

**XI ENCUENTRO
DE PROFESORES DE ESPAÑOL
DE ESLOVAQUIA**

ACTAS



Bratislava
10 – 12 de noviembre de 2006

Autores:

Marta Cerezales Laforet – *Traductora y profesora. Agregada de Educación en la Embajada de España de Hungría.*

Verónica González Álvarez – *Directora del Aula Cervantes de Bratislava.*

María José Pareja – *Especialista en didáctica ELE. Autora de Métodos de enseñanza.*

Maroš Púchovský – *Profesor de ELE. Universidad de Economía de Bratislava.*

César de Miguel Santos – *Profesor de lengua y literatura española. Sección Bilingüe de Nitra.*

Bohdan Ulašin – *Profesor de lengua española. Departamento de Románicas, Universidad Comenius de Bratislava.*

Viktor M. Roncel – *Doctor de Pedagogía, Traductor. Asesor lingüístico en la Consejería de Educación en Varsovia.*

Directora del consejo editorial: María José Lacleta

Consejo editorial: Prof. Dr. Ladislav Trup, PhD., Dr. Jaroslav Šoltys, PhD.,
Marta Cerezales Laforet

Reseñadora: María José Lacleta

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN, EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRATISLAVA

© De los textos: los autores

Impreso en Bratislava, República Eslovaca

Fecha de publicación: 2007

Imprime: AnaPress Bratislava (info@anapress.sk)

N.I.P.O. 651-06-280-4

ISBN 978-80-89137-32-9

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
<i>María José Lacleta</i>	

PRESENTACIÓN	9
<i>Miguel Aguirre de Cárcer</i>	

I. DIDÁCTICA

Dificultades gramaticales de los estudiantes de ELE: el uso del artículo y la diferencia entre <i>ser</i> y <i>estar</i>	13
<i>María José Pareja</i>	

Escritura creativa a partir de un poema de Roger Wolfe	25
<i>Verónica González Alvarez</i>	

Distintas formas de presentar la cultura española y latinoamericana en la enseñanza universitaria	39
<i>Maroš Púchovský</i>	

Enseñar a analizar y comentar textos literarios: una propuesta basada en la psicología cognitiva	41
<i>César de Miguel Santos</i>	

II. LITERATURA

Carmen Laforet: Memoria de una escritora	77
<i>Marta Cerezales Laforet</i>	

¿Es difícil leer a Borges? Algunas posibilidades de interpretación	89
<i>Paulína Šišmišová</i>	

III.
LINGÜÍSTICA

Funciones del registro coloquial y mecanismos lingüísticos para realizarlas	107
<i>Bohdan Ulašin</i>	

IV.
PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Hacia un modelo explicativo del rendimiento en una lengua extranjera	131
<i>Viktor M. Roncel</i>	

INTRODUCCIÓN

De nuevo me dispongo a escribir la introducción de este volumen de las Actas del Encuentro de Profesores que tuvo lugar en Noviembre 2006. Y en esta ocasión tiene un carácter muy especial para mí ya que será la última que escriba. Mi puesto como Agregada de Educación , tras cinco años aquí, finaliza en la primavera de 2008.

Han sido años muy activos en los que he intentado llevar a cabo las misiones que tenía encomendadas, entre otras, la coordinación y difusión de la enseñanza de la lengua y cultura españolas, por una parte, y la formación de su profesorado por otra, sin olvidar el mantenimiento y optimización de las relaciones con el Ministerio de Educación de Eslovaquia.

A esto he dedicado la mayor parte de mi tiempo, junto con todas las tareas administrativas, menos llamativas, pero que tanto tiempo exigen.

Durante mi estancia aquí, Eslovaquia se ha unido a la Unión Europea; este hecho ha acercado más todavía a nuestros Estados y a nuestros pueblos. Estamos juntos en la formación de la gran Europa, y parte de esa formación depende, en gran medida, de las lenguas que hablamos y que posibilitan el entendimiento que nos acerca a los demás. Los profesores, y en particular los de lenguas extranjeras, son grandes agentes de la construcción europea que actúan en la base que no es otra que la gente que forma y compone Europa.

Ninguna persona niega ya hoy día la necesidad de aprender lenguas extranjeras y, por este motivo, mi tarea aquí ha sido tan grata: encontré un terreno abonado que, a día de hoy, se ha hecho más fértil y ha fructificado. En estos cinco años ha aumentado vertiginosamente el número de estudiantes de español en todos los niveles y el número de centros en los que se imparte español.

Decía Jorge Santayana, ya en 1923, en su tratado *Razón y sentido común*, que “hasta la mente más sabia siempre tiene algo que aprender” y recuerdo esta frase ahora porque se puede aplicar muy bien a todos los que, de un modo u otro, nos dedicamos a la enseñanza. Somos, por lo general, y debemos serlo, curiosos y con ganas de aprender, lo que entraña el humilde y sincero reconocimiento de que siempre se puede saber más y que el aprendizaje es una eterna tarea inacabada. Al organizar estos Encuentros y el del año 2007, procurando siempre traer ponentes que nos ayudaran a “saber más”,

soy consciente de que tengo una deuda con todos ustedes puesto que yo me voy de aquí sabiendo mucho más que cuando llegué. He aprendido con las charlas y ponencias, con los talleres... pero sobre todo he aprendido de ustedes: de su dedicación, de su profesionalidad, de su agradecimiento, de su colaboración, de su buen navegar en tiempos difíciles, de su creencia y práctica de la Educación y la instrucción.

La didáctica cambia con los tiempos, lo hemos visto a través de los talleres de metodología y en la abundante literatura sobre el tema. Pero en la enseñanza, como en la vida, hay “verdades eternas”. Adornaré mi texto con una frase que contiene una de ellas. Dijo Montaigne, ya en el siglo XVI, que “el niño no es una botella que hay que llenar sino un fuego que hay que encender”. Que encuentren ustedes fácil el camino para tan alta tarea, que enciendan y aviven las mentes de sus alumnos!

Mencionaba, al principio de este texto, la característica que hace de esta introducción algo tan especial para mí. De modo que me van a permitir que en mi despedida exprese mi agradecimiento a todas cuantas personas me han ayudado en mi tarea y han hecho tan grata mi estancia en este hermoso país: a los dos embajadores con los que tuve la suerte de trabajar, Don Alfonso Diez Torres y Don Miguel Aguirre de Cárcer. A todas las demás personas, amigos ya, de la Embajada, muy en especial a Hana Rumanova, pilar fundamental de la Agregaduría de Educación.

Al Ministerio de Educación de Eslovaquia, en especial a la sección de Relaciones Internacionales donde siempre encontré excelente colaboración.

Al editor de estas Actas y de las demás publicaciones de la Agregaduría por su ayuda e inestimable colaboración, como hispanista y como editor, a los dos responsables del Aula Cervantes, Félix Córdoba y Verónica González, con los que trabajar ha sido, más que una tarea, un placer. A la Asociación de Profesores de Española, por sus consejos y colaboración.

Y por supuesto, a todos los profesores, eslovacos y españoles, a los hispanistas, a los traductores, a los Departamentos de Filología, a los equipos directivos de las Secciones Bilingües, a tantas relaciones profesionales que se han convertido en amistades a lo largo de estos años... la lista sería interminable y prefiero no poner nombres ante el riesgo de olvidar alguno!!!

A todos y cada uno mi agradecimiento y recuerdo con el convencimiento de que donde no lleguen mis palabras llegará su intuición para comprender mis sentimientos en estos momentos.

Como dijo Lope de Vega:

*“¡Qué triste día;
Yo me voy, señora mía,
Yo me voy, el alma no.*

(El perro del hortelano)

Bratislava, Octubre 2007

*María José Laclea Almolda,
Agregada de Educación,
Embajada de España en Bratislava*

PRESENTACIÓN

Una vez más me cabe el honor y el placer de realizar una breve presentación de las Actas del undécimo encuentro de profesores de español en Eslovaquia, que se celebró en Bratislava, los días 10 a 12 de noviembre de 2006.

Habiendo podido asistir a una parte de sus sesiones, para mí fue una gran satisfacción comprobar el interés que suscitaron nuevamente estas reuniones entre los cada vez más numerosos profesores de español en Eslovaquia. Por ello, quiero comenzar destacando mi reconocimiento por la labor desarrollada por el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Agregaduría de Educación de la Embajada de España, al convocar y organizar nuevamente esta reunión y, ahora, publicar las Actas del Encuentro.

Sé que para muchos profesores se trató de una excelente ocasión para poder asistir a la presentación de unas ponencias sobre cuestiones de indudable interés. Tanto las presentaciones vinculadas a algunos autores en concreto, como las celebradas el año pasado sobre Carmen Laforet, Roger Wolfe o Jorge Luis Borges, como las dedicadas a distintos aspectos de la enseñanza de la lengua española, permitirán ampliar el ámbito de conocimientos de los profesores en Eslovaquia y enriquecer así su labor pedagógica en los distintos niveles educativos en los que desempeñan su trabajo.

Pero también es esta una oportunidad muy señalada para que los profesores de español en Eslovaquia, cualquiera que sea su nacionalidad (la gran mayoría eslovacos, lógicamente, pero también algunos españoles o de países latinoamericanos) y cualquiera que sea el ámbito en el que ejerzan la enseñanza, puedan intercambiar opiniones, contrastar experiencias, forjar proyectos futuros, o simplemente charlar sobre sus quehaceres y problemas ordinarios ligados a su trabajo.

Es motivo de especial satisfacción comprobar cómo se incrementa de año en año el interés por el aprendizaje del español en Eslovaquia. Cada vez son más numerosos los alumnos que quieren inscribirse en alguna de las siete secciones bilingües español-eslovaco de institutos de enseñanza secundaria de Eslovaquia o en los departamentos de lengua española de las Universidades eslovacas y de los centros públicos y privados de enseñanza de lenguas extranjeras. También se puede constatar un número creciente de obras literarias de autores españoles o hispanoamericanos que son traducidas al eslovaco.

Un fenómeno más reciente, pero que tendrá a mi juicio cada vez mayor reflejo en la sociedad eslovaca, son las oportunidades de trabajo que ofrece para los eslovacos que dominan el español la creciente presencia de empresas españolas en Eslovaquia. Al igual que las de otros países, las empresas españolas muestran gran interés por profundizar en sus relaciones comerciales con empresas eslovacas y en establecer nuevos centros de producción en este país. Se trata de un ámbito de actividad cada vez más dinámico y que se ve grandemente favorecida por la disponibilidad de personas que manejan con soltura ambas lenguas.

Finalmente, quiero un año más agradecer toda la colaboración facilitada por el Ministerio de Educación de la República Eslovaca para la celebración de este Undécimo Encuentro. Supone una gran satisfacción para todas las autoridades españolas concernidas constatar que esta cooperación puede calificarse de modélica.

Bratislava, 2007

Miguel Aguirre de Cárcer
Embajador de España

I.
DIDÁCTICA

DIFICULTADES GRAMATICALES DE LOS ESTUDIANTES DE ELE: EL USO DEL ARTÍCULO Y LA DIFERENCIA ENTRE *SER* Y *ESTAR*

María José Pareja

Posiblemente si nos preguntamos o preguntamos a nuestros colegas, cuáles son las dificultades gramaticales que encuentran nuestros estudiantes de E/LE en su aprendizaje, seguramente las respuestas, vengan de donde vengan esos estudiantes, serán las mismas. Más aun, estos temas gramaticales no solo implican dificultad para los estudiantes, sino para nosotros que, como profesores, nos encontramos con estudiantes que nos plantean sus dudas y que esperan que nosotros se las podamos resolver. Por este motivo, es necesario y estimulante reflexionar sobre cuáles son estas dificultades comunes, analizar lo que han dicho algunos de los expertos en ELE sobre estos temas, y presentar actividades en las que se incluyan estas dificultades y se resuelvan con éxito las dudas de nuestros estudiantes. Este es el motivo de esta comunicación.

Los contenidos gramaticales que suelen presentar más dificultad para los estudiantes son temas como el contraste de pasados, el subjuntivo, o la diferencia entre ser y estar. Para algunos estudiantes, por su perfil como estudiante o por la experiencia educativa que han tenido, les resulta sumamente difícil hablar en clase, por lo cual la expresión y la interacción orales puede representar una gran dificultad para ellos. Y no debemos olvidar a aquellos estudiantes que no comprenden el uso de los artículos, ya que este determinante no existe en su lengua materna o, si existe, se utiliza de manera diferente.

Afortunadamente para nosotros, los profesores de ELE, estas dudas gramaticales podemos resolverlas no solo con las actividades que incluyen los libros del alumno, los cuadernos de ejercicios y las guías del profesor de los métodos de ELE que están en el mercado, sino que también podemos acudir a libros de referencia, como la *Gramática Comunicativa* de Matté Bon, *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, cuya autora es María Luz Gutiérrez Araus, o *Gramática Cognitiva para profesores de español L2*, de Ángel López García. En esta comunicación, nos limitaremos al uso del artículo y a las diferencias entre *Ser* y *Estar*.

El uso del artículo

López García señala que, “En principio parece difícil concebir una lengua en la que no existan sustantivos, pero se conocen varias sin artículos, por ejemplo, el latín” (83) y añade lo siguiente sobre la función de los determinantes: “Los lingüistas dicen que los determinantes denotan, pero no designan” (84). Esto le lleva a comentar el uso de un lenguaje *pidgin* entre los estudiantes de ELE, y cita el ejemplo de un turista que, al llegar a un hotel, va a decir “Quiero llave” o “llave”, y no “Quiero una llave”. Sin embargo los hablantes nativos si hacemos uso de estas categorías, ¿por qué?

Matte Bon puede ayudarnos en esta reflexión, y de sus páginas sacamos las siguientes actividades, que pueden servir no solamente para nuestros estudiantes sino para nosotros mismos que, como profesores de ELE, queremos resolver las dudas de nuestros estudiantes.

¿En qué contextos o situaciones podríamos escuchar cada una de estas frases?

“Unos zapatos.” “Los zapatos.” “Zapatos.”

En nuestras respuestas van a aparecer, sin duda, algunas de las siguientes explicaciones:

Funciones del artículo:

- primera mención/segunda mención del sustantivo
- el sustantivo se refiere a todos los individuos que forman la categoría (referencia genérica), o a uno o alguno de los individuos de la categoría (referencia específica)
- referencia genérica: el sustantivo se refiere a una entidad contable/no contable

Podemos resumir estas funciones con el siguiente cuadro:

		Singular	Plural
	Masculino	un	unos/Ø
1ª mención	Femenino	una	unas/Ø
		un + [á--]	
	Masculino	el	los
2ª mención	Femenino	la	las
		el + [á--]	

Pero el tema de los artículos, no acaba aquí, hay más elementos a tener en cuenta. Reflexionemos sobre las siguientes frases:

Un buen director tiene que saber delegar.

El niño no es tan travieso como parece.

Los niños no son traviesos como parecen.

El subjuntivo es más fácil de lo que parece.

Tenemos que tener en cuenta si estamos haciendo una referencia genérica o una referencia específica, y en este segundo caso, si se trata de una primera mención o una segunda mención. Podemos resumir lo que señala Matte Bon al respecto con los siguientes cuadros:

La referencia genérica

Contable	No contable
un/una + sing. (un individuo o representante de su clase) Ejemplo: <i>Un buen director tiene que saber delegar</i> el/la + sing. los/las + plural (se aplican a toda la categoría o especie) Ejemplo: <i>Los niños no son tan traviesos como parecen</i>	el/la + sing.

La referencia específica, primera mención

	Singular	Plural
entidad(es) contable(s) representante(s)	Ø	Ø
entidades contables, hincapié en individualidad	un/una	unos/unas
verbo tener en forma negativa	Ø	Ø
entidades no contables	Ø	

La referencia específica, segunda mención

	Singular	Plural
entidad(es) contable(s)	el/la	los/las
entidades no contables	el/la	

Para concluir con el tema de los artículos, leamos lo que García López concluye al respecto: “Los hablantes de otras lenguas pueden sorprenderse de la complejidad del sistema español del artículo. No obstante, hay que decir que esta complejidad se compensa por el hecho de que el artículo sólo lo usamos en español para señalar, mientras que en otras lenguas el artículo desempeña también otras funciones” (102).

El tema del artículo se los solemos presentar a nuestros estudiantes en los primeros niveles, aunque no de una manera compleja. Si que debemos hacerles reflexionar sobre si estamos hablando de un objeto que ya hemos mencionado antes o no, o sea, sobre la primera o segunda mención. Veamos algunos ejemplos de *Prisma A1 Libro del Alumno*:

Los artículos determinados **el/la/los/las** sirven para identificar y hablar de un objeto o ser que conocemos o del que ya hemos hablado.

– *Los estudiantes de mi grupo son simpáticos.*

Los artículos indeterminados **un/una/unos/unas** sirven para hablar de un objeto o ser por primera vez o cuando no queremos especificar.

– *En la clase hay una estudiante que se llama Paula.*

4.10.   **Completa el texto con el artículo un, una, unos, unas.**

En la clase 117 hay (1)..... profesora que tiene (2)..... bolígrafo en (3)..... mano, y corrige (4)..... ejercicios de Gramática. (5)..... estudiante tiene (6)..... problema con los artículos: (7)....., (8)....., (9)..... y (10)..... La profesora le dice: “Fíjate”, (11)..... bolígrafo, (12)..... carpeta, (13)..... hojas y (14)..... libros.

La diferencia entre SER y ESTAR

Gutiérrez Araus indica al respecto: “Una de las dificultades más importantes a que se enfrenta el estudiante de español como segunda lengua en su aprendizaje y el profesor en su enseñanza es el uso de los verbos SER y ESTAR, que se hallan, además, entre las palabras de uso más frecuente en español. La presencia de dos formas copulativas o de enlace frente a una sola forma en gran parte de las lenguas occidentales, no sólo las románicas, sino las germánicas, es el motivo fundamental de dichas dificultades.” (97).

Queremos resaltar que, como Gutiérrez Araus indica, este tema no solamente

te le resulta difícil al estudiante en su aprendizaje, sino también al profesor en su actividad docente. En nuestro afán por ofrecer a nuestros estudiantes explicaciones útiles y coherentes, nos encontramos, nosotros mismos como profesores, con esta dificultad: “Conviene señalar que no es fácil ofrecer una explicación coherente totalmente válida que englobe al mismo tiempo todos los aspectos semánticos y formales del uso de estos dos verbos. Los aspectos de índole gramatical se entrecruzan con los de índole semántica en la identificación de estas formas verbales y es en este cruce donde se halla uno de los factores de mayor dificultad en la descripción.” (96)

La propuesta de Gutiérrez Araus, que a nosotros nos ha resultado de mucha utilidad no solo a la hora de desarrollar actividades publicables relacionadas con este tema, sino también para tratarlo en nuestras clases, es la siguiente: diferenciar entre las estructuras atributivas de ser y estar, por una parte, y las estructuras predicativas por otra. Podemos explicarlo del siguiente modo:

Estructuras atributivas

Ser y estar con atributo sintagma adjetival: diferencias semánticas. “Es preciso basar los ejercicios de aprendizaje de E/L2 en estas diferencias semánticas y ponerlo en relación con las funciones comunicativas:” (100)

- a) Empleamos *exclusivamente* SER con adjetivos para clasificar al sujeto oracional, es decir, para indicar las relaciones de identidad de una persona por las que pertenece a esa clase: nacionalidad o lugar de nacimiento, religión, raza, clase social, carácter, escuela o tendencia, profesión.
- b) Empleamos *exclusivamente* ESTAR con adjetivos que indican en estado en que se halla una persona o una cosa.
 - adjetivos de origen participial cuyo aspecto verbal es resultativo y que sólo pueden ir con ESTAR: contento, lleno, descalzo, desnudo, satisfecho, harto.
 - participios adjetivales que sólo van con estar: cansado, enamorado, enfadado (ser sería pasiva de uso raro y gramaticalidad discutible)
- c) Un gran número de adjetivos pueden construirse con SER y con ESTAR y la diferencia en la siguiente:
 - Con SER indican cualidad inherente
 - Con ESTAR indican estado, una característica que en un lapso de tiempo presenta el sujeto oracional y que se considera variable.

- d) Algunos adjetivos cambian claramente su significado según vayan con SER o con ESTAR, lo cual “supone que el alumno no nativo de español debe aprender como léxico nuevo y no como un asunto gramatical dichos pares de adjetivos.” (102)

Ser y Estar con atributo-sintagma preposicional

Recordemos que SER sirve para caracterizar, para identificar al sujeto, incluso cuando el atributo es un sintagma preposicional. Con SER DE expresamos origen (nacimiento, raza, religión), posesión, materia, cantidad. En cambio con ESTAR DE, profesión que alguien desempeña. Y con SER PARA: finalidad.

Ser con atributo sintagma nominal

Solamente puede aparecer el verbo SER: se trata de una caracterización o de una expresión de tiempo. Por ejemplo: *Estos estudiantes son una maravilla* o *Hoy es viernes*.

Estar con atributo-sintagma adverbial

El sintagma adverbial puede ir en función de atributo del verbo ESTAR. Por ejemplo: *Esta explicación está francamente bien*.

Estructuras predicativas con Ser

SER equivale a suceder, tener lugar, existir. Recordemos el comienzo de los cuentos: “Érase una vez...” (=había una vez)

SER en localización de lugar y tiempo en cuanto a un SUCESO

SER para fijar hora, fecha, estación, etc. (Equivalente a ESTAR A, ESTAR EN)

Estructuras predicativas con Estar

Localización, ya sea de lugar o de tiempo. Ejemplos: *Ese museo está hacia el lado norte de la ciudad.* / *Ese río está entre las dos ciudades.* / *Su encargo no está hasta las ocho.*

Verbos ser y estar como auxiliares

Pasiva con SER. Pasiva de acción con agente explícito (= pasiva refleja con SE de uso más frecuente)

Pasiva con ESTAR: Pasiva de resultado: expresa resultado y, por ello, no suele ir acompañada de un complemento agente. YA.

Verbo ESTAR como auxiliar en las perífrasis estar + gerundio

A estas explicaciones tan útiles y enriquecedoras de Gutiérrez Araus, podemos señalar lo que, con respecto a este tema, señala Matte Bon y resumirlo en el siguiente cuadro, que podemos usar en clase con nuestros estudiantes de niveles más avanzados:


	ser	estar	ser/estar
valoración de una actividad o periodo			
profesión/actividad			
origen/nacionalidad/procedencia			
materia/material			
localización espacial			
identidad/definición			
descripción de personas o cosas			
coordenadas temporales o espaciales de suceso/acontecimiento			
apreciación subjetiva sobre dato/hecho			

Veamos a continuación algunos ejemplos de cómo, teniendo en cuenta los usos de SER y ESTAR y las observaciones de Gutiérrez Araus, podemos llevar este tema al aula:

Del Libro del Alumno de Prisma A1

1

¿Cómo es...?



1.1. Lee:

Se llama Felipe. Es joven, alto, delgado y atractivo. Felipe tiene los ojos claros y grandes. Tiene el pelo corto. Es simpático, sencillo y agradable.

1.2. Subraya los verbos del texto.

1.3.   **Completa el cuadro:**

Es	Tiene
Es joven	Tiene los ojos claros.



Quando decimos cómo es una persona, usamos **ser + adjetivo** y **tener + nombre**.

Ejemplo:



Es alto.

Tiene los ojos claros.

1.4.   **Relaciona:**

- | | | |
|------------|---|-----------------------|
| 1 Es alto | • | a No tiene pelo |
| 2 Es calvo | • | b Pesa 112 kilos |
| 3 Es gordo | • | c Tiene 18 años |
| 4 Es joven | • | d Juega al baloncesto |

Del libro del Alumno Prisma A2

1.3.   **Vas a escuchar una conversación telefónica, pero antes completa el diálogo con algunas de las expresiones del ejercicio 1.2. ¿Coincide tu versión con la audición?**



- ▷
- ▶ ¡Hola, soy Nuria.
- ▷ Hombre, Nuria, ¿cómo estás?
- ▶ Bien, bien. Bastante liada... ya sabes... como siempre. ¿Y tú?, ¿qué tal?
- ▷ Pues yo, ahora, estoy mucho más tranquila. ¡Ah!, claro, no lo sabes, pero ya estoy trabajando desde casa y la verdad es que es más relajado. Me encanta.
- ▶ Eso es estupendo. Oye,
- ▷ Pues no, hija. Todavía no ha llegado. Seguro que está aún en la oficina, ¿le digo algo?
- ▶ Que es pesadísimo y que me llame alguna vez, que soy su hermana.
- ▷ Vale. Oye, ¿vienes el sábado a comer?
- ▶ No, no, venís vosotros a casa, que tengo una sorpresa...
- ▷ ¡Uy!, ¡qué misterios! Venga, vale, el sábado.

1.3.1. **Subraya todos los verbos *ser* y *estar* del texto y fíjate con qué palabras aparecen. Después, completa el cuadro con tu compañero y tendréis los usos de *ser* y *estar*.**

Ser

- Sirve para:
 - Identificar:

Soy Nuria.

(1) _____
 - Decir la nacionalidad:

Es danés.
 - Decir la profesión:

Somos médicos.
 - Hablar de características inherentes a una cosa, lugar o persona:

El cielo es azul.

Buenos Aires es grande.

Mi amiga es alta.
 - Valorar un hecho, una cosa o a una persona:

Trabajar en casa es más relajado.

(2) _____

(3) _____
 - Decir la hora:

Son las diez de la mañana.

Estar

- Sirve para:
 - Ubicar o localizar cosas, lugares y a personas:

(a) ¿ _____ ?

(b) _____
 - Hablar del estado físico y de ánimo:

Está deprimido.

(c) ¿ _____ ?

(d) _____
 - Marcar el resultado de una acción o el fin de un proceso:

La puerta está abierta.

Está muerto.
 - Con gerundio, marca una acción en desarrollo:

Marta está durmiendo.

(e) _____
 - Precede a *bien* y *mal*:

La carta está bien.

Los ejercicios están mal.

- Marcar una fracción o período de tiempo:

Es de día.

Es lunes.

Es primavera.
- Referirse a la celebración de un acontecimiento o suceso:

La fiesta es en mi casa.

- Con la preposición *de* indica un trabajo temporal:

Está de camarero.
- En primera persona de plural se usa para situarnos en el tiempo:


Estamos a 3 de mayo.

Estamos en otoño.

1.4. **Tira el dado y di si la frase es correcta.**




Del mismo libro del alumno *Prisma A2*, podemos presentar como léxico los adjetivos que cambian de significado según se utilicen con Ser o con Estar, en la siguiente actividad:

1.5.1.  Ahora, coloca los adjetivos en su lugar y tendrás la diferencia de significado con *ser* o *estar*.

malo/a • listo/a • raro/a • verde • negro/a
bueno/a • rico/a • cerrado/a • abierto/a

<i>Ser</i>	<i>Estar</i>
Una cosa de buena calidad > <input type="text" value="bueno/a"/> < Una comida o producto de buen sabor Una persona honesta >	< Una persona atractiva
Una persona inteligente > <input type="text"/>	< Una persona o cosa que está preparada para algo
Color de las plantas y otras cosas > <input type="text"/>	< Algo inmaduro o alguien inexperto
Algo que es evidente > <input type="text"/>	< Una explicación o concepto sencillo
Persona con mal carácter y malas intenciones > <input type="text"/>	< Persona enferma
Cosa de mala calidad >	< Cosa en malas condiciones, estropeada < Alimento de mal sabor

Como bien sabemos, las diferencias entre el uso de *Ser* y de *Estar*, es algo que debemos trabajar en los diferentes niveles. Incluso el Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes lo contempla así. Veamos un ejemplo de cómo lo podemos tratar en el nivel B1, tomado del método *Prisma*. El estudiante es responsable de su proceso de aprendizaje y a partir de un texto, debe completar el siguiente cuadro:

1.2.1.  Revisa los usos de *ser* y *estar* y completa los espacios con ejemplos de los correos de Alberto y Carlos.

Ser	Estar
<ul style="list-style-type: none"> Para definir, generalizar o caracterizar a personas y cosas: <ul style="list-style-type: none"> Nacionalidad o procedencia: <ul style="list-style-type: none"> <i>Julia es alemana.</i> <input type="text"/> (1) <input type="text"/> (2) <input type="text"/> Descripción de personas: <ul style="list-style-type: none"> <i>Alberto es alto y rubio.</i> <input type="text"/> (3) <input type="text"/> (4) <input type="text"/> (5) <input type="text"/> (6) <input type="text"/> (7) <input type="text"/> (8) <input type="text"/> Descripción de cosas: <ul style="list-style-type: none"> <i>La camisa es beige, de manga larga.</i> <input type="text"/> (9) <input type="text"/> Material: <ul style="list-style-type: none"> <i>La falda es de algodón.</i> <input type="text"/> 	<ul style="list-style-type: none"> Para expresar estados físicos o emocionales en los que se encuentran cosas o personas: <ul style="list-style-type: none"> <i>Los helados están fríos.</i> <input type="text"/> <i>Ana está muy rara últimamente.</i> <input type="text"/> <i>Estamos hartos de estudiar gramática.</i> <input type="text"/> (a) <input type="text"/> Para comparar una cualidad actual con otro momento o lo que se considera que es normal: <ul style="list-style-type: none"> <i>Los tomates están baratos.</i> <input type="text"/> <i>El niño está muy alto para su edad.</i> <input type="text"/> (b) <input type="text"/> (c) <input type="text"/>



Y también podemos y debemos incluir este tema en los niveles superiores. Recordemos que, como señala el Marco Común Europeo de Referencia y recoge el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso para toda la vida. Y para nosotros, profesores de ELE, la enseñanza de una lengua extranjera es un proceso para toda la vida, que nos requiere estar continuamente actualizados y mejorar nuestra actividad docente. Este ha sido el modesto objetivo de esta comunicación. Tratar dos temas que presentan dificultades para nuestros estudiantes y ver cómo podemos llevarlos al aula.

BIBLIOGRAFÍA

Equipo Prisma. *Prisma A1. Libro del alumno*. Editorial Edinumen, Madrid, 2006.

Equipo Prisma. *Prisma A2. Libro del alumno*. Editorial Edinumen. Madrid, 2004

Equipo Prisma. *Prisma B1. Libro del alumno*. Editorial Edinumen. Madrid, 2006.

Gutiérrez Araus, María Luz. *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Arco Libros. Madrid, 2004.

López García, Ángel. *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Arco Libros. Madrid, 2005.

Matte Bon, Francisco. *Gramática Comunicativa*. Edelsa, Madrid, 1995.

VV.AA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes/MEC/Anaya. Madrid, 2002.

VV.AA. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2007.

ESCRITURA CREATIVA A PARTIR DE UN POEMA DE ROGER WOLFE

Verónica González Álvarez

Esta ponencia no pretende ser un exhaustivo análisis de cómo enseñar literatura en el aula, ni de cómo utilizar la literatura en la enseñanza de ELE, sino simplemente mostrar con una breve actividad que se pueden combinar la práctica de las famosas cuatro destrezas con la adquisición de conocimientos literarios y todo con un cierto componente lúdico. Por ello tal vez el título resultaría más adecuado si en vez de “escritura creativa” hubiéramos puesto “escritura comunicativa”.

Me gustaría resaltar también que las ideas que esbozaré a continuación surgieron al darme de cuenta de la gran separación que hay entre la enseñanza de ELE y la enseñanza de literatura española en los Institutos Bilingües en Eslovaquia, como pude comprobar durante mi periodo como profesora en uno de ellos. Los alumnos se pasan un par de años estudiando exclusivamente la lengua española como L2, intentando alcanzar un nivel que les permita después enfrentarse con éxito al resto de las asignaturas del centro que se imparten en español, entre ellas, la de literatura española, con materiales diseñados para nativos que ya no tienen en cuenta las carencias o necesidades de estos estudiantes, que de escribir cartas a un marciano sobre cómo es el mundo en el que viven (una de las actividades que se encuentra en el manual *Rápido, rápido*) pasan a enfrentarse a obras literarias “de verdad”, perdidos en el siglo XIX y reflexionando sobre hasta qué punto la Pardo Bazán es realista o naturalista, con un lenguaje lo más “académico” posible. Así parece que las clases de español a las que han acudido hasta el momento les muestran una realidad de la lengua y cultura del mundo hispanohablante, bastante diferente a la que se estudia en las clases de literatura. Intentar que ese cambio no sea tan drástico, que los alumnos noten la interrelación entre ambos, es uno de los objetivos del tipo de actividad que proponemos.

Teorizando un poco, durante un tiempo la utilización de textos literarios, especialmente de poemas, contaba con muy poca aceptación entre los profesores de español que sólo veían infinidad de problemas: léxico y estructuras sintácticas muy por encima del nivel de los alumnos, contexto histórico, cultural, social desconocido, que obligaba a largas explicaciones,

figuras literarias de difícil comprensión, temas “elevados” y ajenos a la realidad de los alumnos y a sus necesidades comunicativas, por citar sólo algunos. Y de igual forma era (o es) percibido por los alumnos, que, al oír “poesía” reaccionan casi siempre con rechazo: “eso es muy difícil, la poesía no la entiendo ni en mi lengua”...y similares argumentos que transforman la clase casi en un “drama”.

Así que cuando se deseaba hacer algo “divertido” con textos reales se recurría (y se recurre) a las canciones, que, teóricamente, suelen ser cortas, con un lenguaje más “normal”, más cercanas a la realidad cotidiana, y al tener música y ritmo los alumnos se entretienen, están más motivados... pero no siempre es así, no sé si algunos de los presentes intentó alguna vez “motivar” a los alumnos con la famosa canción *¡Ojalá!* de Silvio Rodríguez, porque suele ser casi un tópico, ya que es una canción preciosa e ideal para practicar el subjuntivo, y que da para unas explotaciones didácticas estupendas... pero normalmente el único motivado es el profesor, ya que la canción en sí casi siempre deja, como mínimo, indiferentes a los alumnos.

Sin rechazar ni menospreciar las canciones que son un recurso didáctico estupendo bien utilizado y de una sencillez sólo aparente, desde que se ha reconocido el desarrollo de la competencia cultural como un componente indispensable de la competencia comunicativa, el papel de la literatura como recurso didáctico dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje ha recibido un nuevo impulso (Sitman y Lerner:1999), y aunque aún son pocos, empiezan a incluirse de manera más elaborada, más provechosa, los textos y elementos literarios dentro de los manuales de español como lengua extranjera, e incluso empiezan a aparecer libros específicos para la enseñanza de la literatura dirigidos a estudiantes de ELE.

Así, poco a poco la literatura se afianza en el mundo ELE, algo lógico si tenemos en cuenta que “la producción literaria es el resultado de una cultura determinada en una lengua determinada” (Sitman y Lerner:1999), de tal modo que lengua, cultura y literatura se vuelven inseparables. Los textos literarios reflejan los diferentes usos y aspectos de la lengua (gramaticales, funcionales, culturales) en un contexto real, auténtico, con una amplia gama de registros (desde los más cultos al habla cotidiana, incluso vulgar) y dentro de un contexto, de un marco social e histórico. Son testimonios de una época, de distintas formas de ver la vida de la colectividad que habla una misma lengua. Los textos literarios recogen las emociones y los valores de una cultura, tanto propios como universales, lo que activa también los conocimientos previos del lector, y lo involucra en una experiencia comu-

nicativa directa en la que debe reconocer los elementos comunes y aceptar o rechazar lo que le es culturalmente ajeno.

A través de la Literatura el estudiante intenta comprender las estructuras propiamente lingüísticas y el sentido literal del texto, utilizando para ello “textos auténticos y comunicativos pero de mayor calidad, con diferentes lecturas y sin la banalidad de los textos pedagógicos”, (Martínez Sallés: 1999) pero al mismo tiempo se ve inmerso en otro mundo de valores y actitudes características de esa lengua extranjera que debe ‘aprehender’ para desarrollar una conciencia cultural que le permita posteriormente juzgar y comprender otras manifestaciones de ese mundo cultural en mayor o menor grado, diferente al suyo”. (Aguirre Romero:2002)

De esta forma, los textos literarios adecuadamente seleccionados y trabajados se convierten no sólo en medios para la adquisición y desarrollo de determinadas destrezas, sino que obligan a la reflexión intelectual e incluso pueden, como le suele ocurrir a un lector nativo, afectar a un nivel más profundo, más emocional, pues no hay que olvidar que la buena literatura no deja indiferente al buen lector y modifica su relación con el mundo.

En relación con esto, tenemos que resaltar otro objetivo no directamente relacionado con el aprendizaje de una L2 y su cultura, sino con el desarrollo integral de la personalidad, y en la se implican docentes, educadores, bibliotecarios, instituciones, etc.: crear hábitos lectores, fomentar la lectura como una forma de desarrollo personal, de la capacidad crítica y, no menos importante aunque la cite en último lugar, como diversión.

Para ello hay un requisito fundamental: que el profesor lea, que le guste la lectura, pues difícilmente vamos a conseguir implantar hábitos de los que nosotros carecemos, ya que pretender aplicar el famoso refrán de “haz lo que yo te diga, no lo que yo hago” no suele funcionar. Así, en vez de convertir la lectura en una obligación, (lo que en el fondo no es) en vez de “exigir” que se lea, lo ideal sería compartir con los alumnos el placer que proporciona esa actividad. Desacralizar (hasta cierto punto) los textos literarios de tal manera que, igual que las canciones se suelen plantear como un regalo en clase, también se vea así un poema, un cuento...

Junto a este hay otros aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta a la hora de seleccionar los textos literarios si queremos tener éxito al transmitir las bondades de la lectura:

- Elegir textos que sean relevantes para las experiencias y emociones de los alumnos

- Seleccionar lo que Barthes llama “textos escribibles”, aquellos que estimulan y provocan un lector activo.
- Presentar textos que sean adecuados al nivel de los estudiantes...

