÑÓ, A. (2017). *Agencia ele 2. Nueva edición*. Madrid: SGEL.
- GRAS, P. et al (coord.) *Destinos Erasmus 2. Estudios hispánicos Universidad de Barcelona*. Madrid: SGEL.
- GUERRERO, A. e ISA, D. (2015). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Libro de ejercicios. Nivel B1*. Madrid: Edinumen.
- HERRADOR, E., MORENO, C., ZURITA, P. y MORENO, V. (2012). *Nuevo Avance 3. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- HERRADOR, E., MORENO, C., ZURITA, P. y MORENO, V. (2012). *Nuevo Avance 4. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- INSTITUTO CERVANTES (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf 28/12/17
- LÓPEZ, S., MIRAÑO, J. (coord.). (2009). *Destino Erasmus 1. Estudios hispánicos Universidad de Barcelona*. Madrid: SGEL.
- MARTÍN, O. (2014). *Generación 3.0. Nivel A2. Libro del alumno*. España: Enclave ELE.
- MARTÍN, E., MUNTAL, J., PASTOR, C., SÁNCHEZ, N. y SANS, N. (2015). *Gente hoy 3, Libros del alumno. Curso de español basado en el enfoque por tareas*. Barcelona: Difusión.
- MARTÍN, E., SÁNCHEZ, N., SANS, N. y VAÑÓ, A. (2016). *Gente hoy 3. Libro de trabajo, Curso de español basado en el enfoque por tareas*. Barcelona: Difusión.
- MARTÍN, E., SANS, N. (2014). *Gente hoy 2. Libro del alumno. Curso de español basado en el enfoque por tareas*. Barcelona: Difusión.
- MARTÍN, E., MARTÍNEZ, P y SANS, N. (2013). *Gente hoy 1. Libro de trabajo. Curso de español basado en el enfoque por tareas*. Barcelona: Difusión.
- MARTÍN, E., MARTÍNEZ, P y SANS, N. (2014). *Gente hoy 2. Libro de trabajo. Curso de español basado en el enfoque por tareas*. Barcelona: Difusión.

- MARTÍN, M.D. *et al* (2014). *Nuevo Avance Superior. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- MARTÍN, E. y SANS, N. (2013) *Gente hoy 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- MARTÍNEZ, M. J. *et al* (2013). *Las claves del nuevo DELE B1* Barcelona: Difusión.
- MARTÍNEZ-ATIENZA, M. y ZAMORANO, A. (2018). *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE II. Enseñanza-aprendizaje de los componentes lingüísticos*. España: enClaveELE.
- MAZO, M. del, MUÑOZ, J., RUIZ, J., SUÁREZ, E. (2013). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Cuaderno de ejercicios. Nivel C2*. Madrid: Edinumen.
- MAZO, M. del, MUÑOZ, J., RUIZ, J., SUÁREZ, E. (2012). *Nuevo Prisma. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno. Nivel C2*. Madrid: Edinumen.
- MELERO, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. España: Edelsa.
- MORENO, C., MORENO, V. y ZURITA, P. (2009). *Nuevo Avance 1. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- MORENO, C., MORENO, V. y ZURITA, P. (2014). *Nuevo Avance 4*. Madrid: SGEL.
- MUÑOZ, J., MARTÍNEZ, D., RODRÍGUEZ, M., RODRÍGUEZ, R. y SUÁREZ, E. (2014). *Agencia ELE Avanzado. Libro de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- MUÑOZ, J., MARTÍNEZ, D., RODRÍGUEZ, M., RODRÍGUEZ, R., RUIZ, J. y SUÁREZ, E. (2014). *Agencia ELE Avanzado. Libro de clase*. Madrid: SGEL.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- SÁNCHEZ, Aquilino (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- SANS, N. *et al*. (2016). *Bitácora 1. Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- SANS, N. *et al*. (2016). *Bitácora 2. Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- SANS, N. *et al*. (2017). *Bitácora 3. Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- SANS, N. *et al*. (2018). *Bitácora 4. Nueva edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- SANTIAGO, J. de y FERNÁNDEZ, J. (2017). *Fundamento para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arcolibros.
- SARRALDE, B., CASAREJOS, E., LÓPEZ, M. y MARTÍNEZ, D. (2016). *Curso de español de nivel superior. Vitamina C1*. Madrid: SGEL.
- SORIA, M. P. *et al* (2013). *Las claves del nuevo DELE B2*. Barcelona: Difusión

Lingüística contrastiva: estudio comparativo entre el verbo español y el verbo en la lengua fang de Guinea Ecuatorial

Daniel Owono SIMA NCHAMA

Alumno del programa de doctorado Estudios lingüísticos
literarios y teatrales de la Universidad de Alcalá
Decano de la Facultad de Ciencias de la Información y Filología Lingüística
de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial

Resumen: La presente ponencia se enmarca dentro del español de Guinea Ecuatorial, y la peculiaridad sociolingüística que vive el español en este país. El establecimiento de la Academia Ecuatoguineana de la Lengua Española (AEGLE) invita a estudios de diversa índole, como la Lingüística contrastiva, con el objetivo de hacer prospecciones de comparación entre el español y las lenguas con las que convive. Esta ponencia compara el verbo en la lengua fang y en el español, en un intento de encontrar diferencias y similitudes, desde el nivel gramatical de la morfología, y como categoría elegida el verbo. Para ello, se ha guiado por el «Modelo de Análisis Contrastivo (AC) en el marco aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera», defendido por los autores C. Fries (1954) y R. Lado (1957) que trabajan con pares de lenguas, proponiendo una comparación de las mismas para determinar diferencias y similitudes, a fin de predecir las áreas de dificultad en su enseñanza. El presente estudio se ha centrado en el modo indicativo del verbo 'ir', en sus tiempos presente, imperfecto, pretérito indefinido y futuro. Tras las discusiones hechas desde una observación directa de las dos categorías, se pueden apuntar diferencias y similitudes notorias. Por una parte, y desde la semántica, el verbo español tiene autosuficiencia y autonomía, ya que controla las propiedades lingüísticas que pueda presentar, frente a la carencia del verbo fang, de las características expuestas. Por otra parte y desde la morfología, el verbo español es la categoría léxica más amalgamada de entre todas las demás; empero, el verbo fang es una estructura cerrada, con flexión en los pronombres personales que determinan a este verbo.

Abstract: This article is framed within the Spanish of Equatorial Guinea, and the sociolinguistic peculiarity that Spanish lives in Equatorial Guinea. The establishment of the Equatoguinean Academy of the Spanish Language (AEGLE) opens a reflection and motivation to studies of various kinds, such as contrastive linguistics. Based on this premise, it is believed that, for a better knowl-

edge of Equatorial Guinean Spanish, it is necessary not only to study it, but also to worry about the situation, characteristics and peculiarities of the languages with which Spanish coexists. The approach to the aforementioned peculiarities is a good indicator to better analyze Spanish, its realization and characterization, since the social and linguistic context is decisive for its configuration. This article therefore compares the verb *fang* and Spanish, in an attempt to find differences and similarities, from the grammatical level of morphology, and the Verb as the chosen category. For this, it has been guided by the “Contrastive Analysis Model (CA) in the learning-Teaching framework of a foreign language, defended by the authors C. Fries (1954) and R. Lado (1957) who work with pairs of languages, proposing a comparison of them to determine differences and similarities, in order to predict the areas of difficulty in their teaching. In the present study, we have focused on the indicative mood of the verb to go, in its tenses of present, imperfect, past tense, and future. After the discussions made from a direct observation of the two categories; noticeable differences and similarities can be pointed out. On the one hand, and semantically, the Spanish verb is self-sufficient and autonomous since it controls the linguistic properties it may present; Faced with the lack of the verb *fang*, of the exposed characteristics. On the other hand, and from morphology, the Spanish verb is the most amalgamated Spanish lexical category among all the others; however, the verb *fan* is a closed structure, with inflection in the personal pronouns that determine this verb. In its introduction, the article addresses, on the one hand, the state of the question on contrastive linguistics; research models specifying research methods in language teaching, a comparative model between the Spanish verb and the verb of the *fan* language of Equatorial Guinea. On the other hand, the article contains a good review of the *Fang* language, its history, classification and dialectology, not only in Equatorial Guinea but also in the sub regional context (Cameroon, Gabon, Equatorial Guinea, Congo, etc.) in order to offer some insight. Finally, some conclusions are collected, as well as the sources consulted for the preparation of the work.

Palabras clave: análisis contrastivo, verbo, tiempo, pasado, indefinido, pretérito, lengua, lingüística, español, Guinea Ecuatorial, estudio, modo, voz.

Curriculum: Licenciado en Filología Hispánica, 2003 (UNGE-UAH). Finalista del Grado II en Derecho, 2022-2023 (UNGE). Certificado del Periodo de Docencia, 2009 (UAH). Diploma de Estudios Avanzados en Lingüística Hispánica, 2009 (UAH). Tercer año de Tesis Doctoral, con el tema «La Enseñanza de Español como Lengua Extranjera» (UAH). Certificado de Profesor de Español como Lengua Extranjera, por el Instituto Cervantes, Certificado (2010). Profesor de inglés para extranjeros por la Universidad de Carolina del Sur, Estados Unidos, 2013 (Universidad de Carolina del Sur). Diploma en Contabilidad Financiera, 2002 (Centro de Estudios Profesionales, Puerta Madrid). En su desempeño como académico, y en la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE), actualmente es Decano en la Facultad de Ciencias de Información y Filología Lingüística (desde 2020 hasta la fecha). Ha sido, asimismo, coordinador de Cursos de Español como Lengua Extranjera en la UNGE (2009-2020; coordinador de cursos de inglés en la UNGE desde 2014-2020; coordinador de estudios escénicos, y representante de profesores de la Facultad de Letras y Ciencias Sociales de la UNGE (ya extinguida) desde 2003 hasta 2013. Profesionalmente, trabaja en UNGE (2003-2022), UNESCO-(Universidad Afroamericana de África Central-AAUCA: 2020-2022),

es Coordinador y profesor de inglés. También, en el año 2006, creó una estructura de negocios en la enseñanza del español como lengua extranjera, experiencia que le abrió las puertas a nivel empresarial, firmando contratos de trabajo para el adiestramiento de esta lengua en empresas, bancos, etc. Perfil de trabajo que sigue desarrollando hasta la fecha, a través de su Escuela de Idiomas, Spateaching SL, habiendo ampliado el perfil en cursos de inglés, y cursos profesionales con la empresa Spateaching.SL / <www.spateaching.ne>, hemos instruido en español como lengua extranjera, así como en inglés, a todos los bancos del país, a casi todas las empresas petrolíferas del país, algunos organismos, instituciones, particulares, perfil de trabajo que estamos desarrollando hasta la fecha actual.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de Lingüística Contrastiva (LC) tiene por objetivo principal hacer un análisis contrastivo entre el *fang* hablado en Guinea Ecuatorial y el español, en el nivel gramatical de la morfología y como categoría elegida el verbo. Del español se sabe mucho gracias a los numerosos estudios existentes de sus diferentes niveles lingüísticos, de su tronco, de la familia lingüística a la que pertenece y su origen. Esta ventajosa situación del español frente a la lengua *fang* obliga a hacer una sinopsis que permita un conocimiento puntual del modo con que se pretende comparar el español, en concreto, en una categoría gramatical como el verbo.

El verbo en la lengua española es una categoría gramatical muy importante, ya que hace efectiva la oración y sus componentes inmediatos articulan una unidad de comunicación. La situación del verbo como elemento nuclear, que gobierna la estructura oracional y contiene la información de tiempo, modo, persona, número y aspecto, resulta privilegiada para un contraste con otro sistema de comunicación como el *fang*.

Según María Lluïsa Hernanz y J. M. Brucart (1987: 11), las lenguas son mecanismos complejos que relacionan secuencias de sonidos con significados, y el lingüista como el mejor conocedor de esta realidad debe ser capaz de analizar estos mecanismos, con el fin de descubrir principios generales que expliquen su funcionamiento. Las gramáticas, a pesar de la difícil tarea de fijar y acordar su codificación, siguen teniendo grandes excepciones y particularidades que se escapan de los paradigmas establecidos: así «llegaste/llegaste, ande/anduve», en cuanto a la conjugación de ciertos tiempos verbales, a pesar de las reglas de

los verbos de las tres conjugaciones. A nivel de la sustantivación de los verbos: «reconocición/reconocimiento, empobricición/empobrecimiento», vemos que no es posible añadir simplemente en algunos verbos de la segunda conjugación el sufijo *-ion* cuando queremos sustantivarlos, al igual que lo hacen algunos otros. La norma, en este caso del español, se aparta de la regularidad y el hablante de la misma no puede ni debe seguir sin más unas reglas establecidas, sino que tiene que memorizar excepciones para evitar errores.

Estas reflexiones de Hernanz y Brucart en su obra *Sintaxis* son una motivación para que se puedan plantear estudios de diversa índole entre lenguas, como es el objetivo de este artículo, comparar dos lenguas muy distanciadas tanto a nivel geográfico como en su origen. Sin embargo, tal y como señalan estos dos autores, es necesario que el lingüista sea capaz de estudiar los problemas, dificultades, particularidades de un sistema de comunicación u otro. La globalización del siglo actual obliga a abrirse a diversas preocupaciones, con el fin de encontrar respuestas y salidas aproximadas a los desafíos con que se enfrenta el ciudadano de hoy. Desde esta perspectiva, todas las lenguas con vitalidad, con hablantes y con cierta cultura que tengan la ambición de crecer merecen ser estudiadas, con el fin de fijar en lo que cabe las dificultades y ventajas frente a otras, lo que podría permitir un mejor conocimiento de los hablantes y aprendientes de las mismas. Argumentos que podrían dar una posible respuesta del porqué de un estudio contrastivo entre el *fang* de Guinea Ecuatorial y el español en general.

Para llevar a cabo la realización de este trabajo, se ha seguido el Modelo de Análisis Contrastivo (AC) en el marco de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, defendido por los autores C. Fries (1954) y R. Lado (1957), los cuales trabajan con pares de lenguas, proponiendo una comparación de las mismas para determinar diferencias y similitudes, a fin de predecir las áreas de dificultad en su enseñanza. La familia de las lenguas indoeuropeas ha proporcionado el mejor material de investigación. Se pudo pensar, pues, en una protolengua de la que hubieran derivado todas las lenguas recogidas dentro de la familia.

En su obra *Introducción a la Lingüística: enfoque tipológico y universalista*, J. C. Moreno Cabrera concibe la Lingüística Contrastiva (LC) como subdisciplina

de la Lingüística Aplicada, que aborda las características conflictivas de las lenguas, tanto si están relacionadas como si no.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Casi todos los investigadores parecen estar de acuerdo en utilizar el término de LC para referirse al tipo de investigación basado en la comparación de dos o más lenguas, generalmente la lengua nativa del estudiante y una lengua extranjera, como son W. Namser (1970), R. Filipovic (1971, 1985), C. James (1980), J. Fisiak (1981), C. Sanders (1981), K. Sajavaara (1981), G. Nickel y K. H. Wagner (1968).

El término *Lingüística Contrastiva* fue acuñado por Trager (1949) como subdisciplina de la Lingüística Aplicada. La LC considera los rasgos conflictivos de las lenguas y su objetivo es una gramática contrastiva, que reúna las gramáticas descriptivas de dos lenguas en un solo documento. Simultáneamente, permite predecir con cierta exactitud qué partes de la estructura presentarán dificultades para los alumnos y cuál será la naturaleza de estas dificultades en el proceso de aprendizaje.

Para Santos Gargallo (1993: 27), la LC es una «subdisciplina de la Lingüística relacionada con la descripción de dos o más lenguas o sistemas de lenguas para determinar tanto diferencias como similitudes». El autor entiende que la LC «se refiere al tipo de investigación basada en la comparación de dos o más lenguas, generalmente la lengua nativa del estudiante y una lengua extranjera». Dicho de otro modo, la LC está englobada en la Lingüística Aplicada y se dedica al contraste sincrónico de dos o más sistemas lingüísticos.

La LC tiene dos versiones: la LC teórica y la LC práctica. La LC teórica, por un lado, se encarga de las diferencias y semejanzas entre dos o más lenguas y ofrece un modelo adecuado para establecer la comparación, determinando qué elementos de comparación son posibles. Por otro, la LC práctica estudia cómo una categoría universal X se realiza en la lengua A como Y y en la lengua B como algo diferente. La LC práctica se subdivide en tres modelos teóricos: el modelo de análisis contrastivo (AC), el modelo de análisis de errores (AE) y el modelo de interlengua (IL).

Como explica Santos Gargallo (1993: 29) un poco más adelante, la diferencia fundamental entre ambas versiones radica en el objetivo final de la investigación. En otros términos, la versión teórica busca consecuencias en el ámbito de los universales lingüísticos y, generalmente, compara más de dos lenguas, mientras que la versión práctica busca tanto las diferencias como las semejanzas entre pares de lenguas con el propósito de aplicar sus resultados al proceso de enseñanza/aprendizaje de L2.

Los estudios contrastivos empezaron a ser registrados solo a partir de mediados de los años cuarenta. Santos Gargallo (1993: 42) precisa que la preocupación científica surgió a raíz de la Segunda Guerra Mundial y las necesidades derivadas de los cambios que aquella había traído. Los profesores se preocuparon en revisar materiales y técnicas de instrucción con el fin de atender a la necesidad de nuevos alumnos, para que fueran capaces de comunicarse en una lengua que no era la suya.

Ante esta situación, se pensó en comparar sistemáticamente la L1 y la L2 con el objetivo de descubrir semejanzas y diferencias y, así, evidenciar las áreas de dificultad en el transcurso del proceso de enseñanza/aprendizaje. Fue exactamente lo que Fries propuso. Él incentivó el uso de los métodos audio-lingual y de traducción. Para este lingüista, los cambios sociales, culturales, económicos y políticos motivan cambios en la manera de comprender la lengua y, consecuentemente, en la manera de enseñarla.

En términos generales, percibimos que tanto los alumnos como los profesores de LE utilizan principios de la Lingüística Contrastiva, consciente o inconscientemente, como estrategia de aprendizaje, puesto que «al reconocer que determinado conocimiento en lengua materna es esencial o facilita la asimilación de la lengua extranjera en estudio, reconocemos que la relación entre ambos idiomas no es solo estrecha, sino también inevitable» (Fernández, 2004: 5-6).

3. MODELOS DE INVESTIGACIÓN

La Lingüística Contrastiva ha desarrollado una investigación seria y científica en torno al proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Esta orientación investigadora ha cristalizado en tres modelos de análisis que por su propia

personalidad e idiosincrasia deben ser tratados por separado: Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua. Véase el siguiente cuadro:

Métodos de investigación en la didáctica de lenguas			
Criterios	Análisis constructivo	Análisis de errores	Interlengua
Cronología	1945-1967	1967	1972
Teoría Lingüística	Tradicional	Estructuralismo, Generativismo, Psicolingüística	Pragmática
Objetivos	Contraste L1 y L2	AE en estudiante de L2	Análisis de la IL
Conceptos	Interferencia Equivalencia	Error, dialecto. Transitorio y Transferencia	Estrategias de comunicación
Competencia	Gramatical	Gramatical Comunicativa	Comunicativa
Enseñanza de L2	Audio-Lingual Traducción	Estructuro-Global	Funcional Comunicativa

El tema que proponemos para ejemplificar la metodología del modelo de análisis contrastivo es el de la correspondencia de uso y flexión de los tiempos simples de presente, pasado y futuro en *español* y *fang*.

Según Cláudia Ferrerira, el modelo AC se desarrolló a partir del behaviorismo psicológico (descripción de los fenómenos lingüísticos a través del estímulo-respuesta), que tuvo a Watson como uno de sus fundadores, y del estructuralismo norteamericano de Bloomfield, quien habló sobre la distancia interlingüística entre la lengua nativa y la lengua meta, o sea, que cuanto mayor es la distancia, mayor será la dificultad en el aprendizaje y mayor la interferencia. De acuerdo con este modelo de investigación y análisis, la lengua nativa (L1) del estudiante y la lengua extranjera meta (L2) son comparadas sistemáticamente. A través de ese contraste, se determinan las diferencias y semejanzas

entre las lenguas L1 y L2. Por tanto, es posible evidenciar las áreas de dificultad y predecir algunos de los problemas que los alumnos encontrarán y con los que se enfrentarán durante el proceso de aprendizaje, utilizando los resultados para la corrección y preparación del contenido, del material didáctico y de las técnicas de instrucción. De ahí que Santos Gargallo (1993: 33) afirme que un análisis sistemático de cualquier lengua solo ocurrirá ante una comparación analítica y de acuerdo con los parámetros de sincronía.

El modelo AC fue considerado perfecto hasta que, a finales de la década de 60, ciertos teóricos plantearon algunos problemas que llevaron a su rechazo. El principal motivo fue la teoría de adquisición lingüística propuesta por Chomsky (1928). A pesar de los argumentos en contra del modelo AC, este demuestra haber sido útil como base teórica de sustentación para el diseño y el desarrollo de materiales didácticos más eficaces para el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas.

4. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL VERBO ESPAÑOL Y EL VERBO EN LA LENGUA FANG DE GUINEA ECUATORIAL

Una primera pregunta que podríamos plantearnos sería por qué comparar la lengua *fang* con el español, considerado como un tópico en el Foro de español, investigación y docencia. La respuesta estaría en este último concepto «docencia» del trabajo de Cláudia Cristina Ferreira, *La Lingüística Contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera*. Idea muy favorable a la enseñanza de español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial, en cuyo contexto multilingüe conviene realizar estudios de la índole del presente artículo para poder enseñar mejor el español.

Se viene constatando que la lingüística contrastiva promociona el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que identifica zonas de diferencias entre dos o más lenguas que pueden ser fuente de errores para el estudiante. De hecho, la lingüística contrastiva permite adaptar los currículos de enseñanza de lenguas para un público concreto. Los estudios contrastivos nos permiten comprender mejor cómo llevar el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, así como ayudarnos a saber cómo adaptar los materiales didácticos, además de darnos indicaciones sobre la metodología de enseñanza más acorde

con las dificultades y necesidades del estudiante. Además, hay que tener en cuenta que las investigaciones concernientes a la lingüística contrastiva contribuyen para los estudios de traducción, ya que buscan entender algunas de las posibilidades u opciones de los traductores (Valenzuela Manzanares, 2002: 44).

Por nuestra parte, entendemos que los componentes teóricos de la lingüística Contrastiva incitan a la reflexión sobre cómo se aprende una lengua extranjera. Sus fundamentos revelan los elementos lingüísticos y socio-culturales a los que dar un mayor énfasis. Dicho de otro modo, el contraste entre elementos de la lengua materna y de la lengua extranjera evidencia algunas de las dificultades de los alumnos, potenciando su proceso de enseñanza / aprendizaje.

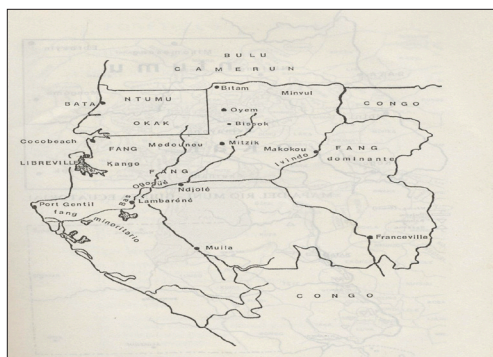
Antes de iniciar el estudio en sí con la comparación de una serie de situaciones verbales entre el español y el *fang*, conviene hacer, como se señaló más arriba, una breve sinopsis de esta modalidad lingüística, categorizada como una variante en Guinea Ecuatorial, al existir otras manifestaciones inteligibles, principalmente en Camerún. Se extiende por Camerún, Gabón, los dos Congos y Guinea Ecuatorial. Esta dispersión ha originado una decena de dialectos entre los que se encuentran el *eton*, el *nnang-ebogo*, el *yewono*, el *bulu*, el *mekieñ*, el *zaman*, el *ndjem*, el *mokuk*, el *okak* y *ntumu*. En Guinea Ecuatorial, el *fang* presenta dos variantes el *ntumu* y el *okak*.

4.1 EL FANG O PAMUE: LENGUA REGIONAL EN ÁFRICA CENTRAL

Es una lengua de la familia *ekang* y se habla en Guinea Ecuatorial, en la zona norte de Gabón, en la zona sur de Camerún y, en menor medida, en la República del Congo y en Santo Tomé y Príncipe. Se calcula que en 1993 tenía 858 000 de hablantes y en 2007 la cifra superaba el millón (1 027 900). Es mutuamente inteligible con otras lenguas del grupo *ekang / beti* como el *bebele*, el *bebil*, el *bulu*, el *etono*, el *ewondo* y el *mengisa*.

Bibang Oyee, máximo estudioso del *fang* de Guinea Ecuatorial, en la segunda edición de su obra *Curso de Lengua Fang* (2017: 19-31) establece en su introducción datos interesantísimos sobre su clasificación, denominación (*fang* o *pamue*), localización, número de hablantes, variedades geográficas y situación político-administrativa de esta lengua en la región de África Central, pues

se extiende por Guinea Ecuatorial, Gabón, Camerún y Congo, principalmente. El autor ecuatoguineano recoge que el *fang* es una lengua bantú de la familia Niger-Congo, grupo 5: *Benue-Congo*, subgrupo D: Bantuida (clasificación de M. Gutrie). Está situada en la zona A, grupo A-70 o *Yaunde-Fang*, que engloba las lenguas *eton* (A-71); *ewondo*, *mvele*, *bakia* y *yangafek* (A-72); *bebele* (*bamvele*) y *gbigbil* (*bobili*) (A-73); *bulu* y *bene* (A-74); *fang*, *nutmu* y *make* (A-75).



Situación de la lengua fang, en el contexto de su variedad en Camerún, Gabón y Guinea Ecuatorial

Bibang Oyee, 1987

4.2 DENOMINACIÓN, TERRITORIO Y VARIEDADES DEL FANG EN ÁFRICA CENTRAL

La denominación española es *pamue*, del alemán *pahouin*. Según la UNESCO, es lengua familiar en Camerún (provincia de Centro Sur) y Congo, y lengua coloquial en Gabón (del norte al Ogogue-Ivindo) y Guinea Ecuatorial (la parte continental del país, en un 80% de toda su población local). Su localización se ubica desde la desembocadura del Río Níger hasta las bocas del Río Ogoue, en Cabo López, alrededor de 300 000 Km² (según el tratado de El Pardo).

El territorio que ocupan como autóctonos cubre parcialmente cada uno de estos cuatro estados, pues comprende el Sanaga (al Norte), el Ogogue (al Sur), el Alto-Ngoko (al Este) y el Océano Atlántico al oeste, con una población estimada de dos millones de personas, con fronteras muy difíciles de delimitar en el interior de la zona *beti-fang* o *beti-bulu-fang*.

En cuanto a las variedades que ofrece, destacan las siguientes por zonas o circunscripciones geopolíticas:

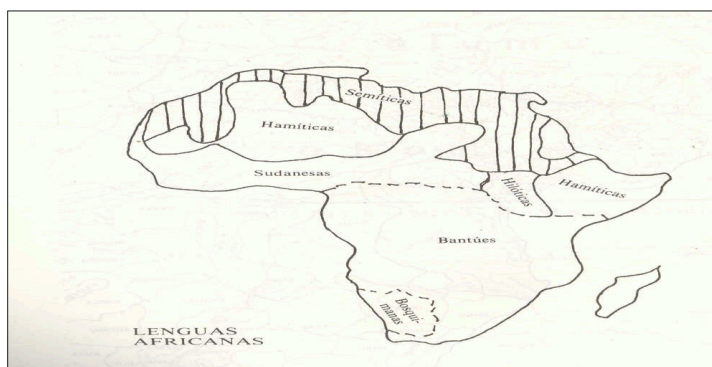
- **Gabón:** *Ntumu, atsi, mven, okak, mekooa, nzaman* (hablado en Oyem, Bitam, Libreville, Ndjole, Mitzik, Minvoul, Medouneu, Cocobeach, Kango, Makoukou, Bououe).
- **Camerún:** *Bebele, Bebil, Bulu, Eton, Ewondo, Fang, Mengisa, mvele, eki, feuk, bafek, bamvele, yasem, asem* (hablado en Diang, Haute_Sanaga, Ntui, Mbam, Mefou, Mfoudi, Yaounde, Lekie, Saa, Haute-Sanaga).
- **Guinea Ecuatorial:** *ntum* (hablado en las provincias de Kie-Ntem al 100%, Niefang en la provincia de Centro Sur, Anisok en la provincia de Wele Nzans, Bata en la provincia de Litoral) y *okak* (en la provincia de Centro Sur, Litoral, Wele Nzans).