Y otros muchos que no se diferencian demasiado de los requisitos que le pedimos a cualquier texto, ya sea literario o no, oral o escrito, para trabajar con él, y que son de sobra conocidos por todos, por tanto, no nos detendremos en ellos.

Se supone que esta charla iba de la escritura creativa, y hasta el momento hemos hablado sobre todo, de la lectura y de las ventajas (y necesidad) de usar textos literarios en clase.

Y es que “es imposible enfrentarnos a la dura tarea de escribir si no estamos familiarizados con la lectura, algo evidente en nuestra lengua materna, y parece que no tanto en L2”. (Cassany: 2001)

La lectura y la escritura son habilidades que se fomentan y perfeccionan a través de mecanismos de instrucción específicos, mientras que no es muy frecuente que en nuestra L1 acudamos a cursos para aprender a oír o a hablar (salvo, por ejemplo, que queramos convertirnos en oradores profesionales, o se asista a un logopeda por otro tipo de problemas), si que la lectura y la escritura son destrezas “aprendidas, impostadas” que requieren una formación y un esfuerzo, que es aún mayor en L2.

Por eso es necesario concienciar a los alumnos de que la escritura y la lectura son procesos comunicativos tan útiles y necesarios como la comunicación oral.

Es cierto que, muchas veces, ante un mensaje escrito podemos responder oralmente, así frente a, por ejemplo, un cuento, podemos organizar discusiones, debates, exposiciones, etc. y no necesariamente vincularlo a la escritura.

Sin embargo, en ocasiones presentarlos conjuntamente ayuda, pues en el texto ya escrito el alumno encontrará las características que debe tener su propia producción: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad, entre otras.

Así pues, partir de un texto literario puede ser una forma adecuada de favorecer el proceso de escritura comunicativa en el aula. Además, tal como explica Daniel Cassany en su *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*, la escritura hay que incluirla dentro de las actividades que se realizan en la clase, no estigmatizarla (como ocurría también con la lectura), convirtiéndola en una ardua tarea solitaria y extra, (evitar que el alumno se

sienta como Mafalda en las famosas tiras de Quino –otro tópico entre los profesores de español– cada vez que al inicio de curso la profesora le ponía como deberes una composición sobre *la vaca* o *la primavera*) sino que es conveniente que el escribiente “pueda ver como escriben sus compañeros y el profesor (...) que pueda colaborar (...) en la elaboración”, que todos participen “buscando ideas, organizándolas, trabajando en equipo”, hablando y comentando sus producciones y las de sus compañeros, juzgándolas, criticándolas como si fuera un lector experto aplicando sus conocimientos...

De esta forma conseguimos no sólo que perfeccione su capacidad de escritura (y también, de acuerdo con Chastain, potenciar las relaciones humanas en el aula, facilitar la participación en clase, mejoras en el uso de la lengua oral, mayor dominio de la gramática y el léxico, etc.), sino que el texto escrito se convierta en un elemento comunicativo importante para el alumno, un medio más para transmitir sus opiniones, ideas, valores y visión del mundo...o sus dudas al respecto.

Llegados a este punto, total y absolutamente convencidos de la bondad de trabajar con textos literarios, de incluir la lectura y la escritura en clase de ELE y para no eternizarnos con más reflexiones teóricas probablemente conocidas más que de sobra por todos ustedes, nos queda ver muy brevemente, qué técnicas, qué ideas podemos aplicar para favorecer la escritura creativa con nuestros alumnos. Y aquí, no queda más remedio que citar a Gianni Rodari y su *Gramática de la fantasía*, escrita en 1972. En ella se encuentran sugerencias creativas tan efectivas como:

- el binomio fantástico.
- las hipótesis fantásticas.
- los efectos de extrañamiento: describir un objeto como si no se hubiera visto nunca
- confusión de cuentos: mezclando de personajes, cambiando atributos
- fábulas en clave obligada: reinventar la Bella Durmiente ambientada en Bratislava.
- mezcla de titulares de periódicos.
- cuentos para jugar: historias cortas con 3 finales para elegir uno razonadamente.

También destacan las ideas para talleres de escritura de Natalie Goldberg, que propone:

- la escritura a partir de recuerdos, de la idea de un color, de objetos o acontecimientos que despierten emociones, negativas o positivas,
- la escritura que evita la abstracción, describiendo con detalle la vida cotidiana, una situación, un objeto o persona,

Las técnicas de Maley y Duft que parten de textos poéticos para desarrollar la expresión escrita:

- la ampliación, a partir de un verso, de una frase
- la reconstrucción, textos alterados, mezclados, desordenados
- la reducción, eliminar elementos para ir acortándolo, pero manteniendo el sentido
- la expansión, añadir elementos a un texto ya completo –descripciones, personajes
- la sustitución, reemplazar elementos-tps verbales, sinónimos, antónimos, cambia el género del protagonista
- el emparejamiento, asociar elementos– poemas con fotos o dibujos, poemas con música, principios y finales de distintos poemas...
- cambio de formato, convertir un texto en dibujo, de poema a prosa, a un diálogo
- la selección, varias opciones de parafrasear un poema para elegir cuál conserva mejor el sentido, entre varios poemas elegir el que no concuerda, encontrar versos ajenos al poema...
- la jerarquización, ordenar los poemas según un criterio dado etc.

Sin olvidar los famosos ejercicios de estilo de Raymond Queneau y su grupo Oulipo, que propone varias opciones de transformación textual: juegos mecánicos basados en la supresión o agregación de letras hasta llegar al absurdo, juegos con distintos registros lingüísticos.

Las consignas que sirven como pretexto para comenzar a escribir en los talleres latinoamericanos:

- poner títulos a poemas,
- textos colectivos,
- cuestionarios disparatados,
- poner en circulación rumores,

- traducción imaginaria a partir de un texto en una lengua desconocida,
- discurso apócrifo (imitación fiel de un estilo),
- rellenar historietas gráficas, etc.

Como se ve, hay una gran variedad de sugerencias imaginativas, efec-
tivas, divertidas, y de distinto grado de dificultad que se pueden combinar
de acuerdo con el gusto, las necesidades y las capacidades del grupo con el
que trabajamos.

Toda esta teoría tiene como fin justificar el por qué de la actividad didác-
tica que sigue a continuación y que se basa en un poema de Roger Wolfe.
Esta propuesta es una actividad muy simple, que obviamente no explota
todas las posibilidades del texto, ya que sólo pretende ser una idea, un
punto de partida para mostrar como sin demasiadas complicaciones, y
en un nivel no muy alto (un intermedio bajo o un falso principiante muy
avanzado, es decir, el nivel que pueden tener los alumnos de secundaria en
su segundo año en una sección bilingüe en Eslovaquia) se puede plasmar
lo visto hasta aquí.

Y ya centrándonos en la actividad, supongo que muchos de ustedes
nunca oirían hablar de Roger Wolfe, y se preguntarán: puestos a elegir un
poema, ¿por qué no algo más representativo como, Lorca, Unamuno, José
Hierro?...

En primer lugar porque me encanta, me gusta desde hace muchos años,
empecé a leerlo cuando iba al instituto y él publicaba sus relatos en un
periódico regional...Desde entonces no he dejado de seguirlo, de comprar
siempre que los localizaba (que como se puede ver por los lugares de edi-
ción, no es fácil) sus poemarios, sus ensayos ficción e incluso las novelas,
que me parecen lo menos original. Si puedo elegir y tengo que convencer a
mis alumnos de que leer poesía puede ser fascinante, prefiero hacerlo con
un poeta con el que no tenga que mentir.

En segundo lugar, es un escritor, aunque desconocido para el gran
público, cada vez más valorado por los especialistas y lectores, con una
importante influencia en la poesía actual, que empieza a ser reeditado,
incluido en antologías, objeto de tesis doctorales y estudios críticos que lo
sitúan como referente imprescindible del *realismo sucio* en España, una de
las múltiples corrientes poéticas de los últimos años. Lo que si estuviera en
un nivel más avanzado o en clase de literatura, me permitiría introducir
más datos e información sobre la poesía española actual.

En tercer lugar, es actual, está vivo, sigue escribiendo, lo cual siempre es un atractivo para los estudiantes ya que les hace pensar que en la cultura y en la literatura española puede haber algo moderno con lo que “conectar” que no sólo vivimos con el Quijote, la Regenta, poemas de Lorca ...y Bisbal.

Y finalmente, algunos de sus poemas tienen un lenguaje sencillo, atañen a realidades cotidianas, no necesitan de grandes conocimientos contextuales y no es difícil entender ni significado literal, ni el sentimiento, normalmente de hastío o desesperación que transmiten en su sentido metafórico.

Eso sí, en el caso de este poeta, hay que tener en cuenta que no todos sus textos pueden considerarse muy adecuados para un contexto escolar.

ACTIVIDAD PROPUESTA

Nivel: Intermedio bajo

Nº Alumnos.: 20

Edad: Adolescentes

Material:

- Cartulinas de colores, tijeras, pegamento, revistas, rotuladores...
- Un juego por grupo de tarjetas con las palabras del poema seleccionado
- Fotocopia del poema original y una breve biografía del autor
- Poema: *El Vaso* de Roger Wolfe, de *Hablando de pintura con un ciego*, Sevilla, Renacimiento, 1993

EL VASO

Siéntate a la mesa.

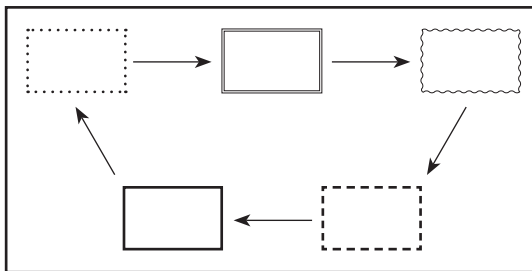
Bebe un vaso de agua.

Saborea cada trago.

Y piensa en todo el tiempo que has perdido.

El que estás perdiendo.

El tiempo que te queda por perder.



Agrupación: 5 grupos de 4 personas. En un determinado momento, los grupos cambiarán de lugar de trabajo y avanzarán un puesto.

Técnicas creativas aplicadas: Reconstrucción de un poema, escritura asociada a un color y a elementos de la vida cotidiana.

Objetivos: Desarrollar las cuatro destrezas, pero especialmente la comprensión escrita, la expresión oral y escrita. Acercar a los alumnos a la

poesía española actual de forma lúdica. Fomentar el trabajo en equipo con agrupaciones dinámicas.

Destrezas: Todas.

Comprensión lectora

Expresión oral

Comprensión oral

Expresión escrita

Explotación didáctica:

A- Actividades de prelectura:

Preguntas abiertas para fomentar la expresión libre de alumno sobre qué es para él la poesía, sus hábitos de lectura, qué conoce de la poesía española, qué es para él lo poético, se puede leer un poema donde aparezcan elementos cotidianos y discutirlo brevemente. Como el poema propuesto no necesita de explicación contextual, este tipo de actividades no deberían llevar demasiado tiempo.

B- Reconstrucción de un poema.

1- El profesor entrega a cada grupo un juego de tarjetas con el poema *El Vaso desordenado* (palabras o sintagmas). Los alumnos han de ordenarlo como ellos crean conveniente. Una vez que se han puesto de acuerdo, cada grupo pegará las tarjetas en una cartulina y el resultado se colgará en las paredes de la clase para que todos puedan leerlos.

Partimos de una de las sugerencias de Maley y Duft para trabajar con poemas, la reconstrucción que, dependiendo del grado de complejidad que queramos darle (aunque en este poema no es demasiado alto) podemos dividirlo en palabras o sintagmas. Se siguen también los consejos de Cassany del trabajo en equipo, favoreciendo así que los estudiantes negocien, busquen soluciones y expliquen sus propuestas a los compañeros.

2- A continuación se reparte la fotocopia del poema original con una breve biografía del autor y se comenta en clase abierta el poema (sus características, su estructura, el significado literal, el significado metafórico, etc.) y también sus “combinaciones”

Posteriormente deben leer los demás poemas “reconstruidos”, que se compararán al final con el original, después de haber comentado este (analizando entre todos su estructura, el orden interno, su significado) en

el grupo clase, sin olvidar que el profesor no debe ser el interprete, guiar y dar su propia opinión, pues no se trata de hacer un análisis literario estricto, sino de provocar lecturas e interpretaciones en los lectores.

C- Escritura de un poema

Para esta actividad elegimos como sugerencia creativa la escritura a partir de un color propuesta por Natalie Goldberg, pero con ciertas variaciones y limitaciones: cada grupo debe trabajar con el material que “crea” otro equipo. Además, se pretende crear un ambiente relajado, que la idea de escribir poesía no sea un elemento de tensión sino que se combine con actividades más relajadas, como dibujar, recortar, etc.

1- Cada grupo elegirá una cartulina de un color diferente. Una vez repartidas, deberán escribir 5 sustantivos, 5 adjetivos y 5 verbos que ellos asocien a ese color y que además estén relacionados con su vida y con acciones cotidianas. Se les recuerda como modelo el poema visto y sus características.

2- Cada grupo elaborará un juego de tarjetas con las palabras y la cartulina que se le ha dado. Si se dispone de tiempo, pueden decorarlas con dibujos a alusivos, con recortes de revistas, etc.

3- Una vez terminadas las tarjetas, cada grupo avanza un puesto. Ahora, con el material elaborado por el grupo cuyo puesto ocupan, deben escribir un poema utilizando como mínimo 3 sustantivos, 3 adjetivos y 3 verbos de las tarjetas. Para el resto se les da libertad, y se les recuerda de nuevo el modelo visto.

4- Cada grupo elaborará un pequeño mural con su poema, en el que estarán destacadas las palabras que eran de uso obligatorio (escritas en otro color, o si las tarjetas eran bonitas pueden pegarlas...). Al final se colgarán en el aula y se comentarán en grupo clase los resultados. Incluso se puede hacer una votación para elegir el que más les haya gustado y dar al grupo elegido un pequeño premio.

Corrección y tiempo: Es importante que el profesor, durante el desarrollo de la actividad se acerque a los grupos para ayudarles y corregir los textos para que cuando elaboren los carteles definitivos no haya muchos errores. En cuanto al tiempo es muy variable, pues depende del que dediquemos a las “manualidades”.

En principio siempre parece que no hay tiempo para hacer este tipo de actividades en clase, cuando estamos agobiados por un programa y unos

objetivos ya que, teóricamente, conllevan una pérdida de tiempo: mover las mesas, colorear, cambiar de puesto.

En realidad es cierto que en la enseñanza reglada es difícil realizarlas con frecuencia, pero en ocasiones son formas ideales de no desaprovechar ciertas horas lectivas y motivar a los alumnos, por poner algunos ejemplos que seguro que resultaran familiares: cuando se juntan clases por una sustitución y nos encontramos sin saber qué hacer con un grupo tan numeroso o de distintos niveles, algunos viernes o vísperas de vacaciones en los que es imposible conseguir que los alumnos tan agotados o nerviosos como los mismos profesores, presten la más mínima atención, o las terribles epidemias de gripe, que dejan las aulas con cuatro alumnos.

Este tipo de actividades, preparadas “por si acaso” en un cajón del escritorio pueden ser una buena opción para empezar a familiarizar al estudiante con la literatura y la escritura en español.

Según Barbar McComs, “los estudiantes desean rigor y alegría en sus estudios, un equilibrio de complejidad y claridad, oportunidades para expresarse sobre sus valores y temas personales, quieren hacer actividades lúdicas y relevantes, y por último, desean experiencias en el aprendizaje que ofrezcan una selección de tareas” objetivos que, como podemos ver por lo expuesto, no son imposibles de alcanzar.

BIBLIOGRAFIA

Sobre ELE y didáctica de la literatura:

Aguirre, J. M.^a (2002), «La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información», en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº 21, 2002, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>

Ambassa, C. (2006), «Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL » en *Revista redELE*, nº 8, octubre, 2006, MEC. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/revista8/CAmbassa.pdf>

Barros Lorenzo, R.; A. M. González Pino y M. Freire Hermida (2006), *Curso de literatura. Español lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

Cassany, D. (2001) «Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición » en *Glosas Didácticas*, nº 4, enero, 2001. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/index.html>

Martínez Sallés, M. (1999), «Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE», en *Revista Mosaico*, nº 3, p. 19–22, diciembre, 1999. Disponible en: <http://www.mec.es/sgci/be/es/publicaciones/mosico/mos3.shtml>.

Martí Sánchez, M. *Et Al.* (2004), *Estudios de pragmatogramática para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.

Mendoza Fillola, A. (2004), «Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa» en *Revista redELE*, nº 1, junio, 2004, MEC. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml>

Menéndez Ayuso, E, y Delgado Cabrera, A. «Literatura narrativa, competencia comunicativa y el lector contemporáneo » en *Glosas Didácticas*, nº 6, marzo, 2001. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/index.html>

Millares, S. (2006) *Al son de los poetas. Lengua y literatura hispánicas a través de la música*, Madrid, Edinumen.

Moreno Arteaga, J. (2005), «De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria», en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº 31, 2005, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en web: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/didactic.html>

Sitman, R. e I. Lerner, (1999), «La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?» en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº 12, 1999, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>

Materiales Curso *Desarrollo e integración de destrezas*, MEELE Universidad de Nebrija, 2005.

Sobre Roger Wolfe (ver también anejo I):

López Merino, J.M, (2005), «Roger Wolfe: nihilismo y humor» en *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, nº 9, junio, 2005 .Disponible en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum9/estudios/nihilismohumor.htm>

Cátedra Delibes, Ficha elaborada por Miguel Martínez García. Disponible en: <http://www.catedramdelibes.com/archivos/000110.html>

Fernández Porta, E. (2003) «Ficciones de la crueldad social. El “giro a la abyección” del relato realista español» en *Revista Internacional de narrativa breve contemporánea*, nº 35, marzo-abril, 2003. Disponible en: http://www.barcelonareview.com/35/s_efp.htm

Seminario Presencias Literarias en la Universidad de La Rioja 2006 (dossier de prensa de Roger Wolfe), Disponible en: <http://www.unirioja.es/apnoticias/servlet/Noticias?codnot=476&accion=detnot>

DISTINTAS FORMAS DE PRESENTAR LA CULTURA ESPAÑOLA Y LA LATINOAMERICANA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Maroš Púchovský

El ambiente universitario ofrece multitud de formas de presentar la cultura española y latinoamericana dentro de la enseñanza del idioma español como lengua extranjera. Depende del tipo de la universidad, del ímpetu que se pone a la formación lingüística, y de los fines específicos dados por el programa universitario. Una situación específica se creó en la Universidad de Economía de Bratislava que, a pesar de no ser una universidad de humanidades, vive un auge de la enseñanza del idioma español y la cultura hispánica.

Los métodos de despertar el interés por el mundo hispanohablante en un ambiente economista y tecnócrata parten de la utilidad de dominar el idioma español para realizar las actividades comerciales internacionales en el inmenso territorio de las Américas, y, por supuesto, en la Unión Europea y especialmente en España. Para poder orientarse en el mundo de los negocios de estos países es imprescindible no tan solo hablar el idioma y conocer formas que se utilizan en el contacto comercial, sino también conocer la cultura, historia y mentalidad de la gente y tener la noción clara de la civilización ibérica y latinoamericana. Sin entrar en el mundo de costumbres de los países de habla hispana es imposible hacer el negocio exitoso en estas tierras. Según estos propósitos se desarrollan los programas de enseñanza del español en la Universidad de Economía de Bratislava.

Tienen tres formas básicas:

1. Español como lengua extranjera
2. Español comercial
3. Cultura y civilización del mundo hispanohablante

Dentro de los programas de la enseñanza del español como lengua extranjera se dan clases a niveles A1, A2, B1, B2, de acuerdo con el Marco Europeo. Los niveles C1, C2 se realizan como español para fines específicos, concretamente el español comercial. Para enseñanza de cultura y civilización se creó un programa especial dentro del proyecto de la Internacionalización

de la Educación de los Economistas y Ejecutivos, y también se realizó el proyecto de Comunicación Intercultural en las Relaciones Económicas Internacionales. Para realizar todos estos proyectos se ha creado el Centro de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos – CEILA, que forma parte de la Universidad de Economía de Bratislava, pero actúa en ramas internacionales y es miembro de CEISAL y REDIAL.

CEILA, aparte de realizar los proyectos educativos, organiza conferencias internacionales (p.e. IV Congreso Internacional de Latinoamericanistas, Bratislava 2004, Seminario final del proyecto Comunicación Intercultural, Bratislava 2006, etc.), documenta las actividades de hispanística en toda Eslovaquia, y edita libros. Actualmente en el mes de diciembre de 2006 salieron ocho publicaciones – estudios, actas y manuales. Gracias a las actividades de CEILA se convirtió la Universidad de Economía de Bratislava en uno de los centros principales del hispanismo eslovaco.

El ejemplo de la Universidad de Economía de Bratislava da el testimonio que la cultura y la economía no siempre pelean entre sí y que se pueden complementar de modo ventajoso para ambas partes.

ENSEÑAR A ANALIZAR Y COMENTAR TEXTOS LITERARIOS: UNA PROPUESTA BASADA EN LA PSICOLOGÍA COGNITIVA

César de Miguel Santos

La comunicación se titula *Enseñar a analizar y comentar textos literarios: una propuesta basada en la Psicología Cognitiva*. El plan que voy a seguir en esta comunicación es el que aparece en la diapositiva de *organización del trabajo*, y está desarrollado en seis puntos.

1. Objetivos

El propósito de esta comunicación es **mostrar un modelo de enseñanza de procesos cognitivos**, más concretamente **los procesos de análisis y comentario de textos literarios**, que tienen tanto que ver con las clases de Literatura en el nivel de educación secundaria. Intentaremos analizar los elementos que intervienen en esos procesos, desde el planteamiento del problema, es decir, del ejercicio en sí, hasta el resultado final. El enfoque que empleemos va a ser el de la Psicología Cognitiva, que nos ofrece un extraordinario marco teórico para comprender el fenómeno del aprendizaje y sus determinantes. Tomándola como referencia teórica, nuestra función docente se puede asentar en unas bases sólidas para construir un método que mejore ese aprendizaje.

En definitiva, y siguiendo un orden lógico, vamos a ir de lo general a lo particular, y de lo teórico a lo práctico. Empezaremos con una **breve introducción a la Psicología Cognitiva**, para recordar su “modelo de procesamiento de la información” y cómo éste puede servir a propósitos docentes en el aula. Después intentaremos **definir el problema del profesor** que se propone enseñar unos procesos como son el análisis y el comentario de textos literarios. Como en todo problema, el profesor habrá de emplear los mejores operadores posibles para que su función docente sea más efectiva; esto es, que el alumno sepa analizar y comentar textos de naturaleza literaria, y lo sepa hacer siguiendo procedimientos expertos. A continuación veremos, sobre un texto concreto, un **modelo de resolución** en el que estarán implicados tanto el profesor, resolviendo su problema de enseñanza, como el alumno, resolviendo el suyo de aprendizaje.

El modelo propuesto puede ser uno de tantos resultados válidos que satisfagan a los protagonistas de ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero

lo que más nos importa es **ver aquellos aspectos sobre los que podemos reflexionar y mejorar en nuestra práctica docente diaria**. Si conseguimos extraer algunas ideas que nos ayuden a enseñar mejor y, por tanto, a nuestros alumnos a aprender con más eficacia, nos podremos dar por satisfechos.

2. Introducción a la Psicología Cognitiva

A continuación vamos a ver brevemente qué es la Psicología Cognitiva y de qué nos informa.

Aunque todavía nos encontramos en la era del cognitivismo, esta ciencia no es nueva. Apareció allá por los años 60 y tuvo un gran impacto en el mundo científico de la Psicología. Hasta entonces, el conductismo era la ciencia que explicaba la manera como aprendemos. Bien es cierto que el conductismo supuso un avance considerable para la enseñanza, puesto que daba un modelo aceptable y simple del aprendizaje. A grandes rasgos, decía que el aprendizaje resultaba de un proceso de estímulo-respuesta. Si el estímulo estaba condicionado, la respuesta también sería condicionada y el resultado correcto. De tal forma, no había más que estimular adecuadamente al estudiante para obtener de él una respuesta apropiada. La limitación que hace este modelo a variables perfectamente observables era muy atractiva para el estudio científico positivista. El pensamiento no se consideraba objeto de la ciencia ya que no se podía observar directamente, así que simplemente se obviaba lo que ocurría en él.

Pronto, este modelo se hizo insuficiente para explicar fenómenos complejos que no se podían reducir a la ecuación *estímulo + respuesta = resultado*. Así pues, se empezó a ver que sólo conociendo el pensamiento en profundidad se podía dar respuesta a las muchas interrogantes que iban surgiendo.

Al contrario que el conductismo, el cognitivismo centra su atención en el pensamiento humano. Le interesa ver qué mecanismos operan en la mente para que se dé el aprendizaje. Para ello tuvieron que emplear métodos científicos no positivistas pero que, hoy por hoy, son lo suficientemente válidos para ser considerados totalmente científicos. Después de teorías constructivistas, como las de Bruner¹ y Ausubel², se llegó a la conclusión

¹ Bruner, J.: *Toward a theory of instruction*. Cambridge. Harvard University Press. 1966. – *The relevance of education*. New York. Norton. 1971. – *Acts of meaning*. Cambridge. Harvard University Press. 1990.

² Ausubel, D.P.; Novak, J.; Hanesian, H.: *Educational Psychology. A cognitive view*. New York. Holt, Rinehart and Winston. 1978. (Trad. esp.: Trillas, 1983).

de que el aprendizaje, lejos de ser una mera asimilación, es un complejo proceso donde la información no se recoge tal cual, sino que se construye en función de la estructura mental de cada sujeto.

El resultado ha sido el llamado **modelo de procesamiento de la información**, que dice que la información se procesa a través de unos sistemas de memoria que desempeñan funciones específicas³. Básicamente sería como aparece en la figura número uno.

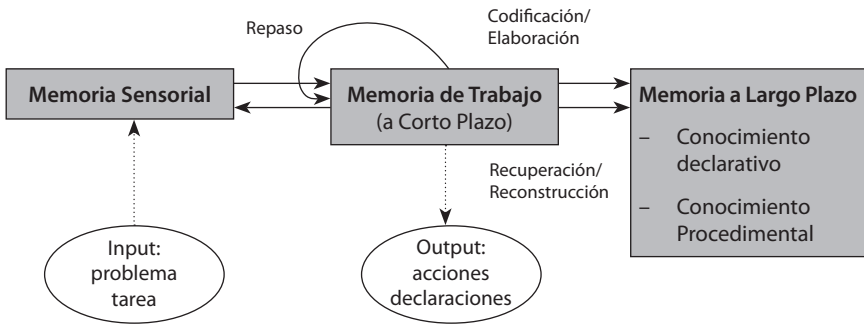


Figura 1. Modelo de procesamiento de la información

Por la memoria sensorial se percibe la información, y la duración de permanencia en ella es muy breve. La información en la que hemos fijado más nuestra atención logra pasar a la memoria de trabajo, que es donde adquiere significado y se procesa, es decir, donde se opera sobre ella reconstruyéndola. La capacidad de la memoria de trabajo es muy limitada, por lo que sólo una parte de la información, más o menos grande en función de las habilidades de cada persona, se traspassa a la memoria a largo plazo. Allí es almacenada en estructuras llamadas esquemas y guiones para ser recuperada más adelante consciente o inconscientemente.

Como docentes, nos importa conocer estas estructuras porque son con las que operan nuestros estudiantes en clase y fuera de ella. De la *memoria sensorial* nos interesa saber, por ejemplo, cómo podemos presentar mejor los materiales y cómo podemos mejorar la atención de los alumnos. Es necesario que la información importante no se pierda en la memoria sensorial antes de llegar a *la de trabajo*. Una vez allí, tendremos que asegurarnos de que es

³ Bruning, R.H.;Schraw, G.J.; Ronning, R.R.: *Psicología cognitiva e instrucción*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, pág. 36.

procesada correctamente antes de actuar y antes de pasar a la *memoria a largo plazo*. Sobre esta última estructura cognitiva es necesario comprobar que es sólida y que los conceptos están bien definidos y distribuidos en ella.

El procesamiento general de la información parte de una entrada que pasa a través de la memoria sensorial y llega a la memoria de trabajo. Allí se procesa junto a la información recuperada de la memoria a largo plazo. Entonces se activan los operadores que se creen más eficaces para dar una respuesta al problema que se haya planteado, al tiempo que parte de la nueva información pasa a incrementar o modificar espacios y relaciones de la memoria a largo plazo. Es muy importante notar que la manera en que percibimos las tareas y en que focalizamos nuestra atención viene determinada por ese cúmulo de conocimientos y experiencias que es la memoria a largo plazo. Por ejemplo, si pudiéramos describir una misma casa a un ladrón y a un arquitecto, con toda probabilidad nos la describirían de muy diferente forma, porque, en virtud a sus experiencias y conocimientos previos, se habrían fijado en detalles bien distintos.

A continuación nos vamos a ocupar del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en las escuelas, y más concretamente en la asignatura de Literatura de educación secundaria. Es decir, vamos a ir del problema del profesor al problema del alumno.

3. Del problema del profesor al problema del alumno

Partimos de la base de que el problema del profesor es el de la enseñanza del alumno, el cual debe intentar resolver mediante sus acciones pedagógicas. La función del profesor es la de allanar lo mejor posible el camino del aprendizaje a los estudiantes y esto siempre es mejorable. Por ejemplo, prestando atención a una planificación de la docencia que atienda cuatro áreas básicas del aprendizaje: las representaciones, los procesos, la metacognición y la motivación. Lo representamos esquemáticamente en la figura número dos:

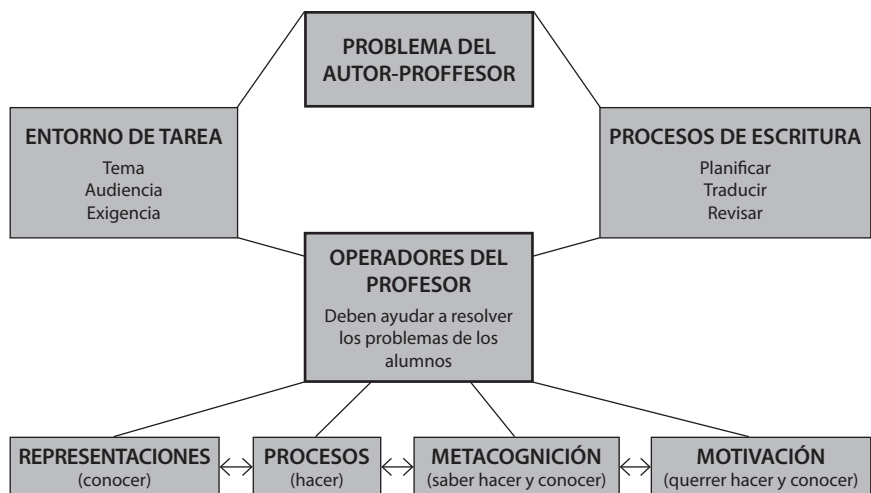


Figura 2. Esquema del problema del profesor en el aula

Creemos que uno de los principales “campos de batalla” en la asignatura de Lengua y Literatura de secundaria, para los profesores, es precisamente la **comprensión y correcta interpretación de textos**. Los libros para la educación de esta asignatura omiten con frecuencia la instrucción en procesos de análisis y comentario de textos. Es el profesor quien, dentro del aula, está encargado de enseñar esos procesos.

Es imprescindible, pues, guiar a los estudiantes al hacer un análisis y un comentario, de manera que adquieran con la práctica un conocimiento procedimental válido que les permita llegar a resultados también aceptables. Con el tiempo y la práctica ese proceso debe tender a automatizarse, de manera que se ahorre capacidad cognitiva que pueda emplearse en otros menesteres. Según Bruning y otros “el **automatismo** es la capacidad de activar el conocimiento o de llevar a cabo una tarea recurriendo mínimamente a nuestros limitados recursos de procesamiento”⁴. Y es que estos recursos de la memoria de trabajo se pueden gestionar mejor pero no ampliarse. Es importante que los estudiantes alcancen cierto automatismo en tareas cognitivas básicas como la percepción, la atención⁵, la recuperación de información de la memoria a largo plazo y la

⁴ En BRUNING, ROGER H.; SCHAW, GREGORY J.; RONNING, ROYCE R.: *Psicología cognitiva e instrucción*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, pág. 134. La negrita es mía.

⁵ El aprendizaje ganará en eficacia si los aprendices “distribuyen mejor sus limitados

selección de estrategias, y en habilidades de comprensión lectora. De esa forma se dejan libres recursos para tareas cognitivas más complejas, como construir el significado y supervisar el aprendizaje⁶, procesos estrechamente relacionados con los objetivos de nuestra asignatura de Literatura y las destrezas necesarias para alcanzarlos.

En la práctica de estas habilidades es recomendable que se dé cierto grado de libertad al **elegir actividades o textos**. Es decir, dar opción al estudiante a ser él mismo el que decida qué texto comentar y con qué propósito, facilitándole, si lo precisa, la información necesaria para tomar esta decisión. Este tipo de oportunidades fomentan la motivación intrínseca de los estudiantes, en bastantes ocasiones motivados más por razones externas que por el propio aprendizaje. La variedad de actividades, los ejercicios en los que puedan relacionar lo aprendido con experiencias de su vida o en los que tengan que discrepar también contribuyen a una mayor autonomía e interés por la tarea. No siempre los análisis y los comentarios se tienen que centrar en todos los aspectos posibles, ni plantearlos de la misma manera.

Nosotros aquí hemos ensayado **una enseñanza informada y contextualizada**. Informada, porque hacemos referencia explícita al proceso que se sigue, explicándolo; y contextualizada, porque hemos subrayado el propósito específico de este comentario. Dejamos claro que se trata de hacer un modelo completo en el que se explique el desarrollo para hacer un buen análisis y comentario académico a nivel de secundaria.

Pero una de las dificultades que tiene la Literatura es buscarle un aspecto práctico fácilmente apreciable por los alumnos, que a veces se preguntan ¿para qué me sirve esto? Aunque no es fácil buscar aplicación práctica a estos ejercicios en la vida cotidiana, no está de más intentarlo. Una forma de hacerlo es **contextualizarlos**. En todo proceso de escritura hay dos factores que nuestros estudiantes no deben de olvidar: para quién escriben y qué pretenden conseguir. La mayoría de las veces estas cuestiones se responderían así: “escribo para el profesor con el fin de sacar buena nota”. Este contexto, evidentemente, no permite ser transferido a situaciones no académicas. Para **hacer más significativa la tarea podemos en ocasiones contextualizarla,**

recursos, focalizando la atención en aquellos aspectos que resulten más relevantes y que luego pueden ayudarles a adquirir más adelante otros conocimientos”, en POZO MUNICIO, J.I.: *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, Alianza Editorial, 2005, pág. 128.

⁶ Ver BRUNING, ROGER H.; SCHAW, GREGORY J.; RONNING, ROYCE R.: *Psicología cognitiva e instrucción*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, pág. 134.

de manera que el alumno tenga que hacer ejercicios prácticos como, por ejemplo, una redacción para la revista del Instituto, comentar a un amigo el libro que se acaba de leer, exponer oralmente cómo se comenta un texto a alumnos de cursos inferiores, preparar una entrevista donde se vaya a interrogar al autor sobre aspectos concretos de su obra, explicar a los actores su papel en una escena teatral, etc.

La psicología cognitiva también insiste en la necesidad de **que la enseñanza sea informada**. Los estudiantes deben tener conciencia de lo que están haciendo, de por qué y de cuándo han de emplear determinadas estrategias. Hay estudiantes que son capaces de extraer conclusiones sobre su propio aprendizaje por sí mismos, pero otros no. Para ellos, sobre todo, es imprescindible informar de manera explícita de los procesos que se siguen, de manera que puedan ver con claridad su función y puedan llegar a controlarlos por sí mismos. Uno de los aspectos a los que presta también gran atención la ciencia del aprendizaje es, precisamente, **la metacognición**. El grado de conciencia que logre el estudiante de cómo se realiza su propio proceso de aprendizaje tiene mucho que ver con un mayor o menor rendimiento. Cuanto más conciente sea, mayor control va a tener sobre su forma de aprender.

Es útil la utilización del **concepto de problema** de la psicología cognitiva, que podemos ver representado en la figura número tres:

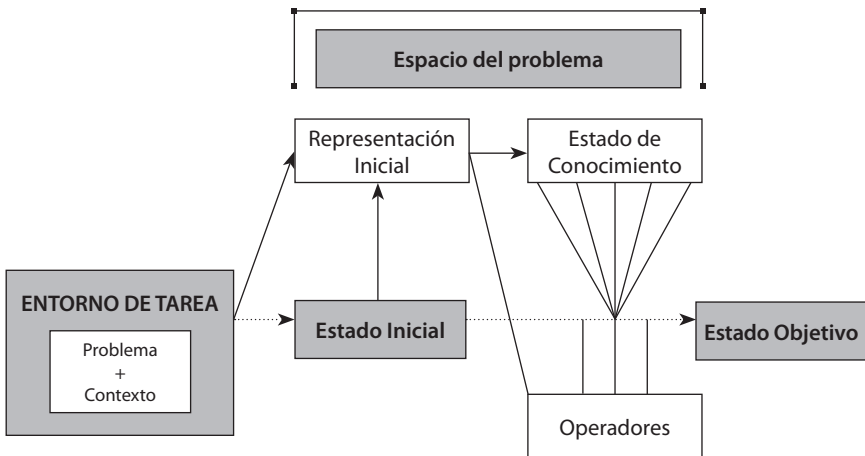


Figura 3. Modelo de problema

Según John T. Bruer, “consiste en una situación o *estado inicial* y en un *estado objetivo*, es decir, aquello que la persona desea. Para resolver un problema debe plantearse qué debe hacer para pasar del estado inicial al estado objetivo”⁷. Este concepto se puede aplicar a cualquier ejercicio o tarea que el estudiante deba solucionar en el proceso de su aprendizaje y, por supuesto, también es aplicable a la enseñanza del profesor. En esquema aparecen los elementos que intervienen en la resolución de problemas, elementos que hemos querido tener en cuenta en el proceso del comentario de texto que vamos a ensayar después.

Dentro del abanico de dificultades con las que se pueden encontrar los estudiantes de Literatura, hay unos atascos cognitivos que con frecuencia se dan al empezar a resolver un ejercicio con textos literarios.

4. Falta de comprensión y mala representación inicial: dos atascos cognitivos

En muchas ocasiones, los estudiantes se encuentran más que con un problema, con un problemón, a la hora de hacer un comentario. La forma que tienen de solucionarlo es, en bastantes ocasiones, hacer caso omiso del texto y buscar cualquier excusa para escribir o decir todo aquello que se han aprendido de memoria por medio de los apuntes o del manual del curso⁸. Las causas creemos que son principalmente dos:

- Falta de comprensión del texto.
- Mala representación inicial del problema que tienen que resolver.

Y claro, se van a lo más seguro para ellos: los apuntes que tienen en su memoria, seguramente resultado de un procesamiento superficial de la información aprendida.

Empecemos con el primer atasco cognitivo: la **falta de comprensión del texto**. Muchas veces suponemos que en el proceso de lectura viene ya dado el de comprensión, pero no siempre es así, especialmente cuando se trata de alumnos que estudian en una lengua no materna y una literatura cuyo contexto se les escapa por carecer de experiencias previas⁹. Así pues, no está de más dedicar parte de nuestra enseñanza a mejorar las habilidades de comprensión de nuestros estudiantes.

⁷ BRUER, JOHN T.: *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia-Ediciones Paidós Ibérica, 1999, pág.42 – 43.

⁸ [Decir el conocimiento vs construir el conocimiento]

⁹ BRUER, JOHN T.: *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia-Ediciones Paidós Ibérica, 1999, pág. 183.

El hecho de saber leer en una lengua no quiere decir que automáticamente se llegue a la comprensión. La Psicología Cognitiva nos informa de los distintos procesos que intervienen en la lectura, que operan en los niveles visual, léxico, gramatical, conceptual y metacognitivo. En cada fijación de lectura se dan todos o algunos de estos procesos y en cualquiera de ellos se puede producir el atasco cognitivo. En los niveles más altos, el conceptual y el metacognitivo es en donde, además, los estudiantes han de saber utilizar sus conocimientos previos con mayor eficacia para dar una interpretación del texto. En nuestro modelo hemos procurado establecer puentes de conexión entre las entradas del texto y los conocimientos previos ya activados en la memoria de trabajo, e informar al alumno de las estrategias necesarias para adquirir estas habilidades, y para que sepa cómo y por qué usarlas.

Los lectores expertos no son conscientes de los procesamientos de la información a estos niveles excepto cuando aparece alguna dificultad. Es decir, mientras no haya problemas, los procesos asociados a la lectura se realizan de forma totalmente automática. Pero ocurre que hay alumnos que no han alcanzado esta maestría en la lectura, especialmente si la lengua no es materna. Es necesario entonces proporcionarles estrategias para resolver ese problema de comprensión. Nosotros hemos ensayado cuatro: resumir, cuestionar, clarificar y predecir, en las cuales se hayan implicados todos los niveles del proceso de lectura para la comprensión¹⁰. Los exponemos brevemente:

- *Resumir* es una estrategia muy común y eficaz. Los alumnos necesitan extraer la sustancia significativa del texto y sintetizarla.
- *Cuestionar* se realiza cuando nos hacemos preguntas sobre el significado o el sentido del texto, lo que nos ayuda a profundizar en su comprensión.
- *Clarificar* es tratar de explicar las partes más difíciles del texto para comprobar nuestro grado de comprensión del mismo.
- *Predecir* es hacer inferencias acerca de lo que hemos leído. Si somos capaces de ser coherentes con el texto, es que hemos alcanzado un grado alto de comprensión.

No está de más hacer ejercicios en los que los alumnos tengan que emplear alguna de estas estrategias para la comprensión. Es fundamental para

¹⁰ BRUER, JOHN T.: *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia-Ediciones Paidós Ibérica, 1999, pág.211.

empezar a analizar un texto literario haberlo comprendido antes, saber de forma general qué significa y qué sentido tiene. Se pueden también trabajar estas estrategias en grupos, de lo que resulta una mayor conciencia metacognitiva. El diálogo entre los alumnos sirve para opinar acerca del contenido significativo de lo que se ha leído, lo que les obliga a explicar las razones y contrastarlas.

El segundo atasco cognitivo que pueden sufrir los estudiantes es el formarse **una mala representación del problema** que tienen que resolver. Aquí intervienen varios factores, especialmente el “entorno de tarea” y el “estado inicial del problema”, como veíamos en la figura número tres.

En el “entorno de tarea” está el *problema* en sí, es decir, el enunciado del ejercicio que el profesor presenta al alumno. El *contexto*, en el caso que nos ocupa, se refiere a la adecuación del ejercicio, su oportunidad, y la necesaria activación de conocimientos previos. Sobre esto último, hay que recordar que la base de la Psicología Cognitiva es, precisamente, la construcción de nuevo conocimiento en base al conocimiento previo, bien para reafirmarlo y enriquecerlo, bien para modificarlo y mejorarlo. El *estado inicial del problema* es el texto literario sobre el que hay que trabajar y sobre el que aún no se ha hecho ningún análisis. Sin embargo, muchas veces es conveniente acompañarlo de una breve introducción que facilite el camino de su comprensión y la activación de conocimientos de base.

Así pues, el profesor ha de cuidar los siguientes aspectos:

- Una *buen formulación del problema*, del ejercicio que han de resolver. Nunca está de más contextualizar el problema y dar información sobre el propósito del ejercicio.
- La *adecuación del ejercicio* en la planificación del curso. Es decir, asegurarse de que el alumno tiene ya los conocimientos y las habilidades necesarios para resolver el ejercicio y, por tanto, adquirir unos nuevos a partir de él.
- La *activación de estructuras y guiones previos* que faciliten la asimilación de nuevos conceptos y operadores. Tendremos que definir cuáles son los más relevantes.
- La *elección del texto más adecuado* a los propósitos docentes.

En síntesis, el ejercicio ha de estar muy bien definido en el entorno de tareas, y los conocimientos previos tienen que ser suficientes y estar disponibles de la memoria de trabajo. De esa forma, la representación inicial que

se haga el estudiante será la adecuada, y podrá seleccionar los operadores más eficaces en su resolución¹¹.

En el planteamiento del ejercicio de análisis textual que voy a proponer a continuación, he querido tener en cuenta ese entorno de tarea. Para que el problema en sí contribuya a una buena representación inicial por parte del estudiante, hace falta una **enunciación del problema completa y clara**. En cuanto al contexto, habría que introducir este **ejercicio en el momento oportuno y en el nivel que correspondiera**.

Pero no se trata aquí de plantear un ejercicio libre sino de ofrecer un **modelado experto** de un análisis textual¹². En la enseñanza de estos procesos creemos necesario el “aprendizaje vicario” para una instrucción eficaz de los procedimientos implicados en el análisis y el comentario de textos literarios. Se hace especialmente necesario al principio de la enseñanza, si los estudiantes no tienen guiones válidos, o si son defectuosas sus habilidades. Otro principio básico es que la enseñanza de destrezas específicas han de sostenerse sobre casos concretos y no en abstracto. Así pues, he elegido para este ensayo un poema de Rubén Darío, de su libro *Cantos de vida y esperanza*:

MELANCOLÍA (DE CANTOS DE VIDA Y ESPERANZA, 1905)

*Hermano, tú que tienes la luz, dime la mía.
Soy como un ciego. Voy sin rumbo y ando a tientas.
Voy bajo tempestades y tormentas
ciego de ensueño y loco de armonía.
Ese es mi mal. Soñar. La poesía* 5
*es la camisa férrea de mil puntas cruentas
que llevo sobre el alma. Las espinas sangrientas
dejan caer las gotas de mi melancolía.
Y así voy, ciego y loco, por este mundo amargo;
a veces me parece que el camino es muy largo,* 10
*y a veces que es muy corto...
Y en este titubeo de aliento y agonía,*

¹¹ “Nuestras representaciones iniciales del problema son muy importantes, ya que dan forma al proceso de resolución del mismo”, en BRUER, JOHN T.: *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia-Ediciones Paidós Ibérica, 1999, pág.45.

¹² Véase BRUNING, ROGER H.; SCHAW, GREGORY J.; RONNING, ROYCE R.: *Psicología cognitiva e instrucción*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, págs. 169. Enumeran las ventajas del “aprendizaje vicario”.

*cargo lleno de penas lo que apenas soporto.
¿No oyes caer las gotas de mi melancolía?*

Rubén Darío

Figura 4. Poema

5. Modelo de proceso guiado de comentario de textos literarios

Presentación

A continuación vamos a hacer el análisis del texto y el comentario, incidiendo en los procesos y estrategias que los alumnos deben conocer para alcanzar con la práctica las habilidades que necesitan.

Como ya hemos apuntado, uno de los principales propósitos de la enseñanza de Literatura, a nivel de educación secundaria, es conseguir habilidades para analizar y comentar textos. Para lograrlo hay que llegar a dominar cuatro *procesos fundamentales*:

- Comprender
- Analizar
- Redactar
- Transferir

El primero, la **comprensión**, es esencial para poder seguir con los restantes. Se trata de *extraer el significado de lo que dice el texto y el sentido de lo que el autor nos quiere comunicar*. Antes y durante la primera lectura, es necesario tener presente todo aquello que sabemos sobre el autor, su época, la evolución y las características de su obra, la corriente literaria en la que se enmarca y el tiempo en que escribió.

El **análisis** es el *estudio pormenorizado de los temas, es decir, del contenido significativo y pragmático del texto, y de cómo se expresan a través del lenguaje*. Los estudiantes pueden ayudarse de guiones completos de análisis de textos poéticos, narrativos y dramáticos. Es conveniente que los utilicen siempre que tengan que hacer un comentario completo, o se quiera prestar atención a aspectos concretos de la obra e incluirlos en su lugar correspondiente.

La **redacción** del comentario es un *ejercicio de escritura* en el que hay que atender a ciertos condicionamientos. Se debe tener en cuenta para quién se escribe y qué objetivos nos fijamos, y hay que establecer un plan de organización. Es decir, hacernos y responder siempre las siguientes preguntas:

- *¿para quién escribo?*
- *¿qué quiero conseguir?*
- *¿cómo voy a organizar el contenido para lograr mis objetivos?*

Por último, la **transferencia** se refiere al paso de conocimientos nuevos al almacén de la memoria a largo plazo, conocimientos proporcionados por la realización del ejercicio y por la propia reestructuración y ampliación de los conocimientos previos que en su desarrollo se han producido.

Vamos a centrarnos en la redacción de un **comentario modelo dirigido a estudiantes de educación secundaria**. Nuestro objetivo es dar un ejemplo de proceso para hacer un análisis y redactar un comentario de un poema modernista. Queremos que sea lo suficientemente amplio para que se pueda apreciar la gran cantidad y variedad de aspectos que un breve poema puede albergar. Un buen análisis y comentario no tiene que incluir todos, pero sí los fundamentales, su interpretación lógica y la relación que guarda con nuestros conocimientos sobre el tema.

Así pues, nos disponemos a hacer un ejercicio académico que nos haga profundizar más en el conocimiento del Modernismo y de la poesía de Rubén Darío. Una mayor comprensión de la estética y el pensamiento del autor, a través de este poema, nos producirá también un mayor disfrute de la lectura de su obra.

El proceso del comentario tiene que seguir un **orden de naturaleza más práctica que real**. Porque, a medida que progresamos en el análisis, tenemos que revisar y modificar lo que ya hemos anotado antes. Ninguna parte tiene que ser definitiva hasta que no hayamos finalizado todo el proceso, y todas ellas guardan una intensa relación. Esto lo hemos querido representar con las flechas puestas a la derecha de la figura número cinco.

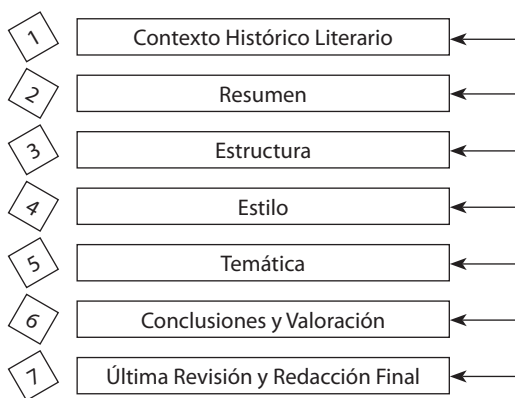


Figura 5. Orden operativo de análisis y comentario

[1.] Breve Contexto Histórico-Literario

Empecemos con el contexto histórico-literario. Como antes vimos en la presentación del poema, en su encabezamiento ya van tres datos importantes para la activación de conocimientos de base: el título, que es claramente temático, el libro al cual pertenece, y el año de publicación.

Si se conoce al escritor y la obra, es bueno dar comienzo enmarcando el texto en su tiempo y en el espacio que ocupa en la trayectoria literaria del autor. Es decir, hablaremos brevemente del autor del poema, a qué género y a qué libro pertenece el texto, cuándo se hizo y en qué corriente artística se le puede incluir. Nos interesan sobre todo, aquellos datos que más tengan que ver con la composición que vamos a comentar. El contexto nos permite situar el poema en el momento de su producción, ver el marco general en el que se compuso y saber qué tiene que ver con él.

Esto nos tiene que servir, y esto es muy importante, también para activar los esquemas de nuestros conocimientos previos. Teniéndolos presentes y disponibles nos será más fácil centrar la atención en los aspectos principales del texto, interpretarlo bien y sacar conclusiones más acertadas.

El **contexto** podría ser algo así:

Este poema es de Rubén Darío, a quien se considera el máximo representante del Modernismo y su principal impulsor. Nació en Nicaragua en 1867. Influenciado por la poesía francesa de finales de siglo, renovó la literatura en español con una nueva estética: el Modernismo. Se oponía así a la estética realista anterior y al pensamiento racionalista. Esta literatura tiene como base ideológica un rechazo a la evolución materialista del mundo, y como base filosófica las corrientes irracionalistas y existencialistas.

El poema pertenece a *Cantos de vida y esperanza*, cuya primera edición se publicó en 1905. Con él Rubén Darío comienza una nueva etapa, más subjetiva e intimista que en sus libros anteriores, especialmente *Azul* (1888) y *Prosas profanas* (1896), magníficos ejemplos del modernismo más fastuoso. El poema que vamos a analizar expresa sentimientos de tristeza y dolor del autor, pero también en el mismo libro se pueden encontrar poemas con otros temas, como temas hispánicos e incluso políticos.

Un ejemplo de esquema previo que, mentalmente o bien también por escrito, podría realizar un estudiante al encontrarse con la tarea de analizar y comentar un poema de Rubén Darío, podría que ser el que aparece en la figura número seis:

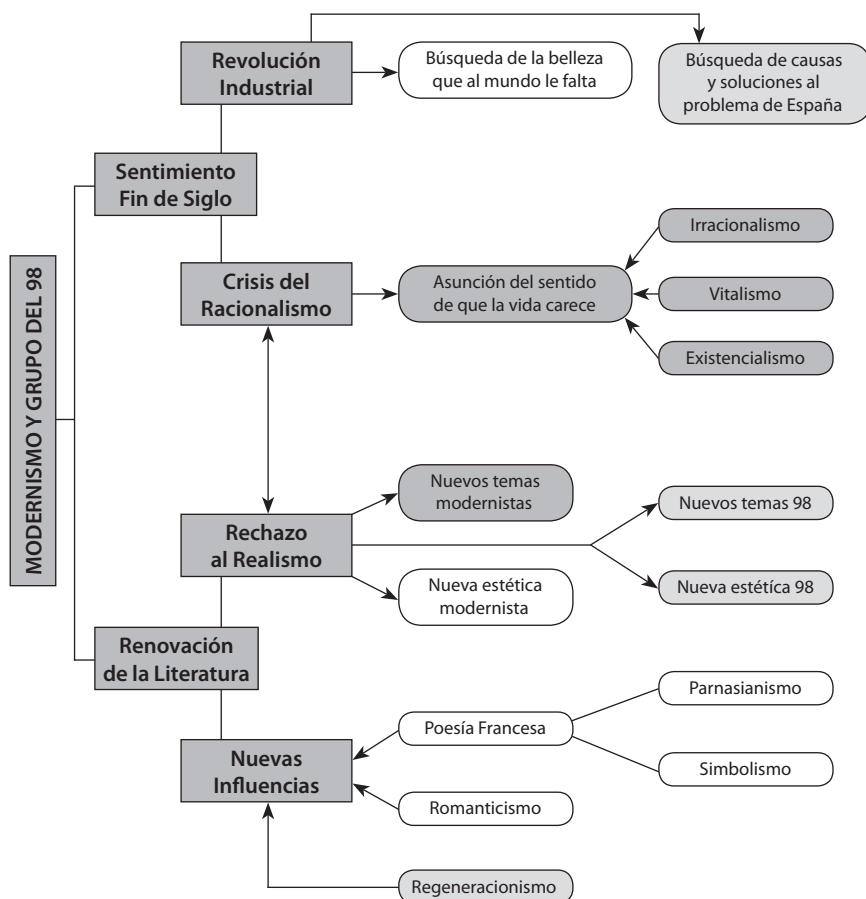


Figura 6. Esquema del Modernismo y del Grupo del 98

Naturalmente, a este esquema sólo podría llegarse a través de un repaso de elaboración del material¹³, que es una buena estrategia para procesar con más profundidad la información. A este esquema se vendrían a añadir otros, principalmente el del estudio específico de Rubén Darío y su obra. Pero quizá también otros de distinta naturaleza, con los que cada nudo de los anteriores estaría relacionado.

¹³ Véase BRUNING, ROGER H.; SCHAW, GREGORY J.; RONNING, ROYCE R.: *Psicología cognitiva e instrucción*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, págs. 126.

[2.] Resumen

Volvemos al poema para ir al segundo paso, que consiste en hacer un breve resumen.

Se trata de exponer brevemente lo esencial del texto, lo que es estrictamente necesario para comprender lo que dice. Tenemos que fijarnos en lo más importante que comunica para ser capaces de contestar con concisión a la siguiente pregunta: ¿qué dice el texto? Para comprenderlo mejor podemos leerlo de nuevo, hacernos preguntas sobre su contenido, intentar explicar las partes más complicadas que veamos, e incluso tratar de predecir cómo podría continuar. Este podría ser un resumen aceptable:

- El poeta comunica su estado de desorientación en el **mundo** y sus **sentimientos** de tristeza y sufrimiento. Estos son provocados por su honda relación con la **poesía**, que identifica con unos sueños y una armonía opuestos al mundo en el que vive.

Si queremos profundizar un poco más, podríamos formularnos también la siguiente pregunta: *¿cuáles son los elementos esenciales del poema y qué relación hay entre ellos?* La respuesta sería algo así:

- Tres parecen ser los elementos clave para la comprensión del poema: **el poeta, el mundo y la poesía**. La oposición que se establece entre **el mundo y la poesía** dan como resultado **la agonía y la melancolía** que siente el poeta.

Incluso lo podríamos representar esquemáticamente como muestra la figura siete:

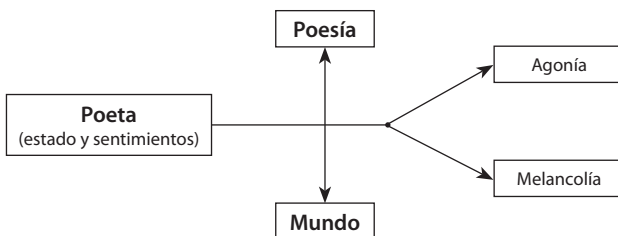


Figura 7. Elementos clave de comprensión del poema

La idea central que hemos extraído de nuestra lectura y comprensión general del poema no debemos abandonarla durante todo nuestro análisis.

Todo lo que vayamos descubriendo habrá que irlo contrastando con ella para ser coherentes. Pero tampoco se trata de defender nuestra idea sin sentido. Quizá, a lo largo de nuestro trabajo, nos demos cuenta de que este resumen es incompleto, parcial e incluso equivocado. En ese caso habremos de replantearnos y modificar, en lo que sea necesario, nuestra idea central del contenido significativo del texto.

Los procedimientos de trabajo expertos de comprensión lectora no son de una sola vía, sino que se dirigen hacia adelante y hacia atrás, en un proceso de reconstrucción constante de nuestra interpretación. De las seis funciones esenciales para la comprensión lectora de Palincsar y Brown¹⁴, tres se refieren de una y otra forma a esa vuelta atrás:

- Evaluar el significado construido.
- Extraer y comprobar las inferencias.
- Supervisar todo lo anterior.

[3.] Estructura

Para hacer más manejable el texto y, por lo tanto, también su análisis, conviene descubrir **de qué partes consta según los motivos temáticos** que incorpora o la forma de tratarlos. La formulación escueta y precisa del asunto de cada una de las partes nos servirá de apoyo para realizar después, parte por parte, el análisis y el comentario de todo el poema.

En este caso, la estructura interna del poema viene a coincidir con la estructura externa, es decir, con las estrofas de este soneto. Así pues, lo podemos dividir en **cuatro partes** bien diferenciadas, según vemos en la figura número ocho.

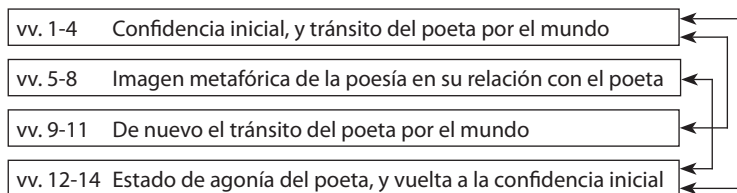


Figura 8. Estructura general del poema

¹⁴ Bruer, John T.: Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula, Barcelona, Paidós-MEC, 1999, págs. 210 – 211.

Con las flechas representamos las conexiones que tienen las diferentes partes de esta composición según la idea central que hemos expresado en nuestro resumen:

En la **primera parte** (primer cuarteto), en el primer verso el poeta se dirige a un receptor retórico, a quien llama “amigo” y a quien convierte en confidente de sus sentimientos. Este primer verso abre el poema y se encuentra muy relacionado con el último, donde de nuevo el poeta se dirige con una pregunta a ese ficticio confidente, cerrando así el poema. Todavía en la primera parte, los siguientes versos nos describen el tránsito del poeta por el mundo.

La **segunda parte** (segundo cuarteto) la forma por completo una extraordinaria imagen metafórica de la poesía, que identifica con su “mal”.

En la **tercera parte** (primer terceto), otra vez el poeta vuelve a referirse a su paso por ese “mundo amargo” que le rodea.

En la **cuarta y última parte** del poema (segundo terceto), el poeta habla de su estado actual de desorientación y dolor, de un malestar “lleno de penas”. El último verso, sin embargo, recoge la interrogación retórica con la que cierra el poema y se dirige de nuevo a su ficticio confidente.

Después de formular esta división, entramos de lleno en el análisis estilístico. Vamos a apoyarnos en la anterior estructura funcional para no perdernos y dedicar, por tanto, más recursos cognitivos a la interpretación y a procesar nueva información.

[4.] Estilo

En esta parte del estilo, tendremos que analizar **la expresión**, el lenguaje que utiliza el autor para comunicar el mensaje poético. Empezaremos por **la métrica**. Después pondremos atención en los **recursos retóricos** que utiliza y en **aspectos lingüísticos** como los fonético-fonológicos, los morfo-sintácticos y los léxico-semánticos que sean relevantes. Se trata de definir y explicar **cómo el autor concreta sus ideas y sentimientos en palabras** y qué relación tiene esa forma artística con los temas que toca. Para ello es importante interpretar todos los rasgos estilísticos que descubramos. Nos preguntaremos siempre: ¿para qué el autor emplea esos recursos? Así iremos profundizando más y más en la temática. Además, para contestar a esa pregunta necesitaremos recurrir a nuestros conocimientos declarativos,

teóricos, con los que tendremos que relacionar la información nueva que extraigamos y recreemos.

En principio, iremos por orden analizando una por una las distintas partes del poema. Pero a medida que vayamos descubriendo más cosas, tendremos que ir reinterpretando nuestras ideas anteriores. No hay que dejar de volver atrás o saltar hacia delante para aclarar más lo que hemos dicho o lo que estamos diciendo.

Es importante tener siempre presente la idea general del poema, es decir, la esencia de sentido que hemos extraído en el resumen. A pesar de ir parte por parte, todo el poema constituye una unidad y, por tanto, los fragmentos en los que lo hemos dividido y sus elementos están muy relacionados. Como veremos, pueden compartir recursos, motivos y temas.

Métrica

En cuanto a la métrica, brevemente tenemos que resaltar los aspectos más interesantes, procurando ponerlos en relación con el tipo de poesía y la corriente artística del momento. Hay que ver qué tipo de composición poética es y las clases de estrofas. Después, qué hay de interesante en los ritmos. Sobre el ritmo de cantidad, haremos el cómputo de las sílabas métricas, teniendo en cuenta fenómenos como la sinalefa, la diéresis y la sinéresis. En cuanto al ritmo de intensidad, nos fijaremos fundamentalmente en la rima. Y en cuanto al ritmo de tono repararemos en las pausas y en la entonación.

Un esquema de análisis métrico podría ser parecido al de la figura número nueve:

	Hermano, tú que tienes la luz, dime la mía.	A)	-ía	14s
	Soy como un ciego. Voy sin rumbo <u>y ando a</u> tientas.	B)	-éntas	14s
	Voy bajo tempestades y tormentas	B)	-éntas	11s
	ciego <u>de ensueño y loco de armonía.</u>	A)	-ía	11s
5	<u>Ese es</u> mi mal. Soñar. La poesía ↓	A)	-ía	11s
	es la camisa férrea de mil puntas cruentas ↓	B)	-éntas	14s
	que llevo <u>sobre el</u> alma. Las espinas sangrientas ↓	B)	-éntas	14s
	dejan caer las gotas de mi melancolía.	A)	-ía	14s
	<u>Y así</u> voy, ciego <u>y loco</u> , por este mundo amargo;	C)	-árgo	14s
10	a veces me parece <u>que el camino es</u> muy largo,	C)	-árgo	14s
	y a veces <u>que es</u> muy corto...	d)	-órto	7s

<u>Y</u> en este titubeo <u>de</u> aliento y <u>agonía</u> ,	A) -ía	14s
cargo lleno de penas lo <u>que</u> apenas soporto.	D) -órto	14s
¿ <u>No</u> oyes caer las gotas de mi melancolía?	A) -ía	14s

Figura 9. Resumen de la métrica

Forma Estrófica:

En cuanto a la forma estrófica, la composición que estamos analizando es un **soneto**, composición poética muy antigua y muy usada en español desde el Renacimiento. Consta, por tanto, de **dos cuartetos** y **dos tercetos**. A pesar de ser el soneto una forma clásica, Rubén Darío la utiliza de una manera especial. Ahora veremos por qué.

Ritmo de Cantidad:

En cuanto a la cantidad, todos los versos menos uno son de arte mayor. Hay **versos en alejandrinos** (de 14 sílabas métricas), **en endecasílabos** (de 11) y un **heptasílabo** de arte menor (de 7), todos sin un ordenamiento claro. Rubén Darío y los modernistas, como sabemos, tuvieron el afán de renovar la literatura de su época. También a través de la métrica lo hicieron, como por ejemplo revitalizando viejas estrofas. En este poema lo podemos ver: el autor emplea una interesante libertad métrica en las estrofas clásicas de un soneto. Además, el verso más utilizado es el alejandrino, que tiene un origen francés. La adecuación del alejandrino francés a la literatura modernista es una de las acertadas consecuencias de la influencia francesa en Rubén Darío.

Ritmo de Intensidad:

Sobre el ritmo de intensidad nos interesa ver que la **rima es consonante**, y en ella también observamos que el autor se ha tomado **cierta licencia poética**: los tercetos riman entre ellos en sólo dos versos, uno de arte mayor y otro de arte menor, y los otros dos versos de sendos tercetos sólo riman entre sí. El esquema de la rima es el siguiente:

ABBA ABBA CCd ADA

Ritmo de tono:

Es de destacar la **distinta entonación con que se leen los dos versos centrales del segundo cuarteto**. La abundancia de encabalgamientos, cierta aliteración del sonido “r” y un léxico violento hacen que el tono se vuelva

entrecortado y ronco. Rompen así la suavidad general del poema, apoyada por una aliteración continua de sonidos nasales. Esta distinta entonación viene a potenciar lo terrible de la imagen metafórica y la sensación de angustia del poeta.

Pasamos a continuación a ver cómo hemos dividido el texto según su estructura interna, que coincide básicamente con la métrica de dos cuartetos y dos tercetos:

Primera parte (primer cuarteto, vv. 1-4):

Nada más comenzar el poema, nos sorprende la palabra *hermano*, con la que el poeta parece dirigirse a alguien que le escucha. Se trata de un **apóstrofe** que representa una forma retórica de confianza. El poeta va a buscar a un confidente ficticio, a quien dirigir la expresión de sus sentimientos, para dar más emotividad a sus versos. Crea así, desde el principio, una imagen poética en la que el autor habla a un amigo o hermano, y a quien, a continuación, le pedirá ayuda.

El resto del v. 1 es una **construcción paralelística** que comienza con un posesivo y se cierra con otro (*tú...mía*). Con ellos se consigue una **antítesis** entre el “hermano”, que tiene la *luz* y el poeta que no la tiene. Pero ¿qué es esa *luz*? Nuestra lectura anterior del poema y su comprensión nos ayudan a interpretar que *luz* aquí es **símbolo** de un estado de bienestar en el mundo, en ese tránsito por la vida. La falta de “luz” del poeta se nos hace más evidente y sentida cuando pide a su interlocutor que le ayude a encontrarla (*dime la mía*).

Los siguientes versos enlazan con esa carencia de *luz* antes señalada. Se incide en la idea de oscuridad y desorientación con el **léxico**: *ciego* (que se repite en dos ocasiones en todo el cuarteto), *sin rumbo, a tientas, tempestades* y *tormentas*). La **comparación** que hace con un ciego es esclarecedora de cómo pasa el poeta por el mundo (bajo tempestades y tormentas). La idea de tránsito y de pérdida en el mundo se refuerza con una **sucesión de frases iniciadas con un verbo** en primera persona del singular: *soy, voy, ando, voy*, fundamentalmente con los tres últimos verbos de movimiento. Al mismo tiempo, las **continuas oraciones copulativas** unidas con la conjunción *y* dan la sensación de pasos cansados y monótonos de ese pesado caminar por la vida. Con ellas, el poeta logra dar un **ritmo** tal a estos versos que nos hace sentir físicamente su cansino pasar por el mudo.

El último verso de este primer cuarteto es un complemento circunstancial de modo que nos da la clave del por qué el poeta se siente ciego y perdido (*ciego de ensueño y loco de armonía*). El **paralelismo** del verso nos hace ver las siguientes identificaciones:

ciego = *loco*
ensueño = *armonía*

El *ensueño* y la *armonía* para un poeta modernista como Rubén Darío son palabras que definen el arte y la poesía. Esta idea se evidencia más si atendemos al **contraste** que se da entre las palabras *ensueño* y *armonía*, por un lado, y *tempestades* y *tormentas*, por otro. Si unas simbolizan la poesía y otras el mundo, se nos hace más clara la causa del mal del poeta: tiene que vivir en un mundo que no es el suyo, un mundo en el que él es un “loco”.

Segunda parte (segundo cuarteto, vv. 5-8):

Toda está compuesta por una impresionante **imagen metafórica** de la poesía. En el primer verso, separadas por dos grandes pausas aparecen tres **palabras clave**: *mal*, *soñar* y *poesía*. La palabra que queda en el centro, aislada entre dos puntos, es “soñar”. Con ella se relaciona y se identifican las otras dos. Por lo tanto, aunque parezca una paradoja, el mal del poeta es la propia poesía, que para él es soñar. Pero, ¿por qué?

En los siguientes versos se nos va desvelando esta **aparente contradicción**. La poesía se nos dibuja como una *camisa* de hierro y con *mil puntas* que está sobre el alma del poeta y le hace sangrar. Es decir, la poesía se ciñe a su alma y la mantiene prisionera, no la deja ser libre, precisamente por su propia pasión por ella, por su “locura” y su “ensueño”. El poeta tiene en su alma tan estrecha relación con el arte y la belleza (con la poesía) que no es libre para ir por el mundo más que como un *loco* o un *ciego*. Este contraste entre su sueño, la poesía que lleva agarrada con puntas al alma, y el *mundo amargo* por el que vaga, le hace padecer de melancolía. Para comprender esta imagen es necesario prestar atención a dos cosas:

La **posición central** de la imagen dentro del poema, acentuada por el cambio de tono que hemos apuntado antes.

Y una **situación enmarcada**, precedida y seguida por dos estrofas que expresan el paso del poeta por el mundo.

Los elementos más importantes los podríamos representar del siguiente modo, como en la figura número nueve:

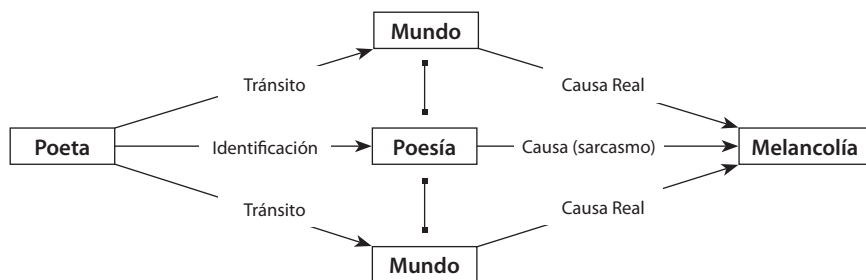


Figura 10. Elementos principales y relaciones

Hay que destacar varios recursos en esta imagen de la poesía, que la hacen más conmovedora y efectiva:

En primer lugar, la **aparente paradoja** de ser la propia poesía la que le hace sufrir de melancolía, cuando es realmente el mundo del poeta lo que le desagrada. Esa aparente culpa de la poesía, en contradicción con su verdadero sentir, no hace más que reforzar su oposición al mundo.

El recurso al **encabalgamiento** en tres de sus versos nos hace pensar en la alteración anímica del poeta. Los versos corren a trompicones, a saltos, entre encabalgamiento y encabalgamiento métrico. Esa falta de fluidez y armonía hay que ponerla en relación con la inquietante y terrible imagen metafórica que se nos dibuja.

Para potenciar aún más esa sensación de agitación, el autor emplea **fuertes pausas** dentro de los versos (puntos en la escritura), una **aliteración del sonido “r”** (férrea, cruentas, sangrientas), y un **léxico relacionado con la crueldad** (camisa férrea, puntas cruentas, espinas sangrientas). La dureza del tono de este cuarteto tiene que ver con la dura imagen que expresa, que está en claro **contraste** con el tono más vago y desmayado del resto del poema. En resumidas cuentas, es una metáfora paradójica, pasmosa e inquietante de un extraordinario efecto.

Volvemos al poema para seguir con las otras estrofas.

Tercera parte (primer terceto, vv. 9-11):

En el primer terceto y en el siguiente se continúa con el motivo del andar del poeta por el mundo. Los dos tercetos empiezan con la conjunción *y*, que, además, se repite tres veces más hasta el fin del poema. La **anáfora** y el **polisíndeton** contribuyen a dar sensación de pesadez y lentitud, como de unos pasos cansados, igual que dijimos en relación a la sucesión de oraciones copulativas de la primera parte.

En el primer verso, tras la imagen metafórica de la poesía, aparecen dos **términos clave** que ya aparecían en el último verso antes de la imagen: *ciego* y *loco*. Podemos comprobar cómo ambos versos forman una especie de **paréntesis** que abre y cierra la imagen metafórica de la poesía. Uno y otro se refieren al modo en que el poeta (*ciego, loco*), con su poesía (*camisa férrea*) de *ensueño y armonía*, vive en ese mundo amargo:

- v.4 *ciego de ensueño y loco de armonía.*
- vv.5-8 [*segundo cuarteto: imagen metafórica de la poesía*]
- v.9 *Y así voy, ciego y loco, por este mundo amargo;*

El **epíteto** *amargo* con el que califica al mundo es muy esclarecedor de su oposición a él y el desagrado que causa al poeta. Ahora dice de manera explícita lo que antes expresaba de manera figurada con términos como *tempestades y tormentas*. Su vida en ese mundo la expresa en los dos siguientes versos con una **antítesis**, que tiene correspondencia con la **distinta longitud de los versos**:

- v.10 *a veces me parece que el camino es muy largo,* (14 sílabas)
- v.11 *y a veces que es muy corto...* (7 sílabas)

Así pues, el **símbolo** del *camino* representa la vida del poeta, unas veces demasiado larga y otras demasiado corta. Es evidente el grado de insatisfacción que el poeta expresa con esta **contraposición**, realizada gracias a un **paralelismo estructural**.


Los **puntos suspensivos** con los que cierra el terceto sugieren una cierta infinitud, aun dentro de un verso tan corto, como si se prolongara en silencio más allá de su última palabra, o más allá de la muerte, es decir, de lo que no podemos expresar. Podemos asomarnos a la **paradoja** de considerar la vida como un periodo inacabable de sufrimiento y, al mismo tiempo, un periodo extraordinariamente corto para verle ningún sentido. Esta última sensación es muy propia de un pensamiento existencialista, como el que surgió por la llamada “crisis de fin de siglo”.