Países	Población	%	Idioma	Dialectos
Camerún	2 400 000	23%	BETI	<i>Bebele, Bebil, Bulu, Eton, Ewondo, Fang, Mengisa</i>
Congo Brazzaville	950 000	38%	FANG (PAMUE, PAHOUI, PANGWE)	<i>Make, Ntum, Ogowe</i>
Gabón	480 000	33%	FANG (PAMUE, PAHOUI, PANGWE)	<i>Ntumu, atsi, mven, okak, mekooa, nzaman</i>
Guinea Ecuatorial	390 000	75%	FANG (PAMUE, PAHOUI, PANGWE)	<i>Ntum, okak</i>
Santo Tomé	13 500	10%	FANG (PAMUE, PAHOUI, PANGWE)	

El territorio Fang es tan extenso, las variedades dialectales tan numerosas, las diferentes historias vividas por los fang en cada país tan diversas, los problemas a que se enfrentan en cada estado tan variados que, en la realidad actual, se hace difícil seguirlos considerando como una entidad étnica, si dejamos a un lado algunas de sus características culturales históricas comunes.

4.3 EL FANG EN GUINEA ECUATORIAL: HISTORIA Y SOCIEDAD

El fang de Guinea Ecuatorial pertenece al grupo bantú nor-occidental y cuenta con el mayor número de hablantes de todo el país. Esta etnia ocupa toda la zona interior de la región continental guineo-ecuatorial, extendiéndose con rapidez por la zona costera, donde va absorbiendo a los grupos comúnmente denominados playeros, que son los Bengas, Combes, Basekes, Balengues y Bujebas. Su número ha aumentado también notablemente en Bioko y, asimismo, constituye el grupo étnico más numeroso en la misma capital. Granger, Dantin e Izquierdo (1929: 63), en la obra de Quilis, señalan que «los pamues son dominantes en número, son pueblos procedentes del interior que han dominado a los pueblos fragmentarios del litoral», tanto que Bibang Oyee (1989: 15-16) dice que muchos jóvenes y mayores de otras etnias «hablan incluso el fang».



Situación de las lenguas Bantúes (de las que forman parte las lenguas de Guinea Ecuatorial), en el contexto de las lenguas africanas

Recogida en el libro de Bibang Oyee, *Curso de lengua Fang*, Malabo, 1987

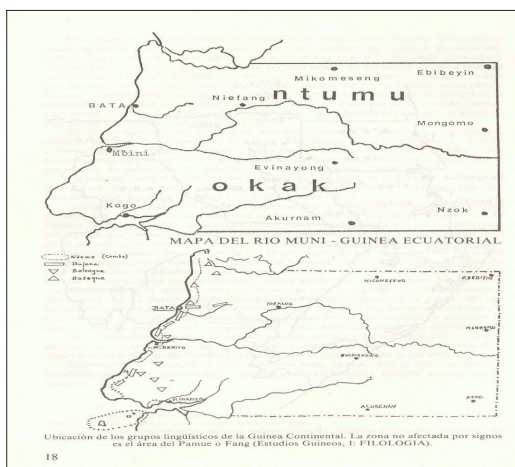
Bibang Oyee, al igual que Justo Bolekia, también señala que se produce, en el caso fang, la inteligibilidad de las dos variedades. Y añade: «reafirmo que, en el Fang, tanto el de Guinea Ecuatorial como el de Gabón, tienen un diasistema». Augusto Iyanga Pendi, investigador guineano, en su artículo «Los Ndowes de Guinea Ecuatorial», dice que los fang son de origen sudanés y que ocuparon, en principio, el interior del territorio continental. Ciertamente, constituyen el grupo predominante del país y en la actualidad representan alrededor

del setenta por ciento de la población total del país y un ochenta y cinco por ciento de la población de la región continental. Y este mismo autor añade que estos se subdividen a su vez en dos grupos o variedades diferentes, aunque se entienden entre sí: a) los Ntumu, al norte, ocupando toda la provincia de Ki-Ntem en un 100% sin rastros de variedad Okak; también se encuentran en la provincia de Centro-Sur, pero en un porcentaje bajo, principalmente en la zona de Niefang; se localizan de igual modo al norte de la provincia de Litoral, en la misma proporción que en Niefang; y en Añisok, provincia de Wele-Nzás, están también presentes; y b) los Okak, al sur, desde el río Benito, ocupando las provincias de Centro-Sur, Litoral, Wele-Nzás, en proporciones elevadísimas. El Okak, a su vez tiene variedades importantísimas a nivel léxico, pues muchas palabras difieren fonética y fonológicamente, a pesar de su misma semantividad. Habría que hacer un estudio etimológico para averiguar el origen de estos términos, aunque existe una evidencia de influencias de las variedades Okak, de acuerdo a la situación geopolítica de dos zonas del vecino Gabón.

De Granda (1994: 456-71) alude también a la lengua Fang, coincidiendo con los demás autores en que se asienta en la zona continental (Río-Muni) de este Estado, así como en el sur de Camerún y norte del Gabón, formando parte del denominado Grupo *Beti-Bulu-Fang*. Según este autor, del Fang de Guinea Ecuatorial no se posee todavía una descripción satisfactoria; sin embargo, sí ha sido incluido por H. H. Johnston en la rama noroccidental de las lenguas bantúes y clasificadas por M. Gutiérrez, dentro de la zona A, de las citadas como A-75. Las relaciones del pueblo fang con las civilizaciones europeas comenzaron entrado ya el siglo XIX, especialmente con los mercaderes ingleses asentados en la costa y, especialmente, en las islas de Corisco, Elobey-Grande y Elobey-Chico, en el área de cabo San Juan, extendiendo su radio de acción hacia los territorios más septentrionales durante la segunda mitad del siglo XIX. Este autor añade que las variedades Fang de Camerún y de Gabón pudieron influir mucho en el fang de Guinea Ecuatorial. La línea de delimitación, que separa a las modalidades Ntumu y Okak del Fang de Guinea Ecuatorial, coincide con el curso del río Benito, quedando al norte la zona del Ntumu y al sur la del Okak. Granda realizó una serie de encuestas sobre estas dos variedades de Guinea Ecuatorial para estudiar los préstamos léxicos de las dos variedades, utilizando a informantes de edades comprendidas entre

veinticuatro y treinta años de las ciudades de Niefang, Ebebiyín, Añisok, Mikomeseng y Mongomo. El interés de Granda se basaba más en el Ntumu que en el Okak.

El resultado de estas encuestas indicó que la variedad Ntumu de Guinea Ecuatorial tiene treinta y nueve préstamos procedentes del inglés, veinticuatro procedentes del español y apunta que algunas de estas formas léxicas de origen español o inglés pudieron haber entrado en el Ntumu desde el portugués, a pesar del carácter esporádico de sus contactos con los pueblos de esta región; solamente se comprobó la existencia de un término francés y uno alemán. Granda dice que el hecho de que el inglés aporte el 60% del léxico recibido y el español solo el 36,9%, demuestra la clara relevancia cronológica de los británicos. Mayor interés reviste en demostrar que el Fang Ntumu representa un 43% del total del léxico recibido por los pueblos de Guinea.



Situación de la lengua Fang en el contexto de Guinea Ecuatorial, con sus dos variedades Ntumu y Okak

Recogida en el libro de Bibang Oyee, *Curso de lengua Fang*, Malabo, 1987

Entre los años 1970 y 1979, el Fang de Guinea Ecuatorial llegó a su máximo esplendor, sustituyó a la lengua española como lengua oficial bajo el gobierno de Macías Nguema, tras la independencia de este país de su metrópoli, España, en 1968.

4.4 ESTADO DE LOS ESTUDIOS DE LA LENGUA FANG DE GUINEA ECUATORIAL

En Guinea Ecuatorial, debido al poco interés en la lingüística en general, no se puede hablar de estudios importantes sobre la lengua fang. Sin embargo, si nos centramos en la variedad ecuatoguineana se pueden encontrar desde valiosas obras enteras que abordan ampliamente esta lengua, como artículos y reseñas enfocados en aspectos concretos. En orden de importancia, desde nuestra apreciación, cabe destacar solo algún que otro trabajo, sin menospreciar todos los demás que puedan existir, y estos se pueden resumir brevemente:

- El trabajo de Tessmann *Die pangwe*. La obra de Tessmann, *Die pangwe* (1993) fija con criterio científico las características de la lengua fang. Es como un vademécum del fang de Guinea Ecuatorial, abarca diversos aspectos, desde la cultura, la civilización, la historia, sociedad y lengua.
- Los trabajos de Bibang, *Curso de Lengua Fang* (1987 y 2017). A nivel de la lengua fang, la mejor referencia de esta lengua bantú en Guinea Ecuatorial es la obra de Bibang Oyee, en donde se pueden encontrar informaciones valiosas sobre todos los niveles lingüísticos, desde la fonética hasta la sintaxis. Especialmente, en la edición de 1987, el autor centra su estudio en la fonética y fonología, morfosintaxis y léxico; amén de la introducción, en la que aborda el origen de la lengua, su tronco común y otras cuestiones de interés. En la obra amplía su estudio abordando no solo la fonética y fonología, la morfosintaxis, sino todos los niveles lingüísticos hasta la frase.
- *Las migraciones del pueblo fang*. Esta obra, que narra el origen y trayectoria del pueblo fang, es una traducción al español del trabajo original del camerunés Ondoua Engutu, *Dulu bon be Afri kara* (1948). Es una mezcla de historias y leyendas basadas en un fondo histórico, al que se le superpone un conjunto de relatos legendarios. Se describen costumbres, paisajes, ritos, tradiciones, defectos, cualidades. En su introducción, Engutu considera que los fang proceden realmente de Asia...

Escribo este libro porque mucha gente a la que he consultado mantiene que vinimos de Egipto; mas no fue así. Todos somos hermanos. Este

libro muestra claramente como vinimos de Asia, cruzando el Mar Rojo (entonces Asia y África estaban aún unidos, antes de abrir el canal de Suez) y como nos libramos de aquellos trabajos, nos dispersamos por el desierto y nos largamos hasta reunirnos en Odzambo. Esta es la siguiente historia... Todos somos hermanos de la misma raza, una misma cosa...

- En su obra *Estudios Guineos*, Echegaray habla de una serie de trabajos sobre la lengua fang, como los del padre Bolados y su *Gramática fang* y, asimismo, de su diccionario español-fang y fang-español.
- Germán de Granda, en su *Perfil lingüístico de Guinea Ecuatorial* (pp. 9-60), ofrece, por una parte, informaciones históricas, demográficas, políticas, una caracterización completa de las relaciones sociolingüísticas entre las lenguas (africanas, europeas, criollo-portugués, pidgin inglés, árabe) que coexisten en Guinea Ecuatorial. Por otra, el artículo estudia algunos aspectos del español de Guinea (su consonantismo interferido por el fang, la lengua africana mayoritaria; los americanismos léxicos en el español de Fernando Poo, como impronta del aporte poblacional cubano del siglo XIX), de dos lenguas bantúes (el bubi y el ndowé) y del pidgin inglés de Fernando Poo.
- Los trabajos del padre Salvador Ndong, como su *Gramática Pamue*, en los que hace una relación de los sonidos de esta lengua y establece una norma ortográfica, aunque no con el detalle con que la hizo el doctor Baguena.
- Más abundantes y precisos han sido los datos sobre el Pamue de Gabón y Camerún con los trabajos de Marling, Martrou, Largeau y Lejeune.

4.5 CARACTERÍSTICAS DEL FANG DE GUINEA ECUATORIAL

De Granda menciona una serie de mecanismos internos de modernización léxica en el Fang Ntumu de Guinea Ecuatorial:

- Utilización de formas léxicas preexistentes, modificadas semánticamente. Por ejemplo, *Tok* «cuchara» (anteriormente «recipiente de calabaza»), *Ngek* «balón» (anteriormente «fruto redondo»), *Ekaza* «puente» (anteriormente «tronco tendido sobre un obstáculo»).

- Composición de formas léxicas que designan la función de los nuevos *realia*: *Akonk Nga* «cartucho de escopeta» (literalmente «caja que habla»), *Feb Eduluk* «ventilador» (literalmente «aireador del sudor»), *Nkom Bikyeng* «mecánico» (literalmente «el que compone los hierros»).
- Composición de formas léxicas que designan cualidades externas: *Nfumu ndómo* «sábana» (literalmente «tela blanca»), *Mboan Enum* «perfume» (anteriormente «aceite que huele»).
- Utilización de recursos metafóricos: así en *Otan* «paraguas» (literalmente «alas del murciélago»), *Afep* «hoja de papel» (literalmente «hoja de árbol»).

Granda concluye que el Fang Ntumu de Guinea Ecuatorial se coloca en el extremo opuesto al que ocuparían dentro del país en una imaginaria escala de autoafirmación y creatividad lingüísticas, el Ndowe y, sobre todo, el bubí.

5. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE EL VERBO ESPAÑOL Y EL VERBO FANG

Una vez vista esta información de interés sobre la lengua fang de Guinea Ecuatorial, es menester centrarse ya en el estudio en sí, que es la comparación de la categoría «verbo» de las dos lenguas, ya que resulta desproporcionado iniciar el estudio contrastivo sin que se supiera algo de la lengua fang. Para ello, conviene definir brevemente el verbo.

5.1 EL VERBO EN ESPAÑOL

Es una clase de palabra, variable, que concuerda en número y persona con el sujeto de la oración. Mediante esta categoría funcional, se expresa el tiempo, el aspecto, la anterioridad y el modo de la acción de la que se habla. El término latino *verbum*, ‘palabra’, dio origen al nombre de esta categoría que permite que exista una oración y que expresa la acción o estado que realiza el sujeto.

Los verbos pueden clasificarse de muchas formas, según el punto de vista que se aplique en su descripción. Desde un punto de vista morfológico, pue-

den ser regulares o irregulares; desde una perspectiva sintáctica, según qué complementos pueden presentar, pueden ser copulativos, semicopulativos, predicativos; también transitivos, recíprocos, reflexivos, intransitivos o pronominales; sin embargo, si atiende a su significado, pueden catalogarse como perfectivos o imperfectivos, incoativos, etc. También el papel que jueguen en la oración los convierte en auxiliares (solo comportan los morfemas necesarios de número, persona, tiempo, aspecto, anterioridad y modo) y auxiliados (en forma no personal que contienen toda la carga semántica).

Julián Bibang Oyee, en su obra reeditada *Curso de Lengua Fang* (2007: 154-215), aborda ampliamente en cuatro capítulos el verbo en lengua fang, concretamente el capítulo 10, lo dedica a la explicación de esta categoría funcional, sus accidentes gramaticales, modo, tiempo, aspecto, y las clases de verbos existentes. En el capítulo 11, estudia la conjugación –verbos regulares, defectivos, cópulas verbales, sustitutivos de cópulas, verbos auxiliares, etc.–; en el capítulo 12 estudia los verbos regulares, y, finalmente, en el 13, los verbos defectivos. En cuanto al capítulo 13, más cercano a nuestro tema, el autor no define ni establece teoría alguna y conjuga en indicativo, subjuntivo, imperativo, condicional o infinitivo.

En esta edición (2007:153-166), estudia el verbo en la lengua fang, pero dedica dos apartados más, uno para la conjugación, conjugación de los verbos regulares, y conjugación de los verbos irregulares.

La conjugación es la expresión simultánea del tiempo, el aspecto y el proceso en un modo. En fang, la conjugación regular consta de seis temas que utilizan todos los verbos primitivos o derivados, excepto los verbos de estado. La expresión del aspecto es discontinua, se hace mediante un aspecto anterior y un sufijo posterior. Estos sufijos corresponden a las siguientes categorías: enunciativo, perfectivo, condicional, durativo, imperativo.

5.2 INTERPRETACIÓN DE LOS TIEMPOS SIMPLES DEL INDICATIVO

Bibang Oyee (2007: 155) señala que el verbo fang está compuesto por una raíz y diferentes afijos, prefijos y sufijos; al tiempo que los elementos pre-formativos, formativo o marca, post-formativos, infijo de negación, desinencia o final. En su definición, se ciñe a la definición de Cejador, como la palabra por

excelencia que expresa el juicio mental, incluyendo sus términos esenciales: el predicado y el sujeto.

VERBO IR, PRESENTE

Según Bello, en su esquema de representación de verbos en el español, el presente es un tiempo (C) coexistente con el momento del habla, o también que expresa la simultaneidad, según Comrie. En el *fang/pamue* se da la misma situación. Bibang Oyee (1997: 97) apunta casi a lo mismo, la conjugación es la expresión simultánea del tiempo, el aspecto y el proceso en un modo. En el tiempo se hace referencia al presente, al pasado o al futuro desde la perspectiva del hablante.

Español		Fang/Pamue	
<i>yo</i>	<i>voy</i>	<i>mä</i>	<i>ke</i>
<i>tú</i>	<i>vas</i>	<i>wä</i>	<i>ke</i>
<i>él/ella</i>	<i>va</i>	<i>ä</i>	<i>ke</i>
<i>nosotros/nosotras</i>	<i>vamos</i>	<i>bia</i>	<i>ke</i>
<i>vosotros/vosotras</i>	<i>vaís</i>	<i>mina</i>	<i>ke</i>
<i>ellos/ellas</i>	<i>van</i>	<i>ba</i>	<i>ke</i>

- A. Como acción que se está desarrollando en el momento del habla:
- Yo voy al mercado / **Maa**ke a makit
 - Yo me voy al mercado / **ma** make a makit
- B. Como acción que se realizó en el pasado o presente histórico:
- Guinea Ecuatorial accede a la Independencia en 1968 / Guinea Ecuatorial **aañong** / **añongne** / **angañon fili a** 1968
- C. Como intención de futuro:
- Me voy de viaje mañana / **Meeke** / **mayeke ekena okiri**

VERBO IR, IMPERFECTO

Según Bello, con el que coincide Comrie, el imperfecto expresa un acontecimiento anterior o pasado que es coexistente al momento de habla, como en Fang.

Español		Fang/Pamue
yo	iba	<i>menga ke</i>
tú	ibas	<i>onga ke</i>
él /ella	iba	<i>eñe anga ke</i>
nosotros/nosotras	íbamos	<i>binga ke</i>
vosotros/vosotras	ibais	<i>mininga ke</i>
ellos/ellas	iban	<i>benga ke</i>

- Yo me iba al mercado / *mengake /maake a makit*
- Se iban al mercado / *bengake /maake a makit*
- Os vais al mercado / *minaake /mingake a makit*

VERBO IR, PRETÉRITO INDEFINIDO

Según Bello, el pretérito indefinido es un acontecimiento anterior o pasado al momento de habla, como también considera Comrie. La misma interpretación en *fang*.

Español		Fang/Pamue
yo	fui	<i>mä ke</i>
tú	fuiste	<i>wá ke</i>
él /ella	fue	<i>eñe ke</i>
nosotros/nosotras	fuimos	<i>bía ke</i>
vosotros/vosotras	fuisteis	<i>mína ke</i>
ellos/ellas	fueron	<i>bá ke</i>

- Nos fuimos al cine / *Bíake a sinema*
- El /ella se fue al cine / *Eñe /aake a sinema*
- Te fuiste al cine / *Wáaa /ongake a sinema.*

Hablando del pasado, en la lengua fang, esta lengua especifica en pasado lejano: yo fui / *maake*, o indefinido; pasado lejano forzado, yo iba / *mengake* imperfecto; o pasado medio de ayer, yo iba / *máake*.

VERBO IR, FUTURO

En cuanto a la expresión de un acontecimiento posterior al momento de habla, coinciden Bello y Comrie. Lo mismo se interpreta en *fang*

Español		Fang/Pamue
yo	iré	<i>maye ke</i>
tú	irás	<i>waye ke</i>
él /ella	irá	<i>aye ke</i>
nosotros/nosotras	iremos	<i>biaye ke</i>
vosotros/vosotras	iréis	<i>minaye ke</i>
ellos/ellas	irán	<i>baye ke</i>

- Te irás al mercado / *Waye / weeke a makit*
- Iremos al mercado / *Biayeke a makit*
- Irán al mercado / *Bayeke a makit*.

En las comparaciones que hemos hecho de las interpretaciones, no hemos señalado el condicional, ya que nos vale la hipótesis de Bello, que nos dice que «una forma verbal puede tener varias estructuras de interpretación, pero, lógicamente, necesitamos tres situaciones para interpretar los tiempos: una situación de simultaneidad, otra de anterioridad y una última de posterioridad». Hemos preferido escoger los tiempos prototípicos.

El español corresponde al tronco de lenguas románicas y son casi todas flexivas. El verbo español es la categoría gramatical con más flexión dentro de la morfología del español, su flexión se da en número, persona, tiempo, modo, aspecto, anterioridad, etc.

El *fang / pamue* corresponde al tronco de las lenguas bantúes; es también una lengua flexiva, pero la flexión que presentan las dos lenguas no se da en las mismas condiciones, veamos algunos ejemplos.

PRONOMBRES PERSONALES

<i>Español</i>	<i>Fang / Pamue</i>
<i>yo</i>	<i>ma</i>
<i>tú</i>	<i>wa</i>
<i>él / ella</i>	<i>eñe</i>
<i>nosotros/nosotras</i>	<i>bia</i>
<i>vosotros/vosotras</i>	<i>mina</i>
<i>ellos/ellas</i>	<i>ebo</i>

Aquí observamos que los pronombres personales del español presentan una variación de género en la tercera persona tanto del singular como del plural, así como en la primera persona y en la segunda del plural, mientras que los pronombres personales de la lengua fang no presentan ninguna variación de género ni de número.

La otra gran diferencia con el español es que la flexión verbal se manifiesta en los pronombres personales en *fang*, mientras que el mismo verbo suprimiéndole el prefijo de infinitivo se mantiene totalmente invariable. Ejemplo:

PRESENTE (IR) / (AKE)	FUTURO (IR) / (AKE)	IMPERFECTO (IR) / (AKE)
<i>Fang / pamue</i>	<i>Fang / pamue</i>	<i>Fang / pamue</i>
<i>mä</i> ke	<i>maye</i> ke	<i>menga</i> ke
<i>wá</i> ke	<i>waye</i> ke	<i>onga</i> ke
<i>á</i> ke	<i>aye</i> ke	<i>anga</i> ke
<i>bia</i> ke	<i>biaye</i> ke	<i>binga</i> ke
<i>mína</i> ke	<i>minaye</i> ke	<i>mininga</i> ke
<i>bá</i> ke	<i>baye</i> ke	<i>benga</i> ke

Muchos verbos o la mayoría de los verbos en fang / pamue forman el infinitivo con el prefijo ‘a-’, pero a la hora de ser conjugados, pierden el prefijo o forma de infinitivo, pero sin llegar a sufrir ningún tipo de variación ni flexión. En esto se parece un poco a la morfología verbal inglesa, pues al ser conjugados los verbos en este idioma pierden la preposición ‘to’, aunque presentan una

única diferencia con el inglés, la tercera persona del singular, que sufre variación, mientras que en el fang se mantiene invariable.

El imperfecto *fang* tiene como características fónicas la presencia de ‘-ng-’ en los correspondientes pronombres personales, mientras que en español es como sigue:

- **(-aba)**, para la primera conjugación
- **(-ía)**, para la segunda conjugación y la tercera.

La ‘w’ como característica del pronombre personal «tú», cambia al sufrir la flexión de la conjugación en el imperfecto, mientras que en todos los tiempos simples mantienen la estructura de:

<i>yo</i>	<i>mä</i>
<i>tú</i>	<i>wa</i>
<i>él /ella</i>	<i>eñe</i>
<i>nosotros/nosotras</i>	<i>bía</i>
<i>vosotros/vosotras</i>	<i>mína</i>
<i>ellos/ellas</i>	<i>eboá</i>

ESTUDIO DEL INFINITIVO

El infinitivo es una forma nominal del verbo, caracterizada por un prefijo ‘*α-*’, o su alófono ‘*e-*’, y una base verbal ‘*á-ke*’ / ‘*é-ke*’ (*hacer*).

Ciertos verbos auxiliares pueden presentarse sin prefijo (por ejemplo, ‘*makom(o) ke*’ / *quiero ir*; ‘*maye ke*’ / *iré*); pero se les antepone a todos los verbos regulares (solamente) en su enunciación aislada.

Aquí, presentamos una breve lista de verbos en fang / pamue con sus correspondencias en español.

VERBOS EN INFINITIVO

<i>amar</i>	<i>α / edjing</i>
<i>andar</i>	<i>α / ewulu / awur</i>
<i>bailar</i>	<i>α / edjem</i>

<i>tomar</i>	<i>a / eñu</i>
<i>comprar</i>	<i>a / eckus</i>
<i>beber</i>	<i>a / eñu</i>
<i>tener</i>	<i>a / ebele/aber</i>
<i>saber</i>	<i>a / eyem</i>
<i>correr</i>	<i>a / embara / amar</i>
<i>perder</i>	<i>a / edjimle</i>
<i>ir</i>	<i>a / eke</i>
<i>dormir</i>	<i>a / edjogobe</i>
<i>salir</i>	<i>a / eckuiñ</i>
<i>subir</i>	<i>a / ebet</i>
<i>morir</i>	<i>a / ewu</i>

Tal como vemos en este cuadro, hay verbos de primera, segunda y tercera conjugación. Si en español el infinitivo de los verbos se fija en la terminación, en sus sufijos, en *fang / pamue*, el infinitivo se fija en los prefijos. Para conjugar estos verbos, solo hay que coger los pronombres personales que hemos visto antes y relacionarlos con los verbos, eliminando el prefijo (*a-*). Así se conjugan fácilmente.

Según la estructura fónica de las terminaciones, los verbos en español se distribuyen en tres tipos de conjugación (*-ar*, *-er*, *-ir*). Se llaman regulares aquellos cuya raíz se presenta invariable en todas sus formas, salvo algunas diferencias en la posición del acento. Se denominan irregulares los que presentan diversidad fónica en sus significantes. En la lengua *fang* no existe esta clasificación. Hay un solo tipo de infinitivo, en el que se utiliza el prefijo *a-* precediendo al verbo.

6. CONCLUSIONES

Este estudio de análisis contrastivo (**AC**) de los verbos en español / *fang* se ocupa solo del nivel morfológico, en concreto está dedicado a la comparación de los tiempos simples de ambas lenguas y en el modo indicativo. Como se

sabe, la morfología se ocupa de los elementos básicos de la primera articulación del lenguaje, y las unidades naturales en las que se segmenta en esta primera articulación un mensaje en una lengua natural se denomina palabra. Las palabras poseen autonomía y autosuficiencia morfológica y autosuficiencia fonológica. Con esto se quiere señalar aplicando estos conceptos para las diferencias y semejanzas encontradas:

- **Autosuficiencia y autonomía.** El verbo español tiene autosuficiencia, ya que es un elemento completo y no necesita de ningún otro elemento para poder contraer determinadas relaciones en el discurso. Tiene autonomía, pues controla las propiedades lingüísticas que pueda presentar. Ejemplo: *Vamos*. No necesita obligatoriamente acompañante alguno –pronombre personal– para que signifique algo, puesto que lo lleva implícito en su estructura.

<i>menga</i>	<i>ke</i>
<i>onga</i>	<i>ke</i>
<i>anga</i>	<i>ke</i>
<i>binga</i>	<i>ke</i>
<i>mininga</i>	<i>ke</i>
<i>benga</i>	<i>ke</i>

El verbo *fang*, sin embargo, no tiene autonomía ni autosuficiencia. Por sí solo no significa nada, los pronombres personales son los que rigen su estructura y, por lo tanto, actúan como núcleo asignando funciones al verbo. Ejemplo:

Si se eliminan los pronombres personales, ‘ke’ no significaría absolutamente nada, así que, obligatoriamente, necesitamos algún pronombre del *fang* para que tenga significación.

- **Derivación y flexión.** El verbo español es la categoría que muestra mayor riqueza en cuanto al uso de morfemas. En cada forma verbal se pueden mostrar morfemas de tiempo, modo, aspecto o anterioridad –morfemas específicamente verbales–, morfemas de número y persona –morfemas subjetivos–. Esto implica que unido al contenido léxico

que el lexema pueda transmitir, se suman otros valores gramaticales que enriquecen ese significado.

El verbo *fang* es un sistema cerrado, pero su posible flexión se da en los pronombres personales que determinan este verbo. Es importante observar que su afijación se da con sufijos que indican el tiempo, número y persona, modo (información gramatical); mientras que su componente léxico permanece invariable con la simple caracterización de perder un prefijo (*a-* / *e-*) como marca de infinitivo, ahí cumpliendo el universal morfológico de que toda lengua puede perder o aumentar o disminuir su léxico.

En el verbo *fang* la composición del pronombre personal flexionado, que aporta la información gramatical, y el verbo mismo que lleva la información semántica se yuxtaponen para obtener un complejo sintáctico. Una derivación por composición en la que se unen dos lexemas para designar una entidad.

- **Persona y número.** Estos dos rasgos verbales no están amalgamados en la morfología verbal del *fang* a diferencia del español, sino que el verbo *fang* se mantiene invariable en todas sus formas y no lleva insertos los morfemas característicos de persona y número, como en la lengua española. El verbo en el español es la categoría con mayor flexión. En el verbo de la lengua *fang* no ocurre lo mismo. El número y la persona están expresados en los afijos unidos al sujeto.
- **Núcleo oracional.** El verbo español es capaz de funcionar por sí solo como oración, debiendo contener dos componentes entre los cuales se manifiesta la relación sujeto-predicado. El conjunto de significantes diversos, que resulta de combinar un mismo signo léxico con los variados morfemas gramaticales, constituye la conjugación del verbo. En el verbo *fang* la realidad no es la misma, este no puede constituir el núcleo de la oración, por tanto, no puede funcionar por sí solo como oración, ya que no contiene los dos componentes principales, entre los cuales se debe manifestar la relación sujeto-predicado. Una forma verbal *fang* está compuesta por la raíz y los diferentes afijos del sujeto. La raíz es la parte fundamental que lleva el sentido del verbo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1994). *Gramática de la Lengua Española*. Madrid, RAE-Espasa.
- BIBANG OYEE, Julián (2007). *Curso de Lengua Fang*. UNDE.
- BIBANG OYEE, Julián (1987). *Curso de Lengua Fang*. Malabo, CCE.
- FERREIRA, Cláudia Cristina (2005). *La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera*, Universidade Estadual de Londrina/CAPEs)
- GRANDA, Germán de (1985). *Estudios de lingüística afro-románica*, Universidad de Valladolid (Serie Lingüística y Filología N2 1).
- GRANDA, Germán de (1988), *Lingüística e historia. Temas afro-hispánicos*. Universidad de Valladolid (Serie Lingüística y filología nº 6).
- HERNANZ, María Lluisa y BRUCART, José María (1987). *Sintaxis*. Barcelona, Editorial Crítica.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos (1997). *Introducción a la lingüística. Enfoque tipológico y universalista*. Madrid, Síntesis.
- TESSMANN, Günter (1993). *Los Pamues. (Los fang). Monografía etnológica de una rama de las tribus negras del África occidental*. Berlín, Wasmuth,

La integración sociolingüística de la inmigración rumana residente en Madrid: estado de la investigación y posibles aplicaciones didácticas

Yara PÉREZ CANTADOR

Alumna del programa de doctorado Estudios lingüísticos,
literarios y teatrales de la Universidad de Alcalá

Resumen: El objetivo del presente artículo es explicar en qué fase se encuentra actualmente la investigación que estamos llevando a cabo para nuestra tesis doctoral, presentar nuestros objetivos propuestos y la metodología seguida en el estudio, así como también exponer una aproximación sobre algunos de los resultados recogidos hasta el momento. De igual forma, se reflexionará sobre cómo esta investigación puede aplicarse en la enseñanza del español como lengua extranjera dirigida a la población de origen rumano asentada en la Comunidad de Madrid.

Abstract: The aim of this article is to explain the current stage of our doctoral thesis research, present our proposed objectives, the methodology employed in the study, and provide an overview of some of the results gathered so far. Furthermore, we will reflect on how this research can be applied in teaching Spanish as a foreign language to the Romanian population settled in the Community of Madrid.

Palabras clave: Integración sociolingüística, inmigración rumana, aplicación didáctica.

Curriculum: Ha realizado todos sus estudios universitarios en la Universidad de Alcalá. Es graduada en Filología Hispánica, posee el Máster en «Formación de Profesores de Español» y, actualmente, es doctoranda en «Lengua Española». Ha enseñado español a estudiantes de diferentes niveles en diversos programas universitarios. También es examinadora acreditada por el Instituto Cervantes del diploma de español DELE. Impartió durante varios años clases de español en Alcalingua-Universidad de Alcalá y ha trabajado como profesora de español en Syracuse University (Madrid).

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio que nos hemos propuesto es el análisis de la integración sociolingüística en la población rumana residente en la Comunidad de

Madrid y se materializa en la tesis doctoral titulada *La integración sociolingüística de los inmigrantes rumanos residentes en la Comunidad de Madrid*, que se encuentra ya en una fase avanzada de redacción.

Dicha tesis doctoral se incluye dentro del proyecto INMIGRA3-CM, constituido por una red de grupos de investigación integrada en el programa de actividades de I+D de la Comunidad de Madrid. Tal como se indica en la página web del proyecto (<https://inmigra.web.uah.es>), estos grupos de investigación se dedican al estudio de diversos factores que intervienen en el proceso de integración de la población migrante en la Comunidad de Madrid, esto es, factores lingüísticos, comunicativos, sociales o culturales y, todo ello, desde una perspectiva multidisciplinar. Así pues, nuestra investigación se incluye concretamente dentro del grupo UAH-LIVARES, centrado en líneas de investigación relativas a la sociolingüística, la dialectología o la enseñanza del español como L1 o como L2.

De esta manera, se pretende que los resultados de la presente investigación enriquezcan significativamente la labor del proyecto INMIGRA3-CM y sean de gran utilidad para el estudio de los fenómenos de contacto lingüístico. De ello podrían derivarse en un futuro diversos análisis contrastivos que amplíen la visión de cómo se produce la integración sociolingüística de la población migrante residente en la Comunidad de Madrid, con el fin último de facilitar dicha integración en la sociedad de acogida. Por ello, es imprescindible observar cómo se produce la recepción de los grupos de inmigración por parte de la sociedad madrileña, a fin de valorar cómo se relacionan ambos grupos y poder, así, analizar con mayor profundidad el mencionado proceso de integración sociolingüística.

2. INVESTIGACIÓN SOBRE LA POBLACIÓN RUMANA RESIDENTE EN LA COMUNIDAD DE MADRID

2.1 OBJETIVOS PLANTEADOS

Al inicio de la investigación nos pusimos como meta principal llegar a conocer y analizar cómo se está produciendo la integración sociolingüística de la población inmigrante rumana que reside en la Comunidad de Madrid. Como se ha mencionado anteriormente, la importancia de tener en cuenta a ambos grupos nos llevó a realizar un análisis tanto desde la perspectiva de la inmigra-

ción rumana como desde la perspectiva de la sociedad de acogida, siendo en este caso la madrileña.

Asimismo, nos propusimos contribuir al proyecto INMIGRA3-CM aportando una serie de entrevistas semidirigidas al corpus oral, así como una serie de cuestionarios sobre actitudes lingüísticas, siguiendo siempre el modelo establecido por el proyecto, a fin de que se puedan realizar en un futuro los análisis contrastivos mencionados en el apartado anterior.

De igual forma, era nuestro propósito el crear un corpus oral independiente, al que se denominó RuCAM, conformado por entrevistas semidirigidas aplicadas a informantes rumanos residentes en diferentes zonas de la Comunidad de Madrid. Estas entrevistas incluyen la transcripción y codificación de los datos obtenidos, así como la ordenación de los resultados.

Finalmente, otros objetivos propuestos fueron el analizar de forma cualitativa la mencionada integración sociolingüística desde diferentes aspectos, a saber, desde las actitudes lingüísticas, la percepción, la valoración de la lengua como eje central del proceso de integración o desde la acomodación lingüística. Además, se propone un análisis cuantitativo sobre determinadas variables dependientes que se consideran significativas para el estudio, así como averiguar las actitudes que presentan los informantes que pertenecen a la comunidad de acogida.

2.2 BREVE MARCO TEÓRICO

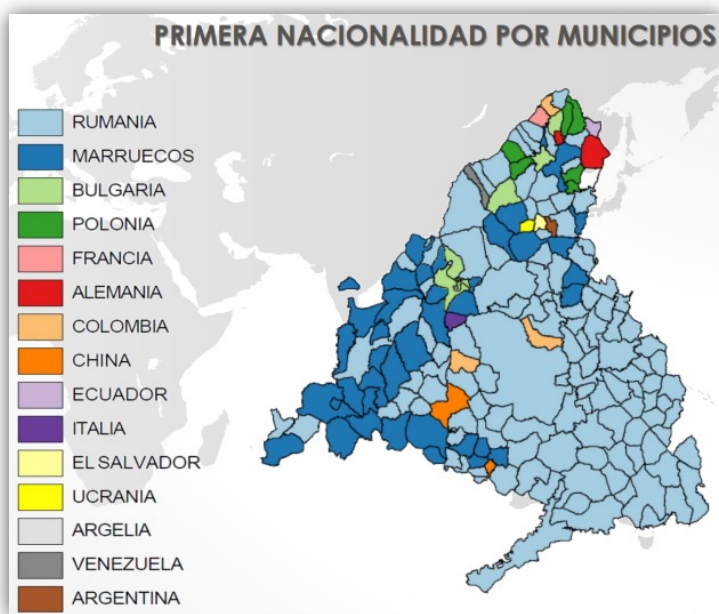
Con el objetivo de comprender adecuadamente los postulados teóricos en los que se basa nuestra investigación, expondremos a continuación de forma sucinta algunos de los aspectos que tienen mayor relevancia para nuestro estudio.

Es conveniente comenzar mencionando que, tal como afirman Paredes y Sancho (2018), la integración social es un fenómeno dinámico y complejo que es llevado a cabo por individuos o sociedades y «mediante el cual grupos diferentes llegan a compartir determinados valores y establecer relaciones de interdependencia socioeconómica». En este sentido se hace evidente el hecho de que se deban tener en cuenta en el análisis a los dos grupos implicados y no solo a uno de ellos, pues proporcionaría información parcial.

Asimismo, desde la perspectiva de la sociología de la migración, se considera que de entre las numerosas variables que intervienen en el proceso de adaptación de la población migrante destaca la dimensión lingüística (Moreno Fernández, 2009). Es por ello por lo que nuestra investigación se centra en este plano lingüístico como forma de análisis del proceso de integración.

2.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN

Nuestro estudio se ha centrado en la comunidad rumana, ya que, según datos del Instituto Nacional de Estadística (2022), esta es la segunda nacionalidad extranjera con mayor presencia a nivel nacional y, a nivel autonómico, la mayoritaria, según el Observatorio de Inmigración de la Comunidad de Madrid (2022).



Fuente: Observatorio de Inmigración de la CAM

De entre las diversas investigaciones previas que se han realizado sobre nuestro objeto de estudio, nos gustaría hacer referencia a la de Sanz Huéscar (2008), que se centra en conocer las actitudes lingüísticas adoptadas por los

inmigrantes rumanos residentes en la ciudad de Alcalá, como elemento determinante en la conformación de la integración de dicho grupo en la comunidad de acogida. De igual manera, el estudio de Tamames (2008) sobre la inmigración rumana en España destaca por su análisis sobre el contacto lingüístico. Asimismo, Muñoz Carrobles (2013) se centra en el estudio del fenómeno de la inmigración rumana en la ciudad de Madrid desde una triple perspectiva: fenómenos de sociolingüística urbana, identidades culturales de la inmigración y lenguas en contacto. Finalmente, nos gustaría destacar el trabajo realizado por Buzilă (2016), un estudio sobre el contacto lingüístico entre el rumano y el español hablado por los inmigrantes rumanos en España. En esta investigación, el autor se plantea la existencia del denominado *rumañol*.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se realizó de forma directa en todos los casos. Se realizaron entrevistas semidirigidas y se aplicó un cuestionario (proyecto INMIGRA3-CM) a los mismos informantes a los que se les había realizado la entrevista, con el fin de obtener tanto información cualitativa como cuantitativa sobre actitudes y de poder observar, así, si existe una correspondencia entre actitud y uso. Dichas entrevistas fueron realizadas entre octubre de 2016 y enero de 2020, siendo la forma de contacto con los informantes variada.

Para la selección de la muestra, para la recogida de datos y para la organización de las entrevistas y de los cuestionarios nos basamos en las directrices establecidas por el proyecto INMIGRA3-CM (anteriormente, IN.MIGRA2-CM), esto es, se llevó a cabo la aplicación del mismo modelo de entrevista y cuestionario con los que se trabajan en dicho proyecto.

Se han podido realizar un total de 67 entrevistas semidirigidas a inmigrantes rumanos residentes en diferentes zonas de la Comunidad de Madrid (centro, noroeste, sur y este). En consecuencia, se han aplicado 67 cuestionarios de actitudes lingüísticas. Y, tal como se ha mencionado anteriormente, la importancia de obtener información por parte de ambos grupos nos llevó a obtener un total de 1504 cuestionarios válidos sobre actitudes a madrileños

residentes en Madrid. En ambos grupos se ha logrado conseguir una muestra representativa, que ofrecerá datos significativos al estudio.

Finalmente, cabe destacar que se seleccionó un muestreo pre-estratificado tomando las variables «sexo» y «tiempo de residencia» (más de 4 años de tiempo de residencia y menos de 4 años de tiempo de residencia) como punto de partida en la búsqueda de informantes.

3.2 CODIFICACIÓN Y EXTRACCIÓN DE LOS DATOS

Con el objetivo de reflejar la totalidad de los resultados extraídos, se ha elaborado una tabla codificada que recoge el perfil de los informantes, así como todas las respuestas codificadas de los cuestionarios aplicados. Asimismo, por una parte, para realizar el análisis cuantitativo de los datos, se ha llevado a cabo la extracción de estos a través del programa estadístico informático SPSS. Por otra, para la realización del análisis cualitativo, se ha realizado la transcripción del corpus siguiendo las convenciones y el etiquetado propuesto por el Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA), una vez más, con ánimo de unificar todo lo posible los criterios que sigue el proyecto INMIGRA3-CM.

Cabe señalar que de los 67 informantes que participaron en la investigación, se obtuvo una muestra mayor en las zonas centro y este de la Comunidad de Madrid, por ser estas zonas las que presentan una mayor densidad de población inmigrante rumana. Sin embargo, no ha sido posible completar la muestra prevista en un primer momento, debido a las dificultades encontradas para localizar a informantes de las zonas sur y noroeste que cumplieran con la variable «tiempo de residencia» menor a 4 años, pues el número de llegadas de población rumana a la Comunidad de Madrid ha experimentado un gran descenso durante los últimos años.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. DATOS CUANTITATIVOS

A continuación, se recogen algunos de los ítems que incluye el cuestionario, cuyas respuestas arrojan información valiosa acerca de las actitudes de la población rumana residente en Madrid.

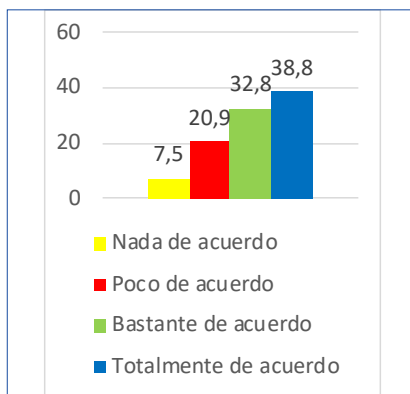


Gráfico 1.
Respuestas generales

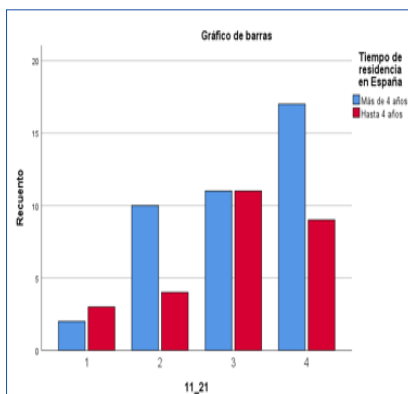


Gráfico 2. Respuestas variable
«tiempo de residencia»

El gráfico 1 recoge el nivel de aceptación general de los informantes encuestados, atendiendo a la siguiente afirmación recogida en el cuestionario: «Entre las distintas formas de hablar español, el que se habla en Madrid es el más correcto». Como se puede observar, la amplia mayoría de los informantes está bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo en considerar el habla madrileña como la representación lingüística más correcta del español. Si se presta atención al gráfico 2, se puede ver que la variable «tiempo de residencia» también muestra información significativa. En este caso, se aprecia que los informantes que llevan residiendo en España o Madrid más de 4 años son los que afirman con mayor contundencia el enunciado anterior. Por tanto, de este ítem se desprende que existe una valoración positiva hacia el habla madrileña y que esta visión se hace más palpable en aquellos informantes que llevan más tiempo de residencia en Madrid. No obstante, hay un porcentaje relativamente elevado de informantes con más de 4 años de residencia en España que afirman estar poco de acuerdo con dicha afirmación, lo que nos lleva a pensar que es posible que el grado de conciencia lingüística también sea mayor en este grupo de informantes y ello pueda llevar a no tomar el habla de Madrid como el modelo lingüístico más correcto. No obstante, son datos que requieren de un análisis con mayor profundidad.

Si nos fijamos ahora en la siguiente afirmación: «Me gusta el castellano que se habla en Madrid», y observamos los gráficos 3 y 4, percibimos que la

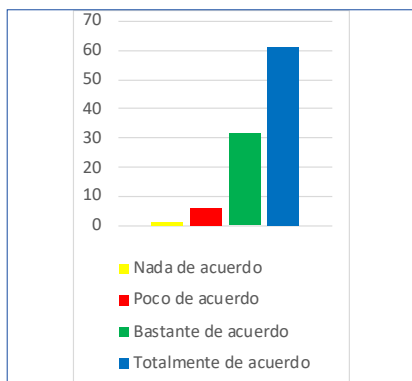


Gráfico 3.
Respuestas generales

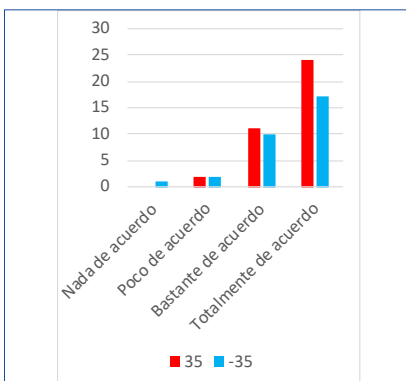


Gráfico 4. Respuestas
variable «edad»

«edad» amplia mayoría de los informantes rumanos manifiestan una actitud positiva acerca del habla madrileña, especialmente los informantes mayores de 35 años. No obstante, los informantes menores de 35 años también manifiestan una buena actitud hacia dicha variedad, por lo que el proceso de integración se verá facilitado en este sentido.

Finalmente, en los gráficos 5 y 6, puede comprobarse esa predisposición positiva hacia el habla de Madrid, si atendemos a la siguiente afirmación incluida en el cuestionario: «Si oigo hablar con acento de Madrid a algún compatrio-

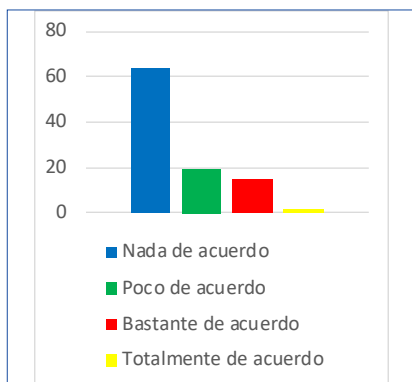


Gráfico 5.
Respuestas generales

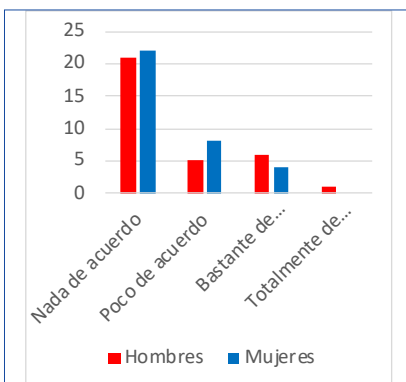


Gráfico 6. Respuestas
variable «sexo»

ta, me parece ridículo». Así, concretamente en el gráfico 6 se aprecia que son las mujeres las que valoran en mayor medida el prestigio del habla madrileña, pues son las que muestran un mayor rechazo a que les parezca ridículo el acento madrileño hablado por un compatriota.

Como hemos podido comprobar mediante el análisis de todos estos gráficos (1-6), las variables más significativas en estos casos son la edad, el sexo y el tiempo de residencia. Sin embargo, mediante un análisis más exhaustivo de los demás ítems del cuestionario se podrá valorar qué otras variables resultan significativas para el estudio.

4.2 DATOS CUALITATIVOS

Como se ha dicho previamente, la aplicación del cuestionario de actitudes lingüísticas se complementa con el análisis de los usos lingüísticos recogidos en las entrevistas, con el fin de poder analizar si existe o no una correspondencia entre las actitudes y los usos lingüísticos. Por ello, a continuación expondremos algunos ejemplos extraídos de las entrevistas semidirigidas, en donde algunos informantes explican con mayor detalle su visión acerca de las cuestiones que hemos presentado en el apartado anterior.

E: ¿y la forma de hablar? / ¿has visto diferencias en la forma de hablar de los españoles en diferentes partes?

I: sí / sí sí sí por ejemplo hemos ido hace dos semanas <sic> en </sic> Bilbao / diferente en Asturias diferente bueno en / A Coruña diferente / y<alargamiento/> todo <vacilación/> bueno los catalanes / <entre_risas> totalmente diferentes </entre_risas> y **en Madrid yo creo que se habla más / mejor // correcto sí más correcto // pienso yo que mejor español mejor castellano / en Madrid / los andaluces alguna vez no los entiendo <risas = "todos"/> alguna vez / que sacan unas palabras y no las acaban / y no sé / yo creo que los de Extremadura los entendía / mejor así como / en Madrid // creo no sé //**

1M3_R14_036

Como podemos ver, estos informantes manifiestan una actitud acorde con los resultados generales expuestos en los gráficos anteriores, esto es, una actitud positiva hacia el habla de Madrid. Además, justifican lo dicho apelando a su propia experiencia con las diferentes variedades lingüísticas españolas, y

E: vale y<alargamiento/> / ¿qué te parece la forma de hablar de los madrileños? // ¿te gusta?

I: sí me gusta pero<alargamiento/> / eeh vosotros <sic> tenías </sic> un acento / específico <risas = "l"/> /

E: ¿sí?

I: sí sí<alargamiento/> eeh <silencio/> me gusta me gusta y quiero quiero aprender muy muy bien cómo <sic> hablar </sic> vosotros <silencio/> no lo sé // mmm tengo tengo amigas <sic> españoles </sic> y me gusta me gusta cómo son en general <sic> amable<alargamiento/> cariñosa<alargamiento/> </sic> / sí me gusta <risas = "l"/>

E: y la for <palabra_cortada/> el acento específico / ¿a qué te refieres? ¿diferente de otros sitios de España? // o<alargamiento/>

I: no en general España vo <palabra_cortada/> vosotros <sic> tenías </sic> un acento con ese

1M3_R22_053

perciben diferencias de acento entre la variedad madrileña y las demás que conocen. Esta apreciación es importante tenerla en cuenta, ya que es un dato que nos debe llevar a profundizar en el análisis de la identidad, tanto individual como social.

5. POSIBLES APLICACIONES DIDÁCTICAS DE NUESTRO ESTUDIO

Bien es cierto que el fin último de nuestra investigación no es el de responder de forma directa a las necesidades que los centros educativos puedan requerir en la formación de estudiantes de origen rumano que aprendan el español como L2. Sin embargo, como se ha mencionado a lo largo de este artículo, una de las posibles aplicaciones de nuestro estudio es la didáctica del español como lengua extranjera aplicada a la población rumana que reside en Madrid, por las características lingüísticas propias de este grupo de población. Por ello, proponemos a continuación diferentes formas de aprovechamiento de este estudio sobre la línea de investigación de la enseñanza de E/LE.

En primer lugar, a partir de los resultados lingüísticos aportados por el presente estudio se podrían elaborar diversos materiales adaptados a la enseñanza de español como L2, enfocados principalmente a los CEPI (Centros de Participación e Integración de Inmigrantes) existentes en diferentes pun-

tos de la Comunidad de Madrid. Así, teniendo en cuenta que estos centros pueden ser en muchos casos el primer contacto que pueda tener la población inmigrante rumana con el aprendizaje del español a su llegada a Madrid, estos materiales adaptados podrían resultar de gran ayuda para que dicha enseñanza se concrete en aquellos aspectos lingüísticos más relevantes, con el objetivo de una rápida integración de los recién llegados. Pensando en que la población mayoritaria que podría acudir a estos centros sería la adulta, los materiales que consideramos idóneos para un rápido aprendizaje serían aquellos que potencien, especialmente, la interacción oral y escrita. Así pues, los materiales propuestos deberán trabajar en particular aspectos fonéticos y gramaticales en los que se presentan mayores interferencias y dificultades, como la pronunciación de la interdental fricativa sorda /θ/, la correcta utilización de los tiempos verbales en español o el empleo de las preposiciones. Para ello, se pueden emplear prácticas de comprensión oral enfocadas a situaciones reales contextualizadas en el habla madrileña o la producción oral / escrita de textos dirigidos a los intereses mayoritarios de este perfil de alumnado.

Asimismo, se pueden crear materiales adaptados para el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, pues puede darse la circunstancia de que, por ejemplo, llegue alumnado de origen rumano con incorporación tardía al sistema educativo madrileño. En este caso, las dificultades lingüísticas serán las mismas que en el caso anterior, pero los materiales deberán ser adaptados para que se adecúen a la edad de los estudiantes y a sus intereses. Por eso, es importante introducir en la medida de lo posible la gamificación y la incorporación de textos reales para una más rápida adquisición de la lengua española y, en concreto, una mayor familiarización con el habla madrileña.

Por todo ello, creemos conveniente que se elaboren materiales en los que se trabajen los diferentes niveles lingüísticos (fonológico y morfosintáctico con presencia de la pragmática), pero igualmente es imprescindible no dejar de lado otros niveles y aspectos lingüísticos como el léxico, la semántica o las unidades fraseológicas, ya que sin el conocimiento y uso de ellos resultaría más complejo conseguir una integración sociolingüística plena en las interacciones con la comunidad de acogida.

6. CONCLUSIONES

A pesar de que el estudio requiere de un análisis más exhaustivo de los resultados obtenidos para poder ofrecer unos datos más reales y objetivos, podemos extraer algunas conclusiones aproximadas que nos arrojan datos interesantes sobre el objeto de estudio.

Se ha observado, al igual que ya hizo Sanz Huéscar en sus estudios (2008, 2010), que la comunidad rumana otorga una valoración muy positiva hacia el habla de Madrid. Es más, esta manifestación se ve condicionada por diferentes aspectos, como son en mayor medida: el tiempo de residencia, el sexo o la edad de los informantes. De igual manera, se aprecia que algunas variables parecen influir con mayor intensidad en el proceso de integración sociolingüística, como son el tiempo de residencia, el nivel formativo de los informantes, las redes sociales establecidas o las perspectivas de futuro manifestadas. Asimismo, parece claro que existe una predisposición positiva por parte de la población rumana a la integración en la comunidad de acogida, lo que ayuda en gran medida a que ese proceso culmine con éxito. No obstante, una vez se analicen e interpreten todos los resultados se podrá establecer en qué momento del proceso de integración sociolingüística se halla la población inmigrante rumana.