Cuarta parte (segundo terceto, vv. 12-13):

La última estrofa del poema incide en la situación del poeta en el mundo. Ahora añade un elemento más, ese *titubeo de aliento y agonía*. Nos da la sensación de vaivén fatal en su vida, donde un sufrimiento cercano a la muerte se impone a breves momentos de calma, expresado a través de una **antítesis** poco violenta: *aliento-agonía*.

Desde luego, el poema nos deja una impresión más de agonía que de aliento. Y aún el aliento se confunde fácilmente con el dolor cuando incluso la poesía puede ser fuente de melancolía. En todo caso, el titubeo parece estar muy inclinado al dolor y a la tristeza. Para mí, la palabra más cargada semánticamente es la última: *agonía*. Es la que representa la situación vital del poeta, en un sufrimiento que nos imaginamos cercano a la muerte, sólo interrumpido por ese *aliento* de ensueño y armonía, de poesía en definitiva. Y de nuevo pensaríamos en la paradoja de un *aliento de mil puntas cruentas* que a la vez le salva y le hace sufrir, pero siempre en relación al mundo en el que vive.

El siguiente verso está dominado por una **metáfora** de su vida expresada a través de la siguiente perífrasis: *lo que apenas soporto*. Con una **hipérbole** expresa que casi no puede soportar su propia vida, que, además, está cargada de penas. Ya el propio léxico se relaciona con la fatiga y la carga de vida y penas que la provoca: *cargo, lleno, soporto*. La **paronomasia** que se produce entre *penas* y *apenas* no hace más que “cargar” también el verso (como cargada está la vida), de “penas”. A la vez se produce un efecto intensificador por la **aliteración** del sonido *p*. Es un ejemplo más en el que la forma y el fondo se complementan a la perfección:

- 
- Forma: lleno (cargado) de “penas” como sucesión de sonidos (dos veces en un solo verso: *penas* y *apenas*).
 - Fondo: llena (cargada) de “penas” está la vida del poeta, vida que *apenas* soporta.

En el último verso del poema el autor vuelve a dirigirse al *hermano* del primer verso mediante una **interrogación retórica**. De esta manera pone punto final a la confesión íntima en que se enmarca todo el poema:

v.14 ¿No oyes caer las gotas de mi melancolía?

La pregunta contiene la **repetición de una imagen** que ya había aparecido al final del segundo cuarteto: *caer las gotas de mi melancolía*. Esta redundancia incide en uno de los motivos más importantes de la composición: la profunda tristeza del poeta. La imagen, en sí, encierra una sensación de monotonía y pesadumbre, como ha de ser, si lo imaginamos, el caer lento y uniforme de unas gotas sangre. La impresión que nos produce conecta perfectamente con el estado del poeta, con esa vida sin *luz*, con ese *camino muy corto y muy largo* al mismo tiempo.

[5.] Temática

En cuanto a la temática, tenemos que recopilar elementos del análisis estilístico anterior, y su interpretación, para matizar el asunto significativo del texto. Así, vemos que lo principal del poema se mueve en torno a **tres ejes**: la relación entre el poeta y la poesía, el poeta y el mundo, y el mundo y la poesía. Estos tres ejes tienen que ver con la interpretación inicial del poema que habíamos expresado en el resumen inicial con la figura número siete.

Primer Eje: Poeta y Poesía

El primero de los ejes se desarrolla, sobre todo, a través de la impresionante imagen del segundo cuarteto. La poesía aparece como una *camisa férrea* que se ciñe al alma del poeta, simbolizando la **estrechísima conexión entre el poeta y su poesía**. Los modernistas buscaban, a través del arte y la poesía, la belleza que les faltaba en la vida ordinaria. Muchos de ellos llevaron a experimentar ese alejamiento de la realidad cotidiana a través de su forma de vivir, como es el caso de la bohemia. En esa bohemia de noche y alcohol también sabemos que se movió el autor del poema. El dolor que le provoca la poesía de *mil puntas cruentas* no viene a significar más que el pesar de una existencia estrechamente relacionada con la belleza y la poesía en un mundo adverso a estos elementos, un mundo prosaico y gris. Igual que en su vida cotidiana la bohemia le permitía vivir una vida diferente, la poesía le llevaba a un mundo de belleza sin parangón con el de la realidad.

Al mismo tiempo, se refiere a la poesía con otro léxico que define el modernismo perfectamente: *ensueño, armonía, soñar, aliento*. Son términos que nos remiten a un mundo imposible, intimista, donde debe reinar la suavidad y el equilibrio. Rubén Darío conoció muy pronto la literatura francesa de su tiempo. Toda su estética está impregnada de rasgos parnasianos y simbo-

listas, de los que aprendió el valor de la belleza, la armonía, la musicalidad y el sentimiento que luego plasmó en sus versos. En este poema vemos que desarrolla un **modernismo más simbolista que parnasiano, menos exterior y más intimista**. En la última etapa de su trayectoria artística, Rubén da un giro de tono y vuelca su poesía hacia su interior, dejando de lado la ornamentación exterior, colorista, brillante, elegante y exótica de sus obras anteriores. En *Cantos de vida y esperanza* (1905), libro al que pertenece este poema, empieza esa nueva y última etapa.

Sin embargo, **su poesía sigue aquí buscando la belleza**. Ahora, más que para huir sin más de la realidad cotidiana, para expresar el hondo sentimiento de insatisfacción y melancolía que le provoca su vida en ese mundo en que vive. Todo el poema está muy trabajado desde el punto de vista del estilo. Está repleto de figuras retóricas, entre las que destacan las imágenes y los símbolos, propios del modernismo más intimista. También en la métrica se aprecia su afán de renovación. Se trata de un soneto donde combina alejandrinos, endecasílabos y un heptasílabo de una forma bastante particular. No hay que olvidar que la oposición de los modernistas a la evolución utilitarista del mundo tiene correspondencia en su rechazo a la estética del Realismo, propia de un pensamiento de corte racionalista.

Segundo Eje: Poeta y Mundo

En el verso nueve se hace explícita una idea que desde el primer verso aparecía implícitamente: el poeta vive en un *mundo amargo*. **La época de Rubén Darío coincide con unos años de plena industrialización**. Se aprovechan los adelantos científicos y técnicos para impulsar la industria, la alta burguesía se enriquece, y las ciudades crecen con trabajadores venidos del campo para trabajar en las fábricas. El proletario se une y organiza para defender sus intereses y progresan las ideologías anarquistas y socialistas. Pues bien, es un mundo que se mueve entre el positivismo y el materialismo ya desde la segunda mitad del siglo XIX. Y se ha convertido en un lugar gris, donde no hay hueco para la belleza ni para la poesía. Rubén Darío y los modernistas rechazarán ese espíritu utilitarista y se evadirán, a través del arte, a regiones donde puedan encontrar la luz y el color, la elegancia y la armonía de los que carece la vida.

Su opinión del mundo no ha cambiado con respecto a *Prosas profanas*, aunque sí lo haya hecho su estilo. En su primer modernismo, **el rechazo al mundo** se manifestaba en evocaciones lujosas y refinadas de lugares exóti-

cos, elegantes y de tiempos legendarios o pasados. Pero en la última etapa de Rubén Darío, como también en casi todo el modernismo español, ese rechazo dará lugar a sentimientos de angustia, desorientación y tristeza. No es de extrañar que el autor del poema se sienta *ciego y loco*, sin *luz*, yendo *sin rumbo y a tientas* por el mundo, *lleno de penas* y sintiendo una dolorosa *melancolía*. El *camino*, símbolo de vida, se le hace a veces *muy largo* y a veces *muy corto*. Largo por el sufrimiento y corto por lo incompresible de la vida. Los modernistas, en general, abrazaron posturas filosóficas irracionalistas y vitalistas, que veían la insuficiencia de la razón para dar respuesta a las preguntas sobre el sentido de la vida. El existencialismo, incluso, explicaba la angustia vital por la conciencia del hombre de estar en un mundo sin sentido, donde sólo cuentan con su propia existencia y su libertad para labrar solos su propia vida¹⁵.

Tercer Eje: Poesía y Mundo

Creemos que este eje es el más original del poema y el más difícil de llegar a comprender. La clave está en el segundo cuarteto, en la imagen metafórica que Rubén Darío hace de la poesía. Del análisis de los dos ejes temáticos anteriores nos parecen claras dos cosas:

- El poeta está muy unido a su poesía, casi como si fueran un solo ser.
- El poeta rechaza el mundo donde vive, opuesto a su concepto de belleza y arte.

Así pues, cuando el poeta dice que la poesía es una *camisa férrea*, nos deja ver que es algo consustancial a su ser, algo de lo que no se puede desprender sin dejar de ser él mismo. Es, por tanto, prisionero de su misma poesía, que es como decir prisionero de sí mismo. Siguiendo con el razonamiento, para no sentir pesares, debería escapar de su prisión, es decir, dejar de ser él, abandonar lo más arraigado a su alma, y adaptarse al fin al mundo en el que vive. Pero eso no es posible. En este estado de cosas, el dolor que le produce su propia poesía (su camisa de hierro, su prisión) se nos descubre como una ironía cruel, como un sarcasmo. En realidad, es su oposición al mundo materialista el que le hace ser un “ciego” y un “loco de armonía”, de “ensueño”, de belleza y de poesía. Fijémonos que “poesía”, para Rubén Darío,

¹⁵ El existencialismo aparece de manera explícita. La última época de Rubén Darío se acerca al modernismo más intimista y a las preocupaciones filosóficas del Grupo del 98.

simboliza su concepción ideal del mundo, donde cobra valor supremo la belleza.

Y es precisamente esa forma de ser, ese deseo intenso de belleza y poesía, lo que le impide adaptarse a un mundo que va en dirección contraria.

Esto se relaciona con la abundancia de recursos retóricos, aunque sin princesas, ni jardines ni cisnes, que también hay en el poema analizado.

[6.] Conclusiones y Valoración

En este apartado, como siempre, tendremos en cuenta nuestras reflexiones y nuestros conocimientos del Modernismo y de Rubén Darío. Pero es un apartado más creativo y personal. Las conclusiones las podemos extraer de los comentarios que hemos hecho ya, observando el grado de importancia del poema, sus temas y su estilo en el marco del modernismo y de la literatura en español. Conclusiones que no deben caer en el olvido, sino que hay que emplear en acrecentar nuestros conocimientos previos.

La valoración ha de ser un aspecto personal, pero meditado y razonado. En ella juegan un papel determinante nuestros gustos, pero también nuestro sentido crítico para saber si el poema cumple o no, o en qué grado, su propósito comunicativo y estético.

Nosotros vamos a destacar, a modo de conclusión, la **maestría** con la que toca aspectos que nos parecen especialmente relevantes y originales:

- La **espléndida, terrible y original imagen de la poesía**, que ayuda a profundizar en el sentimiento del poeta en relación al mundo en el que vive.
- La pervivencia, en esta última etapa de la trayectoria artística de Rubén Darío, de un **cuidado exquisito del estilo** de su poesía, ya sin princesas, cisnes ni jardines, pero con muchos y muy acertados recursos retóricos.
- La elección de un **estilo personal para la expresión** de su sentimiento de melancolía, utilizando un interlocutor implícito a quien llama “hermano”, con quien abre y cierra el soneto.
- Y un **tratamiento profundo de temas** muy consecuentes con su pensamiento y con el modernismo: la belleza (simbolizada a través de la poesía), el mundo que le desagrada, y el estado de angustia y melancolía que siente el poeta.

La valoración que hacemos del poema es muy positiva. Nos basamos en que el dominio de la técnica poética le permite a Rubén Darío **conjugar perfectamente el estilo con el sentido** que da al poema. Tras su lectura o recitación, nos queda la impresión de haber escuchado una confidencia triste y honda. El tono con la que la expresa es vago y monótono, excepto cuando se refiere a la poesía. Entonces el tono se vuelve más angustioso, el léxico más violento y el significado más punzante y doloroso. Creemos que es **capaz de transmitir de forma bella y honda un sentimiento profundo y difícil de expresar**, haciéndonos sentirlo con él. Al mismo tiempo, esa oposición implícita entre alma y mundo nos hace reflexionar, porque nos parece que **tiene que ver también con nuestro mundo y con el hombre** en cualquier tiempo y lugar.

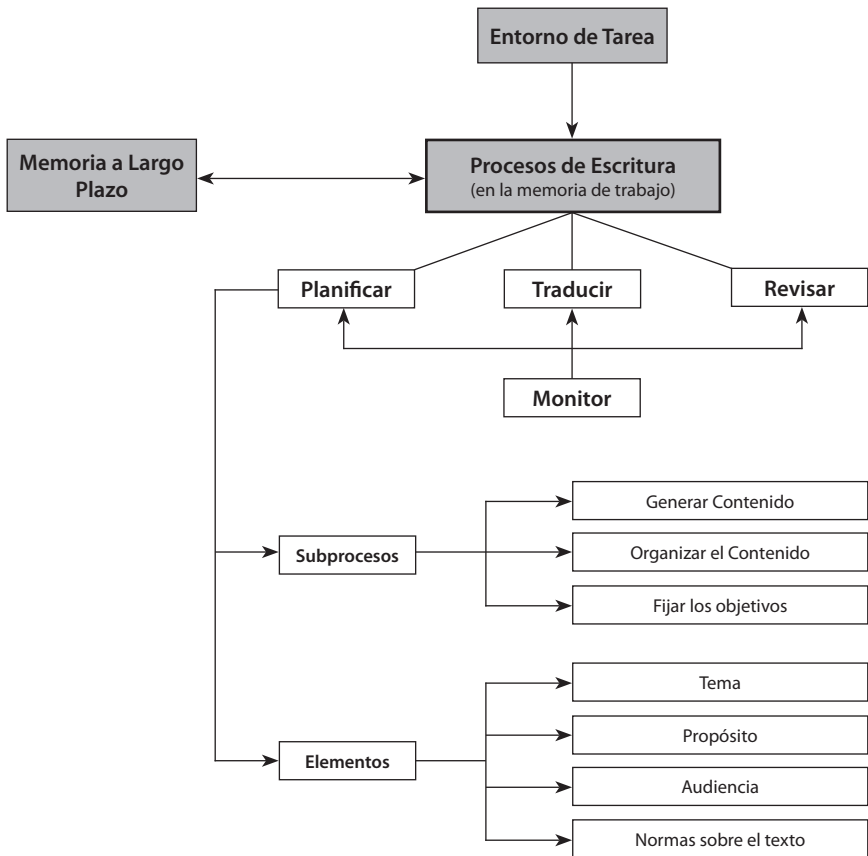
Aunque aquí acaba nuestro análisis y comentario, no podemos olvidarnos del último punto en relación a nuestro modelo, la última revisión y la redacción final. Es decir, nos vamos a referir ahora brevemente a la fase de escritura del comentario, tras el análisis previo, análisis y comentario que en nuestro caso ya han finalizado.

[7.] Última Revisión y Redacción Final

Al final del análisis, nos queda otro paso fundamental: la revisión de todas nuestras anotaciones y la redacción final de nuestro comentario. A lo largo de todo el trabajo ya hemos hecho revisiones, unas veces para incorporar más ideas, y otras para modificar, complementar o tratar de mejorar las que ya teníamos. Nos quedaría pues la tarea de escribir la redacción definitiva.

Algo importante que recordar es a quién va dirigido el ejercicio y para qué lo hacemos, porque eso determina la forma final que demos a nuestro escrito. En nuestro caso, el modelo presentado está destinado a la instrucción en conocimientos procedimentales, como el análisis y el comentario de textos de literatura. Y el fin ha sido servir de modelo para conocer un método que incorpora estrategias útiles para la resolución del problema de enseñanza-aprendizaje.

Para hacernos una idea de lo que implica el proceso de redacción de un comentario, ofrecemos a continuación, en la figura número once el modelo de escritura de Hayes-Flower:



Aunque no lo vamos a desarrollar, hemos intentado destacar en él los procesos de planificación y el de monitorización.

6. Conclusiones

Basándonos en la teoría del procesamiento de la información, que nos brinda la Psicología Cognitiva, hemos llegado a algunas conclusiones desde el punto de vista docente:

Debemos asegurarnos de que la información que se da al alumno la pueda percibir de forma adecuada y pueda ser procesada sin dificultad a la memoria de trabajo.

Es muy importante cuidar de que los estudiantes representen lo mejor posible los problemas que tienen que resolver. Como hemos visto, esto depende de un entorno de tarea adecuado y de los conocimientos previos.

El depósito permanente de conocimientos es memoria a largo plazo, y de su calidad depende en gran medida a qué prestamos atención, cómo representamos los problemas y cómo aprendemos nuevas cosas. Así pues, hay que prestar especial atención a cómo se estructura el conocimiento de nuestros estudiantes y aprovecharlo para la adquisición de nuevos conocimientos.

Es bueno activar esquemas de información relevante antes de trabajar con nuevos conceptos y procesos, y siempre hay que buscar el enriquecimiento de sus representaciones, tanto en la memoria declarativa como en la procedimental.

Nos hemos acercado después a un ejemplo de conocimiento procedimental: el análisis y el comentario de textos literarios, a través de un poema de Rubén Darío. De este modelo de análisis también podemos sacar algunas conclusiones:

Un primer paso necesario para su aprendizaje es activar los conocimientos declarativos de base con los que hemos trabajado previamente con los alumnos. También creemos que es oportuno activar aquellos conocimientos sobre los procesos de análisis y redacción que ya pudieran poseer.

Sobre estos últimos habría que operar para modificarlos y hacerlos más efectivos, teniendo en cuenta que tanto el análisis como el comentario de textos literarios son problemas mal definidos.

Hemos utilizado un organizador previo que describe las acciones básicas que hay que seguir, pero incidiendo en que la realización experta no es secuencial, sino que se procesan muchas veces en paralelo. De cualquier forma, los estudiantes deben adquirir un guión válido que les sea práctico para sus fines de aprendizaje.

Este procedimiento, con una práctica posterior suficiente, debe llevar a un cierto automatismo, que permita al estudiante ahorrar recursos cognitivos, y a una cierta metacognición para gestionar mejor su propio aprendizaje. Esto es importante porque va a permitir al estudiante dedicar más recursos cognitivos a construir conocimiento a partir de textos literarios.

Otro aspecto importante en la instrucción es el logro de la comprensión, aplicando estrategias como resumir, cuestionar, clarificar y predecir.

A partir de la idea global del texto, el análisis requiere procesos de atención selectiva y revisión de conceptos para su identificación e interpretación,

lo que implica también una eficiente recuperación de información de la memoria permanente.

Estos procesos, además, deben revisarse periódicamente a lo largo del análisis para ver sobre la marcha el conocimiento que se está construyendo y comprobar su adecuación y coherencia.

Por último, el comentario del texto literario, es decir, la redacción, se lleva a cabo a través de los procesos de planificación, traducción y revisión, no secuenciales, antes de ofrecer un resultado final.

En esta fase, hay que insistir en la necesidad de llevar a cabo un control metacognitivo de la escritura, a lo largo de la cual se pueden alternar sin orden fijo los tres procesos que la integran. Se trata, en definitiva, de una re-creación del conocimiento.

Para finalizar, creo que podemos destacar dos últimas conclusiones, que son quizá sean las más básicas e importantes:

Que la Psicología Cognitiva, como ciencia, nos descubre interesantes teorías sobre las estructuras mentales, la atención, la memoria y el aprendizaje en general.

Y que sus descubrimientos constituyen un excelente material para reflexionar y para optimizar nuestra labor docente, siempre y cuando logremos traducirlos en acciones pedagógicas concretas en nuestra labor diaria como profesores.

II. LITERATURA

CARMEN LAFORET: MEMORIA DE UNA ESCRITORA

Marta Cereales Laforet

Carmen Laforet murió en febrero del 2004 a la edad de 82 años. Tenía 22 años cuando escribió su primera novela, *Nada*, que recibió el Premio Nadal, e inició una nueva etapa en la literatura de la posguerra española. Hoy, sesenta años después, *Nada* es considerado un clásico y ha asegurado a su autora un puesto de honor en la historia de la narrativa española; ha sido y sigue siendo estudiada en cientos de tesis doctorales en todo el mundo; en España se reedita de manera continua; y como sucede muy a menudo, con ocasión de su muerte y después de un largo silencio en torno a su figura y su obra, provocado, como veremos, en gran parte por ella misma – su última novela publicada *La insolación* data de 1963– se ha producido un relanzamiento de su obra y en estos dos años se han hecho nuevas traducciones o ediciones de *Nada* por todo el mundo: Dinamarca, Francia, Alemania (en estos dos últimos países también se ha traducido también recientemente *La Isla y los demonios*) Estados Unidos, Serbia, Israel, Italia, Bulgaria, Brasil, Portugal, Grecia, Corea, China, Inglaterra, Hungría, Polonia ... y en España se está reeditando el resto de su obra.

Al evocar la figura de Carmen Laforet se destacan generalmente tres puntos: es la autora de *Nada*, recibió el prestigioso premio Nadal, y se hace luego alusión al silencio en el que culminó su carrera de escritora, comparándola en muchos casos al escritor mexicano Juan Rulfo.

El premio Nadal que siempre se cita al hablar de ella pero que no siempre se menciona cuando se habla de otro autor que lo haya recibido posteriormente, es un premio que fue convocado por primera vez aquel año, por algunos miembros del semanario Destino como homenaje a su redactor jefe, Eugenio Nadal, muerto ocho meses antes. El premio consistía en una pequeña cantidad de dinero (que ella gastó en una fiesta para sus amigos) y en la publicación de la novela. En mi opinión fue el éxito extraordinario de la novela premiada el que contribuyó en gran manera al prestigio de ese premio.

La novela y la autora se hicieron rápidamente célebres. Es sorprendente que en esos años, recién terminada la guerra, se permitiese la publicación de una novela que relatase con tanta crudeza y autenticidad el ambiente asfixiante, triste y miserable de la época, y que además se la publicasen a

una mujer tan joven. Este enorme éxito en plena juventud marcó su carrera de escritora.

Entre las alabanzas y críticas literarias del momento destaca un artículo firmado por Juan Ramón Jiménez (de un poema suyo salían el título y la cita inicial de la obra) que, con esa carta *A Carmen Laforet*, escrita en 1946 y enviada a la revista *Ínsula* en 1948, incumplía su promesa de no volver a publicar en España:

Querida Carmen Laforet:

Acabo de leer Nada, este primer libro suyo, que me llegó, en segunda edición, de Madrid. Le escribo, interrumpiendo la lectura, por su... no, para decirle que le agradezco la belleza tan humana de su libro, belleza de sus sentimientos en su libro; mucha parte sin duda, un libro de uno mismo y más de lo que suele creerse, sobre todo un libro como el de usted, que se le ve nutrirse, hoja tras hoja, de la sustancia propia de su escritora.

En los periódicos que me mandan de España, vengo leyendo, hace un año, críticas sobre su novela. Y aunque en algunos casos ha sido usted comprendida y generosamente alabada, me apena la ceguera de los que tratan su libro "literariamente" sólo, o sólo "curiosamente". Dos puntos de vista malsanos.

El primer libro de una muchacha o de un muchacho, y en particular el suyo, no pueden ni deben tratarse así. Está hecho, es claro, de pedazos entrañables, como todo lo que hace la juventud, y con tanta generosidad de ofrecimiento público, que me parece casi criminal poner en ello manos frías, manos muertas. En los libros juveniles hay siempre algo religioso, esa fresca espontaneidad de un noviciado libre, y en su caso, de una novicia de la novela, hecho sumamente grave. Y si en su escritura hay "defectos gramaticales", nunca mayores que los permanentes del vascoespañol de Pío Baroja o el catalanoespañol de Eugenio d'Ors, ¿qué importa eso en usted? Es como si le señaláramos a un arbusto de buena pinta una ramilla torcida o a un buen pelo un pelillo rebelde. Yo siempre he sido un gozador del defecto, un ojo distinto, un hombre lunanco, un lunar... ¡bendito el llamado defecto, que no lo es, y nos salva de la odiosa perfección! En su libro me gustan los defectos. (...)

Le quiero señalar, entre lo que considero más completo de su Nada, el extraordinario capítulo 4, con su diálogo tan natural y tan revelador, entre la abuela y Gloria; el 15, que es un cuento absoluto, como lo son también otros. A mí me parece que su libro no es una novela en el sentido más usual de la palabra, digo por la anécdota, ni en ese otro más particular, de la novela estética, sino

una serie de cuentos tan hermosos algunos de ellos como los de Gorki, Eça de Queiroz, Unamuno o Hemingway; y creo tanto eso, que para mí Nada tropieza en el capítulo 19, es decir cuando se declara una trama novelesca seguida. (...) Porque usted es una novelista de novela sin asunto, como se es poeta de poema sin asunto. Y en eso está lo más difícil de la escritura novelesca o poemática. (...)

Vamos a ver si podemos interesar a algún editor norteamericano en su libro y que sea traducido y publicado aquí. Para eso necesito dos o tres ejemplares de Nada. Me parece que gustaría de veras, porque Nada, como todo lo auténtico, es de aquí también, y de hoy, y será de mañana y de otra parte cualquiera, como es de ayer y es de todos. Esto es lo que tiene esta clase de escritura que usted escribe, tan recibida y tan entregada. Me sentí muy contento al ver al frente de su novela el trozo de un romance mío, reacción también contra una cosa fea, una nada de la vida.

Bueno, Carmen Laforet: a ver como coge usted ese difícil Madrid en otra novela sin asunto. Siento mucho no poder hablar con usted, pero me parece que soy amigo suyo, y seré su lector si usted me envía lo que siga escribiendo. Y adiós, novelista.

Azorín, en esa misma época, julio de 1945, escribe en la revista *Destino* un artículo titulado *Réspice a Carmen Laforet* en el que califica a *Nada* de “*novela magistral, nueva, con observación minuciosa y fiel, con entresijos psicológicos que hacen pensar y sentir*” y llega a comparar a la escritora con Dostoievski y con Pío Baroja.

Carmen Laforet nació en Barcelona aunque pasó su infancia y adolescencia en Canarias donde su padre fue a trabajar como arquitecto. A los 18 años, justo al acabar la guerra civil española, regresó a Barcelona a casa de sus abuelos— que vivían en la misma calle Aribau, donde ella había nacido y en donde está situada su novela y empezó a estudiar la carrera de Filosofía y Letras. Tres años más tarde se trasladó a Madrid donde en unos meses escribiría *Nada* que, aunque no es una novela estrictamente autobiográfica, es el fruto de sus experiencias de aquellos años.

Nada es una obra que sigue cautivando al lector después de los años transcurridos. Como dice Agustín Cerezales: “*Hay en Nada una fresca espontaneidad que no se marchita. Mana de no sé qué fuente honda, de amor y rebeldía; corre por un verbo de instinto certero y gozosa plasticidad*”.

“Cuando yo escribí la novela –dice la propia autora– tenía muchas impresiones acumuladas en soledad, y una instintiva sabiduría: la de darme cuenta de que si era cierto que yo podía ver y sentir ciertas cosas que aceptaba o rechazaba mi sensibilidad, no tenía experiencia para juzgarlas. Por ese motivo puse el relato en boca de una jovencilla que es casi una sombra que cuenta.”

El verdadero encanto de *Nada* se debe precisamente a la voz de la narradora, ese personaje en teoría tan poco definido, ya que Andrea a pesar de ser casi una sombra proyecta sobre todo su mirada y su sensibilidad de dieciocho años.

“Era la primera vez que viajaba sola, pero no estaba asustada; por el contrario, me parecía una aventura agradable y excitante aquella profunda libertad en la noche. La sangre, después del viaje largo y cansado, me empezaba a circular en las piernas entumecidas y con una sonrisa de asombro miraba la gran estación de Francia y los grupos que se formaban entre las personas que estaban aguardando el expreso y a los que llegábamos con tres horas de retraso.

El olor especial, el gran rumor de la gente, las luces siempre tristes, tenían para mí un gran encanto, ya que envolvía todas mis impresiones en la maravilla de haber llegado por fin a una ciudad grande, adorada en mis ensueños por desconocida.”

La protagonista, como dice Carmen Martín Gaité en *Desde la ventana*, “es una chica rara, infrecuente” y señala su “ausencia de coquetería”, su “marginalidad de personaje casi inexistente”. Subraya también “la casi total falta de datos acerca de su aspecto físico, de su forma de vestirse o de peinarse”. En un artículo publicado en *El País* en 1983, titulado *Barcelona, fantasma juvenil*, la propia autora que siempre negó que la novela fuera autobiográfica pero que aceptaba que la única autobiografía que hay en *Nada* es la descripción de Barcelona, la ciudad de su juventud, se sorprende, un día que intentó preparar una conferencia sobre “Barcelona como autobiografía”, al no encontrar en la novela las descripciones de la ciudad que ella pensaba que había incluido y que al parecer habían cautivado a sus lectores:

“Cuando escribí Nada, en Madrid, pocos años más tarde, no hay duda de que palpitaban en mi interior los recuerdos escritos, los nombres de las calles, la plaza del Pino, el misterio de la capilla de los Templarios, la plaza del Rey... Como nunca leo mis novelas –si puedo evitarlo– después de escritas y publicadas (guardo mi voracidad de lectora para lo que escriben los demás) no es raro que –como he explicado– al cabo de los años llegase a creer, este último

verano, que podía dar una conferencia sobre Barcelona basándome en los textos descriptivos de la ciudad (los de mis viejos cuadernos de estudiante) contenidos en mi novela Nada. Así que abrí un ejemplar del libro para señalar esas descripciones... que no existen en Nada. Barcelona allí es un telón de fondo en el que tintinean tranvías y pasan las luces y colores de las estaciones del año. Nada más. No hay autobiografía. Nunca aproveché mis cuadernos juveniles. Escribo corto, ceñidas las palabras al hilo del relato... Y, sin embargo, de alguna manera misteriosa, Barcelona (la de mis encuentros íntimos) está en Nada. No sólo lo sé porque yo lo vea (yo veo mis propios recuerdos sugeridos), sino porque tantos otros han visto también esos recuerdos míos y me han comunicado su impresión de ellos.

Naturalmente, no di la conferencia sobre Barcelona como autobiografía

Barcelona, en mi obra, es un fantasma que aparece por sugestión singular a los ojos de algunos lectores y, desde luego, a los míos. Pero que cuando quiero apresarla en textos –en un alarde de erudición muy impropio de mí– se esfuma y me deja sin referencias para dar una charla sobre ella.”

Pero Carmen Laforet no es sólo la autora de *Nada*. Publicó otras tres novelas largas: *La isla y los demonios* (1952), *La mujer nueva* (1955) y *La insolación* (1963), esta última considerada la mejor por algunos críticos y lectores. Escribió además, siete novelas cortas, veintidós cuentos y narraciones de viaje. Muchos lectores se han preguntado sobre el motivo del silencio literario de Carmen Laforet a partir de 1963. La verdad es que ella siempre reivindicó su necesidad de intimidad, y las energías que muchos escritores dedican a hacer publicidad de su obra, ella las dedicó a esconderse y buscar una existencia apartada, que le permitiera escribir con tranquilidad. Sin embargo el mundillo intelectual anquilosado y empobrecido por la posguerra y cuarenta años de dictadura nunca le perdonó ese éxito inicial y fulgurante y sus novelas posteriores siempre fueron comparadas a *Nada*, y juzgadas de una manera completamente injusta a mi parecer, lo que, entre otras cosas, le produjo una sensación de inseguridad que la llevó a no querer publicar sus escritos. En 1959 confiesa en una carta a un amigo: “*Comprendo que soy una escritora mediana, ni mala ni buena. Esto no me importa mucho. Yo doy de mí todo lo que puedo. Pero ser juzgada por tantos seres tan mediocres, insolentes, peores escritores que yo, con desparpajo enorme y con profesional desprecio, es algo verdaderamente irritante...*”

El clima político y social que se vivía en España, el machismo que hacía que en las entrevistas le preguntaran cosas como si quería más a sus hijos o a sus libros y la mezquindad del ambiente literario, que ella ve repleto de envidias, enemistades y rencillas influyeron de manera decisiva en su paulatina retirada. El testimonio de éstas y otras vivencias relacionadas con la creación literaria, sus dificultades personales y el deseo de resguardarse del contacto social, lo podemos encontrar en la relación epistolar que Carmen Laforet y Ramón J. Sender mantuvieron entre 1965 y 1975 (se conocieron con ocasión de una conferencia que ella dio en la universidad americana en la que trabajaba Sender). En 2003, la Editorial Destino publicó la correspondencia entre los dos escritores, un total de 76 cartas, bajo el título de *Puedo contar contigo*. Como explica mi hermana Cristina Cerezales en el prólogo de esta edición “*en la vida de mi madre, tan ansiosa de libertad e independencia, tan deseosa de recuperar la alegría y la despreocupación que formaban parte indisoluble de su carácter, estas actitudes insidiosas fueron minando su espíritu, su entusiasmo*”. En una de las cartas a Sender ella le previene: “*No se asombre usted de las malas interpretaciones españolas sobre la obra, las intenciones y hasta la vida de uno. Usted se ha olvidado que vivimos siempre en los pequeños reinos de Taifas, y que una persona que no está declaradamente en ninguno de estos reinos belicosos, a la fuerza se la considera como enemiga de todos... Yo no soy luchadora. Como tampoco soy trabajadora, resulta que otros trabajan por mí interpretándome. Yo estoy curada de espantos y no me causa ninguna impresión nada de eso.*”

Carmen Laforet huyó hacia el silencio. En los treinta o cuarenta últimos años de su vida se negó a conceder cualquier entrevista. Su última novela publicada, *La insolación*, era la primera parte de una trilogía anunciada: *Tres pasos fuera del tiempo*. Entregó a la editorial la segunda parte *Al volver la esquina* pero antes de que fuera publicada la retiró. Su intención era seguir trabajando en la obra pero no concluyó este trabajo de revisión. Ahora, después de su muerte, y con un acuerdo previo por su parte, hemos decidido publicarla a pesar de que ella no consideraba esta versión como definitiva.

¿Qué se siente al ser hija de una escritora? A menudo me han hecho esta pregunta y nunca he sabido contestar. ¿Cómo te sientes siendo lo que has sido siempre? Sin embargo, hoy, dos años después de la muerte de mi

madre creo que por fin tengo la respuesta. Ser hija de una escritora, de esta escritora, es un privilegio, el privilegio de poder reencontrarme con mi madre, no sólo en el recuerdo –los recuerdos, buenos o malos, son siempre engañosos– sino en la realidad. En sus libros, en sus escritos, siempre está ella. Me basta con abrir una página para encontrar una frase, un acento, una alusión, algo familiar pero también algo nuevo. Algo que quizá no me había dicho o a lo que yo no había prestado atención pero que ahora reconozco o descubro. La noto más cerca y puedo comprenderla mejor que cuando estaba con ella. Sigo recibiendo su amor a la vida, a la literatura, su deseo de independencia, de libertad, su amor por nosotros, sus cinco hijos. También comprendo mejor los problemas y las barreras a los que tuvo que enfrentarse.

A veces uno de sus textos actúa en mí como la magdalena de Proust. Así el otro día cuando una amiga me envió un artículo publicado en El País en el año 1983, *Memoria de un profesor* en el que recuerda lo que para ella, adolescente inquieta, significaron algunos profesores en sus años de bachillerato en el instituto de Las Palmas de Gran Canaria. El artículo empieza así:

Vieja adolescente –medio siglo de sucesivas adolescencias a las espaldas–, curiosa, capaz de mirar siempre con el mismo asombro el mundo en que vive, pero incapaz de juzgarlo; quien escribe estas líneas no se ha sentido nunca profesora en materia alguna y quizá por eso, porque se siente eterna aprendiz de escritora, eterna aprendiz de ama de casa, de madre, de vagabunda que recorre el mundo sin saber más idiomas que el español castellano –y aún tiene que aprenderlo de nuevo cuando regresa a España, porque el idioma evoluciona en cada una de sus ausencias–, quizá por eso guarda intacta la admiración a los profesores. Los de enseñanza media sobre todo: los de la adolescencia en que descubrieron –me descubrieron– un camino entre las posibilidades de la encrucijada de la personalidad...

Para mí este artículo es también el recuerdo de los años en que está escrito. En aquella época pasaba largas temporadas en mi casa de Santander, publicaba artículos en periódicos y hacía algún viaje a Estados Unidos para dar conferencias en universidades. Aunque se la considera una escritora poco prolífica, mientras pudo siguió siempre escribiendo, aunque rompía la mayor parte de lo que hacía. De repente me viene a la mente el título de una novela en la que estuvo inmersa: *Rebelde en carroza*. No sé nada más de ese intento, excepto que no conservó nada de él. Ella no hablaba mucho de lo

que estaba haciendo y yo no le hacía preguntas sobre su trabajo. El artículo recoge también las quejas que probablemente yo le transmitía como profesora de instituto. Pero para mí este recuerdo entrañable de sus profesores de literatura es sobre todo la evocación su adolescencia. Vieja adolescente, empieza calificándose y yo siempre la siento como una mujer joven. Y es que para ella la adolescencia fue la época de descubrimientos y promesas que siempre trató y no siempre pudo realizar. En tres de sus cuatro novelas (*Nada*, *La isla y los demonios* y *La insolación*) los personajes protagonistas son jóvenes o adolescentes.

Y como precisamente si yo estoy aquí no es por méritos propios sino por ser hija de Carmen Laforet, voy a terminar compartiendo con ustedes un pequeño relato que para mí tiene el valor de una joya de familia: el primer día en que mi madre me llevó al colegio

AL COLEGIO

Carmen Laforet

Vamos cogidas de la mano en la mañana. Hace fresco y el aire está sucio de niebla. Las calles están húmedas. Es muy temprano.