Igualmente, se podrán comparar los resultados con otros relativos a diferentes grupos (INMIGRA3-CM) y, como posible línea de investigación futura, se podrá ayudar a los docentes en su labor didáctica mediante la elaboración de diversos materiales adaptados a este tipo de alumnado de español como lengua extranjera.

7. BIBLIOGRAFÍA

BUZILĂ, P. (2016). *El rumano hablado en España*. Universidad de Bucarest.

Instituto Nacional de Estadística: www.ine.es

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2009). «Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España», *Lengua y migración*, 1:1, pp. 121-156. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/11262>

MUÑOZ CARROBLES, D. (2013). *Lenguas y culturas en contacto en contexto urbano: el caso de la comunidad rumana de Madrid*. [Tesis].

Portal web del Observatorio de Inmigración-Centro de estudios y datos de la Comunidad de Madrid. Disponible en: <http://www.comunidad.madrid/servicios/asuntos-sociales/observatorio-inmigracion-centro-estudios-datos>

PAREDES, F. y SANCHO, M. (2018). «Influencia de las expectativas de permanencia o retorno en la integración sociolingüística de la población migrante en la Comunidad de Madrid». *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, volumen xvi, 31.

PRESEEA. Disponible en: <https://preseea.uah.es/metodologia>

Proyecto INMIGRA. Disponible en: <https://inmigra.web.uah.es/>

SANZ HUÉSCAR, G. (2008). *Actitudes lingüísticas de los inmigrantes rumanos en Alcalá de Henares*. Trabajo de investigación Tutelado inédito. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

SANZ HUÉSCAR, G. (2010). «Actitudes lingüísticas. Rumanos en Alcalá». *Lengua y migración = Language and migration*, 2:2, 97-111. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/15581>

TAMAMES, R. (ed). (2008). *Saatchi & Saatchi–Estudio sobre la inmigración rumana en España*. Castellana Cien. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/61918916/Estudio-sobre-la-Inmigracion-Rumana-en-Espana>

Las combinaciones léxicas en la enseñanza del vocabulario: *colocando emociones*

Cristina RIVET RUBIO

Alcalíngua

Alumna del programa de doctorado Estudios lingüísticos
literarios y teatrales de la Universidad de Alcalá

Resumen: El aprendizaje de español como lengua extranjera debe enfrentarse a las dificultades que entraña la adquisición de una lengua ajena a su idioma materno como son las colocaciones o combinaciones léxicas. Este tipo de unidades léxicas constituidas merecen especial atención, pues su falta de conocimiento puede producir errores graves de transferencia de la lengua materna del estudiante con la lengua meta, en este caso, el español. Las colocaciones léxicas se han anclado en la memoria de los hablantes de una lengua debido a factores de tipo cultural, históricos y literarios, y deben ser estudiadas para incrementar el conocimiento del vocabulario, entender mejor el significado que adquieren algunas palabras según se combinen y facilitar la creación de una red de asociaciones del léxico de manera autónoma. Nos centraremos en las combinaciones léxicas del vocabulario de las emociones y en encontrar una forma amena, integradora y efectiva de enseñarlas.

Abstract: Learners must confront the difficulties involved in acquiring Spanish as a foreign language to their native language, such as collocations or lexical combinations. These formed lexical units deserve special attention because a lack of knowledge in this area can lead to serious errors in transferring the student's native language to the target language, in this case, Spanish. Lexical collocations have become entrenched in the memory of language speakers due to cultural, historical, and literary factors, and they should be studied to increase vocabulary knowledge, better understand the meanings that certain words acquire when combined, and facilitate the creation of an autonomous network of lexical associations. We will focus on the lexical combinations of the vocabulary related to emotions and on finding an enjoyable, inclusive, and effective method of teaching them.

Palabras clave: Palabras clave: enseñanza del léxico, colocaciones léxicas, emociones

Currículum: Licenciada en Filología Hispánica (Universidad Autónoma de Madrid, UAM) y máster en proyectos editoriales (UAM en colaboración con Edelvives), ha trabajado como profesora

ra de español para extranjeros desde 1998, tanto en Madrid como en la Universidad de Samford (EE.UU.), donde ha impartido cursos de todos los niveles, Literatura iberoamericana y Español para la salud. Ha sido profesora de conversación, y de español de los negocios y jurídico en el Instituto Iberoamericano de la Universidad de Goteburgo (Suecia). Es profesora en Alcalingua de la Universidad de Alcalá. Ha colaborado en el proyecto Language Spanish Route, realizado por Alcalingua, en colaboración con Every View SL, Next Computer SL y la Universidad de Alcalá.

La motivación para el desarrollo del presente artículo reside principalmente en cuatro factores primordiales que determinan un aprendizaje eficaz y adecuado del léxico, en concreto, el de las colocaciones léxicas. El primero es la relevancia que adquieren las combinaciones léxicas dentro de la competencia lingüística de una lengua, de manera que, si el alumno conoce, estudia, aprende y reconoce estas unidades fraseológicas podrá integrarse social y culturalmente en la comunidad donde estudia la lengua meta. Además, sin un dominio de las colocaciones será imposible dominar en profundidad dicho idioma, ya que se producen interferencias entre la lengua materna del alumno y la lengua extranjera que está aprendiendo. Encontramos multitud de ejemplos de estos equívocos en cualquier nivel de aprendizaje de la lengua: por una parte, el *jugar la guitarra* o *hacer una decisión* (*tocar la guitarra*, *tomar una decisión*) de los alumnos norteamericanos, el *vino rojo* (*red wine*, *vin rosso*, *vin rouge*) de ingleses, italianos y franceses, en lugar de *vino tinto*; y, por otra, El *príncipe blanco* de los estudiantes asiáticos (por *príncipe azul*, en español), el *ponerse rojo* para indicar enfado, cuando en castellano decimos *ponerse negro* y muchas más combinaciones que difieren en cada lengua. Es por ello por lo que debemos familiarizar a los aprendientes con este tipo de léxico para que lo adquieran, lo aprendan y lo pongan en uso. Asimismo, debemos evitar el miedo a usar el metalenguaje en el aula de ELE. Es muy probable que los aprendientes ya hayan tomado contacto con conceptos como adjetivo, sustantivo, preposición o verbo al estudiar otra lengua y, si no es así, podemos introducirlos sin temor, pues facilitarán la comprensión de estas unidades fraseológicas y sus tipos.

Un segundo factor se relaciona con las dificultades que encontramos los docentes a la hora de abordar este tipo de unidades fraseológicas, dada la precaria relevancia que se le otorga en los manuales de ELE. Si bien en algunos manuales del alumno más recientes como *Nuevo Sueña* o *Vitamina* se inclu-

yen de manera habitual con ejercicios variados, en otros asoman tímidamente o ni siquiera se mencionan. En cuanto a los diccionarios –los monolingües y los dedicados a la enseñanza de español como lengua extranjera–, destacamos *DICE, diccionario de colocaciones del español* (2004) bastante útil para el aprendizaje, pues está basado en funciones léxicas y convierte las bases de las colocaciones en lemas, aunque acaso con un metalenguaje incomprensible para algunos casos de aprendientes de ELE. Sin embargo, no vamos a realizar un análisis exhaustivo de manuales ni de diccionarios, pues eso sería objeto de otro artículo. Sobre esta carencia o falta de atención a las colocaciones léxicas en los manuales, la autora Higuera García (2006: 7) señala:

Tanto en libros de formación para profesores de inglés como lengua extranjera, como en el material complementario para alumnos, destinado al aprendizaje del léxico inglés, es habitual hablar de colocaciones, mientras que en monografías para la formación de profesores de español como lengua extranjera este concepto aparece tímidamente y sólo en libros de reciente publicación [...] en los libros para el aprendizaje de léxico español no se menciona este concepto en casi ninguna ocasión.

De esta afirmación se desprende que la didáctica de ELE debería incorporar necesariamente estas combinaciones léxicas, consolidadas ya en la didáctica del léxico de otras lenguas extranjeras como el inglés o el francés.

El tercer factor es la utilidad de este tipo de construcciones para hacer la comunicación más efectiva y rentable. Si el estudiante centra su atención no solo en la palabra como elemento aislado, sino como parte de unidades léxicas más complejas va a rentabilizar el aprendizaje del vocabulario, pues será capaz de identificar las palabras que normalmente aparecen juntas en un discurso. De la misma manera economizará su expresión oral eliminando vocablos no necesarios en el acto de habla. Así, yo no *interrogo a un alumno para comprobar si ha adquirido los conocimientos necesarios sobre la unidad estudiada en el aula, sino que le tomo la lección.*

En esta línea, Higuera señala que

no cabe duda de que la enseñanza de estos bloques es beneficiosa para la enseñanza del léxico, puesto que agiliza su recuperación y mejora la fluidez y corrección del alumno, que no tiene que ir combinando palabra a palabra para crear

su discurso, sino bloque a bloque y, por consiguiente, podrá hacerlo con mayor rapidez y cometiendo un número menor de errores.

Por lo tanto, el objetivo del docente es que el alumno aprenda palabras nuevas reconociendo cómo se escriben (plano ortográfico), cómo se pronuncian (plano fonológico) y qué significan (plano semántico), pero también qué palabras son las que combinan con estos nuevos vocablos. Desde nuestro punto de vista, enseñar colocaciones desde niveles iniciales es una forma de facilitar el trabajo a los alumnos, ya que supone el mismo esfuerzo aprender una palabra aislada que bloques de palabras. De este modo, su vocabulario se amplía y mejora el dominio de la lengua meta y su fluidez tanto oral como escrita mejora notablemente; además, el aprendiente puede predecir las palabras que acompañan a otras y ello facilita en gran medida la comprensión de textos orales y escritos.

La estrategia del docente estriba en atraer a los alumnos hacia este tipo de construcciones para que, además de aprender significados, se interesen por su entorno y no cometan transferencias equívocas de patrones colocacionales de su lengua materna a la lengua meta.

Por último, encontramos un cuarto factor, el cual les posibilita a los alumnos el reconocer niveles de lengua y registros lingüísticos. A través de las colocaciones, los hablantes de una lengua identifican el grado de formalidad o informalidad de una interacción oral o escrita. Así pues, al hablar con un amigo en una situación como puede ser solicitar la firma de un documento, el hablante pedirá que «le eche una firma», «un autógrafo» o, incluso, un «garabato» a modo de broma, pero si este mismo hablante se dirige a un alto funcionario, un juez o un notario, le solicitará que «le estampe una firma». Es así como el aprendiente debe seleccionar la colocación léxica adecuada en cada contexto. Para ello, estamos de acuerdo con Lewis y Schmitt en la defensa de una enseñanza explícita de estas unidades fraseológicas, ya que los autores reconocen el aspecto idiosincrático de las colocaciones. Para aprender los rasgos combinatorios de cada palabra, se debe llamar la atención del alumno sobre determinados aspectos de cada ítem y trabajarlos con determinadas técnicas y actividades (buscar colocaciones en un texto, señalar el intruso en una tabla de colocaciones, encontrar verbos, adjetivos o adverbios que formen colocación

con un nombre, etc.); esto no significa que rechazemos el aprendizaje incidental, pues una exposición abundante y prolongada a un *input* ampliará, sin duda, la competencia colocacional de nuestros alumnos.

No hemos negado la existencia de algunas dificultades con las que se encuentran tanto alumnos como docentes a la hora de aprender y enseñar estas unidades fraseológicas, debido a tres tipos de factores (Koike, 2001: 209-212). En el caso de los aprendientes de una L2:

1. Influencia de la lengua materna. Si tomamos como ejemplo la colocación léxica *Un príncipe azul*, encontramos una disparidad frente a lenguas diferentes entre sí, como son el ucraniano, coreano, chino y japonés, que coinciden en su traducción (*príncipe en caballo blanco*). Así la base en español selecciona el color azul, mientras que en los otros idiomas *príncipe* no se acompaña de «color», sino que el colocativo *blanco*, en el caso de estas lenguas, se atribuye al caballo. Para el inglés y el francés, no existe la combinación léxica o *chunk* sin ningún color, sino con el adjetivo *encantador*. Con respecto al árabe, no existe ninguna combinación léxica para denominar al príncipe, es decir, la base *príncipe* se presenta aislada sin ningún colocativo que lo acompañe. En alemán, la base se acompaña del sustantivo «cuento». Por consiguiente, es evidente que traducir literalmente las combinaciones a la lengua materna no parece ser el método más efectivo a la hora de aprenderlas.

En la siguiente tabla especificamos las diferencias:

UCRANIANO	<i>Prynz na bilomu komi</i>
CHINO MANDARÍN	<i>Bái ma wáng zi</i>
COREANO	<i>Bek ma tan wangzanim</i>
JAPONÉS	<i>Hakuba no oujisama</i>
INGLÉS	<i>Prince charming</i>
FRANCÉS	<i>Prince charmant</i>
ÁRABE	<i>Amir</i>
ALEMÁN	<i>Marchenprinz</i>

2. La correspondencia de colocaciones en ambas lenguas. En muchas ocasiones, lo que es una colocación en una lengua no lo es en otra. El estudiante puede sentirse frustrado al comprobar que las combinaciones que estudia en español no existen como tales en su lengua; por eso, sería necesario evitar la tendencia a la traducción literal de las colocaciones a la lengua materna. En el caso del inglés *to fall in love* o *to have the blues* no tendría una correspondencia exacta en español, sino que se corresponde con un solo lexema *enamorarse* y *tristeza* (o *estar triste*). Por este motivo, no debemos alentar al alumno a que se apoye siempre en su lengua para comprender y asimilar las colocaciones en español.
3. Problemas con la comprensión del sentido en colocaciones difíciles de descifrar. El problema reside, según Koike, en que el alumno no comprende el significado global de la combinación léxica, sino que tiende a buscar el significado en la suma individualizada de palabras (base + colocativo). Si el aprendiente trata de comprender de manera aislada cada miembro de la combinación, le provocará dificultades y retraso en su aprendizaje. Si un estudiante chino trata de comprender el significado de la colocación *ponerse negro* (enfadarse) descifrando el significado de la base y del colocativo, difícilmente conseguirá llegar al entendimiento global, porque el uso de los colores dista mucho en ambas lenguas. En chino, el color blanco se identifica con la muerte, mientras que en español se relaciona con el negro; el azul es *tristeza*, pero en español la tristeza tiende a gris, por ejemplo *un día gris*; el rojo es *enfado* y en español el enfado se representa con el color negro.

En cuanto a las dificultades con las que se encuentra el docente, la principal es la carencia de materiales disponibles en los que apoyarse a la hora de abordar el tema en el aula. González Grueso (2006: 16) incluye una cita que nos resulta muy relevante, pues recoge el factor causante de los problemas a los que se enfrenta el docente del léxico de ELE:

Según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994), se debe integrar la enseñanza de los fraseologismos desde el primer momento, eligiendo las UFS que

se acomoden al nivel. Este es otro escollo que hay que salvar, pues, a falta de diccionarios de frecuencia al respecto, es la intuición del profesor la que debe jugar el papel principal para la selección de los listados.

Como posibles soluciones a este escollo, propondríamos la creación por parte del profesor de un corpus adaptado a las necesidades del alumno (tarea que reconocemos como ardua, en cualquier caso) y el uso de diccionarios de frecuencia para evitar que el docente se deje llevar por la intuición de cuáles son las unidades fraseológicas adecuadas a cada nivel. Por añadidura, suponen un ahorro de trabajo y esfuerzo por parte del profesor y se evita un tipo de enseñanza basada en 'dar palos de ciego' y sin una guía efectiva y rigurosa de las colocaciones en cuanto a frecuencia de uso, significado y ejemplos.

La enseñanza de las combinaciones léxicas en bloques y no de manera aislada supone entenderlas como parte de un todo y siguiendo el principio de idiomatidad. Los seres humanos aprendemos palabras en bloque, mediante relaciones básicas como:

- Coordinación: beso-abraza-caricia/lágrima-llanto
- Combinaciones sintagmáticas: amor platónico-pasional- amor fraternal- amor propio
- Relaciones jerárquicas: odio-rechazo-antipatía-ojeriza
- Sinónimos y antónimos: alegre-contento/triste-disgustado

De esta manera, el alumno no debe aprender listas de palabras o vocablos de manera individual, sino su comportamiento en relación con las palabras a las que acompaña. En este punto, nos remitimos al concepto de lexicón y su función en el aprendizaje del léxico de una lengua meta.

EL LEXICÓN MENTAL Y SU FUNCIONAMIENTO

Aparentemente, y según M. Baralo, podríamos afirmar que, metafóricamente hablando, el lexicón es un almacén de palabras donde vamos incorporando vocablos nuevos y recolocando los antiguos. Si tratamos de imaginar cómo se aprenden las palabras, pensemos en una biblioteca donde los bibliotecarios son obreros que van colocando los libros (léxico) nuevos en librerías

perfectamente organizadas por firmas, temas, autores y épocas. De la misma manera que los bibliotecarios no sitúan una novela romántica junto con un volumen de derecho constitucional ni a un autor hispanoamericano de la vanguardia con un ensayo sobre bioquímica, en nuestro lexicón existe un proceso de aprender palabras, memorizarlas, guardarlas ordenadas y establecer lazos entre ellas de forma múltiple y sistemática.



CONCEPTO DE COLOCACIÓN LÉXICA

«Las combinaciones léxicas son unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica», según expresa Corpas Pastor (1996: 66). Entendemos, pues, que son fenómenos combinatorios más o menos arbitrarios, condicionados por la repetición, la costumbre, la cultura e, incluso, la literatura. Los hablantes tienden a seleccionar ciertas colocaciones de palabras entre miles de posibilidades de combinaciones posibles. Se trataría, según menciona Koike, de una «precisión semántica» en la que el fenómeno se define por las coapariciones frecuentes de palabras y la selección léxica.

Presentamos a continuación la estructura de una combinación léxica en donde se distinguen las partes o elementos que la forman:



A la base o elemento que determina y «elige» con qué elementos va a relacionarse, se le une el colocativo, que es el elemento determinado. A su vez, este se relaciona estrechamente con el radio colocacional o conjunto de elementos combinables con una base. Así, en el ejemplo anterior, el *abrazo de oso* podría ser un *abrazo de amigos*, un *abrazo de reconciliación* o un *abrazo de despedida*; el *amor ciego* podría ser un *amor tóxico*, *loco* o *platónico* y una persona podría *morir de asco*, *de amor*, *de pena* o *celos*.

* * * *

A continuación, presentamos una adaptación de la clasificación de Koike sobre los diferentes tipos de combinaciones léxicas. El objeto de nuestro interés y estudio son las colocaciones léxicas sobre emociones y sentimientos, pues se evidencia una carencia del manejo de estas tanto en los alumnos como en los manuales de ELE con los que trabajamos. Animamos e invitamos al docente a que realice una clasificación de colocaciones en el campo léxico que necesite o, incluso en niveles avanzados, puede plantearse como una tarea práctica para los alumnos en el aula o como una tarea de refuerzo para realizar en casa.

CLASIFICACIÓN GENERAL DE COMBINACIONES LÉXICAS

(Adaptada Koike, 2001)

Tipos	Subtipos	Ejemplos léxico emociones
A. SUSTANTIVO + VERBO	A.1 SUSTANTIVO (SUJ) + VERBO	<i>El desamor escuece / la alegría se contagia</i>
	A.2 VERBO + SUSTANTIVO (CD)	<i>Tener celos / saltarse a uno las lágrimas / dar grima / perder los estribos</i>
	A.3 VERBO + PREP + SUSTANTIVO	<i>Estar en las nubes / engancharse con alguien / andar a la gresca / morir de vergüenza</i>

B. SUSTANTIVO + ADJETIVO / ADJETIVO + SUSTANTIVO	B.1 ATRIBUTIVO	<i>Odio cerval / labios compartidos / mirada cómplice / estrecha relación</i>
	B.2 PREDICATIVO	<i>Mi corazón está roto</i>
C. SUSTANTIVO + DE + SUSTANTIVO		<i>Lagrimas de cocodrilo / besos de sal / amor de verano / abrazo de oso</i>
D. VERBO + ADVERBIO		<i>Amar desesperadamente / sorprender gratamente / reír estrepitosamente / desear fervientemente</i>
E. ADVERBIO + ADJETIVO / PARTICPIO		<i>Locamente enamorado</i>
A. VERBO + LOCUCIÓN NOMINAL		<i>Mantener la llama del amor</i>
B. LOCUCIÓN VERBAL / SUSTANTIVO		<i>Dejar caer una indirecta / dejarse llevar por la ira</i>
C. SUSTANTIVO + LOCUCIÓN ADJETIVAL		<i>Corazón de hielo / risa de hiena / grito de terror</i>
D. ADJETIVO + LOCUCIÓN ADVERBIAL		<i>Enamorados como dos tortolitos</i>

¿CÓMO ENSEÑAR LAS COLOCACIONES LÉXICAS DE MANERA AMENA Y EFECTIVA?

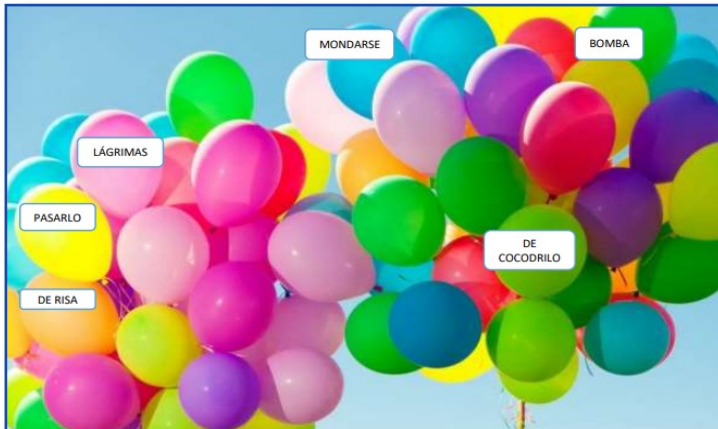
Las colocaciones, como cualquier otro aspecto lingüístico, precisan de una secuencia didáctica para conseguir un dominio, una asimilación y posterior uso por parte del alumno. Higuera señala dos opciones como válidas: una es la tradicional presentación-práctica-producción y la otra es la propuesta de Woodward (2001) que está dividida en cuatro fases diferenciadas. La primera fase sería, como hemos mencionado anteriormente, la toma de contacto y familiarización con el metalenguaje de las categorías gramaticales y exposición a la lengua para que se produzca un aprendizaje no planificado: escuchar la radio, leer textos, diálogos orales o escritos, ver la televisión, etc. La segunda es el reconocimiento de grafías, sonidos, pronunciación y significados mediante las estrategias más adecuadas para cada aprendiz (listas, mapas mentales, carteles, escalas, tablas clasificatorias...). La tercera fase tiene que ver con el almacenamiento mental, ya que, mediante prácticas distintas como agrupación, actividades de *búsqueda del intruso*, de relacionar, de completar huecos, crucigramas, sopas de letras y demás, y la repetición de actividades aumentando la dificultad, es como el aprendiz llega a asimilar los vocablos. Desde nuestro punto de vista creemos que, si la colocación se repite al menos seis o siete veces en diferentes actividades, se puede considerar como asimilada y aprendida por parte del alumno. Si

no se repite el suficiente número de veces, pasará a formar parte del léxico pasivo e, incluso, caerá en el olvido a los pocos días o semanas. La última fase implica el uso y mejora a través de controles, reconstrucción de textos, investigación de ejemplos de combinaciones en la vida real y, finalmente, reflexión sobre los propios errores. Solo de este modo el estudiante es consciente de si ha percibido y aprendido la forma, el significado y el uso de estos elementos lingüísticos.

El orden de estas cuatro fases puede variar dependiendo del individuo porque, en algunos casos, se pueden realizar al mismo tiempo o en una misma sesión, pero se evidencia claramente que una buena planificación es imprescindible en cualquier proceso de enseñanza. Sin duda, el planteamiento de Woodward nos parece del todo acertado.

ALGUNAS PROPUESTAS DE ACTIVIDADES SOBRE COLOCACIONES LÉXICAS AMENAS Y FÁCILES DE LLEVAR AL AULA DE ELE

1. Globos de emociones



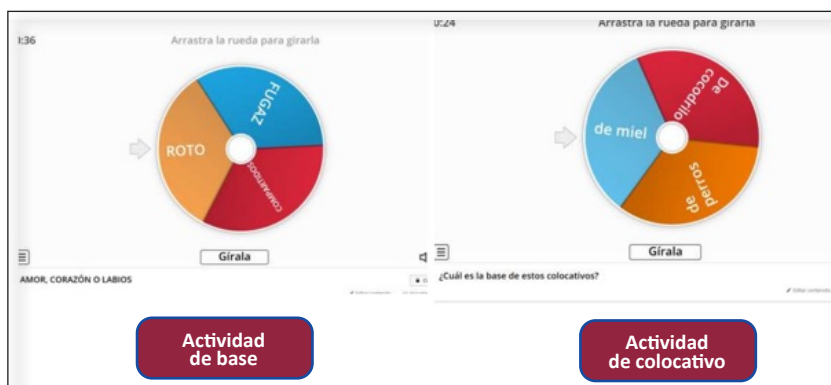
Materiales: globos de colores, *post it* y pegatinas

Tiempo: de 20 a 30 minutos

Número de participantes: en parejas, en grupos de tres o cuatro

Secuenciación: el profesor reparte globos de colores por toda la clase, donde previamente han pegado en etiquetas, por un lado, bases de colocaciones léxicas y, por otro, colocativos. Se mezclan los globos y los alumnos deben buscar la base y el colocativo al que acompañan. En la pared se pueden pegar *post it* con el significado, de manera que, una vez que han conseguido completar la combinación léxica, deban buscar el significado correcto. Se pueden añadir tantas colocaciones como se crea necesario, pero no es conveniente saturar al alumno con una gran cantidad de estas.

2. Rueda de colocaciones



TOMADO DE wordwall.net

Materiales: link de internet wordwall.net

Tiempo: de 30 a 45 minutos

Participantes: de manera individual, en parejas o en grupos

Secuenciación: Si recurrimos a páginas web, podemos trabajar en clase las colocaciones, pero también sirve para clases *online* o híbridas, si disponemos de una pizarra electrónica o un ordenador. La página es muy intuitiva, pues nos indica que giremos la rueda y es el azar quien decide qué colocación debemos construir (o bien, falta la base, o bien, el colocativo). Un aliciente o factor de motivación es el límite de tiempo mediante un cronómetro. Requiere una preparación y una cuidadosa selección de las combinaciones léxicas que se quieren estudiar, revisar o evaluar.

3. ¿Quién quiere ser millonario?

¿Cuál de estas bases regula al colocativo «tejos»?

Poner
Lanzar
Tirar
Dar
Lanzar

¿Cuál de estos colocativos acompaña a la base «morir»?

Por los huesos de alguien
Por los pies de alguien
Por los corazón de alguien

COMODÍN DEL PÚBLICO

LLAMADA DE TELÉFONO

AYUDA DEL PROFESOR

Materiales: El profesor puede recurrir a páginas de internet de creación online de actividades o crear su propio juego, según las necesidades del alumnado, campos semánticos estudiados o nivel del grupo. Hay un cronómetro y un premio simbólico. Además, cuenta con el comodín del público que puede ser pedir ayuda a un compañero, la llamada de teléfono (si es una clase online) o preguntar a alguien fuera del aula (otros compañeros del centro, personal administrativo, etc.) y, por último, la ayuda del profesor que consiste en una pista.

Tiempo: variable dependiendo de las necesidades

Participantes: individual, en parejas o en grupos

Secuenciación: El profesor realiza este concurso de colocaciones como revisión, repaso o evaluación posterior al *input* y a la práctica de estas. Es importante la implicación de todos los estudiantes del aula; por ello, el *comodín del público* o *la llamada de teléfono* sirven para mantener atentos a los compañeros, por si en cualquier momento los estudiantes que concursan necesitan de su ayuda.