Yo me he quitado el guante para sentir la mano de la mano de la niña en mi mano y me es infinitamente tierno este contacto, tan agradable, tan amical, que la estrecho un poquito emocionada. Su propietaria vuelve hacia mí la cabeza, y con el rabllo de los ojos me sonrío. Sé perfectamente la importancia de este apretón, sabe que yo estoy con ella y que somos más amigas hoy que otro día cualquiera.

Viene un aire vivo y empieza a romper la niebla. A todos los árboles de la calle se les caen las hojas, y durante unos segundos corremos debajo de una lenta lluvia de color tabaco.

–Es muy tarde; vamos.

–Vamos, vamos.

Pasamos corriendo delante de una fila de taxis parados, huyendo de la tentación. La niña y yo sabemos que las pocas veces que salimos juntas casi nunca dejo de coger un taxi. A ella le gusta; pero, a decir verdad, no es por alegrarla por lo que lo hago; es, sencillamente, que cuando salgo de casa con la niña tengo la sensación de que emprendo un viaje muy largo. Cuando medito una de estas escapadas, uno de estos paseos, me parece divertido ver la chispa ale-

gre que se le enciende a ella en los ojos, y pienso que me gusta infinitamente salir con mi hijita mayor y oírla charlar; que la llevaré de paseo al parque, que le iré enseñando, como el padre de la buena Juanita, los nombres de las flores; que jugaré con ella, que nos reiremos, ya que es tan graciosa, y que, al final, compraremos barquillos -como hago cuando voy con ella- y nos los comeremos alegremente.

Luego resulta que la niña empieza a charlar mucho antes de que salgamos de casa, que hay que peinarla y hacerle las trenzas (que salen pequeñas y retorcidas, como dos rabitos dorados debajo del gorro) y cambiarle el traje, cuando ya está vestida, porque se tiró encima un frasco de leche condensada, y cortarle las uñas, porque al meterle las manoplas me doy cuenta de que han crecido... Y cuando salimos a la calle, yo, su madre, estoy casi tan cansada como el día en que la puse en el mundo... Exhausta, con un abrigo que me cuelga como un manto; con los labios sin pintar (porque a última hora me olvidé de eso), voy andando casi arrastrada por ella, por su increíble energía, por los infinitos “porqué» de su conversación.

–Mira, un taxi. –Éste es mi grito de salvación y de hundimiento cuando voy con la niña... Un taxi.

Una vez sentada dentro, se me desvanece siempre aquella perspectiva de pájaros y flores y lecciones de la buena Juanita, y doy la dirección de casa de las abuelitas, un lugar concreto donde sé que todos seremos felices: la niña y las abuelas, charlando, y yo, fumando un cigarrillo, solitaria y en paz.

Pero hoy, esta mañana fría, en que tenemos más prisa que nunca, la niña y yo pasamos de largo delante de la fila tentadora de autos parados. Por primera vez en la vida vamos al colegio... Al colegio, le digo, no se puede ir en taxi. Hay que correr un poco por las calles, hay que tomar el metro, hay que caminar luego, en un sitio determinado, a un autobús... Es que yo he escogido un colegio muy lejano para mi niña, ésa es la verdad; un colegio que me gusta mucho, pero que está muy lejos... Sin embargo, yo no estoy impaciente hoy, ni cansada, y la niña lo sabe. Es ella ahora la que inicia una caricia tímida con su manita dentro de la mía; y por primera vez me doy cuenta de que su mano de cuatro años es igual a mi mano grande: tan decidida, tan poco suave, tan nerviosa como la mía. Sé por este contacto de su mano que le late el corazón al saber que empieza su vida de trabajo en la tierra, y sé que el colegio que le he buscado le gustará, porque me gusta a mí, y que, aunque está tan lejos, le parecerá bien ir a buscarlo cada día, conmigo, por las calles de la ciudad...

Que Dios pueda explicar el porqué de esta sensación de orgullo que nos llena y nos iguala durante todo el camino...

Con los mismos ojos ella y yo miramos el jardín del colegio, lleno de hojas de otoño y de niños y niñas con abrigos de colores distintos, con mejillas que el aire mañanero vuelve rojas, jugando, esperando la llamada a clase.

Me parece mal quedarme allí; me da vergüenza acompañar a la niña hasta última hora, como si ella no supiera ya valerse por sí misma en este mundo nuevo, al que yo la he traído... Y tampoco la beso, porque sé que ella en este momento no quiere. Le digo que vaya con los niños más pequeños, aquellos que se agrupan en un rincón, y nos damos la mano, como dos amigas. Sola, desde la puerta, la veo marchar, sin volver la cabeza ni por un momento. Se me ocurren cosas para ella, un montón de cosas que tengo que decirle, ahora que ya es mayor, que ya va al colegio, ahora que ya no la tengo en casa, a mi disposición a todas horas... Se me ocurre pensar que cada día lo que aprenda en esta casa blanca, lo que la vaya separando de mí -trabajo, amigos, ilusiones nuevas-, la irá acercando de tal modo a mi alma, que al fin no sabré dónde termina mi espíritu ni dónde empieza el suyo...

Y todo esto quizá sea falso... Todo esto que pienso y que me hace sonreír, tan tontamente, con las manos en los bolsillos de mi abrigo, con los ojos en las nubes.

Pero yo quisiera que alguien me explicase por qué cuando me voy alejando por la acera, manchada de sol y niebla, y siento la campana del colegio, llamando a clase, por qué, digo, esa expectación anhelante, esa alegría, porque me imagino el aula y la ventana, y un pupitre mío pequeño, desde donde veo el jardín y hasta veo clara, emocionantemente, dibujada en la pizarra con tiza amarilla una A grande, que es la primera letra que yo voy a aprender...

BIBLIOGRAFÍA (selección)

Obras

Nada. Ediciones Destino, Barcelona, 1945.

Nada. Ediciones Destino. CCC. Comentado por Rosa Navarro Durán, Barcelona, 1995.

Nada. Edición de Domingo Ródenas de Moya. Editorial Crítica, Barcelona, 2001.

Nada. Ediciones Destino, Barcelona, 2004.

La isla y los demonios. Ediciones Destino, Barcelona, 1952.

La mujer nueva. Ediciones Destino, Barcelona, 1955.

Ediciones Destino, Barcelona, 2003.

La Insolación. Editorial Planeta, Barcelona, 1963.

La Insolación. Editorial Castalia, Madrid, 1992.

La Insolación. Ediciones Destino, Barcelona, 2007.

Al volver la esquina. Ediciones Destino, Barcelona, 2005.

La niña y otros relatos. Magisterio Español, Madrid, 1970.

La llamada. Ediciones Destino, Barcelona, 2004.

Carta a Don Juan. Cuentos completos. Edit. Menoscuarto, Valladolid, 2007.

Puedo contar contigo. Correspondencia de Carmen Laforet y Ramón J. Sender Ediciones Destino, Barcelona, 2003.

Algunos estudios sobre su obra

AZORÍN. “Réspice a Carmen”. *Revista Destino* ,21-7-1945.

JUAN RAMÓN JIMÉNEZ. “Carta a Carmen Laforet”. *Ínsula*, nº 25, 15-1-1948.

CARMEN MARTÍN GAITE. *Desde la ventana*. Espasa Calpe, Madrid, 1988

AGUSTÍN CEREZALES. *Carmen Laforet*. Ministerio de Cultura, Madrid, 1982.

INMACULADA DE LA FUENTE. *Mujeres de la posguerra*. Editorial Planeta, Barcelona, 2002.

T.ROSENVINGE/ B.PRADO. *Carmen Laforet*. Ediciones Omega. Col. Vidas Literarias, Barcelona, 2004.

¿ES DIFÍCIL LEER A BORGES? ALGUNAS POSIBILIDADES DE INTERPRETACIÓN

Paulína Šišmišová

El escritor argentino Jorge Luis BORGES (Buenos Aires, 1899 – Ginebra, 1986) es, sin duda, una de las figuras más importantes e innovadoras del siglo XX – del siglo de grandes cambios en todos los ámbitos de nuestras vidas. Borges pertenece al número reducido de hombres de literatura y filosofía que influyeron de una manera radical en nuestro modo de ver y entender el mundo. Así, Michel Foucault declara que su célebre libro *Las palabras y las cosas* (*Les mots et les choses*, 1966) fue concebido a partir de un texto de Borges. A continuación, el filósofo francés cita una disparatada y entretenida clasificación, recogida por Borges de una remota *Enciclopedia china*. La transcribimos: “los animales se dividen en a/ pertenecientes al Emperador, b/ embalsamados, c/ amaestrados, d/ lechones, e/ sirenas, f/ fabulosos, g/ perros sueltos, h/ incluidos en esta clasificación, i/ que se agitan como locos, j/ innumerables, k/ dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l/ etcétera, m/ que acaban de romper el jarrón, n/ que de lejos parecen moscas”.¹ A primera vista, una clasificación tal no tiene ningún sentido y su autor parece mofarse de nosotros. Sin embargo, como señala Foucault, “esas ‘heterotopias’ borgianas nos consternan, ya que secretamente socavan nuestra lengua destruyendo toda sintaxis, la que crea las frases, así como la que posibilita que las cosas sean coherentes entre sí”². Semejantes sofismas y paradojas con los que topamos en los mejores textos de Borges, señalan los límites de nuestro pensamiento, la imposibilidad de ordenar la realidad de una manera satisfactoria y como tales se han convertido en paradigma del pensar postmoderno.

A pesar de su inmensa popularidad, a Borges se le suele considerar un autor “difícil” y sumamente “culto”. Su obra es exigente con el lector, por una multitud de citas, alusiones y referencias de todo tipo. Acercarse a un autor como Borges exige, tal vez, una mayor concentración. Sin embargo, el resultado vale la pena. Cuanto más uno lee sus textos, tanto más disfruta de su lectura. De la rica obra del escritor argentino hemos seleccionado dos

¹ La cita es del ensayo “El idioma analítico de John Wilkins”, en J.L. Borges, *Otras inquisiciones*, Madrid, Alianza Editorial, 1998, pág. 104 – 105.

² M. Foucault, *Slová a veci*. Bratislava, Pravda, 1987, p. 41.

textos para estudiarlos más detalladamente. El primer texto, escrito en prosa, se titula “*La casa de Asterión*” y representa al Borges cuentista. El segundo texto, escrito en verso, representa al Borges poeta. Se trata de su conocido “Poema conjetural” que el autor dedicó a uno de sus antepasados. Hemos optado por textos que sean más breves posible, pero que, al mismo tiempo, sean representativos para su autor. Reflejan la pasión borgeana por la mitología griega, por una parte, y la pasión por la cultura e historia argentina, por otra. Antes de dedicarnos al análisis de los textos, consideramos oportuno recordar algunos datos biográficos.

1. La vida y obra de Borges

Sobre la vida de Borges se ha escrito un caudal de libros³. En cuanto a la extensión de la lista de biógrafos borgeanos, se le puede igualar solamente la lista de los biógrafos de Shakespeare. La vida de Borges la conocemos toda, empezando por su infancia transcurrida dentro de la biblioteca de su padre con innumerables libros ingleses, de dónde, según sus propias palabras, “nunca había salido”. Conocemos sus juegos solitarios en el jardín con verjas del barrio de Palermo.

Es sabido que en Borges se mezclaron dos sangres y dos culturas. Mientras que sus antepasados paternos ingleses eran pastores protestantes, su madre descendía de una vieja estirpe católica argentina, cuyos miembros luchaban en las guerras de independencia. Desde pequeño, Borges escuchaba infinitos relatos familiares sobre un reciente pasado argentino que había enfrentado a unitarios y federales. Odiaba Rosas, a la Mazorca, a los montoneros. Al mismo tiempo, por influencia de su abuela paterna, de origen inglés, Georgie (como llamaban a Borges en casa), aprendió a leer en la lengua de Dickens antes que en la de Cervantes. A los siete años redactó en inglés un resumen de la mitología griega y a los diez tradujo al *Príncipe feliz* de O. Wilde.

Al hablar sobre la formación intelectual del joven Borges, los biógrafos destacan el modelo tutelar de su padre, Guillermo de Borges, hombre culto, profesor de psicología en un colegio inglés en Buenos Aires. Todos los

³ Entre los biógrafos borgeanos más destacados se pueden señalar: M. Ricardo Barnatán, *Jorge Luis Borges*, Madrid, Júcar, 1972; E. Rodríguez Monegal, *Borges. Una biografía literaria*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978; M. Estela Vázquez, *Borges, sus días y su tiempo*, Suma de Letras, Madrid, 2001; A. Jurado, *Genio y figura de J.L. Borges*, Buenos Aires, Eudeba, 1964; J.C. Caneiro, *Jorge Luis Borges*, Madrid, Espasa Biografías, 2003; J. Woodal, *La vida de Jorge Luis Borges: el hombre en el espejo del libro*, Gedisa, Barcelona, 1999 y otros.

domingos había reunión en la casa de Palermo. Los amigos del padre de Borges eran entre otros, Evaristo Carriego, Macedonio Fernández, Eduardo Banchs y otros. Se hablaba de literatura, de filosofía y de política. El padre y el hijo compartían la misma pasión por la literatura y la metafísica.

La estancia en Europa, donde la familia reside entre los años 1914 y 1920 es otro factor decisivo en la formación literaria de Borges. Georgie hace su bachillerato en el liceo de Jean Calvino Ginebra, ciudad por la que coge un cariño especial y a la que viene a llamar “una de mis patrias”. Su bilingüismo español-inglés es ampliado por la lengua francesa, italiana y alemana⁴. Durante su subsiguiente estancia en España, el joven Borges queda entusiasmado por la poética vanguardista. Entra en contacto con Cansinos-Asséns, R. Gómez de la Serna y otros escritores españoles del momento y publica sus primeras poesías en revistas vanguardistas.

La vuelta a Buenos Aires, en 1921, le produce una profunda impresión. En su poema titulado “Arrabal” Borges viene a decir que los años pasados en Europa son ilusorios, que siempre estuvo y siempre estará en Buenos Aires⁵. Se inicia como escritor con tres poemarios dedicados a su ciudad: *Fervor de Buenos Aires* (1923) *Luna de enfrente* (1925) y *Cuaderno San Martín* (1929). En ellos, con un lenguaje metafórico, canta calles y patios suburbanos de Buenos Aires, poblados de compadritos, creando así una suerte de síntesis entre el vanguardismo y el criollismo argentino. A Borges le fascina el coraje de gauchos y compadritos, hombres “listos a matar y a hacerse matar en cualquier momento”⁶.

Además, por estos años Borges se está perfilando también como un excelente ensayista⁷. Los temas criollos que predominan en sus ensayos de este período encuentran su expresión peculiar en la singular biografía de Evaristo Carriego (*Evaristo Carriego*, 1930). La vida de este poeta popular de Palermo, amigo de los Borges, es mero pretexto para una reconstrucción

⁴ La lengua alemana Borges la estudió por su cuenta, para poder leer grandes escritores y filósofos alemanes en su lengua. Entre sus lecturas preferidas hay que mencionar el *Golem* de G. Meyrink, la poesía expresionista alemana, *El mundo como voluntad y representación* de A. Schopenhauer y las narraciones de F. Kafka, entre otras.

⁵ Véase: Jorge Luis Borges, *Obra poética*, Alianza Editorial, Madrid, 1985, p. 45.

⁶ Rita Guibert, “Borges habla de Borges”, en J. Alazraki, *Jorge Luis Borges*, Madrid, Taurus, 1987, p.333.

⁷ Los tres primeros libros de ensayos de Borges son *Inquisiciones*, 1925; *El tamaño de mi esperanza*, 1927 y *El idioma de los argentinos*, 1928. Más tarde, su autor los rehusó por su excesivo barroquismo y su lenguaje criollo y no dio permiso para incluirlos en sus *Obras Completas* que empezaron a publicarse en 1953.

personal borgeana de sus temas predilectos: el suburbio porteño, el mundo de tango y el de los cuchilleros.

Durante los próximos treinta años el quehacer literario de nuestro autor se inclinará hacia la prosa. Colabora con diversas revistas argentinas, escribiendo críticas y reseñas. Su libro *Discusión* (1932) recoge ensayos sobre diferentes escritores españoles, europeos y argentinos de momento. Borges en ellos polemiza con las ideas nacionalistas acerca de como debe ser la literatura argentina, pero a lo largo de las páginas de este libro se va perfilando también el Borges de las inquietudes metafísicas. La identidad personal, la muerte y la inmortalidad, el problema de tiempo⁸ son algunos de los grandes temas que preocuparon a Borges durante toda su vida. Muchos de ellos van a ser “materia prima” de sus mejores cuentos fantásticos.

El Borges cuentista nace “tímidamente”. Su primer libro de relatos aparece en 1935 y se titula *La historia universal de la infamia*. Recoge cuentos publicados anteriormente en varias revistas argentinas (El Hogar, La Nación, Sur, etc.). Son historias de piratas y malhechores. El libro es significativo desde varios puntos de vista, a pesar de que el mismo Borges le quita importancia tildándolo de “irresponsable juego de un tímido que no se animó a escribir cuentos y que se distrajo en falsear y tergiversar... ajenas historias”⁹. Primero, destaca su aspecto lúdico e irónico. Borges “juega” con el lector, usando diferentes estratagemas. Se presenta como “traductor” y “lector” de textos ajenos, en sus textos mezcla personajes históricos y ficticios, “despista” al lector con diferente tipo de alusiones y comentarios, etc. En el prólogo a la primera edición de su libro Borges señala tres principales procedimientos literarios, a base de los cuales construye sus cuentos: 1. las enumeraciones disparejas; 2. la brusca solución de continuidad del relato, y 3. la reducción de la vida entera de un hombre a dos o tres escenas”¹⁰.

El primero de los recursos mencionados (enumeraciones disparejas) lo encontramos ya en el primer cuento fantástico escrito por Borges, titulado *Pierre Menard, autor del Quijote*. Borges lo redactó en 1938, durante una a larga convalecencia, tras una complicada operación para curar un golpe en la cabeza. El texto, de no fácil clasificación, se presenta como necrológica dedicado a Pierre Menard, novelista y poeta simbolista francés. El relato

⁸ Para Borges el tiempo es circular. En los ensayos que componen el libro *Historia de la eternidad* (1936). Borges explora tres diferentes maneras de concebir la doctrina de eterno retorno (la platónica, la pitagoréica y la nietzscheana).

⁹ Jorge Luis Borges, *Historia universal de la infamia*, Madrid, Alianza Editorial, 1975, p. 10.

¹⁰ *Ibidem*, p. 7.

empieza con una enumeración heterodoxa que pretende ser obra “visible” de Pierre Menard¹¹. Pero lo más importante de la herencia literaria de este autor apócrifo es su obra “invisible”. Pierre Menard se propuso reescribir literalmente, “palabra por palabra y línea por línea” los capítulos noveno y trigésimo octavo de la primera parte del Quijote, y un fragmento del capítulo veintidós. A primera vista, una actividad tal parece no tener ningún sentido. Sin embargo, Borges descubre en esta “nueva” versión del Quijote de Menard, una verdadera creación artística para los ojos de un lector del siglo XX, cuya visión es diferente a la de uno del siglo XVII. De esta manera, en el Quijote “final” Borges ve “una especie de palimpsesto” en que se transparentan “los rastros tenues pero no indescifrables de la previa escritura”¹². La escritura y la lectura son, para Borges, dos caras de un mismo acto. Escribir es releer un texto anterior. Subrayando el papel del lector en la creación de la obra literaria, Borges abre paso a una nueva poética de lectura que viene a sustituir la vieja poética de escritura¹³.

El cuento *Pierre Menard, autor del Quijote* se publicó en 1939, en la revista buenoairense *Sur*. Posteriormente, en 1941, se incluyó en el libro *El jardín de los senderos que se bifurcan*, junto a los cuentos como *Tlön, Uqbar, Orbis Tertius, La Biblioteca de Babel, Las ruinas circulares* todos ellos imprescindibles para la obra de Borges. En 1944 se publica *Ficciones* que reúne relatos de *El jardín de los senderos que se bifurcan* y otros nuevos agrupados con el nombre *Artificios*. El libro queda galardonado con el Gran Premio de Honor por la Sociedad Argentina de Escritores (SADE).

Bajo la dictadura peronista (1946 – 1955) Borges se convierte en duro opositor del gobierno populista, es destituido de su modesto puesto de la biblioteca municipal y, burlándose de él, le nombran inspector de aves y conejos en los mercados públicos. Para ganarse la vida, el tímido Borges, se convierte en conferenciante.

En 1949, Borges publica una nueva colección de cuentos fantásticos con el título de *El Aleph*. Dos años después, en 1951, aparece la primera traducción de *Ficciones* al francés. Para los franceses es un verdadero des-

¹¹ Jorge Luis Borges, *Ficciones*, Madrid, Alianza/Emecé, 1976, págs. 48 – 50.

¹² *Ibidem*, p. 58.

¹³ En sus ensayos “Kafka y sus precursores” “La flor de Coleridge” y otros, publicados en *Otras inquisiciones* (1952), su obra crítica más importante, partiendo del panteísmo filosófico y negando el yo individual y, por consiguiente, la personalidad del autor, Borges desarrolla una visión de la literatura como creación impersonal, como producto de un sólo autor, el Espíritu.

cubrimiento. Los críticos ven en los cuentos de Borges un modo nuevo de observar la creación literaria y sus reglas. En Argentina, tras la caída de Perón en 1955, el nuevo gobierno nombra a Borges, casi ciego ya, director de la Biblioteca Nacional. A pesar de su ceguera avanzada, sigue escribiendo. Vuelve a escribir poemas rimados, más fáciles de componer en el ámbito de la sombra, pero escribe también cuentos al dictado¹⁴.

En 1961, Borges comparte con Samuel Beckett el Premio Formentor, otorgado por el Congreso Internacional de Escritores. El Premio propicia la universalidad de Borges quien viaja dando conferencias por todo el mundo. En 1979, se le concede el premio Cervantes, máximo galardón literario en lengua castellana. Su obra queda valorada universalmente como una de las más originales en América Latina pero le fue negado el premio literario supremo, el Nobel, por razones políticas.

Borges dedicó a la literatura toda su vida. Murió el 14 de junio de 1986, poco después de haberse casado con María Kodama, su alumna, compañera y colaboradora. En su testamento pide ser enterrado en Ginebra, en la ciudad de su juventud y nombra heredera a María Kodama.

2. Destino humano: “La casa de Asterión”

Para Borges la literatura no era sino recreación de un número limitado de temas y de recursos. Lector apasionado de los autores de la Antigüedad greco-latina, en algunas de sus narraciones breves Borges retoma temas mitológicos para darles una interpretación personal. La leyenda del Minotauro que vivía encerrado en un laberinto siempre le deslumbró. El laberinto como símbolo del desconcierto y la la perplejidad del hombre fue su tema recurrente. Lo encontramos, entre otros cuentos, en *El jardín de los senderos que se bifurcan*, *La muerte y la brújula*. La imagen del laberinto vertebrada, como vamos a ver, también su relato *La casa de Asterión* en el que el narrador principal es el minotauro aprisionado.

Son diversas las fuentes que remiten al mito del minotauro. Quién primero reelaboró literariamente la leyenda, fue el poeta latino Publio Ovidio Nasón (43 a. C. – 17 d. C.) en su *Metamorfosis*. Según la leyenda, el minotauro, hijo de la reina Pasífae, esposa del rey Minos de Creta, y de un toro, es un monstruo fabuloso medio hombre y medio toro. Vive encerrado en el laberinto construido por Dédalo. Siendo carnívoro, y por haber sido

¹⁴ Por falta de espacio, en este lugar no es posible reproducir la extensa bibliografía borgeana por completo. Remitimos al lector a la página web [http://: www.literatura.org/Borges/](http://www.literatura.org/Borges/)

vencidos los atenienses, veíanse obligados a mandar, cada siete años, siete doncellas y siete jóvenes, para que le sirvieran de alimento. Tres veces fue pagado el tributo, a la cuarta, el príncipe ateniense Teseo mató al minotauro, ayudado por Ariadna y su hilo mágico¹⁵.

El texto de “La casa de Asterión” se publicó en *El Aleph* en 1949 y como el mismo autor indica en el epílogo, corresponde al género fantástico¹⁶. La literatura fantástica consiste, para Borges, en aprovechar las posibilidades novelescas de las especulaciones humanas. Así, en el cuento *La casa de Asterión* nuestro escritor recrea el célebre mito cretense.

Resumamos brevemente el argumento. La historia se narra en primera persona por Asterión, ser que vive encerrado en una inmensa casa a la que se describe como dotada de infinitas (14) puertas sin cerraduras, carente de muebles y en la que existen numerosas habitaciones, corredores y patios. Cuando un atardecer Asterión sale de su casa, lo atemorizan los rostros y actitudes de las gentes, que huyen y se posternan al verlo, por lo que decide no salir más. Se sabe diferente del vulgo, siendo hijo de una reina. Pasa los largos días jugando al escondite, corriendo por las extensas galerías, fingiendo dormir o recibir la visita de otro Asterión. Sin embargo, no es feliz, se siente solo. Cada nueve años entran nueve hombres en su casa, para que Asterión “los libere de todo mal”. Uno de ellos, antes de morir, le profetiza la llegada de su redentor. Asterión alimenta esperanza que éste “le lleve a un lugar con menos galerías y menos puertas”¹⁷. Una mañana su redentor realmente llega y Asterión muere sin defenderse.

Al comenzar nuestro análisis, quisiéramos poner de relieve que todo cuento de Borges es un mecanismo, un artefacto artístico en el que todos los elementos están puestos a causa de su funcionalidad. *La casa de Asterión* es, como vamos a ver, una suerte de adivinanza. Borges quiere que el lector sea activo y que recree el texto, al leerlo. Con este fin usa varias estratagemas.

Primero, observemos que el cuento está precedido por un epígrafe. En él se dice: “Y la reina dio a luz un hijo que se llamó Asterión”. Se trata de una cita de la *Biblioteca* (III, I) y se adjudica a un tal Apolodoro. A la hora de reflexionar acerca de la función de la cita, hay que tener presente que en los textos de Borges es recurrente la aparición de citas falsas. A Borges le gusta inventar a los autores (recordemos al apócrifo Pierre Menard) y adjudicarles

¹⁵ Véase: Juan Eduardo Cirlot, *Diccionario de símbolos*, Madrid, Ediciones Siruela, 2000, p. 313.

¹⁶ Jorge Luis Borges, *El Aleph*, Madrid, Alianza/Emecé, 1976, p.181.

¹⁷ Jorge Luis Borges, *El Aleph*, Madrid, Alianza/Emecé, 1976, p.72.

citas y textos de su propia creación. Por eso resulta conveniente averiguar la existencia real del autor al que Borges hace referencia. Tras consultar diccionarios enciclopédicos, descubrimos que el citado Apolodoro fue un erudito griego del s. II a.C., supuesto autor de la Biblioteca de Apolodoro, obra de importante valor documental para el estudio de la mitología griega. Ahora sí podemos señalar que la función de la cita es anticipar y ocultar a la vez la motivación mitológica de la historia contada. Los nombres de Asterión, Apolodoro nos remiten a la Antigüedad grecolatina. Además se nos habla sobre el origen regio de Asterión, pero aquí la pista termina. Ni en Asterión es posible reconocer al minotauro, ser monstruoso híbrido de hombre y toro; ni en la reina madre a Pasífae, esposa del rey Minos y amante del toro enviado por Poseidón. Tampoco la casa a la que alude el título (*La casa de Asterión*), podemos identificarle como el célebre laberinto cretense construido por Dédalo.

Para presentar su cuento al lector, Borges se vale de un procedimiento novelesco antiguo, muy popular en los libros de caballerías. Se trata del recurso de *transcripción* que consiste en presentar la obra como un manuscrito encontrado. El autor desaparece para dar paso a un “editor” de los papeles hallados.¹⁸ En nuestro caso, el texto ofrecido es la copia editada de un manuscrito previo (Es posible que se trate del “original” al que alude el epígrafe). Nos lo indica la nota a pie de página, con la que topamos tras leer las tres primeras frases del cuento. En la nota el supuesto editor se hace responsable de la substitución del original “catorce” por el adjetivo numeral “infinito”. Entramos, por tanto, en el juego de la intertextualidad, tan grata para Borges. Mientras que en los libros de caballerías el recurso de transcripción sirve para ocultar tras de sí un afán de objetividad y verosimilitud, en el cuento borgiano, el recurso mencionado sirve, más bien, para despistar al lector. Así, en la nota a pie de la página, se juzga más correcto sustituir del original “catorce” (la cifra que en el texto original se refiere al número de puertas en la casa de Asterión) por el adjetivo numeral “infinito”. En otras dos ocasiones en que el manuscrito presenta la palabra “catorce”, Borges procede de manera diferente: no suprime “catorce” sino que interpola a su lado, entre corchetes, la conjetura “infinitos”. Estos juegos “numerológicos” son difíciles de explicar, es posible que se deban a la afición de Borges a la cabalística judáica. Por otro lado, el adjetivo numeral “infinito” es, como

¹⁸ Es bien sabido que Cervantes en *El Quijote* retoma el recurso de transcripción para presentar su novela como traducción de la obra del historiador arábigo Cide Hamete Benengeli.

veremos, clave para descifrar el sentido del cuento borgiano (alude al carácter laberíntico de la “casa”).

En cuanto a la estructura del cuento, la narración consta de dos partes, asociada cada una a un tipo de narrador. Mientras que la primera parte del relato (los cinco primeros párrafos) está narrada en primera persona en el tiempo presente, en la parte final (se trata, en realidad, sólo de unas líneas), un narrador omnisciente relata la muerte del primer narrador-protagonista. Las dos partes están separadas por un blanco tipográfico.

En la primera parte del relato se nos presenta el personaje – protagonista. Para presentar mejor su mundo interior, Borges elige la técnica del fluir de la conciencia (monólogo interior). Deja al protagonista hablar de sí, de sus actos pero, pero a pesar de eso, no sabemos, quién es. Su identidad, la vamos reconstruyendo poco a poco, a lo largo de la lectura del cuento. Del epígrafe conocemos el origen regio del protagonista y su nombre. En el primer párrafo del cuento se nos presenta la opinión anónima que circula sobre él: le acusan de soberbia, de misantropía y de locura.¹⁹ Él mismo desmiente tales acusaciones.

Además, en el primer párrafo encontramos algunas referencias a la casa que habita Asterión. La descripción de la casa corre paralela al autoretrato del personaje. Las puertas de la casa son infinitas y están abiertas día y noche a todo el mundo. Se trata de una casa singular, “una casa como no hay otra en la faz de la tierra”²⁰. Una nota entre corchetes que va seguidamente y que dice: “Mienten los que declaran que en Egipto hay una parecida”²¹ nos sirve de pista para identificar la casa como uno de los cinco grandes laberintos citados en los antiguos textos: el de Egipto, que Plinio sitúa en el lago Moeris; los dos cretenses, de Cnosos y Gortyna; el griego de la isla de Lemnos; y el etrusco de Clusium²².

Asterión, a pesar de no salir de su casa, niega de que sea prisionero. Dice que un atardecer salió, pero las *caras descoloridas y aplanadas como la mano abierta* de la plebe le infundieron miedo y “el desvalido llanto de un niño y toscas plegarias de la grey” le indicaron que le *habían reconocido*²³. Asterión se sabe diferente a los otros, se sabe “único”, no puede confundirse con el

¹⁹ Jorge Luis Borges, *El Aleph*, Madrid, Alianza/Emecé, 1976, p. 69.

²⁰ Íbidem, p.70.

²¹ Íbidem, p.70.

²² Véase: Juan Eduardo Cirlot, *Diccionario de símbolos*, Madrid, Ediciones Siruela, 2000, p. 273.

²³ Jorge Luis Borges, *El Aleph*, Madrid, Alianza/Emecé, 1976, p. p. 70.

vulgo: Es hijo de una reina, su cara ni es aplanada, ni es descolorida, es salida y es oscura. Además, la gente le tiene miedo. Por medio de estas alusiones empezamos a entrever la identidad del célebre monstruo mitológico.

Sin embargo, el retrato psicológico de Asterión que nos ofrece Borges en los siguientes párrafos de su cuento, no coincide con la imagen de un monstruo sanguíneo, tal como la conocemos del mito griego. Asterión no es prisionero de su casa, aunque sí, se siente solo, no aprendió a leer, pasa el tiempo jugando a solas. Corre por las galerías de piedra, hasta rodar al suelo, se deja caer de las azoteas hasta ensangrentarse o juega a estar dormido. De todos los juegos que está practicando Asterión, el que prefiere es “el de otro Asterión”, es decir el juego del doble. La soledad de Asterión nos da impresión de que se trata de un ser humano. Sin embargo, al leer atentamente la descripción de algunos de los juegos de Asterión, encontramos ciertas referencias a su animalidad. Así, Asterión no sabe leer y no le interesa lo que un hombre pueda transmitir al otro; corre por las galerías de piedra *semejante al carnero que va a embestir*; y, por último, juega a estar dormido, con los ojos cerrados y la *respiración poderosa*. La presencia de abrevaderos y pesebres (que sirven para dar comer y beber a las bestias) en su casa es una alusión más a la condición animal del protagonista

Poco a poco se va perfilando también el dibujo de la extraña casa, cuyo sótano “se bifurca” y sus partes “están muchas veces” y “cualquier lugar es otro lugar”. Tiene infinitas galerías de piedra, infinitos patios, aljibes, abrevaderos y pesebres. “La casa es del tamaño del mundo; mejor dicho, es el mundo”, dice Asterión²⁴. En cuanto a la ubicación local de esta casa, en el texto hay dos alusiones geográficas explícitas: el templo de las Hachas (se menciona dos veces) y la presencia del mar. La casa está junto al mar y junto al templo de las Hachas. Tras consultar el *Diccionario de símbolos* de Cirlot, nos enteramos de que en actualidad el hacha doble (*labrys*) se relaciona con el laberinto, “ambos símbolos esenciales del culto cretense”²⁵. Así podemos deducir que el templo de las Hachas se refiere al palacio de Cnosos en Creta, construido por Dédalo para el rey Minos.

Según avanza el párrafo quinto la referencia mitológica se clarifica cada vez más. Se describe primero el sacrificio de víctimas humanas. Asterión relata como cada nueve años entran en su casa nueve hombres y como al oír sus pasos en el fondo de las galerías corre alegremente a buscarlos para

²⁴ Íbidem, p. 71.

²⁵ Juan Eduardo Cirlot, *Diccionario de símbolos*, Madrid, Ediciones Siruela, 2000, p. 241.

que “los libere de todo mal”²⁶. Seguidamente uno de los hombres, antes de morir, profetiza a Asterión la llegada de su “redentor”. Finalmente, Asterión, quien está esperando con mucha alusión a su redentor para que le lleve “a un lugar con menos galerías y menos puertas”, trata de imaginarse cómo será éste. Se pregunta: “¿Será un toro o un hombre? ¿Será tal vez un toro con cara del hombre? ¿O será como yo?”²⁷. En sus preguntas entrevemos su propia imagen: Asterión es un hombre con cara del toro. Son referencias claras al contexto mitológico del cuento. El espacio en blanco que sigue señala un lapsus temporal en la historia narrada. Borges deja el espacio vacío para que el lector rellene con su imaginación la historia contada.

El cuento cierra con un breve párrafo, una suerte de epílogo. En él se da una brusca solución de continuidad del relato. El narrador omnisciente evoca la espada de bronce en la que “no quedaba ni un vestigio de sangre”²⁸. En la única frase de Teseo dirigida a Ariadna, el minotauro se menciona por primera vez. Teseo dice: “El minotauro apenas se defendió”²⁹. Es sintomático que la identificación plena del personaje se da sólo después de su muerte. La muerte de la espada de Teseo completa el destino de Asterión-minotauro. Hemos visto que técnicamente, “La casa de Asterión” se nos presenta como una suerte de acertijo. Lo que nos interesa desde el principio del cuento es la misteriosa identidad del protagonista. Mediante la técnica de postergación el autor logra mantener nuestro interés a lo largo del cuento, ofreciéndonos, indicios aislados para que podamos, paso a paso, recomponer la imagen del personaje mitológico y la de su “casa” – laberinto. Pero sólo en el último párrafo recobramos la seguridad de que se trata de una reelaboración del célebre mito cretense. El minotauro de Borges deja de ser monstruo y queda humanizado. Se ve tierno, lleno de emociones.

Sin embargo, para entender el sentido más profundo del cuento, hay que tener presente, que en Borges los mitos se expresan en forma simbólica, hermética y contienen profundas verdades respecto del comportamiento humano y de la naturaleza del hombre. J. Alazraki, destacado estudioso de la obra de Borges, advierte que hasta el más lúdico de los cuentos de Borges *La casa de Asterión* esconde una verdad sustancial³⁰. En su opinión, el tex-

²⁶ Jorge Luis Borges, *El Aleph*, Madrid, Alianza/Emecé, 1976, p. 72.

²⁷ Íbidem, p. 72.

²⁸ Íbidem, p. 72.

²⁹ Íbidem, p. 72.

³⁰ Jaime Alazraki: *La prosa narrativa de Jorge Luis Borges. Temas-Estilo*, segunda edición aumentada, Madrid, Gredos, 1974, p. 36.

to se puede leer como una metáfora epistemológica del destino humano. Mediante los símbolos del arte, el cuento presenta la situación del hombre contemporáneo desorientado frente al mundo laberíntico, caótico, en el que le toca vivir y en el que se siente prisionero y la única salida es la muerte, la muerte como redención y como clave hacia nuestra vida. Así, Borges enriquece el antiguo mito por una una nueva dimensión que consiste en “la aceptación de un destino que se sabe inexorable, pero cuyo sentido se le escapa a la inteligencia”³¹.