4. Creación de tablas con intrusos

1. En la siguiente tabla se ha colado un intruso

LUNA	ADMIRACIÓN	TENER / SUFRIR	PONERSE
De miel	sorda	un ataque de ira	rojo
Estática	desmesurada	un ataque de celos	gris
Mora	incondicional	un ataque de amor	negro

2. ¡Sé tú quien cree el intruso ahora! En la actividad anterior se te pedía eliminar al intruso. Es muy fácil, sigue estas instrucciones:

- Crea una tabla como la anterior.
- Introduce un colocativo falso en cada una de las casillas.
- Intercambia tu tabla con tu compañero y busca el intruso de su tabla.
- Lee la tabla de tu compañero y explícale las razones de tu elección al resto de alumnos.

Materiales: papel y lápiz, un ordenador

Tiempo: 20 minutos

Participantes: en parejas, en grupos

Secuenciación: Se marca en la tabla el intruso de cada base propuesta y se propone la realización de una actividad similar para que la realice el compañero. Se pueden corregir entre ellos bajo la supervisión del docente.

5. Búsqueda del tesoro

1. Encuentra en el texto colocaciones léxicas relacionadas con las emociones.

EL DESAMOR ESCUECE

Por Rosa Montero

Conozco a una chica de 20 años que se pasó el fin de semana esperando a que él la llamara y él no llamó nunca. La vi el lunes taciturna y furibunda, aplastada por la gravedad de la vida: es notable lo que aumenta el peso de la existencia cuando **el desamor te ha hincado el diente**. Si tu amado no te ama (si tu amada te ignora), el futuro te parece tan gris como una tarde de tormenta. Días interminables, meses aburridísimos, una vida sin sentido. Porque el amor es una droga, y todo drogadicto cree que no puede sobrevivir sin la sustancia a la que está enganchado. Por eso a mi amiga **se le había apagado el mundo** aquel lunes funesto: nada existe, nada palpita, nada brilla si no te miran los ojos que tú quieres que te miren de la manera en que quieres ser mirado.

El **desamor abrasa**. Sobre todo al principio, sobre todo si tienes 20 años. Porque entonces te llegas a creer que tus pasiones son auténticas fuerzas de la naturaleza, tan ajenas a tu voluntad como los oscuros planetas que cruzan el arco del cielo. Y así, cuando eres joven, crees que tu amado es irremplazable, que no hay otro ser en el mundo tan maravillosos ni tan atractivo. Que nunca podrás amar a nadie de ese modo.

Luego pasan los años, las parejas, los **enamoramientos fulminantes**, los desencantos. Se te va poblando la memoria de pasiones apagadas y aprendes a relativizar tus sentimientos: sabes, por ejemplo, que el amor que estás perdiendo no es el único, y que tal vez ni siquiera es amor. Pero, aún así, el **desamor escuece**: el dolor está en su naturaleza, es corrosivo. Tiene, como la lejía, un ardor frío.

2. ¿Qué otras cosas se pueden *apagar*? ¿Y qué más *escuece*? ¿Puedes *hincar el diente* a una persona? Escribe tres cosas que pueden *abrasar*.
3. Encuentra en el texto una colocación léxica compuesta de *sustantivo + adjetivo*.

Materiales: Un texto

Tiempo: 20-30 minutos

Participantes: lectura en plenaria e individual posteriormente

Secuenciación: mediante un texto descriptivo, narrativo o literario se propone la búsqueda de combinaciones del campo léxico estudiado. Es más, se motiva al alumno a tomar conciencia de las diferentes posibilidades combinatorias de las palabras y su consiguiente variación de significado.

Es conveniente que los textos estén adaptados al nivel académico adecuado y sean útiles, además de tratar temas cercanos a la realidad del aprendiente. En este caso, elegimos un fragmento de la escritora Rosa Montero publicado en un periódico de tirada nacional.

CONCLUSIONES

Desde este artículo hemos querido reivindicar la necesidad de prestar atención, y no dejar de lado, a la enseñanza de las combinaciones léxicas como elemento fundamental en el aprendizaje y dominio del vocabulario en español.

El alumno debe ser consciente de esta tendencia de las palabras a aparecer en un número limitado de colocaciones léxicas, debe conocer las restricciones combinatorias que impone el uso de una lengua y aprender estos *chunks*, *bloques prefabricados* o *palabras amigas*, como las denominamos nosotros, en su conjunto y asimilar las palabras en su lexicón, en redes y no como piezas aisladas. Animamos, pues, a los docentes a que tomen conciencia de la manera en que se aprende el léxico y que lleven al aula actividades que den cuenta de ello. No es tarea fácil, sin duda, pero nos parece la única manera posible de aprender y ampliar el léxico nuevo de manera efectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.
- (2001): «En torno al concepto de colocación». *Euskera*, XLVI, pp. 89-108.
- GONZÁLEZ GRUESO, F. D. (2006): «Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios». *MarcoELE. Revista de Didáctica de ELE*, nº 2. Instituto Cervantes de Londres
- HIGUERAS GARCÍA, M. (1997): «Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros». *REALE, Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, nº 8, pp. 35-49.
- (2004): *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- (2006): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid, Arco libros.
- (2007): «Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera». *ASELE. Colección Monografías*, nº 9. Málaga.
- KOIKE, K. (2001): *Colocaciones léxicas del español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid, Universidad de Alcalá de Henares.
- NAVAJAS ALGABA, A. (2006): «Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica». *RedELE: Revista electrónica de didáctica*. En línea.
- PRADA, Marisa de; SALAZAR, Danica, y MOLERO, Clara M. (2012): *Uso interactivo del vocabulario y sus combinaciones más frecuentes*. Madrid, Edelsa.
- WOODWARD, T. (2001): *Planificación de clases y cursos*. Madrid, Cambridge University Press.

El uso de los trabalenguas para ejercitar la pronunciación en aprendientes de ELE. Microejercicios prácticos a través de TikTok

Mireia SELLÉS GÓMEZ

Alumna de la Escuela
de Doctorado de la UNED

Resumen: En esta comunicación exponemos una serie de micro ejercicios cuya finalidad es ayudar a estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) a desarrollar su pronunciación en este idioma. Estos microejercicios incluyen una serie de fonemas problemáticos para aprendientes anglosajones, árabes, eslavos e italianos. Los microejercicios consisten en la creación de un dúo en TikTok a partir de los vídeos propuestos, los cuales incluyen un trabalenguas que deben repetir a diferentes velocidades. La elaboración de este tipo de materiales favorece el desarrollo de la competencia digital e intercultural, pues se utilizan herramientas tecnológicas que favorecen el aprendizaje y los estudiantes se exponen a un tipo de literatura popular de la lengua meta, además de ejercitar la pronunciación, aspecto lingüístico fundamental.

Abstract: In this paper we present a series of micro-exercises aimed to help learners of Spanish as a foreign language (ELE) to develop their pronunciation in this language. These micro-exercises include some problematic phonemes for Anglo-Saxon, Arabic, Slavic and Italian learners. The micro-exercises consist of creating a duet in TikTok from the proposed activities, which include a tongue twister to be repeated at different speeds. The creation of this type of material favours the development of digital and intercultural competences, as technological tools are used in order to favour learning and students are exposed to a type of popular literature of the target language, as well as exercising pronunciation, a fundamental linguistic aspect.

Palabras clave: ELE, TikTok, trabalenguas, pronunciación, micro-learning.

Currículum: Mireia Sellés Gómez es estudiante de la EIDUNED y está llevando a cabo su tesis doctoral con título provisional «Aprendizaje formal e informal de lenguas extranjeras: el uso de TikTok para el desarrollo de las destrezas orales». Cuenta con experiencia docente de inglés como lengua extranjera en diferentes niveles y modalidades, y de español como lengua extranjera con estudiantes adultos en inmersión.

1. INTRODUCCIÓN

La presentación de esta propuesta didáctica forma parte del desarrollo de mi tesis doctoral que lleva como título provisional *Aprendizaje formal e informal de lenguas extranjeras: el uso de TikTok para el desarrollo de las destrezas orales*. Como actualmente estoy en mi segundo curso y se trata de un trabajo experimental, es muy complicado tener un control total sobre el desarrollo de la investigación y cuáles van a ser, finalmente, los resultados y conclusiones derivados de la misma. Por estas razones, queremos recalcar que es muy probable que, cuando se publique la tesis, esta tenga un título muy diferente.

Esta idea de tesis surge a raíz del confinamiento que tuvimos que pasar para evitar una mayor propagación del virus de la COVID-19. Antes del primer trimestre de 2020, TikTok se utilizaba casi exclusivamente para publicar vídeos relacionados con el baile y la música. Sin embargo, después de la declaración mundial de emergencia sanitaria (OMS, 2020), TikTok pasó a ser una plataforma más con contenido de diferentes tipos, como pueden ser recetas culinarias, tutoriales de maquillaje, experiencias personales y contenido educativo, entre otros. Esta publicación de contenido educativo nos interesa especialmente, ya que nos hace pensar que esta nueva red social se puede emplear para adquirir una segunda lengua o lengua extranjera, si TikTok se usa y se potencia de manera adecuada. Por este motivo, consideramos que es necesario elaborar materiales que requieran el uso educativo de TikTok para adquirir otro idioma.

A continuación, mencionaremos brevemente en qué estado se encuentra la enseñanza de la pronunciación y cómo podemos fomentarla a través de los trabalenguas, eje central de nuestra propuesta didáctica.

2. MARCO TEÓRICO

Antes de presentar la actividad didáctica que hemos diseñado, es necesario conocer en qué punto se encuentra la enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE. Para ello, ha sido necesario consultar diferentes referencias bibliográficas.

En primer lugar, queremos destacar que, a pesar de que se considera a la pronunciación como uno de los pilares fundamentales de la lengua, esta parece dejarse de lado en el aula, ya sea porque esta apenas se incluya en los manuales (Santos de la Rosa, 2015) o porque los propios docentes y discentes la rechacen (Cuenca Borrero, 2015; Padilla García, 2007). Esta cuestión nos resulta curiosa porque actualmente se siguen metodologías más comunicativas en el aula de lenguas extranjeras. Es decir, se espera que los discentes adquieran las destrezas necesarias para poder expresarse adecuadamente con este tipo de métodos, pero, aun así, la pronunciación vuelve a ser una destreza generalmente ignorada.

Tal y como acabamos de comentar, los manuales de ELE tratan muy brevemente la cuestión de la pronunciación. Por ejemplo, suelen presentar, por un lado, un fonema de manera aislada y una serie de palabras que incluyen dicho fonema. Normalmente, el estudiante escucha la palabra y después debe repetirla, por lo que de esta manera puede asociar un sonido con su correspondiente grafía (Lord, 2005). Este ejercicio se puede hacer con soporte auditivo o directamente el docente puede pronunciar las palabras. Por otro lado, este tipo de ejercicios también suele ser ignorado por los propios docentes, ya que se le trata como un ejercicio adicional que no va a proporcionar más información que la de la pronunciación de un número concreto de palabras (Santos de la Rosa, 2015).

Del mismo modo, la pronunciación también resulta un tanto fastidiosa cuando los docentes deben impartirla y los discentes practicarla. Esto puede deberse a varios motivos (Amar et al., 2017; Padilla García, 2007):

- Ejercicios repetitivos y poco significativos.
- Dificultad de articulación si el fonema es ajeno a la lengua materna de los estudiantes y del docente.
- Dificultad para memorizar la clasificación de los fonemas.
- Mínima formación académica.
- Tolerancia al acento extranjero siempre y cuando este no afecte al entendimiento del mensaje.

Esta situación nos indica que hay una clara necesidad de crear nuevos materiales que puedan superar estas dificultades y que sean más entretenidos e interesantes para desarrollar este aspecto de la lengua. Por esta razón, proponemos utilizar los trabalenguas con este propósito.

El diccionario de la Lengua Española (DLE) define los trabalenguas como oraciones o textos breves que han sido creados para que sean difíciles de formular en voz alta. Forman parte de la literatura universal y se utilizan para agilizar la dicción. De igual modo, los trabalenguas también sirven para mejorar otros aspectos de la pronunciación, además de la producción de fonemas, como son el ritmo, la entonación y el acento (Prošić-Santovac, 2009).

Dadas las características de los trabalenguas, consideramos que pueden resultar un ejercicio interesante para los estudiantes. Adicionalmente, con los trabalenguas no solo desarrollaríamos su competencia lingüística, sino que también trabajaríamos la competencia intercultural, pues los trabalenguas están presentes en muchos idiomas diferentes y en sus respectivas culturas. Asimismo, autores como Putri et al., (2018) y Turumi et al. (2016) han aplicado esta técnica en sus estudios y han obtenido resultados satisfactorios, por lo que consideramos que este tipo de ejercicios puede tener éxito en nuestra aula.

Adicionalmente, la brevedad de los trabalenguas permite desarrollar el microaprendizaje, que Salinas y Marín (2014) definen como «una perspectiva de aprendizaje orientado a la fragmentación de contenidos didácticos, de duración corta, para poder visualizar en cualquier momento y lugar». En nuestra propuesta didáctica, el contenido didáctico es el desarrollo de la pronunciación, y los fragmentos serían los trabalenguas, pues cada uno se centra en un fonema concreto del español. Del mismo modo, y tal y como mencionan estos autores, «con el auge de los dispositivos móviles y el fenómeno del *m-learning* (aprendizaje electrónico móvil), este enfoque recobra una gran relevancia para el aprendizaje». Como el microaprendizaje favorece al aprendizaje móvil y se puede desarrollar en cualquier momento y lugar, proponemos utilizar la red social TikTok para llevar a cabo estos ejercicios que incluyen los trabalenguas. Es decir, en esta plataforma estarían las microactividades que los aprendientes pueden realizar cuándo, dónde y siempre que quieran. A continuación, procederemos a explicar nuestra propuesta didáctica.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado describiremos detalladamente los ejercicios con trabalenguas que proponemos para el desarrollo de la pronunciación. Tal y como he mencionado más arriba, esta propuesta se entabla dentro del desarrollo de mi tesis doctoral. Esto quiere decir que estos ejercicios han sido diseñados teniendo en cuenta a los participantes de mi proceso de experimentación.

Los estudiantes con los que estamos trabajando actualmente proceden de cuatro contextos distintos: anglosajón, árabe, eslavo e italiano. Dadas las características de cada situación y de cada lengua hablada en determinado contexto, un estudiante, dependiendo de su primera lengua, tendrá unos problemas de pronunciación concretos, diferentes a los de otro compañero de diferente procedencia. Por este motivo, para cada uno de ellos proponemos unos trabalenguas concretos, aunque hay algunos fonemas que pueden ser complicados para más de un tipo de estudiante, como veremos a continuación. Con esta última afirmación, queremos recalcar que otros estudiantes de diferente origen pueden utilizar estos mismos trabalenguas, ya que una mayor práctica de la pronunciación favorece su mejora.

Estos son algunos de los fonemas que resultan problemáticos para los discentes, dependiendo de su origen:

1. Anglosajones:

- La variación del grado de aspiración de las tres oclusivas sordas /p/, /t/, /k/ en las sílabas acentuadas. El grado de aspiración de las tres oclusivas sordas (/p, t, k/) en las sílabas acentuadas varía entre el español y el inglés, lo que constituye una de las diferencias fonéticas más notables entre ambas lenguas. El inglés aspira las consonantes /p/, /t/ y /k/ en sílabas tónicas, mientras que el español no lo hace, por lo que los tiempos de aparición de la voz inglesa son notablemente más largos que los del español. En los momentos en los que en inglés se utilizarían estas consonantes, los angloparlantes abusan con frecuencia de la aspiración en español. Estas pronunciaciones pueden producir un marcado acento extranjero, aunque es poco probable que creen dificultades en el significado (Lord, 2005).

- La vibrante alveolar múltiple /r/ es el sonido más difícil de pronunciar para los estudiantes anglosajones de español, pues este no existe en inglés. Aunque el contexto suele garantizar que se transmita el significado adecuado en situaciones de pronunciación errónea, el hecho de no pronunciar adecuadamente este fonema puede provocar ambigüedad en el significado. La vibrante alveolar múltiple /r/ en español es especialmente difícil para los angloparlantes debido al esfuerzo articulatorio necesario para generarlo (Lord, 2005).
- La realización de vocales como diptongos en español. La falta de diptongación en este caso plantea problemas a los estudiantes anglosajones. Del mismo modo, el estudiante anglosajón en su lengua materna alarga o acorta algunas vocales, por lo que tenderá a repetir esta pronunciación. Por ello, los estudiantes anglosajones pueden tener dificultades debido a las diferencias entre ambos sistemas sonoros, que pueden dar lugar a un acento extranjero marcado (Lord, 2005; Santos de la Rosa, 2015).

2. Árabes:

- Diferenciación entre los fonemas /i/ y /e/. Este error se puede justificar diciendo que el fonema /e/ no existe en dicha lengua, pero la realidad es que los hablantes de árabe perciben este sonido como /i/, existente en ambos sistemas sonoros, e infieren /e/ como alófono (Cuenca Borrero, 2015; Santos de la Rosa, 2015).
- Pronunciación de la bilabial oclusiva sorda /p/. En árabe clásico, el fonema /p/ es inexistente, lo que justifica que los arabófonos utilicen el equivalente sonoro /b/. La ausencia del fonema /p/ dificulta la distinción y asimilación del mismo (Cuenca Borrero, 2015).

3. Eslavos:

- La fricativa velar sorda /χ/ puede resultar algo confusa para los estudiantes de origen eslavo, ya que puede corresponder a diferentes grafías. Por ejemplo, la combinación de consonantes ce y hache (ch) corresponde al fonema fricativo velar sordo /χ/

en las lenguas eslavas occidentales (polaco, checo, eslovaco...), mientras que en español corresponde a la consonante africana postalveolar sorda \widehat{tj} . Por otro lado, sabemos que en español el fonema $/x/$ se representa mayoritariamente con la letra jota. No obstante, también puede ser representado por las letras ge, seguida por /e/ o /i/, y equis en la variedad dialectal mexicana. Esto puede suponer un problema para los estudiantes de origen eslavo, puesto que en estas lenguas estas letras representan otros fonemas, como son la oclusiva velar sonora /g/ y la aproximante palatal sonora /j/ (Corbett y Comrie, 2003; de la Cavada Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2007).

- La fricativa dental sorda $/\theta/$ también supone un problema para los estudiantes eslavoparlantes porque este fonema no está presente en estas lenguas. La falta de este fonema es asimilada generalmente con la utilización de la fricativa alveolar sorda $/s/$, característica del seseo (Guzmán Tirado y Herrador del Pino, 2002). Si bien es cierto que la fricativa dental sorda $/\theta/$ tampoco es propia de todas las variedades dialectales españolas, lo hemos incluido en nuestras actividades porque dicho fonema está presente en la variedad dialectal que utilizamos (Corbett y Comrie, 2003).
- Del mismo modo, el yeísmo también es característico de la variedad dialectal que utilizamos, por lo que consideramos que es importante mostrar a estos estudiantes que, en nuestro dialecto, utilizamos el mismo sonido tanto para la doble ele como la i griega, el fonema aproximante palatal sonoro $/j/$ (de la Cavada Fernández-Coronado y Sesmilo Pina, 2007).

Italianos:

- La fricativa velar sorda $/x/$ y la fricativa dental sorda $/\theta/$ no están presentes en esta lengua romance, por lo que los estudiantes italófonos deben ser conscientes de las posibles grafías de estos nuevos sonidos (Guzmán, 2020). Aunque el italiano sea una lengua romance, al igual que el español, esto no quiere decir que

no deba ponerse énfasis en la mejora de la pronunciación con este tipo de estudiantes.

Antes de presentar los ejercicios, queremos remarcar que algunas de las dificultades fonéticas se repiten en diferentes tipos de aprendientes. Por ejemplo, podemos observar que tanto los estudiantes anglosajones como los de origen árabe tienen problemas con los fonemas oclusivos sordos, o que los estudiantes italianos y los eslavos tienen dificultad a la hora de producir el fonema fricativo dental sordo /θ/ porque este no existe en sus respectivas lenguas. Con esto queremos poner énfasis en que estas actividades se pueden utilizar con diversos tipos de aprendientes, y que cada trabalenguas no es específico para un grupo determinado de estudiantes, como hemos comentado anteriormente.

Una vez identificados los fonemas con los que queremos trabajar, proponemos realizar unos ejercicios en TikTok a través de la función dúo. La función dúo permite a los usuarios crear un vídeo a partir de otro que ya está disponible en la plataforma. El dúo solo está disponible para vídeos con una duración menor a un minuto, por lo que solo podemos incluir un trabalenguas por vídeo (Sellés Gómez, 2022).

En total, proponemos 12 microejercicios con una duración menor a un minuto. Los ejercicios, en primer lugar, requieren la escucha de una pequeña cantidad de palabras del propio trabalenguas (entre una y tres palabras) y la repetición de las mismas, hasta que se complete el trabalenguas. Después, se vuelve a escuchar y repetir el trabalenguas, aumentando la cantidad de palabras por fragmento (entre tres y seis). Finalmente, se vuelve a escuchar el trabalenguas entero y el estudiante debe formularlo en voz alta. Todos los trabalenguas van acompañados de texto, ya que es más fácil reformular el trabalenguas si contamos con este soporte. Es muy complicado volver a reformular una oración de memoria si esta incluye fonemas ajenos a nuestra lengua materna y es la primera vez que escuchamos estas palabras. Esta inclusión de texto también nos permite que estos ejercicios puedan utilizarse con estudiantes de nivel inicial, incluso como primera toma de contacto con el idioma.

En la tabla siguiente se muestran los diferentes trabalenguas propuestos y qué dificultades fonéticas se pretenden trabajar con ellos. Además, se han vinculado los trabalenguas, facilitando así el acceso a los mismos a través de este escrito:

Trabalenguas 1	
<p>Cierto dulcero de cierta dulcería sus dulces desendulzó. Por desendulzar sus dulces, sus desendulzados dulces ya no vendió.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre los fonemas /i/ y /e/. • Fricativa dental sorda /θ/.
Trabalenguas 2	
<p>Jamás juntas a jinetes con los jóvenes germánicos ni ajusticies a juristas en sus juntas judiciales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre los fonemas /i/ y /e/. • Fricativa velar sorda /χ/.
Trabalenguas 3	
<p>Una palabra grandota que de la boca brota y por el aire rebota es una palabrota.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre bilabiales oclusivas (/p/, /b/). • Grado de aspiración de las oclusivas sordas (/p/, /t/).
Trabalenguas 4	
<p>Abrí cajones y cogí cordones. Cordones cogí y cajones abrí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre los fonemas /i/ y /e/. • Fricativa velar sorda /χ/. • Grado de aspiración de la oclusiva sorda /k/.

Trabalenguas 5	
Si Prieto me aprieta, yo también aprieto a Prieto.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre los fonemas /i/ y /e/. • Diptongación. • Grado de aspiración de las oclusivas sordas (/p/, /t/). • Pronunciación de la oclusiva bilabial sorda /p/.
Trabalenguas 6	
Hay unas despabiladeras para un pabulo sin pábulo.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre oclusivas bilabiales (/p/, /b/). • Diptongación. • Grado de aspiración de las oclusivas sordas (/p/, /t/).
Trabalenguas 7	
Un pavo da pábulo al pablar de los pavitos.	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre oclusivas bilabiales (/p/, /b/). • Diptongación.
Trabalenguas 8	
Ayer me comí una chirimoya y me enchirimoyé. ¿Y ahora? ¿Cómo me desenchirimoyaré?	<ul style="list-style-type: none"> • Africada postalveolar sorda \widehat{tj}. • Diferenciación entre los fonemas /i/ y /e/. • Diptongación. • Yeísmo.

Trabalenguas 9	
<p>Pedro Pérez pesca peces para Paco Paz Jiménez. Para Paco Paz Jiménez pesca peces Pedro Pérez.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre los fonemas /i/ y /e/. • Diferenciación entre oclusivas bilabiales (/p/, /b/). • Fricativa dental sorda /θ/.
Trabalenguas 10	
<p>Era un caballo bayo bello. El caballo bayo bello era bello y bayo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diptongación. • Yeísmo.
Trabalenguas 11	
<p>Vivo entre cazos, cazuelas y pucheros, y en la cocina hago bizcochos. ¿Quién soy? Soy el cocinero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Africada postalveolar sorda \widehat{tj}. • Diferenciación entre los fonemas /i/ y /e/. • Diptongación. • Fricativa dental sorda /θ/.
Trabalenguas 12	
<p>El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vibrante alveolar múltiple /r/. • Grado de aspiración de las tres oclusivas sordas (/p/, /t/, /k/). • Diptongación.

Como podemos observar en la tabla, todos estos trabalenguas desarrollan más de una dificultad fonética. Por este motivo, consideramos que los trabalenguas son una buena técnica para desarrollar la pronunciación, ya que, aunque el desarrollo del ejercicio sea muy similar a aquellos que presentan palabras aisladas porque consisten en escuchar y repetir, con los trabalenguas este proceso es óptimo debido a que pueden practicar diversos fonemas a la vez y en diferentes posiciones dentro de la oración, además de la entonación y el ritmo de la lengua de enseñanza. Del mismo modo, como estos ejercicios también van acompañados de texto, los estudiantes pueden conocer algunas características ortográficas de la lengua y comprobar que la acentuación y la entonación del español se ven, asimismo, afectadas por estas reglas.

4. CONCLUSIONES

Queremos finalizar este escrito haciendo unos breves comentarios sobre estas actividades.

Antes que nada, queremos destacar que, aunque estos microejercicios se hayan diseñado específicamente para los estudiantes con los que tenemos la oportunidad de trabajar, esto no quiere decir que otros estudiantes no puedan utilizarlos. Sabemos que hay diversas características del español que pueden ser problemáticas para más de un determinado tipo de estudiantes, como hemos podido comprobar con nuestros cuatro grupos. Por eso mismo, animamos a aquellos docentes con grupos multiculturales a utilizar los trabalenguas por la posibilidad de trabajar varias características de la pronunciación que pueden resultar complicadas para más de un tipo de estudiante.

Asimismo, los trabalenguas forman parte de la cultura universal, pues los podemos encontrar prácticamente en todas las lenguas y sus respectivas culturas. Esta característica de universalidad también nos permite desarrollar la competencia multicultural de los estudiantes, pues podemos pedirles que formulen un trabalenguas en su lengua materna o que localicen uno que incluya fonemas similares. Con esta actividad, los estudiantes pueden mostrar parte de su cultura a sus compañeros e incluso al propio docente, creando un sentimiento de comunidad multicultural que favorece al aprendizaje.

Por último, aunque los trabalenguas se puedan trabajar sin la necesidad de utilizar un dispositivo digital, consideramos que es importante incluir la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque no podemos negar que actualmente vivimos en la era digital y es necesario que, como sociedad, seamos conscientes de los diferentes usos de la tecnología, como puede ser el uso educativo. Asimismo, también consideramos que es bastante beneficioso utilizar TikTok en este aspecto, porque de ese modo se puede dejar de ver esta aplicación como una simple red social de bailes. TikTok es una de las aplicaciones más utilizadas actualmente (We Are Social, 2023) y, si podemos fomentar el uso educativo de la misma, podemos hacer que las nuevas generaciones sean más conscientes de los buenos usos que pueden hacer de la tecnología.