3. Destino argentino: “Poema conjetural”

El “Poema conjetural” es uno de los poemas más citados de la vasta obra poética de Borges. En él Borges reconstruye la muerte violenta de un familiar suyo. Se trata de Francisco Narciso de Laprida (1786 – 1829), diputado del Congreso de Tucumán que en julio de 1816 declaró la independencia de Argentina. Es sabido que tras haber sido derrocado el partido unitario, Laprida fue perseguido por la soldadesca de F. Quiroga y M. Oribe. En 1929 lo asesinaron en una encerrona las montoneras de José Félix Aldao, sin que se pudiera encontrar su cadáver.

En cuanto a su temática, el poema pertenece al grupo de poemas (*Rosas, El general Quiroga va en coche a la muerte, Al coronel Francisco Borges, La fundación mitológica de Buenos Aires*, y otros) inspirados en la historia argentina. En muchos de ellos Borges cultiva una estética particular de “culto a coraje”. Sus protagonistas suelen ser compadritos o gauchos, igual que célebres antepasados de Borges muertos heroicamente en el campo de batalla. Casi siempre estamos asistiendo a últimos momentos de la vida del protagonista. Es precisamente en estos momentos límites cuando el hombre reconoce su propia cara y asume su destino.

Por sus circunstancias de aparición, el “Poema conjetural” puede considerarse un poema antiperonista. El mismo Borges afirmó que lo escribió cuando ya sentía la amenaza del peronismo.³² El poema fue publicado en junio de 1943 en *La Nación*, un mes después de haberse producido en la Argentina un golpe militar fascistoide. Más tarde, Borges incluyó el texto en el volumen de 1953 titulado *Poemas 1923 – 1953*, y lo recogió luego en el poemario *El otro, el mismo*, publicado en 1964.

³¹ Íbidem, p. 36.

³² Véase: María E. Vázquez, *Borges. Esplendor y derrota*, Barcelona, Tusquets, 1996, p. 217.

El poema se introduce por un epígrafe, una suerte de introducción. En él se nos indica que el poema trata o, mejor dicho, “conjetura” de lo que “piensa antes de morir” el doctor Francisco de Laprida, “asesinado el día 22 de septiembre de 1829 por los montoneros de Aldao”³³.

El poema se abre con cinco versos, en los que se evoca una “batalla deforme”. Las balas inundan la tierra, el viento huele a cenizas y los que vencen son “los otros” – los gauchos bárbaros. El resto del poema es un monólogo interior de Francisco Narciso de Laprida. El protagonista, en primera persona nos refiere los hechos más importantes de su vida, diciendo que estudió las leyes y cánones y que su voz declaró “la independencia de estas crueles provincias”³⁴. Perseguido por los gauchos bárbaros, Laprida anticipa su propia muerte, acordándose, a la hora de morir, de la triste suerte de “aquel capitán del Purgatorio”³⁵. A pesar de que Laprida anheló “ser otro, ser un hombre de sentencias, de libros, de dictámenes”, yacerá, como él, a cielo abierto “entre ciénagas”³⁶. Sin embargo, la muerte no le da miedo, porque siente que en ella descubriría “la recóndita clave” de sus años – conocería “su insospechado rostro eterno”³⁷.

En el poema analizado están presente casi todos los símbolos y temas borgianos – el culto de los mayores, la historia argentina, la identidad personal, el eterno retorno, etc.

Empezaremos por señalar el tema de la “civilización versus barbarie”³⁸. En su poema Borges parece levantar la antorcha sarmientina enfrentando dos mundos: el derecho, el orden, la “civilización” encarnado en Francisco Laprida, por una parte, y *la montonera*, el caos, la barbarie, por otra. Borges sabe que la crisis de los años treinta dio por acabado el sueño civilizador de

³³ Jorge Luis Borges, *Obra poética*, Madrid, Alianza Editorial, S.,A., 1985, p. 186.

³⁴ Íbidem, p. 186.

³⁵ Íbidem, p. 186.

³⁶ Íbidem, págs. 186 – 187.

³⁷ Íbidem, p. 187.

³⁸ El dilema civilización versus barbarie fue introducido en la literatura hispanoamericana por el escritor argentino Domingo Faustino Sarmiento (1811 – 1888). En su novela *Facundo: Civilización y barbarie en la República Argentina* (1845) que es una suerte de biografía del caudillo riojano Facundo Quiroga, asesinado en una emboscada por Juan Manuel de Rosas, Sarmiento trata de diagnosticar el conflicto medular que aquejaba la realidad histórica de su país, contraponiendo los principios progresistas de las ciudades, de la cultura y el espíritu europeos, a las manifestaciones “bárbaras” que dimanaban de las regiones “salvajes” autóctonas. Mientras que el espíritu del campo se identifica con lo federal, lo bárbaro, el espíritu de la ciudad se identifica con lo unitario.

la generación de hombres como Sarmiento, Mitre o Avellaneda y demostró que el cuchillo, la realidad argentina, era más fuerte que los ferrocarriles, el telégrafo y las escuelas de Sarmiento.³⁹ Así el doctor Laprida, un hombre civilizado, “un hombre de libros, de sentencias”, huye “hacia el Sur”, donde se encuentra con su “destino sudamericano”, encarnado en el cuchillo y las lanzas montoneras. Recordamos que el Sur, en Borges, es el espacio de la barbarie. Ahí, en el Sur, en el duelo a cuchillo, encuentra su destino secretamente anhelado en las noches de fiebre, el bibliotecario Juan Dahlmann, un otro “alter ego” de Borges del célebre cuento *El Sur*⁴⁰. El intelecto y los sentimientos nada pueden hacer contra las lanzas y la barbarie, esta “ley ciega” de la historia argentina, parece sugerirnos Borges.

Hablando sobre los símbolos, presentes en *El poema conjetural*, destacaremos, en primer lugar, el símbolo del laberinto como un deambular ciego del hombre por la vida, en la que predomina el azar y fatalidad. La vida de Francisco de Laprida es “el laberinto múltiple de pasos” que sus días tejieron y su “forma” completa la conoce “desde el principio” Dios⁴¹. El hombre la conocerá sólo en el momento de su muerte. De esta manera, la muerte inexorable se nos presenta como la salida del laberinto de nuestra vida. Y la muerte, en los textos de Borges, siempre aparece vinculada al símbolo del cuchillo.

El poema que ocupa nuestro interés destaca por su intertextualidad. Se trata de uno de los procedimientos que Borges utiliza con mayor profundidad. Consiste en la presencia de un texto dentro de otro. En *El poema conjetural* la crítica suele identificar la presencia de dos textos. A nivel formal, para construir su poema, el autor se vale del monólogo interior, el recurso utilizado por el poeta inglés Robert Browning en sus *Dramatic Personae* (1864), como nos advierte el mismo Borges⁴². A nivel temático, en *El poema conjetural* hay una referencia directa a *La Divina Comedia* de Dante. En la segunda estrofa del poema se menciona un “capitán del

³⁹ Jaime Alazraki, *La prosa narrativa de Jorge Luis Borges. Temas-Estilo*, Segunda edición aumentada, Gredos, Madrid, 1974, p. 135.

⁴⁰ Un excelente análisis comparativo de los dos cuentos borgeanos hace Jaime Alazraki en su artículo titulado “Lo esencial argentino”, en Jaime Alazraki, *La prosa narrativa de Jorge Luis Borges. Temas-Estilo*, Segunda edición aumentada, Gredos, Madrid, 1974, págs. 130 – 136.

⁴¹ Jorge Luis Borges, *Obra poética*, Madrid, Alianza Editorial, S., A., 1985, p. 187

⁴² En el Prólogo al libro *El otro, el mismo* (1964) Borges escribe: “En el *Poema conjetural* se advertirá la influencia de los monólogos dramáticos de Robert Browning”. Véase: Jorge Luis Borges, *Obra poética*, Madrid, Alianza Editorial, 1985, p. 174.

Purgatorio”. Además, como señala E. Carrilla, en el poema de Borges se puede identificar también cierta presencia de los *Recuerdos de provincia* de Sarmiento, donde se describe la batalla de Pilar, cuyo final catastrófico Laprida había previsto⁴³. Sin embargo, lo decisivo es la presencia del texto dantesco, hasta tal medida que, como opina Carrilla, la segunda estrofa del poema, es “en gran parte, comentario y traducción de los versos de Dante”⁴⁴. Es de advertir que desde el punto de vista métrico, Borges copia el poema dantesco, usando el verso endecasílabo para construir su poema.

Es sabido que Borges ha sido un lector asiduo de Dante⁴⁵. En la obra dantesca admiraba sobre todo la capacidad de su autor de cifrar la vida del protagonista en un instante en el que uno sabe para siempre quién es. Es la muerte lo que aproxima dos vidas tan alejadas en el tiempo, como son la del antepasado de Borges y la del capitán dantesco. Anticipando su propia muerte, Laprida se acuerda de “*aquel capitán del Purgatorio/ que, huyendo a pie y ensangretando el llano,/ fue cegado y tumbado por la muerte/donde un oscuro río pierde el nombre*”⁴⁶. Se trata del gibelino Buonconte que murió en la derrota de Campaldino en 1289, como indica el mismo Borges en la nota final de la primera edición del poema que salió en 1943 con el título *Poemas*⁴⁷.

En su poema, Borges traza un sorprendente paralelismo entre el destino trágico de su célebre antepasado y el del personaje dantesco. Las circunstancias de la muerte de Laprida son idénticas a las del capitán gibelino, muerto en la batalla, tras haber sido herido en la garganta, sin que después se pudiera encontrar su cadáver como nos lo refiere Dante en la quinta parte del *Purgatorio*.⁴⁸ El tiempo es para Borges cíclico. Se manifiesta como un “eterno retorno” de las cosas. De esta manera, Laprida con su muerte ocurrida en 1829 “repite” la muerte del capitán dantesco muerto en 1298. Cambia sólo el orden de los números, y una muerte es todas las muertes. De esta manera, en *El poema conjetural* podemos apreciar también dos gran-

⁴³ Emilio Carrilla, “Un poema de Borges”, en Jaime Alazraki, *Jorge Luis Borges*, Madrid, Taurus, 1987, págs. 119 – 120.

⁴⁴ Íbidem, p.120.

⁴⁵ Además de muchas alusiones dantescas presentes en los cuentos y poemas de Borges, el escritor argentino le dedicó a Dante su libro *Nueve ensayos dantescos* (1982).

⁴⁶ Jorge Luis Borges, *Obra poética*, Madrid, Alianza Editorial,S.,A., 1985, p. 186.

⁴⁷ Tomo el dato de Emilio Carrilla, “Un poema de Borges”, en Jaime Alazraki, *Jorge Luis Borges*, Madrid, Taurus, 1987, págs. 117 – 119.

⁴⁸ Dante Alighieri, *La divina commedia*, “Purgatorio”, V, versos 88 – 129.Ed.de G.A.Scartazzini, Milán, 1903.

des preocupaciones metafísicas de Borges: el panteísmo, según el cual un hombre es todos los hombres y el modo alinear de concebir el tiempo⁴⁹.

Así, en el poema analizado la historia argentina se ve enfocada desde el prisma de la cultura universal.

Concluyendo nuestro breve análisis de dos textos de Borges, podemos afirmar que los dos textos, a pesar de sus diferencias temáticas y formales, son manifestaciones de los sorprendentes juegos de la fantasía de su autor, presentándose los dos como una suerte de acertijo y como tales reclaman una participación activa del lector que sea capaz de descifrar las referencias ocultas en ellos e interpretarlos a la luz de sus conocimientos y del propio contexto.

Bibliografía

ALAZRAKI, Jaime (1987): *Jorge Luis Borges*, Madrid, Taurus.

ALAZRAKI, Jaime (1974): *La prosa narrativa de Jorge Luis Borges. Temas-Estilo*, Segunda edición aumentada, Madrid, Gredos.

BORGES, J. L. (1976): *El Aleph*, Madrid, Alianza Editorial,S., A.

BORGES, J. L. (1976): *Ficciones*, Madrid, Alianza Editorial,S., A.

BORGES, J. L. (1975): *Historia universal de la infamia*, Madrid, Alianza Editorial,S., A.

BORGES, J. L. (1998): *Otras inquisiciones*, Madrid, Alianza Editorial, S.,A.

BORGES, J. L. (1985): *Obra poética, 1923 – 1977*, Madrid, Alianza Editorial, S.,A.

CIRLOT, J. E. (2000): *Diccionario de símbolos*, Madrid, Ediciones Siruela.

DANTE, A. (1903): *La divina commedia*, “Purgatorio”, ed.de G.A.Scartazzini, Milán.

FOUCAULT, M. (1987): *Slová a veci.Archeológia humanitných vied*. Preložil a predslov napísal M. Marcelli, Bratislava, Pravda.

ŠIŠMIŠOVÁ, P (2003): *Literatúra alebo filozofia? (Dva portréty)*, Acta Facultatis Universitatis Presoviense, 2003.

VÁZQUEZ, María E. (1996): *Borges. Esplendor y derrota*, Barcelona, Tusquets.

⁴⁹ Sobre el tema véase más detalladamente:P. Šišmišová: Argentínčan stratený v metafyzike, In: *Literatúra alebo filozofia? (Dva portréty)*, Acta Facultatis Universitatis Presoviense, Prešov 2003, págs. 50 – 122.

III.
LINGÜÍSTICA

FUNCIONES DEL REGISTRO COLOQUIAL Y MECANISMOS LINGÜÍSTICOS PARA REALIZARLAS

Bohdan Ulašin

El registro coloquial, en nuestra definición el discurso más informal y coloquial del sistema de usos/estilos funcionales de la lengua, incluye tanto el llamado argot común/registro coloquial como los argots de grupos sociales o jergas profesionales y forma oposición a la lengua formal. El argot/registro coloquial, como cada estilo dispone de cierto inventario de recursos lingüísticos marcados en cada nivel de lengua. En este trabajo hemos centrado nuestra atención en las funciones que este registro desempeña y en los mecanismos lingüísticos¹ con las que estas funciones se realizan. El registro coloquial se emplea con cierta intención, objetivo que le es propio, dado que posee medios de realizarlas en el discurso. Aquí incluiríamos *función comunicativa*, *expresividad*, *informalidad*, *humor*, y parcialmente también la *identificación con el grupo* en los lenguajes especiales y la *ocultación críptica* en los argots conspirativos. En el segundo plano podemos encontrar en el registro coloquial también recursos lingüísticos empleados con el fin de *tabuizar* un tema o *disminuir el esfuerzo* del hablante.

1. Función comunicativa

Una de las principales tareas no sólo de la capa coloquial, sino de la lengua como tal, es servir de modo de comunicación, satisfacer las necesidades de los seres humanos para poder expresar sus sentimientos, compartir las informaciones, etc. Como la realidad extralingüística cambia constantemente, la lengua necesita crear nuevas voces para referirse a lo nuevo. Para ello se sirve de las formas ya existentes otorgándoles nuevos significados o se forman palabras o sintagmas fijos nuevos p.ej. con la llegada de nuevas formas de publicidad, muchas empresas empezaron a repartir propaganda por los buzones de las casas para que cada familia esté informada de sus productos. De ahí que surgió la palabra **buzonear**, derivada de *buzón* + el sufijo verbal *-ear* o con la aparición de Felipe González en la política se necesitaba la palabra para designar a sus partidarios. A partir de su nom-

¹ Por ende no incluimos aquí los medios extralingüísticos: gestos, mímica, postura, etc.

bre de pila más el prefijo **-ero, -era** que forman los sustantivos de agente: **felipero, -a** o se incorporan voces de otras lenguas².

Aparte de la función comunicativa en sentido estricto (formación de palabras para rellenar lagunas en el vocabulario), existen también otras razones por las empleamos el registro coloquial. Estas causas son a veces difícilmente diferenciadas, con frecuencia se combinan, así que ciertas palabras o construcciones no podemos atribuir a un solo impulso de origen ni averiguar cuál predominó.

2. Expresividad/Emocionalidad

Para causar impresión en el oyente, atraerlo, expresar nuestro estado psíquico, tratamos de darle más fuerza expresiva y emotiva al discurso. La expresividad es la cualidad de una palabra o sintagma o frase dotada de expresión que según Moliner (1998a, pág. 1259) significa: “Representación sensible, con palabras, gestos, etc., de las ideas, los deseos o los sentimientos.” Para comprender, por qué el estilo coloquial o informal (recordemos que lo informal es relativo, ya que hay varios grados de informalidad) es más expresivo que el formal, oficial, debemos recordar que es justamente la libertad de expresar de manera relativamente libre lo que pensamos o sentimos, uno de los factores que deciden si se trata de estilo informal o formal. En un ámbito de confianza o en una situación cuando no respetamos las normas socioculturales, podemos expresar una amplia gama de sentimientos. Normalmente en el argot empleamos más la degradación que el ennoblecimiento del referente. La historia nos muestra que las palabras expresivas, dotadas de carga y valoración degradante solían reemplazar las palabras neutras. En el latín la palabra *domus* ‘casa’ fue reemplazada por *casa* ‘choza, chabola’, *caput* ‘cabeza’ por *testa* con el significado originario de ‘puchero’ *locere* ‘hablar’ por *parlare* ‘parlotear, garrullar’. Con la pérdida de la palabra neutra, la palabra expresiva toma su posición y poco a poco pierde la expresividad. En el italiano moderno las palabras *parlare* o *testa* son neutras (Zavadil, 1998, págs. 23 – 24). No obstante la lengua nunca falla en encontrar una sustitución para rellenar el lago que surgió al perder una palabra su expresividad. Podemos llevar a cabo esta intensificación expresiva mediante el empleo de palabras expresivas que se utilizan también

² Más véase en: ULAŠIN, B.: Préstamos en el argot español. In: *Studia Romanistica* 6, Ostrava, FF: Ostravská univerzita, 2006, str. 117 – 129.

muy a menudo como bases de la creación morfológica o como partes de sintagmas fijos. Las palabras expresivas las dividimos en palabras:

- a) expresivas **inherentemente**. Son palabras que conllevan valoración emotiva, sea positivo o negativo, por sí solas. Se trata sobre todo de **vulgarismos, palabras malsonantes** o palabras que se refieren a los temas mal vistos por la sociedad o a los conceptos sagrados. Su empleo supone una fuerte reacción emotiva en el oyente³: *Dios, Jesucristo, diablo, puta, joder, mierda, maricón, coño*, etc⁴. Estos sustantivos suelen usarse en el discurso como interjecciones. Aquí pertenece también un grupo bastante numeroso de adjetivos y adverbios valorativos que intensifican la impresión emotiva del hablante. Estos adjetivos pueden ser negativos, positivos o puramente intensificadores, sin embargo en el argot puede que los adjetivos cambien de polaridad muy fácilmente, un adjetivo negativo (*bestial*) puede convertirse en puro intensificador (*el concierto fue bestial*). Más ejemplos: *acojonante, bárbaro, bárbaramente, bestialmente, cojonudamente, cojonudo, jodido*.
- b) utilizando palabras **adherentemente** expresivas que solamente, al estar usadas en sentido figurado en otro contexto, se convierten en expresivas. Es porque le atribuyen al referente las características que no le son propias. Buen ejemplo son los nombres de algunos animales aplicados al ser humano, la animalización: **buitre** *m* (persona aprovechada), **cerdo** *m* (persona sucia, malintencionada) o la mecanización del ser humano: **faros** *m pl.* (ojos).

2.1 Mecanismos de construcción de palabras/expresiones emocionales

- a) Plano **fonético**: en el contexto podemos utilizar la entonación. A menudo el hablante expresa sus emociones con más expresividad y liberación. Recurre a muchas expresiones exclamativas o interrogativas (*¡ni de coña!, ¡joder!, ¡no jodas!, ¿bailando yo?; ¡qué va!*). En el estilo coloquial la entonación muchas veces ayuda a construir la oración, sin ella muchas oraciones quedarían incomprensibles o, por lo menos, ambiguas, p.ej. la expresión ¡hostia!. Según León (1998, pág. 96) puede expresar

³ Cabe decir que con el uso constante de palabras malsonantes, vulgares, se va perdiendo su fuerza expresiva. En algunos contextos expresiones como *¡joder!* o *¡coño!* es casi neutral. Lo mismo ha pasado con la expresión *fuck!* en inglés.

⁴ Se utilizan muy a menudo en la formación de frases hechas con el fin de otorgarles expresividad.

„alegría, entusiasmo, sorpresa, enfado, decepción, resignación, etc. “... enfado, indignación; ; dolor; ; fastidio, contrariedad; asombro, sorpresa, extrañeza; admiración, alegría“, cada sentimiento pronunciado un poco diferente, a veces acompañado con gestos o postura típica). Algunos grupos o combinaciones de sonidos también poseen cierta expresividad, por ejemplo el sonido vibrante de la doble rr: *ser la rehostia, ¡redios!, ¡recojones!, beberrón, calentorro, cenorra, ceporra, pedorra, tiarrón, primarrón, tetorras, tontarra, tintorro, vidorra, listorro, tiorra, machorra*; el grupo consonántico -ng-: *blandengue, candongo, guarrindongo, bailongo, facilongo, milonga, mínga, querindongo, señoritingo*; o el sonido ñ: *ñaca, ñasca, ñoca, ñoño, ñórdiga*. También es expresiva la formación onomatopéyica de palabras: *gorigori m* (bullicio, alboroto), *yuyu m* (cópula sexual), *estar gagá* (estar anticuado), etc.

- b) En la expresión escrita la duplicación de algunas letras (que así refleja la pronunciación exaltada) puede participar en la expresividad de la palabra: *¡dioss!* (EJ3, 34), *¡puuuta pasada!* (EJ3, 34), *¡¡¡noooo!!!* (EJ1, 31), *¡ufff!*, *¡que sííí!*, *¡socorroo!* (EJ2, 32), ... *las tetas muuuu grandes...* (EJ2, 33).
- c) En el plano sintáctico: uso de varias construcciones sintácticas intensificadoras: *pedazo (de) coche/mujer...*, *tonto de mi/mi hermana/tu vecino...*, *que no veas, que te cagas, que te caes de culo, ser/estar de puta madre, la madre que le/te parió, que se caga la perra, de cojón, de puñetas, la hostia de algo* (gran cantidad), *como de aquí a Buenos Aires*; la adición de ni: tiene valor enfático. Comparemos: *no se pueden ver – no se pueden ni ver, no lo pienses – ni lo pienses*; la adición de coño, cojones, huevos, hostias, leche, narices, puñetas: detrás de pronombres interrogativos: *¿Qué coño crees que estoy haciendo?, ¿Dónde leche está el libro ese?*; duplicación de palabras: *buenas noches noches; es lo más-más bonito; Empezar un nuevo curso es bonito. O sea, empezar-empezar es un coñazo...* (EJ2,52 – 53); expresiones de contacto, elementos introductoros: son expresiones que muestran el contacto del hablante con el ambiente (*oye, mira, señorita, hola, chao*, etc.) o elementos con los que el hablante expresa sus sentimientos, actitud: suelen girar en torno a unas cuantas palabras que se emplean para intensificar la emoción. Bien se trata de las palabras asociadas a los órganos sexuales, al sexo y a la escatología (*joder, polla, coño⁵, cojones, carajo, mierda, cagar, culo, puñeta*) o a la religión (*hostia,*

⁵ Tal es el empleo de la palabra *coño* por los españoles que a éstos se refieren en Chile y

Cristo, Dios). A veces se emplean las formas deformadas para disminuir la expresividad (*joder* → *jolín, jo, jopé; Dios* → *diez; mierda* → *eme; hostia* → *hosti, ostra, etc.*).

ca) Admiración: *¡hostia!, ¡hostia puta/santa/divina!, ¡ostras!, ¡joder!, ¡jo!, ¡jodo!, ¡jodo Floro!, ¡joroba!, ¡jolín!, ¡jelines!, ¡jope!, ¡coño!, ¡recoño!, ¡coña!, ¡coñe!, ¡concho!, ¡cojones!, ¡recojones!, ¡cojona!, ¡leche!, ¡leñe!, ¡carajo!, ¡huevos!, ¡redió!, ¡rediez!, ¡recristo!, ¡copón!, ¡copón bendito!, ¡la hostia!, ¡la puta!, ¡la leche!, ¡la leche puta!, ¡la puta de bastos/de oros!, ¡ahí va la hostia!, ¡anda la hostia/la puta/la leche/la órdiga/la osa!, ¡échale huevos/cojones!, ¡tócate los huevos/los cojones/las narices!, ¡cágate, lorito!*

cb) Amenaza: *¡te vas a enterar de lo que vale un peine!, ¡por la leche que mamaste!, ¡si te pego una hostia te visto (de) torero!, ¡te voy a dar una hostia que te van a quedar los piños en fila india/que te van a sonar los mocos a calderilla/que vas a dar más vueltas que un hijo puta buscando la partida de nacimiento/que vas a dar más vueltas que un sudaca buscando el permiso de residencia/que no te va a encontrar ni Paco Lobatón!, ¡te voy a dar de hostias hasta en el carné de identidad!*

cc) Desprecio, superioridad, indiferencia: *¡tócame los cojones/los huevos/un cojón/un huevo!, ¡chúpame un huevo/un cojón!, ¡me la chupas/soplas /meneas/repampinflas!, ¡por mí como si te operan/como si te la machacas/como si te la destrozas/como si te caes a un barranco!, ¡me la trae floja!, ¡me la suda!, ¡me suda la polla!, ¡me patina!, ¡me resbala!, ¡me importa un pepino/un pito/una mierda/un carajo/un pijo/un cojón/tres cojones/un pepino/un rábano!, ¡me limpio el culo con ello!, ¡me lo paso por el culo/por los cojones/por el coño/por los ovarios!, ¡otra pena pa mi coño/pa mi culo!*

cd) Rechazo: *¡vete a la mierda/a la eme/a cagar/a cagar a la vía/al peo/al guano/a tomar por el culo/a tomar por el saco/al carajo/a descapullar monos/a hacer puñetas/a la porra/al cuerno/a freír churros/a freír monas/a parir panteras/a chupar el pezón del carro/a jugar cinco contra el calvo/a pelar rábanos/a comer pollas!, ¡anda y que te den por el saco/culo!, ¡anda y que te den pomada/y que te folle un guarro/y que te pise una vaca!, ¡anda a cascarla!, ¡anda y que te la casque tu madre!, ¡anda y que te zurzan (con hilo negro)!, ¡anda y que te folle un pez!, ¡que te pires y cierra la puerta por fuera!*

ce) **Enfado**: ¡carajo!, ¡cojones!, ¡coña!, ¡coña!, ¡coño!, ¡hosti!, ¡hostia!, ¡joder!, ¡jolin!, ¡jelines!, ¡leche!, ¡mierda!, ¡narices!, ¡recojones!, ¡recoño!, ¡rediez!, ¡me cago en los cojones/en diez/en la puta/en la puta divina/en la puta leche/en la puta que parió un tanque/en la puta de oros/en la puta de bastos/en toda la baraja/en la mar/en la porra!, ¡la puta que le parió!

cf) **Negación**: ¡ni flores!, ¡ni hablar!, ¡nasti de plasti!, ¡ni loco!, ¡ni borracho!, ¡ni narices!, ¡ni de coña!, ¡ni pa dios!, ¡ni que carajo(s)!, ¡ni pa cristo!, ¡ni dios que lo fundó!, ¡(por) los cojones!, ¡hostias/pollas en vinagre!, ¡el coño de tu hermana!, ¡caca de la vaca!, ¡tururú!, ¡tararí!, ¡(y) un jamón/huevo/carajo!, ¡(y) una polla ¡(qué...) ni qué hostias/cojones/coño /leches/carajo /huevos/narices/puñetas/porras /pollas/ocho cuartos

- d) **Formación de palabras**: en la derivación el uso deliberado de algunos afijos expresivos le otorga expresividad a toda la palabra derivada. Es lógico que en el argot predominen afijos inherentemente expresivos o emocionales, como el uso de prefijos intensificadores: *re-*, *requete-*... **rehostia**, **requetebueno**; sufijos diminutivos, afectivos: *(c)ete*, *-ica*, *-ito*, *-illo*, *-ín*, *-ito*, *-ulín*... **cabroncete** (cabrón), **polvete** (polvo), **llorica** (persona que llora mucho), **putilla** (puta), **tontín** (tonto), **pibita** (piba), **pichulina** (picha); aumentativos: *-azo*, *-ón*, *-orro*... **mamonazo** (mamón), **cabronazo** (cabrón), **regalazo** (regalo), **golazo** (gol), **fascistón** (fascista), **maricón** (marica), **marujona** (maruja), **putorra** (puta); despectivos: *-aca*, *-ales*, *-arra*, *-ato*, *-oca*, *-ucho*... **moraca** (moro), **sudaca** (sudamericano), **viejales** (viejo), **tontarra** (tonto), **cegato** (ciego), **sadoca** (sádico), **gentuza** (gente), **feucho** (feo). Algunos son propios solamente del argot: *-(c)ete*, *-ales*, *-ata*, *-orro*, etc. Mediante el acortamiento la palabra transformada se convierte en expresiva por quedar incompleta, “deformada” y así diferente de la norma, original: **profe** (profesor), **dire** (director), **cari** (cariño), **presi** (presidente), **tranqui** (tranquilo), **manifa** (manifestación), **travesti** (travestido). La composición, sobre todo la de rección cuando la 3ª persona singular del verbo en el presente se combina con el sustantivo, es propia del argot, contiene mucha fuerza descriptiva, con los efectos cómicos y de burla: **asaltacunas com.** (pedófilo), **calientabraguetas/calientapollas f** (mujer que excita a los hombres pero no consiente en llegar a la cópula sexual), **chupaculos adj., com.** (adulador, lisonjero), **comehostias com.** (persona beata), **comemierdas com.** (persona despreciable), **gilipollas com.** (lelo), **guardapolvos m** (vagina), **inflagaitas com.** (persona molesta, tonta), **papamoscas m** (bobo), **soplapollas com.** (lelo),

tapacojones *m* (bañador), **tirapedos** *com.* (ano). Lo mismo pasa con las composiciones oracionales: **subanestrujenbajen** *m* (metro), **meteisaca** *m* (cópula sexual), **sanseacabó** (fin), **vivalavirgen** *com.* (despreocupado). Cruce o acción de dos palabras es un proceso típico del lenguaje coloquial. Crea voces originales, nuevas y imprime al referente la característica cómica o irónica y negativa de una de las dos palabras: **analfabestia** *adj., com.* (analfabeta; *analfabeta y bestia*), **enanieves** (enano; *enano y Blancanieves*), **gristapo** *m* (policía armada durante el franquismo; *gris y gestapo*), **motoricón** *m* (policía motorizado; *moto y maricón*), **pechonalidad** *f* (pechos grandes; *pecho y personalidad*), **sociolisto,-a** *adj., m y f* (socialista corrupto; *socialista y listo*). Alteración fonética: también de este modo el hablante imprime más expresivas y de las palabras neutrales forma palabras no gastadas y originales: **nen de nen** (*nada*), **que nones** (*que no*); también se deforman las palabras propias del argot para devolverles la expresividad que se pierde con el uso: **tronqui** *m* (*tronco*), **fangar** (*mangar* ‘hurtar’).

2.2 Figuras literarias y poéticas

En el argot también tropezamos con el uso de **figuras literarias** y **poéticas** que se usan para enriquecer el lenguaje, intensificar el discurso y también para mostrar la expresividad emocional del hablante. Moliner (1998a, pág. 1301) define la figura retórica del modo siguiente: “Cualquier manera de decir en que, buscando más expresividad o mayor efecto, o bien se introduce alguna variación en el uso corriente de las palabras... o en su significado..., o bien se combinan de una manera efectista.” Vamos a presentar una lista de las figuras literarias que aparecen con frecuencia en el argot con la intención de alcanzar mayor expresividad⁶.

2.2.1 Figuras de dicción

“Se basan en la especial colocación de las palabras” (Trup; 2000, pág. 59).

- a) Pleonasmo: Añade palabras innecesarias para la comprensión: *Lo vi con mis propios ojos y él se atreve a decirme que no es verdad.*
- b) Sinonimia consecutiva: Añadimos palabras de significado análogo: *¡Fuera de mi casa, vete, fuera, lárgate ya!*

⁶ Según la división presentada en Trup (2000, págs. 59-76).

- c) Epíteto metafórico: Adjetivación caracterizadora con el cambio metafórico del significado originario del adjetivo: **beso francés** (beso en la boca introduciendo la lengua), **dinero negro** (dinero procedente de negocios ilegales), **dinero sucio** (dinero legal, pero no declarado), **mujer fácil** (mujer que accede fácilmente a mantener relaciones sexuales), **viejo verde** (hombre libidinoso).
- d) Elipsis: Consiste en suprimir elementos de la frase. *El undécimo, no molestar* (en vez de decir: *El undécimo mandamiento...*). La elipsis se utiliza sobre todo para fines eufemísticos o encubridores, pero también por la comodidad cuando la omisión no dificulta la comprensión de la frase.
- e) Reduplicación: Repetición inmediata de palabras, por aposición: *Vaya, vaya, vaya, parece que todavía no ha terminado la cosa, ¿eh?*
- f) Aliteración: Se repiten ciertos sonidos iguales. Puede tratarse de letras o palabras, como por ejemplo aparece en los trabalenguas: *El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Ramírez se lo ha cortado. El cielo de Constantinopla está constantinopolizado. ¿Quién lo desconstantinopolizará? El desconstantinopolizador que lo desconstanipolice buen desconstantinopolizador será. Tres tristes tigres tragaban trigo en un trigal en tres tristes trastos. En tres tristes trastos tragaban trigo tres tristes tigres.*
- g) Paronomasia: Reúne voces de pronunciación parecida, de sonido semejante: *confundir la gimnasia con la magnesia.*
- h) Calambur: “se produce cuando al agrupar de otro modo las sílabas de las palabras, éstas cambian de significación” (Trup, 2000, pág. 67), p.ej.: *No es lo mismo un tubérculo, que ver tu culo*⁷.

2.2.2 Figuras de pensamiento

Figuras de pensamiento “... emanan del asunto y de las ideas.” (Trup, 1999b, pág. 68).

- a) Descripción: presenta los objetos, cosas, fenómenos, “... entra en juego la imaginación para evocar lo que se ha visto... La primera condición... es la *viveza figurativa*... de ofrecer una sensación plástica... La mejor descripción es la que produce la sensación más fuerte.” (Trup, 2000, págs. 68 – 69): **lavada de cabeza** (felación), **cambiar babas** (besarse),

⁷ Véase más en: ULAŠIN, B.: Comparaciones y refranes en el español coloquial. In: *VII encuentro de profesores de español – Actas*, (zbornik z konferencie). Bratislava: AnaPress, 2004, str. 109 – 140.

levantador de vidrio en barra fija (persona que bebe mucho), **devolver la mascada** (vomitar), **no saber hacer la o con un canuto** (no saber hacer nada), **echar la papa** (vomitar), **saco de la mierda** (nalgas), **traje de madera** (ataúd), **cuando la mili se hacía con lanza** (hace mucho tiempo), **cómprate un bosque y piérdete** (expresión que indica a una persona que se vaya), **¡te voy a dar un hostia que vas a dar más vueltas que un sudaca buscando el permiso de residencia!**, **ser más basto que un condón de esparto con la punta de uralita** (ser una persona extremadamente ruda y tosca)

- b) Exclamación: Es un gesto de emoción: *¡Que te voy a partir la cara!*
- c) Interrogación retórica: Preguntamos sin esperar respuesta: *¿Qué he hecho yo para merecer esto?*
- d) Exageración o hipérbole: intensifica (engrandece o empequeñece) las acciones o las cualidades, sobre todo negativas, de manera exagerada (Trup, 2000, pág. 72). Esta figura es muy corriente en el lenguaje coloquial. Con la exageración que no corresponde a la realidad el hablante quiere comunicar la relativa intensidad, exclusividad, superioridad o singularidad de la cualidad en cuestión: **dinosaurio m** (persona con ideas antiguas), **partir la cara** (golpear), **entrarle a alguien las cagaderas del Niágara** (asustarse), **tostar** (calentar) **tener más morro que un elefante con flemones** (tener mucho morro), **ser más tonto que vender frigoríficos en el polo norte** (ser muy tonto), **ser más feo que pegar a un padre con un calcetín sudado** (ser extremadamente feo). También utilizamos numerales grandes para potenciar el discurso: *Ya te lo he dicho veinticinco mil veces, ¡déjame en paz!*; muy frecuente es el uso de hipérbole en los piropos: *si me dejas, me suicido; me falta el aire si no estás tú*
- e) Contraste o antítesis: que consiste en unir dos conceptos incongruentes para producir el efecto cómico y expresivo deseado, p.ej.: *ser más cursi que un seiscientos con cortinas; tener menos gracia que una monja bailando la música del telediario.*
- f) Perífrasis o circunlocución: Dice con un rodeo de palabras lo que podría decirse con menos o hasta con una sola: *Ser más tonto que Pichote que fue a vendimiar y llevó un racimo de uvas para merendar/que cebó el pichón por el culo* (en vez de decir ser muy tonto), *estirarse menos que el portero de un fútbolín* (ser tacaño).
- g) Reticencia: Dejamos la frase sin acabar, ya que se sobreentiende la idea,

acompañado por entonación ascendiente: *Este fulano es más feo...* (completo podría ser: *este fulano es más feo que pegar a un padre*).