BIBLIOGRAFÍA

- AMAR, L. N., MU'IN, F., y RUSMANAYANTI, A. (2019). Students' perceptions on the use of Tongue Twisters in learning pronunciation. *Lingua Educatia Journal*, 1(2), 73-92.
- CAVADA FERNÁNDEZ-CORONADO, P. de la, y SESMILO PINA, A. (2007). Errores específicos en estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales. *XVII Congreso Internacional de la ASEL - Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 415-429). CVC. Centro Virtual Cervantes.
- CORBETT, G., y COMRIE, B. (2003). *The Slavonic Languages*. Routledge.
- CUENCA BORRERO, A. (2015). *Acercamiento a la corrección de errores de pronunciación: método verbo-tonalista como base de la propuesta didáctica dirigida a grupos con lengua materna árabe*. UCrea-Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria.
- GUZMÁN TIRADO, R., y HERRADOR DEL PINO, M. (2002). La enseñanza de español a ruso-hablantes. *XIII Congreso Internacional de la ASELE - El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad* (págs. 415-423). CVC. Centro Virtual Cervantes.
- GUZMÁN, M. N. (2020). Dicción italiana para el canto: análisis contrastivo y ejercicios de pronunciación. *Música: Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, 13-28.
- LORD, G. (2005). (How) Can We Teach Foreign Language Pronunciation? On the Effects of a Spanish. *Hispania*, 557-567.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (27 de Abril de 2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. Obtenido de Comunicados de prensa: <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19>

- PADILLA GARCÍA, X. A. (2007). El lugar de la pronunciación en la clase de ELE. En E. Balmaseda Maestu, *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 871-888).
- PROŠIĆ-SANTOVAC, D. (2009). The Use of Tongue Twisters in EFL Teaching. *Annual Review of the Faculty of Philosophy*, 159-169.
- PUTRI, Y. A., SADA, C., y RIYANTI, D. (2018). Improving students' pronunciation by using tongue twister technique. *English Education Study Program of Teacher Training and Education Faculty*.
- SALINAS, J., y MARÍN, V. I. (2014). Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional. *Campus Virtuales*, 46-61.
- SANTOS de la ROSA, I. (2015). El reto de la calidad comunicativa: estrategias. V *Taller de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Orán* (pp. 56-76). CVC. Centro Virtual Cervantes.
- SELLÉS GÓMEZ, M. (2022). Desarrollo de las destrezas orales en lengua inglesa L2/LE a través de la red social TikTok. En S. Bartolotta, y M. Tormo Ortiz, *Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas* (pp. 265-285).
- TURUMI, Y. L., JAMILUDDIN, y SALEHUDDIN. (2016). Pronunciation of grade VIII students. *e-Journal of English Language Teaching Society (ELTS)*.
- We Are Social. (2023). *REPORTE DIGITAL 2023 - ABRIL*. Obtenido de <https://wearesocial.com/es/blog/2023/01/digital-2023/>.

Los inocentes. La narrativa del exilio de Manuel Lamana

Yijin WANG

Alumna del programa de doctorado Estudios lingüísticos,
literarios y teatrales de la Universidad de Alcalá

Resumen: Con el objetivo de estudiar la literatura contemporánea de España, es necesario llevar a cabo una investigación acerca de la obra literaria escrita por escritores exiliados. El presente trabajo pretende presentar la literatura del exilio desde *Los inocentes*, una obra narrativa de un intelectual exiliado, Manuel Lamana, quien fue testigo de la Guerra Civil española en su infancia, experimentó la posguerra durante su juventud y se exilió en Francia y en Argentina alrededor de los años cuarenta del siglo XX. *Los inocentes* es una novela biográfica que describe las circunstancias sociohistóricas a partir del estallido de la Guerra Civil y expresa los sentimientos y las vicisitudes reales del escritor a través de la perspectiva de un adolescente de catorce años, Luisito.

Abstract: In order to study the contemporary Spanish literature, it is necessary to study the literary works of exiled authors. This work aims to introduce the literature of exile from *Los inocentes*, which is a narrative writing of Manuel Lamana, an exiled intellectual. He witnessed the Spanish Civil War in his childhood, experienced the postwar years in his youth, and exiled to France and Argentina during the 1940s. *Los inocentes* is a biographical novel, which describes the social and historical environment since the outbreak of the Spanish Civil War, and expresses the writer's true feelings and vicissitudes from the perspective of the fourteen-year-old teenager, Luisito.

Palabras clave: *Los inocentes*; literatura del exilio; Manuel Lamana.

Currículum: Yijin Wang es alumna del programa de doctorado en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la Universidad de Alcalá. Su principal línea de investigación es la literatura contemporánea española, en concreto, la literatura del exilio republicano desde la perspectiva de la biografía y la obra de Manuel Lamana.

INTRODUCCIÓN

El estallido de la Guerra Civil española de 1936 determinó la salida de España de miles de ciudadanos en búsqueda de un entorno seguro para sobrevivir. Por tanto, se produjo una ruptura de la tradición cultural y literaria, ya que una gran parte de los intelectuales españoles se vio obligada a abandonar su patria durante la guerra y la posguerra, dado que no tuvieron otra opción que atravesar la frontera francesa para escapar de las represalias, tras la victoria de los sublevados. Por diversas razones, sobre todo por causas políticas e ideológicas, tras la derrota de la República estos intelectuales se vieron obligados a exiliarse en otros países, especialmente Francia¹, que aparecía como el primer destino, si bien se trataba de un lugar de paso para otras emigraciones: numerosos refugiados decidieron continuar su exilio en América Latina, en particular México y Argentina:

La caída del frente de Cataluña en febrero de 1939, llevó al exilio a miles de republicanos derrotados que buscaron refugio en Francia, lo que marcó el comienzo de una nueva etapa. Aproximadamente 400 000 españoles cruzaron la frontera y fueron internados en campos de concentración, destino que muy pocos pudieron eludir. Soldados y oficiales del Ejército Republicano, funcionarios del gobierno, dirigentes políticos y sindicales, intelectuales, obreros y profesionales, mujeres y niños vivieron esa penosa experiencia. Muchos permanecerían allí poco tiempo, ya sea porque optaron por el regreso a España o porque buscaron otras alternativas. Para finales de 1939 solo 140 000 refugiados permanecían en Francia metropolitana, mientras que alrededor de 42 000 estaban distribuidos entre África del Norte, la Unión Soviética, otros países de Europa y América (Schwarzstein, 2002, p. 253).

¹ A lo largo de los años veinte del siglo XX numerosos extranjeros (como trabajadores y refugiados) llegaron a Francia individual o colectivamente, por lo que, al inicio de los años 30, se convirtió en el primer país de inmigración del mundo (Dreyfus-Armand, 2004, p. 179). A tenor de una reseña de Georg Pichler, se brinda más información referente al exilio en Francia: «Poco se sabe en España del exilio internacional antifascista en Francia. La memoria de los casi 500 000 españoles que, tras la Guerra Civil, emigraron en pleno invierno de 1939 a través de los puertos pirenaicos al país vecino, la trágica “retirada”, se conoce mejor en el sur de Francia que en el país que habían dejado atrás. Lo mismo ocurre con la historia de los campos de concentración que se construyeron a toda prisa en las playas del Argelès-sur-Mer, St. Cyprien y Le Barcarès o en los terrenos baldíos de Gurs o Le Vernet, los dos campos más severos de los casi 200 que hubo en todo el territorio francés» (Pichler, 2013, p. 205).

Los refugiados huyeron, por una parte, de la represión, la censura y la muerte a las que los abocaba el régimen franquista; por otra, pese a que llevaban una vida abarcadora de nostalgias y recuerdos², muchos de ellos tuvieron la voluntad de seguir luchando por la libertad, haciéndolo contra la dictadura militar del franquismo, tanto en España como en sus países de acogida.

Una parte considerable del medio millón de refugiados estaba formada por intelectuales, escritores, historiadores, médicos y profesores especializados en diversos campos científicos y académicos. Por tanto, cuando investigamos la literatura del siglo xx, es necesario estudiar no solo la literatura que se escribió en España, sino también la del exilio, lo que nos permite crear una imagen cada vez más concreta acerca de la historia real. Gracias a los estudios sobre la literatura contemporánea, descubrimos testimonios fidedignos de los acontecimientos históricos, documentos que poseen mucho valor para reflexionar sobre el entorno de la sociedad real y el estado de ánimo de víctimas y testigos en aquel entonces.

Por este motivo, es necesario estudiar la obra de Manuel Lamana, quien fue un militante clandestino antifranquista durante el decenio de 1940 y que cogió la pluma para dar cuenta de su exilio durante los años cincuenta³. Su obra desempeña un papel imprescindible en la investigación literaria e histórica de la guerra y la posguerra.

1. BREVE BIOGRAFÍA DE MANUEL LAMANA

Manuel Lamana fue escritor, crítico literario y traductor español, uno de los representantes de la generación de escritores emigrados posterior a 1939

² «Para ellos España devino su religión; nada podía superar en grandeza que hablar de su país, que soñar una nueva España en la que todos pudieran vivir en paz» (Guerra, 2002, p. 13).

³ En *Editores y editoriales del exilio republicano de 1939*, de Fernando Larraz, junto con Lamana, también se hace referencia a otros jóvenes refugiados por la disidencia política: Ricardo Bastid, Fernando Morán y Víctor Sainz. «Ninguno de ellos se identifica plenamente con el lenguaje del realismo social imperante en España, como se puede ver en sus obras narrativas. De hecho, Lamana, en una carta a Guillermo de Torre, lo felicita por su artículo “Los puntos sobre las ies novelísticas” con el que polemiza con Goytisolo. Pero tampoco creen en una literatura inocente» (Larraz, 2018, pp. 67-68).

(Marra López, 1963, p. 513). Nació en 1922 en Madrid y murió en el año 1996⁴, en Buenos Aires. Fue el segundo de cuatro hermanos y cursó sus primeros estudios en Madrid.

Cuando Manuel Lamana contaba con catorce años, estalló la Guerra Civil española (18 de julio de 1936), mientras se encontraba veraneando con su familia en El Escorial, irrumpiendo de forma violenta en su infancia, y esta experiencia le sirvió como fuente de inspiración para su creación narrativa *Los inocentes*: en esta historia se cuentan unos relatos basados en los acontecimientos históricos de la Guerra Civil, contextualizados desde la visión de un niño.

Debido a que su padre, José María Lamana, era militante de Izquierda Republicana y funcionario de Hacienda, al estallar la guerra, la familia se trasladó a Valencia en noviembre de 1936, después a Barcelona y, finalmente, en febrero de 1939, el joven inició su primer exilio y cruzó la frontera francesa cerca de Figueras junto con su familia aragonesa⁵. Allí permaneció más de dos años en diferentes campos de concentración (Fernández Clemente, 2018). En octubre de 1941, cuando tenía 19 años, recibió la orden de incorporarse a una compañía de trabajo obligatorio con destino a Alemania. Para escapar de estas labores, regresó a España en 1943. Cumplió el servicio militar obligatorio, trabajó en el Liceo Francés de Madrid y estudió Derecho en la Universidad de Madrid (hoy, la Universidad Complutense de Madrid). Entretanto, participó en los movimientos estudiantiles clandestinos de la Federación Universitaria Escolar (FUE).

Pero, en marzo de 1947 fue detenido por la policía a causa de sus actividades políticas clandestinas. Después de unos días en la cárcel, en el juicio se le condenó a cuatro años en prisión (Olmeda, 2009, p. 125) y, después, se le

⁴ En *Diccionario biobibliográfico de los escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939*, de Manuel Aznar Soler, se constata que Lamana falleció en Buenos Aires el 18 de diciembre de 1996 (2016, p. 132).

⁵ En concreto, Lamana pasó la frontera de Francia junto con su madre y sus dos hermanos menores, Álvaro y Carmen, esto es, la familia completa excepto su hermano mayor, José Luis, ya que había caído prisionero de los franquistas en la Batalla del Ebro. La familia estuvo unos días en un campo de refugiados en Perpiñán y luego fueron acogidos durante dos meses en la localidad de Ornans, casi en la frontera con Alemania. Durante esos meses su padre estuvo internado en diversos campos de refugiados en el sur de Francia. El 20 de abril la familia logró reunirse en la ciudad de Rieux-Minervois.

trasladó al campo de Cuelgamuros, donde trabajó en la construcción del Valle de los Caídos. Junto con su compañero Nicolás Sánchez-Albornoz logró escapar de este campo gracias a la ayuda de otros compañeros y de dos jóvenes norteamericanas, Barbara Probst Solomon y Barbara Mailer⁶. Al final, los dos jóvenes pasaron a Francia⁷ en agosto de 1948.

Lamana vivió sucesivamente en París, Londres y Argentina, donde continuó sus estudios universitarios y trabajó como profesor en las universidades de Tucumán, Córdoba y Buenos Aires. A una edad madura, consideró que los años anteriores de su vida en España y en Francia fueron los más dramáticos e inolvidables de su vida, por lo que redactó su primera novela biográfica *Otros hombres*, que publicó la Editorial Losada⁸ de Buenos Aires en 1956. Tres años más tarde publicó su segunda novela *Los inocentes* en la misma editorial⁹. A través de sus obras, el escritor narra su propia vida y sus experiencias, a la vez que pone de manifiesto las emociones y sentimientos de diferentes periodos de su vida.

2. EL CONTENIDO DE LA NOVELA *LOS INOCENTES*

Los inocentes es una obra narrativa que aborda la historia del comienzo de la Guerra Civil española desde la perspectiva de un adolescente de catorce años, Luisito. Al principio, sigue una línea geográfica, pues la narración se divide

⁶ Aparte de *Otros hombres* de Lamana, *Cárceles y exilios* de Sánchez-Albornoz y *Los felices cuarenta* de Probst Solomon hacen referencia también a esta historia de la fuga.

⁷ En Francia, junto a su compañero Sánchez-Albornoz, Lamana conoció y se reencontró con otros jóvenes exiliados: José Martínez, Francisco Benet y Ramón Viladés, «que estaban huidos de la justicia española»; y Vicente Girbau, «que había sido expulsado de la carrera judicial» (Larraz, 2018, pp. 386-387).

⁸ En el corpus académico de Argentina, caben destacar famosas editoriales con fuerte presencia de editores españoles, como Losada, Sudamericana, Emecé y Poseidón, que jugaron un papel imprescindible en la difusión y el desarrollo de la cultura española, la traducción de la literatura extranjera y la docencia de varias generaciones argentinas y latinoamericanas (Larraz, 2016, p. 7).

⁹ La primera novela de Lamana, *Otros hombres*, que narra «las condiciones de la represión franquista contra los disidentes políticos. La novela de Lamana, [...] tiene un notable interés testimonial y literario, fue reseñada en *Negro sobre Blanco* por Nicolás Sánchez-Albornoz, coprotagonista de la historia real en la que se basa la novela y compañero de presidio y de fuga del autor. [...] Lamana publicó una segunda novela en Losada, *Los inocentes* (1959), recuerdo poético de una infancia durante la guerra» (Larraz, 2018, pp. 53-54).

en dos secuencias, de Madrid a Cuenca y de Cuenca a Valencia; más adelante, se desarrollan los hechos de forma cronológica en los episodios sobre la sublevación en Marruecos, la batalla de Madrid y la caída de Valencia. En concreto, en noviembre de 1936 Luisito se traslada con su familia de Madrid a Valencia, donde residirá hasta su trágica muerte. También se cuentan momentos históricos de 1936 y lo que sucede a su alrededor, a la vez que destaca la conciencia de un joven aún en formación. Tal y como el escritor dijo en una entrevista:

Creo que lo más significativo en mi vida es la Guerra de España, casi como colofón, no como prólogo de lo siguiente. Cuando empezó la guerra, yo tenía 14 años. En esa época, que es mi adolescencia y el principio de mi juventud, es cuando yo me formo, después de la formación casera y hogareña. (Diamant, 2004, p. 1)

El libro comienza con el verso de García Lorca: «No, que no quiero verla. Que no quiero ver la sangre de Ignacio sobre la arena», para expresar el odio profundo del pueblo ante el fuego y la sangre. Desde la sublevación en Marruecos, toda la tranquilidad se ha roto y Luisito entra en un mundo diferente. Como espera que la guerra termine pronto, el padre, don Luis, decide enviar a sus hijos, Luisito y Adela, de Madrid a Cuenca para protegerlos de los peligros. Sin embargo, al cabo de poco tiempo, también en Cuenca estalla la guerra y los niños tienen que refugiarse en Valencia con familiares.

A diferencia de lo que ocurre en Madrid, en plena guerra, en Valencia se celebran las Fallas y la ciudad parece un remanso de paz y alegría. Como si la guerra de Madrid fuera un sueño, el niño puede volver a su vida normal y continuar sus estudios. Sin embargo, poco después, la paz se rompe de nuevo y la guerra llega a Valencia. Los primeros muertos cercanos son dos buenos amigos de su padre, Prados y Marín, que siempre los habían acompañado como familiares. A raíz de esta muerte, Luisito se desespera, pero nadie es capaz de ver su situación: «Sintió un grito angustiado, un sollozo, una sonrisa amarga, aunque sin haber mueca ni sonido. Anduvo junto a ellos [los amigos], [...] sin embargo, él estaba excluido. Pero había interrumpido su deambular solitario, su soledad profunda» (Lamana, 1959, p. 141).

El niño llega a ser testigo de la destrucción de la ciudad y, finalmente, se convierte en víctima del fuego de la guerra, así como se describe en las últimas páginas del libro:

De las ruinas, del polvo, de lo que había sido calle hasta hacía tan poco, surgió una figura. Luisito se detuvo. Respiraba fatigosamente. No le cabía el corazón. La figura estaba frente a él. Parecía un hombre. Estaba todo blanco. Como un clown. De la frente tres rayas rojas le bajaban, surcándole la cara. Las rayas se agrandaban. Luisito, en medio de la calle, se había quedado inmóvil. El hombre, tambaleándose, avanzó hacia él. La metralla azotaba a las nubes de polvo. El hombre abrió la boca. Miró espantado a Luisito. Ocupó el espacio. No había nada más que él. Luisito no oyó más. (Lamana, 1959, pp. 143-144)

3. CONSIDERACIÓN SOBRE EL TEMA PRINCIPAL

Antes de nada, es preciso indicar que el título *Los inocentes*, desde una perspectiva general, no solo se refiere a los niños, sino también a las víctimas sin culpa, es decir, los «inculpables». Asimismo, se alude al conjunto de las personas que han sufrido las vicisitudes de la historia, en gran parte la gente común que, en su mayoría, ha sido olvidada.

3.1 Un inocente, Luisito

En cuanto al protagonista, Luisito, es cierto que se trata del trasunto biográfico del escritor Manuel Lamana, como se señala en la primera edición de la obra publicada por la editorial Losada (1959):

Pues si en Otros hombres Manuel Lamana exponía su experiencia personal –tan accidentada–, la situación de su generación, la quiebra de los valores, en Los inocentes nos habla de la guerra vivida por un niño, de la soledad que el niño siente. El libro está escrito con un tono poético que suaviza la intensidad dramática de su acción, llevándonos a un mundo en guerra, que los niños padecen y dentro del cual son los que sentimos fuera de toda culpa, inocentes. (Lamana, 1959, portada)

Con el objetivo de expresar sus propias observaciones y sentimientos, Lamana creó un niño común, pero distinto de los demás. En comparación con sus amigos y su hermana, Adela, Luisito es más maduro, independiente y pensativo; es más atento y curioso, y siempre reflexiona sobre todo lo que le rodea. Al mismo tiempo, es un niño solitario y tranquilo, sensible y emotivo que parece al final de la narración sin que se pudiera hacer nada por su supervivencia:

[Luisito] oyó una nueva descarga de los aviones. Las bombas caían cerca otra vez. La artillería repetía sus tremendos ladridos. Luisito, sin poder contenerse, se lanzó de nuevo a la calle. [...] La fachada tembló. Se onduló, se movió como un borracho. Luisito siguió su carrera. Oyó el estruendo tras él. No se volvió a mirar. Los disparos seguían. La calle se cegaba. Los pedazos de casa se hundían. Era otra oleada de aviones. El ruido era espantoso. ¡Y él quería escapar! (Lamana, 1959, p. 143)

A diferencia de la visión del adulto, la perspectiva del niño refleja los acontecimientos históricos de manera sencilla y directa para simplificar la narración y que aumente su autenticidad; a la vez, desde la percepción del niño, es posible revelar una apariencia del mundo que los adultos no pueden descubrir¹⁰. Más allá, este ángulo manifiesta un estilo cognitivo y una manera de comportamiento característico del niño al observar, considerar y actuar en aquella situación:

Luisito, por la ventanilla, observa las sombras, trata de discernir lo real de lo irreal. Se alegraba al ver a un hombre vivo y al mismo tiempo se apiadaba de él. El coche doblaba las esquinas, seguía su marcha apresurada. [...] Luisito sabía, todos debían de saberlo, que aquella noche en Valencia estaban entregados a la muerte. Que aquella noche los muertos no iban a ser excepción, sino al revés. (Lamana, 1959, pp. 93-94)

Por otro lado, el niño es una representación de los inocentes, por lo que inspira al público la empatía de la historia narrada y, simultáneamente, experimenta su temor a la muerte y un profundo anhelo de paz. Asimismo, mediante el punto de vista del niño se alude a la voluntad y al pensamiento del propio autor: no solo indica su curiosidad y sus dudas acerca de la situación social, sino que también muestra su dolor y su indignación frente al quebrantamiento de la vida pacífica. Por medio de la imagen de Luisito, se refleja la ingenuidad

¹⁰ El punto de vista infantil provoca una nueva percepción acerca de los objetos, si bien no alcanza la edad en que su conocimiento se transforme en mero reconocimiento, ni tiene suficiente información, el niño es capaz de ver cosas nuevas desde una diferente visión e incluso se da cuenta de un mundo desconocido. «Conforme mayor sea el grado de distancia y extrañeza del mundo en el que se le va a introducir, en relación con el suyo propio, mayor será el impacto producido» (Baquero Escudero, 1987, p. 42).

de los inocentes que contrasta con la complejidad de su entorno, y se pone el énfasis en la impotencia de los inocentes en el conflicto armado.

A medida que crece el protagonista, es mayor la influencia de su padre, don Luis, un patriota leal, un funcionario responsable, un amigo fidedigno y un padre liberal: «Su padre era valiente. Su padre solucionaba todo, todo, absolutamente todo. Tenía conversaciones serias, importantes. Él sabía los secretos de la marcha de la guerra» (Lamana, 1959, p. 45). Es decir, el padre tiene una influencia significativa y, a la vez, es un modelo digno para la formación de Luisito. Aparte de la imagen que establece, el autor plasma la figura de don Luis con el propósito de contar la inquebrantable voluntad de los republicanos y elogiar su determinación y espíritu revolucionario; simultáneamente, nos trasmite su propia fe y su compromiso en aquella situación caótica: «Lo más importante, precisamente —le decía a Luisito—, fue no perder la presencia de espíritu. Es la manera de llegar a buen fin» (Lamana, 1959, p. 36).

3.2 Los inocentes, la gente olvidada

Con respecto a «la gente olvidada», conviene señalar a dos personajes en la novela, Prados y Marín. Mediante su imagen, se revela la crueldad de la guerra y la desesperanza del pueblo, tal como don Luis dice a su hijo con gran tristeza:

¿Tú sabes por qué han matado hoy a Prados y a Marín? El aviador seguramente creía que estaba cumpliendo con su deber. Ha visto un coche por la carretera. Ha disparado. Era la orden recibida. El coche se ha incendiado. Los dos muertos. En la guerra es así. Y yo sé cuál ha sido la idea, si les ha dado tiempo a formularse, de Prados y de Marín: ellos también estaban cumpliendo con su deber. Ya ves tú. Estaban obedeciendo la orden recibida. A su manera, ganaban una batalla también. Han muerto con honor. Por honor ha matado el otro. (Lamana, 1959, p. 134)

Es innegable que hay que aceptar la realidad de que el golpe es un conflicto fratricida y los fuegos de la guerra provocan un gran número de muertos y heridos entre la población, pese a que ambos bandos declaran que todo está hecho por la misma España:

En que realmente España está partida por la mitad. En que ya no es de nadie. En que todos nos tenemos que poner a matar. Y en un día de sol como hoy nos

matan a Prados y a Marín. ¿Te das cuenta? ¡Por España! Algún día, quién sabe, nos daremos cuenta de que españoles somos los de aquí y los de allí, y que no hay España sin los dos. A mí ellos no me gustan. Ni yo a ellos. Pero somos todos del mismo suelo. Es así. (Lamana, 1959, p. 135)

Prados y Marín son dos personajes representativos de las personas desconocidas y olvidadas en la historia. En aquel entonces, todo el mundo está en una circunstancia caótica y desesperada, y excepto los familiares, a nadie le importa la vida o la muerte de otros hombres: «¡Prados se había muerto y a nadie le importa! ¡Prados se ha muerto y no tiene importancia! ¡Se había muerto quemado! ¡Que todos lo oigan! Prados ya nunca más estará aquí» (Lamana, 1959, p. 137). De hecho, numerosos «Prados y Marines» padecen y mueren en la guerra y es evidente que, en aquellas condiciones penosas, los vivos son supervivientes que han experimentado vida o muerte una y otra vez.

El pueblo sufre el tormento físico y psicológico. Aun enfrentándose a la muerte en cualquier momento, el pueblo anhela la paz y la vida normal. Entre ellos, la mayor parte son personas anónimas que no pueden dejar su huella en la historia contemporánea. En este caso, mediante la voz del narrador, el autor transmite su odio por la guerra, su simpatía por las víctimas y su preocupación por los supervivientes inocentes:

La guerra estaría terminada porque no habría partes de guerra, ni frentes que se moviesen, ni heridos por las calles. [...] A él, probablemente, pese a los bombardeos, no le iban a matar. Y a Fuster, a Fidel y a Tarragó, tampoco. Ni a su hermana Adela, que era tan pequeña [...] Entonces, si no los mataban, tendrían que seguir viviendo. Y tendrían que seguir viviendo con parientes asesinados, o con las casas convertidas en escombros, o sin parientes asesinados ni las casas destruidas, pero de todos modos con esa visión, con la guerra dentro, con la inquietud en el alma desde el 18 de julio de 1936. (Lamana, 1959, p. 86)

La muerte de Prados y Marín es determinante en el final de la novela. Del protagonista, Luisito, no se menciona la muerte, pero se describe la escena en que las bombas caen y caen, hay ruinas por todas partes; por lo cual se deduce que Luisito apenas sobrevive en esta situación desesperada, refleja otra vez la incapacidad de «los inocentes» a través de esta tragedia. Y, «Luisito no oyó más», termina la novela.

Además, teniendo en cuenta el contexto de la creación: cuando el escritor estaba en el exilio, el fracaso del movimiento antifranquista y el destierro produjeron un gran impacto en su corazón, por lo que cogió la pluma para redactar este final explicando su propia impotencia y tristeza. Por añadidura, la obra combina elementos de testimonio y de ficción que, a su vez, se mezclan mutuamente, que le sirven al escritor para rememorar el pasado y reflexionar sobre la humanidad en aquella época a través de su escritura:

En contraste con las novelas intencionadas y cautamente tendenciosas, como Los cipreses creen en Dios y Un millón de muertos de José María Gironella, Lamana no trata de falsificar verdad alguna ni de destacar maliciosamente la maldad del contrario. Su relato, vivo y animado, objetivo y sincero, tiene la inocencia de los principales personajes de su novela: de los niños, ante los cuales se va despertando la vida, rodeada por la presencia de la muerte. Niños que no pierden su candor, por lo menos el protagonista, a pesar de la maldad y del dolor que ve a su alrededor. (González López, 1962, p. 338)

En síntesis, este final trágico profundiza en el tema principal, moldea las personalidades de los personajes y conmueve al público arrastrándolo a meditar sobre la situación sociopolítica de la Guerra Civil española en los años treinta del siglo pasado.

De ahí que, si bien supone un esfuerzo de gran envergadura, la recuperación de la memoria histórica del exilio republicano, es necesario llevar a cabo una investigación acerca de los acontecimientos y las víctimas mediante la documentación literaria que se percibe como un constante trabajo por encajar genéricamente la obra en el contexto histórico. Los escritores y los historiadores nos aportan numerosas informaciones significativas y preciosas para denunciar la realidad desconocida en aquellas circunstancias; asimismo, complementa nuestro estudio literario e histórico correspondiente al período de la Guerra Civil y la posguerra.

4. VALORACIÓN DE LA OBRA

A pesar de que se produjo una ruptura cultural y literaria en la España del interior, el exilio republicano representa una continuidad de la tradición de la cultura nacional-popular española (Aznar Soler, 2002, p. 14). Los escritores

exiliados concibieron su ficción basada en sus propias vicisitudes¹¹, que les sirvieron como fuente de inspiración y confiaron en que sus obras pudieran trasladar sus recuerdos al público para dar testimonio de la existencia realmente vivida en aquella época.

El objetivo de este artículo ha sido presentar la novela *Los inocentes* del escritor Manuel Lamana, que muestra la sociedad real al estallar la Guerra Civil desde la visión de un niño, y expone escenas y hechos históricos: «La Guerra Civil, con sus violencias, muertes y crueldades, sus bombardeos aéreos y navales, sirve de fondo a la novela» (González López, 1962, p. 338). Este ángulo de escritura nos aporta informaciones de manera convincente y expone minuciosamente el entorno sociohistórico durante aquel periodo.

Cabe deducir que una de las causas determinantes de la personalidad de Lamana consiste en sus experiencias de adolescente que dejaron en su alma una memoria dolorosa e inolvidable. En este caso, mediante su redacción, nos permite constatar que Lamana fue un escritor sensible y detallista, con un espíritu observador desde que era un niño. A la vez expresa la verdadera emoción y los sentimientos reales de los testigos y de las víctimas, mejor dicho, de los inocentes. Más de cuarenta años después de la guerra (1985), el escritor la recordó y expresó en una entrevista:

Por lo que recuerdo de Los inocentes es una situación de soledad, sí, donde se junta la pubertad o primera adolescencia, cuando cualquier niño se encuentra solo, con esa situación tremenda de guerra. Si se logra reaccionar –eso es lo que me ocurrió a mí, por suerte– se entra en alguna actividad creativa. (Macciuci, 2014, p. 150)

En consecuencia, ¿cómo definimos el valor literario de su obra? Después del primer periodo de mi investigación, podemos apreciar su valor desde tres ángulos: la literatura de Lamana es, por un lado, un importante testimonio de los acontecimientos históricos, vistos además con una libertad imposible en la

¹¹ La mayoría de la narrativa del exilio de 1939 es obra biográfica que se basa en la visión de España y, sobre todo, en los recuerdos personales de los escritores. Para ellos, el exilio no solo era un concepto relacionado con el lugar, sino también con el tiempo. «Es decir, el exilio no ha sido solo el hecho de dejar su patria, sino dejarla en un momento determinado del tiempo» (Younes, 2000, p. 521).

literatura de quienes se quedaron en España; por otro, se trata de una creación que combina realidad y ficción, y, finalmente, constituye una valiosa materia prima para explorar la situación social, tanto nacional como internacional, de la época de la Guerra Civil española, de la posguerra y de su exilio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZNAR SOLER, M. (2002). «La historia de las literaturas del exilio republicano español de 1939: problemas teóricos y metodológicos». *Migraciones y Exilio*, 3, pp. 9-22.
- (2006). *Escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939*. Sevilla: Renacimiento.
- AZNAR SOLER, M. y LÓPEZ GARCÍA, J. R. (eds.). (2016). *Diccionario biobibliográfico de los escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939*. Sevilla: Renacimiento.
- BAQUERO ESCUDERO, A. L. (1987). «Otro enfoque de la realidad: El punto de vista infantil». *Anales de Filología Hispánica*, 3, pp. 37-51.
- DIAMANT, A. (2004). «Manuel Lamana: Un hombre del Atlántico». *Encrucijadas*, 28. Recuperado de: <http://repositorioubasibsi.uba.ar>.
- DREYFUS-ARMAND, G. (2004). «El exilio republicano en Francia». En Fundación Pablo Iglesias (ed.), *Exilio*, pp. 178-193. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
- FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. (2018). «Manuel Lamana». *Real Academia de la Historia*. Recuperado de: <http://dbe.rah.es/biografias/36940/manuel-lamana>.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, E. (1962). «Manuel Lamana: *Los inocentes*». *Revista Hispánica Moderna*, 28 (2). pp. 335-338. EE.UU: University of Pennsylvania Press.
- GUERRA, A. (2004). «Homenaje al exilio». En Fundación Pablo Iglesias (ed.), *Exilio*, pp. 13-16. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
- LAMANA, M. (1959). *Los inocentes*. Buenos Aires: Losada.
- (1956). *Otros hombres*. Buenos Aires: Losada.
- LARRAZ, F. (2016). «Editores españoles en Argentina (1938-1955). Dossier». *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 7, pp. 7-9.
- (2018). *Editores y editoriales del exilio republicano de 1939*. Sevilla: Renacimiento.
- MACCIUCI, R. (2014). «El escritor entra en liza aunque no quiera. Entrevista con Manuel Lamana». *Caracol*, 7. pp.135-154.
- MARRA LÓPEZ, J. R. (1963). *Narrativa española fuera de España 1939-1961*. Madrid: Guadarrama.

- OLMEDA, F. (2009). *El Valle de los Caídos. Una memoria de España*. Barcelona: Península.
- PICHLER, G. (2013). «García Olea, Laura: Los exiliados del nazismo en Francia: relato histórico y recreación literaria en Transit, de Anna Seghers. Valladolid: Universidad de Valladolid 2010. 142 pp. (Reseñas)». *Revista de Filología Alemana*, 21. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. pp. 205-206.
- PROBST SOLOMON, B. (1978). *Los felices cuarenta*. Barcelona: Seix Barral.
- SÁNCHEZ-ALBORNOZ, N. (2012). *Cárceles y exilios*. Barcelona: Anagrama.
- SCHWARZSTEIN, D. (2002). «El exilio español de la Argentina». En Fundación Pablo Iglesias (ed.), *Exilio*. pp. 252-259. Madrid: Fundación Pablo Iglesias.
- YOUNES, E. (2000). «Imagen de España entre dos generaciones del exilio literario». En Aznar Soler, Manuel (ed.): *Las literaturas del exilio republicano de 1939. Actas del II Congreso Internacional*, (2), pp. 521-533. Barcelona: Bellaterra.

Análisis del significado de los colores básicos en español y chino para su enseñanza

Xiao ZHANG

Alumna del programa de doctorado
Estudios lingüísticos, literarios y teatrales
de la Universidad de Alcalá

Resumen: Los colores o incluso las gamas cromáticas repercuten indirectamente en las vidas de las personas, los colores se identifican con las comunidades. En consecuencia, el significado del color es diferente en las culturas de España y China. El vocabulario de los colores no solo es un elemento imprescindible en cualquier lenguaje, sino también forma parte de la cultura, ya que combina connotaciones culturales complejas y diversas. Comprender los elementos comunes culturales, las similitudes y la variación del vocabulario de color del español y del chino genera una óptima comunicación intercultural y promueve el entendimiento y la comunicación mutuos.

Abstract: Color is closely related to people's lives and is inseparable from social culture. The result of cultural diversity is that the meaning of color is different in the cultures of Spain and China. Color vocabulary is not only an essential component of language, but also an important way of displaying culture, combining more complex and diverse cultural connotations. Understanding the cultural specificities and common elements of the Spanish and Chinese color vocabularies can provide some reference for intercultural communication and promote mutual understanding and communication.

Palabras clave: vocabulario de color, connotación cultural, español, chino, comunicación intercultural.

Currículum: Ha realizado el Grado en Filología Hispánica en la Universidad de Estudios Extranjeros de Hebei (China) desde septiembre de 2015 a julio de 2019 y máster en «Investigación en lenguas y literaturas» por la Universidad de Valencia, Valencia, de octubre de 2020 a septiembre de 2021. Desde noviembre de 2021, realiza el Doctorado en «Estudios, Lingüísticos, Literarios y Teatrales» por la Universidad de Alcalá, Madrid.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, con el desarrollo de la globalización económica, la comunicación cultural entre los países ha llegado a ser muy importante, así que los idiomas juegan un papel imprescindible como puente que puede relacionar dos culturas diferentes. En los últimos años, los intercambios económicos, comerciales y culturales entre China y los países hispanohablantes son constantes, con el propósito de que promueva las relaciones comerciales entre China y esos países hispanohablantes. Así como en China hay muchos institutos para aprender español, por ejemplo, el Instituto de Cervantes, en España también hay muchos institutos para aprender chino como es el caso del Instituto de Confucio.

El propósito de este trabajo es ayudar a los chinos que están aprendiendo español a distinguir bien el léxico referido al color, que puede ayudarlos a comprender mejor el español. Con el desarrollo de la estética en la época contemporánea, cada día más gente presta mayor atención al aspecto del color, que viene ejerciendo una profunda influencia en la economía, la política y en el sector del espíritu. Sin embargo, debido a la diferencia de mecanismo fisiológico de la percepción, cada persona tiene su propia comprensión. También las diferentes razas, los distintos pueblos y los diversos orígenes culturales han contribuido a que la gente haya entendido de forma diferente un mismo color. Esto se debe a la diferencia de los diversos grupos étnicos en cuanto a las diferencias geográfica, antecedentes históricos, la religión, la cultura, las costumbres, la mentalidad y la forma de pensamiento.

MARCO TEÓRICO

Carnap escribió en su libro: «Una de las tareas de la filosofía de la ciencia es construir un lenguaje artificial formal y una teoría de sistemas para que podamos reconstruir mejor los conceptos y los enunciados científicos» (Carnap, 1967). Es decir, según el autor, dominar la semántica es imprescindible para expresarnos correctamente en cualquier situación. Este trabajo se basa en la teoría de la lingüística contrastiva, lingüística cognitiva y análisis de errores.

En 1957, Robert Lado publicó la monografía del séptimo año del mundo sobre lingüística de contraste cultural *Lingüística intercultural*. En su libro, cabe destacar que no menciona la influencia que ejerce la cultura en el aprendizaje de los idiomas y las diferencias de aprendizaje entre los idiomas (Robert Lado, 1957). El método lingüístico del «análisis contrastivo» no es solo una rama de la Lingüística, una teoría, sino también un tipo de investigación del lenguaje. Existe y se desarrolla desde hace más de 60 años. Es más, ha sido cuestionado por los críticos y los recursos educativos sobre el enfoque son escasos, pero es innegable que se trata de una riqueza lingüística financiada.

En su *Gramática cognitiva*, Langacker sostiene que la lingüística cognitiva no es una teoría del lenguaje único, sino que representa un paradigma de investigación. La experiencia diaria se considera la base del uso del lenguaje, centrándose en explicar la conexión inseparable entre el lenguaje y la capacidad cognitiva general (Lakoff, G. y Johnson, M. 1980).

El análisis de errores se refiere a la investigación y el análisis de los errores de los estudiantes de un segundo idioma, que se utiliza como una alternativa al análisis comparativo es comparativamente limitado. El análisis de errores no solo tiene su base teórica en la Lingüística, sino también su base teórica en la Psicología. El principal reclamo del análisis de errores es que muchos de los errores cometidos por los estudiantes de un segundo idioma se ven afectados por otros factores, además de la influencia del primer idioma. Corder señaló que los errores no solo pueden considerarse como cosas que deben eliminarse, los errores en sí mismos también son de gran importancia (Corder, 1967).

El análisis de errores incluye los siguientes pasos:

- 1) Error de identificación.
- 2) Describe el error.
- 3) Error de interpretación.

No obstante, existen algunos problemas con el análisis de errores. Primero, se puede reflexionar únicamente sobre los errores en el estudio del proceso de adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, es necesario considerar los errores y los no errores juntos para comprender completamente el comportamiento lingüístico de los estudiantes.

METODOLOGÍA

El tema de este trabajo es «Análisis del significado de los colores básicos en español y chino para su enseñanza». Compararemos las similitudes y diferencias entre las palabras de color chinas y occidentales y analizaré las razones de su uso. Con el fin de analizarlo más profundamente y correctamente, diseño un cuestionario. En este cuestionario, se trata de dos aspectos, uno es la información básica de los alumnos, en el otro se recogen frases con colores básicos.

Elegimos 50 estudiantes chinos que están aprendiendo español. Además, no podemos ignorar el nivel de los estudiantes, para realizar este cuestionario, se escogen alumnos con un nivel de español entre A2 y B1. Después de observar el resultado del cuestionario, analizaré los datos y razones. Así mismo, ofreceré las estrategias para la enseñanza de español. La encuesta mediante la recopilación de datos por cuestionarios es una técnica de investigación que fue fundada originalmente por Galton en el Reino Unido, quien estableció un laboratorio experimental en Londres (Inglaterra) en 1882, e imprimió todas las preguntas que necesitaban ser investigadas para enviar y recoger datos (Galton, F., 1882). Es más rápido y más científico proporcionar las cuatro condiciones necesarias para el uso generalizado del método de encuesta por cuestionario.

EL SIGNIFICADO DE LOS COLORES BÁSICOS

ROJO:

El *rojo* es el color del fuego, del amor, el drama, el calor, el poder, la fuerza, la emoción, la pasión, la sangre. El rojo tiene significados asociados con sombras de peligro, violencia y agresión, etc. En español, normalmente, utilizamos el color «rojo» para expresar amor, una situación muy peligrosa o indicar vergüenza. Hay unas frases con el color «rojo» en español, por ejemplo, «ponerse rojo como un tomate», «estar en números rojos», etc. El color *rojo* expresa una situación muy peligrosa en español y chino como «zona roja», «alerta roja». En chino, es un símbolo de buena suerte. Por ejemplo, en la fiesta primavera, los mayores siempre preparan un sobre rojo que se llena papel moneda.

BLANCO:

El color *blanco* está considerado el color de la pureza y la perfección, pero también alude a la apertura, crecimiento, imparcialidad y paz, entre otros. Como sabemos que el color *blanco* es el color de las palomas, la paloma es el símbolo universal de la paz. Existen frases con el color *blanco* en español, como «quedarse en blanco», «estar sin blanca», «dar en el blanco»... En chino, para expresar que olvidamos algo también usamos el color «blanco». Además, hay una expresión diferente entre español y chino. En español, se dice «una película en blanco y negro», pero en chino, se dice «una película negra y blanca».

NEGRO:

El color *negro* se asocia a la muerte y al sufrimiento, al luto, a la oscuridad de las tinieblas, al terror de lo desconocido, a la magia y al misterio. Por ejemplo, «trabajo en negro» se refiere a un «empleo ilegal», pero «dinero negro» se traduce literalmente como «dinero negro», que se refiere a dinero obtenido sin contrato. En chino, las expresiones «trabajo negro» y «dinero negro» simbolizan lo mismo. Por otro lado, dado que tanto los caracteres chinos como los extranjeros están escritos con tinta negra, «negro» significa «escrito, blanco y negro» tanto en chino como en español. Hay unas frases con el color *negro* en español, como «ponerse negro», «tenerla negra», «verlo todo de negro».

AZUL:

En español, el color *azul* representa «noble», como tener «sangre azul», ascendencia noble. Las personas, sus venas y vasos sanguíneos muestran un azul más obvio, para engañar a los trabajadores. En cambio, en china no hay este significado.

VERDE:

El color *verde* es un color muy versátil pero siempre resulta agradable. Significa: naturaleza, salud, juventud, renovación. Hay unas frases con el color *verde* en español, como «poner verde a alguien», «estar verde en algo». Debemos prestar atención en la frase «chiste verde», pues en chino, utilizamos el color amarillo, es decir, chiste sexual en chino es «chiste amarillo».

Se puede observar que en la siguiente tabla la tasa de error de las tres primeras preguntas es relativamente alta, porque en estas frases las expresiones del chino y del español son diferentes. Aunque las frases contienen palabras de color, el chino y el español representan el mismo concepto.

ANÁLISIS DEL RESULTADO

Palabras de color	Opción correcta	Opción incorrecta	Tasa correcta	Tasa incorrecta	Número total
Chiste verde	C	A, B	20%	80%	50
Libro verde	A	B, C	30%	70%	50
Príncipe azul	B	A, C	10%	90%	50
Prensa rosa	B	A, C	80%	20%	50
Ponerse rojo	C	A, B	80%	20%	50
Ponerse negro	A	B, C	80%	20%	50
Quedarse en blanco	B	A, C	50%	50%	50

Las palabras de color son diferentes. Los estudiantes de español son propensos a errores y la tasa de error es relativamente alta. A continuación, analizaré las opciones de cada frase en detalle.

Si consideramos la primera cuestión: «En chino, ¿qué significa chiste verde?» Solo el 20% de los estudiantes eligieron la opción correcta C. La mayoría de los estudiantes eligieron la opción incorrecta porque la palabra «verde» en español se usa para representar pornografía, pero en chino se usa el color «amarillo» para este mismo contenido. De los datos obtenidos podemos ver que el 50% de los estudiantes no entiende cómo elegir según el pensamiento tradicional y comete errores, es decir, en su pensamiento, habitualmente eligen palabras de colores que tienen el mismo significado que en su lengua materna. Y si pasamos a la segunda cuestión: «En chino, ¿qué significa libro verde?», nos encontramos con el mismo problema.

Hay un dato que nos llama la atención en la tercera pregunta «En español, ¿qué significa príncipe azul?». La tasa correcta es muy baja. Debido a la diferente cultura, en chino cuando queremos referirnos al heredero del rey, normalmente utilizamos el color «blanco», que se originó en varios cuentos de hadas.

Respecto a otras preguntas, la mayoría de los alumnos chinos pueden elegir la respuesta correcta porque la expresión en español y en chino es similar. El idioma no solo es la herramienta de comunicación por excelencia, sino que es una parte de la cultura. El lingüista estadounidense Sapir dice: «Hay algo detrás del lenguaje, y el lenguaje no puede existir sin cultura» (1913). Por eso, la cultura es un factor que influye en la expresión y en la comprensión.

ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

1. La cooperación profesor-alumno

En primer lugar la condición del profesor y del alumno es igual. La cooperación profesor-alumno se refleja en que el profesor ayuda a los alumnos a establecer grupos de estudio. Cada grupo es mejor con las personas. El grupo interno muestra heterogeneidad. Los docentes deben considerar las diferencias de los estudiantes extranjeros como recursos. El efecto de las diferencias es facilitar la complementación y la ayuda mutua entre los estudiantes. La segunda condición es que los docentes deben diseñar cuidadosamente y comunicar claramente las tareas de aprendizaje. Al mismo tiempo, deben enseñar a los estudiantes cómo completar tareas y habilidades. La tercera es que los maestros deben guiar y regular con prontitud. Aceptar las sugerencias de los estudiantes para ajustar de manera flexible los objetivos de aprendizaje y lidiar con conflictos ocasionales a tiempo.

2. La cooperación profesor-profesor

Las características individuales de los profesores también son muy diferentes, la cooperación de los profesores también debe reflejar el principio de las diferencias individuales. Las formas de cooperación incluyen la preparación colectiva del contenido de la clase, escuchan mutuamente en las clases, etc. La cooperación de los profesores es la base para guiar eficazmente el aprendizaje cooperativo de los estudiantes. Deben asignar las tareas específicas. El aprendizaje cooperativo es una actividad orientada a objetivos. Los profesores no

solo deben asignar la tarea general del grupo, sino también deben asignar las tareas específicas de cada miembro del grupo. Las tareas específicas de cada miembro del grupo son especialmente importantes. El aprendizaje cooperativo es diferente del aprendizaje grupal general. La señal más importante es que todos los miembros del grupo tienen tareas. Deben estudiar con eficacia. La investigación muestra que la condición para la adquisición de segundo idioma es que la información aprendida se vuelva comprensible después de la entrada. Pero no significa que el lenguaje pueda adquirirse de forma natural con una entrada comprensible. Los estudiantes deben interactuar con los profesores y otros estudiantes para producir información comprensible. Es imprescindible mejorar las habilidades lingüísticas eficazmente. El aprendizaje cooperativo debería crear oportunidades para que los estudiantes practiquen. Establecer un mecanismo de evaluación eficaz también es clave. La evaluación resumida es una parte importante de la teoría del aprendizaje cooperativo. La evaluación del desempeño debe ser justa y eficiente. Las recompensas se pueden dividir en diferentes tipos, como elogios verbales, calificaciones de puntuación, oportunidades de desempeño y material. Los profesores deben negociar con los estudiantes para establecer una estructura de evaluación reconocida tanto por los profesores como por los estudiantes. Además, hay que observar el papel de los docentes desde la práctica del aprendizaje cooperativo. En la actualidad, la mayoría de las clases para la enseñanza del chino como lengua extranjera siguen siendo clases centradas en el profesor, especialmente para las clases con un gran número de personas, y los profesores se encargan de explicar y organizar los ejercicios. El aprendizaje en grupo que se utiliza a menudo en el aula no es realmente un aprendizaje cooperativo. El modelo de aprendizaje cooperativo plantea cada vez más requisitos para los profesores. La posición del profesor no es solo de pie en el podio, sino también en los distintos grupos.

Además, hay un punto que no se puede ignorar. Muchas escuelas, afectadas por la pandemia de COVID-19, están enseñando *online*, que es diferente del modo de enseñanza tradicional. Este es un nuevo tipo de modo de enseñanza. Profesores y estudiantes pueden completar las tareas de enseñanza en casa, lo que solo requiere una computadora y un ambiente tranquilo. La clase *online* y la enseñanza de chino como lengua extranjera se han combinado en cierta medida. Con el desarrollo de la sociedad, podemos observar que la clase presencial

tradicional ya no puede cumplir con la tendencia cambiante de la sociedad. Este cambio es también un camino inevitable. Actualmente, las clases *online* tienen cierta aplicación en el ámbito educativo. Como herramienta, Internet debe combinarse con la enseñanza de una segunda lengua extranjera, y no simplemente como una herramienta para la producción o promoción de contenidos.

CONCLUSIÓN

La enseñanza y la influencia cultural están estrechamente vinculadas. Un idioma es un sistema de valores para que una nación conozca el mundo, comprenda el mundo y explique el mundo. «Adquirir un idioma significa aceptar un cierto conjunto de conceptos y valores». Los estudiantes aprenden español. No solo dominan la herramienta del idioma español, sino que también aprenden una gran cantidad de elementos culturales. Al enseñarles español, la rica información cultural contenida en español también entrará en la enseñanza consciente o inconscientemente. Sobre la base de más de medio siglo de experiencia práctica e investigación teórica en la enseñanza del español como lengua extranjera, la enseñanza cultural en la enseñanza del español ha sido unánimemente reconocida por lingüistas y educadores. El proceso de enseñanza del chino es un proceso de aprendizaje de idiomas, pero también un proceso de aprendizaje cultural. Un sistema científico y completo para la enseñanza del español como lengua extranjera debe integrar estrechamente la enseñanza del idioma español y la enseñanza cultural, prestar atención a los resultados de la cultura española y tomar como objetivo de enseñanza la formación de la capacidad lingüística y la comunicación cultural de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- CARNAP, R. y SMEATON, A. (1967). *The logical syntax of language*.
- CORDER. (1973). *The visual element in language teaching*. Longman Group Limited.
- LADO, R. y FRIES, C. C. (1971). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor (MI): University of Michigan Press.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980). *Metaphors we live*. University of Chicago Press.
- GALTON, F. (1943). *Inquiries into human faculty and its development*. London: J. M. Dent.
- POUTRIN (1913) SAPIR (Edward). «Language and environment». *Journal de la Société des Américanistes de Paris*, número 10, p. 273-274.

ANEXO 1**CUESTIONARIO DE INFORMACIÓN PERSONAL**

1. Nombre
2. Edad
3. Sexo
4. Tiempo que llevas estudiando español

1. ¿Por qué estudias español?

- | | |
|---------------------|---------------------------------------|
| A. Interés personal | C. Por estudio |
| B. Por trabajo | D. Mis padres me obligaron a aprender |

2. ¿Conocías la cultura española antes de aprender español?

- A. Conozco lo básico.
- B. Entiendo un poco, pero no mucho
- C. No entiendo.

3. ¿Te gusta aprender español?

- | | |
|---------------------------------------|-----------------|
| A. Me gusta mucho, me interesa mucho. | C. No me gusta. |
| B. Más o menos. | D. Me da igual. |

4. ¿Cuál es el ambiente en el aula?

- A. Muy activos, todos los estudiantes hablan con entusiasmo.
- B. Generalmente depende del profesor que esté en la clase.
- C. Aburrido.

5. ¿Cómo enseña el profesor?

- A. Interactúa activamente con los estudiantes para provocar su entusiasmo.
- B. Muestra el contenido en *PowerPoint*.
- C. Solo lee los textos de los libros.
- D. Anima a los estudiantes del grupo a interactuar y comunicarse.

6. ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español?

- A. Más de un año.
- B. Menos de un año.
- C. Acabo de empezar a aprender español.

7. ¿Cuánto tiempo pasas aprendiendo español todos los días?

- A. Más de dos horas.
- B. Una hora.
- C. Media hora.

8. ¿Vas a previsualizar el contenido antes del comienzo de la clase?

- A. Siempre.
- B. A veces.
- C. No.

9. ¿Revisas después de la clase?

- A. Siempre.
- B. A veces.
- C. No.

10. ¿Conoces las palabras de color?

- A. Sí, conozco todas las palabras de color.
- B. Solo conozco algunas de las palabras de color.
- C. No conozco ninguna

ANEXO 2**CUESTIONARIO DE PALABRAS DE COLOR**

¿Sabes qué significan las frases con los colores básicos en español?

1. En español ¿qué significa «chiste verde»?

- A. Chiste aburrido. B. Chiste interesante. C. Chiste sexual.

2. En español, ¿qué significa «libro verde»?

- A. Libro sexual. B. Libro interesante. C. Libro aburrido.

3. En español, ¿qué significa «príncipe azul»?

- A. Un chico muy rico B. El heredero del rey C. Un chico muy inteligente

4. En español, ¿qué significa «prensa rosa»?

- A. Una noticia muy interesante.
B. Una noticia que se dedica a relatar y a publicitar la vida privada de los famosos y especialmente sus relaciones sentimentales.
C. Una noticia muy aburrida.

5. En español, ¿qué significa «ponerse rojo»?

- A. Enfadarse. B. Tener miedo. C. Dar vergüenza.

6. En español, ¿qué significa «ponerse negro»?

- A. Enfadarse. B. Tener miedo. C. Dar vergüenza.

7. En español, ¿qué significa «quedarse en blanco»?

- A. Acordarse. B. No recordar. C. Tener memoria de elefante.

El panorama actual de la enseñanza de ELE en el territorio chino y español

Mantong ZHAO

Alumna del Programa de Doctorado en
Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales
de la Universidad de Alcalá

Resumen: En este artículo se presentará el panorama actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en el territorio español (ELE) y en el chino continental. Se describirá la situación de los aprendices sinohablantes de español en los dos países con el fin de conocer y comprender sus necesidades y adecuar a ellas la metodología de enseñanza. Por una parte, se presenta la situación sociodemográfica de la población china en España, atendiendo a su distribución geográfica en la Península, al número de habitantes chinos en España, su sexo y edad; se realizará también un análisis sociocultural de estos fenómenos. Por otra, se describirá cómo se encuentra el sistema de aprendizaje de español como lengua extranjera en centros universitarios y de educación superior en China.

Abstract: This paper presents the actual panorama of the teaching of Spanish as foreign language (SFL) in territory of Spain and Chinese mainland. The situation of the Spanish learners who are Chinese-speaking in these two countries will be described, in order to know and understand their needs and adapt the teaching methodology to them. On one hand, it shows the sociodemographic situation of Chinese people in Spain, taking into account their geographical distribution in the Peninsula, the number of Chinese inhabitants in Spain and their sex and age. A sociocultural analysis of these phenomenas will also be carried out. On the other hand, it will describe how the system of learning Spanish as a foreign language is in universities and higher education centers in China.

Palabras clave: ELE, sinohablantes, sociocultural, intercultural

Currículum: Ha realizado el Grado de Filología española e inglesa en la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin (China) desde septiembre de 2013 hasta junio de 2017, y desde octubre de 2017 hasta junio de 2018 el Máster en Estudios Superiores de Lengua Española en la Universidad de Granada (España). A partir de noviembre de 2018 sigue el Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales en la Universidad de Alcalá (Madrid).

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la carrera de Lengua Española es cada día más importante y se sitúa en su apogeo en China. Desde el establecimiento de la primera facultad de español en China, la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera lleva más de 70 años y ha llegado a su apogeo sobre el año 2010 (Zhao, 2021). Este desarrollo continúa hasta hoy en un claro y rápido aumento. Hoy por hoy, aunque el español todavía se llama 小语种 (*pinyin*: *xiaoyuzhong*, [traducción: lengua minoritaria]), ya se ha convertido en una carrera popular para aquellos estudiantes que tienen ganas de empezar una carrera de lengua extranjera. Por una parte, una razón importante es que el Ministerio de Educación de la República Popular China publicó, en 2018, una nueva versión del 《普通高中课程标准》 (*Currículo de Bachillerato Regular*), que luego se actualizó en 2020. Este anuncio oficial pone de manifiesto la posición significativa del español en el sistema educativo de China. Por otra parte, las estrechas relaciones diplomáticas y comerciales entre China, España y los países latinoamericanos conllevan la necesidad de contar con numerosas personas que dominen la lengua española en China.