- h) **Ironía**: es una “expresión en tono de burla de lo contrario de lo que se quiere comunicar” (Trup, 2000, pág. 54), p.ej.: **angelito** *m* (niño travieso o con malas intenciones), **homenaje** *m* (paliza), **sietemachos** *m* (persona débil), **tenerlo/llevarlo claro** (resultar muy difícil), **ser tan necesario como los perros en misa** (ser innecesario).

2.3 Juego de palabras

Juego de palabras: Moliner (1998b; pág. 122) lo describe como: “Frase compuesta aprovechando la doble acepción de una palabra o la casi igualdad de dos palabras, para conseguir un efecto gracioso o ingenioso.” P.ej.: **campeona de natación** (mujer con pechos y trasero de reducido tamaño) deriva de la frase: “Nada por delante, nada por detrás.” (Sanmartín; 1998, pág. 179), **ser de Castellón de la Plana** (no tener pecho una mujer; se juega con el doble sentido de *plano*), **en España tiene don hasta el algodón** (expresión extraída de una marca de ropa y perfumes, Don Algodón), **manola/manuela** *f* (masturbación; *mano*), **masca** *m* (jefe de cualquier grupo) – ha dado lugar a frases: *el más capullo*, *el más cabrón* (Sanmartín, 1998, pág. 549), **ojalador**, -a *m y f* (homosexual) y **ojalar** (sodomizar) – de la palabra *ojal* ‘ano’, **estar con la paraguaya** (estar deprimido; *paranoia*), **Rogelio** *m* (persona de ideas izquierdistas; *rojo*), **sudán** *m* (sobaco; *sudar*), **travieso** *m* (*travestido*), **vagoneta** *com.* (vago), **ser verdura** (ser *verdad*), **violeta** o **violín** *m* (*violador*), **vizconde** *m* (bizco), **dar un voltio** (dar una vuelta)⁸, **ser de güelva** (tener que *devolverlo*), **¡yavestruz!** (*ya ves tú*), **¡o no, me atropella!** (*onomatopeya*).

Existen muchos chistes que juegan con el doble sentido de las palabras: *¿Sabes por qué en Lepe no hay drogadictos? –¿Por qué? –Porque el caballo* (‘heroína’ en argot) *no les cabe en la chuta* (jeringuilla). (Sanmartín; 1998, pág. 240); *¿Por qué las mujeres no pueden jugar al fútbol? –¿Por qué? –Porque los veintidós conejos* (‘órgano sexual femenino’ en argot) *se comerían el césped*.

Asimismo el lenguaje coloquial se aprovecha de los sonidos de otras lenguas y forma palabras que para el oído desconocedor parecen ser extranjeras⁹: **mezquita de Alí-Ben y Mea/Alí-Ben-A-Mear** **mezquita de Alí-Ben y Mea/ Alí-Ben-A-Mear** ‘retrete’, creado por los términos *allí*, *venir*,

⁸ Cfr. en eslovaco: *máte moje symfónie* (por *sympatie*).

⁹ Cfr. los juegos fónicos eslovacos: *ušimisako* ‘sastre en japonés’, *samajamadomifuč* ‘terremoto en japonés’, *tuhoškemping* ‘cementerio en húngaro’, *kaktus pochodowy* ‘erizo en polaco’, etc.

mear, *subanestrujenbajen m* (metro en alemán), *salivavasalivaviene* (beso en árabe), *sealejalaalmeja* (divorcio en árabe)

En el sentido más amplio del término *juego de palabras* caben también otros procedimientos que afectan la forma y/o el significado de la palabra con la finalidad humorística, p.ej.: cruce de palabras, metátesis o recomposición.

2.4 Rima

La rima es uno de los procedimientos más característicos del registro coloquial. Se utiliza muy a menudo en frases hechas, refranes o simplemente en reacciones breves, achuladas a lo que se dice para avivar, dar más gracia y/o mayor expresividad a la expresión.: *corta el rollo*, *tío cebollo/corta Blas*, *que no me vas/corta y vete*, *que tienes cara de filete/corta el rollo*, *cara bollo* ‘expresiones para indicar con enfado a una persona que se vaya’, *sábado*, *sabadete*, *camisa limpia y polvete* ‘expresión rimada que alude a la costumbre de ir a las casas de prostitución el sábado por la noche’, *ir en el coche de San Fernando*, *unos ratos a pie y otros andando* ‘ir a pie’, *que no te enteras*, *Contreras* ‘expresión para indicar que alguien no se entera de lo que sucede’, *ful de Estambul* ‘1. mentira 2. hachís que no procede de Marruecos’, *que soy del foro*, *Telesforo* ‘no soy un palurdo’, *nasti de plasti* ‘nada de nada’, *que te veo*, *Macabeo/Timoteo* ‘descubrir, ver a alguien haciendo algo indebido’, *¡no jodas*, *que incomodas!*, *¿qué es eso*, *cara queso?*, *¿quién te escucha*, *cara trucha?*, *¿quién te habla*, *cara tabla?* ‘expresiones de burla’.

La parte rimada muchas veces no es obligatoria, se añade a una expresión con intención enfatizadora. Aquí luchan dos principios de construcción – el acortamiento debido a la tendencia hacia menos esfuerzo y la expresividad y humor otorgado por la rima: *¡jecha el freno* (, *Madaleno*)! ‘expresión para señalarle a alguien que se pare’, *¡toma del frasco* (, *carrasco*)! ‘expresión para indicar que alguien se merece lo que le ha pasado’, *cuatrojos* (, *capitán de los piojos*) ‘persona que lleva gafas’, *la cagaste* (*Burlancaster*) ‘expresión para indicar que alguien se ha equivocado o hecho algo mal’, *que me piro* (, *vampiro*) ‘expresión para indicar que alguien se marcha’, *callo* (*malayo*) ‘persona muy fea’, *chuli* (*piruli*) ‘divertido, bonito’, *gil* (*del candil*) ‘estúpido’, *goma* (*de Oklahoma*) ‘hachís de buena calidad’, *guay* (*del Paraguay*) ‘bien, perfecto’, *a mí plin* (, *yo duermo en pikolín*) ‘expresión de indiferencia’, *¡y una polla* (*como una olla*)! ‘negación’, *¡jodo* (, *godo*)! ‘expresión de sorpresa o enfado’.

Algunas palabras adquirieron el sentido figurado solamente por la rima: *berberecho* ‘soldado a punto de licenciarse en Ceuta y Melilla’ ← *soy berberecho porque sólo me falta cruzar el estrecho*; *espinete* ‘soldado que está a punto de licenciarse’ ← *soy espinete porque sólo me falta tener el billete*; *flecha* ‘soldado a punto de licenciarse’ ← *soy un flecha, porque ya la tengo hecha*; *cantimplora* o *lavadora* ‘soldado al que le quedan horas para licenciarse’ ← *soy cantimplora/lavadora, porque me quedan horas*; *mesías* ‘soldado al que le quedan horas para licenciarse’ ← *soy mesías, porque no me quedan semanas sino días*.

Rima múltiple: *te jodes como herodes* (*las galletas de María son las mejores*) ‘expresión de enfado para maldecir al oyente’, *¡toma, Jeroma* (*pastillas de goma*)! ‘expresión de complacencia de alguien por lo que se le dice o le ocurre a otro, que se lo merece’

Frasas intersubjetivas: son juegos rimados con las que se responde

a) una expresión o insulto¹⁰:

A: *Gilipollas*

B: *De gili, nada; de polla, un metro, y saca a tu hermana que se la meto* (Sanmartín, 1998, pág. 408)

A: *¡Dímelo!* B: *Melo*.

b) o el hablante tiene que lograr que su interlocutor diga alguna palabra para burlarse de él con una frase rimada¹¹:

A: *¿Jugamos al teto?* B: *¿Al teto? ¿En qué consiste?* A: *Tú te agachas y yo te la meto*. (Sanmartín, 1998, pág. 798)

A: *¿Qué hora son?* B: *Son las cinco*. A: *Por el culo te la hinco*.

3. Tabú

La palabra tabú proviene de una lengua polinesia del archipiélago de Tonga y significa ‘sagrado, intangible, prohibido’. En la lingüística significa ‘prohibición de uso de una palabra o expresión’. La relación entre la palabra y su referente es muy estrecha y su uso podría atraerlo (Černý, Holeš, 2004, pág. 98). En la cultura española la situación es parecida a los demás países europeos. Como tabú se percibe todo lo que está relacionado con la muerte, las enfermedades incurables, el sexo, órganos sexuales, menstruación,

¹⁰ En eslovaco también abundan respuestas de este tipo: *No a čo!* – *Smrdí ti volačo*; *No a?* – *Smrdí ti noha*.

¹¹ Cfr. en eslovaco: *Kolko je 5+5?* – *Desať*. – *Nauč sa plienky vešať*; *Díky* – *Osrali ta býky*.

masturbación, con referencias escatológicas, con el Dios y diablo, con los defectos mentales o físicos, etc. Aunque las palabras o expresiones relacionadas a los temas tabú no suelen verse suprimidas tanto en el argot como en un discurso formal, no siempre es propicio emplearlas. Por ello existen diferentes modos de cómo evitar las connotaciones negativas, aunque conservando los referentes.

3.1 Recursos lingüísticos de tabuización

- a) **elipsis** Con la omisión de una parte de la expresión (sin afectar a la claridad del sentido nocional) evitamos las connotaciones tabúes de la parte omitida: **acto** (sexual), **estar hasta los mismísimos** (cojones) ‘estar harto’. Muy a menudo la palabra omitida está reemplazada por el artículo definido que mantiene sus categorías gramaticales (género y número): **tenerlos** (cojones) **por corbata** ‘tener miedo’, **tenerlos** (cojones) **cuadrados** ‘ser obstinado’, **tenerlos** (cojones) **bien puestos** ‘ser valiente’, **traérsela** (picha/polla) **floja** algo a alguien ‘serle indiferente algo’, **frótársela/cascársela/machacársela /restregársela/meneársela/pelársela** (picha/polla) ‘masturbarse el hombre’, **tenerla tiesa** (tener el pene en erección), **desenfundarla** (picha/polla) ‘extraer el pene por la bragueta’, **enchufársela/hincársela** (picha/polla) a alguien ‘fornicar’, **enfundarla** (picha/polla) ‘introducir el pene en la bragueta’, **ligarla** (mierda) ‘pisar un excremento’, **mamarla** (picha/polla) ‘realizar una felación’
- b) **alusión** Se trata de una indicación indirecta: ¿cómo te llamas? (fórmula para preguntar el precio de un servicio de la prostituta)
- c) **perífrasis** **visitar al señor Roca** (ir al váter), **dar por donde amargan los pepinos** (dar por el culo), **donde la espalda pierde su nombre** (trasero), **bajo vientre** (órganos genitales)
- d) **eufemismo** La palabra griega *eufemismo* se compone de dos bases: *eu* ‘bueno, propicio’ + *fémē* ‘habla, voz’. Se emplea para evitar una palabra o expresión inapropiada, tabú. Es una palabra de doble sentido, mantiene su significado originario con el que descubre el figurativo. A veces, si ha predominado el uso figurativo, no puede servir más de eufemismo, dado que ya se asocia directamente con el concepto tabú. Para que una palabra pueda servir de eufemismo debe haber cierta similitud entre ella y la palabra/expresión tabú. Como eufemismo el argot emplea:

da) hiperónimo (generalización): **aire** *m* (ventosidad), **aparato** *m* (pene), **gas** *m* (ventosidades), **pastilla** (anticonceptivo oral), **hacérselo** con alguien (realizar el acto sexual), **irse** (1. eyacular el semen 2. arrojar una ventosidad 3. defecar), **plasta** *f* (excremento blando), etc.

db) Palabra que guarda similitud fonética con la palabra tabú¹²: ¡**corcho!** *interj.* (*coño*), **cagarse en diez** (blasfemar; *Dios*), ¡**ostras!** (*hostias*), **teresa** *f* (*teta*)

dc) Palabra/expresión que guarda cierta motivación o relación semántica con el tabú: **amigo**,-a *m y f* (novio), **arrugarse** (perder la erección el pene), **barrio de los callaos/de los calvos** (cementerio), **jardín** *m* (retrete), **liar los bártulos** (morir), **irse al otro barrio** (morir), **dejar la/desaparecer de escena** (morir), **mandar a alguien a otro barrio** (asesinar), **fumarse** (fornicar), **funcionar** (fornicar), **semáforo** *m*, **visita** *f*, **tía** *f*, **tomate** *m*, **mes** *m* (menstruación), **estar con el semáforo** (tener la menstruación), **habitante** *m* (piojo), **zanahoria** *f* (pene), **enviar/mandar al guano** (enviar a la *mierda*), **de narices** (de cojones), **por narices** (por cojones), **pelotas** *f pl.* (cojones) – la palabra **pelota** sustituye **cojones** también en las frases hechas: **tocar las pelotas**, **tener pelotas**, **estar hasta las pelotas**, etc.

dd) Diminutivos: *aquella chica gordita*, *el bajito*

de) Parte de las locuciones parcialmente idénticas: **hijo de la Gran Bretaña** (*hijo de la gran puta*)

df) Número de letras de la palabra tabú: **siete** *m* (policía)

- e) litotes se trata de una disminución de lo dicho al emplear dos negaciones con el sentido afirmativo: A: *¿No crees que así estoy mucho más guapa?* B: *No digo que no...*; o con la negación + palabra de valoración positiva: *no es muy inteligente* (por *es tonto*).
- f) alteración fonética: Con la deformación de la imagen acústica de la palabra tabú aminoramos su valor disfemístico: **cataplínes** *m pl.* (cojones) también se utiliza en las mismas frases hechas que *cojones*: **estar hasta los cataplínes**, **tocar los cataplínes**, etc., **cojines/cojinetes** (*cojones*), **¡cojona!** (*cojones*), **¡coñe!** *interj.* (*coño*), **¡córcholis!** *interj.* (*coño*), **fostia** *f* (*hostia*), **fostiar** (*hostiar*), **fostión** *m* (*hostión*), **¡hostinal!** *interj.* (*¡hostia!*), **¡jobar!** *interj.* (*joder*), **¡jodo!** *interj.* (*joder*), **¡jolin!** *interj.* (*joder*), **¡jopé!** *interj.* (*joder*), **¡joroba!** *interj.* (*joder*), **¡leñe!** *interj.* (*leche*)

¹² Cfr. las expresiones eslovacas: *do ríma!*, *do pištole!*, *do puče!*

- g) **acortamiento** y **abreviación**: Como en el caso anterior, al no pronunciar toda la palabra se disminuye su impacto: **ajo** y **agua** (*a joderse y aguan-tarse*); **¡jo!** *interj. (joder)*, **eme** *f(mierda)*, **enviar/mandar a la eme** (*enviar a la mierda*), **npi** (*ni puta idea*), **hp** ‘*hijoputa*’

4. Ocultación críptica¹³

Algunos sociolectos (argot de delincuencia, prisioneros, homosexuales) han surgido precisamente con el fin de ocultar o encubrir lo transmitido ante los que no pertenecían al grupo. Algunos términos que antiguamente se conocían dentro de un grupo pequeño, se han difundido por toda la sociedad española. Expresiones como p.ej. *ser de ambiente* ‘ser homosexual’ o *hierba* ‘marihuana’ ya han perdido gran parte de su función encubridora. Este proceso se le debe de gran parte a la desaparición de la censura en los medios de comunicación después del franquismo y a la mayor libertad de expresión que viene ligada al relajamiento de algunas normas socioculturales (en España se ha producido un cambio muy profundo desde la transición en cuanto a algunas normas establecidas sobre la vida sexual, orientación sexual y consumo de drogas blandas)

4.1 Recursos lingüísticos de ocultación críptica

- a) Para ocultar el significado se utilizan muy a menudo **los hiperónimos**: **aparato** (jeringuilla entre los drogadictos), **hacerse un lugar/un establecimiento** (robar en el lugar), **herramienta** *f* (arma de fuego), **hierba/yerba** *f* (marihuana), **hombre** *m* (proxeneta), **material** *m* (cualquier sustancia estupefaciente), **meneo** *m* (golpe), **merca** *f* (cocaína), **mercancía** *f* (droga), **pieza** *f* (fragmento de hachís prensado), **polvo** *m* (cocaína), etc.
- b) También se usan palabras con una motivación o relación semántica con el referente, pero que no es tan evidente y es casi incomprensible fuera del contexto. Se trata de las **metáforas**: **bacalao** *m* (hachís) **arpón** o **boli de tinta roja** (jeringuilla), **estéreo** *m* (dos kilos de hachís), **tila** *f* (marihuana), **mata** *f* (cannabis), **fiebre** *f* (argot, jerga), **moncloa** *f* (botín), **bailar** (hurtar), **música** *f* (cartera)
- c) **Alteración fonética**: **carambuco** *m* (1. calabozo 2. celda de un hospital psiquiátrico), **chirlar** (efectuar un robo con la navaja; *sirlar*), **espeta** *m* (*inspector* de policía), **husma** *f* (policía; *chusma*), **manzanilla** *f* (*marihuana*) ambos empiezan en ma-, **romería** *f* (joyería), **clauca** *f* (ganzúa) en los

¹³ No incluimos en este párrafo la ocultación eufemística (vid. 3. Tabú).

dos últimos ejemplos se han mantenido las vocales y se han cambiado las consonantes de la palabra.

- d) Acortamiento o abreviación: **equis/x f** (anfetamina, *éxtasis*), **erres f pl.** (*reinoles*, tipo de pastillas excitantes).
- e) Alusión: **el/la que te dije** (la persona consabida), **de marras, lo de marras** (forma encubierta de referirse a algo) – *dame el vestido de marras, vengo por lo de marras* (ejemplos de Sanmartín; 1998, págs. 546 – 547).
- f) Palabras de lenguas extranjeras, sobre todo del caló: Hace mucho que abundan las palabras del caló en el argot de la delincuencia, dado que tanto los delincuentes como los gitanos se encontraban al margen de la sociedad y el dominio del caló o, al menos, de algunas palabras era muy ventajoso, las personas fuera del mundo de la delincuencia (las autoridades oficiales o las posibles víctimas) no lo entendían: **atasabar** (asesinar), **bucabón,-ona m y f** (delator), **bucharnó m** (disparo), **busnó f** (policía), **calés m pl.** (dinero), **chorar** (hurtar), **chupana f** (vivienda deshabitada donde pernocta la gente sin techo), **churi f** (navaja, cuchillo), **clichí m** (llave, ganzúa), **fuleo m** (engaño), **garabelar** (esconder), **garabo m** (estafador), **jayares m pl.** (dinero), **jujubar** (engañar), **julay adj., com.** (1. incauto 2. persona poco fiable 3. víctima de una estafa) **jurdós m pl.** (dinero), **lipendi m** (ladrón que aprovecha el descuido de la víctima), **mangar** (robar), **marar** (asesinar), **menda** (1. *pron.* yo 2. persona 3. víctima de un delito), **mulabar** (matar), **dar mulé** (asesinar), **nicabar** (robar), **palmar** (perder dinero), **dar la pañí** (avisar de un peligro), **pañisero,-a m y f** (maleante que vigila y avisa un peligro), **peluco m** (reloj de pulsera), **pestañí f** (policía), **quinar** (robar), **randa m** (ladrón), **randar** (robar), **sonacay m** (oro), **¡unga!** *interj.* (grito de aviso para anunciar la llegada de la policía).
- g) Combinación de los procedimientos aquí expuestos: p.ej. acortamiento de un hiperónimo: **merca f** (cocaína; *mercancía*)

Ejemplos de frases con el sentido ocultado (Sanmartín, 1998): *Ayer le bailé la música a la guiri* ‘ayer le hurté la cartera a la extranjera’, *Si no me das la pañí, los monos me hubieran colocado* ‘si no me avisas, los policías me hubieran detenido’.

5. Identificación con el grupo

Otro factor presente en la formación de ciertos tipos de jerga es la identificación del hablante con el grupo. Las expresiones y palabras específicas sirven para comunicarse de modo característico y típico dentro del grupo y como consecuencia crean la sensación de pertenecer a cierto grupo con el que el hablante se identifica y lo muestra al hablar. Una persona puede identificarse con un determinado grupo social (drogadictos, homosexuales, delincuentes, etc.) o con un grupo profesional o de afición (cada profesión tiene su vocabulario especial que se refiere a los objetos, conceptos o procesos que son propios de la actividad característica de la profesión: médicos, futbolistas) o su identificación se basa en la edad (lenguaje juvenil) o en el sexo. Este fenómeno es mucho más fuerte si el grupo en cuestión se puede identificar o reconocer a primera vista, sin que lo delate el modo de hablar. El caso más conocido es el *black english* – el lenguaje de los negros estadounidenses que hace mucho que perdieron el dominio de las lenguas africanas y tienen que comunicarse en inglés. Es evidente que era su espíritu de parentesco que el transformó el inglés que utilizaban en una variante especial para identificarles como una etnia. Parecido en España es el caso de los gitanos españoles que no tienen un idioma común como, p.ej. los inmigrantes marroquíes.

6. Informalidad

Detrás de la formación de palabras en el argot podemos encontrar también la intención de convertir la lengua en informal, de romper el hielo de la oficialidad y la distancia. En un diálogo informal, el umbral de sensibilidad hacia algunos sentimientos o temas es diferente a un discurso formal. Generalmente dicho, en un discurso informal podemos mostrar con más libertad nuestros sentimientos (alegría, tristeza, enfado, celos...).

Nos atrevemos a constatar que la informalidad – la emotividad y la expresividad son palabras casi sinónimas en cuanto se aplican al discurso, conversación humana. Aparte de los procedimientos para conseguir la emotividad (vid. 12.2), añadimos unos cuantos más: uso de insultos o injurias (palabras que acompañan una emoción fuerte), el uso de dialectismos, el tratamiento de tú¹⁴, etc.

¹⁴ En el español europeo el tratamiento de tú o el tuteo es cada vez más difundido (p.ej. en las universidades es normal que el estudiante trate al profesor de tú), la frontera entre tú/usted difiere de la situación en Latinoamérica, donde el empleo de usted en general es más conservador.

El carácter informal del discurso puede también ser evidente por los temas y el contenido de la conversación. No obstante, depende solamente del contexto y de la relación entre las personas, de si las preguntas o el análisis de algunos temas íntimos, personales se sienten como normales (relaciones sexuales, orientación sexual, familia, sueldo, fe o creencia en Dios, etc.) o inadecuados.

7. Comodidad o economía

Para evitar la pronunciación de una palabra muy larga o de una expresión pluriverbal, se emplean los procesos de acortamiento: **antifa** (*antifascista*), **ultra** (1. *ultraderechista* 2. *ultrasur*), proceso notable en las jergas profesionales donde la terminología culta, grecolatina, se somete al acortamiento. Por ejemplo en medicina: **gine f** (ginecología), **gastro f** (gastroenterología); abreviación: **pepero,-a** (partidario de *PP* 'Partido Popular'), **tp m** (tuberculosis pulmonar; leído *tepe*), **ugetero,-a** (afiliado a *UGT* 'Unión General de trabajadores'), etc. con la intención de reducir el esfuerzo del hablante. Incluso hay casos de alteración fonética que se ha llevado a cabo con el objetivo de facilitar la pronunciación de algunas combinaciones de sonidos: **reinol m** (*rohípnol*). En la sintaxis observamos la tendencia hacia menor esfuerzo en las construcciones presentadas en el subcapítulo 6.11 *Enunciados incompletos, condensados*.

8. Adecuación

Se trata de la adecuación a las condiciones de la comunicación. El hablante cambia y elige las expresiones, modos de construcción de su discurso (mencionados más arriba) según las condiciones situacionales. Muchas veces esta adaptación es espontánea. Según la situación el hablante utiliza un *eufemismo*, una *injuria*, *ironía*, *elementos dialectales*, *tuteo*, *tratamiento de usted*, etc. También bajo la adecuación entendemos la selección de temas. En los grupos especiales (profesionales, sociales, de afición, de edad) estos temas están ligados a los intereses y actividades de los miembros de grupo. Por ello en cada grupo surgen sinónimos que designan los objetos, las personas o los fenómenos que están conectados al estilo de vida y a las actividades del grupo en cuestión.

9. Humor

Es una de las fuerzas **más efectivas** en la creación de argot. Su uso es más patente en diferentes juegos de palabras (vid. 2.3 *Juegos de palabras*) pero también es evidente su presencia en la creación de palabras adherente-mente expresivas (cada metáfora si quiere ser buena, expresiva y corriente, de aceptación general, debe ser un poco chistosa, jocosa e ingeniosa) y en muchos de los procedimientos introducidos en este capítulo. Casi podemos formular la regla de cuanto más fuerte es el efecto cómico de una palabra o expresión, tanto más popular y extendida se hace. La decisión sobre lo que es o no es cómico cambia sin dudas con épocas históricas, naciones o grupos sociales, si bien la decisión es sumamente individual. Por ello existe un sinfín de definiciones del humor, de lo cómico. No obstante, casi en cada definición de ingredientes imprescindibles de lo humorístico, chistoso aparecen palabras claves como: asociaciones nuevas, pero acertadas (en otras palabras originalidad), juego, imaginación, sentido figurado, expresividad, caricatura, etc.

En cuanto a diferentes tipos de humor, mencionaremos el mejoramiento eufemístico y jocoso del referente que produce efectos cómicos gracias al contraste real: **catedral** *f* (lugar de lujo, donde se prostituyen las mujeres), **garaje la estrella** (aparcamiento al aire libre), **jardín** *m* (retrete), **hotel** *m* (cárcel), **medalla** *f* (mancha sobre el vestido), **receta** *f* (multa), **santuario** *m* (genitales femeninos), **trono** *m* (retrete), **estar en vacaciones pagadas por el Estado** (estar en la cárcel), el humor negro: **valle de los callaos** (la ultratumba, muerte), **gusanero** *m* (cementerio) o humor malévolo que goza del mal de otro (aquí encontramos muchos disfemismos y expresiones irónicas): **chabolo** *m* (celda), **quedarse para vestir santos** (permanecer soltero), **tocar el gordo** a alguien (tener que aguantarse siempre la misma persona con la situación más desagradable). Muy difundidas son las descripciones cómicas en las comparaciones¹⁵ que abundan en el castellano, p.ej.: *tener más peligro que una piraña en un bidé, tener más hambre que un piojo en una peluca, estar más despistado que Adán en el día de la madre.*

¹⁵ Más en: ULAŠIN, B.: Comparaciones y refranes en el español coloquial. In: *VIII encuentro de profesores de español – Actas*, (zborník z konferencie). Bratislava: AnaPress, 2004, pgs. 109 – 140.

12.9 Originalidad

La necesidad de ser diferente, original, de crear una línea divisoria entre las generaciones o entre diferentes grupos de habitantes (entre yo/mi grupo y el resto) es el ímpetu de la creación de palabras nuevas o sentidos nuevos de una palabra ya existente. Detrás de cada cambio en la lengua hay originalidad, innovación. El espíritu innovativo, de originalidad está presente en cada uno de los factores mencionados en este capítulo: en la identificación con el grupo (los miembros de un grupo crean su lenguaje original que les identifica), en la expresividad (cada nueva palabra no es gastada todavía y por ello es más expresiva), en el humor donde la originalidad es esencial, imprescindible (lo que es nuevo no suele aburrir), etc. Las creaciones nuevas son casi siempre anónimas, pese a que existen unas cuantas excepciones¹⁶.

La motivación innovativa puede apreciarse en la **actualización de las UF**. La UF ya existente es el punto de partida para la actualización, que se realiza bien cambiando algunas palabras, sin embargo la UF actualizada mantiene el sentido original, p.ej.: *A palabras necias, oídos sordos* → *A palabras embarrasasas, oídos anticonceptivos*; *A caballo regalado, no le mires el diente* → *A equino donado, no le periscopees el incisivo*; *ser más tonto que Abundio, que vendió el burro para comprar los aparejos*, que ya está cayendo en desuso → ...*que vendió el coche para comprar gasolina*; *donde Cristo dio las tres voces* → *donde Cristo perdió el mechero (y dejó de fumar para no tener que volver allí)*, bien cambia el significado, empleando para ello la lógica llevada al absurdo (p.ej.: *Tantas veces va el cántaro a la fuente que al final se rompe* → *Tantas veces va el cántaro a la fuente que al final sabe ir solo*; *Ojo por ojo, diente por diente* → *Ojo por ojo, ojo al cuadrado*; o la segunda parte del refrán expresa la valoración subjetiva de la primera parte (p.ej.: *A quien madruga, Dios le ayuda* → *A quien madruga, que se joda*). Otro tipo de actualización consiste en añadir un elemento a la UF originaria, p.ej.: *aburrirse como una ostra sin perla*. El esfuerzo de ser original se refleja también en el uso de sufijos inventados: *bebercio, cantidubi, patunis, guirufi, capitoste*.

Pensamos que la originalidad merece un párrafo aparte, ya que es una de las esencias del argot, es el desarrollo mismo que sirve para conseguir todos los demás objetivos de este capítulo.

¹⁶ Vid. ULAŠIN, B.: Comparaciones y refranes en el español coloquial. In: *VIII encuentro de profesores de español – Actas*, (zborník z konferencie). Bratislava: AnaPress, 2004, pg. 119.

Fuentes emleadas para la ejemplificación del fenómeno

(EJ1) – *El Jueves*, N° 1267, Año XXIV, del 5 al 11 de septiembre de 2001.

(EJ2) – *El Jueves*, N° 1268, Año XXIV, del 12 al 18 de septiembre de 2001.

(EJ3) – *El Jueves*, N° 1454, Año XXVIII, del 6 al 12 de abril de 2005.

BIBLIOGRAFÍA

BEINHAUER, Werner (1973): *El humorismo en el español hablado (improvisadas creaciones espontáneas)*. 1ª ed. Madrid : Gredos, 1973. ISBN: 84-249-0489-3.

BURGEN, Stephen [1996 (2001)]: *Your Mother's Tongue : A Book of European Invective*. 2ª ed., 2ª reimpresión London : Phoenix, 2001. ISBN: 0-575-40090-0.

ČERNÝ, Jiří – HOLEŠ, Jan (2004): *Sémiotika*. 1ª ed. Praha, Portál, 2004. ISBN: 80-7178-832-5.

CHICLANA, Ángel. (1990): “La frase malsonante, el insulto y la blasfemia en el ámbito lingüístico-cultural” In: RADERS, Margit – CONESA, Juan (ed.) (1990): *II. Encuentros Complutenses en torno a la traducción (12 – 16 diciembre de 1988)*. Madrid : Instituto Universitario de lenguas Modernas y Traductores, Universidad de Complutense de Madrid, 1990, págs. 81 – 93. ISBN: 84-7491-312-8.

DANIEL, Pilar [1979 (1998)]: “Panorámica del argot español.” In: LEÓN, V.: *Diccionario de argot español*. 2.ª ed. ampliada, 3.ª reimpresión, Madrid : Alianza Editorial S.A., 1998. ISBN: 84-206-1766-0.

El jueves : La revista que sale los miércoles. Jefa de Redacción: Amparo Latorre. N° 1267, 1268, Año XXIV, 2001 y N° 1454, Año XXVIII, 2005, Barcelona : Ediciones El jueves.

HEJSKOVÁ, Marcela (1999): “Slovník nekonvenční španělštiny”. In: *Cizí Jazyky : časopis pro teorii a praxi*. Jefe de Redacción: Josef Hendrich, N° 4, Año 43, 1999 – 2000, págs. 131 – 133. ISSN: 1210-1811.

LÁZARO CARRETER, Fernando [1953 (1998)]: *Diccionario de términos filológicos*. 3.ª ed., 9ª reimpresión, Madrid, Gredos, 1998. ISBN: 84-249-1111-3.

LEÓN, Victor [1980 (1998)]: *Diccionario de argot español*. 2.ª ed., 3.ª reimpresión, Madrid : Alianza Editorial S.A., 1998. ISBN: 84-206-1766-0.

- MARTÍN, Jaime [1974 (1979)]: *Diccionario de expresiones malsonantes del español*. 2.^a ed. Madrid : Ediciones ISTMO, 1979. ISBN: 84-7090-058-7.
- MOLINER, María [1967 (1999a)]: *Diccionario de uso del español: A-H*. 2.^a edición. Tomo I. Madrid : Gredos, 1999. ISBN: 84-249-1974-2.
- MOLINER, María [1967 (1999b)]: *Diccionario de uso del español: I-Z*. 2.^a edición. Tomo II. Madrid, Gredos, 1999. ISBN: 84-249-1975-0.
- SANMARTÍN SÁEZ, Julia (1998): *Diccionario de argot*. 1.^a ed. Madrid : Espasa. ISBN: 84-239-9248-9
- SPIŠIAKOVÁ, Mária (2004): “Las figuras literarias y poéticas en el lenguaje juvenil en México, Veracruz.” In: TRUP, Ladislav (coord.): *V Coloquio Internacional : el lenguaje poético castellano y románico, Actas*. Bratislava : AnaPress, 2004, págs. 127-137. ISBN: 80-89137-02-4.
- TRUP, Ladislav (1999): *Španielska lexikológia*. 1.^a ed. Banská Bystrica : Filologická fakulta Univerzita Mateja Bela, 1999.
- TRUP, Ladislav – ŠOLTYS, Jaroslav (2000): *Introducción a la estilística española*. 1.^a ed. Bratislava : AnaPress. 2000. ISBN: 80-968234-3-4.
- ULAŠIN, Bohdan (2003): Comparaciones y refranes en el español coloquial. In: *VIII encuentro de profesores de español – Actas*, (zborník z konferencie). Bratislava: AnaPress, 2004, pgs. 109 – 140.
- ULAŠIN, Bohdan (2006): Préstamos en el argot español. In: *Studia Romanistica* 6, Ostrava, FF: Ostravská univerzita, 2006, str. 117 – 129. ISBN 80-7368-163-3
- ZAVADIL, Bohumil (1998): *Vývoj španělského jazyka I*. 1.^a ed. Praha : Karolinum, 1998. ISBN: 80-7184-541-8.

IV.
PSICOLOGÍA
DE LA EDUCACIÓN

HACIA UN MODELO EXPLICATIVO DEL RENDIMIENTO EN UNA LENGUA EXTRANJERA

Víctor M. Roncel

INTRODUCCIÓN

En el encuentro celebrado en noviembre del 2006 con profesores de ELE en Bratislava, Eslovaquia, organizado por la Agregaduría de Educación del MEC en ese país, se solicitó inicialmente a los asistentes que reflexionaran sobre aquellos factores o variables de mayor peso explicativo en el aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso, la lengua española) y que establecieran las posibles relaciones que, de acuerdo con su experiencia, se podrían establecer entre ellas.

Aun formando estos contenidos el núcleo central de la ponencia presentada, debido a cuestiones de tiempo no fue posible entrar en detalle sobre los resultados que arrojan estudios recientes utilizando procedimientos metodológicos rigurosos y que inexplicablemente no tienen la difusión que deberían entre el profesorado de lenguas extranjeras. Deseamos que este trabajo pueda despejar las dudas que inevitablemente quedaron sin resolver entonces.

Delimitaciones

Los nuevos diseños curriculares y la evolución de los métodos didácticos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas han contribuido a incorporar a la enseñanza reglada objetivos y planteamientos que *a priori* surgen de contextos de aprendizaje muy diversos (contextos bilingües, enseñanza no formal o de adultos, programas de inmersión lingüística...) cuya generalización e implantación en el aula no está plenamente justificada.

Ello nos obliga a trazar una marcada línea divisoria, al menos inicialmente, con respecto a las variables explicativas del rendimiento con mayor peso explicativo en la enseñanza de idiomas de carácter reglado o instruccional. Para ello, hemos realizado una revisión de las investigaciones más recientes en nuestro contexto educativo más próximo, centrándonos no sólo en aquellas variables con mayor peso en el rendimiento escolar general sino también en el aprendizaje de ELE. Con respecto a ésta, no hemos encontrado ninguna investigación en nuestro contexto educativo que, de forma especí-

fica, se centrara en el aprendizaje y rendimiento en idiomas en la Enseñanza Secundaria a partir del establecimiento de relaciones causales entre distintas variables predictoras y el rendimiento en esta etapa educativa.

El estudio que aquí planteamos puede contemplarse, según lo anterior, desde una doble perspectiva. En primer lugar, pretendemos dar un paso más en la investigación del aprendizaje y rendimiento de una disciplina específica como es ELE. En segundo lugar, resulta inevitable subrayar el contexto formal en que dicho aprendizaje se realiza, no en vano la demanda de lengua española como lengua extranjera ha experimentado una gran demanda en los últimos años dentro de los sistemas educativos europeos y norteamericano en particular.

Algunas investigaciones fuera de nuestro país han empezado a aplicar modelos estructurales muy potentes que permiten establecer relaciones causales entre las variables explicativas del rendimiento de los estudiantes de lenguas extranjeras. Uno de los más conocidos, y en el que nos hemos inspirado en nuestra investigación, es el elaborado por Gardner, R.C. (1997) a partir de una muestra de estudiantes universitarios de francés. El modelo establece relaciones causales significativas entre un conjunto de variables de naturaleza cognitiva y afectiva y el rendimiento final en la L2 (el contexto en el que se desarrolla la investigación es más propio de una *Segunda Lengua*).

En concreto, según los resultados de este estudio, el dominio de una L2 vendría determinado por la acción conjunta de la aptitud lingüística, la motivación y las estrategias de aprendizaje, siendo el autoconcepto del estudiante una variable dependiente del rendimiento. Con estos precedentes creemos que existen fundamentos teóricos y metodológicos suficientes que posibilitan y justifican una investigación de estas características.

Objetivo de la investigación

Numerosos estudios avalan la importancia de las variables descritas en Roncel (2005) cuando se intenta explicar las diferencias individuales en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, la investigación es todavía muy escasa cuando se trata de estudiar un grupo de estas variables de forma simultánea. Si, además, nuestro centro de interés lo fijamos en la enseñanza de ELE reglada, entonces la carencia de información es casi absoluta.

La elaboración de un modelo causal explicativo del rendimiento en ELE debería proporcionarnos información muy valiosa que nos permitiría

identificar las variables con mayor peso final en el proceso, además de conocer la forma en que estas variables se relacionan o interactúan entre sí. Por lo tanto, con la construcción de este modelo nos proponemos establecer inferencias de tipo explicativo a partir de las covarianzas entre las variables iniciales que lo forman.

Con respecto al contexto educativo y la procedencia de los datos, el lector interesado puede consultar en Roncel (2007) la población de estudio utilizada en un trabajo publicado en el número 9 de la revista electrónica RedELE. En breve: en esta ocasión los datos que nos permiten estimar la adecuación del modelo empírico al teórico proceden de una muestra de 260 estudiantes de secundaria de ELE norteamericanos con al menos cuatro años de estudio de la lengua.

PRESENTACIÓN DEL MODELO INICIAL

Descripción del modelo teórico

El diseño del modelo explicativo inicial surge como un intento de integrar parte de la información más relevante recogida en la literatura especializada. Se trata, por lo tanto, de una apuesta teórica que se caracteriza por contextualizar en el entorno educativo descrito un grupo de variables que hemos considerado básicas sobre el aprendizaje de idiomas, por un lado, y del rendimiento académico en general en la enseñanza reglada, por el otro. Ello nos lleva a realizar algunas consideraciones.

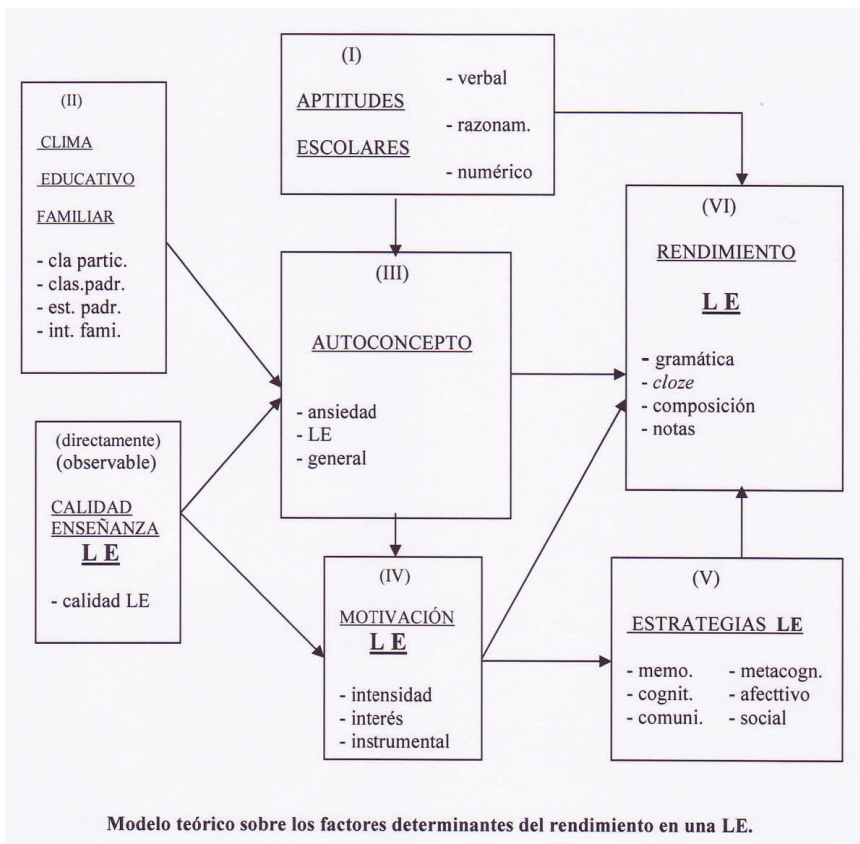


Figura 1: Modelo teórico inicial

Como es sabido, la asignatura de ELE es una materia más dentro del currículo general del estudiante en muchas *High Schools* norteamericanas. Creemos que este es un aspecto determinante y distintivo de las investigaciones realizadas en este campo y, por lo tanto, la naturaleza de las variables seleccionadas debe dar cuenta de ello. A estos aspectos nos referiremos más adelante cuando pasemos a describir y justificar cada una de ellas.

La Figura 1 ilustra una primera aproximación al modelo propuesto inicialmente. De forma general, puede decirse que el modelo contempla distintos tipos de determinantes del rendimiento en LE (en este nivel de especificación del modelo hablamos genéricamente de lenguas extranjeras). Los dos bloques de naturaleza contextual, *Clima Educativo Familiar* y

Calidad de Enseñanza se caracterizan por su *efecto mediato e indirecto* en el *Rendimiento* a través los bloques de *Autoconcepto*, *Motivación* y *Estrategias*. Estos tres últimos ejercen un *efecto directo* sobre el bloque *Rendimiento* y otro *indirecto*, el primero a través del segundo y éste a través del bloque que integran las *Estrategias*, las cuales, a su vez, también ejercerían su *efecto directo* sobre el *Rendimiento* final.

Por último, el modelo contempla el efecto *directo e indirecto* de las *Aptitudes Escolares*, este último se produciría a través del *Autoconcepto*. Con excepción de los dos primeros bloques mencionados, los cuatro restantes poseen en común su carácter *personal*. Por otra parte, con relación al bloque *Rendimiento*, el modelo sólo considera los logros de carácter cognitivo o destrezas, tal como se especifica más adelante al definir las variables que integran cada uno de los bloques.

Hipótesis declarativas

Tras esta descripción general del modelo, pasamos a estudiar más detenidamente sus componentes y establecer una serie de hipótesis acerca de sus relaciones de forma parcial y aislada con el fin de alcanzar una comprensión más completa del mismo de sus implicaciones en ELE (a partir de ahora LE o ELE según el convenga).

Hipótesis 1

El Autoconcepto en ELE del alumno depende de la acción conjunta de otros tres factores o variables: la Aptitud Escolar, el Clima Educativo Familiar y la Calidad de Enseñanza recibida.

- ***Justificación.*** En primer lugar podemos apreciar en la Figura 2 las variables que determinan el *Autoconcepto* o percepción académica en ELE que el estudiante tiene de sí mismo. Basándonos en la bibliografía sobre la formación del autoconcepto, parece lógico que los indicadores que forman el bloque del *Clima Educativo Familiar* tengan una influencia importante sobre la autoestima del alumno.
- Por otra parte, numerosos estudios prueban que este rasgo está estrechamente relacionado con las *Aptitudes Escolares* manifiestas en el colegio o instituto. Finalmente, parece razonable pensar que la *Calidad* de la enseñanza, en términos generales y tal como es percibida por el estudiante, también pueda contribuir de algún modo a la valía que el alumno tenga de sí mismo.

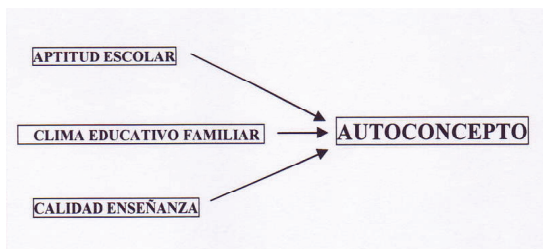


Figura 2: Determinantes del Autoconcepto

Hipótesis 2

La Motivación en ELE que experimenta el alumno depende a su vez de su grado de Autoconcepto o confianza en sí mismo, del Clima Educativo Familiar y de la Calidad de Enseñanza recibida.

- Justificación. En segundo lugar pasamos a describir los factores determinantes de la *Motivación específica para ELE* (Figura 3). La importancia que la literatura específica concede a los aspectos motivacionales en el aprendizaje de una LE es de sobras conocida. Creemos que los alumnos con un *Autoconcepto* elevado muestran una actitud más favorable hacia el aprendizaje y, en definitiva, muestran una mayor motivación e interés por el dominio de otro idioma. Del mismo modo, también aquí debería apreciarse el efecto de los indicadores específicos que forman el *Clima Educativo Familiar*, por un lado, y la *Calidad* de la enseñanza recibida por el alumno, por el otro. Más adelante se define más detalladamente los componentes que forman esta variable.

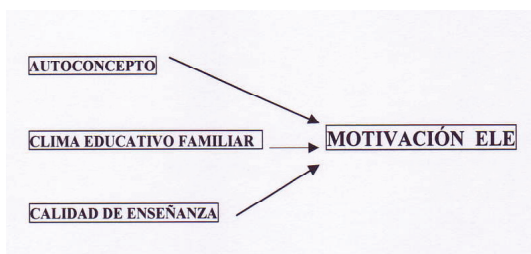


Figura 3: Determinantes de la Motivación en la LE.

Hipótesis 3

El uso o aplicación de Estrategias de Aprendizaje durante el aprendizaje de ELE viene determinado por el grado de Autoconcepto del alumno y de la Motivación en ELE que éste experimente.

- Justificación. La conducta o forma de proceder del estudiante durante el aprendizaje de la ELE es lo que se entiende aquí por *Estrategias de Aprendizaje* (Figura 4). Ésta requiere una planificación y la puesta en práctica de mecanismos cognitivos y metacognitivos, entre otros, encaminados a la consecución de unos objetivos. Aunque no se puede descartar la presencia de otros factores en su puesta en práctica, *a priori* parece lógico admitir que dicha forma de proceder durante el estudio dependa del *Autoconcepto* y de la *Motivación* que experimente el alumno durante el estudio del idioma

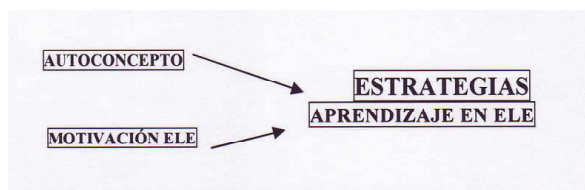


Figura 4: Determinantes del uso de Estrategias de Aprendizaje.

Hipótesis 4

El Rendimiento final en ELE es el resultado de la acción directa de otras cuatro variables: la Aptitud Escolar general, el Autoconcepto, la Motivación y las Estrategias de Aprendizaje en ELE que manifieste el estudiante.

- Justificación. Finalmente, la Figura 5 nos muestra aquellos factores que, de acuerdo con la literatura consultada y la adaptación que nosotros realizamos al entorno socioeducativo, pueden ejercer una influencia directa en el *Rendimiento* final del aprendizaje de una LE. Así, creemos que, dado el carácter reglado de las enseñanzas, las *Aptitudes Escolares* generales deben tener un peso específico considerable. Por lo demás, con excepción del bloque *Autoconcepto*, el cual incluye el *Autoconcepto específico en una LE*, hemos visto que los otros dos restantes determinantes tienen un carácter específico en la naturaleza del *Rendimiento* que se pretende evaluar. Pronosticamos, en consecuencia, una influencia directa de cada uno de ellos en el *Rendimiento final en una LE*.

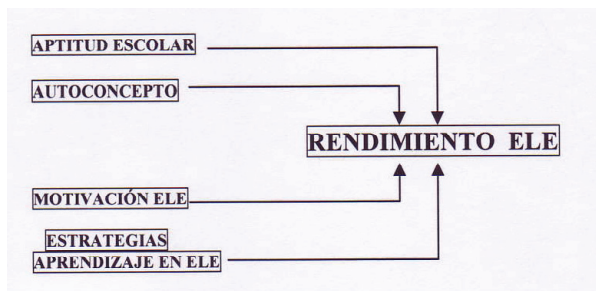


Figura 5: Determinantes directos del Rendimiento en ELE

Descripción de las variables que integran el Modelo

Convencionalmente se suele describir las variables que integran un modelo causal explicativo atendiendo a dos criterios de clasificación. Por un lado, respecto de su *consideración* en el modelo y, por otro, según la *función* que cada una desempeña en el mismo.

Clasificación de las variables según su consideración en el modelo

En la terminología utilizada en los modelos estructurales se distingue entre variables *latentes* y variables *observables*. Mientras que las primeras hacen referencia a variables no medidas directamente, las segundas son indicadores directamente observables. La relación que guardan ambos tipos de variables entre sí es semejante a la que se produce entre el factor y las variables que saturan en él en el análisis factorial, de forma que, a un grupo o conjunto de variables observables puede subyacerle una estructura o sustrato común: la variable latente.

En el modelo teórico de la Figura 1 se han considerado las variables latentes que se indican a continuación (excepto Calidad de Enseñanza, que se ha tratado como variable observable):

Variables latentes:

- I. *Aptitud Escolar*
- II. *Clima Educativo Familiar* (según la percepción de los alumnos)
- III. *Autoconcepto (ELE)*
- IV. *Motivación en ELE*
- V. *Estrategias Aprendizaje en ELE*
- VI. *Rendimiento en ELE*

Variable observable:

I. *Calidad Enseñanza de ELE* (según la percepción del alumno)

Ya indicamos antes que la selección de estos bloques de variables responde a dos criterios que consideramos complementarios dada la naturaleza y el objetivo de esta investigación. De acuerdo con la literatura consultada sobre rendimiento escolar, los dos primeros bloques aparecen como determinantes de carácter general, mientras que los cinco restantes constituyen las dimensiones que estimamos más significativas, de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, relativa al rendimiento específico en una LE.

Especial mención merece la selección de una prueba de *Aptitudes Escolares Generales* como variable predictora del *Rendimiento en ELE*. Su justificación se basa en el supuesto de que en un contexto formal de enseñanza el estudiante pone en práctica mecanismos de reflexión y análisis en el aprendizaje del idioma que son muy distintos a los automatismos presentes en contextos bilingües o plurilingüísticos y en cambio serían muy parecidos a los que utiliza cuando estudia otras materias (es decir, de forma deductiva y analítica). Por otra parte, la variable latente *Autoconcepto* está definida, como más adelante se especifica, por dos factores que bien podrían situarse en un punto intermedio de los dos bloques definidos, ya que inicialmente se define a partir de un factor *académico general* y otro *específico en ELE* (además de la *Ansiedad* específica ante el aprendizaje de idiomas).

A continuación se describe las variables latentes en función de las variables observables que han sido utilizadas como indicadores (ver Figura 1 para su identificación). La inclusión de unos determinados indicadores que puedan ser útiles para estimar una variable latente se ha realizado tras una revisión de la literatura específica (Roncel, 2005) y siguiendo un criterio teórico-racional. Más tarde, mediante el análisis factorial, se comprueba si estos mismos indicadores son útiles empíricamente para estimar o no una variable latente.

I) Respecto de las *Aptitudes Escolares* (AES), se han considerado las siguientes:

- Factor Verbal (VER, 1): dominio del lenguaje materno mediante una prueba de vocabulario (identificación de significados de palabras) y otra de palabras diferentes (diferenciación de significados en un conjunto de palabras propuestas).

- Razonamiento abstracto (RAZ, 2): capacidades para resolver estructuras lógicas. Esta dimensión implica, a su vez, dos habilidades diferentes: una inductiva y otra deductiva.
- Aptitud numérica (RAN o CAL, 3): refleja la capacidad de manejar con rapidez y precisión números, así como para realizar operaciones numéricas simples.

II) La estimación del *Clima Educativo Familiar* (CEF) se realiza a partir de los indicadores siguientes:

- Clases particulares de idiomas (CLP, 4): constituye un índice representado por el número de años de estudio del idioma en academias o clases privadas.
- Categoría socio-profesional de los padres (CLS, 5).
- Estudios de los padres (EST, 6).
- El interés contexto familiar por los idiomas (IFA, 7): interés del entorno familiar por los idiomas según es percibido por el estudiante.

III) El *Autoconcepto* (ATO) se mide a partir de tres variables:

- La *Ansiedad específica ante el idioma* (ANS, 8) se estima mediante un cuestionario que nos permite evaluar la actitud del estudiante en el aula de idiomas.
- *Autoconcepto específico ALE* (ALE, 9): a partir de la autoevaluación de las habilidades específicas en lengua española.
- *Autoconcepto general* (AGE, 10): a partir de la autoevaluación general del estudiante.

IV) La *Motivación por ELE* (MLE) se define a partir de un cuestionario específico compuesto por tres dimensiones:

- La *intensidad* en el estudio de ELE (INT, 12): según la dedicación prestada al estudio de esta materia.
- El *interés* mostrado en el estudio de ELE (ITE, 13): según el interés que esta materia despierta en el estudiante.
- El *carácter instrumental* de ELE (TRU, 14): según la utilidad práctica que el estudiante concede a esta materia.

V) Para la evaluación de las *Estrategias de Aprendizaje en ELE* (ESTLE) se utiliza un instrumento compuesto inicialmente de seis subescalas según el tipo de estrategia que se ponen en práctica durante el aprendizaje:

- Estrategias de carácter *memorístico* (MEM, 15).
- Estrategias de carácter *cognitivo* (COG, 16).
- Estrategias de carácter *comunicativo* (COM, 17).
- Estrategias de carácter *metacognitivo* (MET, 18).
- Estrategias de carácter *afectivo* (AFE, 19).
- Estrategias de carácter *sociológico* (SOC, 20).

VI) El *Rendimiento final ELE* (RENDLE) se aborda a partir de distintas calificaciones e indicadores¹:

1) Pruebas Objetivas:

- Test de contenidos gramaticales (GRA, 21).
- Prueba tipo *cloze* (CLZ, 22).
- Composición escrita (COE, 23).

2) Calificaciones Escolares:

- Notas obtenidas al final del curso en ELE (NOT, 24).
- La *Calidad de la Enseñanza* (CAE) se refiere exclusivamente al campo de los idiomas en función de:
- La calidad de la enseñanza de ELE (CAL, 11) recibida al finalizar los estudios según la percepción del estudiante.

Clasificación según la función que desempeñan en el modelo

A continuación se describen las funciones de las distintas variables en el modelo inicial:

1) Variables independientes:

- *Aptitud Escolar*
- *Clima Educativo Familiar*
- *Calidad de Enseñanza*

¹ No se evaluaron las destrezas orales al observarse un gran variabilidad en las habilidades manifestadas por los alumnos que formaron parte del estudio.

2) Variable dependiente:

- Rendimiento en una LE

3) Variables de doble función: entendidas éstas como variables que, al mismo tiempo que afectan a otras, influyen directa o indirectamente sobre el rendimiento y se ven determinadas a su vez por otros factores. Tienen esta función, por lo tanto, como ya se indicó a título de hipótesis en otro lugar:

- *Motivación en ELE*: actúa directamente sobre el *Rendimiento* y sobre las *Estrategias de Aprendizaje*. Sobre ella actúan el *Clima Educativo Familiar*, la *Calidad de Enseñanza* y el *Autoconcepto*.
- *Autoconcepto*: afecta directamente al *Rendimiento*, a la *Motivación* y a las *Estrategias de Aprendizaje*. Al mismo tiempo se ve influido por la *Aptitud Escolar*, el *Clima Educativo Familiar* y la *Calidad de Enseñanza*.
- *Estrategias de aprendizaje en ELE*: influyen directamente sobre el *Rendimiento* y dependen, a su vez, del grado de *Autoconcepto* y de la *Motivación*.

MODELO ALTERNATIVO

Como ya dejamos entrever antes, la recogida y el tratamiento de datos es un proceso muy laborioso para el cual no siempre se dispone de instrumentos de medición adecuados. El examen preliminar de las características métricas de los cuestionarios y escalas utilizados así como el los resultados del análisis factorial de algunas de las variables latentes nos obliga a formular un *modelo alternativo* al modelo teórico inicialmente previsto. No obstante, se trata básicamente de modificaciones derivadas de las características de los instrumentos de medida y no del tipo de relaciones especificadas en su momento.

Así, las modificaciones más significativas, son las siguientes: tanto la variable *Motivación en ELE* como la *Estrategias en ELE* (ahora V11 y V12, respectivamente) pasan a convertirse en este modelo de latentes a observables.

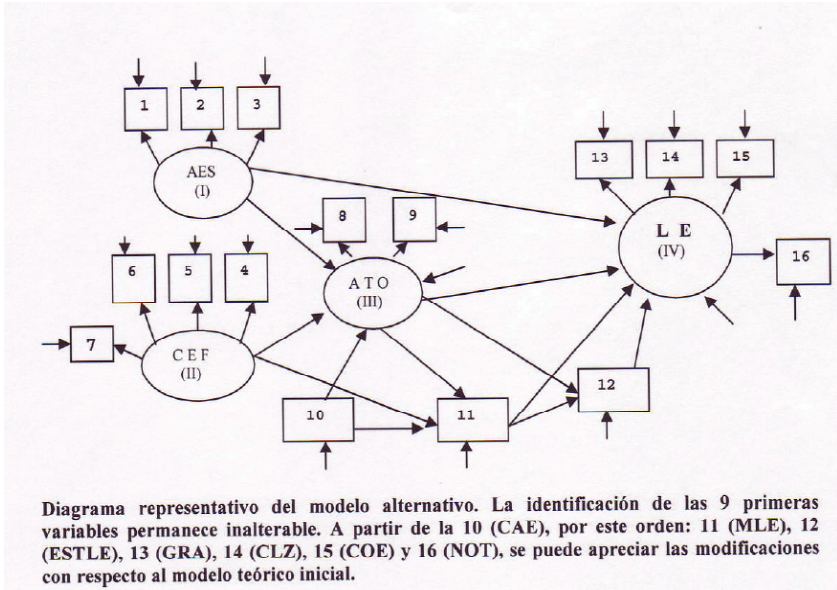


Figura 6: Representación del modelo alternativo (las fechas cortas exteriores representan los componentes teóricos del error asociado a la medición de cada factor o variable).

Por otra parte, el modelo alternativo tampoco contempla provisionalmente la inclusión del *Autoconcepto general* (Age) debido a la inconsistencia de las correlaciones observadas, algo que deberá confirmarse en la matriz de correlaciones que más adelante se estima con estas variables. En definitiva, estas modificaciones representan una reordenación de las variables observables (ver Figura 6), que quedan reducidas ahora a 16, además de la redefinición de las dos variables latentes señaladas.

Una vez descrito el modelo alternativo en función de las modificaciones realizadas, dejamos para el capítulo de resultados la interpretación del modelo estructural obtenido.

El objetivo de este análisis es el estudio de las relaciones entre los distintos bloques o factores y variables con el fin de detectar la existencia o no de nexos causales, lo cual se será verificado o refutado por los análisis confirmatorios que se realizan. Los datos finales adoptan la forma de una matriz obtenida a partir del cálculo de las correlaciones lineales entre las puntuaciones del conjunto de factores y variables que forman el modelo alternativo.

MODELO EMPÍRICO

Existen distintos procedimientos para describir formalmente un modelo causal. En consonancia con el *software* estadístico utilizado para ajustar el modelo nos hemos decantado por la sintaxis utilizada en el programa EQS5 (Bentler, 1992) para representar y estimar las ecuaciones estructurales que lo identifican.

Aunque a primera vista el modelo teórico inicial, el alternativo y el final o empírico (Figuras 1, 6 y 7 respectivamente), construido a partir de los datos obtenidos tras la aplicación de las pruebas comentadas, puedan resultar algo distintos en cuanto al tipo de relaciones que pronostican, un examen más detenido de las diferencias entre ambos nos permite aventurar que tales divergencias, aun existiendo, no resultan tan profundas. Además, subrayemos de nuevo que muchas de las variaciones que se observan en el modelo definitivo tienen que ver más con los problemas encontrados en la medición y definición de algunas variables que con la naturaleza de las relaciones previstas inicialmente, algo que resulta perfectamente justificable con este tipo de metodología.

Clima Educativo Familiar

Con respecto a la variable latente *Clima Educativo Familiar* (CEF), en el modelo final (Figura 7) se aprecian modificaciones de cierta consideración, aunque nos apresuramos a subrayar el bajo poder explicativo de las relaciones que se establecen. Su inclusión en el modelo se justifica más por las implicaciones teóricas para futuras investigaciones que estrictamente explicativas del rendimiento.

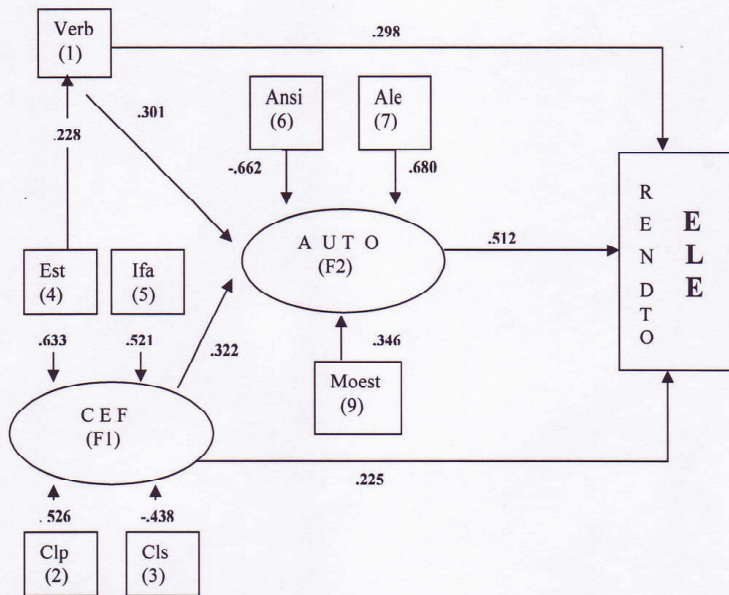


Diagrama representativo del modelo final. Identificación de las variables: F1 (*Clima Educativo Familiar*); F2 (*Autoconcepto*); V1 (*Verbal*); V2 (*Clases Particulares*); V3 (*Clase Social*); V4 (*Estudios Padres*); V5 (*Interés Familia*); V6 (*Ansiedad LE*); V7 (*Autoconcepto ELE*); V8 (*Rendimiento en ELE*); V9 (*Motiestrategias*).

Figura 7: Modelo final o empírico con indicación de los pesos específicos de cada variable o factor (para facilitar su interpretación se han omitido los índices no significativos y los componentes de error. La intensidad máxima de las relaciones oscila entre (- 1) y (1).

Destaquemos en primer lugar la inclusión en el modelo de dos efectos no previstos inicialmente. Por un lado, la relación que se establece entre la variable *Estudios* (Est) y la aptitud *Verbal* (Verb). De carácter moderado (0.228), recordemos (Roncel, 2005) que los estudios realizados sobre la influencia del entorno sociocultural apuntaban en esta dirección (Pérez Serrano, 1981), si bien no de forma unánime debido a que dicha variable suele perder peso a medida en que nos alejamos de los niveles escolares inferiores. Por otra parte, sería interesante conocer el peso de este factor con una muestra que abarcara sectores de la población más amplia (escuela privada, concertada, etc.), con lo cual probablemente su influencia hubiera sido otra.

La misma explicación podría ser válida para el *efecto directo e indirecto* que se produce entre esta variable latente y el *Rendimiento* (0,225 y 0,322 respectivamente). Por lo demás, se confirmaría nuestra hipótesis inicial relativa a la influencia que ejercería esta misma variable sobre el *Autoconcepto* del estudiante, algo perfectamente coherente con el razonamiento expuesto: el entorno socioeconómico y cultural tendría un efecto positivo en la percepción que el estudiante tiene de sus habilidades.

Aptitudes Escolares

Los componentes de la variable latente inicial *Aptitudes Escolares*, quedan reducida a la variable observable V1 *Verbal* como determinante del *Rendimiento* directo e indirecto a través de la variable latente *Autoconcepto*.

Se recordará que entre las opciones iniciales que contemplábamos al diseñar el modelo teórico optamos por la inclusión de otras *habilidades no lingüísticas* como *Razonamiento* o *Cálculo*, asumiendo que dentro del *contexto formal de aprendizaje de ELE* este tipo de habilidades también sería predictor del rendimiento final alcanzado, circunstancia que, por otra parte, se aprecia, si bien de forma no significativa, en la matriz de correlaciones obtenida.

Es importante subrayar que los resultados obtenidos están en la línea de lo apuntado por otros autores relevantes en este campo. En efecto, ya Pimsleur (1962) encontró correlaciones superiores al 0,40 entre la inteligencia verbal y el rendimiento en LE. En la misma línea, los resultados se muestran coherentes con la hipótesis apuntada por Ganschow y Sparks (1995) o Skehan (1986), entre otros, quienes subrayaban la importancia del grado de desarrollo de la L1 en el dominio de la LE. Dado el peso relativamente moderado de este parámetro con el rendimiento (0,298) y con el *Autoconcepto* (0,301), quedaría abierta la hipótesis de la supuesta influencia de la Aptitud Lingüística en los términos formulados por Carroll (1962).

Otros *efectos indirectos* destacables de la variable *Verbal* (no explícitos en la Figura 7) son los que se producen con relación con la *Ansiedad* y al *Autoconcepto en ELE* (-0,199 y 0,315, respectivamente) y que confirmaría esta posible interpretación. En efecto, el sentido negativo del primero de ellos confirmaría el efecto (negativo) de la ansiedad ante tareas de esta naturaleza, mientras que la relación positiva del segundo sería un indicador del efecto facilitador del aprendizaje de la L1 en la LE.

Autoconcepto

Con respecto a esta última variable latente el modelo definitivo confirma la tesis inicial implícita y se constituye en el núcleo central de la explicación sobre el *Rendimiento*. Destaca su *efecto directo* sobre éste con un peso considerable (0,512) y se mantiene su influencia sobre la variable *Motivacion*, ahora reformulada como *Motiestrategia* o V9 (0,346).

Probablemente estamos ante el núcleo más compacto y con fuerza explicativa del modelo, una vez descartada la inclusión en este bloque del *Autoconcepto General*, como se sugería desde una perspectiva teórica: tanto las variables *Ansiedad en LE* como el *Autoconcepto en ELE* están perfectamente representadas en este bloque con pesos de - 0,662 y 0,680, respectivamente, con lo que se pone de manifiesto una vez más la relación inversa entre estas dos variables. Por otra parte, recordemos que, aunque la correlación del *Autoconcepto General* con el *Autoconcepto en ELE* era de carácter moderado, sus efectos en el resto de las variables, incluido el *Rendimiento*, no han llegado a manifestarse.

La importancia de esta variable confirma, por lo tanto, la hipótesis avanzada por Sánchez Arbide (1991) y parcialmente confirmada en los trabajos de Kohonen (1994), Julkunen (1996) y Mc Gannon (1995). Por otra parte, estos resultados confirman la utilidad del modelo de medida utilizado en la medición de esta variable y estarían muy en la línea con lo expuesto por Gardner (1997) en su modelo explicativo del rendimiento en una L2 comentado al inicio de este trabajo.

Motivación y Estrategias en LE

La redefinición de las variables *Motivación* y *Estrategias en LE* en *Motiestrategias* (V9) obedece a los criterios estadísticos ya expuestos antes. Su aportación al *Rendimiento* es prácticamente testimonial (0,150 - no se refleja en la Fig. 7-). Aunque desde un punto de vista académico este resultado resulte sorprendente, lo cierto es que todo parece indicar la existencia de desajustes entre los procedimientos de evaluación y los que sigue el estudiante al estudiar esta materia (Gardner, 1997, González y Asensio, 1996), hipótesis que debería ser confirmada.

En definitiva, estos resultados y nuestra experiencia nos dicen que las discrepancias encontradas en la revisión bibliográfica sobre el peso de estas dos variables en el *Rendimiento* podrían estar estrechamente ligadas con los objetivos que se persigan en la enseñanza. Cuando los que predominan

son criterios formales en el uso expresivo de la lengua, la influencia de estas variables por sí mismas podría no ser suficientemente explicativa del *Rendimiento*. Probablemente, en situaciones de aprendizaje más flexibles en las que se desarrollen y se evalúen habilidades de carácter más comunicativo que en los contextos formales su incidencia podría ser más decisiva.

Finalmente, se confirmaría la hipótesis inicial del efecto del *Autoconcepto* en esta variable ahora reformulada con un peso cifrado en 0,346, circunstancia que estaría en consonancia con lo apuntado por Castejón, Navas y Sanpascual (1996), quienes en su modelo sobre el rendimiento matemático en la Enseñanza Secundaria relacionan el autoconcepto con la eficacia con que se utilizan las estrategias de aprendizaje.

Calidad de Enseñanza

Otro aspecto que no puede dejar de señalarse con respecto al modelo inicial es la ausencia en el modelo definitivo de la variable *Calidad de Enseñanza*. La interpretación de este hecho debe realizarse, tal como hemos indicado más arriba, desde una doble vertiente. Por un lado hay que admitir la dificultad de medir esta variable debido, entre otras razones, a su propia naturaleza. El estudiante tiende a juzgar la calidad de la enseñanza recibida durante el último tramo de la etapa educativa en vez de contemplarla en su conjunto (algo, por otra parte, bastante difícil de evitar).

En cualquier caso, son muy pocos los estudios realizados sobre el rendimiento en general en los que se ponga claramente de manifiesto, por una u otra razón, el peso que variables de esta naturaleza tienen en el aprendizaje (ver p.e. Page, 1990). En definitiva, al igual que subrayan otros estudios que intentan explicar el rendimiento (Castejón y Pérez Sánchez, 1998; Castejón y Navas, 1996) utilizando una metodología similar a la aquí utilizada, las variables individuales son las mejores predictoras de esta variable criterio.

CONCLUSIONES

En su conjunto, el modelo definitivo explica un porcentaje aceptable de la varianza del *Rendimiento final o varianza criterio* (50 %). Estos resultados deben ser interpretados con cautela y servir de base para otros estudios, no en vano permanece sin explicar un porcentaje considerable del *Rendimiento final*.

Proporcionan ciertos indicios, no obstante, del carácter específico de la ELE, cuyo dominio, también en un contexto instruccional de aprendizaje,

sería de naturaleza fundamentalmente lingüística en la que jugarían un papel determinante el *Autoconcepto* del estudiante, en los términos en que aquí se ha definido y, probablemente, el entorno sociocultural del estudiante.

Es preciso subrayar que el modelo que se ha descrito resulta a todas luces un modelo incompleto desde la perspectiva de las nuevas corrientes metodológicas que dominan hoy en día la enseñanza de idiomas. Aunque no creemos que existan profesores de idiomas en la enseñanza reglada que hayan renunciado a fomentar el desarrollo de las habilidades orales de los alumnos, lo cierto es que, en términos generales, su desarrollo y tratamiento sigue siendo una asignatura pendiente. En este sentido, el modelo presentado aquí sería un reflejo del tratamiento que recibe la ELE en el contexto socioeducativo del cual proceden los datos.

Por otra parte, aunque este trabajo no fue diseñado para evaluar el grado o nivel alcanzado en el dominio de la LE, mencionemos que con respecto a la variable *Rendimiento* fue necesario redefinir los indicadores inicialmente establecidos al observarse una distribución irregular de las puntuaciones. En concreto: se apreció una baja integración de las destrezas de comprensión y expresión escritas (V14 y V15 del modelo alternativo, respectivamente) y a favor de los contenidos gramaticales (V13 inicial), lo cual hablaría de la naturaleza del aprendizaje que tiene lugar.

Como conclusión, en esta investigación los resultados ponen una vez más de manifiesto en particular la importancia de variables no cognitivas en el aprendizaje de ELE. Sin que ello signifique que variables de otra naturaleza deban permanecer relegadas a un segundo plano, todo parece indicar que factores relacionados con la afectividad y la personalidad del estudiante desempeñan un papel nada desdeñable en el *Rendimiento en ELE* alcanzado al finalizar esta etapa educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Byrne, B. M. ; Shavelson, R.J. On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*. 78 (6), 474 – 481, 1986.

Carroll, J.B. Prediction of success in intensive foreign language training. En R.Glaser (ed.). *Training success and education*. Pittsburgh University Press, 1962.

Castejón, J; Navas, L. Un Modelo estructural del rendimiento académico en matemática en la enseñanza secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27 – 43, 1996.

Castejón, J; Pérez Sánchez, A. Un modelo causal explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 1998.

Ganschow, L.; Sparks, R. Factors Relating to Learning a Foreign Language among High- and Low-Risk High School Students with Learning Difficulties. *Applied-Language-Learning*, v3, 1 – 2, 37 – 63, 1992.

Ganschow, L.; Sparks, R. Anxiety About Foreign Language Learning among High School Women. *Modern Language Journal*, v80, 2, 199 – 212, 1996.

Gardner, R.C. Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81, iii, 1997.

González J. L.; Asensio, M. Intentando aprender otro Idioma. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 59 – 73, 1996a.

González J.L.; Asensio, M. Guía Documental sobre Aprendizaje de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 75 – 83, 1996b.

Julkunen, Kyosti. General and Situation-Specific Motivation. *Foreign Language Learning Reports*, 143, 1991.

Kohonen, Viljo. Teaching Content through a Foreign Language is a Matter of School Development. *Opinion Papers*, 120, 1994.

Mac Gannon, J. Factors Influencing Effective Language Choice. *Australian Review of Applied Linguistics*, 18, 95 – 108, 1995.

Pimsleur, P. Foreign language learning ability. *Journal of Educational Psychology*, 53, 15 – 26, 1962.

Pimsleur, P. *Language Aptitude Battery*. Harcourt Brace Jovanovitch, New York, 1966 b.

Roncel Vega, Víctor M., *Variables explicativas del rendimiento académico en una LE*. <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/MRoncel.shtml>. RedEle, 2005.

Roncel Vega, Víctor M., *Aprende-le. Inventario de estrategias de aprendizaje para la lengua española*. <http://www.mec.es/redele/revista9/redEleaprende-leFIN.pdf>. Red Ele, 2007.

Sánchez-Herrero Arbide, Silvia A. *Diferencias Individuales en el rendimiento en una lengua extranjera en la Enseñanza Obligatoria*. Madrid, Universidad Complutense, 1992.