Por todo ello, hoy en día es necesario establecer una metodología de enseñanza de ELE, teniendo en cuenta las necesidades y características de los aprendices sinohablantes, despertar el interés por el aprendizaje en el alumnado y desarrollar el aliciente por comprender a sus estudiantes en el profesorado.

En este artículo, presentaremos el panorama actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en el territorio español y el chino continental. Describiremos la situación de los aprendices sinohablantes de español en los dos países con el fin de conocer y comprender sus necesidades y adecuar a ellas la metodología de enseñanza.

Por un lado, hablaremos de la situación sociodemográfica de la población china en España, atendiendo a su distribución geográfica en la Península, al número de habitantes chinos en España, su sexo y edad; realizaremos también un análisis sociocultural de estos fenómenos. Por otro lado, describiremos cómo se encuentra el sistema de aprendizaje de español como lengua extranjera en los centros universitarios y de educación superior en China.

2. OBJETIVOS

En el presente estudio tenemos tres objetivos. En primer lugar, investigaremos la situación sociodemográfica de la población china en España, tanto la situación de los inmigrantes chinos en este país como de la población estudiantil china. Después de obtener una visión general, nos centraremos en el ámbito didáctico: el sistema educativo de ELE en China y España. Nuestro segundo objetivo es comprender las necesidades de los aprendices sinohablantes, en concreto sus obstáculos socioculturales e interculturales en su aprendizaje de español. Finalmente, vamos a adaptar a los aprendices sinohablantes la metodología de enseñanza de ELE. Es decir, daremos consejos didácticos del componente sociocultural para las aulas de español con sinohablantes en distintos contextos educativos.

En los siguientes contenidos, vamos a revisar las estadísticas y cifras más interesantes de nuestras investigaciones entre China y España. Lo hemos dividido en cinco apartados para mostrar de la manera más completa posible el panorama de ELE en los dos países.

Pasemos, pues, a los datos conseguidos en nuestra investigación.

3. LOS INMIGRANTES CHINOS EN ESPAÑA

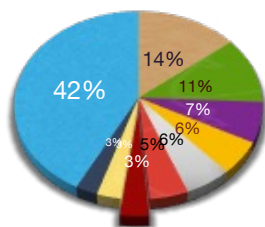
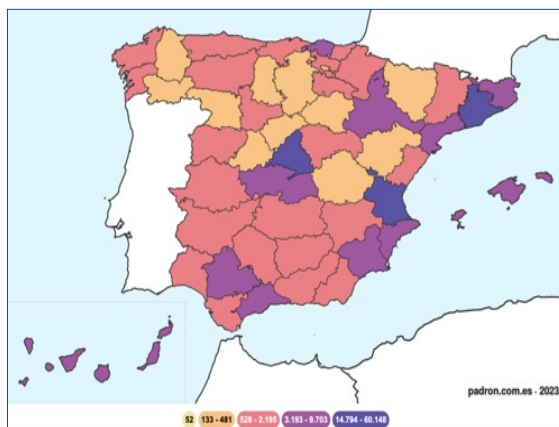


Gráfico 1. La porción de la población china en España. Fuente: INE

Según los datos estadísticos sobre las nacionalidades de los inmigrantes residentes en España, en el siguiente gráfico pueden verse las diez mayores comunidades extranjeras. Claramente, la comunidad más numerosa es la marro-

quí y la comunidad rumana ocupa el segundo lugar. En cuanto a nuestro grupo meta, la población china en España supone un 3% del grupo inmigrante. Hasta julio de 2022, se han contabilizado 187 988 personas con nacionalidad china en España; dicha cantidad supone el séptimo lugar entre todas las nacionalidades extranjeras. Esta cantidad ha aumentado a 223 999 en el año 2023.



Mapa 1. La distribución de la población china en España.
Fuente: padron.com.es

Obviamente, en el *Mapa 1* se muestran las regiones con más población china en diferentes colores. Según las cifras, las tres comunidades que reciben más inmigrantes chinos son Madrid, Barcelona y Valencia, que son las zonas de color violeta. Según el último *ranking* de PIB de España (INE, 2021), se muestra que la posición de las tres comunidades autónomas es, respectivamente, de la siguiente manera: la primera (34 821 euros), la cuarta (29 942 euros) y la duodécima (22 289 euros). Entre ellas, los PIB de Madrid y Barcelona están por encima de la cifra nacional. Mientras que las cifras de IPC 2021 revelan que la Comunidad de Madrid mantiene el penúltimo puesto en todo el país. De entre todos los municipios de la Comunidad de Madrid, un 61,74% de los inmigrantes chinos residen en la ciudad de Madrid; a su vez, el 2,09% de ellos reside en Alcalá de Henares. De modo que no es difícil comprender que la primera opción para los inmigrantes chinos es Madrid, puesto que, siendo la capital de España, implica más oportunidades académicas y laborales.

4. LA POBLACIÓN CHINA EN LA COMUNIDAD DE MADRID

En nuestra investigación diacrónica de la población china en la Comunidad de Madrid, hemos recopilado los datos del cambio de número de los inmigrantes con nacionalidad china durante los 25 últimos años (*Gráfico*). Puede observarse que el número de inmigrantes chinos en Madrid ha crecido, obviamente, durante las últimas dos décadas. El gráfico muestra una tendencia alcista de la población china; al mismo tiempo, aunque ha disminuido ligeramente entre 2020-2022, la tendencia general del número de esta población sigue subiendo y este aumento no cesa hasta hoy.

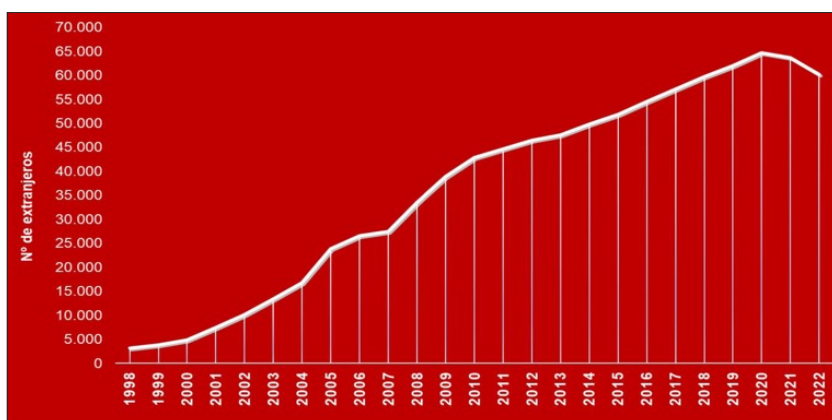


Gráfico 2. Evolución de la población extranjera de China en la Comunidad de Madrid. Fuente: INE (citamos por Fernández López, *et al.*, 2023)

Como es obvio, según el *Gráfico 2*, el pico del número de la población de origen chino en la Comunidad de Madrid se halla en el año 2020, cuando alcanzó un total de 64 690 inmigrantes de nacionalidad china. Este número supone el 7,03% del total de la población inmigrante que vive en la Comunidad de Madrid, pues se ha convertido en la tercera nacionalidad con mayor presencia en ella (Fernández López, *et al.*, 2023). Sin embargo, el año 2020 marcó el viraje del crecimiento del número de los residentes chinos. Debido a las restricciones internacionales de COVID-19, la llegada de la población china se ha reducido durante los últimos años. En 2022, el número total de la población china en Madrid era de 60 148 personas, con presencia en, al menos, 52 muni-

cipios de la provincia. Esta cantidad representa un porcentaje del 0,89% sobre la población de Madrid, que es de 6 750 336 (padron.com.es). Gracias al cambio de políticas y la recuperación de los viajes internacionales, la población china que ha inmigrado a España va subiendo poco a poco.

A pesar del descenso reciente, la comunidad china sigue siendo una población importante en la sociedad española. Hasta julio de 2022, nos encontramos con 187 988 inmigrantes con nacionalidad china en España y esta cantidad hace que ocupe el séptimo lugar entre todos los inmigrantes extranjeros. Hasta 2023, este número ha aumentado a 223 999. Consideramos que este crecimiento está estrechamente relacionado con la apertura después de las restricciones severas de COVID-19.

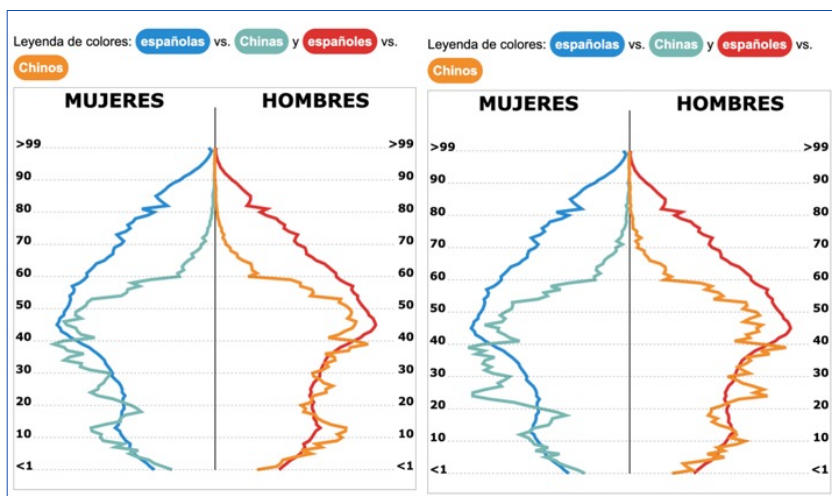


Gráfico 3. Pirámide de habitantes por sexo y edad (derecha: España, izquierda: Madrid).

Fuente: padron.com.es

Según estos datos, los jóvenes chinos tienen más ganas de vivir en Madrid para conseguir mejores oportunidades de estudio y trabajo. En la comunidad china, los mayores de 35 años tienen una distribución de género más simétrica, lo que implica que son principalmente parejas. Vemos que la franja que reúne más personas con nacionalidad china es de 20-40 años, pues, en general, la mayoría de la comunidad china es de 20-60 años, es decir, la edad laboral. La

edad que nos llama más la atención es la edad universitaria (18-24 años), debido a que esta generación presenta un drástico crecimiento, y este fenómeno es más obvio entre los hombres. Cuando llega a los 40 años, el número disminuye abruptamente y, aunque vuelve a subir un poco, la tendencia general es a seguir bajando. Al llegar a los 50 años, la reducción es continua.

5. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL CONTEMPORÁNEA EN CHINA

Normalmente, se divide el desarrollo contemporáneo de ELE en la República Popular China en 4 etapas: la génesis (años 50), los pequeños momentos de auge (años 60-70), la depresión y recuperación (años 80-90), y el desarrollo acelerado (siglo XXI) (Lu, 2021). Obviamente, según las estadísticas del *Gráfico 3*, desde el año 1982, el número de departamentos de español universitarios ha aumentado más de 13 veces. Tal crecimiento exponencial y continuo no cesa y se mantiene hasta la actualidad en China. La trayectoria del desarrollo de la enseñanza de español se corresponde con los comienzos de la prosperidad económica del país y su apertura en las relaciones diplomáticas en el mismo año. Hasta el año 2021, se han creado 103 departamentos de español en las universidades chinas. Además de los grados universitarios, hasta el año 2021, según el mismo autor, en China se han fundado 31 especialidades de español prácticas¹ en las escuelas de formación profesional superior. Muchos profesores de español de las universidades chinas consideran que los alumnos de español deben tener una sensación de crisis frente a la comunidad enorme de aprendices de español.

¹ Se trata de un tipo de educación adulta en la etapa de la educación superior en China.

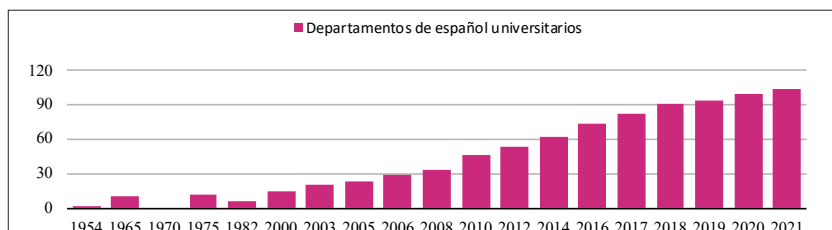


Gráfico 4. Crecimiento de los Departamentos universitarios de Español en China.
Fuente: Lu, 2021.

En el *Gráfico 5* de Griñán *et al.* (2011) queda reflejado cómo el sistema universitario es la vía esencial para una formación de español, lo que ocupa un 60%. Desde una perspectiva más amplia, la enseñanza reglada de español, tanto en universidades como en las escuelas preuniversitarias, tiene un porcentaje del 73%. Mientras que la educación no reglada de español en China solo ocupa alrededor de un cuarto, es decir, los aprendices chinos de español principalmente estudian en el sistema educativo reglado.

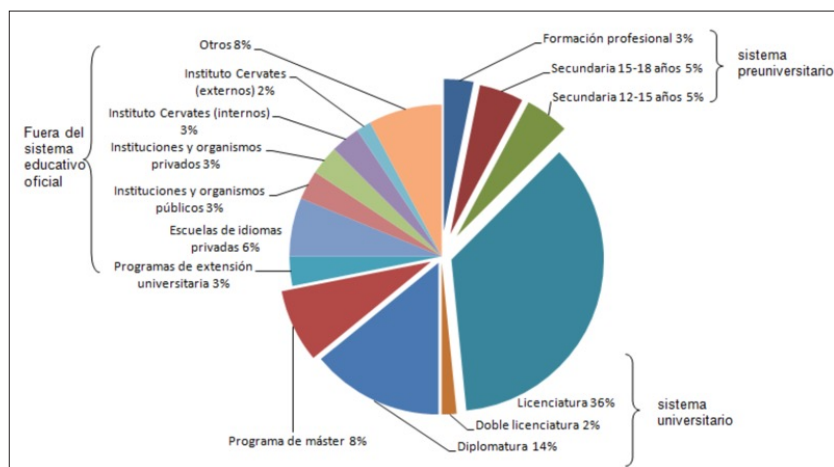


Gráfico 5. Contextos de enseñanza de ELE en el ámbito sinohablante.

Fuente: Griñán *et al.* (2011)

6. EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DE ELE EN CHINA

El Examen Especial para los Grados de Español es uno de los exámenes fundamentales para los estudiantes de español, y se organiza cada año por las universidades e institutos. Lógicamente, este examen solo se ofrece a los alumnos de grado. En concreto, el nivel 4 es para el alumnado del segundo año y el nivel 8 es para los de cuarto año. Los candidatos que no hayan aprobado el examen pueden participar otra vez en la siguiente convocatoria. Normalmente, se celebra cada junio, excepto en el año 2020 que se anuló por el COVID-19. De un total de 100 puntos, el resultado del examen se divide en 3 niveles: aprobado, notable y sobresaliente. Aquí ejemplificamos el EEE4.

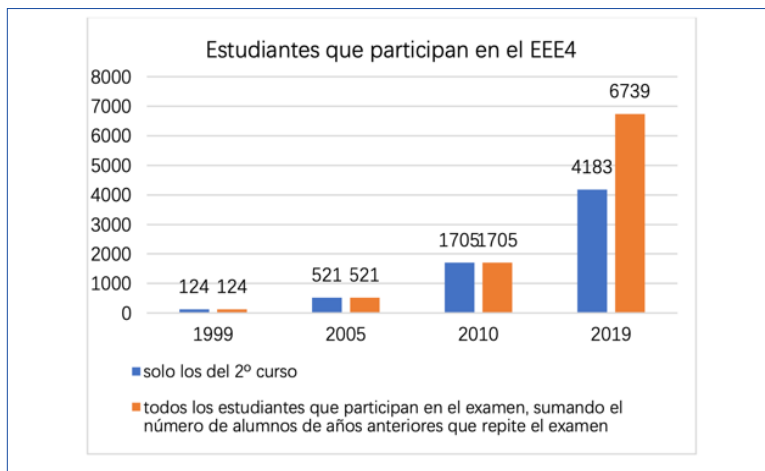


Gráfico 6. Estudiantes que participan en el EEE4.

Fuente: el comité de organización de EEE4, citamos por Torronteras *et. al.* (2020)

Siendo el primer examen fundamental para los estudiantes chinos de español, el EEE4 recibe cada año más candidatos. Según los datos ofrecidos por el comité del examen, el número total de candidatos en 2019 fue 50 veces mayor que el de la primera convocatoria en 1999. Lo curioso es que en esta convocatoria de 2019 hay una gran cantidad de alumnos de años anteriores que repitieron el examen. Es una situación que nunca se había dado en las convocatorias anteriores. Este fenómeno demuestra que, a medida que se amplía la matrícula y aumenta el número de departamentos de español en las universidades e institutos, el nivel del profesorado y del alumnado no parece mantenerse en un grado cualificado.

7. EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL EN ESPAÑA Y LOS APRENDICES SINOHABLANTES

Según las últimas cifras del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, se ha hecho una estadística completa de internacionalización de España. Entre ellos, nos interesa mucho el número de los estudiantes chinos y la distribución geográfica de ellos. Durante el año académico de 2020

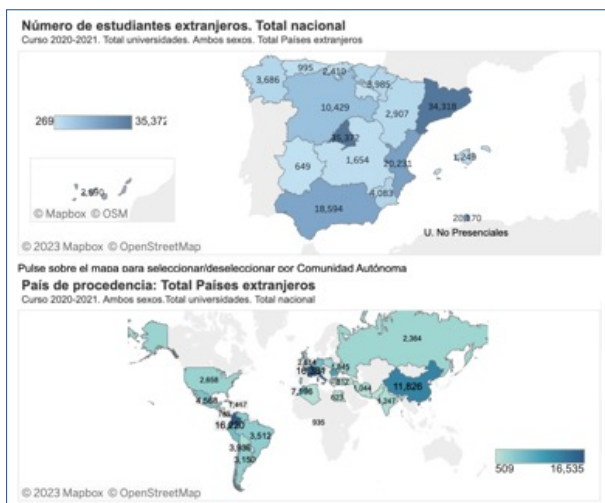


Gráfico 7. Número de estudiantes extranjeros, total nacional.
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España

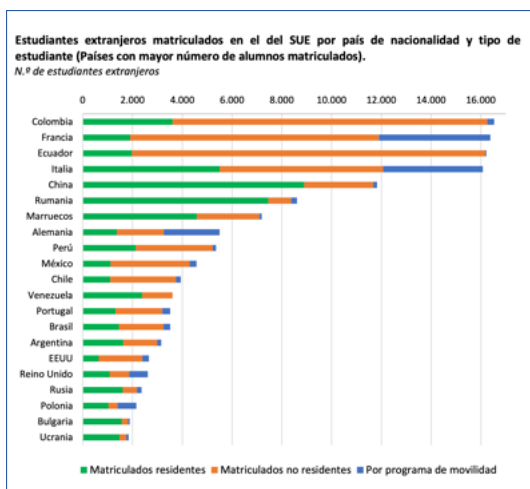


Gráfico 8. Estudiantes extranjeros en el SUE por país de nacionalidad y tipo de estudiante. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España

a 2021, hubo 11 826 estudiantes de nacionalidad china que vinieron a España para realizar sus estudios universitarios. Por un lado, en el mapa se muestra que sus destinos favoritos son la Comunidades de Madrid, Cataluña y Valen-

ciana. Por otro lado, el número de estudiantes chinos ocupa el quinto lugar en la lista de los estudiantes extranjeros matriculados en el Sistema Universitario Español.

Ahora bien, vamos a echar un vistazo a las universidades españolas con información para los estudiantes chinos, pues, según nuestra estadística, hay diez universidades que disponen de boletines específicamente diseñados para los estudiantes chinos. En especial, para facilitar la búsqueda de información a los alumnos chinos, hay siete universidades que la han publicado en lengua

	NOMBRE DE LAS UNIVERSIDADES	LENGUA DE PRESENTACIÓN
1	Universidad Autónoma de Madrid	Español
2	Universidad de Granada	Chino
3	Universidad de Barcelona	Chino
4	Universidad de Castilla-La Mancha	Inglés
5	Universidad de Extremadura	Chino, inglés
6	Universidad de Huelva	Chino, español, inglés
7	Universidad de Murcia	Chino
8	Universidad de Sevilla	Chino
9	Universidad de Valencia	Inglés
10	Universidad Pablo de Olavide	Chino

Tabla 1. Universidades españolas con información para alumnos chinos.
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional

china, además de otras cuatro universidades que disponen de boletines en versión inglesa; en cuanto a la Universidad de Huelva, tiene tres opciones de lenguas: inglés, chino y español. Hemos leído todos los boletines en chino y consideramos que hay dos puntos que merecen ser mencionados: primero, existen erratas y errores de redacción de diferente grado en todos los boletines. En particular, en algunos incluso se escribe mal el nombre de China, lo que afectaría mucho a la imagen de la Universidad tanto entre los alumnos chinos como en el área académica. En segundo lugar, debido a los diferentes grados de errores, encontramos que hay universidades que presentan una buena redacción, salvo varios errores inofensivos; por ejemplo, los que aparecen en las Universidades de Barcelona y de Sevilla. Desde nuestro punto de vista, recomendamos sin duda buscar un chino nativo con nivel avanzado de lengua china para mejorar la redacción de estos boletines. Es un paso imprescindible para una imagen cualificada de las universidades.

Aparte del sistema reglado, querríamos presentar a continuación la situación fuera del sistema educativo universitario e introducir la información proporcionada por las escuelas de idiomas, tanto las acreditadas como las oficiales. El Instituto Cervantes se encarga de organizar la evaluación y acreditación de los centros de idiomas en el ámbito global. Concretamente, se atiende a la organización y funcionamiento del centro, la instalación y difusión del centro y sus servicios, y al mismo tiempo, se ofrecen servicios didácticos y de estudio; por ejemplo, los recursos para la enseñanza y el aprendizaje de español. En esta tabla, hemos incluido el número de centros acreditados con enseñanza de ELE en toda España. Según las últimas cifras, hay un total de 166 centros acreditados en el país. Entre ellos, las comunidades autónomas con más centros son: Andalucía (50), Castilla y León (25), Valencia (25) y Madrid (24).

Además de los centros acreditados por el Instituto Cervantes, también hay una gran cantidad de Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), autenticadas por el Ministerio de Educación, cuyas informaciones están registradas en la página web del ministerio. Ahora, si detallamos la situación en la Comunidad de Madrid, podemos encontrar 10 escuelas oficiales que se sitúan en 6 municipios diferentes. En la ciudad de Madrid hay 4 EE.OO.II., de las que una EOI está en Alcalá de Henares, que se halla en el centro de la ciudad.

Aparte de la EOI, Alcalá de Henares es una población con abundantes recursos para el estudio de ELE. En el centro de la ciudad también se encuentran la Universidad de Alcalá (UAH), el Instituto Cervantes, y *Alcalingua*². A fin de favorecer la integración de los alumnos sinohablantes en el contexto educativo de España, «proporcionar información imprescindible para conocer y entender a los nuevos compañeros que se incorporan a las clases y fomentar la interculturalidad, permitiendo el enriquecimiento mutuo» (Fernández López *et al.*, 2023, p.27), los grupos GIELEN y ELENyA, coordinados por la profesora María del Carmen Fernández López, han realizado un proyecto que se denomina *Altas Lingüístico y Cultural de la Inmigración en contextos escolares*³, en el que se incluye un cuaderno dedicado a China⁴, en el que se presentan de manera general y completa diferentes aspectos de China: la información sociodemográfica, socio-cultural, sociolingüística y, por último, han planteado una propuesta didáctica. Concretamente, en este fascículo sobre China, se han analizado las informaciones básicas de los datos sociodemográficos de la población china en España, en especial, se registran las cifras sincrónicas y diacrónicas de la Comunidad de Madrid. Sirviendo de base y antecedente de nuestro estudio, se considera que, debido al número significativo de población inmigrante de nacionalidad china en Madrid, resulta muy necesario conocer y comprender bien su cultura. Así pues, en las siguientes secciones del fascículo, se han introducido las facetas socioculturales y sociolingüísticas de China, tratando sobre su historia, la política, la educación, la familia, equidad de género, etc. Con relación a la dimensión lingüística, aparte de un estudio general de la lengua china, se ha realizado un estudio contrastivo entre el chino y el español, de manera que ayude a solucionar las dificultades y obstáculos en el aprendizaje de español para los alumnos chinos. Todas las informaciones y detalles de ALCI de China están disponibles en la página web, y allí se permite el acceso a la bibliografía manejada para la elaboración de este fascículo.

² El centro de idiomas extranjeros de la UAH.

³ La publicación de este estudio ha sido financiada por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo en el marco del Proyecto de Investigación «La población migrante de la Comunidad de Madrid: factores lingüísticos, comunicativos, culturales y sociales del proceso de integración y recursos lingüísticos de intervención» (INMIGRA-CM; ref. H2019/HUM-5772).

⁴ La autora de este artículo es la coautora del cuaderno de China.

8. CONCLUSIONES

Por un lado, basándonos en las situaciones y estadísticas que hemos investigado, creemos que la carrera de español tiene un buen futuro, muchas posibilidades potenciales y retos. Podríamos prever que, en la próxima década, no va a disminuir la tendencia de crecimiento en la elección del español como carrera universitaria. En otras palabras, se aumentará el mercado de español en China. Por lo tanto, consideramos que es imprescindible establecer un sistema educativo de ELE basado en las características y necesidades de los aprendices sinohablantes.

Por otro lado, pensamos que tanto las universidades españolas como las escuelas de idiomas deberían conocer mejor a los estudiantes chinos, por ejemplo, su cultura, su carácter, choques culturales, etc. De modo que pudiera establecerse una relación sana entre el profesorado y el alumnado, porque el conocimiento mutuo conducirá a un respeto natural, antecedente de todo tipo de relaciones interpersonales e interculturales. Así podrá establecerse una relación intercultural sostenible y amistosa en las aulas. Este entorno seguro permite desarrollar el interés de aprendizaje por parte del alumnado, así como el interés de entender a los estudiantes por parte del profesorado.

9. EL FUTURO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

En nuestras investigaciones posteriores, en primer lugar, vamos a estudiar las estadísticas de las Escuelas Oficiales de Idiomas en todas las comunidades autónomas de España, tanto el número como sus cursos en todos los niveles. Segundo, nos interesa conocer más detalles sobre la población china en Madrid. Por otra parte, en el ámbito de la situación de ELE en China, nos centraremos en confirmar el número de departamentos de español en Hong Kong, Macau y Taiwan. Y, simultáneamente, también nos encargaremos de verificar el estado de los departamentos de español en los centros de educación superior en China. Además de las cifras, consideramos también muy importante recoger los fenómenos socioculturales en los manuales chinos de español y analizar los valores y motivaciones interiores dentro tales fenómenos.

BIBLIOGRAFÍA

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M., *et al.* (2023). *Atlas lingüístico y cultural de la inmigración, China*. Disponible en: <<https://gielen.web.uah.es/wp/index.php/atlas-linguistico-y-cultural-de-la-inmigracion-en-contextos-escolares/>>.
- GRIÑÁN, A., *et al.* (2011). *Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante*. SinoELE, nº 4.
- LU, J. (2021). «Distancia lingüística y cultural y estrategias para ELE en China». *XIII Jornadas*, Pekín.
- Ministerio de Educación de la R. P. China (2020), 《普通高中西班牙语课程标准》 (*Currículo de Bachillerato Regulado de español*), 人民教育出版社, Pekín.
- TORRONTERAS, A., *et al.* (2020). «Historia y situación actual de la enseñanza de español en la R. P. China». *Revista Internacional de lenguas Extranjeras*, nº 14.
- ZHAO, M. (2021). «Estudios sobre los valores culturales de los aprendices de español sinohablantes», *Octavas Jornadas de Jóvenes Investigadores de la Universidad de Alcalá*. Editorial Universidad de Alcalá, pp. 169-176.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS

- Instituto Nacional de Estadística (INE): <<https://www.ine.es/index.htm>>.
- PADRON.es.com: <<https://padron.com.es/>>.
- Centro Virtual Cervantes (CVC): <<https://cvc.cervantes.es/>>.



Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA