



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN PORTUGAL

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal





MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Dirección General de Relaciones Internacionales
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio
www.educacion.es

Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

Texto completo de esta obra:

www.educacion.es/exterior/pt/es/publicacionesymateriales/

Coordinación: Juana Lloret Cantero

Fecha de edición: diciembre de 2009

NIPO: 820-09-126-3

Diseño y maqueta: Indugrafic

ISBN: **978-989-95633-6-0**

Depósito legal: BA-2-2010

Imprime: Indugrafic

ACTAS DEL III CONGRESO SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN PORTUGAL

LISBOA, 26-28 DE JUNIO DE 2008

Comisión organizadora

Consejería de Educación en Portugal

Universidade de Lisboa (UL)

Universidade Nova de Lisboa (UNL)

Comisión científica

M^a Fernanda de Abreu (Universidade Nova de Lisboa), León Acosta (Universidade de Lisboa), Secundino Vigón (Universidade do Minho) y Joana Lloret y Ángeles Sanz (Consejería de Educación)

Patrocina

Caja Badajoz

Participan

EDELSA

SGEL

EDINUMEN

DIFUSIÓN

EnCLAVE ELE

SANTILLANA

Se ha contado, además, con la colaboración de las siguientes instituciones y entidades:

Instituto Español *Giner de los Ríos* de Lisboa

Fundación Ramón Areces (Programa *Profesores-Lectores*)

Lectores MAEC-AECI en Universidades portuguesas

Consejo Asesor Interuniversitario

APPELE (Asociación Portuguesa de Profesores de Español Lengua Extranjera)

Instituto Cervantes de Lisboa

ÍNDICE

Presentación.....	4
-------------------	---

PONENCIAS

<i>El modelo lingüístico en la enseñanza del español: estándar, norma y variedades,</i> M ^a Antonieta Andión Herrero.....	7
<i>Portales multimedia ELE,</i> Ana Isabel Blanco Picado.....	22

REVISTAS EN LA RED

<i>Presentación de redELE,</i> Eduardo Tobar.....	40
<i>Presentación de marcoELE,</i> Ana Isabel Blanco Picado.....	42

COMUNICACIONES

<i>Aprende a aprender de tus errores: propuestas didácticas y sus resultados,</i> Guadalupe Arias Méndez.....	45
<i>Explotando las webs 2.0,</i> Antonio Chenoll Mora.....	59
<i>La futuridad obligatoria. La perífrasis haber de+infinitivo en español y haver de+infinitivo en portugués. Estudio contrastivo,</i> Francisco José Fidalgo Enríquez.....	68
<i>Tendencias de traducción en el subtítulo de películas:el caso español>portugués,</i> M. Dolores Lerma Sanchis.....	88
<i>Equivalências do futuro do conjuntivo na tradução português/espanhol,</i> Natália Filipa Lopes de Almeida.....	100
<i>As cores da alma. Um estudo do uso do cromatismo na poesia de Antonio Colinas,</i> Gabriel Magalhães.....	110
<i>El modelo AICLE para la enseñanza de la literatura en ELE: análisis de variables para el diseño de un curso,</i> Rosario Mascato Rey.....	130
<i>La imagen de Castilla-León y España en los manuales escolares portugueses (1850-1910),</i> David Mota Álvarez.....	144
<i>¿Integrar o desintegrar la literatura en las clases de E/LE?,</i>	

Francisco Ernesto Puertas Moya.....	164
<i>Teixeira de Pascoaes e Carlos Sabat Ercasty: uma amizade espiritual (estudo da correspondência inédita),</i>	
Susana Rocha Relvas.....	174
<i>Salomé en las literaturas portuguesas y españolas: una aproximación al tratamiento del mito</i>	
Salvador Rodríguez Arana.....	185
Dos países, una cultura común ,	
M ^a Rosa Santiago Ledo.....	198
<i>La Plataforma de e-learning para la clase de español,</i>	
Marta Saracho Arnáiz.....	208
<i>La imagen de España tras un curso de español,</i>	
Asunción Serrano Rodríguez.....	216
<i>Sobre a categoria sintagmática de alguns advérbios locativos e temporais. Um estudo contrastivo espanhol/português,</i>	
Carina Soares.....	222
La pronunciación del sonido interdental /θ/ y del sonido alveolar /s/ por lusófonos estudiantes de español lengua extranjera,	
João Paulo G. Tavares.....	231
<i>Aportaciones desde la lingüística contrastiva a la descripción de las estructuras de infinitivo en español y portugués,</i>	
Secundino Vigón Artos.....	244

TALLERES

<i>Experiencias en el aula,</i>	
Isabel Araújo Branco.....	264
<i>Cómo lograr que la clase sea amena y divertida,</i>	
Mirta dos Santos Fernández.....	270
<i>Entre locuciones y refranes... anda el juego. Propuesta de actividades para aprender y divertirse,</i>	
Candelaria Fernández Betancor.....	280
<i>Propuestas para la explotación del cómic en la clase de ELE,</i>	
Francisco José Pérez Fernández.....	293

PRESENTACIÓN

Del 26 al 28 de junio de 2008 se celebró en Lisboa el *III Congreso sobre la enseñanza del Español en Portugal*, que contó con el patrocinio de Caja Badajoz. Las sesiones de los dos primeros días transcurrieron en las instalaciones del *Instituto Español “Giner de los Ríos” de Lisboa* y la última en la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de la Universidade Nova de Lisboa.

En la inauguración del Congreso intervino D. Álvaro Alabart, Ministro Consejero de la Embajada de España en Portugal, y el Consejero de Educación, D. Francisco España; en la Clausura participó la Directora del Departamento de Lingüística Geral e Românica de la Facultad de Letras de la Universidad Nova de Lisboa.

Las conferencias plenarias fueron impartidas por D^a M^a Antonieta Andión, profesora de la UNED, por D. Salvador Gutiérrez Ordóñez, catedrático de la Universidad de León y miembro de la Real Academia Española de la Lengua, y por D^a Ana Isabel Blanco, profesora y responsable del Aula Multimedia del Instituto Cervantes de Lisboa. Los temas tratados, por su interés y especialización, congregaron a todos los asistentes en el Salón de Actos del Instituto Español y en el Auditorio de la Universidad Nova de Lisboa, que siguieron con atención las exposiciones.

Paralelamente se desarrollaron tres mesas de comunicaciones simultáneas cada día, cada una de ellas especializada en un tema: la didáctica, la lingüística contrastiva, la traducción, la cultura, la literatura... Participaron también especialistas en la enseñanza del Español que forman parte de los Consejos Editoriales de dos revistas electrónicas: *redELE* (D. Eduardo Tobar) y *marcoELE* (D^a Ana Isabel Blanco) y con sus exposiciones abrieron a los asistentes una ventana al exterior.

La mesa redonda sobre traducción, que se desarrolló en el Salón de Actos, contó con especialistas que reflexionaron sobre la situación actual de la actividad de los traductores y de las dificultades específicas en el abordaje de las dos lenguas en Portugal.

En el Congreso participaron casi cien profesores procedentes de distintas ciudades de Portugal y también de algunas comunidades españolas (Galicia, Canarias, Asturias, Madrid, Castilla- León...) La mayor parte de ellos son profesores de Español lengua extranjera en ejercicio en las escuelas públicas portuguesas, pero también asistieron profesores de las Universidades portuguesas, relacionados con la enseñanza del

Español, y estudiantes de los últimos años de carrera, así como Lectores en las Universidades y profesores del Instituto Cervantes de Lisboa.

Para la organización del Congreso pudimos contar con la colaboración de los Lectores del programa *Professores “El Corte Inglés”-Leitores de Espanhol em Universidades Portuguesas* y de la Agencia Española de Cooperación Internacional: Olivia Novoa, Asunción Serrano, Neus Lagunas, Antonio Chenoll, Salvador Rodríguez, Beatriz Moriano, Fátima Gayoso y Francisco José Pérez. La coordinación de las mesas de comunicaciones corrió a cargo de profesores de los departamentos de español de las universidades portuguesas que, de forma desinteresada, animaron a los asistentes en el debate sobre las cuestiones en ellas expuestas: Antonio Apolinário, J. León Acosta, Rogelio Ponce de León, Marta Saracho, Xaquín Núñez y María Fernanda de Abreu.

Algunos meses después de la celebración del Congreso falleció en Badajoz el profesor, poeta y traductor Ángel Campos Pámpano, que participó activamente en la mesa redonda sobre traducción. Sirvan estas actas de pequeño homenaje a su labor y a su persona.

PONENCIAS

El modelo lingüístico en la enseñanza del español: *estándar, norma y variedades*

Dr.^a María Antonieta Andión Herrero

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Departamento de Lengua Española y Lingüística General

La lengua se manifiesta de modo variable. Pero, ¿por qué se dice que la lengua *es* variable? Lógicamente, si se cree en la variabilidad de la lengua es porque se acepta la posibilidad de que esa variabilidad forme parte de su esencia, porque se admite que lo variable está presente en eso que unos llaman sistema, o lengua o *langue*, y otros llaman competencia.

Francisco Moreno, “Lenguas de especialidad y variación lingüística”, 1999.

El español: sus cifras y su peso

El español es una lengua de una impactante geografía, que ocupa casi la totalidad de un continente y tiene presencia en otros tres. La extensión geográfica de la lengua española alcanza los 11 990 000 km², este 8,9 % de superficie terrestre emergida la convierten en una de las lenguas romances más extendidas. Teniendo en cuenta lo relativo de todas las cifras estadísticas citadas por las fuentes actualizadas, es la segunda lengua con más hablantes nativos del mundo, antecedida por el chino.

Con un número global de hablantes que sobrepasan los 450 millones¹, el español es una lengua de enorme vitalidad y la cuarta más hablada después del chino, el inglés y el hindi-urdu², contando todas además con sus hablantes de segunda lengua³. López Morales (2006: 483) aporta datos contundentes al respecto: el 5,7% de la población mundo utiliza el español y seremos el 7,5% en 2050, es decir, llegaremos a los 535 millones de hablantes.

La convivencia del español con otras lenguas es muy frecuente, pero esto no ha tenido —ni tiene— como consecuencia la pérdida de hablantes para el español. En varios países donde el español no es lengua oficial, por razones históricas o migratorias, nuestra lengua mantiene una importante presencia. Ellos son: los Estados Unidos de Norteamérica (45 500 000; 15,1% de su población⁴), Filipinas (3 130 380; 3,53% que lo tienen como primera, segunda o tercera lengua), Brasil (1 015 056; 0,55%), Canadá (429 293; 1,3%), Marruecos (360 706; 1,09%)... López Morales (2006: 483) asegura que “si las proyecciones se confirman, los Estados Unidos serán, para 2050, el primer país hispanohablante del

¹ Piénsese que sólo 12 lenguas superan los 100 millones en el mundo (chino mandarín, inglés, español, hindi, bengalí, árabe, portugués, ruso, urdú, japonés, penyabí y alemán).

² El urdu (también *urdú*) es la lengua nacional de Paquistán y una de las 24 lenguas oficiales de la India.

³ Más de 6000 millones de personas utilizan 2700 lenguas para comunicarse en sus propias comunidades.

⁴ No incluye la población de Puerto Rico.

mundo, y Brasil, según declaraciones del señor Tarso Genro, ministro de Educación, en tan sólo diez años más contará con unos 30 millones de personas que hablarán español como segunda lengua”.

Según informa el Instituto Cervantes en *La enciclopedia del español en el mundo*, la cifra de estudiantes de ELE en países de habla no española de todos los niveles en enseñanzas reglada y no reglada excede en un 25 % los 14 millones, número estimado de la suma de aprendices de 86 países. Destaca en África, el interés que muestra Costa de Marfil con 235 806 estudiantes. En el Oriente próximo, los libaneses tienen 4906 estudiantes; en el área de Asia-Pacífico, Japón, 60 000; en América, los Estados Unidos, 6 000 000; y en Europa, Francia, 2 109 609⁵. Se supone que estos números suban llamativamente tras la iniciativa de Brasil de ofrecer obligatoriamente el español como idioma opcional en la educación secundaria⁶.

Si se mide el uso que hacen de Internet los hispanohablantes, aparecen importantes datos: más de 40 millones son usuarios de la Red, más del 6 % de los usuarios en el mundo (lo anteceden el alemán, el japonés, el chino y, destacadamente, el inglés). Para satisfacer esta demanda, en la red de redes hay una presencia de medios de comunicación en español tan alta que sólo es superado por el inglés⁷.

El español también cuenta con el prestigio que le han dado sus grandes escritores, clásicos y contemporáneos. No olvidemos que *El Quijote* es la obra más traducida después de la Biblia. Es la séptima lengua del mundo en la que se producen textos varios (literatura, ciencia y tecnología). Importantes organizaciones internacionales y regionales reconocen el español como lengua oficial (ONU, Unión Europea, OEA, MERCOSUR, ALADI, La comunidad andina, MCCA, TLC, G3, etc.) y cada día se valora más profesionalmente saber español, pues nuestra lengua da acceso a un mercado internacional de crecimiento vertiginoso⁸. La contigüidad de 19 de los 21 países de habla española, localizados en tierras americanas, hace del español una lengua geográficamente compacta y con un espléndido futuro.

Unidad y variedad del español

Cualquier hablante que se acerca al español y toma conciencia de su variedad, sobre todo geográfica, puede tender a pensar que ello se ve reflejado ? o podría verse en un futuro? en la falta de unidad lingüística. Sobre el futuro no podemos hacer más que conjeturas, pero la realidad de hoy es que el español es una lengua de encomiable homogeneidad. Esta es una importante cualidad de cara a la enseñanza de la lengua, ya que sustenta un concepto vital, el *estándar*⁹.

Decir que una lengua es homogénea significa, a nivel abstracto, que es un sistema de sistemas (o diasistema). Es decir, el español posee un código lingüístico básico o medular para otros subsistemas más concretos que se realizan en variedades geográficas (dialectos); es un ente subjetivo o categoría mental, un prototipo al que se adscriben variedades dialectales. La lengua española, idioma común de los

⁵ Datos extraídos de las tablas del artículo “El español en cifras”, pp. 25-32.

⁶ Esta ley, conocida como Ley del Español, se empezó a gestionar en 1991 y fue aprobada el 6 de agosto de 2005.

⁷ Datos sacados del *I Informe Berlitz sobre el Estudio del Español en el Mundo* (<www.berlitz.es/upload/Spain/I_Estudio_Berlitz_el_espanol_en_el_mundo.pdf#search=%22personas%20estudian%20espa%C3%B1ol%20en%20todo%20el%20mundo%22>).

⁸ En los últimos 8 años el español cuenta con 32 millones de nuevos hablantes, es decir, creció en un 10%.

⁹ Del estándar y la norma hablaremos más detenidamente en la Lección 5.

hispanohablantes, funciona como coiné o código consensuado de entendimiento entre las normas cultas del mundo hispánico.

Pero ¿qué argumentos más concretos pueden ofrecerse para sustentar la homogeneidad del español? El primero de ellos es su propio sistema alfabético-fonético, relativamente sencillo (5 vocales y 17 consonantes comunes a todos los hispanohablantes), que es el responsable de esa sensación de facilidad que da nuestra lengua, ya que se puede leer fácilmente. A ello hay que agregarle un importante léxico compartido y una sintaxis con variación moderada en el uso de la norma culta¹⁰. La tradición literaria de nuestra lengua es antigua e indiscutible, independientemente de la variedad en que estén escritas las obras.

Es evidente que el español gana hablantes. Actualmente, el Grupo de Lengua Materna del Español cuenta con variedades europeas y americanas, judeoespañolas, africanas y criollas¹¹... Aún en comunidades plurilingües, el español es lengua de comunicación adoptada por la mayoría de sus hablantes, lo que le proporciona un alto índice de comunicatividad; mientras, resulta difícil encontrar al azar a dos personas que no la conozcan en comunidades donde se habla, por lo que su índice de diversidad es muy bajo (Moreno Fernández, 2000: 15-17).

Además, debemos añadir esa sensación que tienen los hispanohablantes, con independencia del punto geográfico de procedencia, de pertenecer a una comunidad lingüística compartida, de tener un aire familiar, en el que no parecen manifestarse rechazos hacia otras variedades. La falta de fronteras tajantes entre las variedades del español fortalece el sentimiento de unidad lingüística.

La diversidad del español y su modelo en el ámbito de L2/LE

Ya que hemos hablado de los profesores, y el III Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal es un marco idóneo, no debemos olvidar que la enseñanza del español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) es ahora mismo el más fértil de los terrenos en los que florece nuestra lengua. La gente se interesa en todas partes por el español, una lengua de fácil apariencia, asociada a un prototipo cultural muy atractivo y que promete a sus aprendices cientos de millones de interlocutores nativos, una veintena de países que lo tienen como lengua oficial y extensiones continentales. Ante esta demanda, naturalmente, muchas personas se dedican —y más responsablemente se profesionalizan— en su enseñanza.

Tras este alentador panorama no dejan de esconderse incertidumbres y preocupaciones, y una muy común es la que tiene que ver con el *modelo lingüístico* objeto de enseñanza y, por ende, el que suponemos que persiguen aprender nuestros alumnos. Con frecuencia, los profesores sienten dudas: *¿qué español debo enseñar?, ¿cuál resulta más útil?, ¿este español permite comunicarse con hablantes de otras zonas geográficas?, ¿cuándo explico que hay hispanohablantes que utilizan otras formas de decir las cosas?, ¿qué respondo si mis alumnos me preguntan qué es más correcto, por ejemplo, [~]ielo o*

¹⁰ Aún en el caso de Internet, los periódicos cibernéticos del mundo hispánico han apostado por la unidad. En el estudio de 20 artículos de cinco publicaciones digitales periódicas en español (*La Nación Line, El Tiempo, El País.com, Excélsior* y *el universal.com*), con un corpus de alrededor de 12 000 palabras gráficas y 7000 palabras nocionales, sólo se encontró un 1,19 % de unidades léxicas distintivas usadas por las variedades del español que las producen. ¡Una variación insignificante! (M.^a A. Andión (2003): “La lengua en la prensa española e hispanoamericana en Internet: El fantasma de la diferenciación”, *Español Actual*, 76/2001, Arco/Libros, pp. 71-92). Un libro excelente en este sentido es: H. López Morales, *Globalización del léxico hispánico*, Espasa-Calpe, 2005.

¹¹ Nos estamos refiriendo al papiamento de Curazao (en el Caribe), al chabacano de Filipinas y al palenquero de Colombia.

[s]iello?... Todas estas preguntas, y otras de semejante naturaleza, tienen respuestas razonadas y prudentes. La dificultad o facilidad al responder depende, según Andi3n (2005: 7), “de cu3nto sabemos sobre [la] diversidad [del espa3ol] y cu3nto creemos en su unidad”. Antes, conviene tener claros algunos conceptos que sin ninguna duda calificamos de “imprescindibles” a la hora de enfrentarse con criterio profesional a la ense3anza del espa3ol L2/LE.

Hay que reconocer que la percepci3n de la diversidad del espa3ol es inmediata. Para mitigar la inseguridad de dominio que esta certeza provoca, tambi3n debemos ser conscientes de que el uso com3n es mayoritario en nuestra lengua. A quienes nos ocupamos de su ense3anza a hablantes no nativos, la realidad diversa de nuestra lengua nos lleva a perseguir un equilibrio entre el *est3andar* y la *variedad*. La compensaci3n entre estos dos elementos puede darle m3s o menos peso a uno u otro en dependencia de m3ltiples factores. Partamos de desechar dos posturas extremas: negar la *variedad* o minimizar el valor del *est3andar*.

Hablar de este tema hace que nos introduzcamos en el 3mbito de diversas disciplinas ling3sticas con especializaci3n propia: Dialectolog3a, Socioling3stica, Ling3stica Aplicada, fundamentalmente. Sabemos que la bibliograf3a es extensa, a veces dispersa y de dif3cil acceso; a ello se suma la escasez de tiempo de los profesores que rentabilizan sus esfuerzos preparando materiales de clase. No ser3a realista pedir a un profesor de espa3ol L2/LE que se dedicara a buscar en libros, revistas especializadas, tesis, trabajos de investigaci3n, actas de congresos... la informaci3n pertinente que le proveyera de conocimientos te3ricos precisos a la hora de responderse con criterio a preguntas sobre la diversidad del espa3ol. Quienes provenimos de estas 3reas tenemos el deber de aportar explicaciones —lo m3s concisas y fundamentadas posibles— que ayuden a los docentes a tomar las decisiones adecuadas en este 3mbito y de acuerdo con casos concretos

La construcci3n de un modelo ling3stico de aprendizaje en el marco del espa3ol L2/LE es imperativo insoslayable desde hace ya algunos a3os. La preocupaci3n por la presencia de la variedad ling3stica en los materiales de EL2/LE se hace patente desde hace una d3cada en los materiales did3cticos espa3oles a trav3s de una creciente frecuencia de rasgos del espa3ol de Am3rica colocados aqu3 y all3, siempre con las mejores intenciones pero no todas las veces con buen criterio.

El nuevo y exhaustivamente elaborado *Plan Curricular* (2006) del Instituto Cervantes coloca los rasgos de las variedades en progreso secuencial y por niveles en sus inventarios. Es evidente que en Espa3a se ha alcanzado un nivel considerable de madurez en la concepci3n de un modelo ling3stico plural en la competencia, aunque pueda ser m3s o menos estandarizado o dirigido en la actuaci3n.

Por otra parte, la formaci3n de profesores de EL2/LE cuenta con m3steres y expertos que dedican asignatura independiente a las variedades da muestra de la importancia que se le da a este 3mbito dialectol3gico y socioling3stico en la profesionalizaci3n de los docentes. A ellos est3 especialmente dedicada esta presentaci3n, para ayudarlos a formar un criterio cient3fico a la hora de componer el modelo que deben llevar a las aulas. Hemos pensado que la mejor forma de presentarlo ser3a como una f3rmula con 3 componentes, que el profesor debe seleccionar adecu3ndose a condicionantes de su particular situaci3n docente. Situaci3n que vendr3 definida por el contexto real de docencia (lugar/comunidad) y los intereses-expectativas de los aprendices. Hablaremos de ello m3s detenidamente.

El modelo lingüístico

Para podernos referir en términos rigurosos al español y sus modelos de estudio, debemos conocer la dimensión de significados de términos como *modelo*, *estándar*, *norma*, *variedad preferente* y *variedad periférica*. Dichas precisiones son importantes, sobre todo en los dos primeros, cuyo uso en contextos no especializados puede llevarnos a cierta vaguedad.

Empecemos por un término clave: *modelo lingüístico*. En palabras de F. Moreno (2001: 5), el *modelo* en la enseñanza de lenguas hace referencia “a una representación ejemplar o general de una lengua; se piensa en un modelo idealizado, construido como lengua ejemplar, elaborado a partir del uso o inducido desde él”. En esta excelente y acotada definición, se hace referencia a la ejemplaridad de la lengua, pero también a su carácter general. No es tarea fácil encontrar un arquetipo que sea a su vez modelo de corrección y de prestigio, y que se pueda considerar común o general. En este viaje de la particularidad del hablante concreto y real hacia la lengua general, el habla se va despojando de particularidades diafásicas (se mueve hacia los registros neutros o formales), diastráticas (se va dirigiendo hacia los estratos medio-cultos y cultos) y diatópicas (busca los rasgos normativos y se aleja de los dialectalismos). En su ascensión a *modelo lingüístico*, acompañan a la lengua, la corrección y la neutralidad.

Este *modelo* será, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y en realidad, menos general de lo que se pretende, ya que influirán en él factores psicológicos y sociales del entorno en el cual se imparte la enseñanza y de sus participantes, tanto profesores como aprendices, autoridades académicas, etc. Estas complejas influencias se manifestarán a través de actitudes hacia el modelo y sus hablantes nativos.

El profesor de segundas lenguas —ya nos referiremos siempre al de español— debe saber que él también ejerce, más o menos conscientemente, esta valoración sobre su propia variedad de la lengua y las de otros; y el modelo de enseñanza que busca no escapa de ello. A su vez, los alumnos y su entorno hacen otro tanto. Conviene al docente, entonces, reflexionar sobre sí mismo, sus niveles de tolerancia, presupuestos, creencias y complejos lingüísticos. La reflexión es un ejercicio sano: “En definitiva, en estas cuestiones idiomáticas salen ganando la tolerancia, la flexibilidad y el respeto recíproco” (Nabona Jiménez 2001).

Un buen presupuesto de partida es considerar que la lengua —nativa o de enseñanza— es un sistema vivo y vital, con el que sus hablantes dicen cosas distintas o las mismas valiéndose de recursos lingüísticos también variados, extraídos de inventarios extensos y en cuya selección actúan criterios de preferencia situacional, social y geográfica. Es decir, no todos los hablantes de una misma lengua hablamos igual, y esto es un derecho que encuentra sus límites cuando el interlocutor agota sus conocimientos activos y pasivos del código común y, por tanto, la comunicación fracasa. La variación (real) y la variabilidad (capacidad) son cualidades de las lenguas.

El valor del estándar

Sobre esta base, el docente se lanza a la búsqueda de un *modelo* lingüístico prestigioso y general, rentable y accesible, y al elevar la vista se encuentra con el *estándar* de la lengua. Detengámonos en ello, para que algo sea “general” o “estándar”, debe ser común a la mayoría, actuar como modelo de referencia que esté

por encima de sus variaciones. No se le puede aplicar a algo exclusivo. Pero no debemos confundirnos: no estamos hablando de elevar una variedad particular a la categoría de *estándar*; en este sentido conviene tener presentes las palabras de Orlando Alba (2001), “En el caso del español, que es la lengua nacional de una veintena de países, proponer como *estándar general* la modalidad de prestigio propia de una región particular, implica una valoración inaceptable que conduce a una selección imposible de realizar sobre una base válida desde el punto de vista lingüístico”¹².

El *Diccionario* de la RAE recoge así la primera acepción de *estándar* y es importante tenerlo en cuenta porque es el significado que se asocia automáticamente al término¹³:

estándar. (Del ingl. *standard*).

1. adj. Que sirve como tipo, modelo, norma, patrón o referencia.

2. m. Tipo, modelo, patrón, nivel. *Estándar de vida*.

En el campo de la Lingüística, para decir que estamos ante el *estándar* de una lengua entran en consideración otros definidores más precisos¹⁴. En el marco de la enseñanza del español como segunda lengua, proponemos una definición de *estándar* más específica:

lengua estándar o general

Modelo lingüístico que cumple determinados requisitos: reunir las herramientas descriptivas y de uso para la producción y comprensión de cualquier enunciado, ser estable, accesible para sus hablantes, contar con una tradición... Los elementos lingüísticos que lo constituyen deben ser troncales o comunes a sus hablantes (Principio de comunidad) y con un grado de independencia más o menos alto de contextos es

Queremos decir que el español tiene un *modelo* que, pasiva (en la comprensión) y/o activamente (en la producción), dominan todos sus hablantes y que está en su competencia lingüística. Más familiarmente podríamos decir que el *estándar* representa el tronco, la médula, el meollo o la corola de la lengua.

En principio, todo lo que pueda considerarse exclusivo de una de las variedades de esa lengua no debe formar parte de su *estándar*, aunque sea prestigioso para una comunidad que utiliza esa variedad. Así, si confeccionamos el sistema del *español estándar*, teóricamente quedan casillas vacías ante la no existencia de formas comunes para sus variedades. En este caso estarían las casillas de rasgos que tienen sonidos como, por ejemplo, los correspondientes a las grafías **z-c+e**, **i**, realizadas minoritariamente en el mundo hispánico como fricativa interdental sorda / ζ / y mayoritariamente como fricativa alveolar sorda

¹² Las cursivas son de la autora.

¹³ Para la palabra *general*, la definición del *DRAE* es menos apropiada al contexto lingüístico: “**2.** adj. Común, frecuente, usual”; mezcla contradictoria de la *comunidad* con la *frecuencia*, significados que pueden ser excluyentes (no todos usamos lo mismo muchas veces).

¹⁴ Mendizábal (1997: “¿Qué lengua enseñar? La norma estándar en la enseñanza del español como L2”, *Frecuencia L*, 5: 50-52, julio) y Palacios (1998: “Norma lingüística y variación en la lengua española”, *Frecuencia L*, 7: 64-67, marzo) describen 7 requisitos que debe cumplir un modelo lingüístico para ser considerado *estándar* (intelectualización, estabilidad flexible, tradición cultural, disponibilidad, marco de referencia, confluencia con otras variedades y participación). Estos requisitos apoyan sus principios de generalidad y neutralidad.

/s/. No obstante, estos vacíos podrían rellenarse con el rasgo que fuera mayoritario aunque no general para todos sus hablantes.

Paradójicamente, el concepto de *estándar* es democrático, porque acoge lo común, pero rígido, al sacar los rasgos no compartidos de su inventario, aunque puedan ser prestigiosos. Sumergidos en la realidad del español, podemos decir que existe un español más flexible, el *español neutro*, modelo estandarizado que sin perder los filtros restrictivos de lo común, toma “muestras” de *normas* asociadas a núcleos o comunidades de prestigio más concretos dentro del mundo hispánico y las expande por todos sus usuarios.

El *español neutro* es el resultado del sentido común de los propios hispanohablantes, impulsados por la globalización que genera la intensa actividad de los medios de comunicación a través de la televisión, la radio, y más recientemente, de la *www* (World Wide Web)¹⁵. Es natural que la red de redes sea un medio que ha ayudado a formar este *español neutro*, ambos elementos poseen la cualidad de ser democráticos por imposición de las necesidades de una audiencia globalizada. No debe sorprendernos, “es un hecho incuestionable —afirma López Morales (2006: 479)— que para que una lengua viaje con éxito por las ondas tiene que ser ‘comprensible’ para todos, o, al menos, para la gran mayoría de quienes la conocen en el mundo”.

Pero no todo es motivo de alegría. El *español neutro* ha sido acusado de no pocos pecados: despersonaliza las variedades, amenaza las identidades locales, simplifica en exceso la lengua, hace artificial el lenguaje... López Morales (2006: 480) es rotundo refiriéndose a la supuesta amenaza que la globalización supone para las lenguas: “no conviene magnificar este hecho muy discutible”. Revisemos algunos de estas acusaciones. Sobre las identidades lingüísticas, éstas perviven en otros niveles y se usan siempre que se presupone que se comparte esa identidad; es intuitivo en los hablantes. Por otro lado, es un mecanismo automático de praxis comunicativa utilizar aquellas formas que se consideran de dominio común de los participantes en un acto de habla para salvaguardar su éxito (las lenguas son productos de comunicación y servir a ella es su primordial objetivo). Respecto a la “simplificación”, las estadísticas hablan, no las impresiones. López Morales cita datos muy elocuentes sobre riqueza léxica de textos periodísticos, radiofónicos y televisivos del mundo hispánico a través del proyecto DIES-M (Difusión Internacional del Español en los Medios)¹⁶: para México el DIES-M aporta índices de riqueza léxica en sus corpus que oscilan entre un 66 y un 68%; al compararlos con los de un texto literario en soporte tradicional de Carlos Fuentes y muestras de lengua hablada en México de niveles culto, medio y popular, las cifras son muy parecidas, entre el 69 y el 56%. La evidencia de estos datos comparados hace que López Morales (2006: 482) se pregunte retóricamente: “¿dónde está, por tanto, la ‘pobreza léxica’?”. A la vista de estos porcentajes, en ninguna parte.

Ahora que por fin hemos encontrado un fenómeno que acalla la vaticinada fragmentación lingüística del español, a semejanza de lo pasara con el latín en la Rumania, creemos que vale la pena disfrutar de la unidad tolerante y liberal de la que está dando ejemplo nuestra lengua al apostar fuertemente por su

¹⁵ La propuesta de llamarle Malla Mundial Mayor, mmm, que sería la traducción al español, aunque certera y justificada, no parece contar con muchos adeptos.

¹⁶ Este proyecto, dirigido por el profesor Raúl Ávila (Colegio de México), recoge un amplísimo corpus lingüístico del español a través de la recopilación y tratamiento que hace el programa informático Exégesis de textos de televisión, radio y periódicos cibernéticos del mundo producidos en español por hispanohablantes nativos. Pueden consultarse sus resultados periódicos en <colmex.mx/personal/cell/ravila/index.htm>.

candidatura internacional. “Estamos en un momento crucial para crear las condiciones que faciliten los procesos de unidad de la lengua española”, afirma Blecua (2001). Ello no impide que las variedades hispánicas mantengan su realidad lingüística y sigan nutriendo el “suprasistema”, ni que tengamos sobre los medios una actitud atenta y orientadora en el uso correcto de la lengua.

Para nuestros intereses didácticos, una vez identificado el *estándar* y vista su naturaleza incompleta como modelo didáctico —sin negar sus múltiples ventajas de extensión y rentabilidad—, damos un paso siguiente de concreción, buscamos una *norma*.

La validez de la norma

Lo que se considera normativo o no para una lengua ha sido un tema muy discutido y cuenta con una excelente y autorizada bibliografía, que en el caso del español es, además, excelente (recomendamos especialmente el trabajo citado de Gutiérrez Ordóñez). Atender a la *norma* es insoslayable cuando enseñamos una lengua, tanto materna como segunda o extranjera, y dominarla es vital para un docente de español como hablante modélico culto de esa lengua ante sus alumnos. No debemos olvidar que desde el punto de vista didáctico, la gramática es la descripción de un esfuerzo prescriptivo convertido en *norma*, y su dominio desde el punto de vista social marca el prestigio de los hablantes.

Nadie duda de que queremos convertir a nuestros alumnos en hablantes competentes y cultos. Iremos matizando estos planteamientos, pero tengamos presente que “la línea que separa lo *culto* de lo que no lo es, el hablar bien del hablar mal, no es nítida, pues las modalidades de uso correctas constituyen un *continuum*, de límites borrosos, de posibilidades diferentes permitidas por la lengua, en las que resulta decisiva la adecuación a la concreta actuación discursiva en cada caso. [...] Por lo demás, si se rechaza a quien *habla por hablar*, por muy *correctamente* que lo haga, es porque la idea que se tiene de norma no se sitúa jamás al margen de los contenidos expresados; es decir, concierne a la competencia comunicativa en su totalidad, a los comportamientos lingüísticos en la interacción social” (Carbona Jiménez, 2001).

Fijémonos en la definición que aporta el *DRAE*. De las acepciones lingüísticas, que son las que nos interesan, una (la 4.^a) se refiere a la corrección, y otra (5.^a), al carácter modélico y ejemplar, asociado al prestigio y, también, a la corrección.

norma. (Del lat. *norma, escuadra*).

1. f. Regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.

2. f. Escuadra que usan los artífices para arreglar y ajustar los maderos, piedras, etc.

3. f. Der. Precepto jurídico.

4. f. Ling. Conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado correcto.

5. f. Ling. Variante lingüística que se considera preferible por ser más culta.

Al igual que con el término *estándar*, para adecuar este concepto a nuestro ámbito de trabajo en español L2/LE, habría que hacer otras adaptaciones. Proponemos que quede, entonces, de la siguiente manera:

norma

Conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables. En niveles cultos sólo un grupo selecto de sus hablantes —los que representan el nivel diastrático alto— representan la norma de manera modélica y ejemplar, y se les reconoce por el resto de hablantes mayor autoridad para hacer adaptaciones de uso, que aparecen marcadas por el prestigio de quienes las usan. La norma tiene la cualidad de ser guía prescriptiva para sus hablantes, la fijan textos especializados (gramáticas, manuales de estilo, ortografías...), entidades (Academias de la Lengua, Comisión del Español Urgente), personalidades (intelectuales: literatos, filósofos, políticos, periodistas, científicos...), medios (de difusión, administración, escuela y afines). Ciertamente, también los usos no correctos pueden, por “derecho consuetudinario”, hacerse generales en niveles medio-altos e imponerse en la norma hasta llegar a alcanzar la etiqueta de “correctos”.

Es vital entender que la *norma* no incluye incorrecciones —o lo que los hablantes nativos entienden como tales y no ven reflejadas en el uso prestigioso de su variedad—, y aun lo que se considera “gramatical” ha de ser aceptable.

El poder de los gramáticos sobre la *norma* es de hoy y ahora, “la corrección de una época no hace sino consagrar las incorrecciones de la época precedente” (Gutiérrez Ordóñez, 2001), —y añadimos nosotros— *de aquellas incorrecciones que han contado con el consenso de los hablantes*. Pero también debemos acotar los “poderes fácticos” de gramáticos y académicos, que sin negar su actuación reguladora, tienen ahora en los medios de comunicación a grandes competidores en cuanto a modelos lingüísticos. Al respecto comenta Humberto López Morales, Secretario General de la Asociación de Academias de la Lengua Española, “Desde hace tiempo, la norma la dictan los medios y no las academias o los escritores. Si los grandes medios de comunicación empiezan a decir determinada palabra, ésta se impone al margen de lo que digan las academias. El español será lo que los grandes medios de comunicación quieran que sea”¹⁷. Ya nos hemos referido a ello al hablar del español neutro.

Es cierto que al cometer una incorrección se está contraviniendo la *norma*, violándola, es decir, estamos mostrando desconocimiento de uso, pero no siempre falta de competencia. También hay que decir que no todo lo que no está en la *norma* constituye un error; puede tratarse de una variante de nueva creación construida según las reglas gramaticales de la lengua, como es el caso los neologismos.

Las faltas contra la *norma* pueden ser agramaticalidades (producimos una forma, estructura o enunciado que incumple las reglas de construcción de la lengua y sus excepciones) o gramaticalidades inaceptables por el uso. Las agramaticalidades suelen ser propias de niños nativos y extranjeros en los primeros estadios de evolución de la interlengua. En este último caso, el de los extranjeros de nivel básico, se consideran lagunas en el conocimiento gramatical, pero una muestra de estrategias de aprendizaje, generalmente comprobación de hipótesis, aplicación de reglas de sobregeneralización para excepciones (*sabió* x *supo*), etc. Ante este tipo de faltas, hay una complicidad del entorno con el no nativo pues se entiende que se encuentra en una fase de aprendizaje de la lengua y se colabora haciendo un esfuerzo de comprensión, adaptando o simplificando los enunciados ? lo que se conoce como *input* modificado? y, muchas veces, el hablante nativo (interlocutor) corrige a la manera de un profesor de

¹⁷ Entrevista concedida al periódico argentino *Clarín*, 10/07/2006, <www.clarin.com/diario/2006/07/10/sociedad/s-03301.htm>.

lengua. Cuando las agramaticales son muy violentas y continuadas, es evidente que la comunicación se interrumpe y, por tanto, estamos fuera del código lingüístico.

La *norma* es la apuesta segura —pragmáticamente hablando— para conseguir la aceptación de un hablante adoptivo en una comunidad nativa. Además de suponer un plus de prestigio social. Obviamente, no todo en una lengua es *norma*, ni siempre somos normativos, pero serlo es más asertivo. Las capitales de los países irradian esa norma de prestigio por residir en ellas la administración del Estado, las instituciones de enseñanza e investigación, las empresas más poderosas de comunicación con sus editoriales, periódicos, revistas, cadenas de televisión, etc. Las *normas* reflejan el poder político y cultural de un grupo de hablantes. Esto no quita que haya áreas donde, además de las capitales —o por encima de ellas—, otra ciudad importante del país ostente una marca de prestigio lingüístico por tradición literaria, protagonismo histórico, etc.

Las normas cultas del mundo hispánico son policéntricas, por lo que tienen modelos lingüísticos paralelos. “Es evidente que en cada país hispanohablante existe una norma lingüística ejemplar, paradigmática, a la que los habitantes de cada nación tratan de aproximarse cuando de hablar bien se trata. Suele ella ser la norma culta de la ciudad capital: la madrileña para España, la bogotana para Colombia, la limeña para el Perú, etc.”, afirma Lope Blanch (2001).

¿Existe entonces una *norma panhispánica*? Lope Blanch (2001) cree que sí, pero líneas más adelante cita en su trabajo a Coseriu, que se lamenta de que falte en el mundo hispánico voluntad de reconocerla. Creemos que la *norma panhispánica* es un hecho, en la medida en que las semejanzas entre las normas cultas de sus diferentes variedades tienen un número de coincidencias más que considerable.

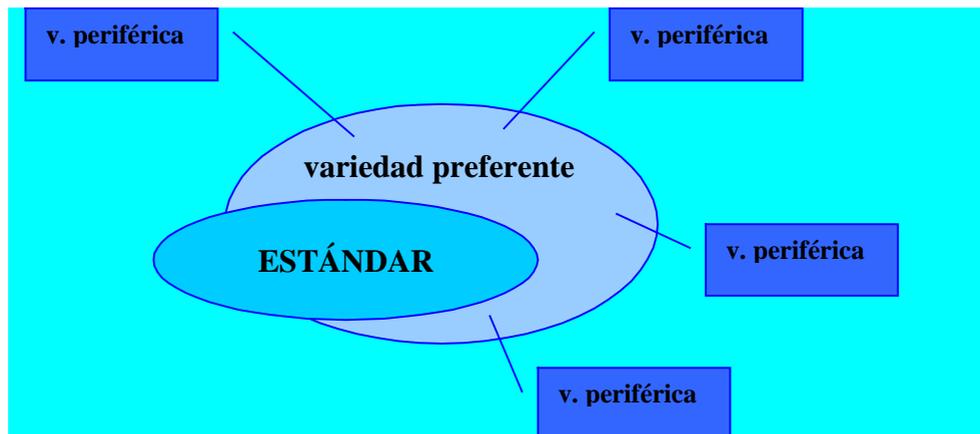
¿Cómo se relacionan la *norma* y el *estándar*? La *norma* representa un nivel de concreción más cercano a la realidad lingüística, aunque está todavía en un nivel alto de abstracción. Queremos decir con esto que mientras el *estándar* se asemeja al concepto saussuriano de lengua (es un sistema reducido y común), la *norma* puede contener usos fuera o dentro del *estándar*, siempre con un criterio de corrección y preferencia para una comunidad hablante. El *estándar* es sólo uno para toda la comunidad hablante de una lengua; las *normas*, como ya hemos comentado, pueden ser varias, circunscritas a zonas o áreas geográficas específicas con núcleos de prestigio.

El modelo lingüístico del EL2/LE

Pero volvamos al ámbito de la enseñanza del español a los no nativos. Si pretendemos construir un corpus lingüístico para la enseñanza del español, ya sea segunda lengua o extranjera, asumiendo la bipolar realidad de nuestra lengua —es decir, teniendo en cuenta su unidad como sistema reducido y estandarizado, válido para las normas cultas del mundo hispánico, y, por otra parte, la complejidad de la natural variación de una lengua tan extensa demográfica y geográficamente—, es imprescindible crear una fórmula con exponentes flexibles, que se adapte a diferentes situaciones de aplicación. Proponemos la siguiente fórmula:

EL2/LE = ESPAÑOL ESTÁNDAR + Variedad preferente + variedades periféricas.

La fórmula quedaría mejor representada si la viéramos en otra dimensión figurativa, en las que aparecen casi superpuestos el estándar y la variedad; mientras que las variedades periféricas quedan como inserciones particulares.



Ya hemos hablado del *estándar*; este elemento no puede faltar como primer componente del modelo lingüístico de enseñanza del español, pues en su selección actúan criterios de comunidad (lo compartido por la mayoría de los hablantes de las variedades de esa lengua; por ejemplo: las formas de tratamiento *tú, usted* y *ustedes*¹⁸) y de neutralidad (que no hace depender la presencia de un rasgo de un contexto casi exclusivo¹⁹).

Entendida la presencia del primer exponente de la fórmula **EL2/LE = ESPAÑOL ESTÁNDAR...**, añadimos un segundo elemento, que a manera de músculo, va a complementar y ampliar el estándar: la *variedad preferente*.

Imprescindiblemente, la *variedad preferente* mostrará sus rasgos normativos. Y nos estamos refiriendo a los rasgos que considerándose correctos por una comunidad hispánica, pero no necesariamente a los rasgos comunes a todos los hispanohablantes, sino modélicos para la variedad de la lengua que queremos representar.

A estas alturas de la fórmula debemos aclarar que ya debemos decidir la variedad que actuará como *preferente* o central respecto de las restantes variedades de la lengua²⁰. Entonces, definimos la *variedad* como el *conjunto de rasgos lingüísticos propios de una comunidad con validez geográfica*

¹⁸ En nuestra opinión *vos* y *vosotros* no formarían parte del *estándar* por no ser ni comunes ni neutros.

¹⁹ Quizás al hecho de cumplir este requisito se debe el éxito y propagación del leísmo de persona en las normas del español, pues neutraliza varias oposiciones de la lengua (directo-indirecto, femenino-masculino) pese a la reticencia normativa que continúa teniendo en los círculos más puristas.

²⁰ Los conceptos de *variedad preferente* y *periférica* fueron utilizados por primera vez por la prof. Andión en la Conferencia plenaria del X Congreso Brasileño de Profesores de Español, Natal (Brasil), en septiembre de 2003.

determinada y que marcan el acento de sus hablantes. La **variedad preferente** es aquel geolecto²¹ del estándar, ponderado dentro del programa de un curso de EL2/LE al cual le estamos diseñando un modelo lingüístico. Es aquella variedad que hemos decidido presentar como modelo principal para la producción de los aprendices. Su selección justifica la presencia de determinados rasgos que no están el estándar (ej.: la forma *vos* si nuestra variedad preferente es el español rioplatense; o la forma *vosotros* si es la variedad castellana).

A la variedad preferente pertenecerán las muestras de lengua que ejemplifican los contenidos lingüísticos, la mayoría de los textos (orales y escritos) del curso, los enunciados de los ejercicios en los materiales didácticos (manuales que usemos). Para seleccionar la variedad preferente, debemos atender a diferentes aspectos: la naturaleza del curso (a quién va dirigido y qué objetivos persigue), si el contexto es de lengua segunda o extranjera, si está orientado a conocimientos generales o específicos (profesionales)... Se pueden dar, no obstante, situaciones de contexto en las que la selección de la variedad preferente parece lógica: en el caso de que el curso se realice en una comunidad hispánica, es natural que la variedad preferente sea la del propio contexto lingüístico que rodea a los aprendices fuera de clase. En el caso de que estemos en un contexto donde el español no es lengua oficial ni de comunicación, entrarían en juego otros factores como las fronteras con una zona lingüística específica del español. En este contexto, en que el español es lengua extranjera, se podría optar por mantenerse lo más posible en los marcos del estándar y garantizar una presencia proporcionada de todas las variedades por igual.

Establecido el corpus *estándar* y la *variedad preferente* del curso, habremos de añadir un cuarto paso en la creación del corpus lingüístico que es objeto de nuestra enseñanza: ... + **variedades periféricas**. Las **variedades periféricas** son, entonces, *geolectos del estándar, diferentes a la variedad preferente o central del curso*. Este conocimiento de otras realizaciones de la lengua, que no son el modelo concreto que se le presenta al aprendiz para su imitación productiva, le compensará vacíos de información lingüística pasiva y le permitirá acceder al *input* de hablantes procedentes de otras zonas geográficas, y por ende, a su diversidad dialectal.

La presencia de las *variedades periféricas* en un curso de español lengua segunda o extranjera permite el cumplimiento varios objetivos: representar la validez del *estándar* para la comprensión-producción de la lengua meta en sus diferentes realizaciones geográficas, sobre todo en el nivel culto; mostrar la diversidad de realizaciones posibles para la misma lengua y completar su conocimiento real; desarrollar estrategias de comunicación (buscar información no explícita, desambiguar frases, preguntar por lo que no se conoce, etc.) y educar en la tolerancia y la interculturalidad.

Aunque no parezca directamente relacionado, el respeto a las variedades es un principio de educación para la convivencia, está en la base de lo que se conoce como multiculturalidad. Así lo reconoce Narbona Jiménez (2001) cuando expresa:

En lo que atañe a lo idiomático, no es aplicable la frase *respeto, pero no comparto*, que tanto se emplea para otras normas que rigen la convivencia social. No basta con tolerar, admitir o aceptar los usos lingüísticos que no son *proprios*, entre otras cosas, porque tampoco son ajenos —

²¹ Para mayor claridad, un *geolecto* es un *dialecto*, sistema lingüístico con delimitación geográfica concreta que no tiene una fuerte diferenciación con otros dialectos de origen común ya que todos pertenecen a la misma lengua y pueden comunicarse entre sí.

aunque no pertenezcan necesariamente al nivel de lo realizado—, desde el momento en que se sienten *compartidos*. De sobra se sabe que el respeto hacia algo que no se comparte tiene más de prevención y desconfianza que de neutro acatamiento²².

Selección de rasgos de las variedades periféricas

A las variedades periféricas se les pueden aplicar dos criterios para justificar su presencia: el geográfico y el lingüístico. Si seleccionamos el primero, tendremos que tener especial cuidado para no convertir nuestro curso de EL2/LE en un seminario de dialectología hispánica, donde abunden exhaustivas —inútiles e innacesibles— presentaciones de cada una de las variedades del español.

El segundo, el lingüístico, parece más pertinente y supone agrupar los rasgos de las variedades periféricas que interesan especialmente o de todas en diferentes niveles lingüísticos, donde fuera pertinente dentro del programa del curso. Es decir, en un curso en Ciudad de México, cuya variedad preferente es la mexicana (mesetaria), resulta más conveniente hablar de los rasgos que difieren de ella (aspiración de la –s implosiva, pérdida de las consonantes oclusivas intervocálicas, etc.) y mencionar las variedades que los tienen, antes que dedicar una lección a hablar del andaluz, otra al caribeño, etc. Es mejor para el alumno saber que el rasgo de conservación consonántica de los mexicanos del altiplano no se produce en otras variedades, como el caribeño, sino por el contrario, que ésta elide las consonantes y no las vocales. Resulta más rentable aprender esto, que presentar monográfica y exhaustivamente cómo hablan los caribeños.

Teniendo en cuenta este principio de agrupación lingüística, queda establecer qué requisitos han de cumplir los rasgos de las variedades periféricas para pasar al corpus lingüístico de un curso. Según anota Andión (2005: 8), los rasgos deben:

“1.º Ser suficientemente perceptibles para el aprendiz.” Identificar los rasgos no debe suponer un adiestramiento especial, más de filólogos que de usuarios de la lengua, aunque sean adoptivos.

“2.º Ser rentables para que merezcan la adquisición activa o pasiva.” Es decir, que no conocer el rasgo pueda producir un obstáculo en la comunicación —aunque sólo sea comprensiva— de la lengua.

“3.º Tener un área o territorio de validez y vigencia lo suficientemente amplio como para justificar que forme parte del *input* al que será sometido el aprendiz.”

Cada rasgo debe ser insertado en el lugar que le resulte afín dentro de la programación general de un curso de español, teniendo especial cuidado en su graduación respecto del nivel de dominio de la lengua correspondiente. Así procede el nuevo *Plan curricular de Instituto Cervantes* (2006), al ofrecer la inserción de rasgos de otras variedades en los inventarios lingüísticos, y para ello ha recabado la participación de especialistas del mundo hispánico.

Para concluir

Podemos estar tranquilos y esperanzados, tenemos entre nuestras manos a una gran lengua. El español es ahora mismo en el mundo globalizado un potente recuso económico y de comunicación. Ahora bien, a

²² Las cursivas son del propio autor.

este favorable estado de cosas debemos no sólo contribuir todos, hablantes nativos y adoptivos del español, sino también quienes lo enseñamos. Primero, esforzándonos en conseguir la preparación necesaria para abordar la diversidad con rigor científico y no de manera folclórica o anecdótica.

Los profesores de español formamos una fuerza importante para exigir la coordinación de una política lingüística de las instituciones de los países hispánicos. Las acciones que emanen de esta política deben fortalecer y garantizar la salud de este bien común que es nuestro medio de trabajo, la lengua española. Igualmente, se debe presionar a los medios de comunicación para la divulgación de la riqueza cultural que aporta la lengua a través de sus figuras destacadas. Y, también, pedirles responsabilidad por su influencia en los hablantes ante el uso correcto que proteja nuestro patrimonio lingüístico común: el español.

Bibliografía

Andión Herrero, M.^a Antonieta (2003). “La lengua en la prensa española e hispanoamericana en Internet: El fantasma de la diferenciación”, *Español Actual*, 76/2001: 71-92.

----- (2005). *Las variedades del español en América: una lengua y 19 países. Apuntes para profesores de E/LE*. Brasil: Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia.

----- (2008). “Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE”, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, en prensa.

Ávila, Raúl (2001). “Los medios de comunicación masiva y el español internacional”. En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*. RLU: www.cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/avila_r.htm.

Beaven, Tita y Cecilia Garrido (2000). “El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes?”. En Martín Zorraquino, M.^a Antonia y Cristina Díez Pelegrín, eds., *¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, pp.181-190.

Blanco, Carmen (2000). “El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE”. En Martín Zorraquino, M.^a Antonia y Cristina Díez Pelegrín, eds., *¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, pp. 209-216.

Blecua, José Manuel (2001). “Unidad, variedad y enseñanza”. En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*. RLU: www.cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm.

Demonte Barreto, Violeta (2001). “El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática”. En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*. RLU: www.cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm.

- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2001). "Perfiles y dimensiones en el concepto de *norma* (las otras normas)". En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*. RLU: www.cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/gutierrez_s.htm.
- Lope Blanch, Juan M. (1993). "La norma lingüística hispánica". En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*. RLU: cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/lope_j.htm#5.
- López Morales, Humberto (2006). "El futuro del español". En Instituto Cervantes, *Enciclopedia del español en el mundo*. Barcelona: EGEDSA, pp. 476-491.
- Moreno Fernández, Francisco (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- (2001). "Prototipos y modelos de lengua", *Carabela. Modelos de uso de la lengua española*, 50: 5-20.
- Marcos Marín, Francisco (2001). "La oportunidad del español actual", *Revista de Occidente*, 246: 5-29.
- Narbona Jiménez, Antonio (2001). "Movimientos *centrífugos* y *centrípetos* en la(s) norma(s) del español". En *II Congreso Internacional de la Lengua Española. El español en la Sociedad de la Información*. RLU: www.cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/narbona_a.htm.
- Tejera, M.^a Josefina (2003): "La tercera norma del español de América". En *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, vol. II. Madrid: Editorial Arco/Libros, pp. 455-467.
- Tibor, Berta (2000). "Norma y uso en la clase de E/LE: Análisis de la norma académica y los libros de texto". En Martín Zorraquino, M.^a Antonia y Cristina Díez Pelegrín, eds., *¿Qué español enseñar?: Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, pp. 201-208.

Portales multimedia ELE

Ana Isabel Blanco Picado
Instituto Cervantes de Lisboa

1. REVISTAS ELECTRÓNICAS
2. BLOGS
3. CENTRO VIRTUAL CERVANTES - CVC
4. AVE - El Aula Virtual de Español
5. DIPLOMA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA - DELE
6. EL ESPAÑOL CONECTADO A TRAVÉS DE LA RED

Son muchos los sitios de Internet dedicados a recopilar y publicar materiales relacionados con ELE. Artículos, reseñas, materiales para el aula, trabajos de investigación, novedades en el mundo editorial. Un espacio en el que es fácil perderse. Analicemos algunos de estos recursos.

1. REVISTAS ELECTRÓNICAS

MarcoELE – www.marcoele.com

MarcoELE es una revista electrónica dedicada a la Didáctica del Español como Lengua Extranjera que surge como deseo de poner a disposición de los profesores de español material específico en su área. Está abierta a las colaboraciones de todos los profesores.



RedELE - www.mec.es/redele/revista.shtml

El portal redELE (red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera) es una plataforma de difusión y servicio a la comunidad de profesores de ELE de todo el mundo. Es un servicio público del Ministerio de Educación de España. Su objetivo es brindar información específica sobre la didáctica de esta disciplina y contribuir a la formación del profesorado. RedELE es una iniciativa abierta a la participación de todas las personas interesadas en la enseñanza y difusión del español.



Formespa – <http://formespa.rediris.es/>

Formespa es algo más que una revista, es una lista de distribución. Su objetivo es informar por correo electrónico de las novedades de interés para los profesionales del ELE: congresos, jornadas, seminarios, publicaciones científicas, didácticas, etc.

Publica todo tipo de materiales y te permite publicar a ti mismo.

Es un foro de debate sobre la didáctica del español como lengua extranjera en el que tienen cabida la reflexión sobre la práctica docente, el intercambio de experiencias didácticas y educativas.



Wikilengua – <http://www.wikilengua.org>

La Wikilengua es un nuevo sitio abierto y participativo sobre las dudas prácticas del castellano.

La *Wikilengua* es un recurso sobre el uso del castellano, donde se pueden consultar, con una orientación esencialmente práctica, las dudas más frecuentes.

Al estar abierta y accesible a personas de todo el mundo, la *Wikilengua* puede ser también un medio para reflejar la diversidad y la riqueza del español en sus múltiples variantes habladas en más de una veintena de países.



Eldyle – <http://www.eldigoras.com/ling01basa03.html>

Portal de lengua que fomenta el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Revista especializada en lengua y literatura.



LENGUA EN SECUNDARIA <http://www.lenguainsecundaria.com>

Es una web creada al servicio de los profesores del área de Lengua Castellana y Literatura, que trabajan tanto en Educación Secundaria Obligatoria como en Bachillerato. En este sitio encontramos gran cantidad de recursos educativos, tales como materiales curriculares, documentos de utilidad para el trabajo profesional, enlaces a otras páginas, análisis de programas informáticos y reseñas de libros y películas.

Acoge también las colaboraciones de los profesores que desean difundir sus materiales y trabajos.



2. LOS BLOGS

¿Qué es un BLOG? ¿Cómo y para qué utilizarlo en clase de ELE?

- ✦ Es un sitio web, fácil de crear y de usar en el que podemos:
 - expresar opiniones
 - interactuar con otros usuarios
 - comunicarnos con otros profesores
 - trabajar con nuestros estudiantes. Los estudiantes crean su propio blog, supervisados por su profesor, o forman parte de un blog colectivo junto al profesor.

- ✦ Es un escaparate para colgar los textos creados en clase, cuya utilidad es la de archivado de textos.
- ✦ Es un panel de noticias de todo tipo, cuya finalidad es informar.
- ✦ Es un espacio de comunicación entre alumnos-alumnos y alumnos-profesores, lo que proporciona retroalimentación.
- ✦ Es una herramienta para introducir a los alumnos en el uso de las TIC.
- ✦ Es un espacio abierto a la participación de todos. El blog da voz a los que no se atreven a expresarse en clase por timidez, inseguridad y otros motivos.
- ✦ Es una herramienta de expresión escrita que permite introducir textos que son fruto de una reflexión o comentarios en los que prima la espontaneidad, lo que se puede utilizar como pretexto para introducir a los alumnos en la comunicación hipertextual.

Un ejemplo práctico de sus usos en el aula lo podemos encontrar en:

Planeta de blogs: "La web 2.0 aplicada a la enseñanza de ELE"



Aula-ELE: <http://aula-ele.blogspot.com/>

Aula-ELE es una **Red de Blogs** para el aprendizaje y enseñanza del Español como Lengua Extranjera, un Aula virtual dentro de las clases de *Composición y lectura en lengua española* donde alumnos y profesores crearán, a lo largo de todo el curso, un espacio común de opinión, reflexión y diálogo en torno a **seis unidades temáticas**: **Cultura**, **Ecología**, **Actualidad**, **Cine**, **Literatura** y **Sociedad**. Cada una de estas unidades temáticas constituye un blog independiente, pero, al mismo tiempo, es una parte integrante de la plataforma común Aula-ELE.



3. El CVC, Centro Virtual Cervantes

<http://cvc.cervantes.es>

Sede en Internet del Instituto Cervantes creada para difundir la lengua española y la cultura en español: exposiciones, monográficos, obras de referencia, ...

El Centro Virtual Cervantes ofrece materiales y servicios para los profesores de español, los estudiantes, los traductores, los periodistas y otros profesionales que trabajan con la lengua, así como para los hispanistas de todo el mundo, y para cualquier persona interesada en la lengua española, su cultura y la situación del español en la Red.

El sitio está organizado en cinco grandes secciones: [Enseñanza](#), [Literatura](#), [Lengua](#), [Artes](#) y [Ciencia](#). Hasta febrero de 2007, la división tradicional de los contenidos del CVC era: Actos culturales, Obras de referencia y Aula de lengua, secciones aún existentes en la estructura de archivos pero que ya no son válidas para clasificar las novedades.

Los contenidos del Centro Virtual Cervantes cambian y se amplían periódicamente.



CVC dirigido a PROFESORES

- ✦ AVE
- ✦ DidactiRed
- ✦ El Quijote en el aula
- ✦ Mi mundo en palabras
- ✦ DELE
- ✦ Historias de debajo de la luna
- ✦ Foro didáctico
- ✦ Pasatiempos de Rayuela

CVC dirigido a HISPANISTAS

- ✦ Foro del hispanista
- ✦ Actas de congresos y simposios
- ✦ Monográficos dedicados a autores relevantes de las letras en lengua española
- ✦ Portal del hispanismo

4. AVE - El Aula Virtual de Español

<http://ave2.cvc.cervantes.es>

El AVE es un entorno de trabajo virtual autónomo diseñado por el Instituto Cervantes como herramienta para el aprendizaje de español.

Este curso multimedia está organizado en seis niveles, según el nuevo currículo del Instituto Cervantes.

Acceso a los cursos del AVE				
A Usuario básico		B Usuario independiente		C Usuario competente
Nivel A1	Nivel A2	Nivel B1	Nivel B2	Nivel C1
Curso A1.1	Curso A2.1	Curso B1.1	Curso B2.1	Curso C1.1
Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 1	Tema 1
Tema 2	Tema 2	Tema 2	Tema 2	Tema 2
Tema 3	Tema 3	Tema 3	Tema 3	Tema 3
Curso A1.2	Curso A2.2	Curso B1.2	Curso B2.2	Curso C1.2
Tema 4	Tema 4	Tema 4	Tema 4	Tema 4
Tema 5	Tema 5	Tema 5	Tema 5	Tema 5
Tema 6	Tema 6	Tema 6	Tema 6	Tema 6
		Curso B1.3	Curso B2.3	Curso C1.3
		Tema 7	Tema 7	Tema 7
		Tema 8	Tema 8	Tema 8
		Tema 9	Tema 9	Tema 9
		Curso B1.4	Curso B2.4	Curso C1.4
		Tema 10	Tema 10	Tema 10
		Tema 11	Tema 11	Tema 11
		Tema 12	Tema 12	Tema 12

Los planteamientos metodológicos del curso tienen como fundamento:

- ✚ un planteamiento ecléctico en la tipología de actividades presentadas
- ✚ un enfoque comunicativo como objetivo del aprendizaje, siendo el desarrollo de la competencia comunicativa el fin último. Adquisición frente a aprendizaje
- ✚ el énfasis en el significado frente a la forma, sin desatender la base gramatical
- ✚ una enseñanza basada en el enfoque por tareas, la lengua como instrumento de uso
- ✚ la idea del aprendizaje constructivo basado en el conocimiento previo
- ✚ el respeto de los diferentes estilos de aprendizaje propios de los alumnos

Diferentes modalidades de realización del curso:

Los cursos del Aula Virtual de Español (AVE) pueden realizarse en cuatro modalidades. Cada centro o profesor adoptará la opción u opciones que mejor se adapten a sus necesidades y al perfil de sus alumnos.

A - AVE PRESENCIAL

AVE para trabajar en grupo, dentro de un aula con actividades seleccionadas por el profesor.

Los materiales de los cursos pueden ser utilizados como base del programa curricular y como material de preparación, de apoyo, de práctica o de repaso en cursos presenciales.

B – AVE SEMIPRESENCIAL

AVE para combinar el trabajo a distancia y en el aula.

Esta modalidad combina la libertad de horarios y de ritmo inherentes a los cursos, con las ventajas de la clase presencial. El número de horas y la frecuencia de las clases presenciales pueden adaptarse a las necesidades y circunstancias de los alumnos y del centro.

C – AVE A DISTANCIA

AVE para trabajar en un grupo virtual con un tutor a distancia.

Los estudiantes tienen la posibilidad de aprender la lengua española sin necesidad de asistir a las clases presenciales. A través de Internet el alumno participa activamente, colabora con los compañeros y recibe el asesoramiento y el apoyo del tutor.

D – AVE COMO MATERIAL DE APOYO

AVE para trabajar individualmente con actividades recomendadas por un profesor o seleccionadas por el propio estudiante. El material interactivo del AVE puede emplearse como material de práctica y refuerzo para cualquier tipo de estudiante de español, accediendo al curso desde el Aula Multimedia de su centro o desde su propia casa.

Ventajas de este curso multimedia frente a un curso tradicional:

1. Se potencia la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje. El alumno puede:
 - a. volver sobre los contenidos y repetir los ejercicios siempre que quiera,
 - b. realizar actividades complementarias sobre los puntos que el alumno o su tutor considere oportunos,
 - c. tener en todo momento información sobre sus progresos a través del sistema de seguimiento automático que recoge los datos de las actividades realizadas.



2. Es un tipo de enseñanza centrada en el alumno y sus necesidades específicas
 1. El alumno tiene un tutor personal que lo orienta, lo aconseja, prepara actividades de refuerzo o motivación y lleva a cabo la evaluación de su trabajo de forma personalizada.
 En la modalidad a distancia o semipresencial los grupos de trabajo son reducidos, con un máximo de catorce alumnos y la atención por parte del tutor es individualizada.
 El alumno tiene libertad para elegir el momento, el ritmo y el lugar de estudio y de aprendizaje.
3. El alumno dispone de materiales didácticos de naturaleza multimedia e interactiva: vídeo, grabadora, audiciones, juegos... Esos materiales didácticos ofrecen a los estudiantes muestras de lengua en su contexto real, atractivas presentaciones y ejercicios interactivos con los que practicar de forma autónoma los contenidos.
4. AVE es un marco idóneo para el desarrollo de cursos basados en un aprendizaje comunicativo porque cuenta con herramientas de comunicación como el correo electrónico, el chat, foros para contactar e interactuar con otros estudiantes y con el tutor.



El AVE desde el punto de vista del alumno

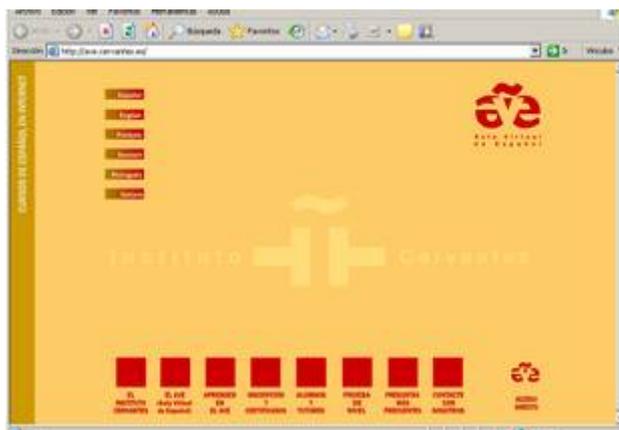
Si soy estudiante de español y estoy interesado en AVE, ¿Qué tengo que saber?

Hay 2 tipos de alumno AVE

- el **registrado**, que trabaja individualmente, aunque tiene contacto con un tutor de apoyo.
- el **matriculado**, que trabaja dentro de un grupo, con el que tiene que interactuar para resolver algunas actividades.

Los materiales, herramientas y navegación del curso

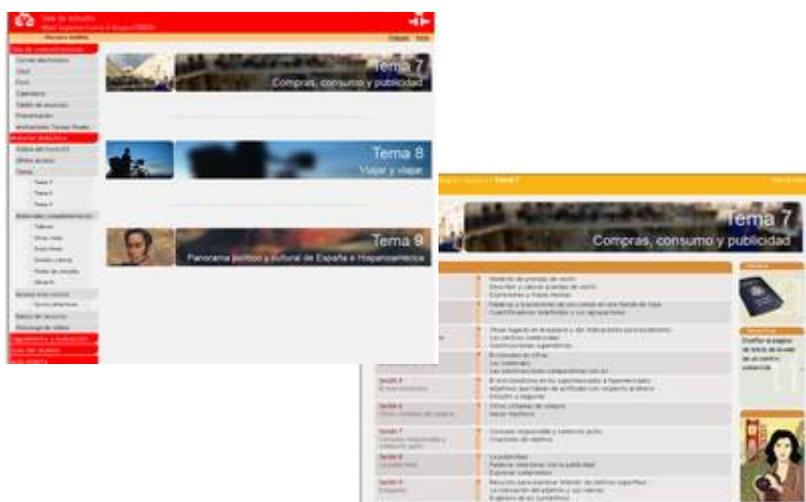
El alumno puede entrar en el curso a través de la dirección <http://ave2.cvc.cervantes.es> y empezar a trabajar en cuanto reciba, a través de su correo electrónico, su clave de acceso.



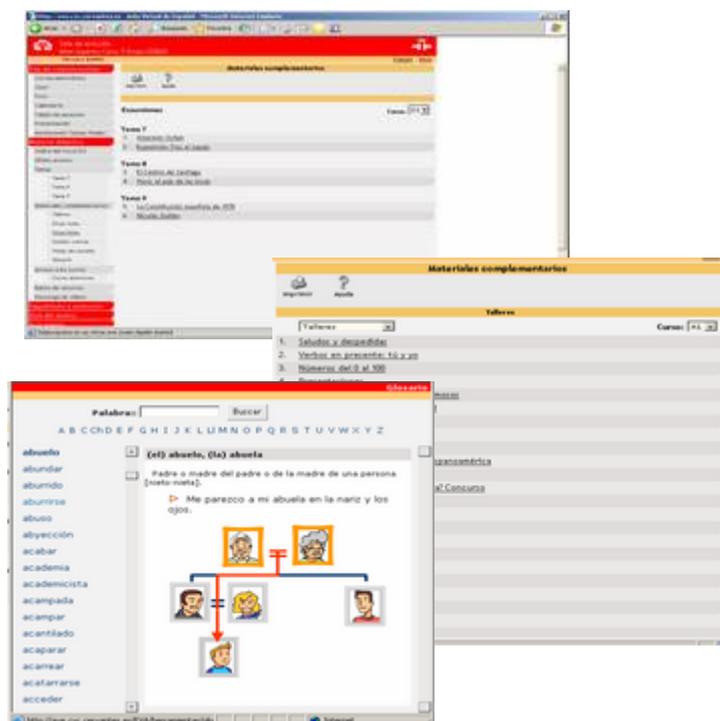
Esta es la Sala de estudio, desde la que se accede a los materiales del curso y a las herramientas de comunicación.



Cada curso consta de 3 temas subdivididos en 9 sesiones:

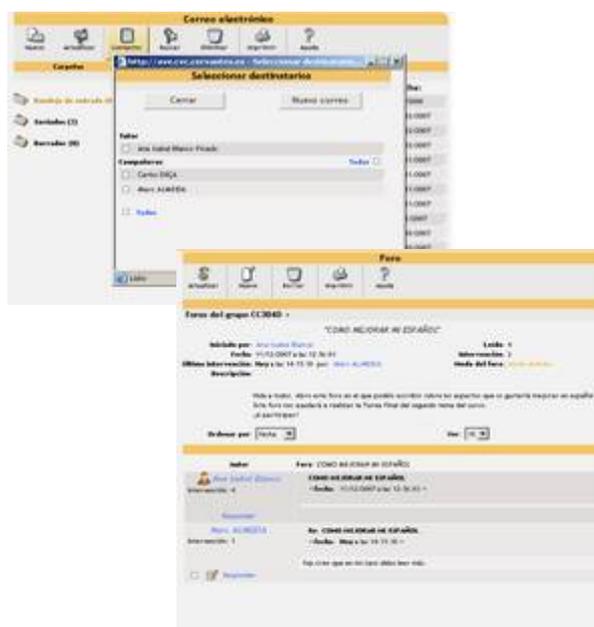


Los materiales complementarios (talleres, excursiones, sonidos y letras) ayudan a reforzar aquellos aspectos de mayor interés para el alumno o a resolver dudas. Existe también un diccionario de consulta:



Acceso a cursos anteriores: los alumnos que hayan realizado algún curso de nivel inferior podrán acceder al mismo para hacer consultas o recordar algunos aspectos olvidados.

En todo momento el alumno estará en contacto con su tutor y también, en el caso de ser alumno matriculado, con sus compañeros. Para comunicarse encontrará en la Sala de comunicaciones diferentes herramientas: correo, chat, foro.



El AVE cuenta con un sistema automático de evaluación de las actividades realizadas. De esta forma tanto el alumno como el profesor tienen información puntual de la evolución en el aprendizaje. El tutor valorará y comentará la Tarea Final, actividad evaluativa, normalmente de carácter colaborativo, que resume los contenidos de todo un tema.



Para poner en práctica, de forma entretenida los contenidos aprendidos en un tema, el alumno puede realizar también la Aventura gráfica, un juego interactivo muy atractivo sobre todo para los más jóvenes.



Tipología de ejercicios propuesta en el curso AVE

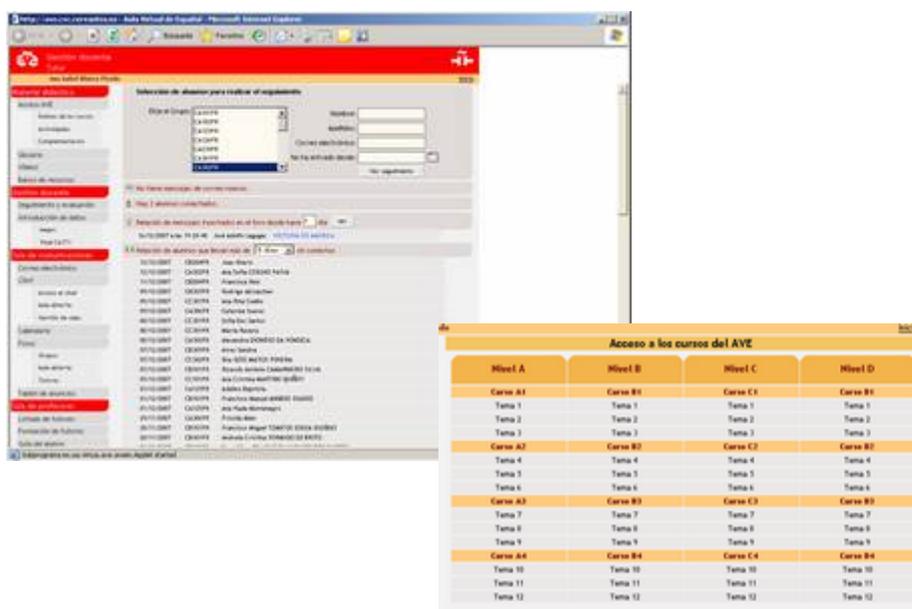
- **Relacionar** elementos.
- **Arrastrar** o desplazar letras, palabras, símbolos ...
- **Marcar** respuestas a diversas preguntas.
- **Colorear** figuras, palabras, objetos, áreas ...
- **Seleccionar** opciones.
- **Escuchar** documentos sonoros y conversaciones entre hablantes nativos, adaptados al nivel del curso.
- **Observar** documentos gráficos y secuencias de vídeo como muestras del uso de la lengua por hablantes nativos, y que ponen de relieve aspectos no verbales de la comunicación, así como costumbres y contenidos culturales.
- **Grabar** la voz en archivos de sonido.
- **Completar** o escribir textos. En estas actividades de «completar textos» se requiere una interacción con el sistema. Hay dos formas de comunicarse:
 - Botón **«Aceptar»**: con este botón se indica al sistema que se da por finalizado el ejercicio.
 - Botón **«Intro»**: al pulsar esta tecla se validan las respuestas.

Si soy profesor de ELE y quiero ser tutor AVE, ¿qué tengo que tener en cuenta?

El AVE desde el punto de vista del profesor

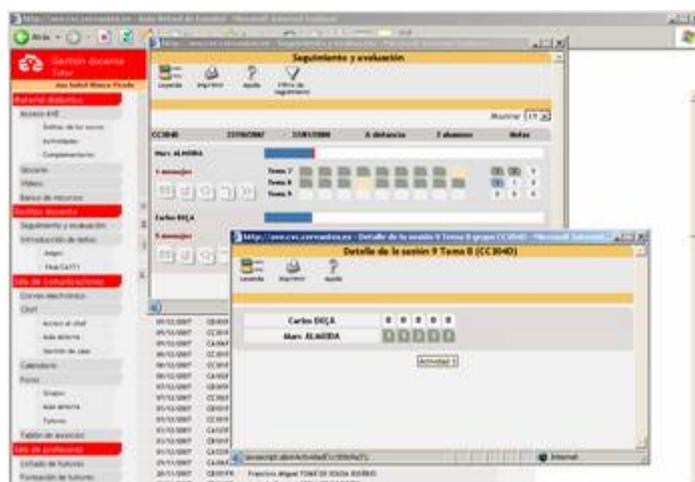
En los cursos **AVE a distancia** el tutor no conoce personalmente a los estudiantes, por lo que es conveniente empezar con una **presentación** de todos. Siempre que sea posible, llegará a un acuerdo con los alumnos sobre el día y la hora para encontrarse todos en el **chat**. El **correo electrónico** será la forma más rápida de comunicación entre todos.

El profesor-tutor controla desde la **Sala de estudio** todos sus grupos. Desde ella tiene acceso a los materiales de todos los cursos, así como a las herramientas de comunicación tanto con los alumnos como con otros tutores AVE.



Son tareas del tutor

- controlar el **seguimiento** de cada alumno



- establecer un **calendario** aproximado para la realización de cada tema del curso

Para la preparación de los **nuevos tutores**, AVE ofrece un **curso de formación on-line** de 30 horas. El acceso al curso se hace a través de la **Sala de comunicaciones del tutor - Sala de profesores**.

La sección *Aveteca*, dentro del CVC, presenta una selección de actividades del Aula Virtual de Español.

http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/aveteca.htm



5. DELE

Diploma de Español como Lengua Extranjera

<http://diplomas.cervantes.es/index.jsp>

En esta página se puede encontrar información actualizada sobre el sistema de evaluación y certificación oficial en español y sobre las pruebas de examen. Se ofrecen asimismo muestras de pruebas de examen realizadas en convocatorias anteriores que ejemplifican los contenidos de los diferentes niveles que actualmente se certifican: A1, B1, B2 y C2



6. EL ESPAÑOL CONECTADO A TRAVÉS DE LA RED

Direcciones / Páginas de interés

Revistas electrónicas y portales ELE

Marcoele <http://marcoele.com>

RedELE <http://www.mepsyd.es/redele/index.shtml>

Formespa <http://formespa.rediris.es/>

Wikilengua <http://www.wikilengua.org/index.php/Portada>

Eldyele <http://www.eldigoras.com/ling01basa03.html>

Lengua en secundaria

http://www.lenguasecundaria.com/joomla/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Blogs

Planeta de blogs: "La web 2.0 aplicada a la enseñanza de ELE"

http://www.netvibes.com/eledoscero#Blogs_del_curso

Aula-ELE <http://aula-ele.blogspot.com/>

CVC, Centro Virtual Cervantes

SECCIÓN PROFESORES - <http://www.cvc.cervantes.es/profesores.htm>

✦ AVE – <http://ave2.cvc.cervantes.es>

✦ AVETECA - http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/default.htm

✦ DidactiRed - <http://www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/default.htm>

✦ El Quijote en el aula - http://www.cvc.cervantes.es/aula/quijote_aula/default.htm

✦ Mi mundo en palabras –

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/default.htm>

✦ DELE - <http://www.cvc.cervantes.es/aula/dele/default.htm>

<http://diplomas.cervantes.es/>

✦ Historias de debajo de la luna - <http://www.cvc.cervantes.es/aula/luna/default.htm>

✦ Foro didáctico - <http://www.cvc.cervantes.es/foros/default.asp>

✦ Pasatiempos de Rayuela - <http://www.cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/default.htm>

SECCIÓN HISPANISTAS - <http://www.cvc.cervantes.es/hispanistas.htm> :

✦ Foro del hispanista <http://www.cvc.cervantes.es/foros/default.asp>

✦ Actas de congresos y simposios

- ✦ **Monográficos dedicados a autores relevantes de las letras en lengua española en http://cvc.cervantes.es/actcult/nombres_propios/default.htm**
- ✦ **Portal del hispanismo http://hispanismo.cervantes.es/hispanistas_busqueda.asp
Búsqueda de publicaciones de hispanistas a título personal, de departamentos, asociaciones.**

SECCIÓN TRADUCTORES - <http://www.cvc.cervantes.es/traductores.htm>

SECCIÓN ESTUDIANTES - <http://www.cvc.cervantes.es/estudiantes.htm>

PRESENTACIONES

Presentación de redELE

Eduardo Tobar

Subdirección General de Cooperación Internacional

El portal **redELE** (red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera) es una plataforma de difusión y apoyo a la comunidad de profesores de ELE de todo el mundo. Es un servicio público del Ministerio de Educación de España destinado a los profesionales de la enseñanza del español como lengua extranjera de todo el mundo. Su objetivo es brindar información específica sobre la didáctica de esta disciplina y contribuir a la formación del profesorado. **redELE** es una iniciativa abierta a la participación de todas las personas interesadas en la enseñanza y difusión del español.

redELE pretende ser un punto de referencia y encuentro para profesores de ELE de todo el mundo ofreciendo:

Documentación sobre la didáctica del ELE y sus culturas: artículos, memorias de máster, tesis doctorales, proyectos de investigación, etc.

Materiales didácticos de utilidad para el aula de ELE, elaborados por personas relacionadas con la docencia del ELE, incluidos soportes audiovisuales.

Otros recursos: Acceso a listas de correos, enlaces a páginas con materiales, ofertas de formación en varios países del mundo, etc.

Un objetivo importante de **redELE** es promover el acceso de jóvenes investigadores y profesionales a la publicación de sus obras. Para alcanzar estos objetivos **redELE** invita a profesores, investigadores y a universidades e instituciones de todo el mundo a compartir sus estudios, trabajos, monografías, etc., bien porque permanezcan inéditas, bien porque su difusión editorial se haya realizado por medios limitados, sin alcance internacional suficiente: actas de congresos, revistas locales, etc.

redELE cuenta con dos publicaciones:

1. La revista **redELE**, de periodicidad cuatrimestral. Las personas interesadas en publicar en la revista pueden remitir artículos sobre didáctica del Español Lengua Extranjera, reflexiones sobre experiencias didácticas en el aula de ELE, materiales didácticos, etc. de acuerdo con sus normas de publicación.
2. La *Biblioteca Virtual* es un espacio para alojar materiales variados (artículos, trabajos de máster, tesis, materiales audiovisuales, etc.) de interés para la formación del profesorado de ELE y para la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera, cuya envergadura rebase los límites de la revista **redELE**. Cualquier persona o institución

docente interesada en publicar este tipo de documentos puede ponerse en contacto con el consejo de redacción de redELE: redELE@educacion.es

Bienalmente se convocan los premios internacionales **redELE** para la creación de unidades didácticas para la enseñanza del español como lengua extranjera, con el fin de promover la investigación y el intercambio de de experiencias educativas en este ámbito.

Desde el portal **redELE** (www.educacion.es/redELE) se puede acceder a las publicaciones oficiales de la red del Ministerio de Educación en el Exterior, así como a las actividades de formación por ellas organizadas y a la publicación *El mundo estudia español*.

Presentación de marcoELE

Ana Isabel Blanco Picado
Instituto Cervantes de Lisboa

MarcoELE (www.marcoele.com) es una revista electrónica dedicada a la Didáctica del Español como Lengua Extranjera que surge con el deseo de poner a disposición de los profesores de español material específico en su área. La revista publica trabajos nuevos o que estén en publicaciones de difícil acceso, pero nunca ya presentes en la Internet. Está abierta a la colaboración de toda la comunidad de profesores, que gracias al soporte electrónico y a la Internet puede disfrutar de un recurso ágil y flexible con el que publicar y consultar trabajos, artículos, reseñas y material didáctico. La edición electrónica posibilita un gran número de participantes.

A fin de adecuar la revista al medio en que se edita, los artículos se publican a medida que se van recibiendo y según sean aceptados. El número se cierra al finalizar el semestre correspondiente a cada uno de

los dos números anuales de MarcoELE.

MarcoELE permite a todos los lectores la publicación de sus experiencias en clase u otro tipo de material preparado para ser compartido con otros profesores. En la revista **MarcoELE** tienen cabida todas aquellas publicaciones que traten de la didáctica del español como lengua extranjera y de experiencias en el aula, así como reseñas y materiales, siempre y cuando hayan pasado la revisión de calidad de al menos dos miembros del Equipo.

MarcoELE publica únicamente trabajos que no estén ya presentes en la Internet. A fin de adecuar la revista al medio en que se edita, la red, los artículos se irán publicando a medida que se vayan recibiendo y según sean aceptados.

Además de en español, se aceptan trabajos en catalán, francés, inglés, italiano y portugués.

Los materiales que se pueden consultar están clasificados según los nuevos niveles del MRE y organizados en los siguientes apartados:

- ACTIVIDADES
- CANCIONES
- DE CINE
- LECTURAS
- WEBQUEST : es un tipo de actividad didáctica que consiste en una investigación guiada, con recursos principalmente procedentes de Internet, que promueve la utilización de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos e incluye una evaluación.
- CAZAS: es un tipo de actividad didáctica muy sencilla que utilizan los docentes que integran la Internet en el currículum. Consiste en una serie de preguntas y una lista de direcciones de páginas web de las que pueden extraerse o inferirse las respuestas. Algunas incluyen una “gran pregunta” al final, que requiere que los alumnos integren los conocimientos adquiridos en el proceso.

Para colaborar de forma activa con la revista, hay que entrar en colaboraciones@marcoele.com, un espacio abierto a la colaboración de todos los docentes a título individual, equipos de profesores, investigadores, estudiantes de máster y universidades, editoriales, universidades, congresos y seminarios, etc., con voluntad de centralizar recursos didácticos y de (auto)formación e investigación del mundo del ELE.

COMUNICACIONES

Aprende a aprender de tus errores: propuestas didácticas y sus resultados

Guadalupe Arias Méndez

Profesora Asistente en la *Escola Superior de Tecnologia e Gestão* del
Instituto Politécnico de Guarda

Introducción

“Los errores de los alumnos (...) nos proporcionan evidencia del sistema de la lengua que están utilizando (es decir, que han aprendido) en un momento específico del curso (y debemos insistir en que están utilizando algún sistema, aunque no sea el correcto) y son importantes a tres niveles diferentes. En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si se emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua. Tercero (y en un sentido es el aspecto más importante) son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que se utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo. Cometer errores es, pues, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una segunda lengua.”²³

Así sentaba Corder, ya en 1967, las bases de lo que vamos a definir como la metodología del Análisis de Errores (AE) aplicada al estudio y análisis de la Interlengua, dentro del amplio campo de la Lingüística Aplicada, y que contempla tres aspectos fundamentales que creemos deben orientar nuestra práctica docente en el área de la enseñanza del español como lengua extranjera, asunto que nos ocupa en el presente Congreso.

Por un lado, considera Corder al error como una fuente de valiosa información acerca de qué ha aprendido el alumno o aprendiz en un momento concreto y cuánto le queda por aprender para llegar a la lengua meta o al nivel para el cual se le está instruyendo; por otro, nos presenta a los errores cometidos como reflejo de las estrategias de aprendizaje de los alumnos, del cómo se aprende una lengua extranjera o LE. Finalmente, y es con base en este tercer aspecto que hemos planteado y desarrollado las propuestas pedagógicas que hoy presentamos, el alumno debe utilizar sus propios errores para aprender.

Aunque pueda parecer ya anacrónico partir en 2008 de un planteamiento teórico de 1967, nos declaramos en total consonancia con el espíritu que inspiró a Corder y a los defensores del AE de raíz chomskiana frente a los postulados del Análisis Contrastivo (AC) de base conductista y consideramos que, aún hoy, y sobre todo en niveles de enseñanza superior universitaria, debemos motivar e incentivar a nuestros alumnos a partir de sus errores para aprender. Pero antes de nada tenemos que enseñarles qué

²³ Corder (1991: 37-38)

son, qué información nos dan, para qué sirve su estudio y análisis y cómo podemos aprender de ellos, sin dejarnos caer en el dramatismo o la persecución de los errores ni tampoco correr el riesgo de infravalorarlos.

Al llevar a cabo, a lo largo del año lectivo 2006/2007, la realización del Trabajo de Grado *Análisis de las dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita por parte de estudiantes portugueses de español lengua extranjera*²⁴, dentro del Programa de Doctorado “Cuestiones de lengua, sociolingüística y crítica textual en su contexto histórico y filológico”, de la responsabilidad del Departamento de Lengua Española de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca, bajo la dirección de la Profesora Mercedes Marcos Sánchez, se identificaron los principales problemas o dificultades de un grupo concreto de aprendices portugueses que cursaron varias asignaturas de español, presentes con carácter optativo en su titulación universitaria, dificultades estas que expondremos más adelante, y que nos sirvieron como punto de partida de reflexión de estas y otras actividades pedagógicas. En el citado trabajo se planteó el análisis de las dificultades desde dos puntos de vista, el subjetivo, según el punto de vista de los propios aprendices expresado a través de una encuesta personal, y el objetivo, al que llegamos después de analizar los errores en un corpus de producciones reales de esos aprendices.

Así pues, y siguiendo la línea metodológica del Análisis de Errores de diferentes estadios de la Interlengua, así como las pautas didácticas emanadas del Tratado de Bolonia, se pretenden presentar los resultados de la puesta en práctica de una serie de propuestas didácticas dirigidas a promover el análisis y la reflexión sobre las dificultades de aprendizaje (errores) de la expresión escrita en español como lengua extranjera, desde el punto de vista de los propios aprendices (nivel A2-B1) y de la docente.

1. Objetivos y punto de partida

Los objetivos principales de esta iniciativa pedagógica son varios, y aunque algunos de ellos estén pensados para ser desarrollados a medio plazo, se pueden agrupar en diferentes intenciones.

En una primera instancia, y como objetivo global de esta propuesta didáctica y de otras similares que pretendemos llevar a cabo en los próximos años lectivos, lo que pretendemos es adquirir el conocimiento necesario para actuar. Es decir, conocer cada vez más profundamente las dificultades que el aprendizaje de la expresión escrita en español provoca en alumnos universitarios portugueses de ELE, con niveles de instrucción correspondientes a A2-B1 según el Marco Europeo de Referencia. Conocer, también, las causas de esas dificultades en esos niveles de aprendizaje e intentar, claro, introducir en la dinámica corriente de las clases de español iniciativas que ayuden al alumnado portugués a mejorar su

²⁴ Este Trabajo de Grado está publicado en la Biblioteca Virtual RedELE (<http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca.shtml>) y en él se presenta detalladamente el marco teórico del cual partimos en nuestros trabajos y que no es otro que el marco teórico del análisis del proceso de aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE) a través del estudio de su Interlengua (IL), utilizando la metodología del Análisis de Errores (AE) en el ámbito teórico de la Lingüística Aplicada, entendida como “disciplina interdisciplinar, científica y educativa que se apoya en los conocimientos que sobre el lenguaje ofrece la lingüística teórica” (Santos Gargallo 1993: 30. Ésta es la única denominación que recoge en su obra de 1999), cuyo “objetivo principal es la resolución de los problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad lingüística” (Santos Gargallo 1993: 21) para referirnos al soporte teórico del AE, método de investigación que surge de la evolución de la vertiente práctica de la Lingüística Contrastiva que apadrinó al Análisis Contrastivo (AC).

proceso de aprendizaje, lo que redundará, y muy significativamente creemos, en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de su andadura universitaria, y más allá del de lenguas extranjeras.

Como objetivos más concretos, y teniendo como meta la consecución del grado académico de Doctor, por un lado se pretende aprovechar el conocimiento que se obtuvo al analizar el corpus de producciones escritas en español de un grupo concreto de aprendices portugueses sobre las principales dificultades de aprendizaje de la expresión escrita en ELE²⁵, así como aprovechar los resultados del análisis de la encuesta personal que sobre estas mismas dificultades se realizó a ese mismo grupo, metodología que sirvió, entre otras cosas, para recabar dos tipos de datos que para el análisis del aprendizaje son muy importantes, es decir, datos objetivos y datos subjetivos, pues, como veremos a lo largo de este trabajo, tanto más importante que el docente detecte e intente corregir o alterar un error o una dificultad sentida en varias ocasiones y en varios aprendices es la conciencia de la dificultad o del error en esos mismos aprendices. Primero se tiene que admitir, asumir que existe el problema, la dificultad para después intentar superarla en conjunto. Sin la conciencia previa cualquier iniciativa de corrección tienen muy pocas posibilidades de fructificar.

De un modo esquemático, y para tener una perspectiva global de los datos de los que partimos, se presentan los resultados obtenidos a los que acabamos de hacer referencia, comenzando por el total de errores objetivos detectados en el corpus analizado, que muestra la Figura 1,

TOTAL DE ERRORES	Nº Registros	% TEsFO*	% TE**
Errores fónico-ortográficos	324		36,5%
Errores gramaticales	243	43%	27,2%
Errores léxico y semánticos	322	57%	36,6%
TOTAL	889	100%	100%

Figura 1: Total de errores

Fuente: Trabajo de Grado

que, a continuación, en la Figura 2, aparecen divididos entre errores léxicos y semánticos, por una parte,

²⁵ El grupo de alumnos al que hacemos referencia estaba compuesto por dos promociones de alumnos del último año de la licenciatura de 4 años de *Secretariado e Assessoria de Direcção* de la *Escola Superior de Tecnologia e Gestão* del Instituto Politécnico de Guarda, con plan de estudios previo a la reformulación según el Tratado de Bolonia, que habían cursado 4 asignaturas anuales de español, 3 de lengua y cultura y una de español de negocios o empresarial. La ampliación de todos estos datos a los que vamos a hacer referencia, y que nos sirven como punto de partida, se podrá consultar en la dirección electrónica indicada en la nota 2.

ERRORES LÉXICOS Y SEMÁNTICOS	Nº Registros	% TELS*	% TEsFO**
Términos no atestiguados en español/creatividad léxica/inención con lógica (morfología/léxico/forma)	161	50%	28,5%
Préstamos directos del portugués	87	27%	15,4%
Términos no adecuados al contexto (semántica/contenido)	74	22,3%	13%
TOTAL	322	100%	57%

Figura 2: Errores léxicos y semánticos

Fuente: Trabajo de Grado

*TELS: Total de Errores Léxicos y Semánticos.

**TEsFO: Total de Errores sin los Fónico-ortográficos.

y errores gramaticales, por otra

ERRORES GRAMATICALES	Nº Registros	% TEG***	% TEsFO**
Artículo	15	6,3%	2,6%
Pronombres	14	6%	2,5%
Preposiciones	40	16,5%	7%
Concordancias	48	20%	8,5%
Verbos	103	42,4%	18,5%
Otros	23	9,7%	4%
TOTAL	243	100%	50%

Figura 3: Total de errores

Fuente: Trabajo de Grado

***TEG: Total de Errores Gramaticales

Como se puede verificar en un análisis rápido de estos datos, claramente podemos afirmar que los aspectos que representan una mayor dificultad para estos aprendices se encuentran, primero, en el nivel fónico-ortográfico y, en un segundo lugar, en el nivel léxico.

En un tercer nivel de dificultad, encontramos los aspectos relacionados con la semántica que, junto con los términos directamente transferidos de la lengua portuguesa, nos lleva a concluir que los aspectos relacionados con los acentos, con el léxico y con la semántica son los que mayores problemas representan en términos cuantitativos, aunque queremos dejar patente que no son éstos aspectos los que representan mayores problemas en términos cualitativos.

Si nos centramos ahora en los aspectos en los que concentramos más nuestra atención, los gramaticales, son muy puntuales los aspectos de este tipo en los que encontramos verdaderos problemas cuantitativos y cualitativos. Aún así, y como explicaremos y veremos en la Figura 4 que presentamos a continuación, la mayoría de estos aspectos gramaticales fueron considerados como dificultades tanto por los aprendices como a priori por mí, como docente, especialmente los relacionados con la forma y el uso de los diferentes tiempos del pasado, con la forma y uso del modo subjuntivo y con la forma de los verbos pronominales/reflexivos y la colocación de los pronombres átonos en la frase. Por el contrario, los aspectos relacionados con los artículos y preposiciones, no merecieron, en la encuesta personal de la presentamos sus resultados finales a continuación, una valoración de dificultad superior a 1,64 por los aprendices, aunque representan el 16,4% y 6,3% en el total de los errores gramaticales, respectivamente.

Como decíamos, y para finalizar esta breve presentación de los datos preliminares, dejamos constancia de los datos subjetivos, es decir, de las principales dificultades sentidas por este grupo concreto de alumnos que respondieron a la pregunta “*En el proceso de aprendizaje de español, ¿cuál fue tu nivel de dificultad en aprender los siguientes aspectos?*”, con las opciones ofrecidas en la encuesta persona de 1 – Ninguna dificultad, 2 – Poca dificultad, 3 – Alguna dificultad, 4 – Bastante dificultad y 5 – Mucha dificultad. Tan solo presentamos los datos de los aspectos que fueron considerados como los más problemáticos, aspectos que merecieron por al menos algún alumno la “nota” o clasificación máxima de 5.

ASPECTOS MÁS PROBLEMÁTICOS	Mínimo	Máximo	Media
Reglas generales acentuación	1	5	2,82
Acentuación diptongos/hiatos	2	5	2,95
Acentuación monosílabos	1	5	2,73
Perífrasis verbales	1	5	3,00
Diferencia entre pretérito perfecto/indefinido: <u>uso</u>	1	5	3,18
Diferencia modo indicativo/subjuntivo: <u>uso</u>	1	5	2,82
Uso presente subjuntivo	1	5	2,77

Figura 4: Aspectos más problemáticos

Fuente: Trabajo de Grado

Estas son las conclusiones a las que llegamos con este Trabajo de investigación. ¿Qué pretendemos ahora? es la respuesta clave a la que vamos a responder en el siguiente apartado.

2. Metodología

Con estos resultados obtuvimos científicamente la certeza de algo que ya “sospechábamos” antes de empezar a analizar tanto el corpus como las encuestas personales, sospecha fundada tras años de ejercicio profesional en el mismo nivel de enseñanza y con el mismo grupo homogéneo de alumnos. Después de la corrección de innúmeros ejercicios y exámenes y del acompañamiento del proceso de aprendizaje de un mismo grupo de alumnos por diferentes años lectivos consecutivos y distintos niveles de aprendizaje, teníamos una tesis que necesitábamos comprobar.

En este punto, la diferencia está en que al inicio de nuestra actividad docente no teníamos el conocimiento ni la experiencia, tan solo las ganas y la ilusión. Ahora, manteniendo estas últimas, es nuestra obligación hacer algo más que enseñar y corregir, entre otras cosas, la expresión escrita en español a alumnos portugueses de ELE. Debemos, en última instancia, contornar el estigma de la fosilización²⁶ o, por lo menos, intentarlo, pues:

- ¿Será que estas dificultades son candidatas plenas a la fosilización?
- ¿Será que no se pueden superar, al menos por la mayoría de los estudiantes, por los buenos aprendices, si se introducen las alarmas adecuadas, se realizan las reflexiones oportunas y a tiempo? Eso será lo que veremos.
- Y Boloña, este “cambio” de metodología, de actitud del docente y del alumno, estas tareas, la introducción de horas específicas para “tutoría”, la reducción, también, de la carga lectiva, ¿será que va a beneficiar o a perjudicar a nuestros alumnos?

Así, y con la ayuda de la lectura atenta del manual *¿Errores? ¡Sin falta!* de Graciela Vázquez, se elaboró una primera encuesta, a partir de ahora denominada E1, a la que se le otorgó rango y forma de *Ficha*, por ser la terminología a la que están acostumbrados nuestros alumnos portugueses y para otorgarle de un aire de “ejercicio que cuenta para nota”.

El universo posible de encuestados estaban divididos en dos grupos, aunque para esta comunicación se ha llevado a cabo, mayoritariamente como veremos, un análisis conjunto de los resultados por comodidad expositiva. Sin embargo, no descartamos, en el futuro, un análisis separado de los informantes y sus resultados. Como decíamos, el universo lo constituyen, por un lado, los 19 alumnos del primer año de la licenciatura de *Secretariado e Assessoria de Direção* que escogieron español como lengua de opción durante dos semestres frente al francés, los 25 alumnos de la licenciatura de *Marketing* que escogieron español frente a francés e inglés, y los 2 alumnos de la licenciatura de *Contabilidade* que escogieron español frente a francés e inglés, es decir, un total de 46 alumnos de primer año con dos semestres cursados de lengua española, con 3 horas semanales de clases teórico-prácticas en sala de aula.

²⁶ Entrada “Fosilización” en el *Diccionario de términos clave de ELE*. Queremos dejar constancia de que en esta entrada del diccionario no aparece incluida en la definición la referencia a que sean rasgos de la LM/L1 del aprendiz. A lo largo del presente trabajo aparecerá también el término “fosilizable” como sinónimo de los errores “candidatos a fosilización”, es decir, los errores que se repiten y mantienen en etapas avanzadas del proceso no concluido de aprendizaje de una LE.

Por otro lado, el universo se completa con 12 alumnos de 2º año de la licenciatura de SAD que continúa obligatoriamente con la opción de español frente al francés, por haber sido esa su opción en el primer año, y que ha cursado durante este segundo año de licenciatura una tercera asignatura semestral de lengua española y un semestre de español empresarial, con 4 horas por semana de clases teórico prácticas en sala en el primer semestre y 5 horas de clases teórico-prácticas en sala en el segundo semestre, semestre este último en el cual la mayoría del peso se lo llevan los contenidos orientados al español para fines específicos, en el área de los negocios o español empresarial.

Esta E1 fue colocada en la plataforma de *e-learning*, “Blackboard”, que el Instituto Politécnico de Guarda posee y que en nuestra escuela tiene un carácter de obligatorio uso tanto por parte de los docentes como por parte de los alumnos. Una herramienta que consideramos ya imprescindible para el ejercicio de nuestra actividad docente y que en mucho nos ha ayudado, sobre todo para aprovechar todos aquellos recursos que las nuevas tecnologías de la información han puesto a disposición de la enseñanza de lenguas.

Así, y sin más explicación sobre la misma ni sobre su finalidad, se les dio el mes de marzo, aprovechando el periodo no lectivo de Semana Santa, para su realización, advirtiéndoles que la podrían rellenar en portugués o en español, para facilitar la capacidad de expresión, y que no se evaluaría la corrección en la expresión escrita sino tan solo su realización. También se llamó la atención para el hecho de que no tenían por qué responder a todas las preguntas sino tan solo a las que supieran responder. Ya partíamos de la base de que nuestros alumnos no eran los alumnos informantes de la obra consultada, que nuestros alumnos son, en su mayoría, parcos en opiniones y palabras y que, algunos de ellos, no habían tenido el acompañamiento suficiente de las clases para que tuvieran material para responder a algunas de las preguntas de la E1, sobre todo a las preguntas 5, 6 y 7. Era una primera propuesta con el propósito de lanzar el mensaje y ver la receptividad de los alumnos ante este tipo de iniciativas²⁷.

Se presenta a continuación la E1, donde, como se puede apreciar, aparecen campos de identificación personal

Ficha 1: Estudiantes y errores al aprender a escribir en español (mes de marzo)
(cuestionario adaptado de Vázquez, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa Didascalía)

Nombre:
Apellidos:

Fecha:

1. ¿Qué es para ti un error?
2. ¿Podrías describir los errores más frecuentes que cometes?

²⁷ Cuando empezamos a pensar en estas propuestas, al inicio del año lectivo 2006-2007, y se fueron perfilando algunas de las marcas que ahora hemos homogeneizado y adoptado como definitivas y que veremos a continuación, se observó en varios alumnos una actitud bastante negativa ante la idea de recibir sus ejercicios o composiciones no corregidos, sino señalados y con la indicación o sugerencia de que fueran ellos mismos los que revisasen el ejercicio entregado e intentasen corregir las palabras, expresiones o ideas señaladas. Llegamos a ser increpados por alumnos con expresiones como “¿Esto lo va a corregir usted o también lo tengo que corregir yo?” o “¿Entonces usted qué hace?”, ante las que se intentaron exponer nuestras razones pedagógicas que no convencieron a todos.

3. ¿Por qué crees que cometes esos errores?
4. ¿Qué haces con los errores que se te corrigen?
5. Toma un trabajo que te haya corregido y fíjate en las cosas que te he marcado y cómo.
6. Agrupa las cosas que te he marcado siguiendo alguna lógica.
7. Agrupa ahora las marcas que he hecho en los errores siguiendo la lógica que se ha expuesto en clase.
8. ¿Se te ocurre alguna otra marca pertinente para marcar tus errores?

Figura 5: E1

A esta E1 le acompañaba en el mismo fichero la denominada *Ficha 2, Sistema de marcas de corrección de errores utilizados en las producciones escritas de las asignaturas de español*, que fue indicada para ser leída durante el mes de abril y se recomendó su impresión y acompañamiento de las actividades de corrección de la corrección de sus producciones escritas entregadas por la docente.

Aparece a continuación tan solo, en la Figura 5, el cuadro que reúne las marcas de corrección de errores utilizadas y su explicación

Otra(s) palabra(s) Palabra(s)	La palabra está mal escrita, no existe en español. Te indico la adecuada por encima pues todavía no la hemos estudiado y no tenías por qué saberla.
Otra(s) palabra(s) (Palabra)	La palabra existe y está bien escrita pero su significado no es adecuado al contexto, a lo que quieres decir. La que te indico por encima es más adecuada.
Palabra	La palabra está mal escrita, no existe en español. Sin embargo, ya deberías conocerla. Revisa el texto y corrígela tú. Luego entrega nuevamente el texto.
Palabra(s)? ~~~~~	No entiendo lo que quieres decir. Revisa, reformula y luego entrega nuevamente el texto.
Ø	Omisión: te falta algo. ¿Qué crees que es? Revisa, reformula y luego entrega nuevamente el texto.
[Palabra]	Adición superflua: la palabra señalada no es necesaria. Ten atención para producciones futuras.
<Palabra>	Modo verbal incorrecto. Revisa, reformula y luego entrega nuevamente el texto.
Palabra(s)	Tiempo verbal incorrecto. Revisa, reformula y luego entrega nuevamente el texto.

Figura 6: Marcas de corrección de errores
Fuente: E1 - Ficha 2

Sin embargo, y para que ilustrar la actitud que les hemos intentado transmitir ante sus errores en la producción escrita a nuestros alumnos, transcribimos las indicaciones que en esta Ficha 2 aparecían:

Indica si crees pertinente que se incluya alguna otra marca de corrección.

Ten siempre atención a estas marcas. No las he creado para criticar tus producciones escritas; tan sólo pretendo hacerte consciente de tus dificultades, moverte a la reflexión (acuérdate de las cuestiones 2: ¿Podrías describir los errores más frecuentes que cometes? y 3: ¿Por qué crees que cometes esos errores? de la Ficha 1)

Todos cometemos errores al aprender una lengua extranjera pero también tenemos que aprender a identificar y superar esos errores. Sólo así podremos avanzar en el proceso de aprendizaje.

No tengas miedo de los errores pero tampoco los ignores. Ellos nos dan pistas preciosas que pueden serte muy útiles.

Durante el mes de abril, por tanto, se habló de la Ficha 1 con los alumnos, de las dificultades sentidas, de las marcas de la Ficha 2; se trajeron ejercicios suyos a clase y se dedicaron algunas sesiones de abril a la actividad de corrección de la corrección previa de la docente, para así entrenar convenientemente a los alumnos y disipar cualquier temor o duda ante la estandarización de una actividad que ellos pudieran sentir como automática o incluso arbitraria.

Se les informó del proyecto de Tesis Doctoral de la docente, y se les explicaron algunos conceptos, muy por alto, relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera, del aprendizaje de lenguas extranjeras afines, de las dificultades que sentían y sentirían por ser dificultades-tipo del ELE para un alumno con portugués como lengua materna, es decir, que no eran solo ellos los que las cometían, que era un hecho “normal” aunque no por ello aceptable.

Igualmente se les informó de nuestros criterios de clasificación de los errores como graves y no graves, de modo que supieran, sobre todo los alumnos del primer año estos criterios básicos a la hora de la realización del trabajo semestral de cultura y las frecuencias y/o exámenes. Así se les indicó, por ejemplo, que no está al mismo nivel * *necesidad* que * *cuantidades*, ni lo está el abuso del indefinido frente al pretérito perfecto, si no existe la orientación de los marcadores temporales.

También se habló, relajadamente, de sus estrategias de aprendizaje y se hizo referencia, en tono de broma, al cuaderno de las dificultades donde en la primera página pone “ ¡atención!”. Recordamos la cara de asombro ante esta observación aunque no por ello hemos abandonado la idea que reiteramos cuando nos encontramos ante la tesitura de exponer o practicar esas dificultades-tipo que nosotros hemos catalogado como tal. Así, usamos expresiones como: “Esto es de esas cosas que deberían estar en vuestro cuaderno de ¡Atención!” o “Poner esto bien a rojo en vuestro cuaderno de buenos aprendices de español”. Tal vez no presten atención o no sepan algunos de ellos a lo que hacemos referencia; incluso algunos pensarán que les estamos tratando como niños. Por nuestra parte, merece la pena intentarlo o recibir alguna que otra mirada rara.

A continuación se presentan algunos ejemplos de ejercicios corregidos según este sistema de marcas, así como un ejemplo de la corrección que de la corrección hacen los alumnos, o por lo menos, se les anima a realizar:

Dragqueen

Yo soy una dragqueen, soy hombre mas me disfrazo de mujer durante la noche. No me gusta este trabajo más é la manera más simple de tener dinero.

Descripción de las actividades que realizo en un día:

Por la mañana tengo que dormir pues preciso de muchas fuerzas para la noche, mismo así me levanto a las 11 horas, voy a comer alguna cosa y después tomar un baño.

Por las 14 horas voy a tomar a mi tercera refección, después voy a practicar unas danzas y seleccionar los mejores disfraces para la noche. A las 22 horas voy para el trabajo, ya estoy disfrazado de mujer e con muchas pinturas para no ser reconocida. Cuando entro en la discoteca voy a animar a fiesta nunca revelando la mi identidad. Al fin de la noche voy para casa y descanso pues ya tengo danzado mucho.

Figura 7: Ejemplo texto con marcas 1er año

¡Hola! ¿Qué tal estáis?

Os escribo para decir a vosotros que yo quería ir de vacaciones en la Semana Santa a Madrid con el intento de asistir la obra de teatro "El Alcalde de Zalamea" de Calderón de la Barca y peso a vosotros que sacan la entrada para el día 23 de marzo, domingo.

Quería también inventar a vosotros a asistir la obra con yo, esto porque es una obra muy encantadora y con muy valor histórico el esta época, es muy interesante en el sentido de enriquecimiento cultural y musical no pueden dejar de asistir esta obra es un musical de música clásica. También no puedo dejar de elogiar el teatro, Calderón la Barca, donde ya pasaran varios artistas famosos y con muy talento, así como obras de mérito de un alto nivel para todo el teatro mundial, es como un patrimonio histórico que la ciudad de Madrid tiene en su pose, es muy interesante y no puedo perder por nada.

Figura 8: Ejemplo texto con marcas 2º año

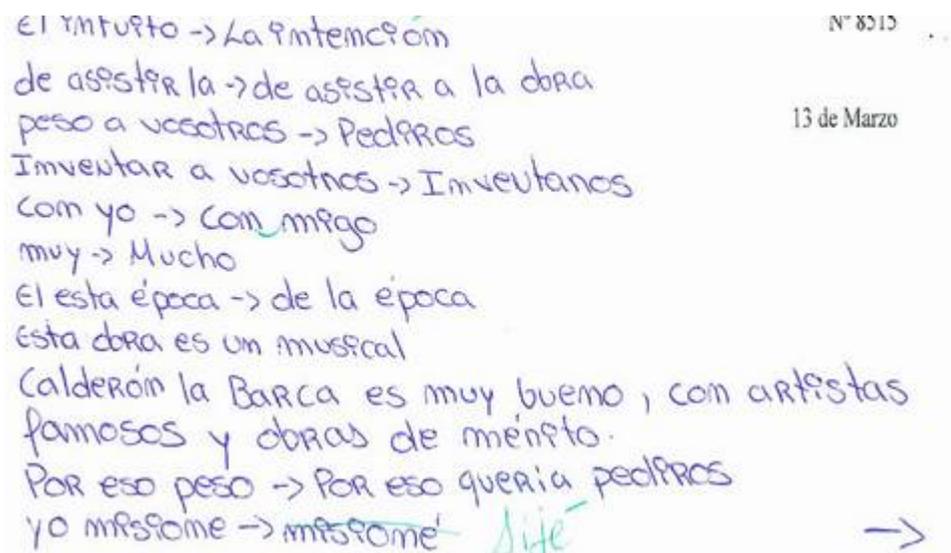


Figura 9: Ejemplo corrección de la corrección

3. Análisis de las respuestas y conclusiones

Lo que pretendemos presentar en este último apartado es el análisis de las respuestas obtenidas en la E1 por parte de nuestros alumnos de 1º y 2º año. Tenemos constancia de que estos resultados tienen una representatividad tan solo parcial, dado el bajo número de informantes que respondieron a la misma. Sin embargo, nosotros los consideramos enormemente válidos y útiles para nuestra reflexión, principalmente porque son nuestros alumnos, es nuestra realidad y con ella tenemos que trabajar lo mejor posible.

Así, la primera pregunta de la E1, “¿Qué es para ti un error?” fue respondida por la totalidad de los informantes del 1er año que respondieron a la encuesta (13 de 13) y por 6 de los 7 informantes del 2º año, habiéndose obtenido los siguientes resultados:

Una palabra mal escrita (forma)	12 (50%)
Indica estrategia de aprendizaje	3 (12,5%)
Indica causa del error	3 (12,5%)
Un error de gramática	2 (8,33%)
Un error de tipo léxico	1 (4,16%)
Un error de sintaxis	3 (12,5%)
Total	24

Figura 10: Pregunta 1 – E1

Vemos, pues, que la respuesta que obtiene una mayor recurrencia en las respuestas de los informantes es que un error para ellos es una palabra mal escrita. Sin embargo, es característico que un 25% de las respuestas a esta primera pregunta indique estrategias de aprendizaje y causas de cometer errores, es decir, un porcentaje considerable de nuestros informantes no identifican solo errores concretos

a la hora de escribir en español, sino que también reflexionan sobre por qué cometen errores y, más interesante para nosotros, consideran sus errores como estrategias de aprendizaje de una LE.

Los resultados obtenidos con la pregunta siguiente “¿Podrías describir los errores más frecuentes que cometes?” vuelven a destacar, como podemos ver en la Figura siguiente, los errores de forma, de palabras mal escritas. No obstante, aparecen muy cercanas a ésta referencias específicas a la conjugación errónea de los verbos, la elección errónea de palabras (especialmente “e” por “y”, “lo” por “el” y “mas” por “pero”) y los errores fónico-ortográficos (acentos), lo que coincide, una vez más, con los resultados de los que partimos presentes en nuestro Trabajo de Grado:

Una palabra mal escrita (forma)	11 (28,2%)
Conjugación de los verbos	8 (20,5%)
Errores fónico-ortográficos	7 (17,94%)
Elección errónea	7 (17,94%)
Indica causa del error	3 (7,69%)
Errores de sintaxis	1 (2,5%)
Errores de vocabulario/léxico	2 (5,12%)
Total	39

Figura 11. Pregunta 2 – E1

La pregunta 3 incidía directamente en las causas de los errores al estar enunciada “¿Por qué crees que cometes esos errores?”, buscando conocer el por qué, según los alumnos, se cometían estos errores señalados en la pregunta anterior. Los resultados fueron los siguientes y, como se puede ver, muy variados y ricos en información pedagógica:

Por desconocimiento	9 (27,2%)
Por distracción	8 (24,2%)
Por interferencia de LM	5 (15,15%)
Identifica error	2 (6,06%)
Confusión con la oralidad	2 (6,06%)
Otras	7 (21,21%)
Total	33

Figura 12: Pregunta 3 – E1

Para nosotros los resultados más interesantes los constituyen las respuestas “**Por desconocimiento**” y “**Por interferencia de mi lengua materna**”, sobre todo en lo que dice respecto al

porcentaje alcanzado, de un 27,2 y 15,15, respectivamente. ¿Por qué? Precisamente por contradecir las tesis que defienden que la mayor semejanza entre lenguas acarrea menores dificultades de aprendizaje de una de ellas, por un lado, y por abalar en cierto modo algunas de nuestras conclusiones anteriores en lo que dice respecto a que no todos los errores se pueden explicar por causas interlingüísticas, sino que muchas de ellas, y creemos que en lo referente a la conjugación de los verbos y a los errores fónico-ortográficos así es, antes se debía tener en atención causas intralingüísticas, es decir, de dificultad de aprendizaje de las reglas internas de la lengua que se pretende aprender o de falta aún de dominio de las mismas, como bien puede ser el caso de alumnos que se encuentran en pleno proceso de aprendizaje del español y con el que han tenido un contacto de un semestre y medio a la hora de la realización de la E1.

Al analizar las respuestas a la pregunta 4 “**¿Qué haces con los errores que se te corrigen?**” vemos como la actitud mayoritaria de los alumnos es intentar no cometerlos más (14 referencias), añadiendo estrategias concretas que ellos consideran que les pueden ayudar a superar estas dificultades. Estas estrategias indicadas por ellos se pueden resumir en escribir varias veces la palabra corregida (9 referencias), más práctica (2 referencias) y más estudio memorístico (2 referencias), sin apenas recurso al uso del diccionario u otras herramientas útiles para el aprendizaje.

Las cuestiones 5 (“Toma un trabajo que te haya corregido y fíjate en las cosas que te he marcado y cómo”), 6 (“Agrupa las cosas que te he marcado siguiendo alguna lógica”) y 7 (“Agrupa ahora las marcas que te he hecho en los errores siguiendo la lógica que se ha expuesto en clase”) tuvieron un menor número de respuestas que las anteriores, principalmente por haber algunos informantes que no tenían trabajos corregidos para poder responderlas, por no haber asistido a las clases con regularidad o, incluso, por a pesar de no acudir a las clases no haber hecho los trabajos de clase, posibilidad existente en los programas de las asignaturas que nunca penaliza la no asistencia a las clases, y no hablamos tan solo de los alumnos con estatuto especial en Portugal de trabajador-estudiante.

Así, tuvimos, en la pregunta 5, 2 informantes que no respondieron, 2 en la pregunta 6 y 8 que no lo hicieron en la pregunta 7. ¿Qué conclusiones podemos extraer de estos resultados?

Al plantear estas cuestiones se presupuso un esfuerzo por parte del alumno en consultar los ejercicios corregidos y la Ficha 2 con las marcas de los errores. Se les dio tiempo, como se ha dicho anteriormente, pero no todos tuvieron la voluntad o pudieron hacerlo²⁸. Intentaremos continuar con las actividades de autocorrección de las producciones escritas de los alumnos y con las sesiones de explicación de las marcas de errores y su utilidad para intentar que, en años lectivos posteriores, nuevos alumnos entiendan la utilidad de este pequeño esfuerzo de revisión y reflexión.

Para finalizar, y en relación con la cuestión 8 “**¿Se te ocurre alguna otra marca pertinente para marcar tus errores?**”, el 50% de los alumnos ni siquiera respondió o indicó nada más, siendo que el otro 50% respondió negativamente. Con todo, alguno de los alumnos valoró positivamente la iniciativa, manifestando su utilidad para ayudar a visualizar rápida y claramente sus errores, para aprender de ellos e intentar no volverlos a cometer.

²⁸ Decimos pudieron porque a la vuelta de las vacaciones de Semana Santa fuimos informados por varios de estos informantes sobre las dudas que estas 3 últimas cuestiones les había provocado. Gracias a esta información se modificó la metodología de aplicación de la Ficha 3 que será objeto de otro artículo o comunicación, ya que se llevó a cabo su distribución, ya en sala de aula y con presencia de la docente, en el mes de junio.

¿Podemos estar satisfechos de los resultados obtenidos? En parte, tal vez sí, pero en la generalidad no. Aún nos queda mucho por hacer y los retos más importantes serán, por un lado, conseguir que en la próxima fase de aprendizaje se disminuyan los errores relacionados con los aspectos que nosotros “sospechamos” y los alumnos indican como ser los más difíciles o problemáticos; por otro lado, pensamos que habrá que introducir más y más variadas actividades de reflexión sobre el proceso de aprendizaje en general y sobre el aprendizaje de una LE en particular, intentando motivar a nuestros alumnos ante las inmensas posibilidades que el mundo moderno de las nuevas tecnologías les ofrece, procurando que superen esa única ambición de “pasar”, aunque sea por los pelos con un 9,5, para una actitud y motivación efectiva de aprender y aprender a lo largo de toda la vida.

Bibliografía referenciada en el artículo:

Corder, S. P. (1991) “La importancia de los errores del que aprende una lengua extranjera” en Vázquez Costabeber, G. (compilación) *La Adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la Interlengua*. Madrid: Visor.

Santos Gargallo, I. (1993) *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

_____ (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Vázquez Costabeber, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Edelsa.

Explotando las webs 2.0

Antonio Chenoll Mora
Universidade Católica de Lisboa
Projecto *Escola Móvel*

0. Introducción.

La aplicación de las nuevas tecnologías en las clases tanto de lenguas maternas como extranjeras así como en la mayoría de materias curriculares de la enseñanza española es ya un hecho. Dentro de estas nuevas tecnologías tienen un papel relevante la llamada nueva generación de los recursos existentes en la red. Estos recursos se caracterizan por la participación activa de los usuarios y el desplazamiento en el poder de edición del máster o del entendido en la materia. Gracias a esta nueva tecnología los usuarios sin grandes conocimientos y con un mínimo de intuición tecnológica pueden resultar en editores de la Web, produciendo contenidos significativos en su lengua materna o bien en una lengua extranjera. En este sentido, el uso de las tecnologías colaborativas se releva como un arma de gran importancia dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras y en esta caso en particular dentro de las enseñanza E/LE. Así, veremos cómo podemos explotar y poder sacar el máximo partido a estos recursos en la clase.

1. ¿Qué son 2.0?

De una manera general definiremos la tecnología 2.0 como aquellas herramientas online que nos ofrecen poder participar de manera colaborativa con los contenidos de la página. Esta definición surge de la oposición de la llamada Web 1.0 en la que no teníamos posibilidad de poder participar de una manera activa en los contenidos.

Por otra parte, tenemos que saber diferenciar aquellas páginas cuya denominación 2.0 no deja de ser un recurso comercial cuya finalidad es dar un aire de modernidad y modismo a sus contenidos, ya que la única posibilidad de colaboración es la de poder insertar comentarios a ciertos asuntos o temas.

Desde un punto de vista más riguroso aportaremos como definición de Web 2.0 la que hicieron los creadores de este cuño. O'Reilly y su equipo de colaboradores.

Según O'Reilly en el artículo *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software* define los principios constitutivos con siete descriptores, a saber:

- La World Wide Web como plataforma de trabajo.

Este tipo de herramientas se basan fundamentalmente en el trabajo online y los programas que no es necesario descargarlos.

- El fortalecimiento de la inteligencia colectiva.

La participación de los usuarios y el uso de foros y wikis, fortalecen la comunicación y el intercambio de ideas y de conocimientos, con lo que se transforma en el aumento de la llamada inteligencia colectiva. Como es lógico esta participación democrática conlleva la no selección de lo que se publica en la red, sin embargo también nos ofrece un conocimiento de cosas tradicionalmente despreciadas no tener el suficiente prestigio dentro de la sociedad.

- La gestión de la base de datos como competencia básica.

Esta cantidad de información debe ser gestionada de manera eficiente y clasificada mediante etiquetas o *Tags*

- ? Los modelos de programación ligera junto a la búsqueda de la simplicidad.

El hecho de conseguir la simplicidad ayuda a que cualquier usuario con unos conocimientos mínimos consiga manipular la red de manera eficiente. Es una manera de acercar las herramientas y los recursos a toda la gente que quiera participar.

- El software no limitado a un solo dispositivo.

Las herramientas se pueden combinar de manera simple y rápida gracias a la liberación del código fuente. Así, podemos insertar vídeos, audio o imágenes en un blog, wiki o cualquier soporte.

- Las experiencias enriquecedoras de los usuarios.

Evidentemente los usuarios al participar en las páginas con los contenidos son los mayores utilizadores y por ello los que mejor ven las faltas y las cualidades. Se consigue así un mayor pulimiento de los defectos que aparecen.

Como se puede observar todos estos elementos descriptores se entrelazan entre sí y tienen como punto inicial la centralización del poder en el usuario, rebajando el nivel de conocimientos mínimos para la utilización de la Web al mismo nivel que el de los usuarios medios.

La web 2.0, como ya hemos referido y que veremos en el apartado posterior se define en contraposición a la llamada web 1.0. No supone un cambio en la tecnología, sino más bien un cambio de actitud frente a los contenidos y a la versatilidad de estos. Las web 2.0 nunca están acabadas (pues se fundamentan en el cambio constante) de ahí que también sean tildadas de páginas Beta. Ejemplos prototípicos de este tipo de páginas son las tan conocidas Wikipedia y Youtube, aunque encontramos otras no tan conocidas pero sí en espectacular progresión como Facebook.

2. Características de la web 2.0 vs 1.0

A grandes rasgos, la diferencia fundamental entre las denominadas web 1.0 y las 2.0 es su versatilidad. Mientras que las primeras son estáticas y no aceptan cambios en su forma, las segundas se

basan precisamente en el cambio por parte de los usuarios. Es decir, la web 1.0 es estática mientras que la 2.0 es dinámica, se crea a partir de sus usuarios. Por ejemplo, las antiguas páginas de los periódicos digitales no permitían al lector modificar ninguna de sus partes, hoy en día muchas de ellas permiten al usuario no solo crear foros de opinión, sino que también (con restricciones) permite subir videos como si los lectores fueran los propios periodistas. Ejemplos de páginas puramente 2.0 son Youtube, donde es el utilizador quien crea y va adicionando los videos. Las wikis, también son un claro ejemplo de éstas, donde no solo se puede incluir un texto sino que además se puede modificar los textos de otros usuarios si se cree que no son acertados o que algún dato no es correcto.

Así, llegamos a la definición alternativa de las 2.0, como web social y accesible. Una red que se crea entre todos los usuarios con unos conocimientos mínimos sobre internet y programación, donde el poder se disgrega, con sus ventajas y sus inconvenientes.

3. La web 2.0 y su adaptabilidad al MCER

La web 2.0 encaja a la perfección en las directrices que aconseja el conocido MCER. Vamos a ver algunas características representadas.

3.1. El alumno como agente social y enfocado a la acción

Con estas páginas, los alumnos tienen una gran posibilidad de hacer cosas con el español. No solo crear lengua sino además interactuar, publicar y opinar. Por fin, tenemos la posibilidad de llegar al español en situaciones reales y significativas de uso.

3.2. Importancia en el proceso

En páginas de este tipo se potencian los procesos lingüísticos y de aprendizaje. El alumno busca e investiga en español con lo que el proceso y la selección de información relevante se entrena.

Se preocupa por lo que escribe ya que va a ser publicado lo que conlleva una presión de prestigio. No es lo mismo escribir para que el profesor lo corrija que escribir para que tus compañeros lo lean o incluso para que el resto de hablantes hispanos lo lean.

Los nativos informáticos son autosuficientes en su aprendizaje. Ellos han aprendido a manejar internet de manera natural y autónoma, investigan en la propia web, si hay algo que no conocen. En definitiva, saben cómo buscar información y textos en internet. Nuestro papel como docentes de ELE, será adiestrarles no en la búsqueda general de información sino en la búsqueda específica de la parcela de español.

3.3. Retroalimentación

Hay diálogos constantes ya no solo entre alumnos sino también lo puede haber entre nativos. Los foros en internet pueden ser un ejemplo. Otro ejemplo de retroalimentación por definición son los wikis. Alimentamos la comunicación real y virtual ya que se opina, se responde y se corrige.

3.4. Destrezas

Mediante las 2.0 se puede practicar la totalidad de las destrezas descritas por el marco, estos son solo algunos ejemplos.

- Expresión oral > Podcast, skype

- Expresión escrita > Wiki, blog

- Comprensión Oral > Podcast, skype

- Comprensión escrita > Blog, Wiki

- Interacción > Las 2.0 son interactivas por definición. Todas ofrecen la posibilidad de retroalimentación mutua mediante preguntas y respuestas ya sean a tiempo real (Skype, Messenger) o en diferido (foros). Los foros también pueden ser un ejercicio interesante en la reinterpretación del mensaje, dependiendo del locutor.

- Mediación > Wikis. Con Wikipedia podemos traducir textos al español o a nuestra lengua nativa y colgarlos. También, con las wikis menos especializadas podemos ayudar a la interpretación de un texto a nuestros propios compañeros o a desconocidos en wikis públicas.

4. Recursos

Dentro de las posibilidades de las 2.0 podemos dividirlos en dos grupos. Por un lado tenemos las plataformas. Ejemplos de esto son la wiki, blogs o plataformas educativas, donde se inserta el segundo grupo: las herramientas. Las primeras sirven de soporte de las segundas. Por ejemplo en una Wiki, podemos incrustar vídeos o audios con otras herramientas como video blog o podcast respectivamente. Vamos a verlas más detalladamente.

4.1. Plataformas.

Como se ha dicho anteriormente las plataformas son los soportes donde se pueden incluir las herramientas. Estas plataformas se pueden dividir según la filosofía mediante la que se han creado o la finalidad que persiguen.

4.1.1. Blog

Fue creado como una especie de diario personal. Es muy conocido en la red y muchos usuarios habituales han creado uno o leen con frecuencia estos diarios digitales.

En la clase tiene una utilización muy explotable como portfolio. Es muy útil por su función retroalimentaría, existe una comunicación entre todos los alumnos y el profesor, puede ser muy dinámico si la actualización es constante. Está ordenado desde la última entrada hasta la primera, por lo que lo primero en aparecer es el último texto que se colgó.

Dependiendo del autor y de la función podemos distinguir entre varios tipos de blogs relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras:

•Blog del profesor. Cuya finalidad es compartir sus experiencias, ejercicios o enlaces electrónicos a otros usuarios, en principio también profesores.

•Blog del alumno. Cada alumno se crea su propio blog que a su vez está enlazado con el blog de la clase, sirve como portfolio personal.

•Blog de la clase. Es el más común de los blogs y el que más nos ocupa aquí. Puede funcionar como diario de la clase, como lugar donde se dan las instrucciones precisas para determinado ejercicio, como enlace para páginas de apoyo (textos audiovisuales, ejercicios en línea, gramáticas, enlaces a foros de lengua, radios en español, etc.) como intercomunicación de información que consideren relevante entre los alumnos, etc. El problema de este tipo de páginas es el poder que reside en el profesor y que no permite totalmente la libre utilización de la página, al contrario de lo que ocurre en las llamadas Wikis, como veremos más adelante.

4.1.2. Wikis

Del hawaiano wiki-wiki (rápido, rápido), define a la perfección la dinámica que se alcanza con estos sitios. Al contrario de los Blogs, las wikis son hiperenlaces dentro de un texto y cuya principal función es la corrección entre los usuarios. Así, un wiki donde introduzcamos un texto de un alumno, puede ser modificado tantas veces como se crea necesario por los propios alumnos. Además la participación es completa, ya que se pueden incluir todo lo que se crea pertinente y que pueda aportar algo interesante a la clase (un video, un texto, un audio). El profesor actúa como mero administrador y/o organizador, son los propios alumnos quienes crean completamente la página.

Algunas wikis, son muy conocidas como la Wikipedia y Wikilengua (wiki colaborativa sobre el español)

Como el resto de páginas web 2.0, consideramos las wikis como modelo de plataforma constructiva y significativa ya que son los propios alumnos quienes construirán, modificarán y completarán la página. Es un ejemplo perfecto del uso de las tecnologías 2.0.

4.2. Las herramientas.

Como hemos dicho las herramientas son los recursos que podemos incluir dentro de las plataformas. Estas herramientas pueden ser fácilmente incrustables dentro de las plataformas mediante la utilización de un código *embed*, normalmente HTML.

4.2.1. Audio

Podcasting

Los podcasts son recursos para grabar un archivo de audio y colgarlo en la red. Puede funcionar como complemento a la wiki o al podcast. La grabación de audio no es nada nuevo, pero sí que lo es la facilidad con la que estos recursos pueden ser explotados, creados, manipulados y sobre todo expuestos en las páginas de la clase.

Además, podemos buscar podcasts para una explotación didáctica. Por ejemplo noticias, archivos de programas de radio conocidos o incluso programas de aficionados que gracias a estas facilidades han proliferado bastante.

Desde el punto de vista de la creación de archivos de audio, las tecnologías populares como los teléfonos móviles y los reproductores de música los cuales suelen tener la posibilidad de grabar, son un aliado perfecto para nuestras clases. El único problema que podemos encontrar es el formato de los archivos que algunos pueden no ser compatibles con las características de los podcast que suelen aceptar archivos en formato *mp3*. Sin embargo, para eso hay programas online que pueden transformarlos.

Páginas populares y repositorios para buscar o incluso para colgar archivos en la red son Poderato, Odeo, podcastellano, audiria, etc.

También tenemos podcast creados a partir de textos para mensajes cortos como la página de voki.com donde se crea un avatar y se puede escribir para que suene o bien grabar un archivo.

Aparte de la utilización clásica de los audios podemos hacer ejercicios para la producción oral.

- 1- Hacer entrevistas a erasmus españoles contando su vida en el país donde vive, lo que echa de menos de su país de origen y colgarlas en la plataforma,
- 2- Descripciones de imágenes grabadas en audio.
- 3- Dictados virtuales.
- 4- Escribir palabras especialmente difíciles de pronunciar para ver como se escribe. También podemos ver la diferencia entre los diferentes dialectos del español ya que la página ofrece estas posibilidades.
- 5- Un ejercicio interesante es con Woices.com. Es una mezcla del podcasting y *Google Maps* asociando un archivo de audio a un sitio en el mapa. Podemos hacer descripciones de la ciudad natal o describir un acontecimiento histórico que sucediera en ese sitio y ligarlo a un sitio determinado.

Un recurso muy utilizado puede ser el programa editor *Audacity*, donde podemos transformar formatos, descargar de internet, grabar audio, limpiar ruidos, relentizar el ritmo y manipular archivos de audio. Además es gratis de descargar y fácil de utilizar.

4.2.2. Videos

Youtube

Alojador de videos gratuito. Es el repositorio de videos más conocido. Será de gran ayuda no solo para buscar textos audiovisuales, sino también para colgar nuestras producciones de la clase. Ejercicios que no solo pueden ser de video sino que se pueden conjugar fotos y música en formato de video. Además como otras ya citadas, son un recurso muy bueno para descargar videos, no solo de aficionados sino también de programas de televisión.

Foodtube.net

Repositorio de vídeos de cocina. Podemos hacer que nuestros alumnos graben en casa haciendo recetas típicas de su país, practicando la oralidad, los imperativos y el léxico de los alimentos.

Movie Maker

No se cataloga como un recurso 2.0 pero nos puede ser de mucha utilidad ya que no solo es muy fácil de manejar y muy intuitivo, sino que además aparece por defecto en las versiones simples de Windows. Nos será de gran ayuda para crear y maquetar textos audiovisuales en alojadores gratuitos de ficheros de video. Además podemos, descargar vídeos mediante, por ejemplo, Vdownloader y cortarlo y pegarlo como queramos.

4.2.3. Imágenes:

280slides.com

Crea presentaciones online y puede incrustar vídeos de youtube así como imágenes online lo que supone una gran ventaja frente al modelo tradicional de Power Point.

Slideshare

Aunque no crea presentaciones, sí las aloja en su página por lo que no facilita insertar el enlace en nuestra página de la clase. Así podemos colgar las presentaciones en Power Point o desde 280slides de trabajos hechos en clase o incluso nuestras propias presentaciones de apoyo ya sean de gramática o de cultura. De hecho, igual que los podcast, podemos buscar otras presentaciones que no sean nuestras y enlazarlas al sitio de la clase. Además podemos crear un grupo de clase.

Flirck.com

Repositorio de imágenes online. Podemos colgarlas e incrustarlas en la plataforma. Nos será de gran ayuda para presentaciones u otros recursos como *Hotpotatoes*. Una actividad de léxico es etiquetar semánticamente las fotos en la página o bien etiquetarlas en las propia plataformas.

4.2.4. Otros

Stripgenerator

Creador de cómics a través de internet. Puede ser un ejercicio muy atractivo sobre todo en los niveles más iniciales. También puede ser colgado en la página de la clase.

Tagzania

Página dedicada a etiquetar fotografías. Se engloba dentro de la llamada versión 3.0 de las webs semánticas. Con una información tan vasta es preciso etiquetarla y ordenarla. Las etiquetas también pueden ser modificadas por más de un usuario.

Webquest y cazas

Son, básicamente, ejercicios de tareas finales a través de la búsqueda, selección y transformación de información de internet. Por definición no es una 2.0 ya que el usuario no aporta nada a la plataforma. Sin

embargo, la selección de información es completamente de libre elección del usuario, en este caso el alumno. La diferencia entre Webquest y Cazas es simplemente lo complejo de la tarea final. Mientras que en los Cazas se busca información específica y determinada, en las Webquest se necesita información pero ésta debe ser transformada lo que implica un mayor esfuerzo cognitivo.

Hot Potatoes

De sobra conocido este programa que crea ejercicios a partir de nuestros datos. Aunque pudiera parecer que no es un recurso 2.0 podemos reinterpretarlo como tal. Como hemos dicho más arriba, las 2.0 no son una nueva tecnología sino una nueva actitud. En este sentido podemos hacer que nuestros alumnos creen ejercicios para la propia clase y colgarlos en la página. Con esto, hacemos que ellos mismos formen parte del proceso evaluativo. En estos tipos de ejercicios podemos incrustar con el código HTML cualquier cosa que nos parezca interesante por ejemplo videos, podcast y fotos. El problema son las respuestas cerradas, sin embargo eso no debe ser un impedimento para su explotación.

5. Conclusiones

Como hemos podido comprobar los recursos 2.0 ofrecen al profesor una serie de instrumentos perfectos para la clase de español. Se adaptan perfectamente a cualquier estilo de aprendizaje y a todas las características de la sala de aula (dentro de las posibilidades mínimas)

Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que estos recursos se deben utilizar de una manera cabal y siempre y cuando los instrumentos que nos ofrecen las técnicas tradicionales no superen las ventajas de aquéllas.

6. Bibliografía

Artículos online

- O'Reilly, *QUÉ ES WEB 2.0. PATRONES DEL DISEÑO Y MODELOS DEL NEGOCIO PARA LA SIGUIENTE GENERACIÓN DEL SOFTWARE*. Dirección URL

<http://sociedaddelainformacion.telefonica.es/jsp/articulos/detalle.jsp?elem=2146&salto=1&back=4&origen=2>

- De La Torre, Aníbal. *Web educativa 2.0* Dirección URL

<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.htm>

Recursos Mencionados de Internet

<http://audacity.sourceforge.net/> (creación de archivos sonoros)

<https://www.blogger.com> (creación de blogs)

<http://es.wordpress.com/> (creación de blogs)

<http://www.slideshare.net/>

<http://odeo.com/>

<http://blip.tv/>

<http://stripgenerator.com/> (cómic)

<http://www.makebeliefscomix.com/> (cómic)

<http://www.tagzania.com/es> (etiqueta ciudades)

<http://flickr.com/>

Direcciones de interés para el blog

<http://www.lastfm.com> /(radio en línea, enlaza con música que se parece con la descripción que hemos puesto)

Series Yonkis.com (series y películas en español)

<http://www.vdownloader.es/> (Descarga de videos)

<http://www.orbitdownloader.com/es/index.htm> (descarga de audios)

<http://www.notodofilmfest.com/> (cortometrajes)

Direcciones de interés sobre las 2.0

<http://es.youtube.com/watch?v=OwWbvdlIHVE> (explicación visual sobre la 2.0)

<http://eledoscero.blogspot.com/>

<http://www.marcoele.com/>

http://www.netvibes.com/eledoscero#Blogs_del_curso

<http://edubloggerargento.ning.com/forum/topic/show?id=933125:Topic:2461>

<http://www.tinglado.net/>

<http://atareados.blogspot.com/>

<http://lajanda.blogspot.com/>

La futuridad obligatoria. La perífrasis haber de+infinitivo en español y haver de+infinitivo en portugués. Estudio contrastivo

Francisco José Fidalgo Enríquez

Leitor de Espanhol en la Universidade da Beira Interior

INTRODUCCIÓN

El futuro es una categoría inestable que no existe en todas las lenguas y en muchas lenguas no posee una forma morfológizada propia (inglés o alemán²⁹). Es, además, una de las categorías temporales no intrínsecamente naturales y tiene que ver con el desarrollo de la capacidad lingüística del ser humano. El desarrollo de la mente y sociedad humanas es la clave que permite al hombre no vivir solo en el presente y aprender del pasado sino anteveer el futuro teniendo en cuenta lo que vive y ha vivido.

La misma fluctuación conceptual de categoría de futuro provoca un desequilibrio formal, incluso en aquellas lenguas que poseen forma específica como el castellano o el portugués, habitualmente son varias las formas que compiten por la expresión de la categoría de futuro. De aquí que sea una categoría en constante mutación asociada al modo particular de los diferentes grupos humanos de enfocar el porvenir. En la mayoría de las lenguas conviven ciertas formas para expresar la futuridad, sintéticas y analíticas, con diferentes matices. En portugués europeo conviven no menos de 5 formas como sustitutos del futuro: *ir(presente)+infinitivo(vou dizer)*, *ir(futuro)+infinitivo(irei+dizer)*, *presente(praesens pro futuro)*, *haver(presente) de+infinitivo(hei-dizer)*, *futuro sintético(direi)*. Esta nómina podría ampliarse si tenemos en cuenta los novísimos casos del portugués de Brasil, *estou dizendo* o *vou estar dizendo*.

Esta pluralidad formal del futuro se cifra en la conjunción de una base modal (“modalidades” diferentes de anteveer el futuro: como obligación, como posibilidad, como probabilidad, como desplazamiento, como deseo, como querencia, como intención) con un uso temporal. Incluso podíamos aceptar la idea de que no existen las categorías de modo y de tiempo de forma aislada, pues no solo formalmente comparten el mismo morfema sino que son indisolubles como afirma Veiga(1995, 1999). Defendemos también la existencia de categorías modo-temporales aplicables no solo a los tiempos verbales tradicionalmente estudiados sino a algunas perífrasis cercanas a los tiempos compuestos como haber de+infinitivo como veremos a continuación. En el caso que nos toca el futuro es una muestra clara de confluencia y con(fusión), de expresión temporal y modal. Fleischman (1982, 23- 31) señala que las formas del futuro, tienden a la renovación en base a cambios semánticos como una característica cuasi-universal y que además suelen estar asociadas con ciertas modalidades de diferente tinte semántico. De aquí que la condición del futuro ostente, por un lado, el carácter temporal y por otro, el valor modal.

²⁹ No poseen formas específicas, pero sí perífrásticas como “I am going to see you” o “Ich bin dabei, Sie zu sehen”. De todas formas la aceptación de estas formas como parte del paradigma verbal debería depender del grado de gramaticalización de ellas y no de las consideraciones metodológicas tradicionales que las han excluido.

Las diferentes formas de aprehender el futuro pueden alterarse de una lengua a otra³⁰ e incluso dentro de la misma lengua³¹. Las nuevas necesidades expresivas crean nuevas formas para administrar el futuro. Parece una constante de casi todas las lenguas la existencia y convivencia de distintas formas de expresión del futuro, sean sintéticas y analíticas o tan solo analíticas. Habitualmente, estas formas suelen convivir durante un tiempo, hasta que alguna de ellas se asocia del contenido significativo de otra forma haciéndola desaparecer por irrelevante funcionalmente o bien la forma “amenazada por la nueva se “especializa” consagrándose a valores antes secundarios o adquiriendo otros valores. En este último caso, podemos incluir la perífrasis *haber/haver de+infinitivo*.

CONCEPTO DE PERÍFRASIS

Como definición de perífrasis para nuestro trabajo vamos a adoptar la de Torrego(1999,3325)

“Una perífrasis verbal es la unión de dos o más verbos que constituyen un solo ‘núcleo’ del predicado. El primer verbo, llamado ‘auxiliar’, comporta las informaciones morfológicas de número y persona, y se conjuga en todas (o en parte de) las formas o tiempos de la conjugación. El segundo verbo, llamado ‘principal’ o ‘auxiliado’, debe aparecer en infinitivo, gerundio o participio, es decir, en una forma no personal. Según se trate de una u otras formas, hablamos de perífrasis verbales de infinitivo, de gerundio y de participio. Cuando decimos “constituyen un solo núcleo del predicado”, queremos dejar claro que ninguno de los verbos desempeña función complementaria o coordinadora con respecto al otro. Lo único posible en una perífrasis verbal es la segmentación en componentes ‘auxiliar’ y ‘auxiliado’.

Aunque parece que la distinción entre un verbo auxiliar y un auxiliado, necesariamente útil para definir la naturaleza de las perífrasis es indispensable; no faltan voces como la de Dietrich (1983) que piensa que los auxiliares no lo son siempre y solo lo son en ciertos contextos pero no en otros. Habría pues un valor predicativo y central y otro perifrástico y accidental. Una teoría semejante en cuanto a la distinción del contenido léxico de los auxiliares es manejada por algunos gramáticos de la escuela española como Alonso(1974), Carreter(1980) ó Gili Gaya (1974) según la cual los verbos auxiliares tendrían usos plenos y metafóricos. Rojo(1974: 28- 29; 1982: 503) manifiesta que el verbo auxiliar verdadero se encuentra totalmente gramaticalizado y que, en ciertos casos, incluso morfologizado(vid. por ejemplo, la perífrasis temporal *haber + participio*, o el futuro sintético románico, resultado de la antigua perífrasis latina: *cantare + habeo: cantaré*), convirtiéndose en un mero índice gramatical , aunque señala que no todo proceso de gramaticalización es un caso de auxiliaridad verbal (Rojo, 1974: 30).

Ratifica el autor, por otro lado, la tendencia a la ambigüedad, o “convivencia” significativa del verbo auxiliar (Rojo, 1974: 28-29):

“La peculiaridad que presenta la gramaticalización de los auxiliares consiste en que la existencia de un estado “posterior” no supone la anulación de los “anteriores”, es decir, un valor que implica mayor abstracción convive con otro más concreto”.

³⁰ En español: *ir+infinitivo: Voy a cantar*
En rumano: *Haber+infinitivo: am șa cînt (he de cantar)*

³¹ En castellano: *amaré, voy a amar, amo.*

Tampoco parece ser demasiado fácil delimitar qué significa *un solo núcleo de predicado*, pues se pueden encontrar casos en que las perífrasis no son tales sino locuciones perifrásticas porque no cumplen todas las condiciones que se presuponen que una perífrasis debe tener (vide, Torrego 1999, 3326-333,3342)

Sin duda, la dificultad para definir la función perifrástica de un signo o de dos signos atiende a un problema pragmático de uso. No hay límites tajantes entre las variantes perifrásticas y las variantes no perifrásticas de los signos. Todo depende del contexto. De este modo las construcciones perifrásticas están determinadas por los siguientes hechos:

-Los lingüistas han tenido que hablar de perífrasis y locuciones perifrásticas o perífrasis y semiperífrasis o casos fronterizos para diferenciar los casos en los que no se cumplen todas las condiciones necesarias por ellos marcadas.

-Cada gramático ha creado sus propios criterios para delimitar qué es una perífrasis y qué no es, provocando que los inventarios de perífrasis y locuciones perifrásticas varíen exponencialmente dependiendo de las reglas de definición de cada estudioso o escuela.

-Que ante la dificultad de definir sincrónicamente los diferentes grados de gramaticalización³² del verbo auxiliar o de desemantización algunos estudiosos basen sus presupuestos teóricos para la configuración del compendio de las perífrasis en parámetros transformacionales.

No pretendemos dirimir la ardua cuestión aquí de cuál es el inventario completo de las perífrasis para el español o el portugués porque no posee límites diáfanos y quizás sea indefinible por los múltiples criterios adoptados desde cada escuela lingüística y por cada estudioso. El conjunto se amplía o reduce en base a la definición de auxiliaridad, del grado de gramaticalización del auxiliar, de la noción de significado conjunto o no de auxiliar y auxiliado. Como muestra basta pensar en la perífrasis temporal *ir+infinitivo* supuestamente gramaticalizada por pérdida de contenido semántico del auxiliar.

Voy a decirte= te diré, pero también y no es perífrasis: *voy a decirte en tu casa= voy a tu casa y te diré*.

La interpretación del carácter perifrástico, sin duda, amén de otros criterios está definida contextualmente. Y, ¿en el caso de *haber de/haver de+infinitivo* aquí estudiado?

³² Gómez Torrego(1988): “Se suele decir que un verbo para ser auxiliar debe estar total o parcialmente *gramaticalizado*, esto es, debe haber perdido todo o parte de su significado originario. Sin embargo, este criterio no es fiable por varias razones:

- a) Existen perífrasis verbales cuyos verbos auxiliares mantienen su significado originario y pleno (...)
- b) No es fácil saber sincrónicamente cuándo un verbo empieza a desemantizarse. Piénsese que en los diccionarios una entrada léxica cualquiera presenta diversas acepciones sin que ello nos obligue a preguntarnos cuál es la originaria.
- c) Hay construcciones con infinitivo y participio en las que el verbo precedente está usado metafóricamente o aparece claramente desemantizado, y no por eso hay que hablar de perífrasis verbales.

A pesar de los contornos borrosos de la definición de perífrasis y de la multiplicidad de criterios igualmente válidos nos inclinamos por aplicar las pruebas de Gómez Torrego (1999) a nuestra perífrasis *haber de/ haver de+infinitivo* para comprobar su naturaleza perifrástica:

a) Imposibilidad de conmutación del verbo auxiliado por una categoría nominal.

-Juan ha de corregir los deberes ≠ *Juan lo ha de los deberes.

-O João há-de corrigir as tarefas para casa ≠ *O João o há-de as tarefas para casa.

b) No se puede transformar la forma no personal por qué.

-*¿Qué ha de Juan?/ O que é que há-de o Joao?

c) Capacidad del infinitivo para seleccionar el sujeto y los complementos de la perífrasis. En una perífrasis el primer elemento es un mero auxiliar sin contenido pleno que no puede seleccionar los complementos ni el sujeto.

-Juan há de corrigir los deberes/ O João há-de corrigir as tarefas para casa =C.D. seleccionados por hacer/fazer, verbo transitivo, que exige además un agente animado.

d) Las perífrasis verbales nunca pueden pasivizar el auxiliar, solo el infinitivo.

-*Corregir los deberes es hecho por Juan/ Corrigir as tarefas para casa é feito pelo Joao.³³

e) En las construcciones perifrásticas, la pasiva refleja afecta a todo el núcleo perifrástico (auxiliar+auxiliado) por lo que si el SN aparece en plural, el auxiliar de dicho núcleo también debe hacerlo.

-Las elecciones han de celebrarse mañana= Se han de celebrar elecciones mañana.

-As eleições hao-de celebrar-se amanhã= Se Hão-de celebrar eleições amanhã.

f) Las perífrasis verbales no admiten estructuras enfáticas de relativo o ecuacionales, en las que se focalice el infinitivo o secuencia de infinitivo.

-*lo que Juan ha de es corrigir los deberes/ O que O Joao há-de é corrigir as tarefas para casa.

g) La posición de los clíticos. En las construcciones perifrásticas de infinitivo, los clíticos pueden anteponerse o posponer al infinitivo.

-Juan ha de corrigir los deberes=Juan ha de corregirlos / Juan los ha de corrigir

- O João há-de corrigir as tarefas para casa= O Joao há-de corrigi-los / O João os há-de corrigir.³⁴

³³ No negamos que la frase es posible, pero no con el valor primigenio de obligación o de futuro.

³⁴ La segunda forma en portugués con el clítico antepuesto al auxiliar es extremadamente rara y apenas hemos podido documentar casos y siempre en el lengua escrita y pertenecientes a un uso culto y en registro escrito. Por estas razones esta prueba no parece aplicable al portugués.

Visto esto, *haber de/haver de+infinitivo* parece cumplir todas las condiciones para definirla como tal y no solo no cumple estas 6 condiciones anteriores sino que además, el verbo *haber* ha perdido completamente su valor semántico primigenio de posesión sustituyéndolo por uno de existencia cuando es verbo pleno. Una condición más para considerarla una perífrasis modelo. Además el grado de fusión de auxiliar y auxiliado no es solo semántico sino también incluso sintáctico, pues, a diferencia de otras perífrasis no permite intercalar ningún elemento entre los dos componentes:

-*Juan ha de mañana corregir los deberes

En portugués la unión se manifiesta, asimismo, por un casi fusión del auxiliar con la preposición de por medio de un guión. Es tan una perífrasis tan modélica que si no forma parte del paradigma de la conjugación verbal se debe a que el valor de futuridad, que la mayoría de los estudiosos le atribuyen, no ha resistido diacrónicamente e la mayoría de las lenguas, siendo un valor, anecdótico y anacrónico, si a esto le uniésemos una mayor fusión formal de sus elementos podemos suponer que quizás habría dos futuros sintéticos, cada uno especializado con ciertos valores modo-temporales. Esta hipótesis que no deja de ser pura especulación y se basa en el actual valor de futuridad-obligativa de *haver de+infinitivo* en portugués y en gallego que defendemos en este artículo. No es la expresión del futuro temporal únicamente sino de un futuro temporal-modal.

FUTURO PERIFRÁSTICO/ FUTURO SINTÉTICO.

La categoría futuro (Pedrero, 1986) es reciente, inestable y equívoca por su naturaleza incierta como antes habíamos dicho, no es de extrañar pues, que existan lenguas que no la poseen, otras que no poseen formas morfologizadas como el vasco y se ayudan de formas sintéticas y otro conjunto de lenguas en las que las formas sintéticas o morfologizadas conviven con las formas analíticas, como es el caso de castellano o del portugués, con disimilar uso y frecuencia.

El latín había formado su propio futuro sintético con base en una forma analítica (Ballester, 2002). Cuando los hablantes del latín notaron que esta forma sintética no podía o daba peor cabida a nuevas necesidades expresivas, buscaron nuevos signos que les permitieran expresar con más justeza y distinción lo que pretendían. Para este fin se valieron de construcciones analíticas(*infinitivo+habeo*) que, si bien no poseían idénticos valores a la sintética si podían expresar los matices que ésta no podía y poco a poco fueron desbordando sus límites primigenios para adueñarse también del valor de la anterior forma sintética. Así la forma sintética fue decayendo y disminuyendo su uso paulatinamente por las citadas razones expresivas y otras de desgaste fonético, coincidencia morfofonológica, pérdida de contenido semántico hasta acabar por sustituir a la antigua forma sintética.

Sobre la base de una construcción perifrástica infinitivo+ habeo se formó el que sería el futuro sintético de algunas lenguas romances, como el castellano, portugués, gallego, francés y que vendría a suceder a la antigua forma latina. Esta novísima forma perifrástica acabaría por sustituir a la sintética latina y convertirse ella misma en sintética. Tan solo el portugués actual y el castellano medieval y moderno conservan algunos rasgos perifrásticos de ese futuro como la mesocclisis:

-Dar-te-ei os jornais

Pero no se trata solo de un proceso de síntesis formal. Las perífrasis originaria del nuevo futuro sintético comparte una evolución semántica similar y una desemantización o gramaticalización del antiguo verbo auxiliar con la otra construcción perifrástica con el auxiliar precediendo al infinitivo *haber/haver de+infinitivo*. En el caso de *haber/haver de*: en Latín tenía un valor fundamental de posesión del que derivó el de obligación pues la necesidad de poseer deriva en la obligación y posteriormente adquirió el valor temporal. El sentido originario se pierde totalmente y el de obligación se reinterpretará como una forma de expresión nueva del futuro naciendo una nueva forma modo-temporal obligatoria-futura en ciertas lenguas como el portugués o el gallego, y en otras dejando de usarse casi completamente o preservando apenas los valores de modalidad deóntica.

En esta misma línea Bybee, Perkins & Pagliuca (1994), analizando la morfología verbal varias lenguas, establecen como herramientas lingüísticas para la construcción del futuro las formas que expresan deseo, obligación o movimiento. Las formas usadas pueden ser verbos que originariamente indican aspecto, modo o desplazamiento, además de algunos adverbios temporales. En cuanto a los pasos del proceso de pérdida de contenido semántico los autores proponen 4 etapas, indicadores del grado de gramaticalización de la forma futurizada:

- 1) Intención primero del hablante y más tarde del agente del verbo principal,
- 2) De aquí se puede entender que la intención aplicada a otra persona puede ser vista como predicción del hablante sobre otro agente, que sería la segunda fase. p. 254, 270).
- 3) Posibilidad, probabilidad, obligación, exhortativo. El hablante se aprende el futuro desde diversas modalidades.
- 4) Desemantización completa y pérdida de todos los valores modales.

La clave interpretativa resultaría de los usos modales paralelos a los de la futuridad. Para ellos el valor de intención evidencia que se ha alcanzado un grado medio de gramaticalización, mientras que los usos modales epistémicos (posibilidad o probabilidad) o orientados al hablante (exhortativo o imperativo, indican que el proceso de gramaticalización ha avanzado más.

Si aplicamos estos criterios comprobamos que la forma *ir+infinitivo* está menos gramaticalizada que *haver de+infinitivo* y mucho menos que las actuales formas sintéticas del futuro que parecen haberse despojado casi por completo de los valores temporales para albergar solo los modales, así como le sucede a la perífrasis *haber de+infinitivo* en castellano. Algo que no sucede en portugués donde aún conserva un valor temporal de futuridad claro, aunque bastante modalizado y especializado, otro indicio más de pérdida funcional. Basta que comparemos lo que sucede en la norma brasileña donde esta forma modal-temporal es desconocida en la lengua escrita, incluso el puramente modal deóntico solo se usa con un limitada salud en la lengua escrita y en los registros cultos.

En todo caso, estas variedades funcionales provienen de una idea clave del proceso de gramaticalización; es una evolución lenta. El surgimiento de una nueva forma, no anula directamente la otra. En una lengua pueden coexistir dos o más formas sintéticas y analíticas (latín: *amabo, amare habeo*) provenientes de orígenes distintos y diferentes niveles de gramaticalización de una perífrasis. Esta convivencia es denominada por Bybee; Perkins; Pagliuca, (1994,21); Hopper; Traugott, (1993,123-124): *layering*. La gramaticalización es un *continuum* difícilmente encarable en virtud de coordenadas sincrónicas. De este jaez es posible encontrar en una lengua sincrónicamente diversas etapas evolutivas de un fenómeno

lingüístico (infra) y es habitual encontrar en varias lenguas este efecto de *layering* entre formas muy gramaticalizadas como las formas sintéticas del futuro en castellano y en portugués con otras formas en proceso de gramaticalización como las formas perifrásticas de expresión del futuro.

HABER DE+INFINITIVO

Para la R.A.E, *haber de+infinitivo* tiene un valor meramente deóntico y exhortativo según el diccionario panhispánico de dudas (2005):

- a) *haber de + infinitivo*. En el español general, esta perífrasis denota obligación, conveniencia o necesidad de que el sujeto realice la acción expresada por el verbo —o, si el infinitivo es pasivo, de que le suceda lo expresado por el verbo— y equivale a *tener que*, fórmula preferida en el habla corriente: «*He de reconocer que al principio me incomodó la idea de encontrármelo durante la travesía*» (Padilla *Imposibilidad* [Méx. 1994]); «*Hubimos de esperar varios meses hasta conseguir recursos económicos*» (Laín *Descargo* [Esp. 1976]); «*La imagen de la Virgen hubo de ser retirada*» (Hora [Guat.] 14.7.97). A veces expresa, simplemente, acción futura: «*¡No he de morir hasta enmendarlo!*» (Cuzzani *Cortés* [Arg. 1988]); «*Ni siquiera la guerra habría de aliviar el temor y el respeto que imponía aquel valle a trasmano*» (Benet *Saúl* [Esp. 1980]).

Sorprende no encontrar ninguna alusión a un valor temporal de futuro, más aun si tenemos en cuenta que es un diccionario panhispánico de dudas, por tanto receptivo a los que sucede en Hispanoamérica, que por otra parte, posee áreas dialectales donde esta forma sí tiene vitalidad (García Moreno de Alba, 1978), Lope Blanch (1972), Henríquez Ureña (1977), De Granda (1994), Fontanella (2004), Kany (1969), Meier (1968). Quizás los resortes del histórico hispanocentrismo de la Academia española no son fáciles de engrasar.

Sin embargo, otro académico de pro como Seco (1986) afirma que *haber de+infinitivo*:

La construcción *he de escribir* se presenta en la Península en dos funciones diferentes: por un lado, junto con *tengo que, debo, estoy obligado a*, etc., pertenece al campo semántico de los verbos obligativos, por otro, junto con *haré, voy a hacer, pienso hacer, hago, etc.*, al de las formas o perífrasis verbales que designan una acción de futuro. Es difícil, por cierto, trazar los límites entre estos dos campos semánticos vecinos.

Gómez Torrego (1999, 3355) define esta perífrasis del siguiente modo:

“(...) suele anar el valor modal obligatorio con el temporal de futuro sin que sea fácil en muchos casos deslindar uno de otro”.

Y añade como nota diacrónica:

“Conviene recordar que esta perífrasis en el castellano antiguo se usaba con valor temporal en mucha mayor medida que en la actualidad. Hoy, sin embargo, se impone el valor modal obligatorio”.

Kany (1969:189) en su trabajo de sintaxis hispanoamericana asevera:

«En numerosos países americanos se oye frecuentemente la observación de que el futuro va desapareciendo y que en la conversación apenas se usa, siendo reemplazado por el presente o por circunlocuciones varias». Entre las nuevas formas, «el auxiliar *haber (de)* —continúa Kany— tuvo y tiene aún cierto número de significados: obligación (necesidad moral), coacción, compromiso. Dichos significados no siempre son rotundamente distinguibles, y, habiendo perdido su expresividad afectiva, pasan fácilmente al dominio de la simple futuridad».

Otros hispanistas iberoamericanos como Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña (Seco, 1998) afirman:

"Es cosa repetida por los preceptistas que, en el hablar familiar del Río de la Plata, está a punto de perderse (el futuro de indicativo), este importante tiempo de nuestra conjugación, desplazado por el presente y por *haber de* más infinitivo: 'La Costanera ha de llegar con el tiempo hasta el Tigre', 'Han de ser las diez' ".

En esta línea: Meier, H(1968) en su trabajo sintaxis hispanoamericana apunta como valores de la forma *haber de*, el de obligación y el de futuro, los valores modales y temporales.

“por un lado, junto con *tengo que, debo, estoy obligada, etc.*, pertenece al campo semántico de los verbos obligativos, por otro, junto con *haré, voy a hacer, pienso hacer, hago, etc.*, al de las formas o perífrasis verbales que designan una acción de futuro”.

Pero la presencia de un valor modo-temporal inseparable no es apenas un rasgo propio de Hispanoamérica y quizás fuera un rasgo propio del castellano peninsular, pero no del actual sino del castellano antiguo. Tal hipótesis podría venir a ser refrendada por el estudio sobre el español de Tenerife de D. Catalán en el que llega afirmar (1989:226) que «Los sustitutos del futuro (el presente, las perífrasis con *ir a*, con *pienso (de)*, y con *ha de*, etc.) aparecen con notable frecuencia, denunciándonos el comienzo de una decadencia del futuro, cuya magnitud está por determinar», y concluye: «Con todo, el proceso no parece tan avanzado como en América»

Hemos de recordar que la colonización de las Islas Canarias tuvo lugar solo en el siglo XV, y que muchos estudios han demostrado cierto espíritu conservador para la lengua prestigiosa. Además la lejanía de la metrópoli y por tanto de los cambios acontecidos en la lengua peninsular, el hecho de ser puerto de paso para todos los barcos que iban a América, la similitud con las variantes americanas, podrían ser indicios que demuestren que en el español de Canarias esta variante modo-temporal de la perífrasis *haber de+infinitivo* tiene vitalidad frente a lo que ocurre en el español peninsular. Si el fenómeno no está tan avanzado como en el español americano, quizás se deba a la influencia de la norma culta peninsular que sanciona el uso del futuro simple como variante prestigiosa.

En un estudio más reciente (Almeida 1988) hemos podido comprobar, con asombro, que la forma *haber+infinitivo* tiene una vitalidad desconocida en la península, pero también como el futuro simple ha subido en número de ocurrencias frente a la forma *ir+infinitivo* tanto en la lengua escrita y hablada al contrario de lo que ocurre en la península, donde la forma *haber de+infinitivo* no hace más que disminuir. Quizás el peso de la educación reglada, los medios de comunicación y un concepto prestigioso sobre el futuro sintético como propio de la norma culta prestigiosa hayan producido este efecto en las islas.

Lo que parece sorprendente aparentemente no lo es tanto a la luz de los datos conseguidos por Polli da Silva(2008), en base a encuestas a alumnos del 2º año del ciclo medio de enseñanza brasileña previo a la universidad brasileña, donde se ve una anómala presencia de formas sintéticas del futuro sintético frente a la apabulladora presencia de formas analíticas en cualquier registro, escrito, hablado culto y coloquial. La influencia de la escolarización es decisiva pues se sanciona a los alumnos que no usan el futuro sintético, puesto que se toma esta forma como propia de la norma estándar del portugués de Brasil culto, despreciando la realidad circundante.

Curiosamente, en otros lares se repite un caso similar pero con causas diferentes. En el portugués de Angola, tanto en registro culto como coloquial, escrito o hablado se pueden datar un número extraño de casos de la forma sintética. De nuevo, la escolarización y la creencia de que este tiempo sintético forma parte de la norma prestigiosa del portugués han impulsado que haya conservado una vitalidad que no posee en el portugués europeo ni en el americano.

Kany (1969:213) admite también el desuso de la forma *haber de* como expresión del futuro en la península pero confirma su preponderancia en las variantes del noroeste de la península y de Cataluña. Estamos de acuerdo con ambas aserciones, pero solo parcialmente. La presencia de la forma *haber de+infinitivo* en el castellano de Cataluña no es fruto de una conservación intrínseca en base a una evolución propia sino más bien en virtud del contacto con el catalán. De hecho, en español de Cataluña se documenta una inusitada presencia de forma *haber de* como expresión tanto de la modalidad deóntica como de la epistémica en virtud de un interferencia lingüística con el catalán donde no existe una forma derivada del verbo **tenir*(Martínez 2003).

La convivencia lingüística entre catalán y castellano para los hablantes bilingües de estas zonas propicia un uso inesperado y pródigo de la forma *haber de*, ya que la forma *tener que* no posee equivalente en catalán, de aquí que por transferencia lingüística se documenten un número elevado de formas *haber de*, en contextos y registros no habituales en otras variedades del español peninsular. No obstante, no posee valor de futuridad en ningún caso; incluso se acrecienta el contenido exhortativo ya que esta forma se convierte en muchos casos en la única manera y casi exclusiva de expresar necesidad.

Este valor modal de obligación de la perífrasis *haber de+infinitivo* está apuntado por la gramática de Gili Gaya (1961) y por el esbozo de la R.A.E (1998) caracterizando a esta forma como menos conminatoria, como si fueran los propios hablantes, sujetos o actantes quienes se la han impuesto, frente a *tener+que+infinitivo*, que puede ser una obligación que viene desde fuera. Pero obvian el contenido temporal que parece claro y usual en amplias regiones geográficas de uso del castellano.

Torrego (1988) parece contradecir los presupuestos de la academia dando como rasgos definidores de la perífrasis *haber de* (-necesidad, +obligación). Apunta, además, como rasgo definatorio el uso culto de la perífrasis formada con *haber de* frente a *tener que*.

Y no deja de ser cierto los contenidos modales que aplica, pero no deja espacio alguno ni hace ninguna referencia a la participación de los actantes y el modo de participación, lo que a nuestro modo de ver es decisivo y un fallo por su parte. A nuestro entender, *haber de* supone una obligación que emana del individuo-agente, que se compromete a realizar la acción expresada, por lo menos en la 1ª y 4ª personas. Recuérdese que esta perífrasis, perdido el primigenio valor de posesión, su primer valor es el de intención

en la que el hablante/s y el agente/s coinciden para pasar después hacer predicciones sobre otros agentes (vid. supra).

Martínez (2003) defiende que el rasgo definitorio de esta perífrasis en castellano es la modalidad deóntica porque no aparece la necesidad como marcador sino la obligación venida desde fuera. No estamos de acuerdo con esta afirmación o solo parcialmente. Concordamos que así sucede en el castellano actual pero no siempre fue así ni es así en otras lenguas.

En la actualidad, el significado de *haber de* sí parece solaparse y neutralizarse con el de *tener que*, desapareciendo el contenido deóntico, siendo sustituido éste por una modalidad epistémica. Además, parece que los registros cultos, escritos y hablados, es el campo de uso limitado de esta construcción perifrástica.

Martínez (2003) en su estudio no encuentra apenas casos en los que la construcción *haber de* sirva a una modalidad epistémica, de necesidad interna del sujeto sino más bien motivada por factores externos, que son los que determinan la acción (modalidad deóntica)

La perífrasis *haber de* y *tener que* solapan sus usos en ocasiones dando cabida a la modalidad deóntica como a la epistémica, si bien el uso de la forma *haber* decae en todos los casos en beneficio de *tener* o *deber*. Una conserva algunos casos de valor epistémico en la 1ª persona mezclado con un valor de futuridad, difuminado pero presente.

Parece confirmarse pues, que mientras que en castellano peninsular la variación radica en un factor estilístico (*haber* primordialmente en registro culto, *tener que* en todos los registros), último estado antes de la desaparición absoluta de la variación, en Cataluña las razones son geográficas y sociales, cambios primigenios de los parámetros de variación lingüística, lo que facilita que el uso de la perífrasis sea mayor y que su desaparición esté lejana. El proceso de cambio lingüístico está en otro estadio, mucho menos avanzado con una perífrasis mucho menos gramaticalizada por contacto con otra lengua, pero ausente de los valores temporales.

Según Seco (1998) En gallego-portugués, y hasta cierto grado en los dialectos asturianos y leoneses, la función de futuro ocupa largamente el primer plano, al paso que el catalán, cuando conserva la construcción, le atribuye preferentemente función obligativa.

Efectivamente el caso del gallego, sí es un ejemplo de uso para la expresión de la futuridad como constata en su inventario Rojo (1974) o la más reciente gramática gallega de Feixó(2004). Las variedades habladas del español habladas en Galicia se ven influidas por el gallego, lo que provoca que los hablantes bilingües transfieran usos propios del gallego al castellano, pudiendo constatarse un uso elevado de la forma *haber de+infinitivo* como expresión de la futuridad, inusual en otras zonas del español peninsular y ajeno a la norma estándar peninsular.

El caso del español de América es diferente porque es una evolución propia que sustituye los usos de la forma sintética, los suplanta. No es un caso de interferencia lingüística, en este caso, una forma desgastada (futuro sintético), que ha perdido los contornos semánticos para la expresión de la futuridad, está siendo sustituida por otras formas, *ir+infinitivo*, presente, *haber de+infinitivo*, esta última potencia su

valor de futuridad sin olvidar los valores modales. En todo caso, parece que asistimos a la cíclica sustitución de las formas analíticas por las sintéticas.

HAVER DE +INFINITIVO

Según Lindley Cintra & Cunha(1988) la perífrasis *haver de+infinitivo*:

“para exprimir(...) a obrigatoriedade ou o firme propósito de realizar o facto”

Nos sorprende que no recojan más que el valor modal y nada del valor temporal que como veremos está documentado y se usa en portugués de Portugal.

El diccionario Houaiss, sin embargo, sí recoge este valor de futuridad de una manera minuciosa y próxima a nuestro presupuestos ideológicos (2001):

b) seguido de *de* mais pres. do infinitivo de outro v., exprime futuridade promissiva com idéia de **1)** 'desejar com intensidade': *haveremos de lá chegar; há de pagar o mal que fizeste; há de haver dinheiro para nós ali* **2)** 'ter fatalmente de': *todos havemos de morrer* **3)** 'ser do propósito (de alguém)': *haveríamos de comer todas aquelas delícias; decidiu que haveria de ir; nunca hei de lá voltar* **c)** se o v. está num tempo passado, o valor promissivo atenua-se, passando a expressar um dever ou uma possibilidade ou uma dúvida: *por que havia ela de empanturrar-se de doces?; se tivesse estado entre nós antes, haveria de nos apoiar agora; haviam de ser umas onze horas; haviam de ali viver umas cinco pessoas* **(II)** *haver de*, como futuro promissivo, não se deve escrever, pela norma brasileira, com hífen, por considerar-se tal elemento desnecessário: *hã de chover elogios; havemos de lá chegar*; pela norma portuguesa, a partícula deve sempre ligar-se por hífen ao v. *haver* auxiliar, quando este está nas formas irregulares do presente do indicativo (e tal hífen é us. mesmo que o infinitivo do outro v. esteja oculto): *há-de chover dinheiro para nós; hei-de lá estar à noite; vencê-los-emos, sim, havemos-de; no português literário (esp. no clássico), o v. *haver*, como auxiliar de tempos compostos do futuro, pode ser empregado sem a prep. *de* entre si e o v. principal: neste caso, se o v. principal for reflexivo, o pron. reflexivo (*me, te, se, nos, vos*) liga-se diretamente ao v. auxiliar: *hã-se recolher antes da tormenta; havias-te surpreender ante aquela cena**

Bechara(1999,232) simplemente recoge el valor de obligación como propio de la perífrasis *haver de+infinitivo*.

De todo lo visto anteriormente nos choca el enorme vacío que supone la ausencia de definición de los valores temporales en dos de las gramáticas más conocidas de la Lusofonia. Por el contrario, el diccionario Houaiss que pretende ser diccionario y no gramática posee apuntes gramaticales valiosísimos y demuestra que los valores modales de obligación y el temporal de futuridad también presiden los usos de la forma *haver de+infinitivo* en portugués.

Para Nunes de Oliveira(2004) existe una correspondencia entre la forma perifrástica con *haver de* y la forma sintética teniendo, incluso, ésta última más valores modales que temporales; aunque no siempre sean fácilmente separables:

Também as construções com *haver de* parecem estar sempre ligadas à modalidade (de determinação, de necessidade, de suposição).

Según esta autora, en la lengua escrita, extrapolando los datos conseguidos, solemos poder datar la presencia de la forma *haver de+infinitivo* lo que no ocurre en la lengua oral. No obstante, no se ocupa de precisar qué valores contempla en cada caso, si solo los modales o solo los temporales o ambos como creemos podemos colegir por su introducción.

Callou (2005) en un estudio de la correspondencia epistolar certifica que en el siglo XIX, de las formas perifrásticas, la forma *haver de+infinitivo* era la más usada en la lengua escrita con un apabullante 85% frente a las formas *ir en presente +infinitivo* y la casi inexistente *ir(futuro)+ infinitivo*. La forma *haver* poseía el doble valor modal y temporal con toda la vitalidad, como la forma sintética del futuro.

Malvar & Poplack (2008) analizan basándose en un *corpora* diacrónico y sincrónico, con datos de la lengua escrita y del habla coetánea del portugués de Brasil, dan como formas de expresión del futuro, el futuro simple, la perífrasis *haver de+infinitivo*, y la perífrasis *ir+infinitivo*. Estas investigadoras concluyen que no existen razones funcionales para la elección de una u otra forma, y que, en todo caso, la elección radica en cuestiones estilísticas más que gramaticales, siendo preferida en la actualidad la forma perifrástica *ir+infinitivo*, superando ampliamente a la forma sintética y a la casi desaparecida, *haver de+infinitivo*. La situación varió sustancialmente de lo que sucedía hasta el siglo XIX, donde la variación ocurría entre el futuro simple y la perífrasis con *haver*.

Oliveira (2006) afirma, en base a su análisis de campo, que entre las formas de expresión de la futuridad en la norma brasileña se encuentran las combinaciones *haver(presente) + infinitivo* y *haver (futuro) + infinitivo*. Según los datos obtenidos, solo el siglo XVIII la presencia de *haver+infinitivo* con un 22,5% de porcentaje es relevante, mientras que en la actualidad solo registra 3 casos, descendiendo a un insignificante 1,9%. En otra parte de la tesis, donde se analizan datos coetáneos, Oliveira no encuentra ni un solo ejemplo a partir de la década de los 90 ni siquiera en el registro escrito formal.

Según Oliveira el descenso en el uso de *haver de+infinitivo* se debe:

A forma perifrástica com *haver de + infinitivo*, que disputava acirradamente espaço na preferência dos usuários no século XIII, decresce em uso e chega quase a desaparecer no século XX. Isso se comprova também na fala, como se verá mais adiante. O acentuado decréscimo dessa forma pode estar relacionado a um outro fenômeno de mudança no português: o verbo *haver* disputou com o verbo *ter* durante muito tempo (e ainda disputa, mas bem menos fortemente) a formação de tempos compostos (“Eu *havia* feito” ~ “Eu *tinha* feito”, por exemplo), a expressão de existência (“*Há* muita gente na rua” ~ *Tem* muita gente na rua”, por exemplo) e a indicação da modalidade deôntica (“Eu *hei* de/que fazer isso” ~ “Eu *tenho* de/que fazer isso”, por exemplo). O verbo *ter*, que antes indicava apenas posse, amplia, com o decorrer do tempo, a sua matriz semântica e vem substituindo o verbo *haver*, ainda utilizado, mas em menor escala e com o estigma de erudição e formalidade

Esta explicación sobre el descenso de uso de la forma es solo una explicación parcial y capciosa porque no explica por qué desciende en su uso como expresión de la futuridad sino en sus otros valores modales. Arroja luz apenas sobre los valores de obligatoriedad pero no sobre los de futuridad, que por otra parte, son los que deberían interesar a un estudio que versa sobre la expresión de la futuridad. En otra parte de la tesis, la estudiosa brasileña parece querer dar una explicación sobre el escaso o nulo uso de *haver de+infinitivo* en la actualidad y afirma:

A reestruturação do sistema parece ser impulsionada, portanto, por uma luta evolutiva entre *haver de* + infinitivo e *ir* + infinitivo, não envolvendo, num primeiro momento, competição com as formas simples. Essa redistribuição pode ser explicada pelo fato de a forma *haver de* + infinitivo possuir um forte componente modal superposto ao de tempo, realizado no seu sentido injuntivo de [+ obrigação]. Progressivamente, é possível que esse sentido tenha sido reforçado em detrimento do sentido de tempo. Este último é reforçado na perífrase com *ir* + infinitivo, que se expande como forma de indicação de futuro.

Esta segunda explicación, y al parecer conclusiva, no deja de ser una enunciación de los datos a los que ha podido tener acceso y no un interpretación, como sería de desear. Parece claro que de los dos valores principales, el modal es el que ha pervivido en la actualidad en la norma brasileña del portugués, si bien con menos poca frecuencia (Bechara,2005) que otras perífrasis de obligación como *ter de/que*. Peo confirmar este hecho no proporciona una explicación de por qué el valor de futuridad desapareció.

Dar una respuesta satisfactoria y globalizada es una tarea ardua, entre otras razones por la falta de un estudio similar diacrónicamente y sincrónicamente para la norma del portugués de Portugal y el portugués de África. No estamos aseverando que la clave sea una solución de conjunto y que el desuso radique en un concepto unitario de lengua, por el contrario, es la variedad de soluciones adoptadas por cada una de las normas del portugués(desconocemos, que sucede realmente en el portugués de África y las pocas informaciones de que disponemos no soportarían el calificativo de base documental, son apenas aportaciones de hablantes nativos) la que nos permite aventurarnos a formular una explicación global y a la vez particular.

Como habíamos dicho más arriba, la sustitución de las formas sintéticas por las perifrásticas parece ser una constante casi-universal que podemos también verificar tanto en el portugués brasileño Costa (2003), como en el portugués peninsular (Nunes,1951). En los primeros textos escritos ya encontramos ejemplos del incipiente futuro portugués *amare+habeo* y de la perífrasis *haver de+infinitivo*. Mientras que la primera se irá gramaticalizando hasta perder la noción perifrástica primigenia, la otra perífrasis avanzara también en este proceso desemantización, hasta el punto de perder el significado original de posesión, para perder en distinta medida los otros significados siguientes. Mientras que en el portugués de Brasil parece el caso más avanzado, pues apenas hay ejemplos de esta perífrasis (sobretudo en la lengua hablada) a partir de la segunda mitad del S.XX ya sea con el valor de futuridad sea incluso con el valor de obligación. En la norma peninsular, el proceso de gramaticalización parece no haberse desarrollado tanto, quizás debido la fuerza de los agentes normativizadores o al prestigio de la norma estándar. Junto con el valor modal de esta perífrasis se conserva un valor temporal de futuridad, combinado con un valor de obligatoriedad que el hablante-agente se impone a si mismo. Hemos podido comprobar como este valor de “futuridad-modalizada” es más abundante en las 1^{as} personas frente al valor únicamente de obligatoriedad frecuente en el resto de las personas,siendo, en ocasiones, muy difícil deslindar ambos valores, aunque siempre sea posible en el caso de la futuridad moralizada, como la hemos denominado, sustituir la perífrasis *haver de+infinitivo* por el futuro sintético, expresión de la futuridad claramente modalizada en los casos, en los que todavía, se puede confirmar que posea este valor:

Eu hei-de descobrir a verdade= eu descobrerei a verdade

Tu hás-de descobrir a verdade≠Tu decobrirás a verdade.

Indudablemente, la coincidencia del agente y el hablante (matizado en el caso de nosotros=tu y yo) parece ser el factor decisivo que permite dar un matiz particular, un uso especializado a este futuro. No parece ser un uso en decadencia (vid. también en gallego Rojo (1974)), pues la desaparición del uso del futuro simple en la lengua hablada y en la conversación coloquial en el portugués actual le da cabida para ciertos usos exclusivos de la forma simple. Aun así, tampoco tiene visos de aumentar su campo de acción, la propia especificidad de uso es su mayor fuerza, pues en ciertos contextos su uso es funcional y relevante frente a otras formas de futuridad, y también su mayor prejuicio, ya que el hecho de ser una forma demasiado especializada restringe los usos y precipita su desaparición.

Por último, conviene señalar una coincidencia quizás no del todo casual, en cuanto los valores de futuridad modales en portugués peninsular y en inglés. En una pesquisa no sistematizada y muy endeble pero ilustrativa hemos podido constatar que la gran mayoría de los usos de esta perífrasis en portugués con valor de futuro eminentemente, se corresponden con la primera persona del singular y la primera de plural. Así la implicación de sujeto es decisiva para otorgarle un alto grado de cumplimiento, en un futuro de límites imprecisos con respecto al *nunc*, cerca o lejos, pero en todo caso, con un grado de certeza elevado aun no cumpliéndose por la implicación que el hablante hace en el futuro con su utilización. No parece casual que el inglés opté en las formas “I” y “We” por un auxiliar diferenciado para el futuro más virtual, es decir frente a *will* común al resto de las otras personas las primeras pueden adoptar *shall* en, a nuestro modo de ver, un indicio claro de la implicación del hablante, de la obligatoriedad impuesta a sí mismo de cumplimiento de una acción en el futuro, independientemente del tiempo físico transcurrido desde el momento de la enunciación y el cumplimiento o no finalmente de la acción, lo importante es que el emisor se “obligue” a cumplirla en el futuro. Esta futuridad modalizada impone unos signos particulares para no perder expresividad, mientras que en portugués y gallego exige la presencia de *haver de+infinitivo*, el inglés escoge *shall* como útil para expresar este valor frente al habitual *will* como expresión de este futuro modalizado.

HABER DE/HAVER DE+INFINITIVO. ESTUDIO CONTRASTIVO

Conforme hemos visto anteriormente, el valor modal de obligación y el temporal de futuro, fueron valores que esta perífrasis poseyó en algún momento de su evolución diacrónica

Esta perífrasis *haver/haber de+infinitivo* se encuentra en un estado muy avanzado de gramaticalización, propio de una existencia larga. Si aplicamos los criterios para la gramaticalización de Hopper; Traugott, E. G. a nuestra perífrasis:

- Separabilidad - si hay elementos interpuestos, el grado de fusión es bajo, lo que no sucede con la perífrasis *Haber de/ haver-de*, llegando en portugués a marcarse gráficamente mediante el guión.
- Irreversibilidad – si se pueden intercalar elementos o alterar el orden de los constituyentes sin un cambio sustancial semántico, el grado de gramaticalización es más bajo. De hecho, en portugués no acepta ni siquiera el pronombre personal átono enclítico, sino que debe suceder a la forma verbal no personal, lo que podría ser un indicador más del fuerte grado de fusión. Tampoco acepta como en español, la posibilidad de preceder a toda la construcción, debe ir siempre pospuesta al verbo auxiliado.

• Pérdida de contenido semántico– en el caso del verbo *Haber/haver* se lleva al extremo, pues del valor primigenio de posesión ya no queda nada. De hecho, como verbo pleno tiene un valor existencial y no de posesión, y como construcción perifrástica toda ella posee un valor de futuridad más o menos explícito, dependiendo de los contextos que impide que *haver/ haber de+infinitivo* sea compatible con los tiempos compuestos.

*no ha de haber afirmado aquello.

El valor de futuridad lo hace incompatible con el infinitivo compuesto que indica acciones terminadas en el pasado. Varias razones más de un gramaticalización profunda.

• Recursividad – la posibilidad de ser auxiliar y auxiliado de un verbo es indicio de una gramaticalización más avanzada. Éste es el caso del verbo *ir* como auxiliar en la perífrasis *ir+infinitivo* como expresión de la futuridad en español. Sin embargo, en portugués no es aceptado por la norma ni por los hablantes *vou ir* pero la gramaticalización no es menor, pues en portugués, en este caso, está permitido y forma parte de la norma culta hablada y escrita el uso en futuro simple del auxiliar *ir* “*irei*”, esta forma no es aceptada en castellano por redundante. En el caso que nos toca poseemos índices de la avanzada gramaticalización en cada lengua, si bien no iguales. Así el portugués como el español aceptan la posibilidad de auxiliarse a sí mismo, *ha de decir/ há-de dizer* e incluso con el verbo *haber/haver* en futuro, pero ambas lenguas desechan la combinación *ir a/ir +Haber/haver de+infinitivo* por resultar redundante. En cambio, si es combinable con el verbo *tener/ter* por poseer esencialmente valor de obligatoriedad sin la presencia de cualquier atisbo de futuridad, no siendo una redundancia. La presencia de recursividad sería un índice de un gramaticalización avanzada.

• Ausencia de características sintácticas - la ausencia de complementos acusativos o locativos mostraría que el verbo *haver/haber* no es más que un mero auxiliar y no el núcleo lexical, significado que ya han perdido. En esta misma línea es comprensible que no pueda aparecer entre los tiempos compuestos de la conjugación.

*Ha de haber hecho

La diferencia entre las diferentes normas del portugués y del castellano radica en los distintos estados por los que el proceso de gramaticalización transcurre en cada caso, así según Hopper (1991) son indicadores de los primeros pasos de un proceso de gramaticalización los siguientes elementos:

(i) Superposición – más de un recurso formal es utilizado para una misma función. Varias formas, *ir(presente, futuro)+infinitivo, haber/haver de+infinitivo, futuro simple, presente(praesens pro futuro), estar+gerundio, vou estar+gerundio*³⁵

(ii) Divergencia - la forma original subsiste como elemento autónomo. En este caso el verbo *haver* subsiste pero con otro significado lo que indica la elevada gramaticalización.

³⁵ Casos documentados en el portugués de Brasil

- (iii) Especialización -las formas perifrásticas asumen valores más particularizados. Los valores semánticas se reducen. Es caso de *Haber de+infinitivo* en castellano con solo valor modal frente al portugués y al gallego de futuridad moralizada.
- (iv) Persistencia – Algunos rasgos del significado original persisten y pueden restringir la distribución de la forma original. No se puede combinar con otra perífrasis de futuro ni con infinitivo compuesto, sin embargo es posible ya auxiliarse a si misma.
- (v) Decategorización Pérdida de las marcas morfológicas y características sintácticas de las categorías lexicales. *Haber* no tiene el contenido de posesión o de existencia. Es un auxiliar y no un verbo pleno.

En castellano peninsular, si exceptuamos los casos de la variedad de Cataluña, influida por el catalán, de la de Galicia y el noroeste, influida por el gallego y dialectos asturianos y leoneses. *Haber de+infinitivo* ha perdido su valor temporal casi por completo sirviendo únicamente para indicar modalidad deóntica, restringida a un nivel culto y escrito de la lengua. Según apunta Rodenas & alii(1991) parece haber un mayor componente de dificultad en la adquisición del futuro que del pasado, y claro del presente, para los niños. Parece ser que en inglés el futuro es el trayecto temporal que por último se aprende. Se considera que las dos formas de uso más habitual son el presente de indicativo y la perífrasis *ir a+infinitivo*. Mientras que la forma *haber de+infinitivo* no ha sido usada por ningún niño de un grupo de 3-13 años monolingües de español. Si en los grupos de edad más jóvenes no se usa la decadencia es bien clara.

Baste confirmarlo en el trabajo de Hoššo (2008) sobre la actual prensa deportiva española, muy dada a la futuridad por su concepción natural de comentar lo que ha sucedido o sucedió y lo que sucederá Solo documenta dos casos de *haber de +infinitivo* y además según el autor, con valor de obligación y no temporal.

Este valor temporal sí era habitual en la Edad Media De acuerdo con Stengaard (2002) *aver de+infinitivo* existía como verbo pleno con contenido lexical. En la lengua medieval esta perífrasis poseía un valor primordialmente perifrástico, este hecho podría motivar que el verbo auxiliar haber en la construcción *haber de+infinitivo* no era tal sino funcionaba como auxiliar pues poseía valor propio léxico. Parece que el valor principal era una combinación de modalidad epistémica con futuridad.

A falta de un estudio sistemático y sobradamente documentado los indicios no llevan a conjeturar que mientras que en la península ese valor de futuridad desapareció por completo a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX; en Hispanoamérica podemos encontrar la forma haber de+infinitivo con cierta vitalidad, sustituyendo en muchos casos el futuro simple que se encuentra en retroceso en amplias zonas como sur. Tal sustitución, que parece cíclica, se puede constatar en los trabajos de Kany(1969), Meier(1968), Henríquez Ureña(1977), Germán de Granda(2004).

No nos parece que el carácter anacrónico que algunos estudiosos han pretendido otorgarle a la variedad hispanoamericana, tan variopinta y variada sea tal (1969), Meier(1968), Henríquez Ureña(1977). De hecho, el desuso del futuro sintético está más avanzado y la sustitución por formas perifrásticas es más común que en la norma peninsular, lo que será, por otra parte un rasgo de novedad diacrónica. Mas bien creemos que, en algunas zonas, sí podemos defender el sabor arcaico de algunos usos de esta perífrasis, pero en la mayoría se trata de un fenómeno de ocupación del espacio dejado por la forma sintética con la que ha competido durante siglos y a la que finalmente sustituye, quizás porque satisface más el deseo de claridad y de expresividad de los hablantes. En otros casos, puede que la especialización de esta forma

para dar cabida a unos nuevos contenidos, similares a los de futuridad pero con otros matices modales sea la clave de su conservación y vitalidad.

En el caso del portugués habría que distinguir que hay dos soluciones, una para la norma brasileña y otra para la norma portuguesa. En la variedad brasileña parece que el proceso de gramaticalización ha llegado a su fin y deceso, pues la forma apenas tiene uso en tiempo real así en el valor temporal como en el modal. En el portugués de Brasil está en plena ebullición, incluso en el ágora pública, un amplio proceso de sustitución de las antiguas formas de expresión de la futuridad tanto las sintéticas *amarei* como las perifrásticas *haver de+infinitivo* por nuevas y numerosas, más vitales y expresivas para los hablantes como *estar+gerundio* o *ir+estar+gerundio*. El proceso aun encuentra cierta reluctancia por parte de los núcleos mas puristas de la lengua, empeñados en conservar intangibles los buenos ejemplos de los clásicos y recelosos frente al inevitable cambio de todas las lenguas.

En la norma lusa la situación es muy diferente. También se ha tildado al portugués de lengua conservadora. Podíamos concordar con esta aseveración en el caso que nos ocupa, pero solo parcialmente. Es verdad que quizás en este dominio lingüístico es donde más vitalidad conserve nuestra perífrasis tanto en sus valores modales epistémicos (*hás-de fazer* arrumar o quarto), como en los de futuridad(*hei-de saber arranjà-lo*). Mas tiene una peculiaridad decisiva; rasgo que parece compartir con el gallego, el valor de futuridad se ha especializado en algunos casos para indicar una futuridad modalizada, una acción en que el hablante-agente de la acción se impone a si mismo la obligatoriedad de realizar determinada acción en el futuro. No se pone en causa el cumplimiento o no de la acción, virtualmente imposible por exceder los límites del tiempo natural pero no del lingüístico, lo que importa realmente es el compromiso personal del hablante y el agente de cumplir la acción venidera. En el caso de no coincidir el hablante y el agente, este valor de futuridad modalizada parece diluirse

-Hás de visitá-lo

Curiosamente este valor parece coincidir en términos generales con uso exhortativo del decrepito futuro sintético.

Não matarás= Nao hás-de matar.

Steengard (2002) para el español antiguo dice:

El sujeto del verbo *haber* no es un agente, sino una localización neutral o un receptor. En su último periodo como verbo lexical sólo queda la función del sujeto receptor”

“Como decía antes, el verbo *haber* en su última fase como verbo lexical sólo se usaba con la función del sujeto receptor. La construcción *aver de + infinitivo* es la más reciente de las perífrasis. Con la reducción de las funciones del sujeto de *haber* a la función de receptor, la construcción adquiere valor modal. *Aver a*, la perífrasis más usada en la época anterior, no sobrevive esta reducción semántica, y *aver de* se reduce a la perífrasis, o expresión modal que todavía existe en las márgenes de la lengua española, esperando su desaparición.”

Es esta función de sujeto agente la que podemos ver en inglés y que sucede en la actualidad, a nuestro modo de ver, en portugués, supone un cambio de actitud y de compromiso por parte del sujeto, mientras que en portugués la iniciativa es intrínseca, primera persona es una necesidad interna, el contenido semántico en español parte de una perspectiva diferente, ahora el sujeto activo impone las acciones obligatorias a los otros las obligaciones son propias pero también externas. Este cambio de perspectiva junto con los momentos diacrónicos diferentes en el proceso de gramaticalización son claves, a nuestro modo de ver para determinar el uso mayoritario de unos valores en español y otros en portugués contemporáneo actual en cualquiera de sus variantes. Solo nos queda estar atentos para ver ha de ser el futuro de nuestra perífrasis en portugués.

Bibliografía

- Almeida, Manuel & Díaz Marina (1988). *Aspectos sociolingüísticos de un cambio gramatical: la expresión de futuro* Estudios Filológicos, N° 33, 1998, pp. 7-22
- Almeida, Manuel y Carmen Díaz Alayón (1988), *El español de Canarias*, Santa Cruz de Tenerife.
- Ballester, Xaverio(2002) *Las primeras palabras de la humanidad: del origen del habla al origen de las lenguas*
- Bechara, Evanildo.(1999) *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Bybee, J. L. et. al. (1991) *Back to the future*. In: Traugott, E. & Heine, B. *Approaches to grammaticalization. Vol. I . Focus on theoretical and methodological issues*. Amsterdam, John Benjamins.
- Bybee, Joan; Perkins, Revere; Pagliuca, William (1994). *The evolution of grammar: tense, aspect and modality in the languages of the world*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Catalán, Diego (1989). *El español en Canarias*, en *El español, orígenes de su diversidad*, Madrid,págs. 145-201
- Coseriu. E. (1977). *Sobre el futuro romance* E. Coseriu, *Estudios de lingüística románica*, Madrid
- Costa, Ana Lúcia dos Prazeres (2003). *O fu.turo do pretérito e suas variantes no português do Rio de Janeiro: um estudo diacrônico*. Tese (Doutorado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2003.
- Cunha, Celso e Cintra, Lindley (1988) “Nova Gramática do Português Contemporâneo” Edições João Sá da Costa. Lisboa.
- Díaz Peralta, Marina (2001) *La expresión de futuro en el español de las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria : Cabildo de Gran Canaria, 2000
- De Granda, Germán (1994) *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas*. Gredos: Madrid.
- Dietrich, W. (1983) [1973]: *El aspecto verbal perifrástico en las lenguas románicas*, Gredos, Madrid.
- Fernández de Castro, F. (1990): *Las perífrasis verbales en español*, Dpto. de Filología Española, Oviedo.
- Fleischman, Suzanne. 1982. *The Future in Thought and Language: Diachronic Evidence from Romance*. Cambridge: Cambridge University Press.

-Fontanella de Weinberg, Maria Beatriz (2004) El español de la Argentina y sus variedades regionales. Asociación Bernardo Rivadavia.

-Feixó Cid, Xosé G.: *Gramática da lingua galega: síntese práctica*. Vigo, Xerais, 2004.

-García González J.(1997). "Perífrasis verbales". SGEL. Madrid.

-García Moreno de Alba, José (1978) "Valores de las formas verbales en el Español de México" UNAM. EPRICIA. México.

(1978) "Vitalidad del futuro de Indicativo en la norma culta del español hablado en México" *Anuario de Letras* 8: 81-102.

-Gómez Manzano, P. (1992): *Perífrasis verbales con infinitivo (valores y usos en la lengua hablada)*, UNED, Madrid.

-Gómez Torrego, Leonardo (1979) "Configuración sintáctica de ir a+infinitivo. R.F.E. LIX págs 310-331
(1988) "Perífrasis verbales" Arco-libros. Madrid.

-Gili Gaya, Samuel (1961): *Curso Superior de Sintaxis Española*. Edit. Bibliograf.

-Heine, B. *Approaches to grammaticalization*(1986). Vol II. *Focus on types of grammatical markers*. Amsterdam, John Benjamins.
_____ *Tense*. Cambridge, CUP.

-Henríquez Ureña, Pedro(1977). *Observaciones sobre el español en América y otros estudios filológicos*. Compilación y prólogo de Juan Carlos Ghiano. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.

- Hernández Alonso, César (1996): *Gramática funcional del español*, Gredos, Madrid.

-Hopper, P. (1991) On some principles of grammaticalization. In: Traugott, E. & Heine, B. *Approaches to grammaticalization*. Vol. I . *Focus on theoretical and methodological issues*. Amsterdam, John Benjamins.

-Hopper; Traugott, E. G. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

-Houaiss (2001). Dicionário eletrônico da língua portuguesa 1.0

-Hosso, (2008) *Perífrasis verbales en la prensa española deportiva* en http://is.muni.cz/th/110416/ff_b/Perifrasis_verbales_en_la_prensa_espanola_deportiva.pdf

-Kany, Ch. E. (1969): *Sintaxis hispanoamericana*, Madrid, Editorial Gredos.

-Lope Blanch, Juan M. (1972). *Estudios sobre el español de Méjico*. México: UNAM

-Longo, B. N. O. (1990) *A auxiliaridade e a expressão do tempo em português*. Doutorado. Araraquara, UNESP

-Meier Harri(1968) *Sintaxis verbal española, peninsular e hispanoamericana*. Actas del Tercer Congreso Internacional de Hispanistas / coord. por Carlos H. Magis, 1970 , Págs. 601-610

- Martínez, Eva (2003) La frecuencia del uso de "haber" y "tener" en las estructuras perifrásticas de obligación: algún fenómeno de variación en el español de Cataluña. Interlingüística N°. 14, , pags. 681-694

- Malvar, Elisabete & Shana Poplack. (2008). *O presente e o passado do futuro no Português do Brasil*. Anthony Julius Naro e a Lingüística no Brasil: Uma homenagem académica, ed. by S. Votre & C. Roncarati, 186-206. Universidade Federal do Rio de Janeiro Press
- Nunes, José Joaquim (1951) *Compêndio de gramática histórica portuguesa. Fonética e morfologia*. Clássica Editora. Lisboa.
- Pedrero, R. (1993): «El futuro perifrástico en las lenguas indoeuropeas». *Revista de La Sociedad Española de Lingüística*, 23,1, págs. 59-72.
- Polli da Silva Rita do Carmo (2008). *A expressão do tempo futuro – forma sintética x perífrase* en <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/rita6.htm>
- Pottier, B. (1968): “Sobre el concepto de verbo auxiliar”, *Lingüística moderna y filología hispánica*, Gredos, Madrid, pp: 194-203.
- RAE (1998), *Esbozo para una Nueva Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, (1ª edición: 1973)
- Rodenas et alii (1991) *La referencia temporal de futuro en el lenguaje espontáneo infantil*. Anales de Psicología, Vol 7, No 2
- Roberts, I. (1992) A formal account of grammaticalization in the history of Romance futures. University of Wales, mimeo.
- Rojo, G. (1974): *Perífrasis verbales en el gallego actual*, Verba, Anejo 2, Universidad de Santiago, Santiago de Compostela.
(1982): “Aportaciones al estudio de la auxiliaridad”, *Actas del Cuarto Congreso Internacional de Hispanistas*, II, Salamanca, pp: 499-508.
- Seco, Manuel: *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Espasa-Calpe. 1961. Edic. profundamente revisada en 1986
- Stengaard, B.(1999): The subject-role and the Relexicalization of Old Spanish and Old Portuguese *aver*. *Essays in Hispanic Linguistics dedicated to Paul M. Lloyd*. Editores R. Blake et al. Newark, Delaware: Juan de la Cuesta: 13 - 23.
(2002) *Notas sobre la construcción aver. prep. inf. en el español antiguo*. Romansk Forum XV Skandinaviske romanistkongressNr. 16 – 2002/2 Oslo 12.-17. august 2002
- Silva, A. (1997) *A expressão da futuridade na língua falada*. Doutorado. Campinas, Unicamp.
- Urrutia Cárdenas, H. / Álvarez Álvarez, M. (1988): *Esquema de morfosintaxis histórica del español*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Veiga Alexandre (1995) “Estudios de Morfosintaxis verbal española” *Grammaton* 2. Tristram. Lugo
- Veiga & Rojo (1999) . “El tiempo verbal: los tiempo simples”. *Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Vol 2*. Espasa-Calpe. Madrid
- Vilela, Mário (1999) “Gramática da Língua Portuguesa”. Almedina. 2ª Ed. Coimbra.
- Yllera, A. (1980): *Sintaxis histórica del verbo español: las perífrasis medievales*, Zaragoza.

Tendencias de traducción en el subtítulo de películas: el caso español>portugués

M. Dolores Lerma Sanchis

Universidade do Minho

Introducción

En los últimos años han aumentado notablemente los estudios en traducción audiovisual (TAV) convirtiéndose en un campo de investigación particularmente fértil dentro del área de los Estudios de Traducción, debido, principalmente, a los avances tecnológicos y al aumento del interés que los nuevos medios suscitan en la sociedad.

En cambio, todavía se siente la falta de estudios descriptivos centrados en el nivel microtextual donde, por un lado, se describan comportamientos observados en todo el proceso de traducción que resulten útiles para el avance de la disciplina (Chaume, 2004) y, por otro, se centren en combinaciones lingüísticas y culturales poco o nada descritas, como es el caso de la traducción para el subtítulo entre las lenguas española y portuguesa.

El presente trabajo versa en torno a la traducción de la variación lingüística en textos audiovisuales. Para tal, partimos de la distinción entre la variación relacionada con el uso o dialectos y la relacionada con el usuario o registros. Nos centraremos en ésta última dado que el estudio de la variación adquiere especial interés aplicado a textos con diversas voces, procedentes de personajes de variados orígenes geográficos y sociales, y, en consecuencia, con multiplicidad de registros. Pretendemos ahondar en un aspecto fundamental a la hora de traducir para el subtítulo de películas de ficción: el tratamiento de los problemas surgidos por la inevitable variación lingüística que un texto original como el que el *corpus* elegido -la película del director español Pedro Almodóvar *Todo sobre mi madre/ Tudo sobre a minha mãe*- nos proporciona. Justificamos la elección de este *corpus* por la abundancia del fenómeno de la variación que en él encontramos y por tratarse de una película premiada internacionalmente con un enorme éxito entre el público y la crítica, por lo que se espera una traducción cuidada. Analizaremos la traducción a portugués de segmentos situacionales definidos por el contexto en el que los personajes se sitúan en cada momento, con especial atención a la traducción de las variables campo, modo y tenor.

Por último, cabe recordar que las dificultades encontradas en la traslación del registro no son exclusivas de la TAV, pero en esta modalidad de traducción adquieren un interés especial por las peculiaridades del subtítulo: las alteraciones derivadas del cambio del modo -oral a escrito-, las restricciones motivadas por la exigencia de sincronías, -visual, de caracterización y de contenido- (Santamaría, 2001) y la necesidad de condensación (Castro Roig, 2001 y Díaz Cintas, 2003).

La variación lingüística: el registro

Para aplicar el concepto de variación lingüística³⁶ partimos de la definición propuesta por Lewandowski (1982) y la adoptada por Mayoral (1999)³⁷. El primero formula una definición completa y pormenorizada donde incluye el eje funcional, el social y el dialectal

³⁶Biber (1995), Halliday (1989) Coseriu (1981), Gregory y Carroll (1978), Halliday y Hasan (1976), etc. son nombres de algunos teóricos que trabajaron en este campo.

El uso de la lengua específico de situaciones, clases y grupos; las variedades interpersonales e intrapersonales así como funcionales, inherentes a la comunidad lingüística, así como las variaciones de registro. El campo de las variantes lingüísticas es el verdadero terreno de estudio de la sociolingüística, la sociología del lenguaje, y de la pragmática lingüística, que no tematizan el sistema de la lengua, sino que pretenden resolver las cuestiones de quién habla a quién, con qué intención y con qué consecuencias, cuándo, dónde y sobre qué temas y en qué variante lingüística. (Lewandowski, 1982, s.v. variantes lingüísticas).

Por su parte Mayoral (1999), en su trabajo dedicado al estudio de la variación aplicado a textos literarios, la describe como «la expresión lingüística de significados potencialmente similares mediante estrategias diferentes que dan lugar a segmentos textuales distintos.» (Muñoz, *apud* Mayoral, 1999: 19).

El siguiente esquema, elaborado por Gregory & Carroll (1978: 10), sintetiza la perspectiva seguida por la mayor parte de las investigaciones centradas en esta problemática. Al mismo tiempo, desde el punto de vista de la traslación, expone algunos de los aspectos que generan más dificultades en el proceso de traducción (Díaz Fouces, 1999: 33).

Variación respecto al usuario (dialectos)		
Usuarios	Categoría situacional	Categoría contextual
	Individualidad	Idiolecto
	Origen temporal	Dialecto temporal (cronolecto)
	Origen geográfico	Dialecto geográfico (geolecto, dialecto estricto)
	Origen social	Dialecto social (sociolecto)
	Grado de inteligibilidad	Estándar /No estándar
Variación respecto al uso (registros)		
Usuarios	Categoría situacional	Categoría contextual
	Propósito de intercambio	Campo del discurso
	Medio empleado	Modo del discurso
	Relación entre los participantes	Tenor del discurso
	a) Personal	Tenor personal
	b) Funcional	Tenor funcional

En esta breve presentación nos ocuparemos de la variación relativa al uso, o sea, el registro, también denominado variación funcional o diafásica. El concepto de registro, entendido como modalidad de lengua que el hablante escoge según el contexto de uso específico y de acuerdo con el contexto de situación³⁸, se define por la adecuación a un tema y una finalidad (campo), a unos interlocutores (tenor) y a un canal (modo) (Halliday, McIntosh y Stevens, 1964).

Suscribimos la idea de Mayoral (1999) cuando indica que estudiar la variación lingüística solo tiene sentido si lo aplicamos a textos con varias voces, donde se pueden analizar segmentos situacionales definidos por el contexto en que los personajes se sitúan en cada momento. Los textos de una única voz no admiten variación relativa al usuario, por lo que el registro que en ellos encontraremos estará determinado, únicamente, por el tipo de texto. Por otro lado, cada lengua establece convencionalmente sus usos lingüísticos. Como veremos, en el caso de la lengua portuguesa y la española, difieren bastante.

³⁷En el ámbito de la traductología son conocidos los trabajos sobre variación lingüística y traducción de, entre otros, Catford (1965), Hatim y Mason (1990 y 1997), Baker (1992), Agost (1999), Hurtado (2001), Marco (2002), Mayoral (1990 y 1994), etc.

³⁸Malinowski (1932) entiende por contexto de situación “la totalidad de la cultura que rodea al acto de producir y recibir un texto” (Hatim y Mason, 1995: 54)

El proceso de traducción analizado desde una perspectiva arriba-abajo (*top-down*), relacionado con el macrotexto, permite, tomando en consideración el texto como unidad de traducción, encontrar soluciones de traducción coherentes en ocurrencias semejantes a lo largo de todo el texto. Mientras que el estudio de lo particular a lo general (*bottom-down*), relacionado con el microtexto, se aplica a la información sobre la variación de uso y usuario, permitiendo relacionarla con los cambios de situación. En esta ocasión, centraremos la atención en aspectos microtextuales cuyas regularidades afectarán al texto en su globalidad.

La traducción del registro. Variables campo, modo y tenor

A. El campo

El campo del discurso incluye la realidad a la que se refiere el texto, es decir, el tema y el propósito del intercambio (Halliday y Hasan, 1976). De este modo, estudiar la variación lexical de un texto proporciona pistas para caracterizar su registro. En la conversación, el léxico actúa como indicador de la finalidad perseguida por los interlocutores bien como de las características socioculturales de los participantes. Así, el estudio de las traducciones como proceso y/o como producto informa sobre el uso que las diversas culturas hacen de la lengua, la manera cómo lexicalizan una misma realidad, el uso, la aceptación o el rechazo que cada sociedad desarrolla entorno al lenguaje tabú, los improperios, los vulgarismos, etc.

En español, en las últimas décadas muchas voces originadas en ambientes juveniles y en diversas tribus urbanas –*pasotas*, *drogadictos*, *progres*, etc.- rápidamente se incorporaron al lenguaje informal coloquial. Este mismo fenómeno se detecta con menor frecuencia en portugués, una lengua donde las diferencias entre el registro formal y el informal o coloquial son más rígidas. Basta comparar géneros textuales idénticos como entrevistas de radio o prensa escrita, crónicas o artículos de opinión e incluso series de televisión, tanto las dirigidas a un público juvenil como las que buscan audiencias de grupos de diferentes edades. Esta realidad implica que el traductor ha de tener un cuidado especial a la hora de encontrar las estrategias adecuadas en busca de un equilibrio entre adecuación y aceptabilidad (Toury, 1995), o sea, la eterna dicotomía de aproximar el texto a la cultura meta o a la cultura original.

En los textos audiovisuales subtítulados el nivel lexical es el que más fácilmente refleja el registro coloquial, informal y espontáneo de los diálogos entre los personajes. A través de él, el discurso escrito del subtítulo gana verosimilitud. A continuación, comentaremos algunos de los casos más llamativos y problemáticos pertenecientes a la traducción del lenguaje soez

Este tipo de vocabulario, además de poseer valor estilístico, caracteriza socialmente a los personajes (variación diastrática), proporciona indicios sobre su origen geográfico (variación diatópica), identifica la situación (variación diafásica) y, sobre todo, aporta colorido y naturalidad al discurso. En general en la TAV “Da la impresión de que el subtítulador se siente en la obligación moral de atenuar el impacto, y podríamos quizás especular si no es excesivo celo” (Díaz Cintas, 2001: 130), por ese mismo motivo “Tanta moderación suele suscitar la crítica del espectador quien, habiendo oído ciertas palabras, se siente engañado al no ver su equivalente en los subtítulos, o al considerar que la traducción es demasiado timorata.” (*idem, ibidem*). Resulta evidente que la traducción del lenguaje soez no puede

regirse por el significado denotativo ni por la traducción literal, ya que el objetivo final del subtítulo será la búsqueda de una equivalencia pragmática que reproduzca el impacto del texto original.

Todos los términos tabú encontrados en el *corpus* se refieren a alusiones sexuales (*puta* y variantes, *polla* y variantes, *coño*, etc.). Hemos escogido el primer término para analizar el trabajo de traducción.

El termino más usado es *puta* y sus variantes: *hijo(a) de puta*, *hija de la gran puta*, *putón*. Independientemente de ser siempre palabras “fuertes” en las dos lenguas, su uso difiere; unas veces se usan conscientemente con valor de insulto, conservando su valor negativo denotativo, mientras que en otras ocasiones los términos son pronunciados por los mismos personajes con valor afectivo para realzar la emotividad. El portugués y el español comparten ambos valores: en las dos lenguas los vocablos se consideran inapropiados, sobre todo si los pronuncia una mujer. Los siguientes casos revelan dichos valores:

a – Usados con valor denotativo, pueden funcionar como insulto, como en el primer ejemplo, cuando Nina acusa a Manuela de haber usurpado su lugar al lado de Huma o cuando la madre de Rosa se refiere a Manuela como prostituta de profesión, en este caso con intención de insultar (ej. 3). También puede indicar el ejercicio de una profesión, sin juicio moral (ej 2).

Ejemplo 1

Nina: ¡Aquí llega la mosquita muerta!	Olha a mosquinha morta.
Manuela: ¿Qué pasa?	
Nina: ¿Qué pasa? Si lo tenías todo planeado ¡Hija de puta!	Tinhas tudo planeado, não era, <u>filha da puta</u> ?
Huma: ¡Nina, no insultes!	Nina, não insultes.

Ejemplo 2

Agrado: Sí, de joven fui camionero.	Sei, em nova fui camionista.
Huma: ¡Ah, si!	
Agrado: En París, justo antes de ponerme las tetas. Luego dejé el camión y me hice <u>puta</u> .	Em Paris, antes de pôr as mamas. Depois deixei o camião e fiz-me <u>puta</u> .
Huma: ¡Qué interesante!	Que interessante.

Ejemplo 3.

Madre: ¿Cómo te atreves a traer una <u>puta</u> a casa?	Como ousas trazer uma <u>pêga</u> cá a casa?
H. Rosa: No es fácil encontraros servicio, mamá. Nadie os aguanta.	Não é fácil arranjar-lhes pessoal, ninguém vos aguenta.
Madre: ¡Pero una <u>puta</u> !	Mas uma <u>pêga</u> !
H. Rosa: ¡Eso no justifica que seas grosera con ella!	Não é razão para seres tão grosseira.
Madre: No me gusta que una extraña me vea falsificando chagales. ¿Tan difícil es eso de entender Rosa?	Não gosto que estranhos me vejam falsificar Chagalls; será tão difícil de perceber?
H. Rosa: De todas formas, Manuela ya no es <u>puta</u> , lo ha dejado.	E aliás ela resolveu deixar de ser <u>puta</u> .

b – Empleado sin intención de ofender con el objetivo de demostrar afecto. Siempre usado por Agrado en contextos coloquiales y como manifestación de cariño hacia su amiga Manuela. El primer caso

la traducción añade el posesivo *minha*, que en portugués precede habitualmente este vocablo cuando transmite afecto.

Manuela: ¿Agrado, eres tú?	És tu?
Agrado: ¡Manolita, Manolita, Manolita, mi Manolita!	Manolita!
Agrado: ¿Estás herida?	Estás ferida?
Manuela: ¡No, no, no, Me has manchado tú!	Não, sujaste-me tu.
Agrado: No es porque me hayas salvado la vida pero ¡cuánto te he echado de menos! Dieciocho años sin decir ni mu, ni una carta, ni una mala llamada... ¡creí que te habías muerto, <u>hija puta</u> ...! ¡Anda, vamos a casa y me lo cuentas todo!	Salvaste-me a vida, e as saudades que tive de ti; dezoito anos sem um pio, uma carta, um telefonema... Julgava-te morta, <u>minha filha da puta</u> !
Versión original	Versión traducida
Manuela: ¿Qué llevas en esa bolsa? ¡Ven entra!	Que trazas aí no saco? Anda, entra...
Agrado: Cava y helado.	Vinho e gelado.
Manuela: ¿Y eso?	
Agrado: Pues para celebrar tu éxito de anoche en el teatro. ¡ <u>Cabrona</u> !	Para comemorar o teu êxito de ontem no teatro, <u>puta</u> !

En todos los casos registrados la estrategia de traducción es semejante, se respeta la forma, el contenido y la intencionalidad comunicativa del original adecuando la traducción a la cultura meta. Nuestra hipótesis de partida con relación a este aspecto nos inclinaba a suponer un uso más moderado en la frecuencia de uso de estos términos en la versión traducida, porque en situaciones semejantes estamos más habituados a oír este léxico en español que en portugués, tanto en películas como en conversaciones cotidianas informales. No obstante, desde el inicio de la pesquisa de ocurrencias, constatamos una sorprendente persistencia de los términos originales en los subtítulos.

En concreto los términos *puta/hija de puta* y variantes se repiten dieciséis veces en el TO y diecisiete en el TM (incluimos dos ocurrencias del sinónimo *pêga*, una variante más *apropiada* en portugués, por ser usada por una mujer de clase alta). Como resultado de la búsqueda de la equivalencia pragmática, el traductor opta por trasladar la misma palabra con el recurso a sinónimos, por este motivo dos de las ocurrencias son substituidas por *pêga*. Asimismo, en un caso el término español *cabrona* se traduce por *puta* dado que en portugués, sobre todo en el habla del norte del país, la palabra original tiene un sentido más fuerte.

B. El modo

El paso del modo oral al escrito constituye una de las características alrededor de la cual giran las mayores dificultades de la TAV. Recordemos que estamos ante un texto cuyo componente verbal fue escrito (guión) para ser dicho como si no hubiera sido escrito (diálogos de la película) y que en el proceso de traducción se rescribe, en la lengua meta, conservando algunas de las características de la oralidad a fin de resultar verosímil.

Cada lengua usa estrategias diferentes para marcar la oralidad y la informalidad, como son los marcadores discursivos, las interjecciones, las muletillas, etc. En esta ocasión, para analizar la variable modo analizaremos el uso del diminutivo.

El diminutivo es un recurso típico de la oralidad presente en las conversaciones con un elevado grado coloquial y de familiaridad, tanto en la lengua portuguesa como en la española. Además de su función expresiva o como muestra de afecto, que ambas lenguas comparten, en la película se usa como recurso lingüístico atenuador de cualidades positivas o negativas. Tanqueiro (2002) indica otros valores del diminutivo portugués, como su valor intensificador o aumentativo y en la función apelativa con el fin de influir, normalmente de forma positiva, sobre los deseos del interlocutor.

En todo el texto encontramos ejemplos en las dos lenguas con función expresiva para demostrar afecto o con la finalidad de atenuar cualidades. El TM presenta nueve ocurrencias frente a las trece del TO distribuidas entre sustantivos, adjetivos y nombres propios.

Además de estos valores, en el TM surgen diez ocurrencias del adjetivo portugués *sozinho/a/os/as* que traducen el adjetivo *solo* español, y apenas una de la forma *só*. Podemos interpretar esta elección como una forma de compensación para aproximar el TM a un registro coloquial.

En los ejemplos siguientes encontramos diminutivos que atenúan el matiz negativo de los adjetivos y sustantivos, otros son empleados con función meramente expresiva.

A – Diminutivos utilizados como atenuadores cariñosos afectivos donde el carácter inicialmente negativo de ciertos adjetivos o sustantivos se modera con el recurso al diminutivo:

Ejemplo 1

Manuela: Por favor, venga, come, tienes que hacer unos <u>kilitos</u> por si en algún momento tienes que hacer la carrera para mantenerme.	Vá, come, tens de pôr uns <u>quilinhos</u> nesse corpo, para se tiveres de ir para uma esquina sustentar-me.
--	--

Ejemplo 2

Agrado: Ya sé que cuando se es joven, bueno, tampoco eres una niñaata, esas cosas no tienen valor. Pero eres mona, ... <u>proporcionadita</u> , <u>chiquitina</u> pero mona. Has adelgazado, bueno (...). Tienes talento, <u>limitadito</u> , pero tienes tu talento, y sobre todo una mujer que te quiere.	Bem sei que quando se é nova apesar de não seres nenhum bebé essas coisas não têm valor. Mas tu és gira, bem <u>feitinha</u> , para o pequeno mas gira... Estás magra, (...). Tens talento. Limitado, mas algum tens. E sobretudo tens uma mulher que te adora.
---	---

Ejemplo 3

Manuela: Que exagerada, estás un poco <u>hinchadita</u> nada más.	Que exagero. Estás só um pouco inchada.
---	---

B – Diminutivos utilizados para expresar ternura y afecto:

Ejemplo 1

Agrado: <u>Manolita</u> , <u>Manolita</u> !	<u>Manolita</u> , <u>Manolita</u> !
---	-------------------------------------

El nombre propio en diminutivo, en contexto de reencuentro entre dos viejas amigas, funciona como saludo que alfa la función fáctica y la emotiva, enfatizando la proximidad y la informalidad entre las interlocutoras.

Ejemplo 2

Agrado: Dos de las actrices que diariamente triunfan sobre este escenario, hoy no pueden estar aquí. ¡Pobrecillas! (...)	Duas das actrizes que diariamente triunfam neste palco não podem estar aqui hoje, <u>pobrezinhas</u> . (...)
--	--

C – Diminutivos que desempeñan la función meramente expresiva del lenguaje coloquial:

Ejemplo 1

Manuela: De <u>jovencilla</u> estuve en un grupo de aficionados	Em nova pertenci a um grupo de amadores,
---	--

Ejemplo 2

Manuela: Échate en mi cama, si quieres. (...)	Queres deitar-te um <u>bocadinho</u> ? (...)
Manuela: El marido ahorró un <u>dinerito</u> y se instaló en Barcelona para montar un bar	O marido juntou uns <u>dinheirinhos</u> para montar um bar em Barcelona.

Ejemplo 3

Esteban: Espera un <u>poquito</u> , es mi cumple. (...)	Espera um <u>bocadinho</u> , são os meus anos. (...)
Esteban: Léeme algo como cuando era pequeño.	Lê um <u>bocadinho</u> , como quando era miúdo.

Como podemos verificar en casi todos los ejemplos, el traductor conserva la utilización del diminutivo siempre que éste transmite el mismo significado que en español. Cuando el uso portugués no coincide con el español, el traductor utiliza la fórmula que en la misma situación usaría un hablante portugués. En dos ocasiones el TM lo utiliza sin que exista en la versión original; interpretamos este uso como una forma de compensación a nivel del microtexto para equilibrar el registro coloquial del texto original y del texto traducido.

C. El Tenor

Las formas de tratamiento surgen inevitablemente en las interacciones entre los personajes de las películas. Su uso revela, no solo el tipo de relación entre ellos y su estatuto social, como también el conocimiento que cada uno demuestra tener de las convenciones que regulan su empleo.

En las lenguas implicadas, las relaciones explícitas en los intercambios lingüísticos se codifican a través de la deixis social. Lindley Cintra, en su clásico estudio de 1972 sobre las formas de tratamiento en portugués, comienza refiriendo lo extraño que resulta para un hablante de otra lengua moderna europea el sistema de las formas portuguesas cuya complejidad

parece ligar-se intimamente, por um lado, a uma sociedade fortemente hierarquizada, por outro, a um certo comprazimento, a um gosto na própria hierarquização ou, talvez, a uma dificuldade consciente ou subconsciente em aceitar uma nívelação maior. (Lindley Cintra, 1972: 15-16).

Como concedores de la sociedad portuguesa, observamos un sistema en crisis, en fase de mudanza, en busca de un nuevo equilibrio reflejo de los cambios sociales, a pesar de alguna tendencia conservadora en medios opuestos como el académico y el rural. Observamos también diferencias geográficas significativas y notamos, sobre todo, la influencia de los medios de comunicación, principalmente la

televisión, como elemento dinamizador y de transformación. En consecuencia, resulta difícil partir de un esquema rígido que oriente su uso y, sobre todo, que oriente al traductor en la equivalencia de usos entre el portugués y el español.

1- A lo largo del *corpus* se presentan casos donde se constata un paralelismo entre las convenciones que rigen las lenguas implicadas. Ambas utilizan formas semejantes conservando, en los dos textos, unas veces la distancia, otras la proximidad. Se trata de ocurrencias no problemáticas desde el punto de vista de la traducción.

Ejemplo 1

Médico: <u>Siéntense</u> . ¿Quién es la paciente?(...)	<u>Sentem-se</u> . Qual é a doente? (...)
Manuela: Mi hermana está embarazada, según nuestros cálculos debe estar de tres meses y esta es la <u>primera revisión</u> que se hace. (...)	A minha irmã está grávida de três meses, calculamos nós. Esta é a primeira consulta a que vem. (...)
Médico: <u>Échese</u> en la camilla y <u>descúbrase</u> la parte de abajo. (...)	<u>Deite-se</u> na marquesa e <u>dispa</u> a parte debaixo. (...)
Enfermera: <u>Póngase</u> esto. (...)	<u>Vista</u> isto. (...)
Médico: En principio según la ecografía el feto está bien. ¿ <u>Viven</u> juntas? (...)	Em princípio e pela ecografia, o feto está bem. <u>Vivem</u> juntas? (...)
Médico: ¿ <u>Suele</u> tener la tensión alta? (...)	<u>Sabe</u> que tem a tensão alta? (...)
Médico: <u>Tiene</u> una amenaza de aborto, debe moverse lo menos posible. (...)	Há riscos de abortar, <u>deve</u> mexer-se o menos possível. (...)

2 – Casos en los que las convenciones entre las dos lenguas no coinciden:

a) Las dos lenguas expresan la proximidad entre interlocutores de forma distinta y la traducción lo refleja.

Ejemplo 1

En castellano, en un diálogo entre la asistenta doméstica y la hija de la dueña de la casa, es normal el uso de un trato familiar y cercano, transmitido por el tuteo español y el vocativo *querida*. La versión portuguesa opta por quebrar el eje de solidaridad acentuando la distancia social. La asistenta usa la tercera persona y Rosa el tuteo.

Sin embargo, el traductor mantiene el vocativo afectuoso *querida*, poco común en portugués en este contexto y incorpora el sustantivo *menina* referido normalmente a una joven soltera y que, según Cunha e Lindley Cintra (1984/89: 294) representa una forma de respeto o cortesía. Pensamos que una traducción de *querida* (esp.) por *meu amor* (port.) transmitiría la idea de proximidad y cariño.

Rosa: ¡Hola Vicenta!	Olá, Vicenta.
Vicenta: ¡Rosa, <u>querida</u> ! ¡Qué delgada <u>estás</u> ! ¿Qué no <u>comes</u> ?	Rosa, <u>querida</u> ! Que magra... <u>A menina não come?</u>

Rosa: Sí, como. <u>¿Has visto</u> a una chica rubia abajo? (...)	Como, claro... <u>Passaste</u> por uma rapariga loura? (...)
Vicenta: <u>cuídate</u> y come	<u>Cuide de si e coma.</u>

b) Las manifestaciones de proximidad aceptadas en la cultura española divergen de las de cultura portuguesa, no obstante, la traducción no revela tal circunstancia.

El los siguientes ejemplos no se observa coherencia en la traducción con relación a las opciones tomadas en casos anteriores. En los dos casos siguientes, la traducción de la intervención de Agrado usa formas de tratamiento que indican proximidad. Sin embargo, en portugués no se considera correcto el trato familiar con desconocidos, en este caso de estatuto social diferente, una actriz y el empleado de una farmacia. Al espectador atento no dejará de parecerle extraña una solución poco habitual en el subtítulo de películas, donde normalmente se recurre a las formas usadas por la cultura meta.

Ejemplo 1

Agrado: <u>Oye</u> , que Bona nit. Mira, perdona que <u>te</u> haya despertado. <u>Oye ven acá pra cá.</u>	Olá, boas noites. Desculpa ter- <u>te</u> acordado. Anda, chega- <u>te</u> cá.
Empleado: No, ¿qué <u>queréis</u> ?	Não, que é que <u>querem</u> ?
Agrado: Que <u>vengas hombre</u> , que no te vamos a comer.	Que <u>te chegues</u> , homem, não <u>te</u> comemos
Empleado: ¿Qué <u>queréis</u> ?	Que <u>querem</u> ?

Ejemplo 2

Manuela: Huma, esta es Agrado. (...)	Huma, ela é a Agrado. (...)
Huma: ¿Qué tal?	---
Agrado: Huma, <u>tú</u> eres una diosa, una leyenda viva. Ya <u>te</u> digo que soy fans, así en plural. (...)	Huma, <u>tu</u> és uma deusa, uma lenda viva. Sou tua fãs assim plural e tudo (...)

d) En el monólogo original alternan las formas de tratamiento de proximidad o informalidad con las de distancia o formalidad. Esta sucesión refleja la caracterización del personaje de Agrado vehiculada a lo largo de toda la cinta, como se comprobó en más de una ocasión. Agrado no domina las convenciones lingüísticas y sociales y esta escena funciona como ejemplo paradigmático.

La actriz, ante un público que llena el teatro para asistir a una representación de la obra *Un tranvía llamado deseo*, improvisa una hilarante representación. La comicidad reside tanto en el contenido del monólogo como en su forma. En este contexto, el público esperaba un discurso formal, un texto corto y objetivo que justifique el suspenso de la función. Pero lo que escucha es una intervención totalmente improvisada, elaborada con un lenguaje unas veces pretencioso, otras desajustadamente familiar y cuyo tema no responde a las expectativas ni al contexto. Agrado intenta adecuarse sin éxito a la situación. En el TO se dirige al público unas veces con proximidad y familiaridad (segunda persona del plural), otras con

distanciamiento y formalidad (tercera persona del plural). En los subtítulos, esta alternancia se pierde, debido a la escasa vitalidad que la segunda persona de plural conserva actualmente en portugués.

<p>Agrado: Por causas ajenas a su voluntad, dos de las actrices que diariamente triunfan sobre este escenario, hoy no pueden estar aquí. ¡Pobrecillas! Así que se suspende la función. <u>A los que quieran</u> se les devolverá el dinero de la entrada, pero <u>a los que no</u> tengan nada mejor que hacer y para una vez que <u>venís</u> al teatro, es una pena que <u>os vayáis</u>. Si <u>os quedáis</u> yo <u>os</u> prometo <u>entreteneros</u> contando la historia de mi vida.</p> <p>Adiós, lo siento eh. Si <u>les</u> aburro <u>hagan</u> como que roncan. Así rrrrrr yo me cojo enseguida y para nada <u>herís</u> mi sensibilidad, eh, de verdad.</p> <p>Me llaman la Agrado porque toda mi vida solo he pretendido hacerles la vida agradable a los demás. Además de agradable, soy muy auténtica. <u>Miren</u> qué cuerpo: todo hecho a medida. (...)</p> <p>Bueno, lo que <u>les</u> estaba diciendo, que cuesta mucho ser auténtica, <u>señora</u>, y, en estas cosas no hay que ser rácana. (...)</p>	<p>Por razões alheias à sua vontade, duas das actrices que diariamente triunfam neste palco não podem estar aqui hoje, pobrezinhas. O espectáculo foi, por isso, cancelado. <u>Aos que o quiserem</u> será devolvido o dinheiro dos bilhetes. Mas para <u>os que não tenham</u> nada de melhor para fazer e já que <u>vieram</u> ser uma pena <u>irem-se</u> embora. Se <u>ficarem</u> <u>prometo entretê-los</u> com a história da minha vida.</p> <p>Adeus, desculpem lá. Se <u>os</u> aborrecer <u>ronquem</u> assim. Eu percebo imediatamente e juro que não me <u>ferem</u> a sensibilidade.</p> <p>Chamam-me Agrado por toda a minha vida só ter querido tornar a vida agradável aos outros. Além de agradável, sou muito genuína. <u>Reparem</u> neste corpo, todo feito por medida. (...)</p> <p>O que dizia é que custa muito ser genuína, <u>minha senhora</u>. E nestas coisas não há que ser forreta. (...)</p>
---	---

Conclusiones

Estamos ante dos lenguas muy próximas en aspectos como el léxico y las reglas gramaticales y ante culturas también cercanas. Asimismo, estamos ante una modalidad de traducción cuya especificidad obliga a soluciones más moderadas a la hora de trasladar las características del discurso oral.

Del estudio realizado concluimos que el proceso de transferencia lingüística del texto audiovisual analizado manifiesta una clara tendencia a la estandarización lingüística evidente en tres niveles:

1. Tendencia a la reducción de las marcas de oralidad y coloquialidad en el TM. Aunque, en determinados casos, se conserven algunas de las características del lenguaje informal coloquial.
2. Tendencia a la estandarización dialectal. Con relación a los dialectos geográficos, los subtítulos no indican ningún elemento que permita localizar el origen geográfico de los personajes.
3. Tendencia a conservar las características del registro coloquial informal a través del léxico. Lo mismo sucede con las marcas idiolectales y los dialectos sociales

El resultado final consigue mantener el equilibrio entre la adecuación en relación al texto original, a través de la fidelidad y la literalidad que la proximidad lingüística y cultural permite en estos casos. Por otro lado, el texto desde el punto de vista de la lengua y la cultura meta tiende a la aceptabilidad.

El receptor sabe que está viendo una película española, es probable que conozca el estilo del director Pedro Almodóvar y conoce algunas características prototípicas de esta lengua y cultura: una actitud más desinhibida en la utilización de lenguaje soez, algunas formas tratamiento características, etc. Todo esto permite que la traducción consiga mantener la armonía entre los dos polos referidos.

Bibliografía

- AGOST, R. (1999), *Traducción y doblaje: palabras, voces, imágenes*, Barcelona: Ariel.
- ALMODÓVAR, P. (1999), *Todo sobre mi madre*, España: El Deseo.
- (2001), *Tudo sobre a minha mãe*, versión portuguesa distribuida por Atlanta Filmes.
- ALSINA, V. (2002), “Estandarització i traducció: la llengua col·loquial”, in DIAZ FOUQUES O. *et al.*, (eds.), *Traducció i dinàmica sociolingüística*, Barcelona, Llibres de L’índex, pp. 134-150.
- BAKER, M. (1992), *In Other words: A Coursebook of Translation*, London: Routledge.
- CASTRO R. X. (2001), “Solo ante el subtítulo. Experiencias de un subtitulador”, in LORENZO, L. e PEREIRA, A. (eds.) *Traducción subordinada (II) El subtitulado: (inglés-español/gallego)*, Vigo: Universidad de Vigo, Servicio de Publicacions, pp. 19-24.
- CATFORD, J. C. (1965), *A Linguistic Theory of translation: An Essay in Applied Linguistics*, Londres: Oxford University Press, (*Uma Teoria Linguística da Tradução: um ensaio de linguística aplicada*, São Paulo: Cultrix, Tradução do Centro de Especialização de Tradutores de Inglês do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, [1980]).
- COSERIU, E. (1981), “La lengua funcional” in COSERIU, E. *Lecciones de lingüística general*, Madrid: Gredos, pp. 287-315.
- CHAUME, V. F. (2004), *Cine y traducción*, Madrid: Cátedra.
- DÍAZ CINTAS J. (2003), *Teoría y práctica de la subtitulación. Inglés-español*. Barcelona: Ariel.
- (2001), “Sex, (sub)titles and Videotapes” in LORENZO, L. e PEREIRA, A. (eds.), *Traducción subordinada (II) El subtitulado: (inglés-español/gallego)* Vigo: Universidad de Vigo, Servicio de Publicacions, pp. 47-67.
- DIAZ FOUQUES, O. (1999), *Didáctica de la traducción (Portugués-Español)*, Vigo: Servicio de Publicacions da Universidade de Vigo.
- GAMBIER, Y. (2002), *Les censures dans la traduction audiovisuelle TTR: traduction, terminologie, rédaction*, Volume 15, número 2, “Censure et traduction dans le monde occidental”, <http://www.erudit.org/revue/ttr/2002/v15/n2/007485ar.html>, (última consulta, mayo 2008).
- GREGORY, M. e CARROLL, S. (1978), *Language and Situation: language varieties and their social contexts*, London: Routledge & Kegan Paul.
- HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. (1976), *Cohesion in English, English Language*, London: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. McINTOSH, A. e STREVEENS, P. (1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*, London: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K. (1989), *Spoken and written language*, Oxford: University Press.
- HATIM, B. e MASON, I. (1990), *Discourse and the Translator*, Londres: Longman. (*Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, Trad. de Salvador Peña.) Barcelona, Ariel, 1995).
- HURTADO, A. A. (2001), *Traducción y traductología. Introducción a la traducción*, Madrid: Cátedra.
- LEWANDOWSKI, T. (1982), *Diccionario de lingüística*, Madrid: Cátedra. (Trad. de *Linguistisches Wörterbuch*, García-Denche, M.L. e Bernárdez, E.).

- LERMA, M, D (2007), *O tratamento da variação em Tradução Audiovisual. Um case study: Todo sobre mi madre de Almodóvar*. Tese de mestrado, Universidade do Minho.
- LINDLEY CINTRA L. F. (1972), *Sobre “Formas de Tratamento” na Língua Portuguesa*, Lisboa: Livros Horizonte.
- MAYORAL, R. (1999), *La traducción de la variación lingüística*, Monográficos de la revista Hermeneus, Soria: UERTERE.
- (2003), “Procedimientos que persiguen la reducción o expansión en la traducción audiovisual” in *Sendeban* 14, pp. 107-125.
- SANTAMARÍA, L. (2001), “La evaluación en clase a partir del concepto de sincronización” in PAJARES, E., MERINO, R. e SANTAMARÍA, J. M. (eds.) *Trasvases culturales: literatura, cine y traducción* 3, Vitoria: Universidad del País Vasco, pp. 437-442.
- TANQUEIRO, H. (2002), *Autotradução: autoridade, privilégio e modelo* Bellaterra Departament de Traducció i Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona. (Tesis de doctorado, dirigida por Francesc Parcerisas i Vázquez) http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1030103-182232/ht1de3.pdf, (última consulta, enero 2008)
- TOURY, G. (1980), *In search of a Theory of Translation*, Tel-Aviv: The Porter Institute.
- (1995), *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Equivalências do futuro do conjuntivo na tradução português/espanhol

Natália Filipa Lopes de Almeida

Professora nos Ensinos Básico e Secundário

“Se suele distinguir el dictum (o contenido de lo que se comunica) y el modus (o manera de presentarlo según nuestra actitud psíquica). Los procedimientos gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto de lo dicho, constituyen las variaciones morfológicas del verbo conocidas como modos”

In *Gramática de la Real Academia Española*, Alarcos Llorach

Quando se pensa nos usos de tempos verbais, enquanto se fala de língua materna, não se depara a nenhum falante da mesma qualquer objecção. A mesma aparece quando se propõe a alguém que explique cientificamente um determinado tempo verbal, demonstrando quais as características do mesmo que permitam distingui-lo de outro. Verifica-se que poucos são aqueles que são capazes de formular uma teoria com exemplos práticos que possibilite a distinção entre os diferentes tempos. Um linguista será capaz de imediatamente formular hipóteses, confrontar exemplos, até chegar a uma possível conclusão, recorrendo a gramáticas e teorias previamente estabelecidas e provadas para fundamentar as mesmas, pois, como nos refere Rabanales:

“Es de sobra sabido que la gramática científica – y hasta la tradicional, no científica – define sus entes, razón por la cual el profesor puede, entonces, afirmar que algo es gramaticalmente lo que él dice que es, ‘por definición’, vale decir, por cumplir con los requisitos establecidos en la definición del significado del término respectivo, la que naturalmente dependerá de la teoría gramatical que se sustente.” (Rabales, 1992: 13)³⁹

No entanto, não se pode deixar de parte alguns factores que podem causar confusão quanto à definição de tempos verbais que não são tão aprofundados em termos de estudo, inclusivamente escolar. Se se tomar os seguintes exemplos:

- (1) Se comeres em casa, é positivo.
- (2) O facto de comeres em casa, é positivo.

apresentando-os a qualquer falante de língua portuguesa como língua materna, sem formação específica em linguística, irá referir que se trata do mesmo tempo verbal (pois é capaz de identificar o verbo), mas não será capaz de classificar o tempo verbal utilizado. Se se colocar os mesmos exemplos, mudando apenas o verbo, mantendo os tempos verbais, como se pode verificar:

³⁹ Citação retirada de *Os usos do Conjuntivo em Língua Portuguesa: uma proposta de análise sintáctica e semântico-pragmática*, de M.^a Joana Santos, 2003

- (3) Se estiveres em casa, é positivo.
- (4) O facto de estares em casa, é positivo.

então, dirá que estão presentes dois tempos verbais diferentes, não conseguindo, uma vez mais, identificá-los.

Poder-se-á continuar com a experiência e explicar ao falante que nos casos (1) e (3) se trata do Futuro do Conjuntivo e que nos casos (2) e (4) se trata do Infinitivo Pessoal. Em seguida, pedir-se-lhe-á que confronte uma gramática onde possa procurar as definições de usos do Futuro do Conjuntivo. Quando tentar encontrar uma explicação para os mesmos, apenas se deparará com tabelas que indicam que um determinado verbo está no Futuro do Conjuntivo, sem indicar como é possível saber que se trata efectivamente deste tempo verbal e não de outro qualquer, como, por exemplo, o Infinitivo Pessoal.

Se esta situação pode ser complicada de resolver para um falante de português, como língua materna, que tem domínio da língua, ainda que não seja sintáctico ou morfológico, mas será certamente semântico, pode-se prever as complicações maiores que terá para um falante estrangeiro quando pretender fazer uma tradução de português para a sua língua ou vice-versa, uma vez que, caso não exista correspondência literal (situação que frequentemente acontece), terá de se socorrer de uma interpretação sobretudo semântica, além de sintáctica e morfológica, para realizar a sua tradução. É esta situação que se apresenta a um falante espanhol, pois, ainda que exista o Futuro do Conjuntivo na sua língua materna, o mesmo, não é utilizado com tanta frequência como em português, sendo substituído por outros tempos verbais e sendo apenas usado em textos com fins administrativos ou jurídicos. O contrário também pode acontecer: um falante de língua portuguesa – língua de partida – que pretenda traduzir um texto para espanhol, ver-se-á confrontado com uma situação em que não poderá utilizar o equivalente literal na língua de chegada, mas terá de substituí-lo por outro tempo verbal que transmita sintáctica e semanticamente o mesmo.

Uma vez que o papel que desempenha uma análise semântica e sintáctica está inerente a toda esta preocupação de usos do futuro do conjuntivo, não será demais tentar, *a priori*, definir o que se entende por conjuntivo, em geral, e por futuro do conjuntivo, em particular.

Em termos sintácticos, desde a *Grammatica Philosophica* de Jerónimo Soares Barbosa que se considera o Conjuntivo como um modo regido e dependente, sobretudo do Indicativo, dado que “*o seu caracter proprio [da linguagem subjunctiva] he não poder figurar so no discurso, sem dependencia de outra oração clara, ou occulta, a que fique subordinada sempre, e ligada ordinariamente pelo conjuntivo Que*” (Soares Barboza, 1822: 202; 222; 223). José de Oliveira na *Nova Grammatica Portugueza* coincide com Soares Barboza, reiterando que o Conjuntivo é “*modo de afirmação indirecta e dependente de outra palavra ou oração a que está subordinado, ordinariamente pela conjunção que*” (Oliveira, 1890: 31)⁴⁰. Celso Cunha e Lindley Cintra vão mais longe nesta ideia ao afirmarem que o “*Conjuntivo (do latim conjunctivus, “que serve para ligar”)* denota que uma acção, ainda não realizada, é concebida como ligada a outra, expressa ou subentendida, de que depende” (Cunha & Cintra, 1998: 464). Por isso, como

⁴⁰ Citação retirada de *Os usos do Conjuntivo em Língua Portuguesa: uma proposta de análise sintáctica e semântico-pragmática*, de M.^a Joana Santos, 2003

afirma M.^a Joana Santos, estes autores não se encontram muito afastados “*da diferença entre “linguagens determinantes” do «Indicativo» e “linguagens subjunctivas”, regidas ou dependentes, do «Subjunctivo» de Soares Barboza*” (Santos, 2003: 112). Isabel Hub Faria, numa perspectiva da gramática gerativa, também não se demarca muito destas posições, declarando que “*a definição dada por Barboza continha potencialmente um caminho a explorar – o facto de o Conjuntivo depender de um verbo claro ou oculto, o que, posto noutros termos, é o mesmo que dizer que o Conjuntivo poderá ser determinado pela existência de um verbo superior que o domine, verbo esse que poderá sofrer uma transformação de apagamento, não se utilizando, portanto, na superfície*” (Faria, 1974:82). Por fim, na perspectiva da gramática de valências de Busse e Vilela, M.^a Joana Santos considera que esta gramática “*mantém o princípio de regência ou dependência, forçoso é reconhecer, todavia, um progresso significativo no estatuto igualitário dos «modos»*” (Santos, 2003:126) – Indicativo e Conjuntivo. Refere ainda que “*dentro deste modelo teórico, tanto o «Indicativo» como o «Conjuntivo» surgem por força das valência do predicado, ou, por outras palavras, tanto um como outro são considerados estruturas dependentes, se bem que alternativas*” (Santos, 2003: 126).

Em termos semânticos, defende Epifânio Dias na *Grammatica Portugueza Elementar* e na *Sintaxe Historica Portugueza* que, enquanto o Indicativo enuncia a acção “*como uma realidade*”, o Conjuntivo enuncia-a “*como simples concepção*” (Epifânio, 1889: 40)⁴¹. O conjuntivo é, então, o “*modo da eventualidade e possibilidade*” (Ferreira & Figueiredo, 1995: 67)⁴² e “*exprime uma acção concebida como duvidosa, potencial, possível, desejável, recomendada*” (Borregana, 1996: 170)⁴³. Contudo, como afirma M.^a Joana Santos, “*a associação automática entre «Indicativo» e a realidade ou entre «Conjuntivo» e o duvidoso (...) não corresponde ao que se passa na língua*” (Santos, 2003: 132). Note-se os exemplos defendidos pela autora:

- (5) Lamento que estejas doente.
- (6) Quero que venhas.

Os mesmos demonstram claramente que se tratam de situações reais e não de acções possíveis ou duvidosas. Acrescenta a mesma que “*no «modo conjuntivo», quer se dê quer não se dê, é avaliado pela consciência do falante*” (Santos, 2003: 133)⁴⁴.

Em suma, Fernanda Fonseca considera na sua tese *Para o estudo dos valores do Conjuntivo em Português* (1970) que “*o Conjuntivo significa pois os processos como virtuais, só realizáveis através da potência subjectiva actualizadora do sujeito falante, seja ela de carácter volitivo ou intelectual*” (Fonseca, 1970: 166)⁴⁵.

Quando se reporta ao Futuro do Conjuntivo mais especificamente, verifica-se que a sua definição está intimamente relacionada com as definições gerais do modo a que pertence. Assim, Ângela Rezende e M.^a

⁴¹ Citação retirada de *Os usos do Conjuntivo em Língua Portuguesa: uma proposta de análise sintáctica e semântico-pragmática*, de M.^a Joana Santos, 2003

⁴² Idem

⁴³ Idem

⁴⁴ Idem

⁴⁵ Idem

José Viegas referem que o Futuro do Conjuntivo “*exprime um facto provável, que terá lugar no futuro, mediante o qual poderá ter lugar outro facto, que depende deste*” (Rezende & Viegas, 1996). Já Lígia Arruda vai mais longe ao afirmar que “*o Futuro do Conjuntivo marca a eventualidade no futuro*” e que “*emprega-se em orações subordinadas adverbiais e relativas, onde se apresenta um facto futuro de realização provável*” (Arruda, 2004)⁴⁶. Acrescentam Olga Coimbra e Isabel Coimbra que, na utilização deste tempo verbal, se está diante de “*uma situação que poderá ou não acontecer*” (Coimbra & Coimbra, 2000: 32).

Anteriormente, já Soares Barboza havia mencionado que as linguagens do Futuro do Conjuntivo “*servem de condicionaes ás do presente e futuro imperfeito e perfeito do indicativo, que são as suas determinantes próprias*” (Soares Barboza, 1822: 226).

Nesta linha de raciocínio, analise-se os seguintes exemplos sugeridos por M.^a Joana Santos:

- (7) Já escolhi os colaboradores que irão comigo apresentar o projecto.
- (8) Os colaboradores que forem comigo apresentar o projecto terão ajudas de custo.

Encontra-se nestes exemplos uma diferença significativa: no primeiro caso há já uma certeza que existe um grupo de colaboradores, enquanto no segundo exemplo ainda não há um grupo definido. “*Isto comprova que não é uma diferença de «tempo» que está em causa, mas uma diferença que se pode combinar com a indicação temporal*” (Santos, 2003: 331), ou seja, com o uso do indicativo, o falante pode assumir os dois factos, ainda que um só venha a acontecer futuramente; com o uso do conjuntivo, o falante pode dar como certo que terão ajudas de custo, mas não pode afirmar quem serão os colaboradores, daí que o uso do futuro do conjuntivo não lhe permita realizar e assumir veementemente determinadas afirmações (como quem serão efectivamente os seus colaboradores).

Assim, com os exemplos supra nomeados, nota-se que o futuro do conjuntivo permite mencionar situações que só ocorrerão num momento futuro (tal como acontece com o futuro do indicativo), mas é automaticamente influenciado pelos traços característicos do conjuntivo, ou seja, há uma certa ideia de eventualidade, sendo exigido pela ideia de condição que se encontra inerente, em algumas situações, a este tempo e, particularmente, a este modo verbal (tal como afirmam Lindley Cintra e Celso Cunha).

A formação do Futuro do Conjuntivo não é difícil de se realizar. Uma vez encontrada a terceira pessoa do plural do pretérito perfeito do Indicativo, basta retirar-lhe a desinência de pessoa e número e encontra-se o radical do Futuro do Conjuntivo, sendo apenas necessário acrescentar as desinências de pessoa e número correspondentes. Note-se o exemplo:

- (9) Os alunos chegaram atrasados.

GHEGARAM	→	(Se) Eu chegar
		Tu chegares
		Ele chegar
		Nós chegarmos
		Vós chegardes

⁴⁶ Idem

Pelo exemplo, é possível a correspondência anteriormente referida entre este tempo verbal e o Infinitivo Pessoal, por isso, as ideias semânticas e sintáticas manifestadas sobre o mesmo devem estar perfeitamente claras para uma melhor distinção. A título de exemplo, recorrendo às frases usadas anteriormente:

- (1) Se comeres em casa, é positivo.
- (2) O facto de comeres em casa, é positivo.

verifica-se que no primeiro caso há uma dependência, uma condição para que algo seja positivo (algo que ainda não aconteceu), enquanto que no segundo caso, já se trata de um dado adquirido, já é algo que acontece, independentemente do que se pronuncia na oração principal.

Após todas estas considerações, propõe-se, então, o estudo de algumas construções em que se usa o Futuro do Conjuntivo na Língua Portuguesa, fazendo, em seguida, a correspondência para a Língua Espanhola. Para o presente estudo, foi recolhido um corpus de frases que se encontram classificadas como adverbiais – concessivas e condicionais –, pois, caso contrário, exigiria um estudo demasiado extensivo e que não é o propósito deste trabalho.

O conjuntivo castelhano divide-se, tal como em português, em «tempos simples» e «tempos compostos», sendo também semelhante por apresentar uma maior incidência estatística no uso do Conjuntivo em posições sintacticamente dependentes. A gramática tradicional defende que este modo verbal se usa numa oração subordinada, quando o verbo da principal exprimir “*una acción dudosa, posible, necesaria o deseada*” (Gili Gaya, 1976: 133)⁴⁷. Contudo, “*há duas diferenças fundamentais [no conjuntivo castelhano relativamente ao conjuntivo português, por exemplo], a primeira respeitante à morfologia, a segunda à distribuição dos significados*” (Santos, 2003: 243). A diferença que interessa para este trabalho prende-se com a “*distribuição de significados*”, ou seja, o facto de haver “*restrição do «futuro do conjuntivo» a contextos muito específicos como os textos jurídicos ou administrativos*”, o que vai implicar que “*o castelhano não possua formas de «futuro de conjuntivo» operacionais*” (Santos, 2003: 244). Constate-se o que refere Navas Ruiz a este propósito:

“El subjuntivo, mucho más pobre en tiempos, carece de un presente fijo, presentando direcciones temporales hacia el pasado o hacia el futuro más que direcciones sólidas de tiempo. Por lo tanto ofrece lo que se podría describir como un sistema temporal inestable o movedizo” (Navas Ruiz, 1986: 151)⁴⁸.

No que diz respeito ao Futuro do Conjuntivo presente em algumas orações adverbiais, M.^a Joana Santos refere que as mesmas, às quais pertencem as concessivas e as condicionais – objecto específico

⁴⁷ Citação retirada de *Os usos do Conjuntivo em Língua Portuguesa: uma proposta de análise sintáctica e semântico-pragmática*, de M.^a Joana Santos, 2003

⁴⁸ Idem

deste estudo –, “*diferenciam-se entre si não tanto pelo comportamento sintáctico, como por exprimirem circunstâncias diferentes*” (Santos, 2003: 257), as quais permitem configurar se se trata de condicionais ou concessivas ⁴⁹, por exemplo.

Vejam-se os seguintes casos:

- (10) Seja como for
- (11) Esteja onde estiver
- (12) Haja o que houver
- (13) Faça como fizeres
- (14) Venhas por onde por vieres
- (15) Mesmo se chover

Em todos os exemplos destas orações concessivas é notória a ocorrência da mesma estrutura de ordem obrigatória (à excepção do último exemplo):

Presente do Conjuntivo + Elemento de ligação + Futuro do Conjuntivo + Oração Principal

Assim, semanticamente, nota-se uma ausência total de condições, uma total concessão:

- (10) Seja como for, chegarei a casa.
- (11) Esteja onde estiver, o meu pensamento estará contigo.
- (12) Haja o que houver, eu estou aqui.
- (13) Faça o que fizeres, não digo nada.
- (14) Venhas por onde vieres, faz o que te digo.
- (15) Mesmo se chover, irei trabalhar.

A acção expressa pela frase principal realizar-se-á independentemente das dificuldades ou dos obstáculos subentendidos na oração anterior.

Deste modo, para os exemplos supra referidos, propõe-se a seguinte tradução para espanhol:

- (16) Sea como sea ⁵⁰, llegarás a casa.
- (17) Estés donde estés, mi pensamiento estará contigo.
- (18) Hayas lo que hayas, estoy aquí.
- (19) Hagas lo que hagas, no digo nada.
- (20) Vengas por donde vengas, haz lo que te digo.
- (21) Aunque llueva, voy a trabajar.

⁴⁹ Não se pode deixar de referir que conjunções como *cuando*, *aunque* e *si* em espanhol podem reger «Indicativo» sem alterarem os sentidos habituais.

⁵⁰ É de ressaltar que neste caso existe uma outra forma de construir a mesma expressão: *Sea como fuere*.

Pode-se, então, concluir que as orações concessivas que têm como tempo verbal o Futuro do Conjuntivo em Português, terão o Presente do Conjuntivo como equivalente em Espanhol.

“[...] serão o «presente» e o «perfeito» a assumir as funções dos «futuros» («simples» e «composto», respectivamente) [...]” (Santos, 2003: 245).

Coloca-se, contudo, um problema considerado a propósito destes usos do Conjuntivo. O mesmo prende-se com a ausência de expressão de valores temporais próprios, substituídos então pelas regras da *consecutio temporum*.

“De acordo com este princípio, o emprego das formas do «conjuntivo» obedeceria às restrições temporais exclusivamente gramaticais impostas pelo contexto. [...] Tradicionalmente, considera-se então o sentido do verbo principal como referência temporal por excelência do «conjuntivo»” (Santos, 2003: 245).

Quando se procura numa gramática espanhola, como a *Gramática Didáctica del Español*⁵¹, encontra-se uma definição das orações concessivas muito semelhante àquela que se encontra em português, modificando apenas o facto de que estas orações não se constroem com o Futuro do Conjuntivo, mas sim com o Presente do mesmo modo verbal:

“Las oraciones concesivas indican siempre un obstáculo, una oposición, contraste u objeción a lo que expresa la otra oración a la que complementa, sin que ello impida su cumplimiento.
Ej.: *No volveré a esta casa, aunque me lo pidáis de rodillas.*” (Gómez Torrego, 1998: 358)

No que concerne às orações condicionais, considera Ana Maria Brito que se trata de uma oração “*cujo conteúdo proposicional depende semanticamente [d]o conteúdo proposicional da outra oração, a condicionada [ou principal]*” (Mira Mateus, 2004: 705). Acrescenta Gómez Torrego que estas orações “*manifiestan significados de condición, hipótesis o mero contraste*” (Gómez Torrego, 1998: 360).

Vejam-se os seguintes exemplos:

- (22) Si sales de casa, te doy el regalo.
- (23) Como no salgas, no te doy el regalo.
- (24) Si no sales, no te doy el regalo.
- (25) Cuando no salgas, te doy el regalo.

⁵¹ Gómez Torrego alude ao facto de na referida gramática não se considerar as orações concessivas como orações adverbiais, dado que não se podem substituir por advérbios, sendo que a mesma teoria é aplicada às orações condicionais. Este pensamento é contraditório entre os vários linguistas, contudo, equaciona-se a hipótese de se tratar, em alguns casos, de orações adverbiais impróprias.

Todos os casos expostos podem traduzir-se para português recorrendo a orações com Futuro do Conjuntivo:

- (26) Se saíres de casa, dou-te o presente.
- (27) No caso de não saíres, não te dou o presente.
- (28) Se não saíres, não te dou o presente.
- (29) Quando saíres, dou-te o presente.

Todos os exemplos pressupõem uma condição; porém, semanticamente, podemos entender que uns exemplos nos dão mais certeza do que outros. Note-se que em (26) e em (28) há uma ideia clara da possibilidade, praticamente irrefutável, de que sairá de casa (26) ou de que não sairá (28). Semanticamente, talvez como afirmou Soares Barboza, tem-se a sensação de que terá existido um verbo oculto que demonstra a pretensão de fazer algo contrário ao enunciado. Nos exemplos (27) e (29) é mais notória a ideia de hipótese, ou seja, há menos certezas quanto ao facto de se sair ou não de casa, sobretudo no exemplo (27), não indicando com clareza o tempo em que estas situações irão decorrer. Anexa a todos os exemplos está a ideia de condição: há sempre uma condicionante para que alguém receba ou não o presente.

Se se fixar as mesmas frases traduzidas em espanhol, torna-se mais fácil compreender se são hipóteses mais ou menos próximas de acontecerem realmente, estando, portanto, o falante mais ou menos consciente da sua existência. Note-se que para os exemplos (27) e (29) propõe-se uma tradução utilizando o Presente do Indicativo [exemplos (22) e (24) respectivamente], o que demonstra que há uma maior consciência por parte do falante da hipótese de sair ou não de casa. Por outro lado, se se tiver em atenção as frases traduzidas em (23) e (25), nota-se que o falante apenas pressupõe essa hipótese, não a vê a acontecer tão nitidamente. Comenta Bustos a este propósito que este tipo de construção distingue os casos em que o falante se compromete com as pressuposições dos casos em que não o faz (cf. Bustos, 1986: 202).

Note-se agora os seguintes exemplos:

- (30) Se fizer o bolo, comes.
- (31) Se fizer o bolo, come.
- (32) Se fizer o bolo, comerás.

O uso do SE + Futuro do Conjuntivo é uma construção típica da língua portuguesa para indicar uma condição / hipótese no futuro, havendo, no entanto, nuances de interpretação relativa ao grau de certeza que transmite a oração principal. A este propósito, além de referir que “A (oração condicional) *constitui uma condição suficiente de B* (oração principal) e B é a *consequência necessária de A*”, diz o seguinte Ana Maria Brito:

“Neste tipo de condicionais hipotéticas, a preposição A remete para um mundo possível, criado linguisticamente pelo enunciado, epistemicamente não acessível no intervalo de tempo da enunciação, e no qual, dado o antecedente, se verifica o conteúdo preposicional do conseqüente, B (cf. Montolí, 1999: 3659). (Mira Mateus, 2004: 707)”

Os mesmos exemplos traduzidos para espanhol resultariam da seguinte forma:

- (33) Si hago el pastel, lo comes.
- (34) Si hago el pastel, cómelo / lo vas a comer.
- (35) Si hago el pastel, lo comerás.

Nos exemplos supra nomeados continua patente a ideia de hipótese, neste caso, a hipótese de se fazer um bolo, utilizando, uma vez mais, o Futuro do Conjuntivo, o qual terá como correspondente em espanhol o Presente do Conjuntivo. No entanto, a importância destas frases prende-se com o facto de as mesmas poderem conter nas suas orações principais diferentes tempos e modos verbais. Verifique-se que nos exemplos (30) e (33) usa-se o Presente do Indicativo, que transmite a ideia de que ocorrerá uma acção certamente no futuro, se a anterior se realizar. Nos casos (31) e (34) utiliza-se o Imperativo, no qual subsiste a noção de ordem anexa à concretização de uma acção previa. Já nos exemplos (32) e (35) coloca-se o tempo verbal da acção principal no Futuro do Indicativo, o que conduz a uma perspectiva de ter um futuro como certo.

Se em português se torna mais complicado compreender através da sintaxe e da morfologia o que o falante pretende transmitir, uma vez que recorre sempre ao mesmo tempo verbal (Futuro do Conjuntivo), ao fazer a tradução para espanhol compreende-se a importância que a semântica pode ter numa tradução: uma vez que não se usa sempre o mesmo tempo verbal, nem sequer o mesmo modo (não se pode esquecer que os usos do Conjuntivo estão conectados com a irrealidade, enquanto que os usos do Indicativo se encontram directamente relacionados com o real e o possível), é mais fácil fazer a distinção do sentido que se pretende dar a cada comunicação / informação. Tudo isto é de extrema importância se tivermos em conta que traduzir é mais do que uma utilização mecânica de instrumentos que nos possibilitam uma passagem coerente do enunciado de uma língua de partida para uma língua de chegada. A tradução exige uma interpretação, sobretudo se o enunciado que se procura traduzir não tem equivalente literal na língua de chegada. Por outro lado, ainda que se utilizem sempre os mesmos tempo e modo verbais, a tradução para uma língua diferente permite-nos ter uma perspectiva semântica nova sobre o que se pretende transmitir com uma mensagem, pois, como recomenda Bustos, também é verdade que as pressuposições globais construídas no enunciado concreto são sempre, em última instância, em função do ponto de vista do falante (cf. Bustos, 1986: 200)⁵². Isto é, ao utilizar um SVInd. [no caso do espanhol], o falante compromete-se com o facto que afirma, já ao utilizar o SVConj. o falante não se compromete com a afirmação desse facto:

⁵² Citação retirada de *Os usos do Conjuntivo em Língua Portuguesa: uma proposta de análise sintáctica e semântico-pragmática*, de M.^a Joana Santos, 2003

“La alternancia de los modos indicativo y subjuntivo marca una diferencia importante en cuanto a la actitud del hablante hacia la verdad o no de las oraciones en que se emplean esos modos. Mientras que el uso del modo indicativo compromete en algún sentido al hablante con la creencia de la verdad del complemento, el uso del subjuntivo le permite mantenerse neutral hacia ese valor veritativo del complemento” (Bustos, 1986: 208)⁵³.

Tendo em conta tudo isto, é sempre importante para qualquer tradutor de português e espanhol conhecer os mecanismos linguísticos que lhe facilitam a tradução, devido à falta de correspondência total de sentidos e significados das diversas estruturas de ambas as línguas, estando estes mecanismos interinamente relacionados com os usos gramaticais das línguas em questão.

Referências Bibliográficas

- ALARCOS LLORACH, Emilio, *Gramática de la Lengua Española*, Editorial Espasa, Madrid, 2004
- BARBOSA, Jerónimo Soares, *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa*, Tipografia da Academia das Ciências, Lisboa, 1822
- CINTRA, Lindley & Celso Cunha, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Edições João Sá da Costa, Lisboa, 1998
- COIMBRA, Olga & Isabel Coimbra, *Gramática Activa 2*, Lidel, Porto, 2000
- FARIA, Isabel Hub, *Conjuntivo e a restrição da Frase mais Alta*, Boletim de Filologia, XXIII, 1974
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo, *Gramática Didáctica del Español*, Ediciones SM, Madrid, 1998
- MATEUS, M.^a Helena Mira et alii, *Gramática da Língua Portuguesa*, Caminho, Lisboa, 2004
- REZENDE, Ângela & M.^a José Viegas, *Construindo a Gramática de Língua Portuguesa*, Areal Editores, Lisboa, 1996
- SANTOS, M.^a Joana, *Os usos do Conjuntivo em Língua Portuguesa: uma análise sintáctica e semântico-pragmática*, Editor Gulbenkian, Lisboa, 2003

⁵³ Idem

AS CORES DA ALMA

Um estudo do uso do cromatismo na poesia de Antonio Colinas

Gabriel Magalhães

Universidade da Beira Interior

I

Introdução

O poeta espanhol Antonio Colinas esteve presente, por duas vezes, na Universidade da Beira Interior. A primeira vez foi em Março de 2003 – na altura em que se realizou na UBI a edição inaugural dos nossos encontros de literatura e cultura no espaço ibérico. Quando uma pessoa conhece um autor literário, fica sempre com o receio de que o escritor seja, por assim dizer, uma má cópia dos seus textos: um pouco como se a realidade autoral física pudesse trair ou desfigurar a realidade verbal literária. A existência de um autor constitui sempre um estranho curto-circuito na sua produção textual. Os autores não se costumam parecer àquilo que escrevem – aliás, se escrevem, é precisamente para que o que redigem os ultrapasse e os sublime.

Mas Colinas parecia-se, de facto, à sua obra: leu os seus textos em público contida, mas emocionadamente – as palavras ressoavam os seus templos secretos. Habitados como estamos a autores que existem mais nas suas imagens do que naquilo que escrevem, não deixava de ser uma surpresa encantatória deparar com um poeta que lia cada verso espreitando-lhe a perfeição – com uma pronúncia medida, cuidadosa, cadenciada. Colinas é uma pessoa suave, em forma de entardecer. Deixou na nossa Universidade a verdade da sua poesia e foi-se embora para só voltar dois anos depois, no dia 13 de Maio de 2005. Nessa ocasião, participou num evento chamado *Encontros na Fronteira*, no qual também se integrou Mário Cláudio.

Foi por causa destas presenças – que não deixaram de ser, também, um pouco revelações – que eu me tornei leitor de Colinas. A leitura constitui quase sempre uma forma involuntária de devoção – e a escrita constitui, também quase sempre, uma forma involuntária de religião. A obra de Colinas é complexa: alastra pelo ensaio, pela narrativa, pela literatura de viagens e pela anotação de reflexões espirituais – contudo, a sua coluna vertebral é a poesia. Não sei por que razão me surgiu a ideia de estudar o uso da cor na obra lírica coliniana: talvez por causa de determinados versos do poeta em que as cores ficam a tilintar, numa mágica sinestesia poética. Um dia referi esta minha intenção ao escritor – um pouco como quem confessa que este era o poema que eu tinha para lhe dar, em troca dos seus poemas⁵⁴.

⁵⁴ No nosso estudo, servir-nos-emos da seguinte edição da obra poética do autor: Antonio Colinas, *El río de sombra. Treinta y cinco años de poesía, 1967-2002*, 6ª ed., Madrid, Visor, 2004. Nas citações feitas neste estudo, o número da página onde se encontram as menções citadas figurará, entre parêntesis, em numeração árabe.

II

Reflexões Preliminares

Algumas questões importantes se colocam, preliminarmente. Em primeiro lugar, anotemos que a impressão de cor, na poesia de Colinas, muitas vezes prescinde de palavras que a essa mesma cor se refiram. Com efeito, vários textos líricos seus irradiam luminosidade e colorido sem que uma única palavra concreta nos surja identificando as cores desaparecidamente presentes. Por exemplo, pensemos nesta descrição do mar que nos surge no poema IV de *Noche más allá de la noche* (312):

Allá entre los cipreses, sobre el lomo del mar,
veíamos saltar los felices delfines:
divinidad fulgiendo sobre un agua de plata.
Se había quedado quieto el tiempo en esta orilla
desde aquella mañana melodiosa del mundo.
Descendía del cielo un dulcísimo fuego
que envolvía los montes y que hacía brillar
las miradas eternas, los cuerpos fatigados.

Sublinhámos as palavras que dão a impressão de luz e de cor – nenhuma delas materializa um colorido exacto, preciso. O poema reveste-se de brilhos, de luminosidades, que não chegam ao sentido unívoco de uma cor determinada – referida concretamente nas palavras do texto.

Este fenómeno é típico e recorrente na poesia coliniana: de um determinado céu pode ser-nos dito que está a “crujir como un espejo, brillar como una gema” (75): deste modo, as nossas pupilas enchem-se de lampejos, de cintilações – mas não há cores concretas dentro desta espécie de aparição luminosa. Talvez isto aconteça porque a cor possui normalmente uma dimensão adjectiva – ainda que não obrigatoriamente –, e a poesia do escritor leonês é sobretudo um facto substantivo: uma viagem às essências ou, como já se disse, uma viagem ao centro das coisas, do ser. De facto, *El viaje hacia el centro* é o título que se deu a uma compilação de ensaios sobre a obra poética deste autor⁵⁵. Deste modo, num lirismo de radicalidades, parece natural este “esquecimento” da cor: este apagamento dos tons acessórios da realidade. Também Armando López Castro nos diz que, na poesia de Colinas, se dá um “proceso de lo sensible a lo trascendente”⁵⁶, uma “búsqueda del centro”⁵⁷. Ora, neste contexto de essencialidades, a cor apaga-se um pouco porque, normalmente, ela não é a coisa, nem o centro da coisa, nem a transcendência dessa mesma coisa, mas sim, apenas, uma espuma visual da sua superfície aparente.

Contudo, como dissemos, a poesia do autor de *Libro de la mansedumbre* está cheia de luz, e dessa outra luz das trevas, a que o próprio poeta chama “luz negra”: “Dos poemas con luz negra” será precisamente o título da secção final de *Sepulcro en Tarquinia* (175-180). E aqui impõe-se outro esclarecimento: além de dizermos que a cor, no lirismo deste autor, muitas vezes se apaga – se torna uma

⁵⁵ Cf. AA. VV., *El viaje hacia el centro* [la poesía de Antonio Colinas], Madrid, Calambur, 1997.

⁵⁶ Cf. Armando López Castro, “Antonio Colinas: la palabra, lugar de la revelación” in *Voces y memoria: poetas leoneses del siglo XX*, Salamanca, Junta de Castilla y León/Consejería de Educación y Cultura, 1999, p. 204.

⁵⁷ Cf. *op.cit.*, p. 216.

presença subterrânea oculta sob o brilho metafísico do poema –, devemos também afirmar que o nosso estudo não é sobre essa mesma luz. Na verdade, estudar a luz na obra do autor de *Astrolabio* poderia levar-nos às monstruosidades eruditas de uma tese de doutoramento. E isto porque o lirismo de Colinas é, todo ele, luz do princípio ao fim: luz em diálogo com a sua própria sombra – como veremos, “lo blanco” em conversa perpétua com “lo negro”. E cada verso deste autor constitui uma lâmpada que se acende ou que se apaga.

Estamos a estudar, pois, a cor na poesia de Antonio Colinas – através deste tema colorido, fazemos, com base no estudo da sua paleta cromática, como que uma sondagem à sua obra lírica. Veremos se esta amostra de tonalidades e cromatismos nos dirá algo a propósito do seu trabalho poético. Entretanto, impõe-se um terceiro esclarecimento. Que palavras consideramos como cor? Como é que se diz a cor em termos verbais? Respondendo a estas questões, devemos dizer que, na nossa análise, tivemos em consideração os típicos adjetivos cromáticos (“rojo”, “azul”, “verde”, “negro”...), mas também os substantivos deles derivados (por exemplo, “verdor” ou “negrura”) e ainda os verbos construídos a partir de adjetivos (pense-se em “enrojecer” ou “ennegrecer”), bem como, ainda, perífrases que têm claramente a ver com cores (“color canela de China” ou “color del limonero”).

Ora, um estudo deste género está condenado a integrar-se, de forma quase inapelável, na tradição da análise formalista/estruturalista do texto literário: quer dizer, existirá uma veia contabilística com rasgos laboratoriais no nosso trabalho. Com efeito, como já referimos em nota, lemos toda a obra lírica de Colinas, na sexta edição completa que dela fez a Editorial Visor em 2004, incluindo esta edição um juvenil volume de poemas que esteve inédito durante muito tempo⁵⁸: ora, ao longo dessa leitura, anotamos todos os vocábulos que se relacionam com a cor. Este exercício minucioso de rastreio desembocará na elaboração de uns quadros de substância algo matemática. Como em todos os estudos deste tipo, fica sempre a dúvida sobre o destino da nossa pesquisa: desembocará ela num mero caos de números incompreensíveis – ou os resultados numéricos permitirão deslizar para uma mais profunda compreensão da obra coliniana? Para testar as possíveis relações entre os números obtidos e a realidade literária da obra, procederemos à análise de alguns poemas que, de certo modo, confirmarão ou infirmarão a cegueira vidente própria dos puros algarismos.

III

A fase vermelha

Os primeiros três livros de poesia de Antonio Colinas apresentam uma cor claramente dominante: o vermelho. De aí que possamos falar numa “fase roja” na obra lírica deste autor. Contudo, num país assombrado ainda pelos fantasmas da sua dramática guerra civil, devemos desde já esclarecer que este vermelho não é nada político: parece ter mais a ver com a vivência do amor – que domina claramente a primeira e a segunda colectâneas deste poeta: *Junto al lago*, o tal primeiro livro que só viu a luz pública em 2001, mas que foi escrito em 1967 (7), e *Poemas de la tierra y la sangre*, também de 1967. Se observarmos o quadro relativo às ocorrências de cores que surgem nestas três obras, o resultado

⁵⁸ Trata-se de *Junto al lago*, um texto de 1967 que só viu a luz pública em 2001: Antonio Colinas, *Junto al lago*, Salamanca, Cuadernos para Lisa, 2001.

é inequívoco: 17 palavras se prendem com a cor vermelha – o cromatismo claramente dominante no primeiro momento da poesia do autor de *Tiempo y abismo*.

JUNTO AL LAGO (1967) – POEMAS DE LA TIERRA Y LA SANGRE (1967) – PRELUDIOS A UNA NOCHE TOTAL (1967-1968)

AMARILLO Amarelo	amarilla (1) amarillenta (1)	2
AZUL Azul	azul (3) azules (1) azulado (1) azulada (3)	8
BLANCO Branco	blanco (2) cándidas (1)	3
MORADO Roxo/Lilás	morado (1) amorado (1) amaratada (1)	3
NEGRO Preto	negro (2) negra (2) negros (1) negras (3) negrísima (1) ennegrecidas (1)	10
ROJO Vermelho	rojo (4) roja (6) rojas (1) carmín (3) carmesí (1) rojiza (1) enrojecía (1)	17
ROSA Cor-de-rosa	rosas (1) rosada (2) rosadas (1)	4
VERDE Verde	verde (1) verdes (3) verdosos (2)	6
VERDEAZUL Verde-azul	verdeazul (1)	1

Não deixa de ser importante notar que a palavra “sangre”, uma palavra também ela vermelha, nos surge no título de um destes livros. Como veremos, as cores dominantes das várias fases da obra deste poeta têm tendência a alastrar pelos títulos: assim, os cromatismos principais vão projectar o seu império nessa específica monarquia dos títulos das obras. Não é, pois, um acaso que o vocábulo “sangre” nos surja no frontispício de uma obra desta fase vermelha. Se quisermos analisar um texto particularmente significativo desta predominância rubra, podemos escolher o poema VIII de *Junto al lago*: o leitor pode encontrá-lo na página 19 da edição da lírica completa de Colinas que nos tem guiado. Na verdade, este poema começa logo por instalar, desde o primeiro verso, um ambiente escarlata no texto: “Amor, la luna roja, el pecho blando/del estrellado viento en los ramajes,/el pozo de los astros, nos conducen/más allá de tus ojos”.

Curiosamente, muitas luas aparecerão na poesia posterior de Colinas – mas de outras cores: o satélite da Terra aparece-nos associado, naturalmente, à cor branca (402), ou então em tons de azul (157, 332). Esta lua vermelha afirma-se sobretudo no seu primeiro lirismo: surge-nos neste poema – e ainda noutra desta fase (47). Em toda a restante obra lírica do autor de *Tratado de Armonía*, só se nos depara o

sintagma “luna roja” mais uma vez: no livro *Astrolabio* (188). Voltando ao poema que estamos a analisar, integrado na colectânea *Junto al lago*, devemos dizer que todo este texto se reveste de um intenso cromatismo carmesim. Mais à frente, o poeta dirá “arde/toda la noche con nosotros” – o que significa que o vermelho da lua se prolonga no vermelho do fogo. E, um pouco mais adiante, referir-se-á a um “clavel de fuego” – novo instante vermelho no encarnado cromatismo textual. Que este vermelho é um vermelho do corpo, do sangue, surge-nos claramente na continuação que tem este “clavel de fuego”. Torna-se interessante fazer a citação integral destes específicos versos:

Sé que es difícil desprenderse pronto
de ese clavel de fuego, de esa carne
que florece en la mía y que propaga
en mi piel los latidos de tu sangre.

Repare-se que as palavras ou expressões associadas de algum modo à cor vermelha são várias: “clavel de fuego”, “carne”, “sangre”. São estes vocábulos, semeados pelos vários textos, que produzem a tal tonalidade vermelha da primeira poesia deste autor.

Contudo, deve ser sublinhado que a cor negra – a grande cor da obra coliniana, devemos desde já dizê-lo – revela ter, logo nestas primeiras obras, uma presença muito forte: são dez as ocorrências de palavras com ela relacionadas. Trata-se, pois, da segunda cor mais referida. No fundo, temos a impressão de que, com efeito, todo este primeiro momento da poesia de Colinas se configura, precisamente, como o prelúdio à noite total da obra do lírico de *Los silencios de fuego*. Por conseguinte, o título da sua colectânea reunindo a produção poética feita entre Outubro de 1967 e Junho de 1968, precisamente *Preludios a una noche total*, não deixa de se revestir de laivos proféticos. Quer dizer: a cor preta – e todas as suas implicações de natureza metafísica – já nos surge nestes primeiros livros do poeta espanhol: a tal noite total aproxima-se, ainda que o tema dominante nestas colectâneas iniciais seja o do amor, tema esta que passará a um lugar secundário quando a obra coliniana começar a pairar sobre os seus abismos metafísicos com as asas que lhe são próprias: as da cultura e da arte.

IV

Um livro arco-íris

Em 1972, surge um livro especial na obra de Antonio Colinas: trata-se de *Truenos y flautas en un templo*. De algum modo, esta colectânea marca a entrada na fase mais “culturalista” do autor castelhano. No nosso estudo, esta publicação individualiza-se de um modo muito particular por dois motivos: em primeiro lugar, a densidade das referências culturais que os poemas apresentam – desemboca também numa densidade dos cromatismos identificáveis nas suas várias peças líricas. Podemos mesmo dizer que esta colectânea talvez seja a mais colorida, a mais garrida de toda a obra poética coliniana – de aí que a consideremos como o livro arco-íris do poeta espanhol. Num trabalho que se baseia em dados e na minúcia da observação textual, apresentemos provas daquilo que afirmamos: em *Truenos y flautas en un templo*, dos trinta poemas que compõem o livro, vinte e sete contém referências a cores – só três das

secções do poema final, intitulado “Los cantos del ónice”, não apresentam qualquer referência a um determinado colorido.

Em *Junto al lago*, onze dos seu dezasseis poemas não incluem nenhuma referência cromática – veja-se como este livro nos surge, pois, muito mais “apagado”, em termos de cor, do que *Truenos y flautas en un templo*. De idêntico modo, em *Noche más allá de la noche* – um livro muito complexo e formado por poemas de dimensão considerável –, nove das composições não apresentam referências directas a cores, num total de trinta e sete poemas que formam o livro. Ainda mais um exemplo: tomemos um livro da fase final coliniana, uma publicação como *Libro de la mansedumbre* – neste caso, sete dos vinte e cinco poemas não contêm qualquer presença cromática referida por palavras concretas. Por conseguinte, como estamos a ver, claramente *Truenos y flautas en un templo* é a obra com mais cor de todo o percurso lírico coliniano.

Para exemplificar isto com um texto, bastará citar um pequeno poema, como “Bucólica” (94). Esta peça, por ser muito breve, permite-nos a sua inclusão completa no presente estudo:

Soy el pastor de estos paganos prados.
 Veo entre los ciruelos los centauros
 y en las torres enanos de ojos verdes.
 De Tiziano y de Rubens los colores
 de esta ciudad: el oro de los muros,
 el fuego azul del campanil, las rosas.

Repare-se como numa composição tão curta nos surge um tão rico jogo cromático: temos a cor verde (“ojos verdes”), a azul (“el fuego azul”), bem como duas referências mais abstractas – quando se nos fala nos “colores de esta ciudad” e no “oro de los muros”, que remete para o tom dourado. Se examinarmos os quadros com todas as ocorrências cromáticas relacionadas com *Truenos y flautas en un templo*, ainda mais evidente se nos tornará que se trata de um livro arco-íris:

TRUENOS Y FLAUTAS EN UN TEMPLO (1968-1970)

AMARILLO Amarelo	amarillos (2) amarillenta (2) amarillentos (1)	5
AZUL Azul	azul (6) azules (7) azulado (1) azulada (1) azul celeste (1)	16
BLANCO Branco	Blanco (1)	1
GRIS Cinzento	grises (1)	1
MORADO Roxo/Lilás	morada (1) moradas (1) amoratado (1) cárdeno (1) cárdenas (1) malva (1) malvas (1) violáceo (1) violáceas (1)	9
NEGRO Preto	negra (2) negros (4) negras (2) lo negro (1) negrura (1)	10

ROJO Vermelho	rojo (1) roja (1) rojos (2) rojas (1) color cereza (1) enrojecido (2)	8
ROSA Cor-de-rosa	rosas (2) rosáceo (1) rosados (1)	4
VERDE Verde	verde (8) verdes (3) verdoso (2) verdosa (1) verdosos (1) esmeralda (1)	16
VERDINEGRO Verde-negro	verdinegras (1)	1
COLORES PERIFRÁSTICOS INDETERMINADOS Cores perifrásticas indeterminadas	color canela de China (1) colores de ciruela (1) color de tortuga (1)	3

Com efeito, olhando para esta tabela, verificamos que são duas as cores dominantes: o azul e o verde – curiosamente as duas tonalidades directamente presentes no pequeno poema que atrás analisámos. Na verdade, este será o único livro de Colinas com duas cores simultaneamente em lugar de destaque – mais um dado importante que aponta para a hipérbole de colorido que, nesta obra, se nos depara. Também por isso, porque duas cores nele se impõem em paralelo – caso único na obra coliniana –, este livro tão cromático pode ser considerado um livro arco-íris.

V

A fase negra

Com *Sepulcro en Tarquinia*, a obra de Colinas sofre uma poderosa transformação: por um lado, este livro, aparecido em 1975, obterá um prémio muito significativo, uma espécie de primeira consagração do seu autor – o “Premio Nacional de la Crítica”. Por outro lado, no contexto do nosso estudo, esta colectânea poética significou o triunfo da cor preta na obra do autor. Sublinhe-se que este tom tinha tido já uma presença importante nos livros do poeta de *Tiempo y abismo*. Com efeito, fora a segunda cor mais presente na fase vermelha do autor – tal como fora, também, a segunda cor de maior importância em *Truenos y flautas en un templo*, depois do verde e do azul que ocupavam o primeiro lugar *ex aequo*. A partir daqui, nunca mais o negro deixará de imperar nos textos do autor – se exceptuarmos uma epifania branca que ocorre em *Libro de la mansedumbre* e que adiante analisaremos. De qualquer modo, como já dissemos, o preto será a cor principal de todo o lirismo do poeta de León, chegando mesmo a ser responsável por essa “sombra” que se encontra presente no título da sua obra poética reunida sob o título *El río de sombra*.

Vejamos os quadros relativos a *Sepulcro en Tarquinia*:

SEPULCRO EN TARQUINIA (1970-1974)

AMARILLO Amarelo	amarillos (1)	1
AZUL Azul	azul (1) azules (3) azul marino (1) azul-lunar (1)	6
BLANCO Branco	blanco (4) nevada (1)	5
DORADO Dourado	áureo (1) doradas (1)	2
MORADO Roxo/Lilás	moradas (1) violetas (1)	2
NEGRO Preto	negro (2) negra (2) negros (3) negras (4) lo negro (1) negrísimas (1) negrura (3) ennegrecida (1)	17
ROJO Vermelho	rojo (3) roja (1) rojos (2) rojas (3) granate (1)	10
ROSA Cor-de-rosa	rosa (1) rosados (1)	2
VERDE Verde	verde (4) verdes (4) verde-manzana (1) verdeoscuro (1)	10

Como se pode ver, o domínio da cor negra é muito evidente. O vermelho, a cor dominante na primeira fase da obra do autor, fica agora em segundo lugar; do mesmo modo, o verde, um dos tons destacados em *Truenos y flautas en un templo*, também passa a ocupar uma segunda posição. Como já dissemos, a partir deste ponto nunca mais o negro abandonará a sua primazia nos livros de poesia de Colinas – com a excepção que atrás referimos. Vejamos os quadros relativos às obras seguintes:

ASTROLABIO (1975-1979) – EN LO OSCURO (1980) – NOCHE MÁS ALLÁ DE LA NOCHE (1980-1981)

AMARILLO Amarelo	amarilla (3) amarillas (1)	4
AZUL Azul	azul (12) azules (2) azulado (3) azulada (2) azulados (1) azuladas (1)	21
BLANCO Branco	blanco (3) blanca (1) blancos (1) lo blanco (4) canosa (1)	10
DORADO Dourado	oro (1) oros (3)	4
MARRÓN Castanho	ocres (1)	1

MORADO Roxo/Lilás	morado (1) morada (1) morados (1) moradas (2) cárdeno (1) amoratadas (1) violeta (2) violáceos (2)	11
NEGRO Preto	negro (11) negra (15) negros (8) negras (7) lo negro (7) negror (1) negrura (3) negruras (1) ennegrece (1) ennegrecida (1)	55
ROJO Vermelho	rojo (3) roja (3) rojos (3)	9
ROSA Cor-de-rosa	rosa (1) rosada (1) rosados (1) rosadas (1)	4
VERDE Verde	verde (5) verdes (2) verdor (3) verdores (3) verdosa (3) verdosos (1) verdosas (2) verdecida (1)	20
VERDINEGRO Verde-negro	verdinegra (1)	1

JARDÍN DE ORFEO (1984-1988) – LA MUERTE DE ARMONÍA (1990) – LOS SILENCIOS DE FUEGO (1988-1992)

AMARILLO Amarelo	amarilla (3) amarillas (2) amarillento (1)	6
AZUL Azul	azul (3) azules (1) azuladas (1)	5
BLANCO Branco	blanco (10) blanca (10) blancos (2) blancas (4) lo blanco (12) albas (1)	39
GRIS Cinzento	gris (1)	1
MARRÓN Castanho	castaños (1)	1
MORADO Roxo/Lilás	morado (1) morada (1) morados (1) moradas (1) malva (1) violeta (2) violácea (1) violáceas (1)	9
NEGRO Preto	negro (16) negra (18) negros (6) negras (7) lo negro (13) negrura (1) negruzco (1) negruzcos (1)	63
ROJO Vermelho	rojo (3) roja (4) rojísimo (1) color de la sangre (1)	9
VERDE Verde	Verde (7) verdes (4)	11
VERDINEGRO Verde-negro	verdinegra (1)	1
COLORES PERIFRÁSTICOS INDETERMINADOS Cores periferásticas indeterminadas	colores ácidos (1)	1

Como podemos ver, o império do preto é claríssimo – neste conjunto de sete livros. De tal modo que, entre 1975 e 1992, existe um grande arco literário de sete colectâneas, todas elas dominadas pelo preto.

Depois desta avalanche de dados objectivos, existe uma pergunta que se impõe: que preto é este, em que consiste esta cor negra que passou a ter a primazia na obra de Colinas? O que é que ela significa? Devemos dizer que a sua apoteose se relaciona com o adensar das temáticas existenciais na obra do poeta. Como vimos, na sua primeira fase, a obra de Colinas radicava numa sensibilidade amorosa que, ao chegarmos a *Truenos y flautas en un templo*, se metamorfoseava noutra coisa – a vivência do esplendor de um certo universo cultural. O domínio do vermelho relacionava-se com o lirismo de tipo sentimental, passional, ao passo que o império do verde e do azul coloria os poemas de temática mais cultural. Agora, com a prevalência do preto – que, como dissemos, se inicia em *Sepulcro en Tarquinia* –, impõe-se uma nova temática que marcará profundamente a obra do poeta até *Tiempo y abismo*: os versos do autor de *Jardín de Orfeo* passam a centrar-se no drama da existência. E, sem dúvida alguma, existe uma tonalidade pessimista, muito escura, que se impõe. Como nos diz o sujeito lírico, numa composição integrada em *Astrolabio* (194):

Yo creo que no existe verdad para el humano.
Por eso, sólo queda ese rumor confuso
de aguas y de frondas en la piedra labrada,
las palabras escritas en el páramo inmenso
que la edad amenaza y que el Tiempo destruye.

Deste modo, como estamos a ver, este negro, esta cor preta de que estamos a falar reflecte, em termos cromáticos, uma nova sensibilidade do autor para temáticas “escuras”, “pessimistas” de tipo existencial e filosófico. Poderíamos apresentar diversos exemplos desta nova sensibilidade negra da obra coliniana. Contudo, o mais interessante desses exemplos parece-nos ser a composição “Suite castellana” – que integra o livro *Astrolabio* e que passaremos a analisar de seguida:

En Castilla, la madrugada
se alza de pinares fríos y el que pasa
cae de rodillas en la gleba y besa
la última luz negra en el rocío.
Al mediodía,
bajo un violento coro de puñales,
danzáis, reís.
Esferas luminosas desorbitan el día,
fiestas hay en el aire,
vino, caballos (rosas
sólo en los claustros), un almendro seco
y cipreses pelados,
como las alas de los buitres viejos,
que sólo traen desgracias.

Hay un joven herido que no olvida
y bodas que se llevan el Amor a la Muerte.
La tarde es una lágrima que nunca cae,
un tiempo de rebaños, de hornos olorosos,
una oración en labios enlutados.
Álamos santos, álamos
de los dioses,
movéis en lo alto sueños sobrehumanos.
De noche, buscamos la humedad
de huertos pobres,
apagamos las velas y lloramos
porque tienen los astros allá arriba
fuegos más hermosos.

O que resulta extremamente curioso neste texto é comprovar como um lugar luminoso, uma espécie de espelho de luz – a região de Castela, tão conhecida pelos intensos azuis celestes dos seus céus de esmalte – se vê contaminado de negro: de tal modo que, ao longo dos versos, esse negrume se vai impondo, se vai sobrepondo ao poder límpido da luz. Logo no início, a figura do poeta nos surge, numa espécie de adoração da escuridão: de facto, o sujeito lírico, em pleno amanhecer, “cae de rodillas en la gleba y besa/la última luz negra del rocío”. Fica clara uma como que homenagem a essa “luz negra”, bem mais importante do que a luz da madrugada.

Mesmo quando a luz imensa cresce na paisagem – “esferas luminosas desorbitan el día” –, o sujeito poético compraz-se em chamar a atenção para certos aspectos negros, negros e negativos, da realidade, que relativizam essa mesma luz: as rosas só existem nos claustros, a amendoeira está seca e vêem-se, nas palavras do poema, uns “cipreses pelados./como las alas de los buitres viejos./que sólo traen desgracias” A isto devemos acrescentar que há um jovem ferido. Todas estas palavras ou expressões – “seco”, “pelados”, “como las alas de los buitres viejos”, “que sólo traen desgracias”, “herido” – acabam por conformar uma isotopia negativa, uma autêntica isotopia negra que contraria a luminosidade ambiente: que derrota essa mesma luminosidade. Por isso mesmo, o poema é levado do Amor à Morte, referindo-se no texto umas “bodas que se llevan el Amor a la Muerte”. Quer dizer, “Suite Castellana” é um poema que vai do branco da luz e do amor para o preto da tristeza e da morte, encaminhando-se rumo a uma escuridão cada vez maior.

A isotopia negativa a que temos feito referência continua a adensar-se nos versos seguintes do poema, com palavras e expressões como “lágrima”, “labios enlutados”, “huertos pobres”, “lloramos”, de tal maneira que um texto que era para ser luz se enche de sombra – uma sombra que provém da tal sensibilidade existencial que a poesia coliniana revela a partir de *Sepulcro en Tarquinia*, sensibilidade esta que se prolonga até aos seus últimos livros. Não deve pois estranhar-nos, surpreender-nos que esta “Suite castellana” se conclua em plena noite: numa noite escura que, no fundo, esteve subjacente à maioria dos seus versos. Assim, a sequência final é a seguinte: “De noche, buscamos la humedad/de huertos pobres./apagamos las velas y lloramos/porque tienen los astros allá arriba/fuegos más hermosos”. Por outras palavras: a noite venceu – e nestes “fuegos más hermosos” das estrelas anuncia-se já essa outra

noite, essa “noche más allá de la noche” que será a próxima paragem, a próxima descoberta da aventura lírica de Antonio Colinas.

VI

Uma epifania branca

Encontramo-nos, pois, em plena fase negra da poesia do autor de *Astrolabio*. Esse negrume alastra, como tinha acontecido anteriormente, nas outras fases, pelos títulos dos livros: *En lo oscuro*, *Noche más allá de la noche* representam bons exemplos desta escuridão que ensombra a obra coliniana. Contudo, um fenómeno muito curioso ocorre: ao lado do império do preto, outra cor começa a crescer, a alastrar na obra de Antonio Colinas – o branco. Na realidade, este branco nasce do interior mesmo do preto: existe uma clara relação dialógica entre estas duas cores – e o próprio poeta parece ser consciente disso. Esta relação de complementaridade entre estes dois tons define-se com muita clareza no poema “Blanco/Negro”, do livro *Los silencios de fuego*. Vale a pena citar a estrofe inicial (471):

Lo blanco más lo blanco
da lo negro.
Lo negro más lo negro
da lo blanco.
Lo negro más lo blanco,
unidad de contrarios.

“Unidad de contrarios”, quer dizer: a cor branca e a cor negra dão as mãos na obra de Colinas – e vão precisamente de mãos dadas pelos poemas à procura da tal “armonía” que se tornou o destino final da poesia deste lírico espanhol. Por isso mesmo, diz-nos o poeta: “Avanzas en lo blanco lentamente./avanzas con el peso de lo negro” (491). Todos os livros da fase negra deste autor têm por dentro uma oculta, secreta e complementar fase branca. Avançando com o branco, devagar, avançando com o peso do seu negrume – o sujeito poético acabará por chegar a uma autêntica e pura epifania branca: “al fin, ya todo es blanco en lo negro del hombre” (491). Por conseguinte, a viagem pela escuridão desemboca na luz – isto porque, como nos diz o poeta num texto de *Jardín de Orfeo*, “lo negro” é “espejo de lo blanco” (405).

O que se torna impressionante é o modo como os números, como as tabelas pormenorizadas que elaborámos confirmam aquilo que estamos a afirmar. Veja-se, em primeiro lugar, a evolução da presença da cor branca ao longo dos livros de Colinas. Parece-nos muito interessante analisar com alguma minúcia a tabela que se segue:

COLOR BLANCO

Cor Branca

JUNTO AL LAGO	1
POEMAS DE LA TIERRA Y LA SANGRE	0
PRELUDIOS A UNA NOCHE TOTAL	2
TRUENOS Y FLAUTAS EN UN TEMPLO	5
ASTROLABIO	2
EN LO OSCURO	0
NOCHE MÁS ALLÁ DE LA NOCHE	8
JARDÍN DE ORFEO	7
LOS SILENCIOS DE FUEGO	32
LIBRO DE LA MANSEDUMBRE	34
TIEMPO Y ABISMO	18

Em primeiro lugar, note-se que, até *Noche más allá de la noche*, a presença do branco é meramente episódica – trata-se de uma cor desaparecida na obra coliniana. As cinco referências presentes em *Truenos y flautas en un templo* não têm qualquer significado verdadeiramente relevante: como vimos, este livro é o trabalho mais arco-íris de Colinas, sendo os seus poemas altamente cromáticos, como antes demonstrámos. Aliás, o branco é a quinta cor mais citada, a seguir ao verde, ao azul, ao preto, ao roxo e ao vermelho, sendo o seu número de ocorrências idêntico ao amarelo. Por conseguinte, não é em *Truenos y flautas en un templo* que o branco começa a ser importante.

Essa importância principia em *Noche más allá de la noche* – depois da apoteose da escuridão representada pelo livro *En lo oscuro*. Este breve livro, composto por nove poemas, condensa um tal negrume – que implica a quase eliminação de qualquer referência ao elemento cor. Se o preto se constitui pela ausência de cor, *En lo oscuro* é, sem dúvida – e já desde o título –, o livro mais negro de Antonio Colinas. Entrando em números concretos, devemos dizer que, dos seus nove poemas, só dois se referem a cores. Exactamente, são três essas referências: “verdosa” (300), “azul” (301) e “negra” (301). Ora, como estávamos a dizer, será só depois desta apoteose da escuridão que terá início a epifania branca que estamos a estudar. E isso principiará precisamente no livro *Noche más allá de la noche*.

Com efeito, nesta obra, o branco passa a ocupar o lugar de segunda cor, logo atrás do preto: 24 ocorrências para palavras relacionadas com preto, 8 ocorrências para palavras relacionadas com branco. Este segundo lugar do branco é partilhado com o azul: também com oito ocorrências. Vem a seguir o verde – uma cor muito amada por Colinas – com sete referências. Seja como for, não deixa de ser muito significativa esta ascensão do branco – até aqui uma cor desvalorizada pelos processos poéticos do autor. Mais uma vez, o título de um livro diz-nos tudo: da noite trágica e existencial em que tinha caído o lirismo do escritor de León parte-se para outra noite – para essa “noche más allá de la noche” que, começamos a adivinhá-lo, poderá ser uma autêntica e surpreendente noite branca.

O crescimento do branco prossegue, depois de *Noche más allá de la noche*: se, neste último livro, o seu segundo posto cromático ainda era partilhado com o verde, nas duas publicações que se

seguem, *Jardín de Orfeo* e *Los silencios de fuego*, o segundo lugar do branco torna-se incontestável. Vejamos mais um quadro:

JARDÍN DE ORFEO (1984-1988) – LA MUERTE DE ARMONÍA (1990) – LOS SILENCIOS DE FUEGO (1988-1992)

AMARILLO Amarelo	amarilla (3) amarillas (2) amarillento (1)	6
AZUL Azul	azul (3) azules (1) azuladas (1)	5
BLANCO Branco	blanco (10) blanca (10) blancos (2) blancas (4) lo blanco (12) albas (1)	39
GRIS Cinzento	gris (1)	1
MARRÓN Castanho	castaños (1)	1
MORADO Roxo/Lilás	morado (1) morada (1) morados (1) moradas (1) malva (1) violeta (2) violácea (1) violáceas (1)	9
NEGRO Preto	negro (16) negra (18) negros (6) negras (7) lo negro (13) negrura (1) negruzco (1) negruzcos (1)	63
ROJO Vermelho	rojo (3) roja (4) rojísimo (1) color de la sangre (1)	9
VERDE Verde	verde (7) verdes (4)	11
VERDINEGRO Verde-negro	verdinegra (1)	1
COLORES PERIFRÁSTICOS INDETERMINADOS Cores periferásticas indeterminadas	colores ácidos (1)	1

Repare-se que, com 39 ocorrências, o branco se afirma como a segunda cor da obra do poeta: clara e indiscutivelmente. Como vimos anteriormente, trata-se de duas cores que dialogam uma com a outra: conformam uma espécie de balancé, de “columpio” cromático – o que se nos revela de modo particularmente evidente no belo poema “Semana de Pasión”, integrado no livro *Los silencios de fuego*. Na verdade, numa primeira fase desta composição, o sujeito lírico surge-nos num “columpio”, isto é, num balouço – “Iba y venía lento en la sombra/columpiándome/de lo negro a lo negro” (478). Mais tarde, no fim deste mesmo poema, “El columpio iba entonces/de la luz a la luz” (480). Este movimento pendular do “columpio”, este balouçar dos textos entre o preto e o branco resume, afinal, o movimento essencial de todo o lirismo do Colinas a partir de *Noche más allá de la noche*.

Branco e preto mantêm assim, como dissemos, uma relação pendular e de complementaridade. Trata-se, aliás, de duas cores que consubstanciam essências. Vimos, nas nossas reflexões preliminares, que Colinas, de um modo geral, não privilegiava o uso da cor na sua poesia – e explicámos que, em nosso entender, tal acontecia porque a cor não constituía uma essência das coisas, tendendo a poesia do autor de *Tiempo y abismo* a ser uma poesia do essencial. Ora, o jogo cromático entre o branco e o preto permite a Colinas, por assim dizer, colorir as essências que o seu lirismo procura – quer dizer, o negro e o branco constituem, na obra deste autor, mais cores filosóficas do que cores reais: no fundo, na brancura e no negrume se condensa o drama da existência humana – muito mais isso do que o colorido do mundo. Branco e preto são, no fundo – no fundo e *em essência* –, as duas grandes cores da alma.

E, nesta viagem pelo branco e pelo preto, existe um momento muito particular em que o branco vence – em que ocorre a tal epifania branca, a que nos referimos nesta secção do nosso estudo. Essa obra – em nossa opinião a produção maior de Antonio Colinas – intitula-se *Libro de la mansedumbre* e reúne poesia escrita entre 1993 e 1997. O quadro de resultados a que este livro deu lugar é muito claro:

LIBRO DE LA MANSEDUMBRE (1993-1997)

AMARILLO Amarelo	amarillo (3) amarilla (1) amarillos (3)	7
AZUL Azul	azul (8) azules (3) azul fosforescente (1)	12
BLANCO Branco	blanco (12) blanca (10) blancos (3) blancas (1) lo blanco (5) lo más más blanco (1) blancura (2)	34
DORADO Dourado	dorado (1) doradas (2)	3
GRIS Cinzento	grises (1)	1
MORADO Roxo/Lilás	malvas (1)	1
NEGRO Preto	negro (3) negra (12) negros (5) negras (4) lo negro (2)	26
ROJO Vermelho	rojos (1) color de tejas rojizas (1)	2
VERDE Verde	verde (4) verdes (1) verdor (5) verdores (2) verdosas (1)	13
COLORES PERIFRÁSTICOS INDETERMINADOS Cores Periferásticas Indeterminadas	colores de antiguo esplendor (1) color del limonero (1)	2

A supremacia da cor branca surge-nos de um modo evidente: 34 ocorrências contra 26 da cor preta. Significa isto que continua a existir uma relação dual entre estes dois coloridos essenciais – uma relação especular ou de complementaridade. Só que, agora, ao contrário do que aconteceu nos livros anteriores da fase negra – a partir de *Noche más allá de la noche* –, ao contrário também do que voltará a suceder no livro seguinte, *Tiempo y abismo*, o branco domina. Na estranha irmandade destes dois tons filosóficos, por uma vez a brancura impera – essa brancura que a poesia de Colinas associa à “Divinidad:/la música absoluta, lo blanco de lo blanco” (324).

Este esplendor branco do *Libro de la mansedumbre* define-se associado a um determinado elemento do mundo natural que já marcara presença nos títulos anteriores colinianos: referimo-nos à neve. De facto, a neve e a brancura assumem um destino paralelo no lirismo do autor de *Larga carta a Francesca*: quando o branco principia a sua ascensão, que culminará no volume poético cujo quadro de cores acabámos de apresentar, a neve inicia também um processo semelhante de afirmação da sua presença. Existem muitos textos onde podemos identificar esta dominância das paisagens nevadas, dominância relacionada com a ascensão do branco – do mesmo modo que se pode propor que o império da cor preta, no lirismo coliniano, se associa ao predomínio dos cenários nocturnos. Vejamos, agora, um desses poemas avassaladoramente marcados pela brancura da neve: concretamente o texto “La nada plena”, que se integra no volume *Jardín de Orfeo*. A transcrição da primeira estrofe desta composição é suficiente para compreender a obsessão pela neve que se instala na produção poética do autor de *Sepulcro en Tarquinia* (412):

Adiós, dulces visiones fugitivas.
Duerme el amor detrás de aquellos muros
y, como muro, veo allá a lo lejos,
entre cipreses, la nevada cumbre.
Duerme la nieve sobre el muro, duerme
la nieve sobre el fuego, ¿es de fuego
la nieve o quizá nieva en el fuego?
Para tenerte yo y para negarte
puse un día mis labios en tu nieve.
Nieve el cuerpo que duerme en la distancia.
Amor: nieve imposible de besar.
Amor: nieve que sólo se respira.
Nieve-amor que se funde con su fuego.
Mas el sopor de la tierra amarilla
me devuelve sonámbulo al jardín,
a la tierra, al agua, al fuego, al aire.
La tierra, el agua, el fuego, el aire: nada.

Encontramo-nos perante dez ocorrências – por nós sublinhadas no texto – de palavras da família do substantivo “neve”, sejam elas esse substantivo (“nieve”) ou o verbo dele derivado (“nieva”) ou, ainda, um participio adjectival como é “nevada”. Torna-se muito curioso constatar que, nesta estrofe, parece

passar-se de uma neve real – aquela que nos surge na “nevada cumbre” – a uma neve da alma, a uma neve de tipo espiritual que o poeta designa como “nieve-amor”.

Este sublinhar, ou mesmo exaltar, da neve aparece-nos noutras composições, algumas delas de título muito significativo – como é o caso de “Paraíso en la nieve” (491), um poema que forma parte de *Los silencios de fuego*. Sendo a neve um desenvolvimento do tema da brancura – ou se se quiser: uma variação, de tipo natural, desse mesmo tema –, naturalmente esta neve define-se em diálogo com a escuridão, com o negrume da noite. Ora, este diálogo entre a neve do branco e a noite do preto define-se muito bem na conclusão do texto lírico “La noche blanca” (464) – veja-se que o próprio título da composição já encena, já condensa esse mesmo diálogo entre brancuras e negrumes. Eis como o texto conclui: “¡Noche blanca, florida de ermitas y de cementerios/en la que sólo nos falta la nieve!”. Tal como, na obra coliniana, o branco e o preto se desenvolvem paralelamente, do mesmo modo a neve – uma espécie de “naturalização” da brancura – nos aparece relacionada com a noite, ou até com o próprio negrume. De aí que nos surja uma estranhíssima “nieve negra” em *Los silencios de fuego* (483).

Mas toda esta reflexão acerca da presença da neve na poesia do escritor de *Un año en el sur* vinha a propósito do império de brancuras que se define em *Libro de la mansedumbre*, império esse evidente neste livro, mas que começa já a insinuar-se, subtilmente e sempre em diálogo com a presença dominadora do preto, a partir de *Noche más allá de la noche*. O melhor exemplo que podemos encontrar, em *Libro de la mansedumbre*, deste império, desta dominância do branco talvez seja o poema intitulado “El muro blanco” (503): neste texto, surgem-nos doze palavras ou expressões intensamente relacionadas com a ideia de brancura (oito vezes a palavra “blanco”, uma delas com o valor de substantivo neutro, aparecendo-nos também, uma vez cada uma, as seguintes palavras ou expressões: “blanca”, “nieve”, “blancura”, “cal viva”). Quanto à ideia de escuridão, de negrume, só nos aparece uma vez – através da palavra “negro”, com o valor de substantivo neutro. Tal como aconteceu no excerto que analisámos antes, relativo à neve, também neste caso uma brancura exterior se torna um fenómeno espiritual: um facto interior. Na verdade, esta composição começa por descrever um objectivo muro branco – “Estoy sentado frente a un muro blanco,/áspero muro” – para depois nos falar da brancura que esse muro branco gera no íntimo do sujeito lírico: “Y, mirándolo, yo también soy blanco”. É esta autêntica rede de pleonasmos da claridade que concretiza a epifania branca que acabámos de analisar. Contudo, resulta curioso comprovar que, após este apogeu da brancura, o último livro do poeta presente na sua obra lírica completa, intitulado *Tiempo y abismo*, reinstala, recupera o papel dominante da cor preta, como podemos ver no quadro que se segue:

TIEMPO Y ABISMO (1999-2002)

AMARILLO Amarelo	amarillenta (3)	3
AZUL Azul	azul (7) azules (2) azul-sangre (1)	10
BLANCO Branco	blanco (6) blanca (1) blancos (3) blancas (4) lo más blanco (2) blancura (2)	18

GRIS Cinzento	gris (1) grises (1)	2
MORADO Roxo/Lilás	morado (1) morada (1) morados (3) moradas (1) amoratadas (1) violáceas (1)	8
NEGRO Preto	negro (4) negra (12) negros (5) negras (5) lo más negro (1) negror (1) negrura (4)	32
ROJO Vermelho	color de la sangre (1)	1
ROSA Cor-de-rosa	rosada (1)	1
VERDE Verde	verde (2) verdes (1) verdor (1) verdoso (1) verdosa (2) esmeraldas (1)	8
COLORES PERIFRÁSTICOS INDETERMINADOS Cores periferásticas indeterminadas	colores de otros días (1)	1

Esta alternância de tons – em certo sentido, este regresso do preto à primazia do texto – não nos deve surpreender, nem inquietar. Como vimos na análise que fizemos anteriormente, branco e preto existem *em relação* na obra do poeta de León: uma cor implica a outra, num movimento pendular que marca os seus textos líricos – pelo que não nos deve estranhar que o pêndulo do negro e do branco tenha oscilado, mais uma vez, nos textos do poeta de *Astrolabio*, desta vez rumo às tonalidades da escuridão. Repare-se que a cor branca continua a ser o segundo tom dominante: assim, o que se nos depara em *Tiempo y abismo*, depois do cume de claridade de *Libro de la mansedumbre*, é um regresso à estrutura que domina a obra do nosso autor após a publicação, em 1983, de *Noche más allá de la noche*.

VII

Sentido geral do uso da cor na obra lírica de Antonio Colinas

Estamos já em condições de propor uma leitura global da obra poética coliniana, leitura esta que parte de um estudo, muito rigoroso, do uso da cor que nela se faz. Em primeiro lugar, como vimos, a poesia de Colinas inicia-se por uma fase vermelha, de temática predominantemente amorosa, fase esta que se corporiza sobretudo nos seus três livros iniciais – livros estes em que a pesquisa de tons se resolve de um modo simples, com um domínio rubro onde se espelham as paixões do coração. No quarto volume de poesia deste lírico espanhol, publicação intitulada *Truenos y flautas en un templo*, pode o leitor verificar uma grande transformação: uma complexificação notável do sistema cromático coliniano, que se adensa paralelamente à introdução no seu lirismo de todo um conjunto de referências culturais de variada ordem – e que fazem da sua poesia aquilo a que se tem chamado uma poesia “culturalista”.

Contudo, o trabalho lírico do poeta de *Los silencios de fuego* não se detém aqui: após *Truenos y flautas en un templo* (uma publicação que, pela densidade das suas estruturas cromáticas, designámos como “livro arco-íris”), o autor inaugura um ciclo de poesia que, mais do que “culturalista”, é filosófica e

existencial: sensível à condição trágica do ser humano. Esta nova fase inicia-se com *Sepulcro en Tarquinia* e, nela, domina com muita claridade a cor negra. Deve aqui assinalar-se que, na obra lírica do poeta residente em Salamanca, o preto vive em diálogo com o branco, num perpétuo entrecruzar das suas tonalidades, que representam essências radicais do ser humano. Por isso, não nos deve estranhar que, ao lado deste império do negro, se vá desenvolvendo paralelamente a presença da cor branca, cor branca esta que chega a ser dominante em *Libro de la mansedumbre*. Contudo, este branco eufórico, este branco-epifania de que temos estado a falar *vem embrulhado em preto, nasce de dentro do preto* – pelo que não nos deve surpreender que o império da obscuridade volte a ter a primazia no último livro de poesia de Colinas, intitulado *Tiempo y abismo*.

Consignámos aqui, um pouco, a história da cor na poesia de Antonio Colinas. Porém, podemos ainda acrescentar algumas observações pertinentes a este panorama global do colorido lírico do poeta de *Jardín de Orfeo*. Uma das constatações mais curiosas é a de que existem *cores proibidas* nos poemas deste autor: por exemplo, resulta impressionante pensar que, em todos os seus livros de poemas, não nos aparece o cor-de-laranja. De facto, este tom surge-nos numa única ocorrência equívoca, no início de um dos primeiros poemas de *Sepulcro en Tarquinia*, “Castrá Petavonium”: “cielo arrasado/con heces de naranjas/y láminas de plata ennegrecida” (165). Estes restos de laranja – “heces de naranjas” – constituem talvez mais uma metáfora com base no fruto do mesmo nome: mais isso do que uma referência concreta ao cor-de-laranja. De qualquer modo, esta é a única menção a este cromatismo, nas 673 páginas da obra lírica completa coliniana. Também podem ser consideradas cores proibidas o castanho e o cinzento, com duas e cinco referências, respectivamente, em toda a obra lírica do poeta nascido em La Bañeza.

Talvez isto aconteça porque este escritor ama as cores puras – quer dizer: aquelas que são capazes de transparecer uma qualquer verdade: “Amad colores puros” (127), diz-nos o sujeito lírico numa composição de *Truenos y flautas en un templo*. De aí que os seus dois tons preferidos sejam o preto e o branco – precisamente pela capacidade que estes dois cromatismos possuem de espelhar puramente a verdade do ser humano: a nossa luz e a nossa sombra. Branco e preto constituem assim, por excelência, as duas cores da alma. Porém, o verde e o azul são dois tons também muito amados pelo escritor de León: mais do que cores da alma, o azul e o verde configuram o cromatismo que podemos encontrar no mundo natural – e no corpo estético das obras de arte. Cores da natureza e da arte, o verde e o azul – tal como o roxo/lilás: outra tonalidade que nunca abandona o lirismo coliniano. Uma cor também muito amada – sobretudo na sua primeira fase lírica, como vimos – é o vermelho.

Ainda uma nota final: por vezes, Colinas tem uma certa tendência ao preciosismo no uso da cor. Quer dizer: prefere referir as tonalidades através de metais preciosos – mais do que através da cor propriamente dita. Assim, como dissemos, são muito escassas as referências ao cinzento – mas são abundantes as menções que se fazem à prata. Ou seja: em vez de dizer “cinzento”, a tendência do poeta vai para usar a palavra “prateado” – ou para se servir de uma metáfora que integre a ideia de “prata”. Do mesmo modo, são relativamente poucas as referências à cor amarela – tom este que, em Colinas, aparece muito associado à doença –, mas surgem com grande frequência as menções ao “dourado” ou ao “ouro”, no sentido da cor dourada. Mais uma vez se impõe o tal preciosismo de que falávamos: a tendência que a poesia de Colinas revela para dizer os tons através de metáforas com base em metais preciosos. É que uma coisa é o amarelo triste e doente do osso – e outra coisa o amarelo esplêndido do ouro. De facto, num

poema de *Libro de la mansedumbre* (518), interroga-se o poeta perante uma determinada “tarde amarilla”: “¿amarillos del oro o amarillos de huesos?”. Em alternativas deste tipo, o discurso lírico do autor de *Sobre la vida nueva* tem tendência a optar pela cor tratada em forma de metal precioso.

VII

Conclusão: entre o preciosismo e a profundidade

Se tivermos de resumir a impressão geral que, em nós, deixou o uso da cor na poesia de Colinas, devemos dizer que o cromatismo lírico deste autor hesita entre o preciosismo e a profundidade – “entre el preciosismo y la hondura”, diríamos nós em castelhano. As cores usam-se pela sua capacidade de beleza – e pela sua capacidade de verdade. Como cores associadas à beleza, temos o azul, o roxo, o verde; como cores associadas à verdade, deparam-se-nos o vermelho, o branco, o preto. De aí que este nosso estudo reforce uma intuição nossa antiga: a ideia de que a poesia deste autor lírico oscila entre o seu carácter acentuadamente estético e a sua perseguição de uma verdade existencial. Talvez ficasse bem ao lirismo de Colinas este cognome algo paradoxal: esteticismo existencial. De facto, é isso: esta obra que o poeta diz ter feito “con sincera pasión” (383) evoluiu como uma busca da verdade pelos caminhos da beleza.

E esta é uma das razões da dignidade e da importância deste lirismo coliniano: trata-se de uma aventura estética que contém em si, no seu interior, uma aventura espiritual. Quem leu com a atenção minuciosa do investigador toda a obra poética de Colinas acaba o seu estudo profundamente comovido – porque assistiu à cronologia dolorosa de uma alma que se vestiu de beleza e se despiu na procura da sua verdade. Toda a poesia de Colinas é qualquer coisa de profundamente sério, de profundamente autêntico. Talvez seja esta seriedade, esta autenticidade que a afasta um pouco dos jogos vanguardistas: do “vale tudo” lírico. As composições líricas do poeta de *Astrolabio* são sempre algo hieráticas, algo sacerdotais – de aí que tenham gerado algumas resistências. Isto porque a poesia deste homem nunca se reduz a um jogo de acasos – é sempre uma procura e um encontro, mesmo que esse encontro seja com o vazio.

Quando se fazia este estudo, tinha vindo a público, há pouco tempo, o último livro de poesia de Antonio Colinas, intitulado *Desiertos de la luz* – uma publicação do ano de 2008. Propositadamente, deixamos este livro de fora – embora sintamos curiosidade em conhecer como continua esta história lírica da cor coliniana, que acabámos de traçar nestas páginas. Procedemos assim porque nenhum estudo deve procurar concluir excessivamente aquilo que por si foi estudado. Estuda-se uma matéria no fundo para que ela continue a ser estudada – não para que o tratamento desse tema fique definitivamente concluído. Por outro lado, devo confessar que a leitura integral da obra lírica de António Colinas me deixou, como já disse, emocionado. Através da cadência dos seus versos, eu senti que o poeta perseguia “la música absoluta, lo blanco de lo blanco” (324). E lembrei-me das suas leituras na Universidade da Beira Interior, na Covilhã: do modo como a sua voz tremia firmemente ao dizer os seus poemas. Afinal, a literatura pode ser uma forma de dignidade – uma forma de verdade: se o poeta fizer do seu negrume humano uma aventura de brancura.

***El modelo AICLE para la enseñanza de la literatura en ELE:
análisis de variables para el diseño de un curso***

Rosario Mascato Rey

Universidad de Santiago de Compostela

La suerte de los materiales literarios en el aula de lengua ha sido muy diversa a lo largo de las últimas seis décadas. Mientras que en los años 50, el enfoque tradicional se centraba en el texto literario como material a partir del cual trabajar las reglas gramaticales, en los 60, los enfoques de tipo estructural suprimen este uso de la literatura en el aula de idiomas a fin de centrar su atención en muestras de lengua en las que el vocabulario y las estructuras lingüísticas tenían la primacía, especialmente desde el punto de vista audio-lingual. Ya en los 70, el desarrollo de los enfoques nocio-funcionales se sigue centrando en los aspectos lingüísticos, dando mayor relevancia a la naturalidad de las muestras de lengua utilizadas en el aula, por lo que la literatura, al ser considerada como una creación artificiosa, estaba lejos de tener cabida en los currículos de lenguas extranjeras. Y en los 80, la revolución emprendida por los enfoques de tipo comunicativo, provoca un marcado rechazo de la literatura como material didáctico, al asumir que se trata de un discurso alejado de todo propósito de tipo práctico en la interacción diaria (Albaladejo 2007: 37).

Sin embargo, los 90 abren un nuevo panorama, en el que se dan cita planteamientos metodológicos más eclécticos, a partir de los cuales es posible integrar las aportaciones de numerosas disciplinas, entre las que se encuentra también la literatura. Desde ese momento, los textos literarios llegan a convertirse en instrumento didáctico cuyo uso en las aulas de lengua es, no sólo útil, sino incluso recomendable, por diversos motivos, como los enumerados por Collie y Slater, en su obra *Literature in the classroom* (1987): en primer lugar, su carácter de *realia*⁵⁹; en segundo, su consideración como fuente de contenidos y códigos socioculturales y pragmáticos⁶⁰; a esto se suma su entramado lingüístico, cuya riqueza en términos léxicos, gramaticales y nocio-funcionales los habilita además como modelos para motivar la producción oral y escrita de los estudiantes, ayudándoles a desarrollar ambas destrezas también en términos de creatividad⁶¹; y, por último, señalan Collie y Slater, la literatura es, asimismo, un instrumento que, adecuadamente utilizado en las aulas, puede incluso resultar motivador para el

⁵⁹ “In reading literary texts students have also to cope with language intended for native speakers and thus they gain additional familiarity with many different linguistic uses, forms and conventions of the written mode: with irony, exposition, argument, narration, and so on. And, although it may not be confined within a specific social network in the same way that a bus ticket or an advertisement might be, literature can non the less incorporate a great deal of cultural information” (4)

⁶⁰ “Reading literature of a historical period is, alter all, one of the ways we have to help us imagine what life was like in that other foreign territory: our own country’s past. Literature is perhaps best seen as a complement to materials used to increase the foreign learner’s insight into the country whose language is being learnt” (4)

⁶¹ “Reading a substantial and contextualised body of text, students gain familiarity with many features of the written language –the formation and function of sentences, the variety of possible structures, the different ways of connecting ideas- which broaden and enrich their own writing skills. The extensive reading required in tackling a novel or long play develops the students’ ability to make inferences from linguistic clues, and to deduce meaning from context, both useful tools in reading other sorts of material as well (...)” Pero no sólo, sino que también “a literary text can serve as an excellent prompt for oral work. (...) At a productive level, students of literature will, we hope, become more creative and adventurous as they begin to appreciate the richness and variety of the language they are trying to master and begin to use some of that potential themselves” (5).

estudiante de lenguas una vez superado el nivel umbral⁶².

A estas razones, cabe añadir otras como la diversidad de registros y variantes lingüísticas que ofrecen los textos literarios, o la convicción de que el uso de la literatura puede incrementar en el alumnado su gusto por la lectura y desarrollar en ellos el placer estético.

En el ámbito de la docencia de E/LE, son muchos los artículos dedicados tanto a defender la pertinencia de la literatura como recurso didáctico que genera una amplia gama de posibilidades de explotación en el aula de lengua (Miralles, 2003; Mendoza Fillola, 2004; Sanz Pastor, 2006 o Albaladejo García, 2006 y 2007), como a mostrar ejemplos de dichos usos en gran diversidad de explotaciones didácticas de textos literarios, muchas veces desde enfoques interdisciplinares⁶³.

Y si algo tienen en común todas estas propuestas (teóricas y prácticas), es el hecho de que parten de la concepción de los propios Collie y Slater: el uso de materiales literarios en el ámbito de la docencia de lenguas extranjeras.

Sin embargo, mucho más difícil es encontrar referencias a la existencia, enfoque o diseño de materiales para la realización de un curso específico de literatura española e hispanoamericana para estudiantes extranjeros; y no menos complicado es encontrar referencias a un curso de literatura para fines específicos (vid. *infra*). Ni siquiera métodos exclusivamente diseñados para la enseñanza-aprendizaje de contenidos de historia de la literatura hacen referencia a estas cuestiones, y se enmarcan, una y otra vez, como materiales complementarios al aula de lengua, algunos incluso de uso autodidacta⁶⁴.

Sin embargo, esto no deja de ser paradójico, por dos razones: la primera es la presencia en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) de contenidos específicos referidos al ámbito de la literatura⁶⁵, que no siempre son tenidos en cuenta en el diseño de manuales para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera; la segunda, una realidad académica: la existencia de cursos específicos de Literatura Española e Hispanoamericana concebidos para estudiantes extranjeros, bien en programas de Bachillerato Internacional o en universidades españolas (i.e. Santiago de Compostela) y extranjeras (por ejemplo, anglosajonas o portuguesas), bien dentro de programas específicos de inmersión lingüística para alumnos extranjeros, bien en sus propios países, como parte de licenciaturas y especializaciones académicas.

Fruto de todo ello, han empezado a surgir sugerentes propuestas alternativas con el fin de revalorizar el uso de textos literarios en cursos para extranjeros. Un claro ejemplo de que estas cuestiones

⁶² “We believe that this can happen, and can have beneficial effects upon the whole language learning process, as long as the reader is well motivated, and as long as the experience of engaging with literature is kept sufficiently interesting, varied and non-directive to let the reader feel what he or she is taking possession of a previously unknown territory (6).”

⁶³ Vid. a este respecto el número especial publicado por la revista *Carabela* (2006) o las múltiples explotaciones que podemos encontrar en la *Didactiteca* del Centro Virtual Cervantes.

⁶⁴ Véase, a modo de ejemplo, lo indicado por las autoras de *Más que palabras. Literatura por tareas*, publicado en 2004 por la Editorial Difusión: “Reír, llorar, sentir, vivir, aprender... Éstas son sólo algunas de las posibilidades que nos ofrece la lectura puesto que la literatura le habla a nuestro cuerpo, a nuestro espíritu, sacude nuestros sentimientos, despierta nuestros sentidos, estimula nuestra imaginación, nutre nuestro intelecto... En ella está todo: la posibilidad de entrar en un mundo conocido y nuevo a la vez, porque por un lado comparte el aspecto humano común a todos, y por otro nos conduce a mundos extraños y sugerentes. [...] *Más que palabras* está destinado principalmente a los estudiantes de español como lengua extranjera que, después de haber alcanzado un nivel B1 de competencia lingüística en español (según el MCR) deseen aproximarse a su literatura y prefieran servirse de una guía rigurosa y amena para recorrer algunas de sus páginas más representativas a lo largo de este viaje” (15-16).

⁶⁵ Como parte del Inventario de Referentes Culturales referidos al punto 3 (Productos y Creaciones Culturales), en directa relación con contenidos de historia del pensamiento, música, cine y artes escénicas, arquitectura y artes plásticas (vid., a modo de ejemplo, para Nivel B1-B2, vol II: 536-545).

empiezan a ser merecedoras de atención por parte de los docentes y profesionales del ámbito de la enseñanza en ELE son, precisamente, algunos trabajos, pioneros en el ámbito de la crítica hispánica en proponer cursos específicos de literatura para no nativos, desde un enfoque de tipo comunicativo/constructivo, adecuado a las distintas opciones curriculares que antes mencionábamos.

Como muestra de lo dicho anteriormente, cabe citar el interesante trabajo del profesor Xaquín Núñez Sabarís (2006), quien propone una programación de Historia de la Literatura Española, con planteamientos de tipo comunicativo, y desde una perspectiva interdisciplinar, en la que lejos de “ofrecer al alumno un conjunto de obras introducidas por una descripción del autor, del período y con una propuesta de análisis de texto en la que el alumno solamente deba activar los mecanismos encaminados a la comprensión”; se trata de que “el estudiante entre en contacto con una serie de textos, en cuyo proceso participará y, cuyo objetivo consistirá en que el trabajo didáctico de cada uno de ellos contribuya a rellenar el trayecto diacrónico de una historia de la literatura española” (24). Así, el autor divide esta programación en unidades que coinciden con la selección autor-obra, y no con el criterio más amplio de período, cuyos objetivos y contenidos se desarrollan en actividades en las que se tiene en cuenta el carácter central del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollando el trabajo en el aula con material auditivo (canciones, recitales, lecturas de poemas o fragmentos, cuenta-cuentos) o audiovisuales (adaptaciones cinematográficas, cortometrajes).

En otro ámbito se encuentra el caso de algunas universidades estadounidenses, donde empiezan a desarrollarse cursos y publicarse manuales de Literatura para fines específicos, en los que los distintos géneros literarios son utilizados como instrumento didáctico para acceder a contenidos de carácter socio-cultural de los países hispanohablantes, fundamentales para la consecución de los objetivos de programas universitarios de especialización, por ejemplo, en economía o negocios.

Es lo que sucede con la propuesta presentada por Nora Vergara Legarra (2006), quien ofrece un programa con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural de estudiantes estadounidenses, mediante una selección de cuentos de diversos autores españoles y latinoamericanos (Augusto Monterroso, Reinaldo Arenas, Mario Benedetti, entre otros). Su “intención general es dar muestras de cómo una lectura estética de los textos literarios, enmarcada en un paradigma de lectura interactiva, favorece la aparición de un nuevo espacio en el aula, donde se descubren las conexiones entre los textos y las vidas de los aprendientes.” (5)

Otro ejemplo son los dos volúmenes (publicados por la Universidad de Yale) de la autoría de los profesores Carlos M. Coria-Sánchez y Germán Torres, quienes asumen la necesidad de alejarse de los enfoques tradicionalmente aplicados al estudio de la literatura, incluso en el aula de lengua, para ofrecer visiones interdisciplinarias de la realidad sociocultural de un país a través de la explotación de textos literarios. Su ámbito es el de los negocios y la economía, como bien señalan en el prólogo a su libro *Visiones. Perspectivas literarias de la realidad social hispana* (2002), lo que conlleva, además, un cambio en el enfoque de los textos:

Although it is widely believed that literature is a critical tool in the foreign language classroom, the literary anthologies used in most Spanish programs at intermediate and advanced levels are geared primarily toward students majoring in literature and therefore are based on a traditional approach to the texts.[...] At least in the languages most frequently studied—German, French, and Spanish—and therefore among the largest number of students, interest has increasingly shifted away from the traditional study of literature toward more practical uses of language. [...] Students with wide interests can use the literary text as a way to explore social, political, and

economic issues and thereby gain critical insights into the culture of the target language. This, of course, calls for a new approach to the literary text: An approach that leaves aside traditional literary analysis and focuses on the social aspects and the context of the particular author and work.

Creemos justificada la cita porque los autores reseñan aquí tres cuestiones fundamentales, a nuestro parecer, que parecen haber quedado en el olvido, cuando nos referimos al uso de materiales literarios en español para estudiantes extranjeros: la primera es el carácter integrador de los materiales literarios, que permiten instruir al alumnado en contenidos relacionados con la realidad sociocultural, histórica, artística, filosófica o lingüística de un país y una época, pero también económica o política; la segunda cuestión es la que se refiere a la imperiosa necesidad de que la programación, materiales y objetivos de un curso se adapten a los intereses y necesidades de los alumnos, según su especialización y sus perspectivas académicas; la última, y no menos importante, es el proceso de reciclaje por el que debemos pasar los docentes de literatura para adecuarnos a los niveles de exigencia que los actuales programas internacionales, intercambios y convenios interuniversitarios demandan.⁶⁶

Tenemos, por tanto, diversas opciones, todas ellas bajo un nuevo enfoque de los estudios literarios, un enfoque de tipo comunicativo, en el que podemos optar por el uso de la literatura como elemento complementario en las clases de lengua, por el diseño de un curso de historia de la literatura, o por la utilización de la literatura para fines específicos, de tipo cultural, social, económico, etc.

En cualquiera de las alternativas propuestas, se requiere el uso imperativo de metodologías interactivas, y no las habituales clases de tipo transaccional que caracterizan la enseñanza superior. A esto se suma el hecho de que el contenido y el idioma están integrados para dar respuesta a objetivos educativos específicos, en un contexto en que, más allá de la inmersión lingüística, el alumnado tiene la oportunidad de utilizar el español no sólo con el fin de acceder a esos otros contenidos literarios, socio-culturales, históricos, etc., sino también con el objetivo de profundizar en el uso de la L2 cuyo aprendizaje están llevando a cabo. Estamos, por tanto, ante un nuevo modelo, que en las últimas dos décadas ha sido investigado con especial interés en contextos de bilingüismo y plurilingüismo. Se trata del denominado “Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera” (AICLE, también conocido por sus siglas inglesas como CLIL), un modelo didáctico integrador de múltiples facetas: el aprendizaje de un idioma;

⁶⁶ Señalan además los autores respecto a su propio manual: “The literary anthology we have compiled meets precisely the objectives mentioned above. It can be used in a variety of contexts: as a cultural complement in Spanish for international business, in literature classes specifically geared for students of Spanish for business, in culture classes, and in international studies. The texts, the introductory essays, and the questions and discussion themes suggested are aimed at providing the student with a better understanding of the cultural and social context of the Hispanic countries. // We are convinced that this new approach will render the study of literature a much more useful and immediate activity for those students who are not necessarily in a traditional literature field. At the same time, our anthology allows instructors to return to their field of specialization—literature—and discuss in a novel way texts and authors with whom they are already familiar” (*ibidem*). Otros manuales de literatura, también publicados por Yale University Press, para fines específicos, son, por ejemplo, *Temas del comercio y la economía en la narrativa hispana*, también de Carlos M. Coria Sánchez y Germán Torres. O *Writing Toward Hope: The Literature of Human Rights in Latin America* (2006), de la profesora Marjory Agosin, quien señala en su prefacio a esta edición el carácter integrador de la literatura: “...human rights must not be seen as separate from history, culture, and the arts. They must coexist with the vital experiences of human beings who have suffered the violation of their rights. Consequently literature on this topic assumes a very personal yet collective voice that inserts itself within the canons of public history. Human rights literature encompasses the human experience of suffering and redemption through an aesthetic that requires responsibility and action on the reader’s part as well as critical thinking and empathy. This literature is born from writers, workers, women, and youth who clamor for the return of loved ones. It is born from the marginality of citizens who, although silenced, continue to act. [...] The strength of a literature that denounces and questions, that speaks and implies that its own citizens can decide through the power of their voices and words, becomes effective in denouncing the moral vacuum in which the abuses took place.”

el desarrollo del conocimiento y comprensión de estrategias interculturales; la preparación para contextos de internacionalización y la mejora de algunos aspectos de la educación no lingüística

La internacionalización y modernización de los estudios universitarios (*target* de nuestra propuesta) ha puesto en cuestión el modelo transaccional, tradicional en las aulas de las instituciones académicas españolas. De acuerdo con Egle Corrado y Eizaguirre (2004), en el marco de este modelo, el docente no funciona como mediador, sino como “fuente” de conocimiento. Esto es: no percibe su responsabilidad en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y ello repercute en la falta de madurez intelectual del alumno (para trabajar las destrezas de la comprensión y expresión escritas, por ejemplo). Por otro lado, el alumnado debe trabajar de manera individual para sortear el momento “crítico” (considerado como los dos primeros ciclos), para “construir” estrategias y procedimientos de trabajo académico, fundamentales en lo social, organizacional y cognitivo. La carencia de reflexión metacognitiva se aprecia, sobre todo, en la ausencia de dinámicas de aprendizaje cooperativo y en tareas en las que el estudiante debe realizar un procesamiento consecutivo de fuentes bibliográficas, en ocasiones sin previa contextualización y con una alta exigencia de lecturas (en términos cuantitativos y cualitativos).

Frente a esta opción, como decimos, en Europa ha empezado a trabajarse con un nuevo modelo, aplicable en cualquier contexto educacional y dirigido hacia un doble objetivo, en el cual un lenguaje adicional –ajeno a la L1 de los aprendientes- es utilizado como herramienta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos no lingüísticos (David Marsh 2000). Este enfoque, de tipo interactivo y cooperativo –por tanto, diametralmente opuesto al transaccional- convierte a los estudiantes en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, utiliza materiales en diferentes formatos y soportes, pone su énfasis en contenidos no lingüísticos y requiere una evaluación de tipo continuo. En este marco, la labor del docente debe ser reorientada dentro y fuera del aula. En el aula, hacia el uso de un lenguaje claro y contextualizado; de estrategias de repetición, reformulación, paráfrasis, resumen, ejemplificación...; hacia la ilustración del discurso con métodos audiovisuales, internet y nuevas tecnologías; y hacia la interpelación directa al alumnado para introducir conceptos o verificar que el resultado de la comunicación es el deseado, recurriendo incluso a la L1 de los estudiantes si esto fuese necesario (Suárez 2005). Y fuera del aula hacia la programación de los contenidos lingüísticos y no lingüísticos que va a desarrollar en el aula (y el consecuente diseño de los materiales necesarios), de acuerdo con los intereses, objetivos y necesidades de los alumnos, el *Curriculum* de la institución y sus propios objetivos.

Si, como en el caso que nos ocupa, nuestro fin es el diseño de una programación de Literatura Española e Hispanoamericana en el marco de un curso destinado a estudiantes universitarios extranjeros en proceso de inmersión lingüística, basado en criterios de interdisciplinariedad (que nos permitan reforzar la competencia intercultural del alumnado) y de lengua (que permita al alumnado mejorar su comunicativa en español), debemos detenemos previamente en el análisis de las variables que confluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del alumnado, para lo que proponemos la utilización de un formulario de objetivos, intereses y necesidades, asentado en tres ideas básicas: la consideración de la literatura como cultura y comunicación; la definición de “género discursivo” (y no literario); y, por último, la conjugación de interdisciplinariedad y nuevas tecnologías.

Siguiendo al sociólogo francés Pierre Bourdieu, entendemos la literatura como un producto

cultural en diálogo con otros productos culturales (pintura, música, fotografía, cine...) y, asimismo, dependiente del campo del poder. Esto es, determinado por las características y problemáticas del ámbito de producción (histórico, socioeconómico, político, artístico, etc.), aspectos todos ellos abordables en el marco del aula de literatura. Asimismo, y a la par, la literatura es también comunicación, por lo que consideramos que ambos aspectos deben ser combinados de manera adecuada a la hora del trabajo en el aula con textos literarios.

Dentro de la concepción del estudiante como agente social definida por el *Nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes*, se halla uno de los objetivos que interesa especialmente rescatar para perfilar nuestra propuesta: el referido al desarrollo de textos orales y escritos sobre temas relacionados con los intereses, gustos y preferencias de los estudiantes, así como con su campo de especialidad (PCIC, 2007, II: 22).

En el caso de un alumno de nivel B1-B2, por ejemplo, se espera que en el transcurso de un curso se persigan los siguientes objetivos estratégicos:

“1.3.1. Reconocer las convenciones del género conocidas (mediante transferencia de conocimiento de otras lenguas y culturas) e identificar aquellas que son idiosincrásicas de la cultura hispánica.

1.3.2. Identificar, en los textos, las proposiciones que contienen las ideas principales y diferenciarlas de las que contienen detalles.

1.3.3. Transferir la información que transmite el texto: las ideas principales y las secundarias, así como las relaciones jerárquicas que se establecen entre ellas.

1.3.4. Emitir juicios de valor en relación con los textos orales o escritos con los que se desenvuelve” (*ibidem*)

Estos textos deben presentar las siguientes características: estar dirigidos a un receptor con unos estudios mínimos; tener una estructura clara, desde el punto de vista de la forma y el contenido; ofrecer la información, en general, de forma explícita, aunque puede aparecer de forma implícita si resulta fácil desentrañar el sentido; haber sido escritos principalmente por hablantes nativos e incluso requerir para su comprensión cierta familiaridad con rasgos comunes de una cultura extranjera; y estar presentados en un formato accesible (PCIC, 2007, II: 22-23).

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de texto?

El propio *Plan Curricular...* nos remite a la definición que de este término aporta el *Marco Común Europeo* (2001), que aclara: “No puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto. [...] Los textos tienen muchas funciones diferentes en la vida social, lo que conlleva las diferencias correspondientes a la forma y la sustancia. [...] Por consiguiente, los textos pueden clasificarse en distintos tipos de texto que pertenecen a distintos géneros” (91, *apud* PCIC, 2007, II: 319, nota 2). Y para ser así considerados, estos materiales deben presentar una determinada estructura esquemática del discurso (llamada estructura textual global o superestructura –Van Dijk 1983-) ⁶⁷;

⁶⁷ Se trata del esquema organizativo del texto: “Permite la anticipación de contextos, la lectura selectiva en busca de una información concreta y la interpretación de las intenciones del autor dentro de la comunidad discursiva, tras características fundamentales para lograr una comunicación rápida y eficaz. La estructura textual global se divide en: estructura primaria, compuesta por secciones, que son en su manifestación textual más esquemática, la introducción, el desarrollo y la conclusión; y estructura secundaria, compuesta por movimientos, que son las partes integrantes y diferenciadas de cada sección y que cumplen una función concreta dentro de ella” (PCIC 2007, II: 320). Estos movimientos pueden dividirse, a su vez, en submovimientos o pasos.

limitaciones en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático; y condicionamiento de registro (microestructura, o lo que es lo mismo, elementos como el léxico, la gramática, la oración y sus relaciones, que proporcionan cohesión y coherencia al texto y le permiten diferenciarse de otro dentro de una determinada estructura global textual); por último, estos textos deben cumplir una función concreta dentro de la comunidad en la que se utiliza (PCIC 2007, II: 320).

De acuerdo con estas características, el *Nuevo Plan Curricular* ofrece, además, una tipología de géneros discursivos y productos textuales a los que un estudiante de este nivel (B1-B2) debe poder enfrentarse, entendiendo como género, en este caso *lo que una comunidad de hablantes entiende y reconoce como una forma de comunicación*, es decir, *clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia*. (PCIC 2007, II: 320-321). Así, el alumnado debería poder entender y escribir adivinanzas, anécdotas, anuncios, artículos de opinión, biografías, cartas, chistes, cuentos, diálogos, diarios, diccionarios y *thesaurus*, discursos y conferencias, entrevistas, ensayos, folletos, hojas y manuales de instrucciones, guías de viaje, monólogos, noticias, novelas, obras de teatro, poemas, recetas de cocina, reseñas, tiras cómicas. A los que habría que sumar, igualmente, escritos de tipo académico.

Si transferimos estas indicaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* a un curso específico de literatura española e hispanoamericana para estudiantes extranjeros, observamos la pertinencia de desarrollar un programa y unos materiales de trabajo en los que sumar, a un enfoque de tipo comunicativo, una metodología basada en contenidos de tipo socio-cultural con una perspectiva interdisciplinar (historia, cultura, política, arte, etc...), cuya materia prima fundamental sean las producciones literarias de autores españoles e hispanoamericanos, siempre y cuando estas comporten un *input* adecuado en términos de complejidad estructural, lingüística y de contenido, y que presenten – además– las distintas destrezas de tipo comunicativo correctamente integradas. Si tenemos en cuenta, por otra parte, que la intención comunicativa de la literatura está fuera de toda cuestión, la pregunta que debemos hacernos es por qué no podemos seleccionar textos de la tradición hispánica que se ajusten a la tipología de géneros discursivos o textuales propuesta por el Instituto Cervantes, y no desde el concepto de género literario.

Es obvio que entre las producciones de los grandes literatos españoles e hispanoamericanos podemos encontrar novelas, obras de teatro y poesía, pero no es menos cierto que, al menos por lo que corresponde a los siglos XIX y XX, también se cuentan entre estas producciones adivinanzas (vgr. Gómez de la Serna), artículos de opinión (i.e. Valle-Inclán), discursos y conferencias (por ej. Ortega y Gasset o Manuel Azaña), guías de viaje (Azorín) o manuales de instrucciones (Cortázar), entre muchos otros. Por esta razón, proponemos que la selección de materiales de lectura responda a criterios de tipo comunicativo, a los que sumar contenidos de diverso tipo, entendiendo la literatura como el producto cultural de una época, en permanente diálogo con otros productos del mismo campo (como son la música, la pintura, la fotografía, la escultura, el cine, etc.). Esta aproximación de tipo comunicativo e interdisciplinar comporta que el estudiante puede diversificar sus intereses y sentirse más motivado que si se enfrenta a largos textos desprovistos de contexto y dotados de gran complejidad estructural, léxica y temática.

Se trata, en resumen, de convertir al estudiante en un lector y escritor competente, crítico con aquellos textos a los que se enfrenta, bien de tipo oral o escrito, aspecto que consideramos uno de los ejes

fundamentales de un curso de Literatura, pero también formarle en las claves lingüísticas, sociales y pragmáticas que permiten a una comunidad de hablantes identificar un determinado producto textual como tal.

Por último, cabe preguntarse por los objetivos, intereses y necesidades de los propios estudiantes, para lo que creemos necesario establecer un clima de negociación y colaboración en el aula entre éstos y el docente. El punto de partida para la consecución de dicha dinámica de trabajo parte de un mejor conocimiento por parte del tutor/docente del grupo ante el que se encuentra, de sus expectativas respecto a la materia y de sus objetivos académicos, personales y laborales. Por esta razón, entiendo como un *a priori* necesario para la elaboración y desarrollo de un curso de estas características interpelar a los estudiantes respecto a una serie de variables que resultan muy significativas a la hora de activar su motivación y participación en las clases. Me refiero a datos básicos sobre su edad y procedencia, así como sobre su competencia comunicativa en español, pero también (y más importante, si cabe) respecto a su entorno, estilo y estrategias de aprendizaje, sus preferencias en relación a géneros textuales, contenidos y formatos que trabajar a lo largo del programa, así como con respecto a sus actitudes y motivaciones para la realización de un curso de literatura.

Responder a dicho formulario implica que el docente cuenta, *a priori*, con una serie de informaciones relevantes para poder tomar las decisiones necesarias al adaptar la programación a los objetivos del curso, de los estudiantes y de su propia persona. Dichas decisiones pueden afectar a la metodología, los contenidos, la selección de materiales, las dinámicas de trabajo en el aula, el tipo de tareas de lectura, escritura y discusión, el desarrollo o no de tareas complementarias fuera del aula, así como al seguimiento y criterios de evaluación que el docente hará del trabajo de los estudiantes. Es decir, a todos los elementos relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en un aula donde se prime un enfoque de tipo comunicativo.

En primera instancia, por tanto, el cuestionario puede ayudar al profesor a orientar el enfoque y contenidos del curso, decisión de máxima importancia, porque los alumnos pueden preferir el uso de textos literarios para consolidar su competencia comunicativa en ELE (por tanto estaríamos hablando de un aula de español como lengua extranjera); pueden optar por estudiar la literatura como producto cultural de una época, que establece relaciones con otros productos culturales coetáneos (por lo que estaríamos ante un curso de literatura para fines específicos centrado en contenidos de historia, cultura, economía, política, etc., de España y/o Latinoamérica); o pueden preferir ceñirse al estudio, análisis y comentario de textos literarios desde una perspectiva más estructuralista, con lo que estaríamos hablando de un curso de historia, crítica o teoría literaria. La diferencia, como se puede apreciar, no es menor. Y el aprovechamiento que nuestros alumnos hagan de dicho curso está fuertemente condicionado por todas las variables analizadas que el docente considere oportuno someter al juicio de los estudiantes en el cuestionario.

En segundo lugar, el simple hecho de responder a un cuestionario, si este está en español, puede dar al docente algún tipo de criterio para verificar la competencia gramatical del alumnado, hecho que va a influir necesariamente en la selección de textos adecuados a su nivel de competencia comunicativa en español. Y más si incluimos una pregunta directamente relacionada con una autoevaluación, por parte del alumnado, de su nivel de lengua.

Por otro lado, podemos encontrarnos con el caso de que algunos de nuestros estudiantes no hayan cursado nunca antes un curso de literatura (hecho cada vez más frecuente entre el alumnado extranjero que acude a los centros universitarios españoles), frente a otros que han optado por especializarse en humanidades, otorgando a las materias de literatura –en español u otros idiomas- un lugar preeminente en su formación. Ambas variables son importantes para el docente, puesto que puede valerse de estas circunstancias para realizar actividades y proponer dinámicas de grupo donde estudiantes “amateur” trabajen con otros de su condición o sean acompañados y supervisados por estudiantes “experto” que les ayudarán a profundizar en conceptos de cierta complejidad, siguiendo estrategias y dinámicas de aprendizaje cooperativo.

Estos son algunos de los objetivos del formulario que presentamos a continuación, diseñado teniendo en cuenta las consideraciones que hemos expuesto, como paso previo a un curso de estas características. En dicho documento (vid. infra), el alumno debe responder diversas preguntas que giran en torno a las cuestiones antes señaladas: motivaciones para el estudio de español, importancia de las materias de español en su formación académica, asistencia previa a un curso de literatura y metodología utilizada en tal caso, conocimientos generales de historia de la literatura española e hispanoamericana (épocas y autores), gustos de lectura (en L1 y L2), soportes y géneros textuales de preferencia para el trabajo en el aula, temas y relaciones interdisciplinarias de interés para su desarrollo durante el curso, así como evaluación de aspectos positivos y negativos para realizar un curso de literatura en español.

En resumen, y como resultado de todos los factores a que hemos hecho referencia, obtendremos una suma de cultura y comunicación en los textos literarios organizados a través de géneros textuales (criterio no excluyente y compatible con otro de tipo temático, cronológico, etc.); un enfoque interactivo y cooperativo; el trabajo específico de las destrezas de la producción y expresión escritas (con el consecuente desarrollo de estrategias cognitivas y de competencia pragmática de los estudiantes); la incorporación de las nuevas tecnologías al aula de literatura, a través de la utilización de nuevos soportes materiales, también interactivos. Y todo ello prestando máxima atención al eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiante y sus prioridades, convirtiendo nuestras clases de literatura en un espacio útil para su desarrollo intelectual, académico o laboral.

Curso de Literatura Española para Estudiantes Extranjeros-
Formulario de Análisis de Objetivos y Necesidades

DATOS PERSONALES

EDAD: NACIONALIDAD:

ESTUDIOS EN CURSO:

MESES/AÑOS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL:

NIVEL:

OTROS IDIOMAS (y nivel):

¿POR QUÉ ESTUDIAS ESPAÑOL?

- Para hablar con / en:
- Para comprender (audio):
- Para leer (señala a continuación qué tipo de textos):
- Para escribir (indica el tipo de escritos):
- Otros. Especificar:

EN TU UNIVERSIDAD/ COLLEGE, LOS CURSOS DE ESPAÑOL SON PARTE DE TU:

MINOR (Subespecialización)

MAJOR (Especialización)

ESCRIBE A CONTINUACIÓN LOS NOMBRES DE LAS MATERIAS QUE CURSAS ACTUALMENTE:



¿HAS ESTUDIADO LITERATURA ALGUNA VEZ? Sí No ¿En qué idioma?

En tus clases de literatura tenías que...:

- Escuchar al profesor y tomar notas
- Leer textos
- Buscar información sobre autores y épocas
- Realizar comentarios escritos
- Discutir los textos con el resto del grupo.
- Memorizar datos
- Otros. Especificar:

En caso de haber estudiado Literatura Española e/o Hispanoamericana, ¿has trabajado sobre (alguna de) las siguientes épocas?

- Edad Media - Renacimiento (Siglos XII-XV)
- Siglos de Oro (Siglos XVI – XVII)
- Ilustración (Siglo XVIII)
- Romanticismo (Siglo XIX)
- Naturalismo – Realismo (Siglo XIX)
- Modernismo (Siglos XIX- XX)
- Vanguardias (Siglo XX. Antes de 1936)
- Posguerra (Siglo XX. Tras 1936)
- Literatura Contemporánea

En caso de haber estudiado Literatura Española e/o Hispanoamericana antes, indícanos el nombre de tres autores que recuerdes especialmente (porque te han gustado, porque has aprendido algo nuevo en sus textos, porque han sido beneficiosos para tus estudios académicos...):



¿QUÉ TE GUSTA LEER? SEÑALA A CONTINUACIÓN ALGUNAS DE TUS PREFERENCIAS DE LECTURA:

? En mi lengua materna:

-
-
-

? En español, prefiero leer / me siento a gusto leyendo:

-
-
-

¿CON QUÉ MATERIAL(ES) TE GUSTARÍA TRABAJAR EN UN CURSO DE LITERATURA? SELECCIONA TUS PREFERENCIAS:

- Libros (novela, cuento, teatro, poesía...)
- Periódicos y revistas
- Tebeos, cómics
- Catálogos de arte y fotografía
- Obras técnicas especializadas de historia, teoría y crítica literaria.
- Internet
- Canciones
- Aplicaciones informáticas (Powerpoint, Slideshare...)
- Programas de Radio y Televisión
- Audiovisuales en DVD (publicidad, películas, documentales...)
- Otros

EN UN CURSO DE LITERATURA, ¿CUÁLES DE ESTOS GÉNEROS TEXTUALES TE GUSTARÍA...?

LEER:

- Adivinanzas
- Anécdotas
- Anuncios
- Artículos de opinión
- Biografías
- Cartas
- Chistes
- Cuentos
- Diálogos
- Diarios
- Diccionarios y tesauros
- Discursos y conferencias
- Entrevistas
- Ensayos
- Folletos, hojas o manuales de instrucciones
- Guías de viaje
- Monólogos
- Noticias
- Novelas
- Obras de teatro
- Poemas
- Recetas de cocina
- Reseñas (de periódicos, revistas, libros)
- Tiras cómicas y cómics
- Otros. Indicar:

ESCRIBIR:

- Adivinanzas
- Anécdotas
- Anuncios
- Artículos de opinión
- Biografías
- Cartas
- Chistes
- Cuentos
- Diálogos
- Diarios
- Diccionarios y tesauros
- Discursos y conferencias
- Entrevistas
- Ensayos
- Folletos, hojas o manuales de instrucciones
- Guías de viaje
- Monólogos
- Noticias
- Novelas
- Obras de teatro
- Poemas
- Recetas de cocina
- Reseñas (de periódicos, revistas, libros...)
- Tiras cómicas y cómics.

- Trabajos académicos
- Otros. Especificar:

DE LOS SIGUIENTES TEMAS, ¿SOBRE CUÁLES PREFERIRÍAS TRATAR A LO LARGO DEL PROGRAMA?

- Similitudes y diferencias entre autores/obras de la literatura hispánica y de otras literaturas.
- Conceptos de teoría y crítica literaria.
- Características del lenguaje literario.
- Vida cotidiana en los países de habla hispana.
- Relación entre los países hispanohablantes y otros países.
- Realidad política y económica de los países de habla hispana
- Geografía e historia de los territorios hispanohablantes.
- Realidad social y diversidad cultural de los países de habla hispana.
- Arte y Cultura de los países de habla hispana: literatura, música, cine, corrientes de pensamiento...
- Otros. Indicar:

¿TE GUSTARÍA PROFUNDIZAR EN LAS RELACIONES DE LA LITERATURA CON OTRAS DISCIPLINAS? SEÑALA TUS PREFERENCIAS:

- Literatura y Cine
- Literatura y Arte escénico
- Literatura y Pintura
- Literatura y Música
- Literatura e Internet
- Literatura, Filosofía e Historia
- Otros. Indicar:

PARA FINALIZAR, ESCRIBE:

TRES RAZONES PARA HACER UN CURSO DE LITERATURA EN ESPAÑOL:



TRES DIFICULTADES DE UN CURSO DE LITERATURA EN ESPAÑOL:



¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Bibliografía citada:

- Agosin, Marjory (2006). *Writing Toward Hope: The Literature of Human Rights in Latin America*, Yale University Press
- Albaladejo García, María Dolores (2007). “Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I)”. *Revista del Instituto Cervantes de Estambul*. 7; y “Aplicación práctica de los principios teóricos para una enseñanza comunicativa de E/LE a través de la literatura (II)”, Universidad Jaquelónica de Cracovia (2006/6). Una revisión de ambos artículos puede leerse en “Cómo llevar la literatura al aula de ELE”. *Revista de Didáctica Marco ELE*. 5: <http://www.marcoele.com/plaintext/num/5/literaturaenele.php>
- Benetti, Giovanna, Margarita Casellato y Gemma Messori (2004). *Más que palabras. Literatura por tareas*. Difusión.
- Bourdieu, Pierre (1996). *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*, Cambridge: Polity Press.
- Collie, Joan y Stephen Slater (1987). *Literature in the Language Classroom: A Resourcebook of Ideas and Activities*. Cambridge University Press
- Coria-Sánchez, Carlos M. y Germán Torres (2002). *Visiones. Perspectivas literarias de la realidad social hispana*. Yale University Press
- _____ (2007). *Temas del comercio y la economía en la narrativa hispana*, Yale University Press
- Egle Corrado, Rosana y María Daniela Eizaguirre (2004). “El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario”. *Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos*: <http://www.rieoei.org/deloslectores/646Corrado.PDF>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid-Alcalá de Henares: Biblioteca Nueva, D.L.
- Marsh, David (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. An Introduction to CLIL for Parents and Young People*. TIE-CLIL: http://www.tieclil.org/HTML/products_E.html
- Mendoza Fillola (2004). “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1 (marzo): <http://www.mec.es/redele/revista1/mendoza.shtml>
- Miralles, Selena (2003). “Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua”, *Frecuencia L*, Febrero: 40-45.
- Núñez Sabarís, Xaquín (2005). *La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de historia moderna de la literatura española*, en <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/>
- Sanz Pastor, Marta (2006). “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”. *Carabela* (59): 5-23.
- Suárez, M^a Luz (2005). “Claves para el éxito del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)”, en *Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del Grupo GIAC*. Universidad de Deusto y Universidad Politécnica de Catalunya. También disponible en http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/giac_jac/05/JAC05_MLS.htm
- Van Dijk, Teun (1983). *La Ciencia del Texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona. Paidós.
- Vergara Legarra, Nora (2006). *La literatura en ELE: Cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de ELE*, en www.mec.es/redele/Biblioteca2006/
- VV.AA. (2006). *Carabela. La literatura en el aula de ELE*. Madrid. SGEL.
- VV.AA. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

*La imagen de Castilla-León y España
en los manuales escolares portugueses (1850-1910)*

David Mota Álvarez
Universidad de Salamanca

En primer lugar, me gustaría agradecer a los organizadores del Congreso el hecho de seleccionar mi trabajo. Al mismo tiempo, quiero disculparme por no exponer in situ mi comunicación, pero fatales coincidencias de agenda, han impedido mi regreso, tal hijo pródigo, a Lisboa, “a minha cara cidade!”.

Esta comunicación se enmarca dentro de los estudios que vengo desarrollando desde hace tiempo, en el Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea de la Universidad de Salamanca, para redactar mi tesis doctoral titulada *Castilla y España en la Historiografía Portuguesa. Del Vintismo a la República (1820-1910)*.

Ha sido posible gracias a una pequeña ayuda concedida por el Centro de Estudios Ibéricos de Guarda, al que con estas palabras, vuelvo a mostrar mi agradecimiento.

Empecemos, pues:

Los Estados decimonónicos utilizaron las aulas para adoctrinar a sus ciudadanos, con el fin de reforzar una idea de pertenencia a una misma comunidad, la nación, en la que se compartían orígenes, intereses y proyectos comunes. La Historia era una materia privilegiada para fomentar este sentimiento de unidad, que ligaba el pasado con el presente y lo proyectaba hacia el futuro. Así lo manifiesta con sus propias palabras uno de nuestros autores en la introducción de su manual:

“A História deve ser guia ou indicador seguro dos progressos d’um povo, quer sob o ponto de vista moral ou intelectual, quer sob o industrial, comercial, economico e político (...) a escola primaria deve ser como a officina na qual se preparem os futuros cidadãos (...) importa estudar a História dos povos, para esse estudo aproveitar ao viver social: visto que a História é a escola das nações”⁶⁸.

El Estado-nación que surge de las revoluciones liberales portuguesas intenta en la medida de sus posibilidades y con una serie de limitaciones, muy parecidas a las del caso español (guerras civiles, carencia de presupuestos necesarios, la competencia de la Iglesia), crear y alimentar una memoria histórica nacional utilizando los pupitres de sus escuelas⁶⁹.

⁶⁸ Carlos A. dos Santos, AFONSO, *Compêndio de História de Portugal para uso das escolas primárias e dos candidatos ao magistério primário do 1º e 2º grau*, Porto, 1886, pp. 7-15.

⁶⁹ Véase Áurea ADÃO e Sérgio Campos MATOS, “A História no ensino liceal oitocentista variantes de uma memória da nação”, en *Primeiro Encontro sobre o Ensino da História* (Comunicações), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992, pp. 57-75. Sérgio Campos MATOS, *História, mitologia, imaginário nacional. A História no Curso dos Liceus (1895-1939)*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990. Son de gran provecho también las páginas del subcapítulo dedicado a la *História ensinada* en el libro de Sérgio Campos MATOS, *Historiografia e memória nacional (1846-1898)*, Lisboa, Edições Colibri, 1998, pp. 163-196. Así como las primeras páginas del capítulo de

La instrucción popular entraba dentro del orden de las grandes preocupaciones de los políticos liberales (Luís Mouzinho de Albuquerque, Almada Garrett, etc) desde el principio⁷⁰. Con todo, el Sistema Educativo portugués, a pesar de sus avances a lo largo del siglo XIX, no pudo llegar a universalizar la escolarización de sus alumnos⁷¹. Portugal poseía al rematar el siglo una de las tasas más altas de analfabetismo de la Europa Occidental. Ante este panorama, las reclamaciones para que se invirtiese más dinero en Educación se hicieron constantes entre intelectuales, políticos, periodistas y educadores.

Nuestra investigación se centra en el periodo comprendido entre 1850 y 1910 por dos importantes motivos. En primer lugar, porque los años analizados corresponden al periodo álgido de la cuestión ibérica⁷², que se cierran con una fecha cargada de significación política, la proclamación de la República. Aquí nos interesa examinar cómo los manuales de Historia de Portugal desarrollan la idea del “otro”. Cómo este “otro” les ayudará a poder definir lo que es Portugal con mayor claridad, contribuyendo evidentemente al refuerzo de la propia identidad nacional portuguesa.

Y en segundo lugar, porque a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, poco a poco, se va consolidando la disciplina de la Historia, y sobre todo, la Historia Nacional, en el diseño curricular del sistema educativo portugués⁷³.

Luís Reis Torgal sobre el *Ensino da História* en Luís Reis TORGAL et ali., *História da História em Portugal (sécs. XIX-XX)*, Volume II, Da Historiografia à memória histórica, Lisboa, Temas e Debates, 1998, pp. 85-89.

⁷⁰ Luís Reis TORGAL e Isabel Nobre VARGUES, *A revolução dde 1820 e a instrução pública*, Porto, Paisagem Editora, 1984.

⁷¹ Véase la conferencia pronunciada por Luís Reis Torgal e Isabel Nobre Vargues, titulada, “O Liberalismo e a instrução pública em Portugal”, en Agustín ESCOLANO y Rogério FERNANDES (Edits.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, 1997, pp. 69-98.

⁷² Fernando CATROGA, “Nacionalismo e ecumenismo. A Questão Ibérica na segunda metade do século XIX”, *Cultura, História e Filosofia*, Vol. VI, 1985, pp. 419-463. Manuela MASCARENHAS, “A Questão Ibérica (1850-1870)”, *Bracara Augusta*, Vol. XXXIV, (Tomo II), n. 78, 1980, pp. 583-626. Sérgio Campos MATOS, “Iberismo e identidade nacional (1851-1910)”, *CLIO. Revista do Centro de História da Universidade de Lisboa*, n. 14, 2006, pp. 349-400. Maria da Conceição Meireles PEREIRA, *A Questão Ibérica. Imprensa e Opinião (1850-1870)*, Porto, Dissertação para Doutoramento em História Moderna e Contemporânea Faculdade de Letras da Universidade de Porto, 1995. José Antonio ROCAMORA, *El Nacionalismo Ibérico (1792-1936)*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1994.

⁷³ Relación de los manuales estudiados: Carlos A. dos Santos AFONSO, *Compêndio de História de Portugal para uso das escolas primárias e dos candidatos ao magistério primário do 1º e 2º grau*, Porto, 1886. José Maria de Graça AFREIXO, *Resumo do compêndio de História de Portugal acomodado ao uso dos alunos de instrução primária*, Lisboa, 1884. Pedro W. de Brito ARANHA, *Leituras populares instrutivas e morais*, 3ª ed. Muito melhorada e adornada com gravuras, Lisboa, 1874. I. Vilhena BARBOSA, *Virtudes cívicas e domésticas*, Porto, 1872. António Francisco BARATA, *Resumo de História de Portugal para uso das escolas*, Coimbra, 1867. Emiliano A. BETTENCOURT, *Noções de História de Portugal*, Lisboa, 1882. António A. M. Monteiro de CAMPOS, *Resumo de História de Portugal em forma de diálogo*, 4ª ed., Lisboa, 1877. F. Adolfo COELHO, *Leituras portuguesas*, 1ª, 2ª e 3ª classes, Lisboa, s.d. F. Adolfo COELHO, *Compêndio de História de Portugal para uso da mocidade estudiosa*, Porto, s.d. Manuel Pinheiro CHAGAS, *Resumo da História de Portugal para o uso dos estabelecimentos de instrução secundária*, Lisboa, 1880. João A. DINIS, *Novo resumo da História Moderna de Portugal*, Porto/Braga, 1879. João A. de Sousa DÓRIA, *Compêndio de História para uso das escolas. História Moderna, da Idade Média e de Portugal*, vol. II, 2ª ed. Coimbra, 1852. António Florêncio FERREIRA, *Resumo da história portuguesa*, Lisboa, 1879. António M. GOMES, *Resumo de história portuguesa*, 2ª ed., Porto, 1889. José Gonçalves LAGE, *Noção elemental da História Moderna de Portugal*, Porto, 1877. Alfredo Teixeira Pinto LEÃO, *Livro de leitura para as escolas de instrução primária*, Porto, 1876. José Quintino Travassos LOPES, *Compendio de História Patria*, 6ª ed., Lisboa, 1886. António Lourenço de Silveira MACEDO, *Noções de História Geral e Especial do reino de Portugal*, Horta, 1877. Arsénio A. Torres de MASCARENHAS, *Resumo da História de Portugal*, Lisboa, 2ª ed., 1888. Arsénio A. Torres de MASCARENHAS, *Apontamentos para o estudo da História de Portugal*, 2ª ed., Lisboa, 1893. Arsénio A. Torres de MASCARENHAS, *Notícia de alguns homens mais notáveis e episódios da história portuguesa*, Lisboa, 1896. Arsénio A. Torres de MASCARENHAS, *Compêndio de História de Portugal*, Lisboa, 4ª ed., 1907. Padre José Alves MATOSO, *Apontamentos de História de Portugal para uso dos estabelecimentos de instrução secundária*, Coimbra,

Superadas, en la práctica mayoría de los textos escolares, la tradición bíblica del tubalismo⁷⁴ como origen de Portugal, así como, la propia identificación entre Lusitanos y Portugueses⁷⁵, pues se admite que la Lusitania romana abarcaba territorios pertenecientes a las naciones portuguesa y española⁷⁶, se va a señalar, en algunos manuales, como un primer momento de la afirmación de la identidad portuguesa frente al Reino de León, la propia época del Conde D. Henrique (hijo del Duque de Borgoña)⁷⁷.

Los comentarios se incrementan al hacer referencia a las luchas mantenidas por su mujer Doña Teresa contra su hermana Doña Urraca⁷⁸, y parece que se llega a conseguir la independencia tras la victoria de los de Afonso Henriques en la batalla de los Arcos de Val-de-vez (1140). Aunque, en verdad, casi en la

1894. Padre José Alves MATOSO, *Compêndio de História de Portugal para uso dos estabelecimentos de instrução secundária*, Coimbra, 3ª ed., 1905. Joaquim Lopes Carreira de MELO, *Compêndio de História de Portugal desde os primeiros povoadores até aos nossos dias*, Lisboa, 1853. Joaquim Lopes Carreira de MELO, *Epítome da História de Portugal*, 2ª ed., Lisboa, 1857. Luís Francisco MIDOSI, *Compêndio da História de Portugal para instrução da mocidade*, 17ª ed., Lisboa, 1878. J. P. Silveira da MOTA, *Quadros da História de Portugal*, Lisboa, 5ª ed., 1890. Z. Consiglieri PEDROSO, *Compêndio de História Universal*, 2ª ed., Lisboa, 1882. João Félix PEREIRA, *Compêndio de história elementar*, Lisboa, s.d. João Félix PEREIRA, *Resumo da História de Portugal*, 6ª ed., 1860. António F. Moreira de Sá, *Compêndio de História nacional*, 2ª ed., Lisboa, 1876. António F. Moreira de Sá, *Novo compêndio de História de Portugal*, 21ª ed. 1880. António L. de Sousa Henriques SECO, *Novos elógios históricos dos Reis de Portugal ou princípios de história portuguesa para uso das escolas*, Coimbra, 1856. Manuel E. Motta VEIGA, *Resummo da História Moderna de Portugal*, 10ª ed., Coimbra, 1877. António José VIALE, *Novo epítome da História de Portugal*, 4ª ed., Lisboa, 1895. António C. Ribeiro VIANA, *Resumo da História de Portugal extraído de vários autores*, Silves, 1879.

⁷⁴ Una excepción son los comentarios vertidos por Carlos A. dos Santos AFONSO. Según el cual: "*Alguns historiadores portugueses querem que a sua pátria fosse povoada primitivamente por Tubal, e por sua família, do qual dizem que fundou uma cidade a que poz o seu nme e que ainda existe hoje com o de Setubal. Os hespanhoes porém contestam isto memso e reclamam para si o mesmo Tubal, e consideram-no como fundador da sua monarchia*". Carlos A. dos Santos AFONSO, op. Cit., pp. 34.

Sérgio Campos Matos dedica unas páginas al asunto, donde afirma que a medida que avanza la segunda mitad del siglo XIX la tradición va desapareciendo, haciéndose más y más, raras las alusiones a ella. El Tubalismo también está presente en algunas Historias de España y su difusión llegó a determinados manuales escolares españoles. Jon Juaristi nos propone una interesante interpretación sobre el origen de tal teoría en España con la que no estamos completamente de acuerdo. Pilar MAESTRO GONZÁLEZ, "La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX", en Antonio MORALES MOYA y Mariano ESTEBAN DE VEGA (Eds.), *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español*, Madrid, Marcial Pons, 2005, pp. 160 y 164. Sérgio Campos MATOS, *Historiografía e memória nacional (1846-1898)*, Lisboa, Edições Colibri, 1998, pp. 256-261. Jon JUARISTI, *Vestigios de Babel. Para una arqueología de los nacionalismos españoles*, Madrid, Siglo XXI, 1992.

⁷⁵ En la historia cultural portuguesa, la identificación étnica entre Portugueses y Lusitanos había sido bastante común desde el siglo XV. En el siglo XIX, sobre todo en la primera mitad, todavía estaba vigente la mítica figura del caudillo Viriato como símbolo de resistencia contra Roma. Sin embargo, desde que Herculano pusiera en cuestión esta continuidad, los manuales escolares irán haciéndose progresivamente eco de esta postura. Aunque, bien es cierto, que no desaparecerá totalmente del imaginario colectivo portugués (prensa, grabados, etc).

Curiosamente, Viriato también fue adoptado como héroe dentro del panteón español de los grandes hombres. Si bien algunos autores atribuyen que dicha postura coincide con el periodo comprendido entre la segunda mitad del XVI y mediados del siglo XVII, periodo en la que se produce la Unión Dinástica bajo los Felipes. Prueba de ello sería la Historia de España escrita por el Padre Mariana. Yo me inclino a pensar que tiene un origen anterior, en la propia tradición historiográfica alfonsina. Viriato como héroe español fue mil veces nombrado en la prensa decimonónica española como ejemplo de resistencia. Estuvo presente tanto en la Historiografía profesional como en la divulgativa. E incluso también encontró un hueco, en la pintura (*José de Madrazo*) y escultura (en la ciudad de Zamora) histórica. José ÁLVAREZ JUNCO, *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2001, pp. 54. Pilar MAESTRO GONZÁLEZ, op. cit., pp. 151 y 160. Fernando WULFF, *Las esencias patrias: Historiografía e Historia Antigua en la construcción de la identidad española (siglos XVI-XX)*, Barcelona, Crítica, 2003.

⁷⁶ Además de reconocer que dentro de las actuales fronteras portuguesas convivieron otros pueblos prerromanos aparte de los lusitanos. José Quintino Travassos LOPES, op. cit., pp. 5.

⁷⁷ "Com a morte de D. Afonso VI rompeu-se uma guerra entre D. Urraca, filha e sucessora de D. Afonso, e o conde portuguez, que principava a manifestar desejos de independéncia, e queria apoderar-se d'algumas terras da sua cunhada". João Félix PEREIRA, op. cit., pp. 6.

⁷⁸ "A infanta-rainha não era menos corajosa que seu defuncto marido. O seu genio bastante guerreiro e amante da independéncia do seu estado". José Quintino Travassos LOPES, op. cit., pp. 11.

práctica unanimidad de los manuales, sólo se sanciona la independencia de Portugal con la firma del tratado de Zamora en 1143. Los autores de los manuales hablan con propiedad del Reino de León, aunque a alguno de ellos les traicione el subconsciente y hable ya de castellanos⁷⁹.

La historia de Portugal se enmarca dentro de un contexto peninsular de luchas entre los diferentes reinos cristianos⁸⁰ y los musulmanes. En los manuales escolares estudiados se hace evidente un mayor hincapié en la matriz asturiana-leonesa-castellana de la Reconquista, en parte por motivos históricos obvios, sin llegar a obviar por completo otros focos.

Al mismo tiempo, los autores van a hacerse eco de una serie de guerras y conflictos fronterizos entre los reinos de Portugal y León. Es el caso de los protagonizados por D. Afonso Henriques frente a Fernando II, por D. Sancho I, quien hace causa común con los reyes de Castilla y Aragón, frente al leonés, o los acaecidos en la época de D. Afonso II. Gran parte de estos conflictos se ven agravados o espoleados por problemas internos relacionados con la sucesión portuguesa.

Es bastante interesante, que casi la práctica unanimidad de los manuales escolares consultados, va a mencionar con cierto grado de orgullo la intervención de las tropas portuguesas, junto a las fuerzas de los reinos cristianos de Castilla, Aragón y Navarra, en la victoria de las Navas de Tolosa (1212) frente a los musulmanes⁸¹. Sírvanos de ilustrativo ejemplo este fragmento:

“Apezar d’este facto não dizer respeito á História Patria é, pelas circunstancias que o revestem e pela parte que n’ella tomaram as armas portuguezas, digno de figurar ao lado dos factos que mais illustram a nossa história.

*O imperador de Marrocos ameaçava com um poderoso exercito os christãos de Hespanha. Os reis de Castela, Aragão e Navarra, para conjurar o perigo comum, fazem entre si uma estreita alliança e chamam tambem em seu auxilio o rei de Portugal, que promptamente lhe envia um escolhido corpo de tropas. O invasor fica totalmente derrotado: e ás tropas portuguezas se deveu tão importante como decisiva victoria”*⁸².

Se puede explicar este orgullo, en la medida que los historiadores portugueses decimonónicos, en sus diferentes tendencias, entienden que la nacionalidad portuguesa también se articuló gracias a la oposición frente al musulmán, el otro enemigo, el enemigo de la religión⁸³.

Desde que en 1230 Fernando III, el Santo, consiguiese la definitiva unión de los reinos de Castilla y León, los autores de los manuales portugueses van a hablar mayoritariamente de Castilla, entendiendo Castilla

⁷⁹ José Quintino Travassos LOPES, op. cit., pp. 11-14.

⁸⁰ “A Pelayo succeden Favila e a este Affonso I.º que chegou a levar as armas visctoriosas até ás margens do Douro; e alargando-se successivamente os dominios dos representantes da familia goda, foi este territorio dividido em varios estados como Leão, Navarra, Aragão e Castela”. Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 38.

⁸¹ La historiografía española destacó también este episodio e incluso censuró la posición adoptada por los leoneses. Modesto Lafuente, llega aún más lejos, sin silenciar la aportación de los otros reyes, dice de Alfonso VII, como promotor de tal gesta, que “elevó a Castilla sobre todas las monarquías españolas. Ya no quedó duda de que Castilla había de ser la base y el centro y el núcleo de la gran monarquía cristiano-hispana”. Mariano ESTEBAN DE VEGA, “Castilla y España en la Historia general de Modesto Lafuente”, en MORALES MOYA, Antonio y ESTEBAN DE VEGA, Mariano (Eds.), *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español*, Madrid, Marcial Pons, 2005, pp. 107.

⁸² Carlos A. dos Santos AFONSO, Op. cit., pp. 76.

⁸³ Véase por ejemplo, Sérgio Campos MATOS & David MOTA ÁLVAREZ, “Portuguese and Spanish Historiographies - distance and proximity”. (en prensa). Dentro de nuestra colaboración en el Proyecto europeo. Representations of the Past: the Writing of National Histories in the Nineteenth and Twentieth Century Europe, N.H.I.S.T., 2003-2008.

como Corona. Los conflictos bélicos que enfrentan al reino de Portugal con la Corona castellana continúan mezclándose con los problemas domésticos en las herencias y los derechos sucesorios a ambos lados de la frontera. Así ocurre en el apoyo prestado por Castilla a D. Sancho II frente su hermano el conde de Bolonia, el futuro D. Afonso III.

Entre las contiendas fronterizas los autores de los libros escolares destacan las mantenidas entre D. Afonso III y Alfonso X, el Sabio⁸⁴ por el Algarve y Andalucía:

“Mais tarde, (1264) em virtude do referido casamento e do auxilio prestado ao rei de Castella pelo monarcha portugez por occasião das guerras que teve contra os mouros, e das complicações com Aragão, cede o rei de Castella uma parte dos seus suppostos direitos, em favor de Portugal. Por ultimo levado Affonso X pela affeição que seu neto D. Diniz, ainda menino, lhe inspirara, e mais tarde em attenção aos novos socorros enviados, deixa Portugal na plena posse do Algarve (1267)”⁸⁵.

En la época de D. Diniz va a sobresalir la figura de su mujer, la Reina Santa Isabel, hija de D. Pedro III de Aragón, quien haciendo de mediadora, consigue ajustar las paces entre D. Diniz y su hermano. De la reina Isabel de Aragón se destaca su carácter piadoso. Continúan, mientras, las guerras contra Castilla.

D. Afonso IV y Alfonso XI heredan las discordias entre ambos reinos. Pero los manuales analizados en nuestro trabajo, van a celebrar la colaboración entre ambas coronas en la lucha contra los musulmanes en la batalla de Salado (1340), situación que ya habíamos observado con la victoria de las Navas de Tolosa:

“Esse memorabile feito d’armas em que o exercito português teve o mayor e melhor quinhão de gloria, e em que D. Afonso IV se cobriu de fama, fazendo assim esquecer os actos da sua vida passada, mereceu-lhe o titutlo de Bravo. (...) Foram enormes os prodigios de valor que n’esse dia memoravel se praticaram, e enorme tambem a victoria alcançada. Os exercitos mussulmanos ficaram completamente desbaratados.

Os despojos que ficaram no campo inimigo foram immensos e valiosos; d’elles nada quiz o monarcha portugez, apezar das instancias de Alfono XI: quiz apenas uma recordação, e o prazer de ver reconhecido e aquilatado o seu valor e o do seu exercito, e bem assim o desinteresse e generosidade com que foi auxiliar e salvar o seu antigo adversario”⁸⁶.

Algunos autores, no todos⁸⁷, van a mencionar la alianza firmada entre Pedro I de Castilla y D. Pedro I de Portugal, motivada sobre todo, por las ansias de este monarca de vengar la muerte de su mujer Doña Inés de Castro⁸⁸.

⁸⁴ Por contra, una minoría de manuales también nos van a señalar los socorros prestados por el rey portugués al rey de Castilla en la conquista de Sevilla: *“Entendendo o rei de Castella e Leão na conquista de Sevilla, D. Afonso III de Portugal lhe enviou grande socorro de baixo do comando de Paio Peres Correia e Martim Fernández. Foi tão manifesta a ajuda, que os portuguezes prestarão no cerco d’aquella cidade, e o monarcha de Castella ficou tão pago de sus assignados servicios, que conferiu a capitania da cidade a Martim Fernandes (1248)”*. João Félix PEREIRA, op. cit., pp. 29.

⁸⁵ Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 8-83.

⁸⁶ Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 93-94.

⁸⁷ Por ejemplo, el de José Quintino Travassos LOPES.

⁸⁸ Noble gallega que vino a Portugal en el séquito de la princesa castellana Constanza. El tema de los amores “románticos” entre D. Pedro e Inés de Castro, está muy presente en el panorama cultural del Siglo XIX portugués. Los manuales escolares lo reflejan en sus páginas, aunque de forma desigual.

Los manuales escolares portugueses se preocupan por el conflicto que estalla en Castilla entre Pedro I y su hermanastro Enrique II de Trastámara, y en la que participan tropas inglesas, a favor del primero, y soldados franceses, en ayuda del segundo. Fernando I de Portugal, en una política exterior cambiante, se decide a reclamar para sí el título de rey de Castilla, como nieto de Sancho IV, enfrentándose, junto a los aragoneses y el rey de Granada, a Enrique II de Castilla. Este hecho no es visto con buenos ojos en la práctica unanimidad de los libros escolares.

Situación que se complica con la alianza de D. Fernando I con el Duque de Lancaster⁸⁹ y que acaba con varias ocupaciones del territorio portugués por las tropas castellanas, en las que se destaca el heroísmo de algunos portugueses⁹⁰.

D. Fernando acepta firmar la paz con la condición de que Juan I, sucesor de Enrique II de Castilla, se casara con Doña Beatriz. Medida poco favorable para los portugueses según recogen algunos autores:

*“Tambem não foi sem duvida politico o casamento de D. Beatriz com D. João, rei de Castella. Era necessario ser miope para não ver que os odios ainda então muito vivos se opporiam á junção das duas Monarchias, fim que principalmente se teve nelle em vista (1383)”*⁹¹.

Muerto D. Fernando I, la independencia del reino de Portugal se vio seriamente amenazada en la crisis de los años 1383-1385. En el testamento del monarca portugués se estipulaba que la regencia del Reino quedaría a cargo de Doña Leonor Telles hasta que Doña Beatriz, su hija, y mujer del rey de Castilla, diera un sucesor.

La mayor parte de los autores van a destacar el carácter extranjero, concretamente gallego, del Conde Andeiro, quien abusando de su acercamiento a Doña Leonor Telles, manejaba los destinos de Portugal, hasta que el Mestre de Avis le da muerte.

Juan I de Castilla no espera más y hace aclamar inmediatamente soberana de Portugal a Doña Beatriz, precipitándose los acontecimientos. Tropas castellanas cruzan la frontera y ponen cerco a la capital.

Los libros escolares estudiados entienden que es uno de los momentos claves de afirmación de la identidad portuguesa. Los autores se centran en el recelo y el rechazo de los portugueses a lo que supondría su anexión a la corona castellana⁹². Estos, mayoritariamente, consideran que la salvaguardia de

⁸⁹ “*Ora o socorro que os inglezes prestaram a Portugal (mas em interesse seu), ficou bem assignado pela devastação brutal e por uma serie de infamias a que sujeitaram as povoações por onde passaram. O mal e danmno que causaram ao paiz como amigos e allaidos, foram bem maiores que os causados pelos castelhanos, nossos inimigos*”. Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 101. Se reflejan en los manuales escolares las tensiones que se producen entre portugueses y británicos por sus posesiones africanas a lo largo del siglo XIX y que culminan con el Ultimátum de 1890.

⁹⁰ “*Na guerra com os castelhanos, dois portuguezes se tornaram notaveis pelo seu muito amor patrio. O alcaide-mór de Castello de Faria, Nuno Gonçalves, tendo salido em auxilio do conde de Cêa, e cahindo em poder dos castelhanos, estes o levaram junto das muralhas, para que o filho que o substituíra na sua ausencia, entregasse a praça a troca da liberbade do pae. Este, porém, na presença dos inimigos lhe disse que o amaldiçoava se entregasse o castello, pelo que foi alli mesmo esquarterado. O alcaide de Torres Novas, Gil Paes, viu cahir um filho em poder dos castelhanos; offereceram-lho em troca da praça, o que elle corajosamente recusou, vendo-o morrer*”. José Quintino Travassos LOPES, op. cit., pp. 30.

⁹¹ António L. de Sousa Henriques SECO, op. cit., pp. 84.

⁹² Mayoritariamente se habla de Castilla, aunque hay excepciones en las que aparece el término España. Por ejemplo, Manuel Pinheiro Chagas dice: “*Ja de certo a nossa nacionalidade ser absorvida pela espanhola* “. Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 51.

la independencia se fundamentó principalmente en la voluntad del pueblo (sobre todo el de Lisboa), pues buena parte de la Nobleza y el Clero era partidaria de la opción de Doña Beatriz.

Junto a este héroe colectivo, también tenemos destacadas individualidades: D. João, o Mestre de Avis, que es primero nombrado regente, luego defensor del reino (1383) y después fundará una nueva dinastía de reyes portugueses⁹³; D. Nuno Álvares Pereira⁹⁴, o Condestable, el genio militar y esforzado guerrero, que siempre en inferioridad numérica, salió vencedor de las batallas de los Atoleiros, Aljubarrota⁹⁵ y Valverde. Y João das Regras, el “calculador hombre político de la revolución”, quien con un notable discurso en las Cortes de Coimbra, defendió las razones que demostraban que la corona portuguesa pertenecía al Mestre de Avis.

Siguen los problemas fronterizos con Castilla, hasta que con la muerte de Juan I de Castilla, terminan los motivos de las hostilidades. Entonces, D. João I firma un tratado de paz (1411), el cual será ratificado en 1431 por Juan II de Castilla.

Este periodo de calma, pervive hasta que D. Afonso V:

“Teve a ambição de cingir a corôa castelhana, e casando com a sua sobrinha D. Joana, filha de Henrique IV de Castella, a quem disputava a corôa D. Isabel, irmã do fallecido rei, casada com D. Fernando de Aragão, lançou-se nas discórdias do visinho reino, e arrastrou Portugal a uma guerra pouco feliz”⁹⁶.

La batalla de Toro (1476), tiene un resultado un tanto incierto. Mientras, que algunos manuales hablan directamente de un desastre para los portugueses⁹⁷, otros afirman que:

“Juncto d’esta cidade deu-se uma batalha renhida, em que a parte do exercito portuguez, comandada pelo rei Afonso V, foi vencida, e vencedora a parte commandada pelo principe D. João”⁹⁸.

En lo que si coinciden casi todos es en resaltar la participación gloriosa de D. João. Así como, en el hecho, de que, del casamiento de la reina de Castilla con el heredero de Aragón proviene la unión de la España moderna⁹⁹.

⁹³ “Primeiro dos nossos reis, o vulto talvez mais notavel da Europa n’aquelles tempos, desembainha a sua espada e afasta o poder de Castella, que quasi nos subjuga”. José Quintino Travassos LOPES, op. cit., pp. 34.

⁹⁴ Existe una admiración por este personaje en los libros escolares analizados. Quizás el más elogioso es António José VIALE, quien califica al Condestable como “héroe campeón de la independencia”. António José VIALE, op. cit., pp. 92.

⁹⁵ La batalla de Aljubarrota, celebrada el 14 de Agosto de 1385, es considerada como la más importante victoria de la nación portuguesa.

⁹⁶ Manuel Pinheiro Chagas aprovecha la ocasión para condenar esta veleidad iberista. Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 59. António José Viale, por su parte, sostiene que a pesar de la insistencia de D. Afonso V, que trató de buscar el apoyo infructuosamente del rey francés Luis XI, con la Batalla de Toro: “desvaneceram-se as rasonaveis esperanças da desejada união de Portugal e Castella sob o sceptro de D. Affonso e de D. Joana”. António José VIALE, op.cit., pp. 169.

⁹⁷ Carlos A. dos Santos AFFONSO, op. cit., pp. 119.

⁹⁸ João Félix PEREIRA, op. cit., pp. 65. SECCO, pp. 99.

⁹⁹ Para la historiografía española del ochocientos, el reinado de los Reyes Católicos es también un punto de referencia fundamental en la historia de España. Roberto LÓPEZ-VELA, “De Numancia a Zaragoza. La construcción del

Los Reyes Católicos son tratados con cierta deferencia y respeto¹⁰⁰. Conquistaron el Reino de Granada y más tarde, Fernando, incorporará Navarra; patrocinan el descubrimiento de América e impulsan una política de intercambio matrimonial con el reino de Portugal.

Respecto al descubrimiento de América por Cristóbal Colón, en la mayoría de los autores, se desprende un lamento porque D. João II no hizo caso de los planes presentados por el italiano en su estancia en Lisboa. Algún manual delega la culpa en los consejeros que asesoraron mal al rey¹⁰¹.

En cuanto al Tratado de Tordesillas (1494), por el cual las coronas de Castilla y Portugal se “repartían el Nuevo Mundo”, no ocupa un lugar muy señalado en los manuales escolares, a veces tan sólo, una breve frase¹⁰², o ni siquiera se cita¹⁰³. Lo cual, no encaja muy bien con la tradicional abundancia de estudios sobre la Expansión Ultramarina en la Historiografía portuguesa. Los manuales portugueses hacen aquí una referencia indistinta tanto al término Castilla¹⁰⁴ como al de España¹⁰⁵, incluso en un mismo párrafo.

Sin embargo, los Reyes Católicos no se libran, en algún manual, de ser criticados por la creación de la Inquisición, así como, sobre todo, por la expulsión de los judíos de España, medida calificada como absurda, en cuanto a la merma poblacional y económica que suponía, expulsando, *assim poderosos elementos de riqueza e de comércio*¹⁰⁶.

Al tiempo, la mayor parte de los libros escolares van a responsabilizar a los Reyes Católicos como principales inspiradores de la expulsión de los judíos en Portugal, quienes ejercieron fuertes presiones sobre el monarca portugués Manuel I. La expulsión era condición previa para obtener la mano de sus hijas. Los manuales escolares asumían aquí lo dicho por destacados representantes de la Historiografía Liberal Portuguesa, como Herculano o más tarde Pinheiro Chagas.

Las referencias a Carlos V no son muy extensas en los manuales portugueses. Alguna pincelada sobre su política internacional (sobre la conquista de América, las guerras contra Francia, los conflictos religiosos en Alemania, la expedición a Túnez en 1535, etc); una curiosa referencia a cierto ofrecimiento de la corona castellana a Don Manuel I por parte de los comuneros¹⁰⁷, y breves anotaciones sobre la primera

pasado en las historias de España del ochocientos”, en Ricardo GARCÍA CÁRCCEL (Coord.), *La construcción de las Historias de España*, Madrid, Marcial Pons, 2004, pp. 227-234.

¹⁰⁰ Tal vez hay una leve mayor admiración en los manuales portugueses por la figura de Fernando, el Católico. Calificado, por ejemplo de: “*competidor poderoso, denodado e feliz*”. António José VIALE, op. cit., pp. 106. Lo que contrasta con cierta exaltación de Isabel, la Católica, en parte, no en toda, de la historiografía liberal española decimonónica (M. Lafuente), interesada en avalar históricamente la sucesión de Isabel II frente a su tío Carlos. Paloma CIRUJANO MARÍN et ali, *Historiografía y nacionalismo español (1834-1868)*, Madrid, Centro de Estudios Históricos, 1985, pp. 112-117.

¹⁰¹ Arsénio A. Torres de MASCARENHAS, *Resumo...*, op. cit., pp. 92.

¹⁰² Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 123.

¹⁰³ Manuel E. Motta VEIGA.

¹⁰⁴ Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 123.

¹⁰⁵ António José VIALE, op. cit., pp. 112-113.

¹⁰⁶ Carlos A. dos Santos AFFONSO, op. cit., pp. 124. La historiografía liberal española también se hace eco de este perjuicio. Algunos autores como Amador de los Ríos o Modesto Lafuente debieron hacer verdaderos esfuerzos intelectuales para integrar esta parte en un reinado tan próspero y favorable, responsabilizando al espíritu y fanatismo de un pueblo y una época.

¹⁰⁷ António L. de Sousa Henriques SECO, op. cit., pp. 107.

vuelta al mundo en la que participa Magalhaães, un “portugués ilustre, aunque al servicio de los españoles”¹⁰⁸.

El joven monarca de Portugal, D. Sebastião se empeña en realizar una gran expedición contra los musulmanes en África. Algunos manuales, no todos, comentan que su propio tío, Felipe II trató de disuadirlo de esta idea descabellada¹⁰⁹. Pero el impetuoso D. Sebastião sigue adelante y pierde la vida en Alcacer-Kibir (4 de Agosto de 1578). Algunos autores comentan que en la batalla, junto a los portugueses también participaron tropas de otras nacionalidades¹¹⁰.

La corona portuguesa recae entonces en un anciano, el cardeal-rei D. Henrique, que trata de elegir un sucesor entre los diferentes pretendientes: Rainucio, Duque de Parma, por ser nieto del infante D. Duarte por parte de madre; Manuel Filiberto, Duque de Saboya, por ser nieto del rey D. Manoel, Catarina de Medicis, que decía ser descendiente de Afonso III y de la condesa de Bolonia; Felipe II de España, nieto del rey D. Manoel, por parte de su madre D. Isabel; D. Catharina, la Duquesa de Bragança, hija del infante D. Duarte y el Prior de Crato, D. Antonio, hijo bastardo del infante D. Luiz.

*D. Filippe empregava o terror no animo de D. Henrique e a corrupção no dos seus conselheiros. (...) Mas a ressitencia á Hespanha não podia ser longas; faltavam braços energicos e alma. (...) Os cinco governadores do reino (...) Sem enrgia nem patriotismo, e quasi todos vendidos ao ouro castelhano.(...) Fillipe II não só allegando especiosos argumentos, mas tambem empregando meios muito mais efficazes, intimidação e suborno*¹¹¹.

A los que también se les une finalmente, la fuerza. Conseguirán la corona de Portugal para Felipe II. Las tropas del Duque de Alba derrotan fácilmente al Prior de Crato en la batalla del puente de Alcantara. Poco después, en 1583, la resistencia del Prior de Crato en la Isla Terceira sucumbe a la armada española del Marqués de Santacruz.

Los manuales coinciden en denunciar que tanto la mayor parte de la nobleza como el clero optaron por Felipe II, vendiendo la patria a cambio de dineros, cargos y honras¹¹². Salvo algunas excepciones, que se encargan de recordar, como el Obispo de Guarda y sobre todo, Phebo Moniz¹¹³, quien mantuvo una actitud heroica en las Cortes de 1578, como representante del pueblo.

Por su parte, la actitud de los manuales ante el Sebastianismo no es muy favorable, como a priori cabría esperar¹¹⁴.

¹⁰⁸ Arsénio A. Torres de MASCARENHAS, op. cit., pp. 95-96.

¹⁰⁹ Arsénio A. Torres de MASCARENHAS, op. cit., pp., pp. 103.

¹¹⁰ António José Viale aporta el dato de que de los 18000 soldados enviados 3000 eran castellanos, fruto del acuerdo sellado con Castilla en Guadalupe. António José VIALE, op. cit., pp. 140. Mientras que otros autores se limitan a mencionar que en la batalla había soldados de varias nacionalidades, sin decir nada de las tropas españolas. O incluso se afirma que Felipe II no cumplió los acuerdos. Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 141.

¹¹¹ Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 78-79.

¹¹² Carlos A. dos Santos AFONSO utilizando el argumento de autoridad de la obra *Europa Portuguesa* de Faria e Sousa, realiza un “Catalogo dos que venderam a patria ao rei de Hespanha”.

¹¹³ José Maria de Graça AFREIXO, op. cit., pp 44-45.

¹¹⁴ “A incredulidade de muitos acerca da morte de D. Sebastião em Alcacer durou por largo tempo em Portugal, sem que podesse ser accusada de locura. Perpetuando-se, porém, e revestindo-se de circunstancias absurdas deu origem a uma seita de fanáticos inoffensivos, que o supõem subtrahido ha perto de tres seculos, ao commercio dos humanos, e destinado pela Providencia para vir regenerar completamente este reino, e eleva-lo á categoria de novo imperio. António José VIALE, op. cit., pp. 146. El Sebastianismo es calificado por Arsénio A. Torres de Mascarenhas como “boato infundado”, Arsénio A. Torres de MASCARENHAS, op. cit., pp. 121-122. Y de: “uma

Por otro lado, todos los autores condenan y denuncian a Cristovao de Moura:

*“Um portuguez degenerado, quem era o encarregado de comprar partidarios para Filippe II por meio de grandes sommas de oiro”*¹¹⁵.

La época de los Filipes es un periodo de decadencia¹¹⁶ y pérdida de la independencia nacional para Portugal¹¹⁷. Un periodo ajeno, una especie de hiato en la Historia de Portugal.

La condenada de la unión dinástica bajo los Felipes en los manuales escolares también tenía una clara intencionalidad política en el siglo XIX, un argumento histórico con el que poder rechazar todo proyecto iberista en el futuro. En los manuales se habla indistintamente de dominación española o castellana. Términos que pueden considerarse prácticamente sinónimos en este periodo más que en ningún otro.

La práctica totalidad de los libros escolares insisten en los compromisos que llegó a adquirir Felipe II en las Cortes de Thomar (1581) para respetar las costumbres y los privilegios de Portugal¹¹⁸, para a continuación, lanzar la denuncia de no haberlos cumplido y con ello, haber ofendido a Portugal¹¹⁹.

seita visionaria de sebastianistas, que ainda ha pouco tempo tinha adeptos”, por Manuel Pinheiro Chagas. Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 84-85.

¹¹⁵ A. Torres de MASCARENHAS, op. cit., pp. 106.

¹¹⁶ Sérgio Campos Matos de forma inteligente afirma que hay tres corrientes dentro de la historiografía decimonónica portuguesa para delimitar la cronología de la decadencia de la nación. La más difundida, que sitúa su inicio en el reinado de D. João III, a mediados del XVI, se fija sobre todo en aspectos políticos (Absolutismo) y religiosos (Inquisición, persecución de los judíos, etc). Entre los autores de esta tendencia encontramos a José Liberato Freire de Carvalho, Coelho da Rocha, al Herculano de la *História de Portugal*, así como en buena parte de los divulgadores (Teixeira de Vascelos, Latino Coelho) y en los autores de los libros escolares. Otra corriente adelantaría su comienzo a los reinados de D. João II y D. Manuel y se centraría en aspectos económicos (*Cartas sobre a História de Portugal* de Herculano, Rebelo da Silva, Alberto Sampaio). Por último, estarían los que asocian el principio de la decadencia de Portugal con la unión dinástica de 1580 (Frei Cláudio da Conceição, el legitimista Carreira de Melo, o algunos polemistas de la cuestión ibérica (José Feliciano de Castilho), fuertemente influidos por la por los debates sobre el Iberismo que se estaban produciendo en su época, antepondrían ante todo, su visión nacionalista, y la pérdida de la independencia nacional. Sérgio Campos, *Historiografia...*, op. cit., pp. 355-359.

En los manuales que hemos analizado, encontramos influencias de las tres corrientes. Así por ejemplo, algunos autores consideran que el periodo de los Felipes, serían una “continuación de la decadencia”. Arsénio A. Torres de MASCARENHAS, *Apontamentos...*, op. cit., pp. 121, José Gonçalves LAGE, *Noção elementar da História Moderna de Portugal*, Porto, 1877, o J. P. Silveira da MOTA, *Quadros da História de Portugal*, Lisboa, 5ª ed., 1890. Mientras que otros, en términos nacionalistas bastante explícitos, hablan de inicio de la decadencia con Felipe II y la pérdida de la independencia nacional.

¹¹⁷ “*A litteratura segue o movimento de todo o paiz. A litteratura hespanhola absorve-a. Quasi todos os poetas portuguezes d’esse tempo escrevem em hespanhol. Sobrevive esse facto ao termo da usurpação e domina todo o periodo immediato da nossa historia*”. Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 91.

¹¹⁸ João Félix PEREIRA, op. cit., pp. 86-87. Por su parte, Manuel Pinheiro Chagas señala que: “*era como que dar-lhe uma certa independência administrativa, compromettendo-se a nunca nomear para governadores do reino senão ou principes da familia real, ou portuguez de nascimento*”. Manuel Pinheiro CHGAS, op. cit., pp. 83.

¹¹⁹ “*Se se houvera, diz-se, cumprido e observado os privilegios concedidos ao reino, Portugal teria conservado a sua indeoendencia e não teria de que queixar-se...Mas não succedeu assim: o celebre testamento de Filippe I ou antes programma de conducta deixando a seus successores, mostra-nos igualmente quaes os fins sinistros que tinha em*

Además se considera que en este periodo se debilita a la nación portuguesa, entrando en guerras extrañas que merman sus fuerzas (presencia de los navíos portugueses entre las bajas de la derrota de la Invencible contra Inglaterra en 1588¹²⁰) y que amenazan a sus colonias¹²¹.

Tan sólo se considera positivo que:

*“D. Filippe I, para ganhar a estima dos portuguezes, logo no principio do seu reinado havia mandado proceder á reforma das ordenações. Esta foi depois publicada por seu filho em 1603 e, conhecida pelo nome de Ordenação filippina, em parte esta ainda hoje em vigor”*¹²².

La imagen de Felipe II en los manuales escolares portugueses¹²³ participa de buena parte de las características con que define la Leyenda Negra a este monarca:¹²⁴

*“Demónio do sul. Era dotado de vivissimo ingenho, e de zelo religioso não comum. Em defesa da religião sustentou gravissimas guerras: era tão inimigo da heresia, que costumava dizer, que se algum de seus filhos fosse hereje, elle proprio accenderia a fogueira para queimalo”*¹²⁵.

El fanatismo religioso vuelve a ser retomado en relación a las persecuciones a los protestantes del Duque de Alba en los Países Bajos o el ajusticiamiento del príncipe de Orange¹²⁶.

Felipe II¹²⁷ (I de Portugal) es calificado de ambicioso, soberbio, ingrato, cruel, poco hábil para gobernar el vasto imperio que le dejase en herencia su padre. Por último, sentencian, que para los portugueses, fue un monarca detestable, un tirano¹²⁸.

vista com a sua conducta que lhe mereceu o epitheto de prudente”. Carlos A. dos Santos AFFONSO, op. cit., pp. 148.

¹²⁰ José Quintino Travassos LOPES, op. cit., pp. 63.

¹²¹ *“Os inimigos da Hespanha conjuram-se contra nós; os hollandezes penetravam nos mares do Oriente, os inglezes saqueavam os nossos portos e as nossas ilhas, e Portugal, governado pelo cardeal archiduque Alberto, merecia poucos cuidados ao governo hespanhol, e com isso padeciam as nossas possessões. (...) A perda da nossa independencia, a ruina completa das nossas finanças e da nossa marinha, os primeiros golpes dados nas nossas colonias, eis os beneficios que devemos a esse sombrio rei (Felipe II)”*. Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 85.

¹²² El autor cita a Coelho da Rocha como arguemnto de autoridad. António José VIALE, op. cit, pp. 157.

¹²³ Es mucho más negativa que lo que pretende Luís Adão da Fonseca, en su trabajo sobre, “A imagem de Filipe II na historiografia portuguesa”, en Luis A. RIBOT GARCÍA y Ernesto BELENGUER CEBRIÁ (Coord.), *Las Sociedades Ibéricas y el mar a finales del siglo XVI*, Tomo V. Portugal y Flandes, Madrid, Sociedad Estatal para las Conmemoraciones de los Centenarios de Felipe II y Carlos V, 1998, pp. 59-100.

¹²⁴ La Leyenda Negra como bien explica Ricardo García Cárcel no fue tan sólo un producto gestado fuera de España. A ella contribuyeron, desde un principio obras escritas por españoles, que en parte fueron reutilizadas para atacar a la Monarquía hispánica. Pero también, algunos pasajes de esta Leyenda Negra fueron asumidos ya en el XVIII por autores como Mayans, y en el XIX, por parte de la historiografía liberal española. Es un juego de reflejos, de ideas de ida y vuelta, que se asumen parcialmente y se reutilizan. Se debe esperar a los historiadores de la Restauración para observar los inicios de la rehabilitación de los primeros Austrias. Ricardo GARCÍA CÁRCCEL, *La Leyenda Negra. Historia y opinión*, Madrid, Alianza, 1998. Ricardo GARCÍA CÁRCCEL, “Felipe II y la leyenda negra en el siglo XIX”, en José MARTÍNEZ MILLÁN y Carlos REYERO (Cord.), *El siglo de Carlos V y Felipe II. La construcción de los mitos en el siglo XIX*, V. I, Madrid, Sociedad Estatal para las Conmemoraciones de los Centenarios de Felipe II y Carlos V, 2000, pp. 353-372. Gonzalo PASAMAR ALZURIA, “La rehabilitación de los primeros Austrias entre los historiadores de la Restauración”, en José MARTÍNEZ MILLÁN y Carlos REYERO (Cord.), *El siglo de Carlos V y Felipe II. La construcción de los mitos en el siglo XIX*, V. II, Madrid, Sociedad Estatal para las Conmemoraciones de los Centenarios de Felipe II y Carlos V, 2000, pp. 121-140.

¹²⁵ João Félix PEREIRA, op. cit., pp. 88-89.

¹²⁶ Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 78 y 86.

¹²⁷ Algún manual utiliza el término de Prudente como en parte de la historiografía española. Luís Francisco MIDOSI, op. cit., pp. 58. Aunque las razones de su prudencia tengan un origen bien distinto: “É cognominado o prudente, por ter no principio do seu reinado cumprido as promesas que fizera”. José Quintino Travassos LOPES, op. cit., pp. 62.

Del periodo de Felipe III (II de Portugal),¹²⁹ aparte de la ya mencionada publicación de las Ordenações Filipinas, tan sólo se destaca de forma positiva el lujo de la entrada triunfal con que fue recibido en Lisboa, acto que llegó a entusiasmarlo.

*“O reinado de Fillipe II (III de España) foi ainda mais desastroso para Portugal do que o antecedente. (...) O estado do reino era deploravel; padecia com os vicios geraes da administração hespanhola, padecia porque o governo de Madrid não procurava senão illudir as isenções do reino, e finalmente o odio entre portuguezes e hespanoes era cada vez mais intenso, e manifestava-se a cada momento, apesar das continuadas execuções com que Hespanha procurava manter aqui seu dominio”*¹³⁰.

Se incrementan con este monarca las presiones sobre las posesiones portuguesas por parte de los enemigos de España (isla de Fernando Pó, Calabar, etc ocupadas por holandeses)¹³¹, al tiempo que se gastan dineros y hombres de armas en los Países Bajos, defendiendo la causa de España.

Sus medidas en política interior tampoco son acertadas. La expulsión de los moriscos de España en 1609 es criticada, en términos, antieconómicos¹³², como lo hace también la historiografía liberal española. Y algunos manuales portugueses critican la persecución sufrida por los cristianos nuevos ante las retomadas presiones de la Inquisición¹³³.

*“Felipe IV (III de Portugal) foi um rei fraco, em cujo reinado não foi elle quem governou, mas sim seu ministro o duque de Olivares. Nunca Hispanha conheceu ministro com equal poder. O desvanecimento da grandeza lhe alterava de sorte o animo, que passava a pretender não só obsequios, mas também adorações. Philippe desejava reduzir Portugal a provincia de Hispanha, e o duque, para melhor saciar este desejo, creou Diogo Soares secretario de Estado de Portugal em Madrid, e por seu correspondente com o mesmo cargo em Lisboa Miguel de Vasconcellos. Então se impozirão pesados tributos, foi adoptada a lingua castelhana, e instituirão-se em Hispanha duas junctas com tão amplos poderes sobre Portugal, que os tribunaes d’este reino ficavão sem exercicio”*¹³⁴.

¹²⁸ João Félix PEREIRA, op. cit., pp. 88-89.

¹²⁹ Felipe III (II de Portugal) es considerado como: “monarcha suspersticioso, fraco, negligente, dissimulado, ingrato, cruel, e inhabil para reger.” Luís Francisco MIDOSI, op. cit., pp. 62.

¹³⁰ Además, “Fillippe II de Portugal e III de Hespanha não governara senão nominalmente, e deixara que em seu nome regessem a sua vasta monarchia os seus primeiros ministros Duque de Lerma e Duque de Uzeda”. Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 86-88.

¹³¹ “O comercio do Oriente utilizado em proveito de Hespanha, e as riquezas que das colonias nos vinham, absorvidas por governos immoraes ou confiscadas e feitas boa presa pelos navios dos nossos inimigos os hollandezes, francezes e inglezes.” Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 148.

¹³² Luís Francisco MIDOSI, op. cit., pp. 61-62.

¹³³ José Quintino Travassos LOPES, op. cit., pp. 63-64.

¹³⁴ João Félix PEREIRA, op. cit., pp. 91-92.

El Conde-duque de Olivares, abandona a su suerte a las colonias portuguesas. Los ingleses se apoderan de Ormuz (1622) y los holandeses toman Bahía¹³⁵ en Brasil (1624). Mientras que soldados portugueses eran enviados a luchar en Flandes y en Italia.

*“O dominio hespanhol foi-nos por todos os modos fatal. A má administração, o peso dos tributos, o odio pelo povo aos dominadores desenvolviam a emigração de um modo espantoso (...) A agricultura, estagnada desde muito, não tinha agora nem sequer a compensação na opulencia do comercio, porque as nações inimigas da Hespanha, conjurando-se contra nós, roubavam-nos os navios, paralytavam os negocios, estagnavam as fontes da riqueza publica”*¹³⁶.

Ante este negativo panorama¹³⁷, en 1637 la ciudad de Évora se levanta en una revuelta, que fue sofocada, pero que ya predecía los acontecimientos de la *“gloriosa revolução de 1640 (que) ia sacudir o jugo castelhana”*¹³⁸.

El Conde-Duque, calificado como orgulloso y poco hábil, intentando unificar completamente la monarquía española (Unión de Armas), para lo que juzgaba que debía acabar con las “libertades” que algunos reinos conservaban, terminó por acelerar la caída de aquel inmenso dominio.

En 1640, Cataluña, también indignada con las violaciones de sus fueros, se rebela contra el gobierno de Madrid.

*“Os catalães tinham-se subtrahido á sujeição de Castella. Muito maior justiça assitia aos portuguezes. Mais opprimidos que elles, tinham além d’isso que fazer valer direitos, supplantados pela força havia sessenta annos, mas não destruidos”*¹³⁹.

El Primero de Diciembre de 1640 desencadena una larga guerra, la Guerra da Restauração, tras la cual Portugal recupera la independencia, bajo una nueva Dinastía, los Bragança:

“Um grupo de fidalgos, reunidos em Lisboa em casa de D. Antão de Almada, e mantendo relações com o duque de Bragança por intermedio do doutor João Pinto Ribeiro, determinaram tentar a revolução. No dia 1 de Dezembro de 1640 dirigiam-se ao Terreiro do Paço, invadiram o palacio, desarmam a guardia, mataram Miguel de Vasconcelhos, prenderam a duqueza de Mantua: proclamaram a realza do Duque de Bragança. N’um momento o povo enthiasmado correu a segundar os quarenta heroes. A correu por todo o reino, voou até as colíncias, e em toda a parte, sem a minima hesitação, se proclamou a

¹³⁵ *“Os portuguezes, animados pelo bispo D. Marcos Teixeira, conservaram-se em armas nos arredores da cidade, e o governo hespanhol, incitado pelos clamores dos portuguezes, aprestou uma expedição importante, para a qual muito concorreu Portugal com dadas, e em 1625 os holandezes foram expulsos”*. Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 88.

¹³⁶ Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 90. Tan sólo Oliveira Martins se atrevió a replicar que la pérdida de las colonias y el control de los mares por los barcos portugueses se debiera al dominio español.

¹³⁷ *“Portugal era o cordeiro que se sacrificava sempre nas aras da ambição dos extranhos, ou da tenebrosa politica hespanhola”*. Carlos A. dos Santos, op. cit., pp. 148.

¹³⁸ José Quintino Travassos LOPES, op. cit., pp. 65.

¹³⁹ António José VIALE, op. cit., pp. 160-161.

*independencia e se quebratarem as algemas. Nunca houve movimento tão unanime. Portugal como que despertara de um pesadelo ao dar-lhe nos olhos o sol da liberdade*¹⁴⁰.

A parte de estos cuarenta hidalgos, varios manuales recuerdan el patriotismo de dos mujeres, en una historiografía dominada por hombres: Marianna de Lencastre y Filippa de Vilhena¹⁴¹, que en la mañana de ese día arman a sus hijos y les exhortan para pelear por la patria¹⁴² y en defensa del nuevo rey, D. João IV.

Manuel Pinheiro Chagas realiza la siguiente comparación entre dos momentos importantísimos de la afirmación de Portugal como nación:

*“Ao passo que em 1383 foram os populares que, sublevando-se contra a nobreza, levantaram para seu rei D. João I, em 1640 foi necessario que a nobreza desse o impulso, e deu-o, não porque não estivesse já transformada em coteza servil dos soberanos, mas porque, afastada da corte, vivendo vida fidalguia provinciana, sentia vivissimos desejos de subir de novo ao logar que outr’ora occupara, o que não quer dizer que não a estimulassem também os brios patrioticos. A nobreza de Portugal de 1640 resgatou heroicamente as vilharias de seus paes em 1580*¹⁴³.

Pero, la mayor parte de los autores se limitan a recoger los principales hechos de armas de la Guerra da Restauração (Montijo en 1644, Batalla de las Líneas de Elvas 1659, Ameixial 1663, Castelo Rodrigo en 1664, o Montes Claros en 1665) y la firma de la paz que fue alcanzada con el Tratado de Lisboa de 1668. Sin detenerse demasiado en glorificar a los miembros de la Dinastía Bragança (João IV, Afonso VI y Pedro II)¹⁴⁴.

Es muy sorprendente el amplio espacio que se dedica en todos los libros escolares a la Guerra de Sucesión Española (1700-1714), en la que se inmiscuyen D. Pedro II y D. João V. Se trata de una especie

¹⁴⁰ Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 89-90. Con una relación de los intervinientes más importantes, utilizando el argumento de autoridad de la *História das revoluções de Portugal* d Vertot, traducida por Fr. Matheus d Assumpção. António José VIALE, op. cit., pp. 161-162.

¹⁴¹ Esposa de D. João IV. Era hija del Duque de Medina Sidonia.

¹⁴² António José VIALE, op. cit., pp. 163.

¹⁴³ Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 91. En términos menos precisos, Carlos A. dos Santos Affonso, también, entronca los acontecimientos de 1385 con los de 1640: “*Quebradas as algemas e sacdido o jugo da servidão, resurge Portugal, no glorioso e memoravel dia 1.º de Dezembro de 1640, ao sopro valente dos quarenta conjurados, representantes illustres dos heroes d’Aljubarrota, que, como elles, abatendo e punindo o orgulho de Castella, firmaram a independencia e deram lustre á altiva e nobre nação portugueza*”. Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 149.

¹⁴⁴ Los manuales se centran simplemente en la recuperación de la autonomía política por parte de Portugal bajo esta dinastía, respondiendo así sobre todo al discurso nacionalista que mayoritariamente defienden. Sabemos que la dinastía bragantina no tenía buena prensa entre algunos historiadores liberales y entre los republicanos, (aunque por razones diferentes), puesto que si bien con estos monarcas se consigue una independencia nominal, existe una dependencia económica (respecto a Inglaterra) que la pone en duda. Oliveira Martins en su *História de Portugal* habla en su libro VI, de la Descomposición, fase que englobaría al dominio filipino y a los monarcas de la dinastía bragantina hasta 1777, con juicios muy negativos sobre estos últimos. Luís Reis TORGAL et ali, op. cit., pp. 126-130 y 173-174.

de “guerra civil española”¹⁴⁵, que divide y enfrenta a las potencias europeas¹⁴⁶, las cuales optan entre el candidato austriaco y el de la casa Borbón. Portugal, finalmente, se va a decantar por el pretendiente de la casa Habsburgo¹⁴⁷, movido por la “siempre presente amenaza de su vecino peninsular” y por las presiones inglesas¹⁴⁸. Las tropas portuguesas participan en una serie de batallas en territorio español con un desigual resultado, en las que las victorias (Zaragoza, la ocupación de Madrid por el Marqués de las Minas, donde fue aclamado el archiduque Carlos III rey de España, etc) se entremezclan con las derrotas (Almansa, Villaviciosa, etc). La mayor parte de los autores coinciden en denunciar que la Guerra de Sucesión Española, que termina con la firma del Tratado de Utrech, no produjo ningún beneficio para Portugal. Antes, al contrario, se mal gastaron dineros y hombres de armas, privando a los campos de brazos para trabajar y cargando las cuentas del Estado con nuevos impuestos. Los franceses amenazaron las posesiones ultramarinas portuguesas (Duguay Truin invadió Rio de Janeiro (1711), y después lo intenta Duclerc (1712))¹⁴⁹.

Y sobre todo, no se obtuvieron las esperadas compensaciones territoriales ante el esfuerzo realizado a favor del bando vencedor. Es más, por el tratado de paz que se firma con España:

*“Portugal nada recebe em compensação dos sacrificios, antes tem de abandonar Alburquerque e Puebla, a troco da colonia do Sacramento, da ilha do Verdejo e do Castello da Nanda que lhe erma contestados (1715)”*¹⁵⁰.

El Siglo XVIII avanza y los recelos entre Portugal y España se mantienen. Portugal y España se convierten en dos peones de la política internacional que enfrentaba a Inglaterra y Francia. España, que

¹⁴⁵ Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 170.

¹⁴⁶ João A. de Sousa DÓRIA, op. cit., pp. 121.

¹⁴⁷ Excepcionalmente Carlos A. dos Santos Afonso hace referencia a la ruptura de un primer tratado firmado por Pedro II en el que Portugal se decantaría por el bando francés:

“A Espanha e França haviam celebrado entre si um tratado, no qual era sacrificado Portugal. Por elle a França, ou antes Luiz 14º, se obrigava a ajuda a Hespanha a conquistar Portugal em troca da cedencia á França dos Paixes Baixos. Este facto deu rebate na corte portugueza, e, depois de varias negociações com as duas corôas, conclue-se (julho 1701) a alliança entre Hespanha e Portugal, ratificando Filippe 5º os tratados existentes ente as duas nações, não sem prejuizo para Portugal.

A pressão que a Inglaterra exerce para conosco, as insolencias de Luiz 14º e o reviramento politico da Europa, brigaram D. Pedro 2º a desligar-se da primeira alliança e a incorporar-se na grande alliança, que collocou no throno de Hespanha Carlos 3º”. Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 171.

¹⁴⁸ Parte de los manuales escolares denuncian la perniciosa influencia de Inglaterra sobre Portugal, tras la firma del Tratado comercial de Methuen (1703). António L. de Sousa Henriques SECO, op. cit., pp. 152. Mientras que otros van más lejos: *“Vejam pois os que vivem no século XIX, que as scenas, que se passam hoje, são simples repetição das que se passara outr’ora”.* João A. de Sousa DÓRIA, op. cit., pp. 121. La presión del Imperio Británico se incrementaba sobre las colonias africanas de Portugal. La historiografía portuguesa, a medida que avanza la segunda mitad del XIX se hace eco de ello, y denuncia, cada vez con mayor interés, la influencia negativa de Inglaterra sobre Portugal.

¹⁴⁹ António L. de Sousa Henriques SECO, op. cit., pp. 155.

¹⁵⁰ Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 174.

firma con Francia los denominados Pactos de Familia, invade en varias ocasiones territorios portugueses (Trás-os-Montes en 1762 que es liberado por el ejército del Conde de Lippe¹⁵¹, etc).

Entre todos los conflictos, el más comentado por los autores, fueron las disputas que se producen por la Colonia Sacramento, que va a cambiar de manos varias veces, hasta la firma del tratado de San Ildefonso (1777)¹⁵², en el que se establecen los límites americanos de ambas naciones. Las paces se sellan mediante el acuerdo al que llegan D. María I y Carlos III por el cual se realizará un intercambio de casamientos entre príncipes de ambas casas¹⁵³.

De este período, algunos autores, extraen como hecho importante acaecido en España, la expulsión de los jesuitas.¹⁵⁴ En los manuales, cada vez son mayores las alusiones al término España frente a las referencias a Castilla¹⁵⁵.

España entra en guerra contra la Francia revolucionaria, en la conocida Guerra del Rosellón o de la Convención (1793-1795). Y en su ayuda, esta vez, Portugal, acude con un ejército, que combate heroicamente, según señalan la mayor parte de los manuales¹⁵⁶. Sin embargo, España firma la Paz de Basilea con Francia, sin contar con su aliado portugués. Afrenta que algunos autores, no todos, recogen¹⁵⁷.

La política exterior española vuelve a retomar la alianza con Francia, tras la firma del Segundo (1796) y del Tercer Tratado de San Ildefonso (1800), comprometiéndose a luchar juntas, contra el poderío inglés. Napoleón vuelve a presionar a los portugueses, y de acuerdo con él, Godoy, al frente de un ejército español, invade Portugal.

La Guerra de las Naranjas (1801) y la pérdida de Olivença (tras la firma del Tratado de Badajoz), son mencionadas en casi todos los manuales, aunque el tratamiento no es tan extenso como a priori cabría esperar¹⁵⁸. Puesto que es una de las escasas modificaciones fronterizas desde el tratado de Alcañices (1297).

Napoleón empeñado en cerrar los puertos europeos a los ingleses decreta un Bloqueo Continental. Pero, Portugal, como fiel aliado de los británicos se niega a llevarlo a cabo. Napoleón llega entonces a un acuerdo con Carlos IV (Tratado de Fontainebleau, 1807), por el cual se permitía el paso de tropas francesas para reducir Portugal. Y además, Portugal sería dividido:

¹⁵¹ Firma del Tratado de París entre las cuatro potencias, Portugal, Francia, Inglaterra y España. António L. de Sousa Henriques SECO, op. cit., pp. 162.

¹⁵² “*Em virtude da qual a Hespanha fica com a colonia do Sacramento e com a ilha de S. Gabriel, sendo-nos restituída a ilha e forte de Santa Catharina. A Hespanha toma tambem conta das ilhas africanas de Anno Bom e Fernando Pó, na Guné, dando-nos em indemnisação uma parte do Paraguay (1778)*” Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 183-184.

¹⁵³ Arsénio A. Torres de MASCARENHAS, op. cit., pp. 151.

¹⁵⁴ Medida que alguno atribuye a la influencia del Marqués de Pombal, quien los abrió expulsado de Portugal en 1759. José Quintino Travassos LOPES, op. cit., pp. 78.

¹⁵⁵ Se podría relacionar este dato con la política uniformizadora emprendida por la nueva dinastía de los Borbones a comienzos del siglo XVIII.

¹⁵⁶ José Maria de Graça AFREIXO, op. cit., pp. 68.

¹⁵⁷ Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 188. Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 114-115.

¹⁵⁸ Se limitan a mencionar el hecho. João A. de Sousa DÓRIA, op. cit., pp. 128. Mientras que eleva un poco más el tono José Maria de Graça Afreixo, quien habla de paz vergonzosa, por la que se ve obligado a perder Olivença. José Maria de Graça AFREIXO, op. cit., pp. 68. O Manuel Pinheiro Chagas, quien carga más las tintas. Pues, batidos vergonzosamente en dos escaramuzas, que nos privaron de Olivença. Desde entonces, Europa perdió toda consideración por Portugal. Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 115.

“A provincia do Minho formaria o reino da Lusitnia Septentrional em favor do rei de Etruria; e o Alentejo com o Algarve pertenceria ao sobredito principe da Paz, que tomaria o titulo de rei do Algarve, e o resto ficaria como deposito em poder dos francezes até a conclusão da paz geral”¹⁵⁹.

El ejército francés dirigido por Junot, y acompañado por tropas españolas, emprende, en 1807, la primera de las tres invasiones del territorio portugués. Los autores portugueses describen los acontecimientos surgidos en España, dada la influencia de ellos sobre la historia de Portugal. Se mencionan, las abdicaciones de Bayona, los levantamientos contra los franceses, que obligan a la división española que se encontraba en Oporto a regresar a su casa¹⁶⁰, la victoria en Bailén de las tropas españolas, comandadas por el general Castaños, sobre los franceses del general Dupont¹⁶¹, etc.

Los ingleses acuden en ayuda de Portugal y envían un ejército bajo las órdenes del futuro Lord Wellington. España se suma a la alianza anglo-lusa para expulsar a los franceses. Se emprende una larga lucha, la Guerra Peninsular¹⁶². Con sus reveses (derrota de la Coruña¹⁶³, cerco frustrado de Badajoz, etc) y con sus importantes victorias (Buçaco, Ciudad-Rodrigo, Linhas de Torres Vedras, Arapiles, Vitoria y San Marcial¹⁶⁴), empujan a las tropas de Napoleón fuera de la Península, llegando a combatir en territorio francés (Toulouse, 1814). La victoria definitiva sobre el Emperador de los franceses se certifica tras Waterloo, en el Congreso de Viena (1815)¹⁶⁵.

De este periodo, se destaca también, el inicio de las revueltas en las colonias españolas¹⁶⁶, que con el tiempo, conseguirán su Independencia de la metrópoli¹⁶⁷. Y las Cortes de Cádiz que promulgan la primera Constitución Española.

Los regimenes liberales de la Península Ibérica tienen unos inicios difíciles y con bastantes paralelismos¹⁶⁸. Por un lado, casi todos los manuales¹⁶⁹ constatan la influencia de la Constitución de Cádiz en la constitución portuguesa del Vintismo. Por otro, los autores portugueses, ven en la intervención de los Cien Mil Hijos de San Luis (1823) el fin del primer asalto del Liberalismo en España¹⁷⁰, que tiene sus consecuencias en su vecino.

¹⁵⁹ José Quintino Travassos LOPES, op. cit., pp. 81. Más contundente, “*Portugal era riscado do mappa das nações*”. Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 190.

¹⁶⁰ Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 191.

¹⁶¹ António L. de Sousa Henriques SECO, op. cit., pp. 167.

¹⁶² Es así como se denomina la “lucha contra el francés” en los manuales escolares portugueses: “*chamou a esta a guerra peninsular, pois que o exercito anglo-luzo auxiliado pelo hespanhol não descançou, enquanto não expolsou da península os francezes e chegou a entrar victorioso em França en 1814*”. Arsénio A. Torres de MASCARENHAS, op. cit., pp. 154.

¹⁶³ Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 116.

¹⁶⁴ António L. de Sousa Henriques SECO, op. cit., pp. 170.

¹⁶⁵ “*Nós nem sequer conseguimos que a Hespanha nos restituísse Olivença e eramos obrigados a restituir aos francezes vencidos a Guyana*”. Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 117-118.

¹⁶⁶ Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 118.

¹⁶⁷ Carlos A. dos Santos AFONSO, op. cit., pp. 199. Su influencia se hará notar en Brasil.

¹⁶⁸ Dos reinas, D. Maria II e Isabel II, cuyo trono es amenazado por sus tíos, D. Miguel y Carlos, alegando la vigencia de la Ley Sálica.

¹⁶⁹ “*Em Setembro do mesmo anno foi jurada uma constituição, modelada pela de Hispanha*”. Manuel E. Motta VEIGA, op. cit., pp. 62. Sin embargo, José Quintino Travassos Lopes, no hace mención a la influencia de España. José Quintino Travassos LOPES, op. cit., pp. 83.

¹⁷⁰ António L. de Sousa Henriques SECO, op. cit., pp. 175.

Los libros escolares dan cuenta de los diversos avances y retrocesos de los Liberales en su lucha contra los Absolutistas (Miguelistas y Carlistas) en la Península. Se constatan los diferentes apoyos que se obtienen de uno y otro lado de la frontera. Es el caso, por ejemplo, del apoyo de los Absolutistas españoles a los Miguelistas en Trás-os-Montes¹⁷¹. La firma de la Cuádruple Alianza firmada por Inglaterra, Francia, Portugal y España en 1834 para la defensa del Liberalismo, etc.

De los restantes acontecimientos del siglo XIX en los que se habla de España, los manuales escolares destacan, la intervención española del General Concha en Portugal en 1847¹⁷², y en menor medida, La Revolución de 1868, o la Gloriosa¹⁷³.

Conclusiones:

1-Sin que exista una total indiferencia a la diversidad de la Península, menos marcada desde luego para los acontecimientos del periodo medieval, es cierto que hay en los manuales portugueses analizados una tendencia a expresar una dicotomía, primero entre Portugal y León, y después, de forma mucho más profunda y marcada, entre Portugal y Castilla, y finalmente, entre Portugal y España.

Castilla y España son vistas casi siempre como un peligro y una amenaza a la independencia de Portugal como nación. Por eso, existe una condena más o menos explícita a toda iniciativa iberista, venga de uno u otro lado de la raya. El ejemplo más claro, es la valoración muy negativa de la Unión Dinástica conseguida en 1580 por Felipe II.

2-La palabra España es un término polisémico. Unas veces, hace referencia a toda la Península Ibérica, en algunas ocasiones se asocia a la Hispania Romana, mientras que en otras, se refiere a la nación española.

3-El término Castilla, es pocas veces usado como condado, alguna más como reino, pero sobre todo se utiliza para hablar de la corona. Por otro lado, en determinados periodos históricos, las palabras Castilla y España casi se pueden considerar como sinónimas. Confundiéndose la parte con el todo¹⁷⁴.

Encontramos esta identificación en alguna referencia al periodo del Interregno en Portugal (1383-85). Pero donde se hace mayoritaria es a partir del periodo de los Reyes Católicos, durante el siglo XVI y buena parte del XVII. Los autores portugueses no diferencian apenas entre castellanos y españoles.

A medida que avanza el siglo XVIII, las referencias a España son cada vez mayores frente a las de Castilla. Aunque todavía, en pleno siglo XIX, se le escapa algún comentario sobre los castellanos.

¹⁷¹ João A. de Sousa DÓRIA, op. cit., pp. 133. João Félix Pereira considera a: “*D. Fernando VII de Espanha, o maior sustentaculo do absolutismo na Peninsula*”. João Félix PEREIRA, op. cit., pp. 114.

¹⁷² “*1846 uma lucta civil, conhecida pelo nome de revolta da Maria da Fonte. Puzera-lhe termo uma intervenção de Hespanha e de Inglaterra, em vigor do tratado da chamada quadrupla aliança*”. António José VIALE, op. cit., pp. 237.

¹⁷³ Manuel Pinheiro Chagas, es tal vez, quien más espacio dedica. Nos habla de Amadeo I, la instauración de la I República, las derrotas de los carlistas, etc. Manuel Pinheiro CHAGAS, op. cit., pp. 129.

¹⁷⁴ “*A maioria dos alumnos de nossas escolas primarias nenhuma ideia têm da sucessão dos estados da peninsula: Leão, Castella, Hespanha, são para elles termos confusos ou equivalentes. Uns dos fins de nossos mappas é extirpar este defeito do ensino*”; José Maria de Graça AFREIXO, op. cit., pp. 78. Aunque, el mismo autor utiliza español y castellano indistintamente. Ver, pp. 58

4-Los autores portugueses se caracterizan pues, por una indefinición de las fronteras de Castilla, así como, por una valoración bastante negativa de esta. Situación que sería común, aunque con importantes matices (periodos, personajes) a las historiografías catalana y gallega¹⁷⁵. Por ejemplo, podremos encontrar ciertos paralelismos entre la valoración negativa que hacen autores catalanes y portugueses de la política de unificación emprendida por el Duque de Olivares¹⁷⁶.

Para los autores portugueses, Castilla sería la principal fomentadora de la unidad peninsular¹⁷⁷, y por ello, el enemigo a batir. Tal vez, la identificación entre Castilla y España, se pueda, en parte, explicar por esto último. Aunque, me imagino, que también contribuiría en esta concepción portuguesa de la Historia de España, la influencia que pudo ejercer sobre ella el supuesto “castellanismo” de la Historiografía española¹⁷⁸. 5-Comparando los libros de texto estudiados de la segunda mitad del siglo XIX, con los manuales escolares elaborados en la Primera República¹⁷⁹ y durante el Salazarismo¹⁸⁰, podemos afirmar que no encontramos grandes diferencias en ellos respecto a lo que dicen sobre determinados periodos y personajes históricos del otro lado de la Raya. Pues los manuales escolares portugueses de las diferentes etapas tienen en común un “tono nacionalista”¹⁸¹.

6-La identidad leonesa se va a diluir dentro de la castellana, entendiendo Castilla como corona, desde por lo menos la unión definitiva de los dos reinos con Fernando III.

¹⁷⁵ Mariano ESTEBAN DE VEGA, “La imagen de Castilla en las Historias de Cataluña, el País Vasco y Galicia”, en Pedro CARASA (Coord.) *La memoria histórica de Castilla y León. Historiografía castellana en los siglos XIX y XX*, Salamanca, Junta de Castilla y León, 2003, pp. 376-391.

¹⁷⁶ Pero tampoco nos olvidemos de las censuras vertidas sobre Olivares por Modesto Lafuente. Que por un lado, se muestra bastante comprensivo con Portugal, tal vez explicable por su fe iberista. Y por otro, trata de entender los “ultrajes sufridos por los catalanes”, movido en parte por su austracismo. Situación que contrasta con el homenaje que recibe Olivares, a pesar de sus fracasos, por parte de Manuel Colmeiro, interesado en toda acción centralizadora. La historiografía española es mucho más compleja de lo que hasta ahora se ha dicho. Mariano ESTEBAN DE VEGA, “Castilla...”, op. cit., pp. 128-129.

¹⁷⁷ Recordemos, por ejemplo, que Oliveira Martins señalaba que Castilla era a mayor fuerza centrípeta de la Península.

¹⁷⁸ Algunos autores empiezan a matizar la extensión del castellanismo en la historiografía española durante todo el siglo XIX y a datarlo de forma más precisa, algunos, lo sitúan en Menéndez Pidal. Así como a relacionarlo, con la propia articulación del nacionalismo español y la proliferación, primero de los regionalismos, y después de los nacionalismos periféricos, a finales del XIX, quienes estarían también interesados en denunciar lo que consideraban para ellos un “excesivo castellanismo” de las Historias generales de España, pues estaban tratando de acomodarse en un nuevo reparto de poder dentro del Estado que se estaba articulando en esos momentos. Antonio MORALES MOYA y Mariano ESTEBAN DE VEGA (Eds.), *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español*, Madrid, Marcial Pons, 2005.

¹⁷⁹ Maria João MOGARRO, “Nós e os outros. Imagens de Espanha em livros escolares da Primeira República”, A mirada do outro. Para unha Historia da Educación na Península. *Revista de pensamento do Eixo Atlântico*, n. 4, Xaneiro-Xunho, 2003.

¹⁸⁰ António Gómes FERREIRA e Ana Maria Parracho BRITO, “A inevitável Espanha em narrativas de textos escolares no tempo do Estado Novo”, A mirada do outro. Para unha Historia da Educación na Península. *Revista de pensamento do Eixo Atlântico*, n. 4, Xaneiro-Xunho, 2003, pp. 211-230. Luis Reis TORREAL, “Espanha vista na escola salarista”, en Hipólito TORRES GÓMEZ y António José TELO (Coord.), *La mirada del otro. Percepciones luso-españolas desde la historia*, Mérida, Junta de Extremadura, 2001, pp. 37-58.

¹⁸¹ José María Hernández, también se ocupó de estos temas en su conferencia titulada “Castilla y León en el imaginario escolar de Portugal”, durante el *I Congreso de la Sociedad Castellano-leonesa de Historia de la Educación* celebrado en Salamanca en Abril de 2001.

7-No existe una identificación estricta, ni mucho menos, entre la Castilla de la que hablan los manuales escolares portugueses y el territorio actual de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

¿Integrar o desintegrar la literatura en las clases de E/LE?

Francisco Ernesto Puertas Moya

Instituto Cervantes de Orán

1.- Origen y motivación de la propuesta

Hace poco más de un año, uno de mis alumnos de nivel avanzado, aficionado él mismo a la poesía, como lector y como autor (acabamos de publicar unos poemas suyos en español en el primer número de la revista electrónica *Kif-kif* que el Instituto Cervantes de Argel, a iniciativa de su jefe de estudios, ha puesto en marcha para que en ella escriban los alumnos, habiendo sido quien esto suscribe el encargado de coordinar la sección de cultura, que incluye obviamente la publicación de textos de creación literaria realizados por los estudiantes), mi alumno (al que dejaba olvidado de nuevo en la puerta del aula al final de la clase) me abordó para realizarme una observación en la que en ninguna de mis vidas anteriores (profesor universitario de literatura, formador de profesores E/LE a través del Máster virtual que dirigí en la Universidad de La Rioja, asesor didáctico de una editorial que no mencionaré para no hacerle publicidad, puesto que afortunadamente ya no estoy en su nómina y por tanto no me dedico ya a vender sus libros) había reparado: “¿Te has dado cuenta –me espetó– que en los manuales de nivel superior no hay apenas textos literarios? Es un contrasentido y un poco absurdo –insistía él–, porque en los niveles iniciales los manuales incluyen poesía, biografías de autores, apartados sobre cultura hispanoamericana (que nunca solemos trabajar, por falta de tiempo, apostillo yo ahora) y precisamente cuando más podemos entender los matices y los sentidos de un texto literario, en los niveles superiores, ya no recuerdan de Neruda ni de Lorca ni de Gabriel García Márquez”.

Molesto por la insinuación, sorprendido por su perspicacia, despectivo y despreocupado porque al fin y al cabo un candidato a poeta en lengua extranjera no me podía plantear otra cosa, pero con la mejor de mis sonrisas no pude más que decirle que era verdad, que llevaba razón y que, aleccionado como estoy por mi vivencia del mundo editorial desde sus intrínquilis (“conozco al monstruo porque he vivido en sus entrañas”, que dijera José Martí para referirse al incipiente imperialismo capitalista estadounidense y a la Meca cultural y mediática que empezaba a ser Nueva York, donde él vivía como exiliado), conformé y reconforté a mi desconsolado poeta vocacional diciéndole algo así como que para el poco tiempo que le quedaba en las aulas, lo mejor es que fuese a la biblioteca para coger y escoger él mismo sus libros predilectos y se olvidase del tema, porque probablemente a nadie se le ocurriría incluir en sus materiales textos considerados cursis, como los que suelen meterse de relleno en los primeros volúmenes de cada manual, esos que rezan A1, A2.

Pero además, hay una circunstancia que no debe olvidarse: el más que evidente vacío metodológico que se cierne sobre la utilización provechosa del rico acervo literario hispanoamericano en la enseñanza de E/LE, que se manifiesta de modo palpable en la clamorosa ausencia de textos de marcado carácter literario en los (escasos) manuales que el mercado destina específicamente a los niveles superiores de enseñanza-aprendizaje de español (léase, para el nivel B2 y la etapa C del MCER), como me reprochaba aquel alumno-poeta, que no conocía ninguna de las tesis de doctorado o memorias de máster que se

dedican a este tema, pero que al final poca o ninguna repercusión parecen tener en el mercado editorial. A esto se refiere Tudela Capdevila (en prensa) cuando afirma que la literatura, con los inicios del enfoque comunicativo, se convirtió en un “mero apéndice al final de cada unidad didáctica en métodos que se hacían llamar comunicativos cuando en realidad se les relegaba a una posición de cierre de tema que muchas veces por cuestiones de tiempo e incluso por ser poco convincente para el docente y/o el discente no se llegaba ni siquiera a trabajar”.

En mi opinión, se pone de relieve de este modo que no solo está fallando la concepción metodológica de la función del manual y del aprovechamiento de los textos (orales y escritos) que propugnaba el enfoque comunicativo, sino que hay una re-caída en el vicio de considerar al aprendiz como un apéndice del aula (y, por ende, del profesor) así como a la literatura como una disciplina ancilar y subordinada de la lengua (gramática, en último extremo), pese a que es unánimemente reconocido que en los textos literarios se pueden encontrar usos pragmáticos y funcionales que rara vez se pueden encontrar en otro tipo de textos prefabricados de los que se nutre el repertorio de actividades diseñadas para fomentar el debate o acercar la “realidad” hispánica (tipo Penélope Cruz, Fernando Alonso, Pau Gasol o la princesa Letizia) al estudiante.

2.- El papel de la literatura en la vida y en el aprendizaje

Independientemente del papel que la literatura juega (juegue) en las clases de E/LE o el que se le quiera adjudicar en el entorno de los enfoques comunicativos, ya va siendo hora de replantear (a través, si se quiere, del texto literario) el modelo de enseñanza-aprendizaje que nos proponen determinados materiales y manuales que quieren hacerse pasar por comunicativos cuando en el fondo son más de lo mismo desde los años 1970. En este sentido, mi única intención en esta comunicación es presentar los resultados de la experiencia a pie de aula a la hora de trabajar en un curso de literatura y exponer a qué tipo de prejuicios, paradojas y contradicciones me he visto sometido y enfrentado, en tanto que responsable de dinamizar un grupo mediante palabras que sirven para aprender algo más que palabras (si los compañeros de la editorial Difusión me permiten utilizar el más que oportuno título que pusieron a uno de los escasos libros que existen sobre la literatura en español para explotar –y enriquecer– el acervo de conocimientos de los alumnos y sus competencias comunicativas [Benetti *et alii*, 2004]).

Por una parte, aunque profesor de E/LE (reciclado, como tantos otros), mi experiencia académica previa proviene del área de literatura, y esa dualidad me hace enfrentar cada día diversos planteamientos sobre el alcance de lo literario en la vida de los estudiantes de y en otra lengua, tal vez para acercarse a la Otridad fenomenológica e intercultural, del mismo modo que un lector se interna en la lectura de un poema o de una novela no solo para escuchar la voz de la experiencia ajena sino para sentirse transportado a un mundo que no le pertenece (en realidad, ningún mundo nos pertenece sino que somos nosotros quienes les pertenecemos a unos mundos y a unos lenguajes concretos, Wittgenstein [1997] dixit) e incluso, yendo más allá, para pasar a ser y a vivir lo que la ficción ha (re)creado a través de las palabras.

Lejanos están los tiempos en que Unamuno, don Miguel, aprendía danés a base de diccionarios y gramáticas para poder leer a Kierkegaard; pero no está tan lejos el hecho tan evidente de que los intereses de muchos de los estudiantes de español como lengua extranjera siga siendo poder acercarse a la lectura de unos textos literarios (consagrados, los que se consideran clásicos) aunque paulatinamente se les hace

creer que tan importante como conocer la vida (y en menor medida la obra) de Calderón, por ejemplo, es poder pedir un café nada más aterrizar en el aeropuerto de Barajas o poder negociar el precio de alquiler de una habitación si resulta que pasan un semestre Erasmus en alguna universidad española.

Planteo esta situación preliminar sin ansias de encontrar una explicación sino para dar cuenta de una realidad que en muchos casos pasa desapercibida y que distancia cada vez más los objetivos de los vetustos Departamentos de español de la supuesta nueva savia comunicativa que en forma de acreditación lingüística llega a través del Instituto Cervantes y mucho de lo que él representa, aunque obviamente no solo de Instituto Cervantes vive la enseñanza del E/LE. Ya con anterioridad, Tudela Capdevila y Puertas Moya (2006) hemos planteado las contradicciones que se llevan a cabo en determinados estudios filológicos que pretenden formar a profesores de español como lengua extranjera sin tener en consideración el giro copernicano que el enfoque comunicativo y su revolucionario aporte en las aulas significaron.

Así planteada la cuestión, sería muy interesante derivar hacia otros campos no menos acuciantes y necesarios, pero que escapan al objeto de esta simple comunicación. Será, por tanto, más práctico a los efectos y objetivos que nos hemos propuesto esbozar un decálogo de propuestas que espero puedan ser útiles a otros compañeros profesores que en alguna de las dos orillas o faldas de la montaña E/LE (la académica y la academicista, la comunicativa y la filológica, la lingüística y la hispanística, etc., etc.) se planteen o se hayan planteado el problema de la dicotomía de intereses que se presenta ante profesores y estudiantes al abordar el estudio de una literatura extranjera: qué nos interesa de ella, en qué medida nos ayuda a mejorar nuestras competencias comunicativas e interculturales, etc. Es decir, que sigue estando vigente –más allá de la posible autocomplacencia programática de los manuales y los ciclos universitarios– la vieja pregunta del para qué sirve la literatura, cuál es su utilidad en una sociedad donde se lee más y menos al mismo tiempo, donde las formas de lectura han cambiado o directamente se están transformando tan vertiginosamente que hacen peligrar nuestro concepto tradicional de lectura gracias a la aparición de la hipertextualidad como formato, la virtualidad digital de lo que aparentan ser libros o periódicos pero que significan otra forma de leer (sería muy oportuno releer a Theodor W. Adorno [1972], y no me refiero al gato de Cortázar sino al esteta del Círculo de Frankfurt) para saber cómo las transformaciones de los hábitos de lectura se deben hacer sin modificar la apariencia externa de modo que sean eficaces y mantengan a los lectores “enganchados” a su propuesta formal. De algún modo, es sintomático que en su repaso por la cultura española contemporánea explicada a los profesores de E/LE, el manual de Dolores Soler Espiauba (2007) no incluya la literatura española en ningún epígrafe ni apartado, cuando sí lo hace con el cine, la música y otras manifestaciones artísticas no menos efímeras. Cuando menos da qué pensar.

Pese a que apocalípticamente me inquieta el futuro de la lectura, hasta el punto de que no solo soy de los que piensan que la era de la alfabetización ha llegado a su fin (y no porque se hayan incumplido los objetivos del Milenio que la ONU propuso para 2015, en concreto el de reducir drásticamente el analfabetismo mundial dejándolo en la mitad), sino que tiendo también a pensar que volveremos en breve a lo que fue el estado de la humanidad desde sus inicios en lo concerniente a la lectura: una minoría culta que sabe leer y escribir como un saber instrumental solo necesario para determinadas funciones, como hoy existe una ínfima cantidad de programadores informáticos que manejan y trabajan determinadas

jergas o lenguajes computacionales para que el resto de la afortunada población con acceso a Internet y a ordenadores personales podamos consultar nuestro correo o navegar por Internet (por poco tiempo, puesto que la oralidad de lo que hasta ahora pertenece al mundo de lo escrito podría estar a punto de sucumbir; prueben, si no, a activar los programas de reconocimiento de voz que por defecto llevan instalados los ordenadores personales y podrán comprobar que lo que hace diez años era ciencia-ficción hoy es algo real pero que no usamos por miedo, por desconocimiento, por rutina o por comodidad, mejor llamada pereza o vagancia.

Aunque ustedes no lo crean, pienso que la lectura va a desaparecer (lo que me inclina a proponer esa desintegración programática de la literatura en las clases de E/LE, como propongo en el título y como acabaré indicando el modo de llevarla a cabo), tal vez se produzca como un cataclismo que no esperábamos (por más que fuera anunciado) pero que verán nuestros ojos en esta generación, convirtiendo en tarea inútil lo que ahora escribo; y no solo lo pienso sino que lo compruebo desolado, puesto que yo mismo he sucumbido y sucumbo cada día a la no-lectura, a la consulta casual y precipitada de documentos escritos (lo que con acierto se ha denominado la “literatura gris” [Puertas Moya, 2005]) que en su textura y composición no podría considerar como lo que tradicionalmente se ha entendido por lectura. Y es aquí, en esta textura y en su contextura, de donde nace la propuesta de descomposición con la que me animo a escandalizar a quienes constantemente piden y reclaman la integración de la literatura (o de lo lúdico, lo cultural, lo culinario, lo jurídico o lo metafísico) en las clases de E/LE. Más bien, al contrario de lo que el dogma común aceptado hace creer, y conste que lo digo con respeto y desde la escrupulosa práctica de los mandamientos de la enseñanza comunicativa, soy partidario de desintegrar la enseñanza-aprendizaje de los textos literarios en el aula de E/LE hasta el punto de aquí me atrevo a avanzar cómo se podría hacer (y cómo, de hecho, se viene haciendo en algunos casos).

3.- La desintegración o análisis como método

Como he tenido ocasión de revisar en otro momento (Puertas Moya, en prensa), hay que realizar una serie de tareas y actividades para poder desintegrar el texto sin interferir en su carácter global y unitario. La desintegración se debe y se puede realizar en diversos planos, para poder trabajar con las unidades significativas que lo componen, llevando a cabo una lectura plural y diversa, en sucesivos acercamientos o embates que permitan hacerse una idea del carácter polifónico (Tacca, 1977) que caracteriza a los textos literarios (especialmente a la novela, pero no únicamente a ella). Sería también necesario atender a los diferentes recursos (fonéticos/rítmicos, gramaticales, léxicos, funcionales y socioculturales) de los que echan mano los textos literarios y cuya explicación está en la base del proceso comunicativo en la lengua que queremos enseñar, por no hablar de las posibilidades de re-elaboración que en forma de re-escritura sobre el modelo literario pueden llevar a cabo nuestros estudiantes, sin necesidad de convertirse por ello en poetas ni en novelistas o dramaturgos. No considero absurdo ni extravagante que los estudiantes conozcan las figuras o recursos literarios con los que actúa un texto, por lo que esta función (para la que el diccionario de Lázaro Carreter, 1973, siempre puede echarnos una mano) también forma parte de la labor desintegradora y de-constructora de un texto. Aunque es verdad que en muchas ocasiones se ha trabajado y se trabaja con el análisis del vocabulario (desde diferentes ópticas y con desigual fortuna, todo hay que decirlo) y que en la mayoría de las propuestas didácticas se buscan los diferentes significados que

en un momento determinado puede desplegar una expresión escrita en la intención del autor, por no hablar de los elementos culturales en los que tanto se ha incidido tradicionalmente a raíz de la consideración romántica, *stricto sensu*, de las producciones literarias como representación del espíritu de un pueblo. Pero si nos paramos a reparar en las formas de actuar de los productos estéticos, sigue asombrando que con poca frecuencia aparezcan menciones a la intertextualidad (excepción hecha de algunos ejemplos y ejercicios del libro de Benetti *et alii*, 2004) como una buena guía para que el lector-estudiante trace sus propios caminos e indagaciones en aquellos aspectos y apartados que más le atraigan de un movimiento estético o de una propuesta literaria. Para desintegrar un texto y dejarlo hecho añicos no hemos de tener miedo a sacar una por una todas sus virtualidades y posibilidades, exprimir y estrujar hasta el máximo cada aspecto y hacerlo con la suficiente imaginación como para no caer en extremos risibles y estúpidos. Uno de esos aspectos que deben ser explotados es la interculturalidad, tan olvidada habitualmente en las propuestas concretas que se hacen desde el mundo de la literatura en E/LE; bastaría citar dos ejemplos, que como botón de muestra apuntan y abundan en esa dirección: el reciente artículo de Toro Escudero (2009) sobre los haikus y la literatura japonesa y española apenas da pie a las comparaciones entre culturas, a la expresión de los sentimientos en función de las diferentes culturas, a cómo las realidades pueden ser vistas, observadas, descritas y experimentadas en función de la lengua a la que se pertenece o en la que uno quiere expresarse. El segundo botón que voy a mencionar es un poco más polémico, puesto que se trata de uno de esos manuales de historia de la literatura que se han destinado a la enseñanza-aprendizaje del E/LE y que cuando estaba en fase de gestación me fue presentado para su valoración: desde un primer momento, eché en falta la presencia de un elemento intercultural y sugerí que en una de las primeras lecciones, referente a la picaresca, se preguntase a los estudiantes si conocían alguna obra coetánea al Lazarillo de Tormes en su propia lengua, con el fin de captar la atención de los lectores y comprobar por sí mismos que se trataba de un fenómeno extendido por gran parte del planeta. Finalmente, el libro de Barros *et alii* (2006) apareció con la misma pregunta prototípica en todos los temas, sin ningún tipo de interés verdadero por la esencia del diálogo intercultural, puesto que a los editores del libro (que atribuían a Octavio Paz la autoría de los versos “Me gusta cuando callas porque estás como ausente”, lo que nos da una idea de su conocimiento y gusto por la literatura) solo les importaba rellenar unas páginas con los dibujos y gráficos adecuados que pudiesen venderse como una verdadera historia de la literatura, por más que faltasen criterios de selección razonables y objetivos en la elección de los textos (basta comprobar el destrozo que se hace del fragmento del *Cantar de Mío Cid* para atestiguar lo que sustento).

No me reclamo al postular la desintegración de la literatura en el aula de E/LE, ni mucho menos, como innovador ni creador de un sistema o método (porque en todo caso se trataría de un anti-sistema o de un anti-método), aunque creo que hasta el momento no se ha teorizado sobre el modo en que se puede (nunca se debe) descomponer un texto, y lo más paradójico de esta situación es que muchas propuestas didácticas que se han venido publicando en los últimos años al calor del enfoque comunicativo coincidían en seguir un mismo esquema, no prefijado ni estipulado, pero que da una idea de cómo se puede abordar un texto literario sin que lo cultural prime sobre lo lingüístico, sin que se olviden los múltiples planos, facetas y significaciones o interpretaciones que presenta un texto artístico cargado de polisemias y ambigüedades.

Cuando me tocó elaborar mi propio material de explotación didáctica en E/LE con textos y contextos literarios (en un libro que realicé conjuntamente con Nitzia Tudela y que esperamos vea pronto la luz en la editorial Enclave-ELE) seguimos algunos principios que inconscientemente habíamos ido aprendiendo con la lectura de otras propuestas metodológicas referidas a textos literarios, en algún curso de formación de profesores, en los pocos (lo reconozco) textos teóricos que sobre el particular he leído, pero también en las propuestas que veíamos y que no nos gustaban, que nos enseñaban a pensar en otro tipo de propuesta que fuese coherente con la labor de un/a profesor/a en el aula; de modo que al final, casi por azar, llegamos a sacar unas conclusiones que pueden estar equivocadas, pero que en definitiva nos han permitido esbozar este pequeño decálogo de andar por el aula con textos literarios bajo el manual y salir medianamente satisfechos del resultado. Prefiero que la formulación positiva de las “normas” ayude a separarlo de cualquier dogmatismo sectario, aunque a veces no ha habido más remedio que avisar de posibles peligros negando de antemano lo que se hace y no se debe hacer.

1°.- Que el placer de aprender, de escuchar, de expresarse, de jugar y de cambiar el orden de las cosas esté por encima de resto de pretensiones.

2°.- Elija solamente textos que lo hayan emocionado y que puedan emocionar a sus estudiantes (no los obligue a emocionarse); no tome como criterio las funciones lingüísticas ni el léxico ni la gramática, aunque tanto estos aspectos como su utilidad deben ser tenidos en consideración para trabajar.

3°.- No lea el texto ni permita su lectura como un mero trámite: que el texto se haga esperar, que sea deseado, que él mismo se convierta en un pre-texto para aumentar su disfrute.

4°.- Que la biografía del autor/a no interfiera ni en la lectura ni en la interpretación sesgada del texto, a base de argumentos racionalistas o historicistas, porque alguno de los textos podría ser de autor desconocido o de autores malditos, secundarios, de los que no forman parte del canon, y sin embargo cumplir plenamente su función educativa.

5°.- Que las actividades y ejercicios alrededor de un texto, por más que se adapten a un formato, no sean previsibles (como no debe ser previsible nada de lo que suceda en el aula de E/LE) y no aburran al lector que se esconde, espera y se atrinchera bajo la forma de estudiante.

6°.- Que no haya porcentajes ni cuotas a la hora de incluir unos textos u otros (por su procedencia temporal, por el género de su autor/a, hombre o mujer, por su lugar de nacimiento, por su temática, por su disposición estrófica, por su número de palabras, por su ordenación alfabética...).

7°.- Que el texto deje poso en su lectura y deseo de volver a ser leído, que lleve a otros textos y a otros momentos de la vida del lector/estudiante y de la historia de la literatura en que ese tema ha sido tratado o abordado del mismo modo o de diferente forma, con resultados dispares.

8°.- Que la memoria del texto esté unida al hecho placentero de una clase (grupo y momento) irrepitible –para evitar las tensiones que supone el “trauma” de aprender una segunda lengua extranjera: que volver a leer el texto sea recordar lo que uno sintió y dijo cuando participó en el análisis realizado por el grupo, pero que también sirva para acordarse del resto de participantes, que quede unido a una experiencia colectiva de lectura que nada tiene que ver con el texto silencioso ni con el placer solitario que también permite experimentar el acto de lectura.

9º.- Que la interpretación del texto sea una y múltiple, que se permitan lecturas y re-lecturas, y que en cada una de ellas se encuentren nuevos alicientes para seguir leyendo este y otros textos, que este texto no sea la meta ni la llegada sino la puerta de entrada a otras propuestas estéticas y a nuevos horizontes intelectuales.

10º.- Que el texto pertenezca por igual a quien lee y a quien lo escribió, a la comunidad de hablantes nativos que pueden hurgar en los entresijos del textos y a los hablantes/lectores no nativos que se dejan guiar por sus sugerencias para empaparse de la nueva (la otra) cultura a la que acceden.

Como meta-mandamiento o resumen de todo ello, diríamos que el sentido común impone seleccionar o elegir para trabajar aquellos textos (o fragmentos) que por cualquier motivo al profesor/a le emocionan y que él/ella cree van a transmitir una emoción o un conocimiento afectivo al estudiante. Si la base del trabajo con lo literario es lo emocional, este principio se convierte en un eje sustancial para lo que queremos hacer, puesto que de este modo el profesor/a se acercará más a sus estudiantes: ¿habría que empezar ya, en este caso, a hablar de alumnos, seguidores, discípulos, en tanto que pretendemos se emocionen con lo que a nosotros nos emociona o ha emocionado en algún momento de nuestra vida y compartan de este modo un pedazo de nuestras emociones y de los sentimientos que han forjado nuestra biografía (sentimental)?

4.- Tipología de diversas actividades de comprensión y expresión alrededor de un texto

No hay actividades ni ejercicios que se puedan hacer para la explotación de un texto literario que no se puedan llevar a cabo con cualquier otro texto, pues al fin y al cabo en todos los casos nos encontramos ante muestras de lengua tipificadas, con valor didáctico o pedagógico, que se transmiten a través de la letra impresa (esencia del valor primero de la literatura, transmitida a través de lo escrito). Pero si es verdad que lo literario va más allá de una mera composición de letras y palabras para transformarse en arte, con la consiguiente conformación de un mundo simbólico y de una interpretación ritual de la existencia, esas actividades deberán / deberían constituirse en una estructura que desvelase el carácter artístico y mágico de las palabras, por su orden exacto, por su mensaje polivalente y por las características de belleza y armonía que deben acompañarlo.

A efectos prácticos, y pensando en la forma que puede adoptar un curso de literatura contemporánea heredero de la tradición del comentario de textos, tras haber comprobado la raquílica imaginación con que han sido editadas algunas colecciones de acercamiento al texto literario (por ejemplo la serie de la que forma parte el texto de Bados Ciria, 2004, que recaen en un estructuralismo de huecos gramaticales que no se compagina con el empuje comunicativo que se ha instalado en las aulas), creo que se pueden dar unas líneas de actuación que sirvan para crear y adaptar un programa de literatura española e hispanoamericana a las necesidades específicas del estudiante de E/LE.

Considero, por tanto, conveniente que se trabajen en primer lugar los aspectos formales y de contenido sin haber sido “contaminados” todavía por la lectura del texto: a esos efectos, el estudiante/lector dispondrá de una batería de ejercicios y actividades que le permitan afrontar con éxito la comprensión y la lectura del texto sin saber que esos ejercicios (de léxico, de gramática, de funciones) tienen nada que ver

con un texto concreto. Estos ejercicios preparatorios tienen como finalidad ir desgranando las dificultades que presentará el texto, para hacerlo más inteligible.

Por este motivo, en un curso de estas características se puede tomar la decisión de dividir el trabajo en tres fases (como hacen tantos otros autores de materiales y teóricos, entre ellos Acquaroni, 2008, Jouini, 2008, y Tudela Capdevila, en prensa), la primera de las cuales, actividades preparatorias, sirven para que el alumno realice el trabajo de manera independiente, autónoma (como aconseja el MCER), con ayuda del diccionario y con un solucionario que fomente su capacidad de trabajo en solitario. Sobre esta primera etapa hay una abundante capacidad de propuestas, como denota la enumeración de Jouini, que aporta hasta una decena de posibles actividades que van desde la búsqueda de sinónimos hasta las preguntas de elección múltiple o el resumen de las ideas fundamentales, pasando por el típico ejercicio de rellenar huecos de infausto recuerdo estructuralista, la anticipación y la adjudicación de títulos.

Más adelante, en una segunda fase, se realizan las actividades lingüísticas que pueden y deben realizarse en grupo, en las que la participación de todos los miembros de la clase es necesaria y donde se va a hablar, a jugar, a leer, a recitar, etc. Esta fase, a su vez, contiene actividades preparatorias para la comprensión del texto, del mismo modo que en las actividades individuales puede haber casos en que leer el texto (para recitarlo, para aprenderlo de memoria, para escribir un resumen, etc.) sea necesario. Suele ser, de todos modos, en la actividad grupal donde se desarrolla la tarea de leer y comprender el texto, entre otros motivos porque la multiplicidad de mensajes de un texto literario derivados de la diversidad de lecturas y conclusiones impide que se hable de una comprensión unívoca, irrefutable y monotemática de las ideas que artísticamente el autor ha vertido en palabras. En este sentido, habría que empezar a diferenciar dos tipos de comprensión cuando tratamos sobre un texto literario (del mismo modo que se reconocen dos tipos de lectura, extensiva e intensiva [Palacios Martínez, 2007]): la comprensión textual propiamente dicha y la comprensión del significado (que es propia de los textos literarios, al incluir la ironía, la paradoja, la exageración, pero también los dobles sentidos, la melancolía, el reproche, etc.).

En un tercer momento, y para que el aprovechamiento del texto en esta lectura intensiva sea lo más completo posible, deberían facilitarse al estudiante nuevos caminos para practicar y desarrollar la lectura a partir de sus gustos y preferencias. En esto que hemos denominado “actividades complementarias” vuelve a encontrarse solo el lector (casi frente al estudiante, que trabaja en grupo y para aprender), con el fin de disfrutar placenteramente de lo que le gusta, recreándose en aquello que le apetezca por los motivos más variados, y no con la intención de alcanzar conocimientos.

Sin embargo, estos conocimientos elegidos libremente por el estudiante (si bien, guiado por el conocimiento de la cultura española que posee el profesor/a), por más que sean aparentemente inútiles, serán también los más duraderos y los que marcarán la diferencia a la hora de ser quien realmente ha comprendido la esencia del cuento, poesía, fragmento de novela, acto dramático, artículo periodístico o ensayístico, etc.

Como actividades complementarias, siempre habrá la posibilidad de incluir desde un texto literario en el mismo o diferente género, de una época anterior o de un escritor contemporáneo, que aborde el mismo tema o alguno de los subtemas e incluso unas palabras parecidas (lo que Gérard Genette denominó, en sus *Palimpsestos*, intextertualidad). Pero también se pueden escuchar canciones, leer algún texto crítico y conocer otras referencias históricas que hagan más fácil comprender el texto en su integridad.

5.- A modo de resumen/conclusión

En este sentido, reivindicar la utilización de textos literarios y especialmente en los niveles superiores de enseñanza del español pasa por trazar una metodología de análisis y de síntesis en torno a textos dramáticos (un ejemplo práctico de ello lo encontramos en el libro de Nauta, 2008), poéticos y/o narrativos que articulen la visión lingüística y cultural que del español se ha ido forjando el aprendiente en los niveles previos. Se trata por tanto de presentar una propuesta metodológica flexible y adaptable pero coherente y completa (compleja) para poder explotar con garantías un texto literario, realzando su valor estético y llevando hasta sus últimas consecuencias el análisis lingüístico y la práctica comunicativa. En nuestro caso, partíamos de una programación de curso especial sobre voces poéticas hispanoamericanas y españolas del siglo XX, en función de los criterios del gusto personal que toda disciplina estética propugna, para incidir en el valor metodológico y competencial (Tudela Capdevila y Puertas Moya, 2007) de una secuencia didáctica integradora de valores y de estrategias sobre la creencia de que la desintegración analítica del texto es la mejor manera de llevar hasta sus últimas consecuencias la tarea de descomposición mediante la que se puede acceder al meollo escondido y plurivalente del mensaje poético.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACQUARONI, Rosana (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca.

ADORNO, Teodor W. (1972). *Filosofía y superstición*. Madrid: Alianza Editorial.

BADOS CIRIA, Concepción (2004). *Textos literarios y ejercicios. Nivel superior*. Madrid: Anaya.

BARROS LORENZO, Rocío, GONZÁLEZ PINO, Ana M^a, FREIRE, Mar (2006). *Curso de literatura español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

BENETTI, Giovanna, CASELLATO, Mariarita, MESSORI, Gemma (2004). *Más que palabras. Literatura por tareas*. Barcelona: Difusión.

GENETTE, Gérard (1989). *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

JOUINI, Khemais (2008). "El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso". *Íkala*, volumen 13 (nº 20).

LÁZARO CARRETER, Fernando (1973). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.

NAUTA, Jean Peter (2008). *Tablas. Aprender haciendo teatro*. Madrid: Edinumen.

PALACIOS MARTÍNEZ, Ignacio M. (dir.) (2007). *Diccionario de aprendizaje y lenguas*. Madrid: Enclave-ELE.

PUERTAS MOYA, Francisco Ernesto (en prensa). “¿Cómo, dónde y por qué integrar la literatura en las clases de E/LE?”. *Actas del Primer Taller Literaturas Hispánicas y E/LE*. Orán: Instituto Cervantes de Orán.

--- (2005). “Literatura gris e historia minúscula: bases metodológicas para iniciar una arqueología del presente”. Instituto de Estudios Riojano, pp. 367-374.

SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2006). *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.

TACCA, Oscar (1977). *Las voces de la novela*. Madrid: Gredos.

TORO ESCUDERO, Juan Ignacio (2009). “El haiku y la enseñanza de español como lengua extranjera”. Elenet nº 4. <http://www.elenet.org/revista/articulo-didactica-español-lengua-extranjera.asp?id=56>.

TUDELA CAPDEVILA, Nitzia (en prensa). “El texto literario en el aula de ELE: Un caso práctico “Los bomberos”, de Mario Benedetti”. *Actas del Primer Taller Literaturas Hispánicas y E/LE*. Orán: Instituto Cervantes de Orán.

TUDELA CAPDEVILA, Nitzia, PUERTAS MOYA, Francisco Ernesto (2006) “El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: el enfoque por competencias como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del marco Común de Referencia”. Elenet.org, nº 2. <http://www.elenet.org/revista/articulo-didactica-español-lengua-extranjera.asp?id=49>.

WITTGENSTEIN, Ludwig (1997). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.

**TEIXEIRA DE PASCOAES E CARLOS SABAT ERCASTY: UMA AMIZADE
ESPIRITUAL**

(estudo da correspondência inédita)

Susana Rocha Relvas

IEIIA

FCSH Universidade Nova de Lisboa

Um Congresso dedicado ao ensino do espanhol em Portugal faz-se, cremos nós, não só de hodiernas e prementes questões didáticas e pedagógicas, mas também do exercício da Memória. Neste sentido julgamos pertinente recordar, no âmbito da imagem e recepção, um momento exemplar das relações culturais entre Portugal, Espanha e América Latina que remonta à década de vinte. Nesta nossa reflexão sobre a visão pascoaesiana da cultura ibérica e da sua relação com a América Latina, temos como fonte principal as cartas inéditas de Carlos Sabat Ercasty dirigidas ao poeta que tratamos e incluímos em anexo.

Época marcada na Europa e na América Latina por emergentes movimentos de afirmação identitária, na eferescente Península Ibérica de começos do século XX, diferentes energias se debatem entre si alimentando os pólos oitocentistas espiritualismo/ materialismo perpetuados agora nas variantes socialista, libertária, krausista, republicana ou monárquica. Procurando na educação, na cultura e na vida política o aperfeiçoamento cívico, nacional e humano, uma elite intelectual peninsular, dotada de consciência histórica, intervêm, na teoria e na acção, conciliando as vertentes pragmática, simbólica e ontológica da história de cada país. Falamos de pensadores como Ganivet, Miguel de Unamuno, Ortega y Gasset, Manuel Morente em Espanha e Sampaio Bruno, Guerra Junqueiro, Fernando Pessoa, Leonardo Coimbra ou Teixeira de Pascoaes em Portugal que procuram compreender esse «despertar da alma»¹⁸² genuinamente ibérica dotada de distintas mas convergentes idiosincrasias. É em torno do movimento da Renascença Portuguesa, catalizado pela força poética da Saudade, que o grupo de pensadores portugueses mencionado se reúne, desenvolvendo uma hermenêutica mito poética que confere a Portugal uma «continuidade transfigurada»¹⁸³, assente no heroísmo ético e religioso, fiel à tradição universalista da cultura portuguesa de privilegiado encontro com o mundo hispânico.

Como resistência aos «ismos» de vanguarda, Teixeira de Pascoaes (1877-1952), mentor desse movimento, define a Saudade, esse sentimento/ ideia, como uma corrente estética, filosófica e religiosa capaz de dar resposta à inquietação metafísica do Ser e do devir portugueses, assente nos eixos paradigmáticos da «velha lembrança gerando o novo desejo»³, da vida e da morte, do passado e do futuro.

¹⁸² Teixeira de Pascoaes - «O Saudosismo e a Renascença». *A Águia*, Porto, Outubro 1912, p.114.

¹⁸³ Paulo Borges - «A “Renascença Portuguesa” no neo-romantismo de Teixeira de Pascoaes. Poesia, Filosofia e Nacionalidade: a nova religião e o novo deus». Pensamento Atlântico. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002, p.193.

³ Teixeira de Pascoaes - «O Saudosismo e a Renascença». *A Águia*, Porto, Outubro 1912, p.114.

No presente da existência humana, marcado pela dor e pelo exílio, pela contingência e ânsia de absoluto, tem lugar o esforço de aperfeiçoamento humano, espiritual e material. Fernando Pessoa reconhecera na Saudade essa natureza paradoxal e inovadora em *A Nova Poesia Portuguesa* (1912). Uma «poesia da alma» que traduz a «espiritualização da Natureza e, ao mesmo tempo, a materialização do Espírito»⁴ e em que, de acordo com Jacinto do Prado Coelho, a tragicidade da vida é atenuada pela «melancolia elegíaca» e pelo «optimismo transcendente»⁵. Assim, na ideia poética de Pascoaes, (Poética que transcende o real, na asserção de Paul Ricoeur⁶), reside toda uma teoria do conhecimento, na qual o poeta concebe uma axiologia de valores pátrios e cósmicos que se coadunam com o espírito messiânico e aventureiro do génio português em confronto com o carácter castelhano. No seu entender, a Saudade traduz com fidelidade a parte portuguesa desse sistema complexo definidor do psiquismo peninsular. D. Quixote, como tantas outras figuras da história, da literatura ou da vida religiosa resolve a outra metade da síntese de «contrastes y contradicciones interiores»⁷ da cultura espanhola, sobre os quais Miguel de Unamuno tanto meditou.

Assim, o «Ideal Ibérico moderno»⁸ simultaneamente, saudoso e quixotesco, súpula do «excesso e da loucura divina»⁹, é tido, declara Pascoaes, como um «sentimento triste de nós próprios: triste ou sonhador, que nos torna alheados da realidade, e nos lança em aventuras longínquas, ou nos faz cair na vil tristeza. Temos o yo em Cervantes, Santa Teresa e temos o eu em Camões e Soror Mariana. O yo e o eu somados dão-nos Cervantes em Soror Mariana e Camões em Santa Teresa e dão até a nossa freira de Beja em San Juan de la Cruz e a Santa de Ávila em Antero e João de Deus. Dão enfim a alma saudosa-quixotesca, a Alma Ibérica»¹⁰. Pois, como o poeta nos afirma em *Os Poetas Lusíadas*, «Se a mais bela atitude mística do homem é saudosa; a mais bela atitude heróica é desinteressada e quixotesca»¹¹.

Admirador incondicional da literatura da vizinha Espanha, Pascoaes é leitor assíduo da poética da Revelação dos místicos seiscentistas, do sentimento trágico da vida, místico e quixotesco de Miguel de Unamuno, do sentimento religioso e saudoso da «santa» Rosalía de Castro e do regionalismo de Ramón Cabanillas, de José Gabriel y Galán ou de Juan Maragall. O seu iberismo espiritual leva-o a uma declarada sintonia com a «soidade» galega e a «anyoranza» catalã que se manifesta no diálogo estreito com o renascimento galego das Irmandades da Fala e do Grupo Nós e com os «Noucentistes» da Catalunha. Atento observador do processo de regeneração nacional que a Geração de 98 espanhola vinha realizando, Pascoaes encontra no ideário unamuniano o fio condutor que reforça a sua via em busca de um «ideal religioso» que sirva os propósitos nacionais e civilizacionais. Na esteira do que Unamuno

⁴ Fernando Pessoa - «A Nova Poesia Portuguesa». Textos de Crítica e de Intervenção. Lisboa: Ed. Ática, p.55.

⁵ Jacinto do Prado Coelho - *A Poesia de Teixeira de Pascoaes*. Porto: Lello Editores, 1999, p.194.

⁶ Paul Ricoeur - *Teoria da interpretação*. Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1987, p. 65.

⁷ Miguel de Unamuno - «Hispanidad». *Escritos de Unamuno sobre Portugal*. Estudio, recopilación y notas de Ángel Marcos de Dios. Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, pp.273 e 275.

⁸ Carta de Teixeira de Pascoaes a Miguel de Unamuno, Foz do Douro, 1908. *Epistolário Ibérico*. Madrid: Editorial Orígenes, 1990, p.32.

⁹ Paulo Borges - «A “Renascença Portuguesa” no neo-romantismo de Teixeira de Pascoaes. Poesia, Filosofia e Nacionalidade: a nova religião e o novo deus». Pensamento Atlântico. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002, pp.193-194.

¹⁰ Teixeira de Pascoaes - «A Alma Ibérica». *Epistolário Ibérico*. Madrid: Orígenes, 1990, p.98.

¹¹ Teixeira de Pascoaes – *Os Poetas Lusíadas*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1987, pp.272-273.

expôs em «El sepulcro de Don Quijote» (*Vida de Don Quijote y Sancho*), em *Marânus* (1911)¹², Pascoaes firma a identidade ibérica, pagã e cristã e cultiva a sombra espectral do cavaleiro da Triste Figura, derrotado e crucificado na sua presença humana «heróica e doce», cruzando-se com a Saudade e com ela partilhando a sua amorosa dor. É do poema nº11, intitulado «Marânus, a Saudade e Dom Quixote» que colhemos os seguintes versos:

«E os olhos da Saudade se encontraram
Com os olhos do Triste Cavaleiro
Os dela, - luz da lua e luz do sol;
Os dele, - fria sombra e nevoeiro...»¹³

Adivinhando uma nova era da cultura portuguesa no mundo, Pascoaes adere a uma tradição que confere a Portugal uma predestinada vocação ecuménica de domínio do espírito, a concretização de uma nova Índia mítica cuja exemplaridade guiará o homem português ao encontro do homem universal¹⁴. No seu livro intitulado precisamente *O Homem Universal*, Pascoaes afirma que a «inspiração do poeta é a sua identidade com o Cósmos»¹⁵. Na mesma linha confessava F. Pessoa a Rogélio Buendia: «sou um occidental extremo, para quem o Oriente começa na fronteira de Hespanha. Sou também o contrário d'isto – um occidental extremo para quem, súbdito do mar e do céu, não há fronteira nenhuma»¹⁶. Nesse domínio se situa o fascínio pascoaesiano pela América Latina, como continuidade histórica e espiritual da Península Ibérica e em especial pela cultura brasileira, sobre a qual medita numa resenha publicada em *A Águia*. Nesse ensaio, datado de 1912, alusivo ao livro *Escarpa* do poeta Almáquio Dinis (1880-1937), Pascoaes encontra um Quixote lusitano em terras brasileiras, fazendo notar a «dolorosa e enigmática figura de alucinado» Alminio, que «como D. Quixote, ao regressar, enfim, ao pátrio lar, por aquele cair de tarde de Lusitana tristeza, tenta voltar as costas à sua divina loucura, fugir d'ela que só o abandona para que a Morte fique em seu lugar!»¹⁷.

Se é ao Brasil que é dada especial relevância nas relações interculturais desde a formação do movimento da Renascença, a aproximação aos poetas hispano-americanos, a quem prendem «laços de solidariedade étnica»¹⁸, surge na década de vinte. A sua presença traduz-se não só nas colaborações e recensões publicadas na revista como se acentua na esfera das relações pessoais do poeta filósofo que apesar do seu afastamento do projecto da Renascença, devido a dissidências e polémicas, não abdica do

¹² Há, no dizer de Cândido Franco, um «sentido moral» em *Marânus*, obra de «resistência» da minoria portuguesa no contexto do todo ibérico, corporizando D. Quixote «os povos do interior da Península» de vocação cavaleiresca e messiânica. In António Cândido Franco – *Eleonor na Serra de Pascoaes*. Lisboa: Átrio, 1992, p.48.

¹³ Em «XI – Marânus, A Saudade e Dom Quixote» a alegórica figura de Marânus propõe a Quixote que deixe de ser espírito para encontrar na existência terrena e pagã o equilíbrio «entre a alma mortal e o corpo eterno»: «Sê homem e animal.../ Adora a Divindade que se beija,.../...Vem para a terra mater e fecunda,/ Criadora das árvores e do pão.../...Trabalha, reza e vive...». *Marânus*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1990, p.88.

¹⁴ Veja-se, a título de exemplo, o completo ensaio de Paulo Alexandre Esteves Borges - «Do Brasil no imaginário escatológico ao imaginário escatológico brasileiro». *Do Finistérreo Pensar*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2001, pp. 81-99.

¹⁵ Teixeira de Pascoaes. *O Homem Universal*. Lisboa: Europa, 1937, p.11.

¹⁶ Carta de Fernando Pessoa a Rogélio Buendia, Lisboa, 20 Agosto 1923 E3/114-19. Biblioteca Nacional de Lisboa.

¹⁷ Teixeira de Pascoaes - «Bibliografia. “A Escarpa” de Almáquio Dinis». *A Águia*, Porto, nº12, 1912, p.216. , vol. I, 3ª série, Julho-Dez., 1922, p.212.

¹⁸ *A Águia*, Porto, vol. I, 3ª série, Julho-Dez., 1922, p.212.

diálogo com a elite literária e pensante espanhola e hispano-americana, em especial, com Francisco Luís Bernárdez (1900-1978)¹⁹, poeta argentino de ascendência galega e Carlos Sabat Ercasty (1887-1982), poeta da República Oriental do Uruguai.

Desde logo se estabelecem afinidades poéticas, estéticas e filosóficas e se assumem influências da metafísica saudosista que evoluem de uma natural convergência para uma ascendência e autoridade espirituais com o poeta da Saudade. Assim o sugere Bernárdez nas suas elucidativas palavras dirigidas ao mestre Teixeira de Pascoaes: «Más que respecto de discípulo tengo por usted veneración de un hijo hacia su padre»²⁰. Segundo o poeta modernista, há em Buenos Aires um «movimiento de simpatía hacia la literatura lusitana. En “La Nación”, el periódico más importante de Sud América, se comenta casi todos los libros nuevos de Portugal. Con razón decía Rubén Darío - hablando de Eugenio de Castro - que vuestra literatura, desde João de Deus hasta los poetas de esta generación, está sembrada de arcos triunfales»²¹. Se *Maránus* «ha sido para mi corazón la sagrada Hostia en mi comunión de Poesía», o contacto com *Tierra Proibida* e alguns poemas determinam no poeta argentino o afastamento do ambiente boémio dos cenáculos madrileno, galego e argentino²²: «Usted – permítame amigo – me ha transcendentalizado». «Si llego a viejo, allá en mi Buenos Aires lo diré alguna vez. Eso sí: a nadie más debo nada»²³. «Toda la sangre de mis abuelos gallegos se despierta de nuevo a la nueva vida del deseo y de la esperanza. Pero esta de la nostalgia, esta de la saudade ¿no es la vida verdadera? Saudade del origen, saudade telúrica o saudade de Dios, tanto importa. Todo en la existencia es retorno porque todo está guiado por el influjo de la saudade. Y este es el consuelo»²⁴. Este sentimento apaziguador das inquietações metafísicas que o poeta experimenta com a lírica saudosista é partilhado por Carlos Sabat Ercasty e Pedro Leandro Ipuche (1889-1976)²⁵, representantes da moderna poesia uruguiaia.

¹⁹ Bernárdez conjuga as estéticas de vanguarda com o estilo clássico das literaturas espanhola e portuguesa. É autor de *Orto* (1922), *Bogar* (1922), *Kindergarten* (1924), *Alcántara* (1925) com influência do místico Juan de la Cruz e do modernista Rubén Darío. Posteriormente o poeta denotará preocupação religiosa em *El buque* (1935), *Poemas elementales* (1942), *Poemas de carne y hueso* (1943) e *Poemas de cada día* (1963).

²⁰ Carta de Francisco Luís Bernárdez a Teixeira de Pascoaes, 5 de febrero de 1925 D3/2410.

²¹ Carta de Francisco Luís Bernárdez a Teixeira de Pascoaes, 17 de febrero de 1922 D3/2393.

²² Em Madrid, Bernárdez convive com o grupo de Valle-Inclán, na Galiza aproxima-se da tertúlia de Ramón Cabanillas com Amado Villar, o pintor Maside, Rafael Dieste, Amado Carballo e Roberto Blanco Torres e a Portugal realiza algumas viagens demoradas. Bernárdez refere-se, possivelmente, às duas correntes ou tendências literárias de renovação que se manifestavam em Buenos Aires nas décadas de vinte e de trinta. O grupo da Florida, liderado por Borges e seguido por Macedonio Fernández, Evar Méndez, Norah Lange, Oliverio Girondo e Eduardo Mallea, e o grupo de Boedo. Este cenáculo, vinculado ao realismo social, com Roberto Arlt, os irmãos Tuñón, Álvaro Yunque, Elías Castelnuovo, Leónidas Barletta, entre outros, dá expressão aos movimentos sindicais e anarquistas que proliferam na Argentina. Na Galiza, por sua vez, Bernárdez convive com o Cenáculo Orensán, grupo formado por Risco, Cuevillas e Otero Pedrayo.

²³ Carta de Francisco Luís Bernárdez a Teixeira de Pascoaes, 21 de mayo de 1924. D3/2406.

²⁴ Carta de Francisco Luís Bernárdez a Teixeira de Pascoaes, 5 de febrero de 1925 D3/2410.

²⁵ Na poesia Ipuche edita *Engarces* (1912-1922), *Alas Nuevas* (1922), *Tierra Honda* (1924), *Jubilo y Miedo* (1926), *Rumbo Desnudo* (1929), *Tierra Celeste* (1938), *La Llave de la Sombra* (1942), *Caminos del Canto*. (Medalha de ouro do Ministério de Instrução Pública), *La Espiga Voluntaria* (1949), *Diluciones* (1955), *Aire Fiel* (1964). Em prosa publica *Fernanda Soto* (1931), *Isla Patrulla* (1935), *El Yesquero del Fantasma* (1943), *Cuentos del Fantasma* (1946), *Dino*, *El Rey Dino* (1948), *Alma en le Aire* (1952), *Cesar Mayo Gutierrez* (1958), *La quebrada de los cuervos* (1954), *Caras con alma* (1957), *El milagro de Montevideo* (1958), *Hombres y Nombres* (1959), *Chongo* (1961), *La defensa de Paysandu* (1962).

Figura maior do movimento poético uruguaio da década de vinte, Ercasty é considerado pelos seus pares como o «Prometeu uruguaio», um «asceta de la vida y del pensamiento»²⁶ e um «verdadero poeta universal en todo sentido»²⁷. «Sus indagaciones cósmicas - diría Gary Lewis Haws - derogan todos los límites humanos y todas las normas literarias»²⁸.

Com *Pantheos* (1917), *Poemas del Hombre* (1921) e *Libro del Mar* (1923), o poeta uruguaio percorre um caminho inverso ao de Fernando Pessoa, preterindo o Modernismo em favor de uma linha tradicional e espiritualista. É pelo recurso à linguagem figurada e à imagem genésica que Ercasty nos apresenta uma interpretação profética dos fenómenos vitais sendo, neste sentido, um precursor na poesia latino-americana, solidário com o cosmos, vocacionado para os problemas metafísicos e ontológicos, intuidor do Universo e do Homem e do misterioso drama da vida e da morte. A sua poesia filosófica aproxima-o do paganismo transcendente dos poetas religiosos portugueses como Guerra Junqueiro, Correia de Oliveira, Afonso Lopes Vieira, Jaime Cortesão e Teixeira de Pascoaes, cultivando como diria Octávio Paz, «uma estética da correspondência entre todos os seres e os mundos»²⁹:

«Mis ojos - afirma Ercasty - contemplaron otros astros/ Y otros hombres y otras faunas y otras floras/ Y otras montañas y otras armonías/ Y otros cielos y otros ríos y otros mares!/ En los ríos ardientes de mi carne,/ En el polvo de mi cuerpo y de mis huesos,/ Ha sido escrita toda la historia de los mundos»³⁰.

Num processo de autognose, Ercasty procura harmonizar consciência nacional e filosofia religiosa universalista para o que muito contribui os vínculos literários com Unamuno, Rafael Cansinos Assens, Francisco Luís Bernárdez e Teixeira de Pascoaes, forjadores, no seu entender, de uma Filosofia da Mudança, na esteira de Henry Bergson.

Por sua vez, Pascoaes e Erastcy, unidos pela «consciência da alta missão do poeta em desvendar a misteriosa realidade do homem e da natureza»³¹, pela ideia de comunidade fraterna de alcance universal, na formulação de um mundo moral, assente na cultura e na civilização, são considerados mestres de outros grandes poetas contemporâneos e posteriores. F. Pessoa, Eugénio de Andrade e Adolfo Casais Monteiro não foram indiferentes ao génio do Marão, assim como Gabriela Mistral, Jorge Luís Borges e Pablo Neruda não negaram a Sabat Ercasty ascendência poética. Pablo Neruda, por exemplo, diria a respeito de Ercasty:

«En este poeta vi yo realizada mi ambición de una poesía que englobara no sólo al hombre, sino a la naturaleza, a las fuerzas escondidas, una poesía epopéyica que se enfrentara con el gran misterio del universo y también con las posibilidades del hombre»³².

²⁶ Juan Parra del Riego - «Sabat Ercasty, una enorme nebulosa poética».

²⁷ Gary Lewis Haws - *El Prometeo Uruguayo: Carlos Sabat Ercasty*. Montevideo: Ministerio de Cultura, 1968, p.374.

²⁸ Gary Lewis Haws - *El Prometeo Uruguayo: Carlos Sabat Ercasty*. Montevideo: Ministerio de Cultura, 1968, p.374.

²⁹ Octavio Paz - *Os Filhos do Barro. Do Romantismo à Vanguarda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteiras, 1986, 98.

³⁰ Generoso Medina Luzardo a propósito afirma: «Comprende - Ercasty - que la vida se nos presenta como una interminable concatenación de visibles e invisibles metamorfosis. Y nos invitará ardorosamente, al espectáculo de los bosques, los ríos, los campos, las montañas, las piedras y los astros, para luego decirnos que todos los seres animados o inanimados obedecen al eterno número de las transformaciones. La vida se nos ofrece como una dinámica metamorfosis hecha de movimiento y de lucha. Es la síntesis del perpetuo fluir». In *Poesía y profecía*. Con una Antología de Carlos Sabat Ercasty. Montevideo: Cuadernos Julio Herrera y Reissig, 1959, p.4.

³¹ Lúcio Craveiro - «A Filosofia em Teixeira de Pascoaes». *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, tomo XXXIV, fasc. 1, Janeiro - Março 1978, 57.

³² Pablo Neruda - «Algunas reflexiones improvisadas sobre mis trabajos». *Revista Mapocho*, Santiago del Chile, tomo II, numero 3, 1964, pp. 180-182.

Desde a sua «lejana y amorosa América»³³, a imagem idealizada de um Portugal «melodioso»³⁴, «dulce y nostálgico»³⁵ que Ercasty nunca chegou a visitar, advém-lhe da leitura de *As Sombras* (1907) e do *Regreso ao Paraíso* (1912) que enchem o seu espírito de «fervorosa devoción». Identificado com as «profundas tinieblas» pascoaesianas, «en donde he sentido el sabor trágico y tremendo de su pensamiento y de su música»³⁶, Ercasty considera Pascoaes um poeta «de hondura», «serio y sagrado»³⁷, cujos versos «abren la piedra con la música y arrancan el amor y la luz de los pozos de la noche»³⁸. Em *Vidas* (1923), que abre as suas páginas com o aforismo: «cada vida en el lugar de su gracia»³⁹ dá-se, como n' *O Bailado* (1921) de Pascoaes, «un refinamiento estupendo de disciplinas artísticas, con una preparación escénica exquisita de ballet moderno, que monta en panoramas de teatralidad el nudo de aquellas crisis inasequibles»⁴⁰, como nos confirma Bernardo Canal Feijóo, um dos seus mais sérios estudiosos.

No âmbito da imagem e recepção literárias é através de Pascoaes, de Fernando Maristany e de Augusto Martins⁴¹, que Ercasty toma contacto com o programa cultural da Renascença Portuguesa em «todo lo que esa entidad significa para Portugal», procurando mediante os seus «escasos recursos para la acción», de «hacerle la mayor propaganda en estas tierras»⁴³. De igual modo, a poesia de Pascoaes é divulgada na imprensa de Montevidéu e apresentada em saraus culturais⁴⁴ por Berta Singerman, «la lira viviente»⁴⁵ que recita o poema «La sombra del viento» traduzido por Maristany, figurando ao lado de composições de outros grandes poetas como J. Herrera y Reissig, Juana de Ibarburou, Leopoldo Lugones, Rabindranath Tagore e o próprio Ercasty⁴⁶. Em contrapartida, cabe a Hernâni Cidade a recensão crítica da

³³ Carta nº1 de Carlos Sabat Ercasty a Teixeira de Pascoaes, Montevidéu, 15 de febrero de 1922. BN D3/1835.

³⁴ Carta nº2 de Carlos Sabat Ercasty a Teixeira de Pascoaes, Montevidéu, 6 de febrero de 1923. BN.D3/1836.

³⁵ Carta nº1 de Carlos Sabat Ercasty a Teixeira de Pascoaes, Montevidéu, 15 de febrero de 1922. BN D3/1835.

³⁶ Carta nº2 de Carlos Sabat Ercasty a Teixeira de Pascoaes, Montevidéu, 6 de febrero de 1923. BN.D3/1836.

³⁷ Carta nº2 de Carlos Sabat Ercasty a Teixeira de Pascoaes, Montevidéu, 6 de febrero de 1923. BN.D3/1836.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Gary Lewis Haws – *El Prometeo Uruguayo Carlos Sabat Ercasty*. Montevidéu: Ministerio de Cultura, 1968, p.40.

⁴⁰ Bernardo Canal Feijóo, apud *Ibidem*, p.41.

⁴¹ Membro da Renascença onde desempenhou um papel importante na coesão dos seus mais representativos mentores, é responsável pela edição de textos na revista *A Águia*. Em 1915, quando Leonardo se encontrava a leccionar em Lisboa, Martins, a pedido do filósofo português, incita Pascoaes a regressar à «acção» na medida em que, na opinião de Martins e de Leonardo, o movimento da Renascença é o único representante da cultura portuguesa. In Carta de Augusto Martins a Teixeira de Pascoaes, Porto, 19 de Novembro de 1915. BN D3/2593. Foi professor de Matemática em diversas escolas de entre as quais do Liceu Nacional Feminino do Porto e autor de mais de uma dezena de importantes manuais como *A Matemática para o Curso Complementar dos Liceus*, 1923, publicado pela Renascença. Em 1921, Augusto Martins acompanhou as conferências de Leonardo de que resultou um artigo intitulado «Leonardo Coimbra em Madrid» publicado em *A Águia*, Porto, nº118 a nº120, Agosto-Outubro, 1921, pp.52-55. A partir de 1929 Martins vai estar também ligado à revista *Portucale*. Revista Ilustrada de cultura literária, científica e artística.

⁴³ Carta nº4 de Carlos Sabat Ercasty a Teixeira de Pascoaes, Montevidéu, 10 de febrero de 1924. BN D3/1838. A referida correspondência encontra-se inventariada e classificada pela Biblioteca Nacional, pelo que seguiremos a numeração dada.

⁴⁴ *El Siglo*, Montevidéu, Abril de 1923, onde Ercasty noticia o Sarau no Teatro Albeniz, com destaque para a transcrição integral do poema «La Sombra del Viento». Ver carta nº3, Montevidéu, 22 de Abril de 1923 D3/1837. Não nos foi possível adquirir cópia do exemplar da referida revista existente no Parlamento Legislativo de Montevidéu por se encontrar em mau estado de conservação.

⁴⁵ Actriz russa radicada na Argentina, Berta Singerman (1903-1998) ganha fama internacional com a sua digressão pela Península Ibérica (1926) interpretando Lope de Vega, Ruben Darío, Antonio Machado, entre outros autores castelhanos. Fez, igualmente, digressões pela América Latina, Brasil, Espanha e Portugal.

⁴⁶ «Programa do Teatro Albeniz, 1923. Cuarta edición poética de la eximia intérprete de poesías Berta Singerman. Sabado 14 de abril, 21h.30». Com fotografia da executante. Programa anexo à carta nº3 de Carlos Sabat Ercasty a Teixeira de Pascoaes Pascoaes. BN D3/1837.

produção poética de Sabat Ercasty, autor que consegue conjugar «o *élan* subjagador da forma romântica, difuso no ritmo e movimento geral da peça poética, à virtude de revelação da forma moderna, inerente à acuidade do pormenor expressivo cuidadosamente escolhido – adjectivo, imagem, símbolo»⁴⁷. O crítico avança na análise comparada da obra de Pascoaes e do «extraordinário poeta uruguaio», cultor de uma «poesia assim forte e subjagadora»:

«Ercasty tem a ilimitação de sonho, a preocupação do além aparência da melhor poesia portuguesa actual, mas enquanto nesta – na de Pascoaes, por exemplo – o mundo que surge dissolvido pela magia verbal, as aparências, é mais humano e comovido, e as almas das coisas acorrem num meigo rumor de vozes melancólicas, à fraterna convivência do poeta; a realidade que o olhar delirado de Ercasty desencanta é qualquer coisa de assombrosamente trágico! É a pálida visão do Universo, dilatado em abismos de sombra e luz e, no meio dele, ao homem – dionisiaca vontade de ascensão, chama de ternura, insatisfação dolorosa...a garganta rasgada por todos os angustiosos apelos sem remédio»⁴⁸.

Ercasty chama ao diálogo com o Saudosismo português Pedro Leandro Ipuche fundador, com Silva Valdês, do nativismo uruguaio, tendência que funde a tradição crioula⁴⁹ com as estéticas de vanguarda. Em *Alas Nuevas* (Montevideo, 1922), Leandro Ipuche procura fidelizar-se em temas da poesia latino-americana como Civilização e Barbárie ou Natureza e Cultura e revela-nos a sua inquietação metafísica pelo mistério da criação e a essência dos seres. Este livro de poemas merecerá uma resenha publicada n' *A Águia* pelo crítico camiliano Visconde de Vila-Moura (1877-1935) que o define como «Asas novas, asas de névoa, em que suspende seus mundos, o mundo álares e selvático do génio de origem e aquele outro de tão notável e fecunda tragédia»⁵⁰.

Na ânsia de partilha de ideias e sentimentos, Ercasty confessa ao poeta português as inquietações e aspirações de um poeta intuitivo sul-americano: «Hay algo de encierro, de prisión, de inevitable y dura soledad en nuestras vidas. Por eso nos gusta salir demasiado de nuestras tierras y tenemos algo de desarraigador y de patria imposible»⁵¹. Ora, esse sentimento de desenraizamento, de «pátria impossível», esse «espírito de universalidade incerta»⁵² a que se referia Pessoa, está presente na poesia de Pascoaes e propicia o refrigério necessário à vida espiritual de Ercasty, alimentando o sonho e a ânsia de evasão: «Yo siempre he pensado que la poesía es un viaje. El espíritu se desplaza a divinas alturas y se aleja flotando bajo el temblor de una intensidad apasionada. Cuando veo los barcos amarrados al puerto de Montevideo, en el instante de plenitud y fuerza en que levantan sus anclas y se dan a las grandes distancias del mar, me

⁴⁷ Hernâni Cidade - «Biografía: *Poemas del Hombre* por Carlos Sabat Ercasty. Montevideo, 1921. *Vidas* (Poema). Montevideo, 1923». *A Águia*, Porto, nºs 15-16, Setembro - Outubro, 1923, p.152.

⁴⁸ Hernâni Cidade - «Bibliografía: «*Poemas del Hombre* por Carlos Sabat Ercasty. Montevideo, 1921. *Vidas* (Poema). Montevideo, 1923». *A Águia*, Porto, nº17-18, Novembro-Dezembro, 1923, pp.213-214.

⁴⁹ Dora Isella Russell - «*Los testigos de una generación "Balance y liquidación" de nuestro novecientos*» Almanaque del Banco de Seguros del Estado - año 1977. <http://letras-uruguay.espaciolatino.com/notas/testigos.htm>

⁵⁰ Visconde de Vila-Moura - «Bibliografía: *Alas Nuevas*, Pedro Leandro Ipuche». *A Águia*, 3ª série, Janeiro - Junho .1924, p.68. Em notas bibliográficas deste número, Luís Cardim dá conta de *Mejico Peregrino* do diplomata Victoriano Salado Álvares.

⁵¹ Carta nº1, Montevideo, 15 febrero 1922. D3/1835.BN.

⁵² Carta de Fernando Pessoa a Rogélio Buendia, Lisboa, 20 Agosto 1923. E3/114-19. Biblioteca Nacional de Lisboa.

parece que un poema vivo está naciendo en el círculo de la acción; de ese mismo modo zarpan maravillosamente del espíritu del poeta sus anhelados cantos. Como barcos fantasmas se hunden en el círculo del ensueño»⁵³.

Irmanado às sombras pascoesianas, Ercasty encontra no Rio da Prata, diante da constelação da Cruz do Sul, o ambiente ideal para declamar a sua poesia, que nos traz reminiscências pessoais, a par dos versos de Pascoaes:

«Una noche de luna, navegando por el Río de la Plata, recordé de pronto una de sus más bellas estrofas. No tenía su libro en la mano. Solo aquel verso daba vueltas en mi frente. Lo dije diez, veinte veces... cada vez que lo repetía, me parecía más hondo. Y esa es la virtud de su poesía. Es más cuanto más se lee. Tiene planos de profundidad. Se agarra por las raíces a las eternas preguntas de los hombres. Es fundamental. Hay que sondearla como el mar» [...] «Por primera vez, sus versos habrán sido dichos con tanta fuerza y con tanto fervor en una orilla del mundo tan lejana de su Portugal. Toda su poesía tiene el sentido de la noche y de la profundidad. Recitada lentamente, con una voz apretada por el amor, frente al mar de una música vasta, parece que se mezcla a la sombra y que toca la estrella. Sus poemas no son para todos los hombres. Se llega lentamente a su sentido espiritualísimo y a su amor, de una bondad purísima de una esperanza que desvanece las tinieblas»⁵⁴.

Tal é o impacto indelével que a poesia intuitiva de Pascoaes provoca no poeta de Montevideo. No seu refúgio amarantino de eremita, Pascoaes foi capaz de congrega e converter à sua escola Saudosista poetas modernistas do outro lado do Atlântico. Para além da criação poética e da hermenêutica filosófica, interessa àqueles poetas como Luís Bernárdez, Leandro Ipuche e Sabat Ercasty, a dimensão civilizadora enraizada nos valores espirituais da poética da Saudade. Com esta concepção unitária e solidária do mundo, pautada pelo sentimento de fraternidade cósmica, o poeta-filósofo do Marão é reconhecido como um «globetrotter»⁵⁵ dos tempos modernos, um profeta errante em busca da Verdade.

⁵³ Carta nº 1, Montevideo, 15 febrero 1922. D3/1835.BN.

⁵⁴ Carta nº2, Montevideo, 6 de febrero de 1923, D3/1836.

⁵⁵ Philèas Lebesgue, carta a Teixeira de Pascoaes. D3.

ANEXO

CARLOS SABAT ERCASTY – TEIXEIRA DE PASCOAES

CORRESPONDÊNCIA¹⁸⁴

carta nº1

D3/1835

Montevideo, 15 febrero

1922

Señor J. Teixeira de Pascoaes
Sublime Poeta:

Desde esta lejana y amorosa América, reciba un hondo y censillo saludo de un poeta desconocido, que se siente amigo y hermano suyo. Naturalmente, que yo soy un hermano menor, muy pequeño junto a Ud.

Hace cinco meses publiqué un volumen de poesías titulado *Poemas del Hombre*. Desde el primer día de su aparición pensé en mandárselo a Ud. Pero no me era posible obtener su dirección. Sin embargo, las cosas han querido ocurrir bien. Desde aquí – Montevideo – le remití un volumen de *Poemas del Hombre* al poeta Fernando Maristany. Este hombre tan emocionable y tan finamente generoso, me escribió una bella carta entusiasmado con mis poemas, y en uno de sus párrafos me decía:

«¿Quiere Ud. mandar su libro al sublime poeta Teixeira de Pascoaes?».

Puede Ud. imaginarse la alegría que sentí por esa común admiración a Ud., y el júbilo intenso, casi infantil de anhelada sorpresa con que encontré junto a las palabras transcritas su propia dirección. Contesté de inmediato al poeta Maristany. En este instante, termino la carta que le remití. Luego me puse a escribirle estas líneas a Ud.

Una vez conocida su dirección sé que me asaltaron de inmediato dudas terribles. Sé que en este instante estoy indeciso entre remitirle o no remitirle mi libro. No quisiera robarle ni un alerazo de su tiempo ascendente, no quisiera detenerlo no un minuto en su tiempo prodigioso. Lo veo desde esta América en su dulce y nostálgico Portugal sintiéndose vivir como que en escuche una música hondísima y extrayendo los más puros diamantes a sus minutos de grande iluminado.

Pero...sé también que me voy a decidir! Mis *Poemas del Hombre* irán hacia Ud. como una pequeña ofrenda que solo tiene la virtud de ser entregada generosamente, con una mano muy abierta y estremecida.

Yo siempre he pensado que la poesía es un viaje. El espíritu se desplaza a divinas alturas y se aleja flotando bajo el temblor de una intensidad apasionada. Cuando veo los barcos amarrados al puerto de Montevideo, en el instante de plenitud y fuerza en que levantan sus anclas y se dan a las grandes distancias del mar, me parece que un poema vivo está naciendo en el círculo de la acción; de ese mismo modo zarpan maravillosamente del espíritu del poeta sus anhelados cantos. Como barcos fantasmas se hunden en el círculo del ensueño. Pienso que en uno de esos viajes llegará un libro a sus manos.

En estos países de América hay un gran entusiasmo por el arte. Pero todavía somos pocos los entusiastas. Desgraciadamente no se tiene el sentido de las calidades de hombre. El artista, y acaso más que ningún otro el poeta, no logra el ambiente necesario a su ascendente espiritualidad. Hay algo de encierro, de prisión, de inevitable y dura soledad en nuestras vidas. Por eso nos gusta salir demasiado de nuestras tierras y tenemos algo de desarraigador y de patria imposible. Hoy que lo escribo a Ud. experimento un doble júbilo: el de aproximarme a un alto espíritu y el de escapar vertiginosamente de aquí mientras escribo con la mente puesta en su Portugal.

Hoy pasaba por un día terrible. Sentía el ahogo de los límites. La carta del Poeta Maristany llegó en un instante en que el espíritu se ponía turbio y amenazador. La carta que le dirigí a él y esta que le escribo a Ud. me han curado. Piense con que maravillosa alegría un poeta buscará su oración confiándose a otros dos poetas.//

¹⁸⁴ Obtivemos autorização de D^a Maria José Vasconcelos para a transcrição e publicação das supraditas cartas.

Desearía, sublime lírico, conocer lo más posible, su obra. En portugués he leído muy poco suyo. Conozco traducciones castellanas, pero por muy buenas que sean distarán inevitablemente muchísimo de lo que Ud. dijo magníficamente en portugués. Conozco bastante su idioma. El Uruguay limita con el Brasil y en las fronteras los dos idiomas andan mezclados. Si Ud. quisiera mandarme algún libro suyo se lo agradecería profundísimamente. Dentro de este pequeño ambiente seré su divulgador entusiasta.

Le estrecha sus manos, muy fraternalmente,

C. Sabat Ercasty

Mi Dirección: San Salvador 1674 – Montevideo
República Oriental del Uruguay

carta n°2

D3/1836

Montevideo, 6 de febrero

de 1923

Señor Teixeira de Pascoaes
Mi grande amigo y poeta:

Después de un largo silencio me presento ante usted renovándole las seguridades de mi admiración, que con la lectura de *As Sombras* y *O Bailado*, se ha convertido en fervorosa devoción.

Si he tardado tanto en escribirle, no ha sido por abandono ni indiferencia. He querido llegar hasta Ud., con un nuevo hijo de mi alma y de mi sangre. El ha nacido ya y se llama *Libro del Mar*. Libro del mar... pienso que con una de sus orillas llega hasta su melodioso Portugal, y que con una de sus olas canta en la orilla de su río. Pienso que siendo el mar, pienso que teniendo sal, fuerte espumas, agua salada y amarga, se sentirá hermano de sus profundas tinieblas, en donde he sentido el sabor trágico y tremendo de su pensamiento y de su música. Pienso que siendo del mar, le llegará a Ud. con las corrientes apasionadas de mi corazón y le revelará mi ansia de ser hermano de un hombre tan serio y sagrado como Ud.

De modo que *El Libro del Mar* es mi carta. La escribí en las orillas de mi país, vagando por las rocas y las islas, en compañía de pescadores, remando, con el sudor caliente del verano entre las emanaciones musicales del padre Océano. Así, entre el tumulto de las olas, sintiendo el baile terrible de las fuerzas, flotando sobre la masa fluida de las grandes aguas, fue concebido y ejecutado. Es más que un libro, una guerra. A veces, de noche, entre las piedras negras y ásperas, he gritado sus cantos contra las estrellas, mientras me sentía enloquecido por el viaje de mi vida entre los caminos inmensos de la creación.

Y junto con estos anhelantes versos míos, mezclando canto y canto he dicho también los suyos, he hecho temblar sus poemas, sus SOMBRAS, frente a la constelación de la CRUZ DEL SUR. Las cuatro estrellas brillaban como los clavos calientes que ensangrentaron el cuerpo de Cristo, las cuatro grandes estrellas que hacen una cruz sobre la noche de esta América ingenua y amorosa. Por primera vez, sus versos habrán sido dichos con tanta fuerza y con tanto fervor en una orilla del mundo tan lejana de su Portugal. Toda su poesía tiene el sentido de la noche y de la profundidad. Recitada lentamente, con una voz apretada por el amor, frente al mar de una música vasta, parece que se mezcla a la sombra y que toca la estrella. Sus poemas no son para todos los hombres. Se llega lentamente a su sentido espiritualísimo y a su amor, de una bondad purísima de una esperanza que desvanece las tinieblas. Pero el hombre acabará por ponerse serio, por hallarle una significación profunda a su deseo, y entonces, se volverá hacia los poetas de hondura, a los que abren la piedra con la música y arrancan el amor y la luz de los pozos de la noche.

Una noche de luna, navegando por el Río de la Plata, recordé de pronto una de sus más bellas estrofas. No tenía su libro en la mano. Solo aquel verso daba vueltas en mi frente. Lo dije diez, veinte veces... cada vez que lo repetía, me parecía más hondo. Y esa es la virtud de su poesía. Es más cuanto más se lee. Tiene planos de profundidad. Se agarra por las raíces a las eternas preguntas de los hombres. Es fundamental. Hay que sondearla como el mar.

He conocido estos días la obra de un compatriota suyo por el que he sentido de inmediato una gran simpatía. El es poeta-filósofo Leonardo Coimbra. En una librería de Montevideo encontré un libro de él titulado LA ALEGRÍA, EL DOLOR Y LA GRACIA. Lo leí y me ha entusiasmado profundamente.

Además, para aumentar mi entusiasmo, recordé que en Madrid, había hecho un gran elogio suyo, del cual leí algunos párrafos en revistas españolas. Puede suponerse, amigo Poeta, con el fervor que deseo hacer llegar mis humildes libros hasta él. Como no he podido aquí averiguar su dirección, me he decidido enviárselos a Ud. se los mande al gran filósofo portugués. Perdóneme que lo moleste.
Reciba un gran saludo de amigo,

C. Sabat Ercasty

Carta nº3

D3/1837

Montevideo, 22 abril de
1923

Amigo Teixeira de Pascoaes. Amarante.

El catorce del corriente, escuché en el teatro Albéniz la recitación de su admirable poema «La Sombra del Viento», traducido al castellano por el amigo Maristany.

Le adjunto a ésta carta el programa en el que también hallará Ud. un poema mío. En el diario «El Siglo»// tuve el placer de escribir la noticia que también hago llegar hasta el poeta amigo y en la cual quise destacar su magnífico poema en la forma que Ud. se merece.

Berta Singerman hizo una hermosa interpretación de «La Sombra del Viento», que el público aplaudió con gran entusiasmo.

Complacido en hacer llegar hasta Ud. todos estos informes me complazco en saludarlo con mi más entusiasta cordialidad.

C. Sabat Ercasty

S/c San Salvador 1674. Montevideo.

carta nº4

D3/1838

Montevideo, 10 de febrero
1924

Sr. Teixeira de Pascoaes

Poeta amigo:

Hace ya bastante tiempo le remití á Ud. dos paquetes de libros, uno para Ud. y otro para el gran Leonardo Coimbra. Iba con esos libros una carta para Ud., en la que le comunicaba la emoción profunda que me causaron sus libros y que se ha renovado con la lectura de *El Retorno al Paraíso*, cuya traducción al castellano hecha por Maristany, leí con gran avidez// y fervoroso entusiasmo.

He pensado que podría haberse perdido ese envío, pues por carta de Augusto Martins sé que Coimbra no recibió mis libros. Además, amigo Pascoaes, tampoco tuve contestación suya. Es cierto que yo tardé bastante en contestar su carta. Pero en la epístola mía, le explicaba a que se debía esa demora. Por otra parte, oh noble poeta, yo sé que Ud. tiene su alma generosa y de una magnífica nobleza. Nunca he podido// pensar de Ud. nada más que cosas hermosas. Quien después de leer sus poemas pensase otra cosa, sería un ciego, un ciego de adentro, de la mirada inmensa del espíritu.

Pues bien, mi grande y admirado amigo, dígame ahora, en breves líneas, si los libros no le llegaron, para que yo tenga la renovada alegría de enviárselos nuevamente seguro de que es Ud. un lector único por la potencia de su corazón y de su mente.

Estoy muy entusiasmado // con A Renascença Portuguesa uno de sus principales fundadores es Ud. El Sr. Augusto Martins me ha hecho ver todo lo que esa entidad significa para Portugal, y yo, dentro de mis escasos recursos para la acción, trato de hacerle la mayor propaganda en estas tierras.

Leí con gran alegría el prólogo de Leonardo Coimbra a su *Regreso al Paraíso*. Es un trabajo lleno de // entusiasmo y exaltación lírica. Veo que su compatriota eximio ha penetrado en el valor profundamente hermano de su alma y que la ha definido después de una vehemente absorción espiritual.

Reciba el más cordial saludo de su amigo, y sienta tras estas líneas, toda la fuerza de mi fervorosa admiración.

C. Sabat Ercasty.

Salomé en las literaturas portuguesa y española: una aproximación al tratamiento del mito

Salvador Rodríguez Arana

Lector *El Corte Inglés*

Instituto Politécnico de Lisboa

En el terreno literario el Modernismo supuso un movimiento de ruptura con las estéticas anteriores que se inicia a finales del siglo XIX y principios del XX. Entre sus características destacan por un lado la huida del mundo por los caminos del ensueño, por otro, un amor delicado y un intenso erotismo además de un esteticismo dominante. Estas características se subliman en el plano de la expresión poética a través de una serie de mitos o leyendas procedentes de diversas mitologías, personajes históricos o artísticos que adquieren una fuerte simbología. Tal es el caso de Salomé, figura que protagonizó un intenso erotismo en la literatura finisecular. A propósito escribe Delfina Rodríguez:

A finales del siglo XIX y principios del XX una pléyade de hermosas mujeres inunda el mundo de las artes europeas. Sus ondulantes cabelleras se enredan en la paleta del pintor, sus voces firmes y sensuales inspiran al músico, y la pluma de poeta tampoco podrá resistirse al hechizo de las pasiones que suscitan. [...] De entre todas ellas, la más querida, –la más temida –, es Salomé. La misteriosa bailarina bíblica desempolva sus siete velos y comienza a danzar a lo largo del panorama finisecular (Rodríguez: 1997, 15).

En la misma línea se expresa Rafael Bonilla:

A finales del siglo XIX, los modernistas volvieron sus ojos hacia una nueva concepción de la mujer. Cautivados por el ardor sexual y la belleza necrófila, dan sepultura a Ofelia para seguir el aroma de una flor plateada: Salomé, la princesa que erotizó su reino alegórico. Pintores, poetas y cineastas, seducidos por la carnal presencia de la hija de Herodías, aportan su particular visión de esta historia de amor y muerte. Y es que el gozo en escenarios normales dejó de atraer a los hombres malditos; se le buscaron nuevos sabores, se condimentó con mágicas especias y decorados extraordinarios que lo sacaran de la realidad cotidiana (Bonilla: 2003, 159).

Es en este contexto donde queremos situar el tema de nuestra comunicación: nuestro objeto es iluminar la presencia de la figura de Salomé en las letras ibérica en el marco de la literatura finisecular. Pero antes de entrar en el tratamiento literario del personaje sería interesante situar a Salomé históricamente. Delfina Rodríguez, en su libro sobre la influencia de la Salomé de Wilde en el ámbito hispánico sitúa el punto de origen:

La figura de Salomé aparece por primera vez en los Evangelios de Mateo, Marcos y Lucas al narrar la muerte de Juan el Bautista. Los tres evangelistas recogen el suceso de manera semejante, deteniéndose unos más que otros en el relato de diferentes detalles sin que esto afecte a la naturaleza

de la historia. Lo que sucede es por todos conocido: el profeta Juan el Bautista se halla encarcelado por mandato del Tetrarca Herodes y profiere violentas acusaciones contra Herodías, casada con su cuñado Herodes una vez muerto su marido. En el transcurso de la fiesta de cumpleaños de éste la hija de Herodías, una muchacha aún sin nombre, baila ante los comensales, y su danza gusta tanto a su tío que éste le ofrece todo cuanto ella desee. Aconsejada por su madre, solicita la cabeza del profeta y, aunque esto le llena de tristeza, Herodes cumple su promesa y se la entrega en una bandeja (Rodríguez: 1997, 41).

El erudito escritor sevillano Rafael Cansinos Assens en su obra *Salomé en la literatura*, únicamente cita los evangelios de San Mateo y San Marcos, pero para él la versión del primero es «la más concisa y menos artísticamente elaborada, como la matriz prieta y henchida de las transfiguraciones estéticas posteriores» (Cansinos: 1919, 11). Mientras que la del segundo es «más explícita y muestra ya un franco conato de entonación literaria, que nos permite coordinarla en la serie de las obras que examinamos, para las cuales sin duda dio el plan y el escenario. Puede decirse que de ella han nacido estas obras maestras» (Cansinos: 1919, 12).

Es interesante observar que en la crónica de los evangelios no aparece reflejado el nombre de la bailarina. Sería el historiador hebreo Flavio Josefo quien en su obra *Antigüedades judías* ofrece el nombre de Salomé: « Este nombre es un apelativo derivado del vocablo hebreo *Salóm* que significa paz, con lo cual, y paradójicamente, *Salomé* equivaldría a *la pacífica*» (Rodríguez: 1997, 45); además nos ofrece más datos sobre el origen de los personajes. Según la profesora Paula Morão:

Herodes Antipas, casado com a filha de rei de Petra, apaixona-se por Herodíades, mulher de seu irmão (Filipe), e quer desposá-la, repudiando a sua esposa; o rei de Petra, informado disto pela filha, entra em guerra com o Tetrarca a propósito dos limites de um território por ambos reclamado, e Herodes sofre uma grande derrota [...] Herodíades, mãe de Salomé, «não teve vergonha de denegrir o respeito às nossas leis, abandonando-as para casar com Herodes, seu cunhado, em vida de seu marido, Tetrarca da Galileia». Salomé casou com Filipe, filho de Herodes o Grande, tendo tido três filhos. Salomé é filha de Herodíades e do primeiro marido desta (Morão: 2001, 14).

Además Flavio Josefo ofrece una versión rectificada de la crónica de los evangelios.

Josefo añade variaciones con respecto a la muerte de Juan quien, según éste, fue asesinado por Herodes por motivos políticos. Esto no se aleja de la versión de San Mateo y queda descartada por tanto su decapitación espectacular. El escenario donde tuvo lugar la danza de Salomé lo sitúa en Tiberíades, muy lejos de la fortaleza de Macheroo donde estaba preso el Bautista, por lo cual no es probable que la orden de decapitación tuviese lugar con tanta celeridad como relatan los textos bíblicos. El mismo Flavio Josefo en su otro libro *Guerra de los judíos* atribuirá la pérdida del ejército de Herodes seis años más tarde al castigo divino infligido al Tetrarca por la decapitación del profeta. En la *Historia Escolástica* también se insiste en el deseo de Herodes de dar muerte al Bautista. Molesto por las incriminaciones que éste le hacía le encierra en prisión, consiguiendo así no sólo complacer a Herodías sino también evitar que las multitudes que le seguían se sublevaran contra él. Sin atreverse a matarlo por este mismo motivo, planea la trama que ya ha pasado a la historia: confabulado con Herodías, harían que en su fiesta de cumpleaños Salomé bailara ante la

concurrancia y él le ofreciera darle cuanto le pidiese. Su madre le aconsejaría solicitar la cabeza del profeta y Herodes, simulando una gran contrariedad, aceptaría entregársela para no faltar a su palabra (Rodríguez: 1997, 45).

Pero, ¿qué distancia hay entre el personaje literario y el personaje histórico?, ¿qué sabemos de ella? Siguiendo a Delfina Rodríguez averiguaremos que:

[...] se sabe que fue una mujer muy justa y moderada, nada extravagante para las costumbres de la época. Se casó dos veces, primero con su tío Herodes Filipo (Filipo II, que nada tiene que ver con el Herodes Antipas de los Evangelios), Tetrarca de la Iturea, y a la muerte de éste con Aristóbulo, rey de Calcis de quien tuvo tres hijos. Sin embargo la historia preferiría en muchos casos un destino no menos trágico que el de sus familiares. Se dice que estando en cierta ocasión patinando sobre un río helado se quebró el hielo de repente y se cayó al agua ahogándose. Otra crónica afirma que un día se abrió la tierra bajo sus pies y se la tragó viva. Santiago de la Vorágine recoge ambas y opina que las dos pueden conciliarse, refiriéndose la primera al hecho tal y como ocurrió y la segunda a ese hecho pero con otras palabras [...] También los Evangelios Apócrifos prefieren para ella un dramático final y en una de las cartas que Herodes le envía a Pilato cuenta las desgracias que acontecen a su familia a consecuencia de las muertes de Jesús y Juan el Bautista. Su hija, dice, se cayó a un río y, al intentar salvarla, la madre la coge por el cabello desprendiéndose la cabeza del cuerpo siendo éste arrastrado por la vertiente. Un final paradójico para quien ha sido la causante indirecta de una decapitación (Rodríguez: 1997, 46-47).

Salomé al igual que otras figuras del femenino perverso, conocen una gran boga en la literatura y en las artes de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, portadoras de una enorme carga simbólica y mítica que representan cuestiones a las que los artistas dan cuerpo. Salomé, Judith, Eva, Pandora, Lilith o Circe configuran un objeto de mitificación y elaboración funcional y al mismo tiempo alejándolas de los acontecimientos y de las épocas que vivieron. Pero ¿cómo surge esta temática? La explicación la encontramos en las palabras de Delfina Rodríguez:

El exotismo es uno de los temas preferidos de la literatura de finales del siglo XIX. En un mundo sumido en el progreso, la moral burguesa y el hastío, el exotismo significa aventura, riquezas, libertad ilimitada, misterio, sensualidad, y la posibilidad de recuperar el Paraíso perdido. Las posibilidades que Oriente ofrecía a los artistas eran múltiples, derroche de colores, olores, infinitas sensaciones auditivas que en nada se parecían a las que su vida diaria podía proporcionarles. De igual modo, las perversiones frecuentes que estos ambientes facilitan fascinan a los creadores, y si el mito original provee el asesinato –el del profeta –, el adulterio – Herodes con la esposa de su hermano, Herodías – y un velado incesto – atracción de Herodes por su sobrina/ hija Salomé –, la necrofilia tan frecuente en muchas de las versiones no desmerecerá en un ambiente donde todo es posible. [...] El hecho de que Salomé ejecutara la danza de los siete velos tampoco pasaba desapercibido a los creadores del XIX. La danza tenía en el fin de siglo diversos significados. Por un lado se trataba de una antigua forma de magia que encarnaba simbólicamente la energía eterna. En una sociedad adonde a la mujer se la prefería débil y enfermiza como prototipo de ser frágil que precisa de la fuerza masculina para subsistir, era impensable que una «mujer decente» tuviese el suficiente vigor

para ejecutar danzas. El hecho de que Salomé lo hiciese – y con tanto éxito – la convertía de inmediato en una joven sospechosa (Rodríguez: 1997, 38-39).

Evidentemente, Salomé se configura como un compendio de maldad y perversidad, uno de los estereotipos femeninos más antiguos que considera a la mujer como la peor enemiga de los afanes espirituales e intelectuales del hombre, será elevada a la categoría de *femme fatale* y su figura será un símbolo de todos los rasgos que se repiten en las imágenes femeninas de la época.

La crítica Elaine Showalter apunta las razones por las cuales Salomé fue la favorita de todas las mujeres fatales que la historia guardaba tan celosamente. Showalter nos recuerda que en el fin de siglo muchas figuras de la sexualidad femenina son representadas en ambientes exóticos y cubiertas con un velo. [...] Los significados que este velo puede tener, continúa, son tres: el velo como una asociación de los misterios de Oriente, la mujer velada como la mujer inaccesible –al igual que la figura de la religiosa – y el encanto que ésta suscita en el hombre, y, por último, el velo como símbolo de la sexualidad femenina, es decir, una transposición del himen y una correlación con la castidad. [...] Por otro lado, Lily Litvak señala en su libro, *El sendero del tigre*, que el simple tema de la vida oriental es un escenario atractivo para el modernismo. El mundo bíblico con su exotismo y sus lenguas extrañas, con sus calendarios indescifrables y, sobre todo, con su moral perversa, se oponía a las nociones eurocéntricas de la moral, el tiempo, el espacio y la misma identidad personal con una conciencia sagrada ajena a toda realidad. Esto es lo que los escritores de la época pretenden en respuesta al espejismo de las máquinas, el utilitarismo, el cientificismo y el progreso: «apuntaban – continúa diciendo Litvak – a lo otro que, como la segunda cara de la luna nadie había visto jamás» (Rodríguez: 1997, 37-38).

Varias son las obras literarias que presentan a Salomé como protagonista y, que de una o de otra formas van a influenciar a los escritores posteriores que van a escribir sobre ellas. Cansinos Assens cita entre ellas la *Herodías* de Flaubert, la *Salomé* de Oscar Wilde y la de Eugénio de Castro. Daremos constancia aquí de los juicios del escritor sevillano, siempre caracterizados, por una fina prosa.

La *Herodías* de Flaubert es, sin duda, la versión más objetiva del trágico episodio. Su obra tiene la ponderación, la serenidad de una obra clásica. Podría aspirar a los honores históricos; y es como un trozo de Tácito, iluminado y realzado por un tono más épico [...] Salomé es todavía la hija de su madre, la virgen indecisa, ignorante aún de su propio destino. Es la ejecutora sumisa de la voluntad materna, susurrada a su oído. [...] Formula su demanda con el mismo tono incrédulo con que los niños piden una estrella (Cansinos: 1919, 19, 43).

La *Salomé* de Wilde está completamente destacada del gremio materno, es de una personalidad avasalladora, llena ella sola y puebla todo el poema dramático [...] La decapitación del Bautista es un episodio exclusivo de su vida; parece elegido para rubricar con sangre el despertar de su adolescencia. Todo, en el poema wildeano, nos relaciona con el sexo, nos envuelve en alusiones eróticas, nos atosiga con sugerencias del sangriento rito virginal [...] Salomé es un símbolo eterno y espantoso, la encarnación de la mujer o mejor aún de ese pavoroso misterio, la virgen, operado artísticamente en el sentido de las más escuetas y despiadadas interpretaciones biológicas. [...] es la

alegorización de la crisis de nubilidad de la efébrica danzarina, la transfiguración literaria de los estados de angustia suscitados por la androginia temporal de la virgen, la dramatización de su gran curiosidad, de su temor, su despecho y su anhelo vindicatorio ante la presentida amenaza del dios amigo de Dionisos. Esta intención está claramente expresada mediante la intervención patética de la luna en el poema dramático (Cansinos: 1919, 45-47).

El poemita de Eugenio de Castro se nos aparece como un camafeo raro y precioso, pero nimio. El gesto mortal nos es escamoteado en esta obrita que elude el calofrío trágico y sólo parece pretender emular el colorido «fino, raro y exquisito» del cuadro de Regnault, extremando la facultad cromática del verbo. Es el poema como una reducción literaria del célebre lienzo. Por lo que se refiere á las intenciones, el poema de Castro se sitúa en la zona de la apreciación flaubertiana, remitiendo sobre los mórbidos hombros de Herodías toda la responsabilidad de la mortal demanda [...] La Salomé de Castro es como una curiosa y rara acuarela, demasiado pequeña para optar á ser suspendida de los grandes muros que pueden sostener las pinturas literarias de Flaubert y de Wilde. Es más bien, en resumen, una estampa preciosa, para ser intercalada en un álbum; una estampa muy siglo XVIII en que una princesita frágil y versallesca pasea acaso calzada con el tacón rojo, por un paisaje de oriente, recortado por las raquetas de Le Notre (Cansinos: 1919, 88)

A propósito también de la obra de Castro, uno de los autores portugueses más conocidos en España e Hispanoamérica, escribe Joan Torres-Pou que:

La versión del poeta lusitano muestra el mismo gusto por términos rebuscados de inspiración arqueológica observable en Mallarmé y Flaubert, pero su originalidad estriba en el énfasis que hace de la danza como una creación artística, un tanto narcisista y masturbatoria, cuyo fin no es otro que el aplauso. La historia es simple, Salomé es una apasionada del baile que tiene una especial afición por un león suyo que muere. En la misma jaula que ocupaba el león es encarcelado más tarde San Juan y Salomé empieza a querer al profeta como ante había querido al león. Herodías le pide a su hija que dance ante Herodes y le pida la cabeza de San Juan, la muchacha vacila, pero su madre la convence al describirle la gloria que obtendrá cuando se sepa que sus encantos hacen rodar cabezas de profetas (Torres-Pou: 1998, 111).

Pero en la tradición literaria portuguesa no sólo Eugénio de Castro trata el mito de Salomé. En el caso portugués se produce un cambio de paradigma, el tratamiento del personaje se hace sobre todo en un contexto exótico y orientalista, donde la matriz son los textos bíblicos o la obra de Flaubert y a medida que se avanza en el tiempo las fuentes y matrices culturales van evolucionando con cierta complejidad haciendo que se distancien de la historia de Flaubert para ir hacia Mallarmé u Oscar Wilde. En una literatura hecha predominantemente por hombres es interesante ver cómo el par amoroso pasa de un paradigma idealizado, es decir, el enigma del cuerpo femenino, es figurado por los hombres como perverso. Nos encontramos una atracción por aquello que los occidentales imaginan en culturas orientales: los lupanares, todo lo ligado a una vida aparentemente fácil. Vemos cómo se produce la corporeización de esos fantasmas en ciertos mitos, de un lado perverso vemos a Salomé, y en contrapunto las vírgenes inocentes que sufren el martirio, como Ofelia y diversas santas. Sobre la evolución del personaje de Salomé la profesora Paula Morão escribe que:

A herança da inquietação decadentista, fazendo confluír volúpia e dolorismo, dispersa-se-a nos simbolistas como nos poetas do início de novecentos, ganhando novo fôlego, com o *laboratorio* e o experimentalismo de Orpheu, e virá a ter eco ainda ao longo das três primeiras décadas do nosso século. Inventariemos, então, as ocorrências desta passagem para um drama cada vez mais interior ao próprio sujeito, que se defronta com o pesimismo, a obsessão da morte, o atribuir à mulher fatal de um carácter enigmático que a transfigura, cegando a especializá-la como cenário, palco e areia de luta e destruição em que derrota e aniquila o Outro masculino (Morão: 2001, 31).

Muchos autores además de Eugénio de Castro son los que están en esta órbita y aparecen recogidos por Paula Morão: Armando Côrtes-Rodrigues, António Feijó, Alfredo Guisado, João Cabral de Nascimento, Almada Negreiros, Camilo Pessanha, e incluso el propio Fernando Pessoa tiene una pequeña pieza dramática titulada *Salomé*.

Los elementos de los que hablábamos antes se van a reflejar también en la poesía de Mário de Sá-Carneiro. Todos esos elementos podemos estudiarlos en un soneto suyo titulado *Salomé*:

Insónia roxa. A luz a virgular-se em medo,
Luz morta de luar, mais Alma do que lua...
Ela dança, ela range. A carne, álcool de nua,
Alastra-se para mim num espasmo de segredo...

Tudo é capricho ao seu redor, em sombras fátuas...
O aroma endoideceu, upou-se em cor, quebrou...
Tenho frio... Alabastro! A minha alma parou...
E o seu corpo resvala a projectar estátuas...

Ela chama-me em Íris. Nimba-se a perder-me,
Golfa-me os seios nus, ecoa-me em quebranto...
Timbres, elmos, punhais... A doida quer morrer-me:

Mordoura-se a chorar - há sexos no seu pranto...
Ergo-me em som, oscilo, e parto, e vou arder-me
Na boca imperial que humanizou um Santo...

Lisboa 1913 - novembro 3.

No ha lugar aquí para un comentario extenso pero sí podemos destacar algunas características de este poema. Aquí Sá-Carneiro mantiene la forma de un soneto tradicional. Lo que tenemos es un principio de disolución de la frase hacia un ablandamiento del tiempo; aparecen elementos de descripción de un escenario construido con sensaciones y sugerencias. El insomnio trae una exacerbación de los sentidos y un estado de delirio, un ablandamiento de la percepción de lo real. Las caracterizaciones del insomnio están hechas por un color marcado desde un punto de vista simbólico. El miedo contribuye a la creación

de una atmósfera que cree el insomnio. Hay una personificación de la luna, este motivo aparecerá en Wilde y en Rubén Darío.

Hay un aumento del peso de la figura y un ablandamiento del movimiento. Todas las acciones van a ser ejercidas contra él en acciones que traen consigo el dolor. Tenemos la creación de un escenario donde el centro está en el que sufre las pasiones. Hay una desnaturalización de todos los elementos que podían ser concretos.

En el ámbito hispánico encontramos esta moda literaria en poetas como Manuel Gutiérrez Nájera, José Martí, Amado Nervo o Francisco Villaespesa, pero es Rubén Darío quien asimila las connotaciones sexuales y la simbología de la obra de Wilde «con cierto halo de perversión en el paladeo de lo sensual y lo maldito» (Toledano: 1992, 115) y lo refleja en su *Canción de otoño en primavera*¹⁸⁵:

Juventud, divino tesoro,
¡ya te vas para no volver!
Cuando quiero llorar, no lloro...
y a veces lloro sin querer...

Plural ha sido la celeste
historia de mi corazón.
Era una dulce niña, en este
mundo de duelo y de aflicción.

Miraba como el alba pura;
sonreía como una flor.
Era su cabellera oscura
hecha de noche y de dolor.

Yo era tímido como un niño.
Ella, naturalmente, fue,
para mi amor hecho de armiño,
Herodías y Salomé...

Juventud, divino tesoro,
¡ya te vas para no volver!
Cuando quiero llorar, no lloro...
y a veces lloro sin querer...

Y más consoladora y más
halagadora y expresiva,
la otra fue más sensitiva
cual no pensé encontrar jamás.

Pues a su continua ternura
una pasión violenta unía.
En un peplo de gasa pura
una bacante se envolvía...

¹⁸⁵ Rubén Darío, *Poesías Completas*, ed. A. Méndez Plancarte, Madrid, Aguilar, 1954, pp.743-745.

En sus brazos tomó mi ensueño
y lo arrulló como a un bebé...
Y te mató, triste y pequeño,
falto de luz, falto de fe...

Juventud, divino tesoro,
¡te fuiste para no volver!
Cuando quiero llorar, no lloro...
y a veces lloro sin querer...

Otra juzgó que era mi boca
el estuche de su pasión;
y que me roería, loca,
con sus dientes el corazón.

Poniendo en un amor de exceso
la mira de su voluntad,
mientras eran abrazo y beso
síntesis de la eternidad;

y de nuestra carne ligera
imaginar siempre un Edén,
sin pensar que la Primavera
y la carne acaban también...

Juventud, divino tesoro,
¡ya te vas para no volver!
Cuando quiero llorar, no lloro...
y a veces lloro sin querer.

¡Y las demás! En tantos climas,
en tantas tierras siempre son,
si no pretextos de mis rimas
fantasmas de mi corazón.

En vano busqué a la princesa
que estaba triste de esperar.
La vida es dura. Amarga y pesa.
¡Ya no hay princesa que cantar!

Mas a pesar del tiempo terco,
mi sed de amor no tiene fin;
con el cabello gris, me acerco
a los rosales del jardín...

Juventud, divino tesoro,
¡ya te vas para no volver!
Cuando quiero llorar, no lloro...
y a veces lloro sin querer...
¡Mas es mía el Alba de oro!

En este poema Rubén Darío:

aúna de forma armoniosa y poética los dos tipos de Salomé que el fin de siglo había difundido: la niña dulce y obediente, ejecutora de los caprichos maternos, que intuye en su inocencia el enorme poder de atracción que su sensualidad pura ejerce sobre el varón, y la mujer fatal, sensitiva y halagadora, clásica personificación de la decadencia, que une a su “continua ternura / una pasión violenta”, capaz de matar en un exceso de amor, e incluso de despedazar con sus dientes el corazón del amante, que goza el instante del amor si en un Edén eterno se encontrara [...] pero la juventud y el apetito sexual también acaban. El exceso de sensualismo provoca un éxtasis entumecedor que agudiza el sentimiento de mortalidad. [...] La composición finaliza con el grito inconformista del poeta ante el paso del tiempo que no impide su “sed de amor”, pasión senil que nos recuerda la que Herodes sentía por Salomé [...] Rosales que son el símbolo de la pasión. En una época que tanto apreció las flores del mal, Salomé es una de ellas; danzaba sensualmente para cometer un crimen horrible (Toledano: 1992, 116-118).

En otro poema en *Cantos de Vida y Esperanza* (XXIII) Darío «interpreta el doble sentido genésico relacionado con las fases lunáticas en estas herméticas estrofas que podrían cerrar luminosamente el poema de Wilde» (Cansinos: 1919, 66):

En el país de las Alegorías
Salomé siempre danza,
ante el tiarado Herodes,
eternamente.
Y la cabeza de Juan el Bautista
ante quien tiemblan los leones,
cae al hachazo. Sangre llueve.
Pues la rosa sexual
al entreabrirse
conmueve todo lo que existe
con su efluvio carnal
y con su enigma espiritual.

Ya Cansinos nos advierte de la influencia que ejerce la luna, influencias que podemos encontrar en las obras de Wilde y de Sá-Carneiro:

Todas las atribuciones simbólicas otorgadas a la luna por la imaginación popular muestran un sentido pesimista [...] Su simple fulgor es un elemento mágico. Sus novilunios y plenilunios están dotados de poderes mágicos, eróticos y fúnebres, que ejercen su acción sobre las criaturas. Amor y crimen son las palabras de su estemma. Pero amor, anormal, ilícito; amor que busca su consumación por el poder de los maleficios y que lleva en sí la idea del crimen. Ella es la Virginitad absoluta, tan pura e indeterminada que frisa en la androginia. Es la congoja erótica terrible, crisis que sólo en el crimen encuentra su catarsis (Cansinos: 1919, 65).

Influencia directa del poeta nicaragüense recibe el sevillano Adriano del Valle y Rossi, poeta que se movió en los principales movimientos poéticos de la primera mitad del siglo XX: poeta modernista,

vanguardista, ultraísta, poeta falangista y cultivador de la lírica popular, amigo personal de Fernando Pessoa, Federico García Lorca y Jorge Luis Borges con los que mantuvo una interesante correspondencia y primer traductor al español de algunos poemas de Mário de Sá-Carneiro y de António Botto. Él mismo declaró que el libro que lo atrajo a la literatura fue *Cantos de Vida y Esperanza* de Darío y en este poema, titulado “Danza Salomé” podemos observar todas esas influencias:

Bajo la luz de la luna
en el blanco peristilo,
danza Salomé, con una
danza de un ritmo intranquilo.

Noche azul en Palestina.
Bajo el cielo constelado
la lúbrica danzarina
con las danzas del pecado nos fascina.

Perfuman los pebeteros;
las rosas blancas perfuman,
y hay regatas de luceros
fugitivos que se esfuman.

Danza con ritmo felino,
entre velos de amatista
ante el rostro marfilino
por la muerte, del Bautista.

Suena un monocordio griego
son sus sonos sensuales
las cantáridas de fuego
de las lujurias carnales.

Bajo la luz de la luna,
en el blanco peristilo,
danza Salomé, con una
danza de un ritmo intranquilo.

A diferencia del poema de Sá-Carneiro la danza es el elemento que marca el ritmo del poema, una danza intranquila, del pecado, lujuriosa que se desarrolla en un escenario con una iconografía muy modernista: el blanco peristilo, los pebeteros, la fragancia de las rosas, todo bajo un cielo estrellado. Aquí Adriano estaría más cercano a Darío que al poeta portugués, por cuya obra poética se mostró muy interesado. No ocurre lo mismo en otro poema del propio Adriano titulado “Salomé”:

Para ti que eres dueña de mis sueños azules
para ti, Salomé, que danzando entre tules
besaste la cabeza del divino San Juan,
hoy que cantan mis versos tu lujuria felina
haya clara armonía, oh, princesa divina,
en mis versos, y suene la siringa de Pan.

Fue tu carne morena que ardió en el pecado
la eterna flama viva de un pebetero griego;
un sensual rescoldo en tu cuerpo encerrado
que fué perennemente avivando su fuego.

¡Oh, lámpara votiva de fuego y de lujuria
que alumbra la penumbra recóndita del alma!
Alma blanca de virgen, que hasta el armiño lujuria;
aún tú no serás libre, aún tú no tendrás calma!

Aún tú no tendrás calma; te roerá el Deseo,
llena de tentaciones tu alma sensitiva
serás con sus cadenas un nuevo Prometeo
comido por los buitres en la montaña altiva.
¡Oh princesa; oh sierpe de estirpe albilinal!
¡Henchida de lujuria ardiente y sensual
bajo la luna casta fuiste la danzarina
que danzó entre los velos del Pecado Mortal!

Al alumbrar la luna el blanco peristilo,
alumbrada la blonda melena de San Juan.
¡Del San Juan evangélico que con mirar tranquilo
despreciaba tus dulces halagos de Satán!

Si bien en el primer poema Salomé se relacionaba con el deseo carnal y la lujuria, en este segundo poema, rodeado con menos elementos de carácter modernista, es un símbolo de maldad, causa del pecado y de condena eterna. Es interesante comprobar cómo en un mismo autor podemos encontrar diferentes tratamientos de un mismo mito.

Pero no sólo Salomé está presente en la obra de Adriano del Valle. En su producción poética de corte más modernista encontraremos otras alusiones a estas figuras como es el caso de Ofelia, Deyanira, u Onfalia, que se mezclarán con otros elementos que él aporta, ya sean de corte literario (Simbad), histórico (María Antonieta, Cristóbal Colón) o incluso religioso (San Francisco de Asís), conformando un modernismo más original en su caso. Estos elementos vendrían a confirmar el marcado carácter modernista de Adriano del Valle, autor del que me encuentro realizando una tesis doctoral sobre su obra poética, donde pretenderíamos incluso demostrar cierta originalidad en la alusión a los mitos y elementos que utiliza en su poesía más modernista y que en parte lo acompañará durante toda su trayectoria poética.

Lo mostrado aquí es solamente una pequeña parte de este motivo literario, pues hay muchos más escritores que trazaron a Salomé en sus textos, la mayoría influenciado por los que hemos expuesto aquí. Podríamos concluir diciendo que:

La reelaboración modernista de fábulas como la de Salomé insistieron en las concepciones que advertían de los peligros que encerraba la corporalidad de la mujer y reprobaban sus ansias de protagonismo. Para los modernistas, la mujer debía ser también un ente puro, un ángel, por supuesto no el prosaico ángel del hogar del Realismo, sino un ángel inspirador, una musa, o de lo contrario una simple formulación literaria, un estereotipo, un símbolo. No es pues sorprendente que, a pesar de que el período entre siglos presenta una serie de escritoras de reconocido mérito, el movimiento literario en sí, símbolo de la entrada de Hispanoamérica en la modernidad, no cuenta con ninguna figura femenina de indiscutible relevancia y es precisamente ese mismo movimiento el que reafirma la función de signo, de alegoría de la mujer en la literatura, consolidando de este modo una percepción de lo femenino que se convertiría en uno de los lugares comunes del arte hispanoamericano del siglo XX (Torres-Pou:1998, 115).

También me gustaría recordar las palabras de Rafael Cansinos Assens en las que decía que:

Ver cómo un episodio de la vida real, un episodio histórico, en lo esencial al menos, pasa, deformándose y complicándose en belleza, por cuatro prismas de arte excepcionales, es un espectáculo de supremo interés, tanto como el asistir á la formación de los sueños en tres imaginaciones selectas y sorprender el secreto de su conducta artística (Cansinos: 1919, 9-10).

No debemos olvidar que el Modernismo es consciente de esta tradición que está presente de una forma muy clara en la literatura de fin de siglo tanto en la propia literatura portuguesa como en la española. Toda esta tradición representa una mentalidad masculina que tenía que ver sin duda con la educación que se les daba a los hombres y a las mujeres del XIX y que tienen que ver con las prohibiciones y con los modos; a través de esta sublimación encontramos formas a través del arte.

Y es que, tenía razón Juan Ramón Jiménez cuando afirmaba que en el Modernismo cabían todas las ideologías y sensibilidades. La historia de la decapitación del bautista penetra en la estética modernista adquiriendo diferentes perspectivas según el autor que la reflejara. Se ha dicho que «es imposible comprender la literatura hispánica moderna sin tener en cuenta los descubrimientos de los modernistas» y en efecto, la poesía en español salió del Modernismo absolutamente distinta de lo que había sido antes. El ingente trabajo que aquellos poetas realizaron en el campo del lenguaje resultó decisivo para la renovación de la palabra poética. Y aunque más tarde se deseche gran parte de sus galas, el Modernismo quedará como ejemplo de inquietudes artísticas y de libertad creadora. Como tal ha vuelto a ser valorado por nuestras últimas promociones poéticas.

Bibliografía

Bonilla Cerezo, Rafael, (2003) “Salomé danza ante los tetrarcas modernistas: Valle-Inclán y Castela: plástica, caricatura y cine en un mito de Wilde”, *Analecta Malacitana*, XXVII, pp.159-179.

Cansinos Assens, Rafael, (1919) *Salomé en la literatura*, Madrid, Editorial América.

Lázaro, Fernando / Tusón, Vicente, (1989) *Literatura del Siglo XX*, Madrid, Anaya.

Morão, Paula (2001), *Salomé e outros mitos: o feminino perverso em poetas portugueses entre o fim-de-século e Orpheu*, Lisboa, Edições Cosmos.

Rodríguez Fonseca, Delfina P. (1997) *Salomé: La influencia de Oscar Wilde en las literaturas hispánicas*, Oviedo, KRK ediciones.

Toledano Molina, Juana, “Un mito de fin de siglo en Rubén Darío: Salomé”, *Angélica, Revista de Literatura*, 3, 1992, pp. 113-121.

Torres-Pou, Joan, “Salomé en la literatura hispánica de fin de siglo”, *Iberoromania*, 47, 1998, pp.107-115.

Dos países, una cultura común

M^a Rosa Santiago Ledo
Profesora del CEE, Porto

A la hora de enseñar una lengua extranjera, una de las mejores maneras de motivar a los alumnos es hacerles ver todo aquello que une su realidad con la de las personas que hablan este nuevo idioma. Tal vez, en otras sociedades buscar puntos en común sea una tarea difícil, pero en este caso, gracias a la proximidad geográfica y al intercambio de ideas, corrientes y personajes que se ha llevado a cabo entre nuestras fronteras, podemos decir que españoles y portugueses tenemos en común más puntos de unión que de desunión.

El primero de estos puntos es, sin duda, la Monarquía. Marsilio Cassotti, en su obra *Infantas de Portugal, Reinas en España*, nos dice que:

En los reinos de la Península Ibérica, durante la Edad Media, en el lenguaje de las chancillerías se utilizaba la palabra “infante o infanta” para designar a los hijos o hijas legítimos del rey. Es en este sentido en el que se debe entender el título dado a once de las doce mujeres portuguesas que, entre 1165 y 1816, se casaron con otros tantos príncipes herederos o reyes de otros reinos peninsulares, convirtiéndose así en reinas de Castilla, León, Aragón y finalmente de España.

Quizás entre las historias de amor palaciegas más recordadas a ambos lados de la frontera, se encuentra la del infante Don Pedro, hijo de Afonso IV y la hidalga gallega Inés de Castro. Esta relación tuvo gran trascendencia en los hechos históricos del momento, pero lo más importante es que dio lugar a una leyenda con tanta fuerza que ha llegado incluso hasta nuestros días. Los responsables de esto son los numerosos escritores que recogieron esta versión popular que, de esa forma, se propagó por toda Europa. José Hermano Saraiva nos lo cuenta en su *Historia de Portugal*:

Inés de Castro formaba parte de una familia muy poderosa de hidalgos gallegos y descendía por vía bastarda, de Sancho IV de Castilla [...] En 1350 estalló en Castilla una revuelta de los grandes señores contra el rey Pedro I. El jefe de la sublevación era precisamente João Afonso de Alburquerque, hijo de Afonso Sanches, y, por tanto, una especie de hermano adoptivo de Inés de Castro. Éste utilizó su influencia sobre Inés para enredar al infante don Pedro, que vivía con ella maritalmente, en las guerras castellanas [...] Para impedirlo, don Afonso IV decidió la muerte de doña Inés de Castro, que fue degollada el 7 de enero de 1355, en el palacio de Santa Clara, en Coimbra, en un momento en que el infante estaba ausente. Éste no acató la justicia decretada por el rey y se declaró en rebelión. Durante meses el país fue asolado por las tropas del infante, formadas sobre todo por nobles portugueses y gallegos (entre estos últimos, los Castro) [...] A pesar de todos los perdones solemnemente jurados, don Pedro, después de subir al trono, consiguió que el rey de Castilla le entregase los consejeros de don Afonso IV que habían decidido la muerte de Inés, y los hizo ejecutar con un rigor atroz, que impresionó a los contemporáneos. En 1360 anunció formalmente que se había llegado a casar

secretamente con Inés de Castro y, con tal pretexto, mandó construir los monumentales sepulcros de Alcobaça, que son los más notables ejemplares de arte funerario existentes en Portugal. Después de concluir el que se destinaba a Inés de Castro, se llevó a cabo su traslado desde Coimbra.

Estos hechos – el desvarío amoroso del infante, el conflicto con el rey, la inmolación de Inés frente a la razón política, la solidaridad de gran parte de la nobleza, la guerra civil, la ferocidad de la venganza, la solemnidad de la traslación, la propia grandeza y valor artístico de los sepulcros – hicieron nacer una leyenda de origen probablemente erudito, pero que no tardó en pasar a las capas populares. En dicha leyenda se incluían detalles sin el menor fundamento, como el de la coronación y besamanos del cadáver. Se hicieron célebres la pieza de António Ferreira *A Castro* y sobre todo las emocionadas estrofas de *Os Lusíadas*, que contribuyeron mucho a la popularización e internacionalización del episodio. Sólo en lengua italiana fueron contabilizadas a principios del presente siglo ciento veintiséis composiciones musicales o de ballet sobre el tema. De la literatura pasó al cine y a las artes plásticas, y dejó una profunda huella en el teatro de origen popular.

No sólo en Portugal e Italia se recogió este relato. Algunos escritores españoles muy orgullosos del origen de “la mujer que reinó después de morir”, dedicaron sus obras a esta figura. Uno de los primeros en hacerlo fue el dominico gallego Fray Jerónimo Bermúdez de Castro. En sus dos tragedias *Nise Lastimosa* y *Nise Laureada*, publicadas en 1577 recoge, probablemente por vez primera, el motivo del besamanos del cadáver de la reina. En el siglo XVII, el dramaturgo y novelista Luis Vélez de Guevara escribió la obra *Reinar después de morir*, publicada en el año 1652. En 1955, Alejandro Casona, uno de los dramaturgos más reconocidos del pasado siglo en nuestro país, llevó a escena, con montaje de José Tamayo, *Corona de amor y muerte*, pieza de su propia autoría. Incluso en la actualidad, vemos que este tema no se agota. El gallego Javi Prieto presentó en mayo de 2006 un cómic titulado *Inés de Castro, a raíña galega de Portugal*.

Otra figura portuguesa decisiva en la historia común de nuestros dos pueblos aparece algunos años más tarde. Se trata de dona Isabel de Portugal, quien, tras contraer matrimonio con el rey Juan II de Castilla, da a luz a una nueva infanta Isabel, en este caso, la futura Isabel, la Católica. Sin duda, los intentos de adhesión de la Corona Portuguesa a la Española por parte tanto de Isabel I como de su nieto Felipe II tienen mucho que ver con el hecho de que las madres de ambos fueran portuguesas. Lo cierto es que en el caso de este último, más que de un intento, debemos hablar de un hecho. Hermano Saraiva nos lo cuenta de esta manera:

De los dos candidatos portugueses, la duquesa de Bragança no encontraba partidarios, dado que la nobleza prefería a Felipe II y el pueblo no sentía la menor simpatía por una pretendiente cuyo gobierno significaría el dominio de la nobleza. Por tanto, todo el apoyo popular iba a parar a don Antonio. [...]

Entretanto, Felipe II mandó reunir tropas en la frontera, aunque pretendía evitar la invasión temiendo también la resistencia popular. Don Antonio, que había intentado entrar en Lisboa después de que falleciera el cardenal-rey, fue aconsejado por los procuradores del pueblo que fuese antes a Santarém. [...] Días después el prior de Crato entró en Lisboa, de

donde huyeron muchos nobles y donde el pueblo lo recibió de forma festiva. Los cinco gobernadores, que se encontraban en Setúbal, pensaron que era el inicio de la tan esperada y temida revolución. Embarcaron de noche y huyeron a Ayamonte. Luego, protegidos por las tropas españolas fueron a instalarse en Castromarín y allí firmaron un documento en el que declaraban legítimo rey de Portugal a Felipe II y condenaban como traidor al prior de Crato y a todos sus partidarios.

El ejército español atravesó entonces la frontera, sin encontrar resistencia alguna.

Pero antes del nacimiento de Felipe II, tiene lugar otra unión hispano-lusa, realmente afortunada esta vez, ya que ambos contrayentes llegaron a amarse intensamente y tuvieron un matrimonio feliz, aunque no demasiado duradero, ya que la reina murió joven. El primer encuentro de Carlos I con su prima Isabel de Portugal ha sido recordado en muchas ocasiones a lo largo de la historia. Para Marsilio Cassotti:

Según el embajador de Portugal, la atracción fue mutua e instantánea, llegando a decir que en las primeras semanas, a pesar de haber estado rodeados de otras personas, pasaron el tiempo juntos, hablando y riendo, como si no hubiese nada a su alrededor. Carlos estaba muy satisfecho con la elección y no dejaba de decir “a todo el mundo” qué agradecido estaba a su cuñado, el rey de Portugal, por haberle dado a la emperatriz.

Como consecuencia de esta intensa atracción, en mayo de 1527, la reina da a luz al futuro Felipe II en Valladolid. Este difícil y doloroso parto ha pasado también a la historia como fiel reflejo de la personalidad de la portuguesa. Según Mariano Fernández Urresti:

Van pasando las horas y los dolores de la madre son insoportables. La comadrona le pide que grite, que libere ese sufrimiento, pues ni una sola queja había salido de sus labios. Y la emperatriz respondió en su idioma natal:

Non me faleis tal, porque eu morrerey, mas non gritarey.

Finalmente, a las cuatro de la tarde, desgarradas de dolor sus entrañas, doña Isabel vio salir de entre sus piernas a un niño de piel muy blanca, ojos azules y futuro cabello rubio y rizado. El niño que temía venir a este valle de lágrimas no había tenido más remedio que morir o nacer.

Con el paso de los años, un Felipe II ya adulto decide contraer primeras nupcias con una de sus primas, nacida, al igual que su madre, en el país vecino. Continuamos con la crónica de Fernández Urresti:

Y con esos consejos en la faltriquera del corazón casó el príncipe por primera vez con su prima la infanta de Portugal María Manuela. La princesa era hija de Catalina, hermana de Carlos V, y de Juan III de Portugal.

Y como seguramente el lector estará deseando saber cómo era la elegida y cómo terminó este matrimonio que se celebró por poderes el 12 de mayo de 1543, cuando los dos príncipes tenían dieciséis años de edad, cedamos a la tentación de reproducir la descripción que

hace de la novia el embajador español y firmante del acuerdo de poderes, Luis Sarmiento de Mendoza:

Es tan alta o más que su madre, muy bien dispuesta, más gorda que flaca, y no de manera que no le esté muy bien. Cuando era muchacha era más gorda. Ninguna en palacio está mejor que ella [...], muy galana y amiga de vestir bien [...], es muy sana y muy concertada en venille su camisa.

Dejando atrás a los Austrias y acercándonos a los Borbones más actuales, es importante recordar la historia del exilio de la Familia Real Española en Estoril a causa del régimen dictatorial de Francisco Franco. Este hecho estrechó lazos de tal forma entre ambos pueblos que, incluso a día de hoy, muchos portugueses sienten a los Monarcas Españoles como algo propio. La periodista Belén Rodrigo, corresponsal del diario ABC, nos cuenta como se vivió la boda de los Príncipes de Asturias en mayo de 2004 en el país vecino:

El respeto y el cariño que el pueblo portugués profesa a la Familia Real española desde el exilio de los Condes de Barcelona en Estoril han convertido la boda de Sus Altezas Reales los Príncipes de Asturias en un acontecimiento nacional como si en el propio país vecino se celebrase. El enlace fue retransmitido por las tres televisiones nacionales lusas (RTP, SIC y TVI), que desde primera hora de la mañana del sábado contaron con todo detalle el desarrollo de los acontecimientos a través de programas especiales. La radio y la Prensa también hicieron una minuciosa cobertura del acontecimiento, de tal forma que los portugueses han podido saber todos los detalles del antes y después del «sí quiero».

Hace poco menos de un año que el Príncipe Don Felipe fue recibido en Portugal con honores de Jefe de Estado durante una visita oficial de tres días. Por entonces, aún sin compromiso, Don Felipe pudo atestiguar el cariño y aprecio que los portugueses tienen hacia él y toda su Familia, muy especialmente hacia el Rey Don Juan Carlos. El largo exilio estableció lazos fuertes entre el pueblo luso y los Condes de Barcelona y sus hijos. Y ese caluroso recibimiento al Heredero del trono hacía esperar un gran interés por su matrimonio, tal y como se ha confirmado. Los Duques de Braganza, jefes de la Casa Real portuguesa, y el presidente de la República, Jorge Sampaio y su esposa, fueron los representantes portugueses en la ceremonia.

Además de los enlaces matrimoniales, el idioma es otro de los puntos que ha unido a españoles y portugueses en tiempos en los que las cuestiones lingüísticas eran vividas de una manera más natural y menos conflictiva que en la actualidad. En la Edad Media, se consideraba que a cada género literario correspondía un vehículo de expresión diferente y, así como el español se hizo con la hegemonía de la épica, la dulzura del antiguo gallego-portugués consiguió que éste adquiriese la categoría de lenguaje lírico en toda la Península. Los trovadores más célebres se repartían a ambos lados de la “línea divisoria”. En territorio hispano, tenemos ejemplos tan conocidos como Mendiño, Pero Meogo o Martín Códax. Al igual que João Soares de Paiva o Don Pedro, conde de Barcelos en territorio luso.

Pero no sólo los trovadores se dedicaban al cultivo de la lírica. Algunas de las composiciones más bellas las encontramos dentro de las Cortes Castellana y Lusitana. Alfonso X El Sabio utilizaba el

castellano en sus textos jurídicos y oficiales, pero su prolífica composición poético-religiosa la compuso en gallego-portugués. Sus *Cantigas de Santa María* han quedado para la posteridad como algunas de las composiciones más bellas de la literatura medieval peninsular. De hecho, el monarca emprendió su propia cruzada personal en contra de los trovadores que no escribían loando a Nuestra Señora:

Dicede, ¡ai, trovadores!
¿a Señor das señores
por qué a non loades?

Se vós trobar sabedes,
a por que Deus habedes,
¿por qué a non loades?

A Señor que dá vida
et é de ben comprida,
¿por qué a non loades?

A que nunca nos mente
et nosa coita sente,
¿por qué a non loades?

A que é máis que boa
et por qué Deus perdoa,
¿por qué a non loades?

A que nos dá conorte
na vida et na morte,
¿por qué a non loades?

A que faz ó que morre
vivo e que nos acorre,
¿por qué a non loades?

Al otro lado, casi al mismo tiempo, el sobrino de Alfonso X, Don Dinís, rey de Portugal, se dedicó también con intensidad a la labor poética. Incluso, se propuso hacer hincapié en las diferencias que existían entre la lírica trovadoresca provenzal y la que se desarrollaba en esta apartada región del continente europeo, resaltando ese sentimiento nostálgico tan propio de estas latitudes. Así lo podemos ver en esta traducción de una de sus composiciones:

Los provenzales suelen muy bien trovar
y dicen ellos que es con amor,
mas los que trovan en el tiempo de la flor
y no en otro, sé yo bien que no
tienen tan gran cuita en su corazón

cual la que yo por mi señor me veo llevar.

Aunque trovan y saben loar
a sus señoras lo más y mejor
que pueden, soy sabedor
que los que trovan, cuando la flor en sazón
está, y no antes, Dios me perdone
no tienen tal cuita como la que yo tengo sin par.

Porque los que trovan y a alegrarse
van en el tiempo que tiene la color
la flor consigo, en tanto que se fuere
aquel tiempo, luego en trovar razón
no encuentran, no viven en la perdición
que hoy yo vivo, que me ha de matar.

Los territorios limítrofes, tanto en el norte como en otras zonas que no comparten lenguas similares, han sido siempre proclives a los intercambios culturales. Ángel Marcos y Pedro Serra nos lo explican en su *Historia de la literatura portuguesa*:

El propio rey apoyó la salida de portugueses a universidades extranjeras (en las que ya estudiaban algunas centenas, principalmente en Salamanca), sobre todo a La Sorbona, con la creación de 50 becas. Al mismo tiempo, renovó los estudios universitarios en Portugal, mediante la contratación de maestros extranjeros (fundamentalmente de Salamanca y Alcalá) que enseñaran en la universidad portuguesa recién trasladada otra vez de Lisboa a Coimbra (1537) creando también un Colegio de las Artes en Coimbra (1548), bajo la dirección de André de Gouveia.

Uno de los personajes fundamentales, cuya obra está marcada por este intercambio es Gil Vicente. Este autor, perfectamente bilingüe, utiliza indistintamente el español y el portugués en sus piezas teatrales. De sus 44 obras, 11 están escritas en español, 15 en portugués y 18 en una mezcla de ambos idiomas. Para Vicente, cada personaje debía expresarse en su propia lengua y, como demuestra el siguiente fragmento del *Auto da Índia*, el uso de una lengua diferente por parte del castellano y el ama no supone ningún problema para el entendimiento mutuo:

Castellano: Paz sea n' esta posada.

Ama: Vós sois? Cuidei que era alguém.

Castellano: A según eso, soy yo nada.

Ama: Bem, que vinda foi ora esta?

Castellano: Vengo aquí en busca mía,

que me perdí en aquel día

que os vi hermosa y honesta

y nunca más me topé.

invisible me torné,

y de mí crudo enemigo;
el cielo, empero es testigo
que de mi parte no sé.
Y ando un cuerpo sin alma,
un papel que lleva el viento,
un pozo de pensamiento,
una fortuna sin calma.
Pese al día en que nascí;
vos y Dios sois contra mí,
y nunca topo el diablo.
Reís de lo que yo hablo?

Ama: Bem sei eu de que me ri.

Castellano: Reivos del mal que padezco,
reívos de mi desconcierto,
reívos que tenéis por cierto
que miraros no merezco.

Ama: Andar embora

Castellano: Oh, mi vida y mi señora,
luz de todo Portugal,
tenéis gracia especial
para linda matadora.
Supe que vuestro marido
era ido.

Ama: Ant'ontem se foi.

Podemos ver aquí que Gil Vicente era un maestro de la versificación en ambas lenguas, ya que la sonoridad de los versos españoles nada debe envidiar a los fragmentos lusos. Sin embargo, el fundador del teatro portugués, no sólo destacó como dramaturgo, ya que en sus piezas realiza un intenso análisis de la sociedad que lo rodea. Hermano Saraiva opina que:

Ningún escritor describió las consecuencias sociales de la expansión con tanta clarividencia como Gil Vicente. El motivo por el cual una afirmación como esta puede, aun hoy, causar extrañeza, está en el hecho de habérsenos enseñado a ver tan sólo como un ingenioso autor de comedias a un escritor que fue también un valiente pensador social. El autorretrato que nos legó en el prólogo de la *Floresta de Enganos* (texto que inexplicablemente ha pasado desapercibido) no fue el de un alegre cómico, sino el de un filósofo perseguido por sus ideas y amordazado por la necia intolerancia de sus contemporáneos.

El análisis de las contradicciones y conflictos que agitaban a la sociedad portuguesa pasados treinta años desde el descubrimiento de la ruta marítima de la India, es el tema de una pieza representada en Évora en 1533: la *Romagem dos Agravados*, es decir, el desfile de los que estaban descontentos con el tiempo en que vivían. Este texto es, aún hoy, el más lúcido estudio de que se dispone sobre la sociedad portuguesa de mediados del siglo XVI.

Tal vez pensemos que estos intercambios sólo ocurrían en tiempos remotos, sin embargo, lo cierto es que José Saramago, premio Nobel de Literatura en 1998, ha escrito artículos en español en diferentes publicaciones como *El País* o *El Mundo*, además de estar casado con la traductora sevillana Pilar del Río y de vivir desde hace años en Lanzarote. Sus palabras a favor de la unión de los dos países que comparten la Península Ibérica han causado gran agitación en su tierra natal. A pesar de ello, hemos de decir que las encuestas realizadas daban como resultado una alta aceptación de las ideas del escritor entre sus compatriotas.

No sólo los autores, sino también sus obras se han visto influidas por la cercanía de ambos países. Una de las obras más importantes de la literatura española, *La Celestina*, ha sufrido esta confusión, ya que, mientras algunos autores defienden que la acción transcurre en Salamanca o Sevilla, para otros la ciudad en la que Rojas sitúa los amores de Calisto y Melibea podría ser Lisboa. Manuel Criado del Val afirma:

No es una localidad única y concreta sino que la descripción correspondería a una de las tantas ciudades medievales, situada en un fuerte declive, con río al pie, de industria ganadera y agrícola, con puerto en que los navíos de cierta importancia pueden ser contemplados. Podría ser Toledo o Salamanca, Lisboa o Sevilla, etc

Y no sólo en este caso nos encontramos este intercambio entre Sevilla y Lisboa. En el ensayo de Lourdes Ortiz *Don Juan, el deseo y las mujeres*, la autora realiza un exhaustivo recorrido por las manifestaciones más importantes del castizo personaje en la literatura universal. En el apartado dedicado a *El burlador de Sevilla*, de Tirso de Molina, nos encontramos con este interesante párrafo:

¿Y cuál es la nota, el rasgo determinante en la obra de Tirso, que va luego a suavizarse o transformarse en las otras versiones? Podría afirmarse que el mismo título nos da la clave, ya que la característica fundamental del Don Juan hispano, sea portugués o andaluz o castellano su autor, es precisamente ese concepto de la burla. Ese y la idea del tiempo, el “Tan largo me lo fiáis” que por otra parte da título a la llamada versión TL, que algunos consideran la príncipe frente a la versión B53 similar, pero con algunas variantes, como por ejemplo el elogio que hace el padre del Tenorio de la ciudad de Lisboa, que en la TL estará dedicado en cambio a la ciudad de Sevilla, y será Don Juan y no su padre quien lo realice. Aunque, como veremos, también en la B, hay continuas referencias a la belleza de la ciudad, al encanto y facilidad de sus mujeres.

No es fácil conocer la razón de este cambio en las distintas versiones, sin embargo, Alfredo Rodríguez nos da una posible explicación en su prólogo de la edición crítica de *El burlador de Sevilla*:

En principio hay una lógica dramática que avala la reelaboración: el elogio a Sevilla era demasiado largo, y en un momento dramático importante. Convenía cortarlo. Por otra parte, el papel de D. Gonzalo, importante desde el punto de vista de su oposición al burlador Tenorio, resultaba excesivamente breve en cuanto a su presencia en escena. Al retirar a Don Juan el

elogio a Sevilla, y sustituirlo por el elogio a Lisboa en boca de Ulloa, el papel de éste se revaloriza dramáticamente, tanto por efecto del tiempo de escena usado, y de la gravedad de la relación, como por el hecho de aparecer como interlocutor privilegiado del Rey de Castilla. Coherentemente, el papel de Embajador en Lisboa aparece como contraste del de Pedro Tenorio, Embajador en Nápoles.

Pero además de la lógica dramática hay seguramente una lógica coyuntural muy probable. No conocemos con exactitud la fecha de composición de *El Burlador*, aunque es probable que no estuviera muy alejada de 1611. Sabemos que Claramonte deja de tener compañía propia hacia 1616; y que a partir de esta fecha empieza a vender sus obras a varias compañías. Si vendió hacia 1619 esta obra, se preparaba entonces el viaje de los reyes a Lisboa, y era una buena ocasión para ajustar muy fácilmente la comedia a los principios de actualidad en la representación. Esto hace razonable la idea no de refundición, sino de reelaboración. Por otra parte, el estilo de ambas loas, la de Sevilla y la de Lisboa es muy similar. Resulta difícil aceptar que el autor de una loa sea mejor escritor que el autor de la otra.

Si nos acercamos a la actualidad y exploramos otro tipo de expresiones artísticas como el cine, podremos ver que la colaboración entre ambos países sigue viva y sin riesgo de desaparición. Quizá el ejemplo más significativo lo tenemos en la película portuguesa *Capitães de Abril*, dirigida por Maria de Medeiros en el año 2000. Este filme narra uno de los episodios fundamentales de la historia portuguesa reciente: la revolución de los claveles. Los lusos contaron con la colaboración de los actores españoles Manuel Manquiña y Fele Martínez a la hora de contar el final de la dictadura.

Al igual que las producciones portuguesas cuentan con la participación de actores del otro lado de la frontera, el cine español hace lo mismo desde hace muchos años. Ya la película *El baile de las ánimas* (1993) tenía a Joaquim de Almeida en uno de sus papeles principales, compartiendo planos con Ángela y Mónica Molina. También uno de los taquillazos españoles de los últimos años, *Airbag*, contaba con Maria de Medeiros como uno de los peligrosos personajes que pululaban por esta historia. Estos son tan sólo dos de los ejemplos que podríamos citar.

Para concluir, podemos decir que resulta evidente que españoles y portugueses han tenido y siempre tendrán innumerables puntos en común entre sus dos culturas. La historia nos ha unido y nosotros continuamos colaborando en la construcción de infraestructuras, de obras sociales o de manifestaciones artísticas. Somos dos pueblos que comparten espacio geográfico y mucho más: dos países con una cultura común.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Blázquez, Xosé M^a, *Escolma da poesía medieval*, Edicións Castrelos, Pontevedra, 1975
- Balansó, Juan, *Por razón de Estado. Las bodas reales en España*, Plaza & Janés, Barcelona, 2002
- Cassotti, Marsilio, *Infantas de Portugal, Rainhas em Espanha*, A Esfera dos Livros, Lisboa, 2007

- Claramonte, Andrés de, *El Burlador de Sevilla* (atribuido tradicionalmente a Tirso de Molina), Edición crítica de Alfredo Rodríguez López-Vázquez, Ediciones Críticas, Madrid, 1987
- Fernández Urresti, Mariano, *Felipe II y el secreto del Escorial*, Edaf Editores, Madrid, 2007
- Hermano Saraiva, José, *Historia de Portugal*, Alianza Editorial, Madrid, 1989
- Iañez, E., *Historia de la literatura*, Editorial Tesys-Bosch, Barcelona, 1989
- Marcos, Ángel y Serra, Pedro, *Historia de la literatura portuguesa*, Luso Española de Ediciones, S.L., Salamanca, 1999
- Ortiz, Lourdes, *Don Juan, el deseo y las mujeres*, Fundación José Manuel Lara, Sevilla, 2007
- Rojas, Fernando de, *La Celestina*, Edición comentada por Francisco Rico, Círculo de lectores
- Vicente, Gil, *Autos*, Quidnovi, Lisboa, 2008

Internet:

www.abc.es

<http://saramago.iespana.es/saramago/home2.htm>

La Plataforma de e-learning para la clase de español

Marta Saracho Arnáiz

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Leiria

Instituto Politécnico de Leiria

En la actualidad los grandes avances de las nuevas tecnologías, su aplicación a la enseñanza-aprendizaje y los cambios que estas ejercen en toda la sociedad, nos obliga a los profesores a replantearnos la forma cómo damos nuestras clases. Decimos continuamente que los tiempos han cambiado, que los jóvenes o adolescentes que tenemos sentados en los pupitres de las escuelas o universidades ya no son lo que eran, y sentimos que las clases tradicionales no dan más de sí, no nos satisfacen, acaban por ser aburridas. Los profesores buscamos nuevas formas para dar la clase, nuevas actividades, más recursos y medios.

En el centro en el que trabajo, el Instituto Politécnico de Leiria (IPL de Leiria), se puso en marcha el curso 2006-2007, con el apoyo de la Unidade de Ensino a Distância (UED) de dicha entidad, la Plataforma de e-learning Blackboard Academic (BB), aunque sólo entra en funcionamiento pleno el curso 2007-2008. Se realizaron varias acciones de formación dirigidas a los docentes con el objetivo de que todos los profesores empezasen a trabajar sus asignaturas en el Blackboard (BB).

Anteriormente a esta plataforma trabajábamos en una Intranet en la que los profesores podíamos colgar documentos para los alumnos, informaciones generales y sumarios. El alumno tenía acceso a la información, pero la herramienta no permitía más funcionalidades.

Al mismo tiempo que el BB llegaba al IPL de Leiria, la UED ofertó a todos los docentes un curso de formación de Tutores on-line en el cual participé y a partir de cuyas reflexiones, me propuse poner en práctica, en la medida de lo posible, los principios actuales de enseñanza-aprendizaje aliados a las nuevas herramientas que me proporcionaba el BB. Otro factor que me ayudó fue el haber participado, tras la primera formación, en un curso de formación para Tutores del AVE (Aula Virtual de Español) del Instituto Cervantes realizado totalmente a distancia.

Esta experiencia la llevé a cabo en el segundo semestre del curso 2007-2008 y la apliqué de la manera que voy a describir en tres clases de español. La aplicación y los resultados los voy a centrar fundamentalmente en una de ellas que fue el grupo que mejor respondió al plan de trabajo propuesto en el BB.

Conceptos básicos

La primera cuestión es ¿qué es una plataforma de *e-learning*? La palabra inglesa *e-learning* significa aprendizaje virtual, por medio electrónico. Es un medio que actualmente tiene una gran aceptación, no sólo por cuestiones de facilidad de acceso y movilidad, sino también como recurso pedagógico. Los profesores están sacando partido de esta herramienta para optimizar los métodos de enseñanza-aprendizaje en un momento de auge del uso del ordenador, de Internet y de todas las posibilidades que esta ofrece. Así, utilizaremos las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) con la finalidad de facilitar la enseñanza-aprendizaje, optimizando el acceso a recursos y servicios,

independientemente de límites horarios y espaciales, así como la intercomunicación entre los alumnos y entre el profesor y los alumnos y la colaboración a distancia.

Una plataforma de *e-learning* es un sistema de gestión del aprendizaje (LMS –*Learning Management System*) que ofrece herramientas de comunicación síncronas y asíncronas, permite la monitorización de los participantes y hacer la gestión de contenidos. La plataforma es, por lo tanto, un espacio de comunicación a distancia (en tiempo real o no), permite al profesor poner avisos, establecer un calendario, enviar correos a todos o a cada uno de los alumnos, dialogar con uno o varios alumnos en un área reservada, dar clase en tiempo real a través de Chat, colgar textos o cualquier tipo de documentos teóricos o prácticos; saber qué han hecho o están haciendo sus alumnos, corregir en la propia plataforma los ejercicios, darles una nota, enviar comentarios a cada alumno. Todo ello, con la ventaja de poderse hacer fuera de clase. Las clases presenciales se deben aprovechar para realizar actividades que presenten más dificultades en la plataforma o que a través de esta herramienta no sean tan efectivos, como la conversación y, en general, la comunicación oral.

Introducir la Plataforma para la clase de español

La plataforma que utilizamos en el IPLde Leiria es el Blackboard Academic (BB):



Figura 1 – Portada de la plataforma Blackboard Academic del IPL de Leiria

Tal como se encuentran diseñadas las carreras universitarias, los cursos de secundaria y otros, como los que se imparten en las academias, es obligatorio dar un cierto número de horas presenciales. Teniendo en consideración que esta era la primera vez que utilizaba la plataforma, y observando todo lo que había aprendido en los cursos de formación de tutores, me pareció oportuno introducir la plataforma como apoyo a las clases, es decir, de manera no presencial.

Es evidente que se puede utilizar Internet y plataformas de manera presencial. En español existen muchas posibilidades en la Red y plataformas de mucha calidad, como el Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes (AVE). Debo decir que la mayor parte de los profesores ya utilizaba el sistema de colgar textos o documentos en Intranet, por lo que los alumnos ya estaban familiarizados con esta práctica. Mi plan era que los alumnos tuviesen clases normales como hasta el momento, pero que dispusieran de un instrumento paralelo no presencial que les enganchara y les sirviera para entrenar el español fuera de clase. Al mismo tiempo yo podía ir testando qué era lo que funcionaba bien y lo que no funcionaba e ir

corrigiendo, y también observar el comportamiento de los alumnos ante las posibilidades de la nueva herramienta.

Todos los alumnos matriculados en el centro tienen derecho a usar el BB, pero tienen que entrar primero con su *username* y su *password* para hacer la inscripción. Para ello, basta que introduzcan su número de estudiante. Esta puede ser la primera tarea que el profesor pida a sus alumnos, es decir, que se matriculen, y puede saber quién la ha realizado y cuándo lo ha hecho. En el momento que el alumno hace su inscripción entra en un área de tres cuerpos en la que tiene (al lado izquierdo) todas las asignaturas que está cursando ese curso/semestre lectivo. El alumno clicaba sobre la asignatura que quiere trabajar, en este caso Español, y ya se encuentra en el espacio virtual de la asignatura.

Esta fue, efectivamente la primera tarea que establecí, después de haberles explicado qué era la plataforma y las ventajas para el aprendizaje: inscribirse en el BB. Les puse en la pizarra claramente la dirección a la que tenían que dirigirse, expliqué lo que iban a encontrar a continuación y qué campos tenían que rellenar. Les pedí también que navegasen un poco por la plataforma y que observasen qué funcionalidades tenía. La participación en el plazo de una semana fue muy baja.

Ese semestre yo estaba impartiendo tres asignaturas de español: español a un grupo de alumnos de 4º curso de Traducción, español a 1º de Comunicación Social anual que habían tenido otra profesora en el primer semestre y español para 1º de Servicio Social. Los alumnos de esta carrera iniciaban conmigo la asignatura de español. Los alumnos de Traducción tuvieron una reacción muy lenta a lo largo del semestre (eran pocos y tuvieron un semestre bastante atribulado por tratarse del último curso de la carrera); los de 1º de CSEM se habían organizado durante el primer semestre y habían creado un blog en el que uno de ellos, el administrador, colgaba todas las noticias, notas, etc. Su reacción fue dispar, unos sólo querían usar el blog y otros no manifestaban su opinión. Fue un grupo difícil de convencer. Por último, la clase de 1er curso de Servicio Social fue muy receptiva. Al principio les costó un poco inscribirse, pero al cabo de tres semanas ya estaban casi todos en el BB. Para mí esta clase ha sido un buen ejemplo del trabajo que se puede realizar en español LE en una plataforma electrónica. Me baso en los datos de esta clase y de estos alumnos para hacer mi exposición y apuntar los resultados.

Cómo continuar

Las herramientas de la plataforma BB son variadas. Pensando en el trayecto que iban a hacer los alumnos que se inscribían por primera vez, escribí en el Tablón de Anuncios un mensaje breve de bienvenida y posteriormente otros que orientasen su atención hacia el estudio del español.

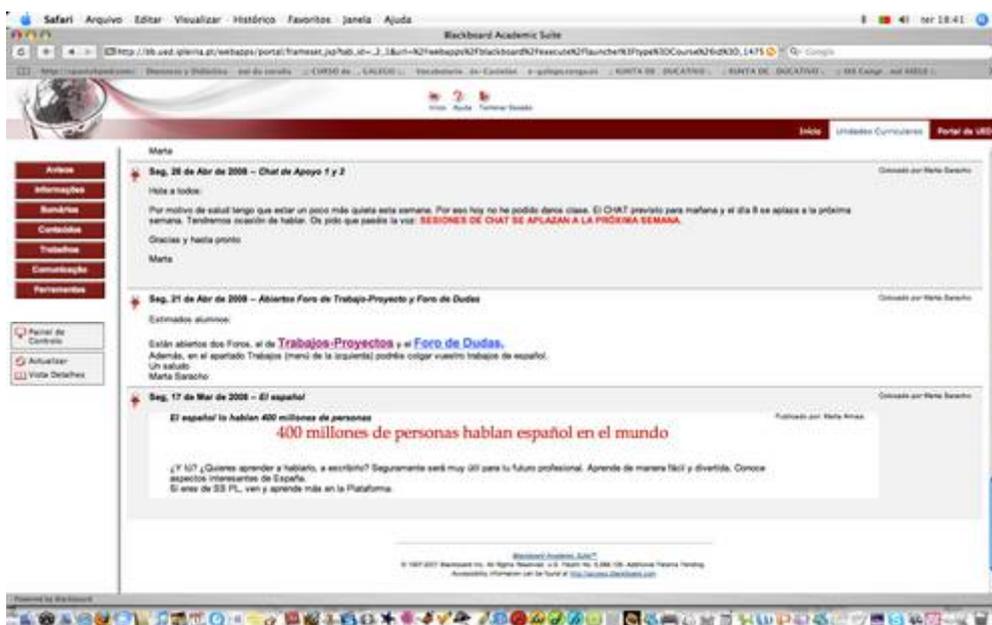


Figura 2 – Tablón de Anuncios (Avisos)

Al mismo tiempo, inicié dos foros para que todos se animasen a probar y a participar.

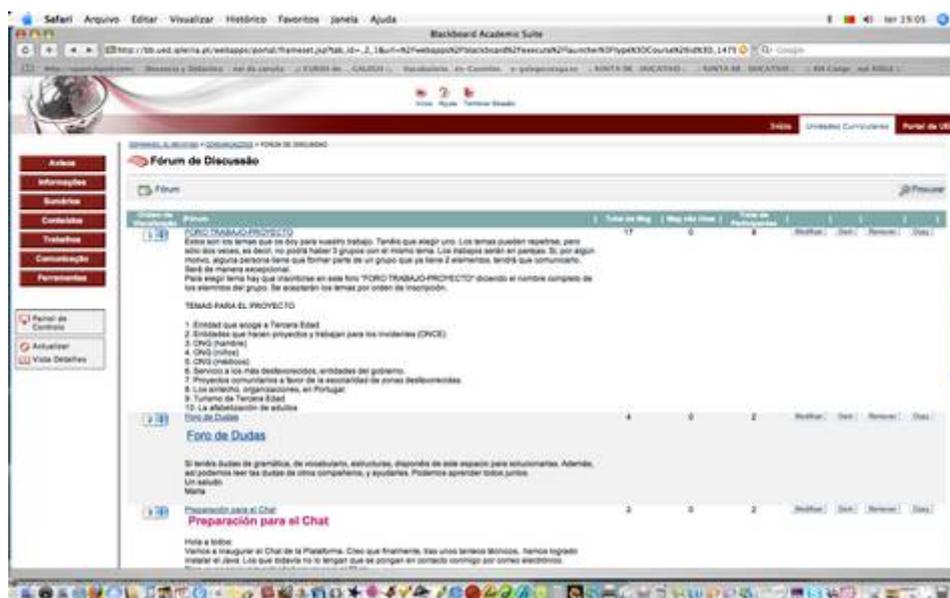


Figura 3 - Foros

El primer foro fue para propuestas de temas para el trabajo que tenían que realizar durante el semestre. Tenían que ir viendo las propuestas de los compañeros, hacer una propuesta de tema para el trabajo y esperar a que yo les confirmara el tema. De esta manera, todos podían saber los temas de los trabajos de los demás y pedir ayuda o consejo en el caso de que los temas fueran parecidos. El foro de dudas lo abrí para cuestiones gramaticales o de otro tipo.

Como ya llevábamos unas semanas de clase, colgué también documentos en el apartado Contenidos.

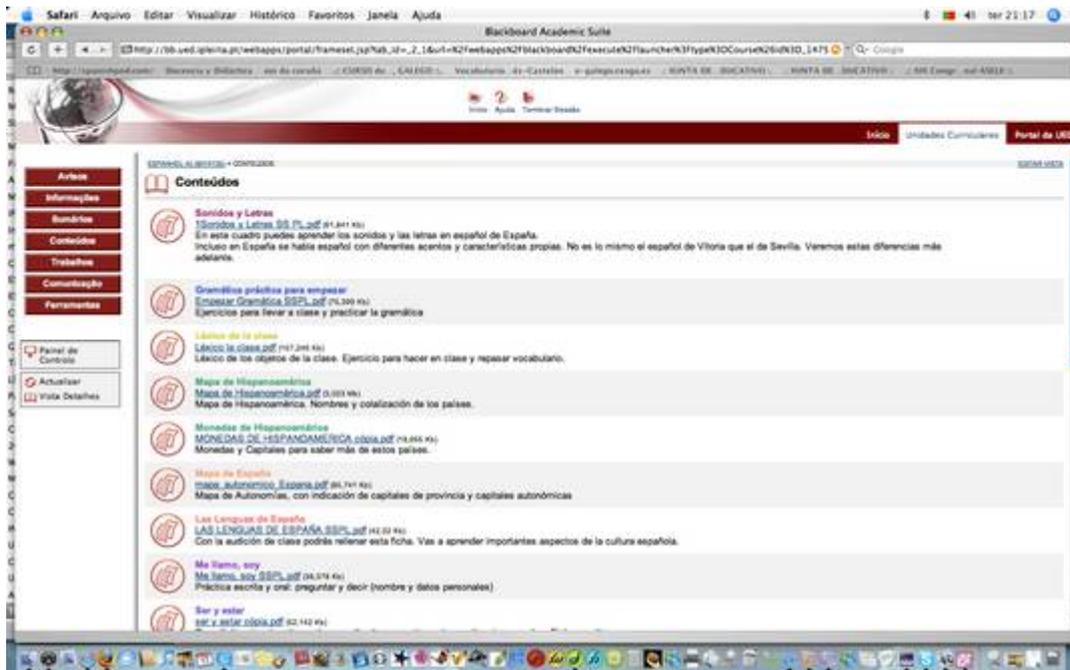


Figura 4 - Conteúdos

Los alumnos tenían que visitar la Plataforma antes de las clases pues parte del material para las mismas estaba en este apartado.

Sin tanta premura pero casi al mismo tiempo, abrí en el apartado Trabajos un subapartado para que los alumnos pudiesen colgar sus trabajos a medida que los fuesen haciendo. Esta herramienta supone una gran ventaja para los alumnos y para el profesor, ya que permite al profesor recoger todos los trabajos en un mismo espacio. Además, es valiosísimo para realizar la evaluación y mantener al alumno informado de cómo ha ejecutado la tarea. También guarda los datos numéricos y los manipula, en el caso de que existan varias notas y porcentajes. La herramienta permite introducir notas sobre el alumno en la ficha del alumno que sólo él puede leer.

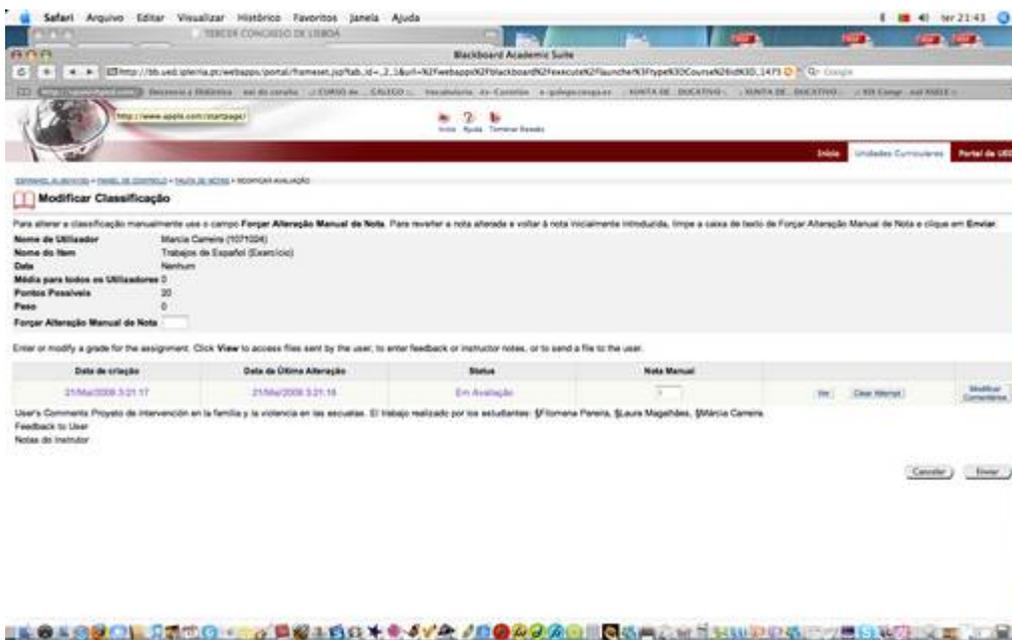


Figura 5 – Trabajos

El chat es una herramienta síncrona que es muy atractiva para los alumnos. Pero la experiencia que he tenido, a pesar de provechosa, ha fallado en parte debido a la tecnología. Los alumnos para tener esta herramienta disponible en la Plataforma BB tenían que tener en los ordenadores el programa Java adecuado (versiones diferentes según el tipo de ordenador). En general los alumnos se desanimaron a las primeras dificultades y desistieron. Unos pocos consiguieron hacer la instalación y participaron en el chat.

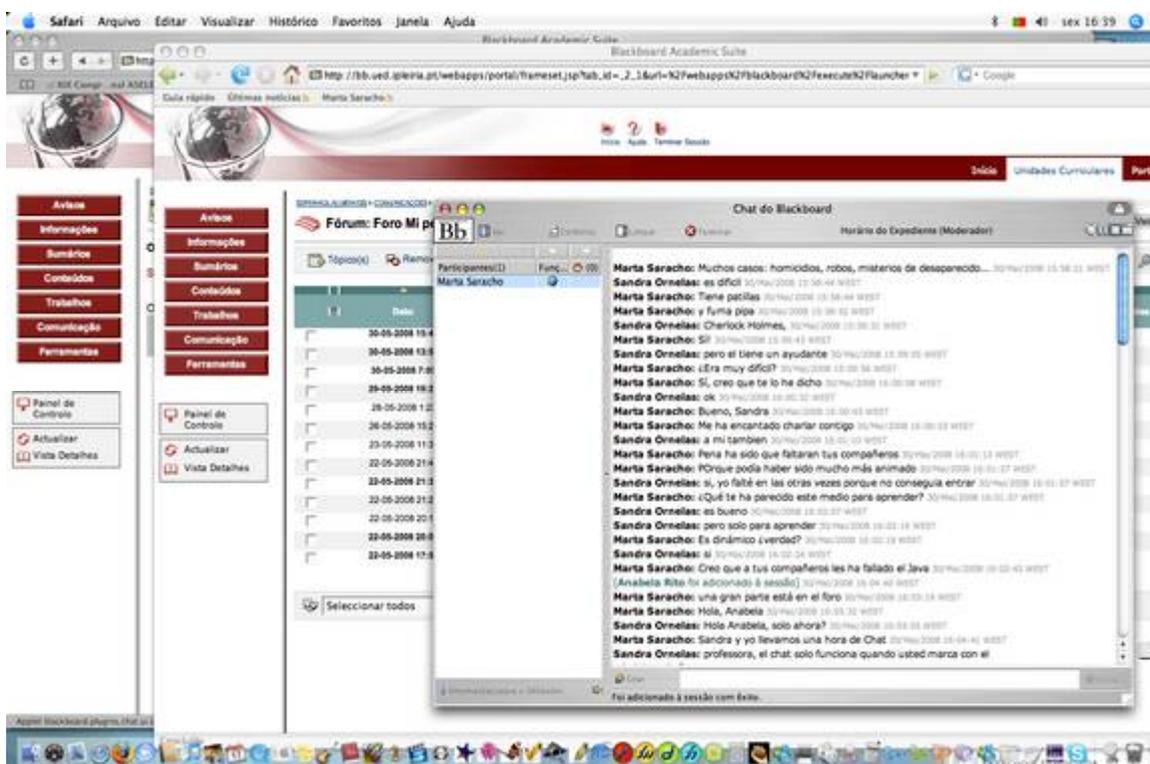


Figura 6 – Chat

Además de estas herramientas en la plataforma también hay un correo e-mail interno con la posibilidad de dirigirse a un sólo participante, seleccionar un grupo o enviar a todos los participantes.

Enseñanza-aprendizaje de español LE

La aparición del Foro “Mi personaje es” tiene una historia que es un tanto casual. En realidad la actividad estaba diseñada para hacerla de manera síncrona en un chat. Pero, debido a un fallo técnico de la propia plataforma, tuvimos que cancelarlo. Al hacerlo, se me ocurrió abrir el foro para evitar que perdiesen el entusiasmo de trabajar en la plataforma. Este grupo era de nivel A1 iniciación, por lo que las actividades debían ser muy sencillas. El objetivo fundamental era que probasen las posibilidades del foro, que describiesen un personaje en español (les puse un ejemplo al iniciar el foro), que leyesen y contestasen a sus compañeros. Fue un éxito rotundo. Durante dos semanas estuvieron entretenidísimos escribiendo, leyendo y contestando. Yo sólo fui comprobando las intervenciones, agradeciendo su participación, y en algunos casos (no era el objetivo principal) reformulando parte de su texto.

Mi personaje es

Hola a todos:

Cuelga la descripción de tu personaje. Sigue el ejemplo: es alto, moreno, calvo, lleva bigote, tiene gafas. Suele llevar gabardina y pone las manos en los bolsillos. Es tímido y no habla casi nada. Observa mucho a la gente y cuando habla tiene una voz muy fuerte.

Un saludo

Marta

Figura 7 – Foro “Mi personaje es”

Los alumnos fueron espontáneos, divertidos, aprendieron inmediatamente las reglas de la cortesía *on-line*, fueron imaginativos y muy participativos y, todo ello con una buena dosis de humor.

Autor: [Marcio Soares](#)
Data de Inserção: Quinta-feira, 22 de Maio de 2008 20H06m BST
Data da Última Alteração: Quinta-feira, 22 de Maio de 2008 20H06m BST
Acessos: 87 Os Meus Acessos: 7

Yo soy un cantante portugués, nacido en Lisboa, a 4 de junio de 1950, he tenido este año en la semana académica de Leiria, soy simpático, un poco viejo, fumador, tengo ojos marrones, mi reciente álbum se llama "Vuelo nocturno". ? Ahora usted sabe que soy yo?
un abrazo

Figura 8 –Intervención de un alumno en el Foro

Los alumnos tienen que sentir que el profesor está atento a sus intervenciones, que las valora y además les ofrece la posibilidad de corregirse.

Hola, Márcio:

Te agradezco mucho la participación en el foro, encima un día festivo.

Bueno tu misterioso personaje es portugués y un apoco mayor ¿verdad? y fuma bastante ¿eh?

Vamos a dejar que tus compañeros lo descubran o que te pregunten más pistas.

Vas a tener un punto positivo por haber participado en este foro.

Un saludo

Marta

Figura 9 – Respuesta al alumno

No hubo necesidad de pedirles que escribieran en español, lo dieron por supuesto y se esforzaron. Entre ellos mismos se ayudaron y corrigieron.

Hola Fátima!
No intendo. Escribe en español.
Luisa

Figura 10 – Intervención de una alumna

Conclusiones

De todo lo expuesto podemos concluir que en una plataforma de e-learning existen varias herramientas de las que, unas reúnen y organizan los contenidos y los trabajos de los alumnos o de los grupos, otras ayudan a mantener la comunicación que también se establece presencialmente, en este caso. La comunicación es en todos los sentidos: entre profesor y alumnos, alumnos y profesor y entre los alumnos mismos. Además, la ventaja de este tipo de comunicación es que puede ser asíncrona por lo que las barreras del tiempo y del espacio desaparecen. Otro aspecto importante es que este tipo de enseñanza-aprendizaje estimula la autonomía del alumno, lo que le convierte en un aprendiz autónomo y más consciente de su propio aprendizaje. Por otro lado, favorece el trabajo colaborativo, ya que los alumnos al estar en comunicación permanente tienden a ayudarse. Todo este dinamismo despierta el interés de los alumnos que, además, son muy ágiles en el uso de las nuevas tecnologías. El profesor está supervisando todo el proceso pero forma parte de él con los alumnos. Tiene un conocimiento más profundo de cada alumno, puede por ello evaluarlos más adecuadamente y puede tener en cuenta para la evaluación aspectos no lingüísticos como la participación o la colaboración.

Finalmente para acabar, los alumnos evaluaron la plataforma BB y sus herramientas muy positivamente para la enseñanza-aprendizaje del español.

Bibliografía

- COMISIÓN EUROPEA (1995). Libro Blanco de la Comisión Europea sobre Educación: "Hacia una sociedad del conocimiento"
- FUNDACIÓN ENCUESTRO; BELTRAN LLERA, J.A. (2003). La novedad Pedagógica de Internet. Madrid: Educared.
- JUAN LÁZARO, O., "¿Enseñanza de español "sin" Internet?", *Enciclopedia del español en el mundo*, Instituto Cervantes, Círculo de lectores, Plaza & Janés
- MARQUES GRAELS, P., Cambios educativos: construyendo la escuela del futuro
- MONEREO, Carlos (Coord. 2001). Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Barcelona: Graó
- RAMON I MUÑOZ, M., Introducción al e-learning, UOC (Universitat Oberta de Catalunya)

La imagen de España tras un curso de español

Asunción Serrano Rodríguez

Leitora ECI – Secção de Estudos Espanhóis e Hispanoamericanos
Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho

Dedicado a todos los alumnos de español de la Universidade do Minho.

La idea de esta comunicación se remonta a la titulada “*Representaciones de España en Portugal*”, que a su vez presentara la profesora Rosa Chaves en *el II Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal* en la ciudad de Braga en el año 2006. A partir de una idea en que la citada profesora había estudiado como se iba modificando la imagen de España en los jóvenes estudiantes tras su paso por la enseñanza primaria y secundaria en Portugal, me interesó trasladar el estudio a la enseñanza superior en este mismo país, tomando como punto de partida el proceso de enseñanza/aprendizaje centrado en el alumno y el respeto a la pluralidad cultural en el espacio europeo (MCER, 2002). En este sentido, me propuse recoger una serie de opiniones del alumnado, a partir de experiencias dirigidas hacia el desarrollo de la competencia sociolingüística del alumno de ELE, con relación a su visión de España, a nivel de la lengua, a nivel de la historia, a nivel de los ciudadanos, a nivel del país en general. Cabe destacar, que los recursos utilizados para el vertido de opiniones se llevaron al aula de forma contextualizada, siendo, muchos de ellos, parte integrante del manual y de las lecturas obligatorias para el cumplimiento del programa de las respectivas asignaturas cursadas por los alumnos. Esto se hizo así, fundamentalmente para que los alumnos nunca se sintieran cobayas, sino protagonistas, pues como dice Vieira:

O desenvolvimento da dimensão reflexiva da aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento da autonomia dos alunos; a capacidade de refletir sobre a língua e sobre o processo de aprender é essencial a uma consciencialização progressiva do aluno face ao objecto e formas de aprendizagem, assim como à promoção de capacidade de análise crítica e de intervenção activa. (Vieira, 1998:255):

Y también, por el hecho de compartir las inquietudes de Santamaría (2008:144), con relación a conocer la realidad del componente sociocultural en el aula de ELE/L2, así como la manera que tienen los editores de presentarla en los materiales a los estudiantes extranjeros;

Bajo esta compartida concepción de la enseñanza, (Schulman, 1986:20), fueron protagonistas de este estudio naturalista, los aprendientes de ELE de los que fui tutora, matriculados en la Universidade do Minho, Braga, Portugal, durante el año lectivo 2007/2008, nivel A1/A2/B1, en el curso libre y en las licenciaturas de *Línguas Aplicadas, Línguas e Literaturas Europeias, Negócios e Relações Internacionais*.

Asimismo tuve como lema orientador, distintas citas recogidas por Soler-Espiauba (Soler-Espiauba, 2006) procedentes del MCER y de otros autores, relativas a la importancia del tratamiento de la competencia sociolingüística dentro de la competencia comunicativa, del aprendizaje significativo y del curriculum multicultural:

“Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales”

“Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases, grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad) el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre los representantes de distinta cultura, aunque puede que los integrantes a menudo, no sean conscientes de su influencia”. Portfolio Europeo de las lenguas (Bruselas, 2002) .

“...provocar en el grupo el choque cultural que pueda llevar a una mejor comprensión de la otredad y de la diferencia, situándonos a distancia de nuestra propia cultura, para mejor poder juzgarla, evitando al mismo tiempo caer en estereotipos, tópicos y clichés que tan a menudo dificultan una percepción real de las culturas ajenas.” (Consejo de Europa, 2002) .

La detección de ideas previas como base sobre la que construir un nuevo conocimiento significativo: la creación de conflictos cognitivos para crear motivación intrínseca. *“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”*. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1989:1). *“Cuando...se fomenta la comprensión y la tolerancia entre grupos culturales, se desarrolla una visión pluralista del mundo y se evita el etnocentrismo”*. Banks (1991)

Así, pues, desde comienzos de curso, los alumnos realizaron una serie de actividades sobre sus ideas previas, sobre la lengua, sobre la historia, sobre personajes famosos, sobre el ciudadano en general y sobre la utilidad del curso en general.

Actividades sobre ideas y conocimientos previos

En un primer momento se repartió un cuestionario en que los alumnos adjugaron sus motivos para el estudio del español, cuyos factores de respuesta, ordenados según el mayor número de respuestas fueron: fines, necesidades, ventajas a nivel profesional, amor/interés hacia la lengua y cultura española, enriquecimiento de horizontes personales, relevancia internacional de la lengua, futuro estudio/empleo/residencia/visita a España, mejora relacionamiento interpersonal y por último, el conocimiento de nuevas culturas.

Asimismo, en las primeras semanas de clase, se pretendió que los alumnos fueran conscientes de sus conocimientos previos relativamente a la lengua y a la cultura, y para ello, se recurrió a un ejercicio de sobre conocido por los profesores de ELE, que utiliza 3 sencillas preguntas. Ante la primera, *“¿Qué sabes sobre España?”*, las respuestas se centraron en el sistema de gobierno, parques temáticos y algunas regiones. Ante la segunda *“¿Qué crees que sabes sobre España?”* las respuestas fueron muy variadas, por ejemplo: que el coste de vida es más bajo, los españoles son simpáticos y Goya es un pintor español. Ante la tercera y última, *“¿Qué te gustaría saber sobre España?”* algunas de las respuestas fueron que es fácil encontrar trabajo, si hay muchos emigrantes, si hay chicas guapas en Murcia y cómo se trata a los extranjeros.

Actividades sobre la lengua

Transcurridas varias semanas tras el inicio del curso, se aplicó un segundo cuestionario, en que los alumnos, de forma voluntaria, respondieron a cuestiones como cuál era su impresión general sobre la

lengua a la que respondieron de forma literal: *“Me gusta cómo suena. Dulce, el fluir de las palabras emana calma, paz y la hace encantadora. Bonita. Me he acostumbrado a oírla. Relativamente Fácil . Más difícil de lo que parece. Más hablada en el mundo. Mejor que el inglés. Es mi sueño”*.

Otra de las preguntas hacía referencia a los conocimientos lingüísticos adquiridos y las respuestas fueron: *“He aprendido mucho léxico. Ahora soy consciente de las distintas pronunciaciones que tiene la lengua. Comida. Ya sabía español (Mi padre tiene una empresa española). Festividades y costumbres . Ampliación general conocimientos”*

En cuanto a la utilidad futura de la lengua, los alumnos citaron temas como su importancia para el futuro, el trabajo internacional, la interacción cultural, el turismo, utilidad mundial, trabajo, trabajo en España, Hispanoamérica y la estrecha relación luso-española.

Actividades sobre la historia

Como lectura obligatoria, dentro del programa del grupo de alumnos más avanzado, de nivel B1, se había propuesto la obra *Proemio e Carta del Marqués de Santillana (1488/9?)* y en el conjunto de las preguntas relativas a la recensión de la obra, se planteó si se ha producido algún cambio en su opinión sobre las relaciones históricas entre España y Portugal tras dicha lectura. Se recogen tres opiniones significativas que los alumnos cedieron voluntariamente para este trabajo:

Opinión 1:

“Si ellos tenían algún respeto hacia Portugal, a mí no me lo parece. Muchas veces lucharon por el territorio y por el gobierno del país. Para mí, los españoles tienen Portugal como punto estratégico. Este texto habla de las buenas relaciones por que los españoles fueron conocidos de Don Pedro. Muchos fueron aquéllos que se casaron entre Portugal y España y eso llevó a muchas veces se trabaran luchas. Este texto no cambió mi opinión y como justificación tengo que demostrar nuestro pasado de luchas”.

Opinión 2:

“Sí, mi opinión ha cambiado. Creo que la opinión y la información que nosotros, los portugueses, tenemos hoy en día, es que España es sólo nuestro país hermano, de espaldas uno para el otro. Tenía la opinión contraria porque desconocía las relaciones entre Portugal y España. Estas relaciones tienen siglos de historia, como nos muestra el texto del Proemio e Carta”.

Opinión 3:

“España y Portugal siempre estuvieron muy lejos y muy cercanos. Siempre hubo un cambio de influencias culturales y políticas entre los dos países. Vivimos muchos hechos históricos juntos. Somos países hermanos. España es una puerta de salida para Europa. El país más cercano de Portugal. El Marqués de Santillana escribió: “Hubo un tiempo en que todos os poetas destas terras, fosen casteláns, andaluces o de estremadura, compoñían as suas obras en lingua gallega o portuguesa” ...España y Portugal siempre tuvieron intereses comunes, me acuerdo ahora del amor de D. Pedro y de Doña Inés de Castro.”

Cabe destacar que la alumna que profirió la opinión número 1, obtuvo la máxima calificación en la asignatura y que incluso, a final de curso y antes de conocer su nota, se presentó en el despacho de la profesora responsable para manifestar su satisfacción por el disfrute que como alumna había sentido cursando la asignatura.

Actividades sobre los ciudadanos

A raíz de un ejercicio incluido en el manual Aula Internacional I de la Editorial Difusión, se pidió que los alumnos dibujaran y describieran con todo detalle a tu personaje español favorito. Los resultados ofrecieron personalidades famosas de ámbitos muy diferenciados pertenecientes al mundo del cine (Almodóvar, Banderas, Bardem, Penélope Cruz), al deporte (Alonso, Casillas, Pujol, Raúl), figuras del ámbito político o histórico (Reina Sofía, Ché), estereotipos (la sevillana), música (Alejandro Sanz, Enrique y Julio Iglesias, Juanes), literatura (Don Quijote, el Zorro), pintura (Frida Kahlo). Pero también hubo personajes anónimos, como 3 mujeres y un hombre, que eran vistos como personas simpáticas, amables y divertidas. A destacar, que el estereotipo de la sevillana, lejos de ser un elemento anclado en el tiempo, se presenta como un estereotipo actualizado, de una mujer moderna, abierta, comunicativa y acorde a las nuevas tendencias de la sociedad española actual. Léase la fundamentada opinión de una de las dos alumnas que optó por este estereotipo:

Creo que un ícono de España reconocido a nivel mundial es la sevillana. Podría elegir unos de los muchos íconos que caracterizan a la cultura española, pero la Sevillana es aquel que más me recuerda la misma. Me recuerdo que desde niña me gusta mucho este baile típico, el traje de las sevillanas me encantaba, hasta que un día mi madre me ha ofrecido unas castañuelas pequeñas para yo brincar y bailar como las Sevillanas. Me quedé encantada y me recuerdo de ellas hasta hoy. Como me gusta mucho esta tradición he buscado alguna información sobre la misma: (Para ver (y oír) a Lola Flores bailando La Sevillana : <http://www.sevillanas.tv/>)

Actividades sobre la recepción del mito de Don Juan

Los alumnos atestiguan la pervivencia del personaje, tomando sin embargo las connotaciones positivas (hombre atractivo, conquistador, triunfador) y dejando de lado las negativas (mentiroso, infiel, burlador de mujeres). Este hecho podría muy bien dar pie a un futuro estudio sobre la denotación que estos adjetivos implican en la sociedad portuguesa.

Actividades sobre la lengua

Cuestionados a final del curso sobre los beneficios que el curso de español les ha aportado, los alumnos reflexión a nivel personal sobre el antes y ahora: Opinión 1:

Antes, cuando no sabía nada de Español, no podía ver las novelas pues los personajes hablaban muy rápido y yo no los percibía. Además, mi tía es una señora muy cómica y un poco cotilla, a quien le gusta mucho ver los vestidos de fiesta de alta costura para después pedir a su modista que le haga unos semejantes para sus fiestas. Entonces, ella compra la revista ¡Hola! U la lee (y observa) muy atentamente. Cuando estoy en su casa también me gusta la leer, pero mi tía (una lectora habitual) es muy rápida y yo no la seguía. Ahora con mis clases de Español es más fácil comprender la lengua y leer más rápido, pudiendo cotillear con mi tía. Es una animación en su casa! Mi tío nos mira como quien piensa “estas mujeres son tan cotillas!”, pero en portugués, claro, él no lee ¡Hola!). Me gusta mucho aprender una lengua diferente además del inglés y portugués, aunque tenga que confesar que no me siento natural hablando como escribiendo, pero es una cuestión de practicar y practicar... Estoy satisfecha pues tengo aprendido mucho vocabulario útil y me gusta aprender!

Actividades sobre la imagen de España en general

Una de las actividades presentadas en el manual Aula Internacional 2 de la editorial Difusión, presenta una viñeta sobre la historia de España que los alumnos deben completar con su imagen de la España

actual. Se pidió a los alumnos que completaran la viñeta y se seleccionó uno de los trabajos que incluía una fotografía del Museo Guggenheim de Bilbao:

“Yo escogí la imagen del museo Guggenheim en Bilbao, para representar la España actual porque para mí él representa el presente y el futuro de España. Hoy yo veo España como un país desarrollado económicamente, socialmente, políticamente, ideológicamente y culturalmente. España es un de los países más desarrollados de la Europa y del mundo económicamente, es un de los pocos países en el mundo donde es permitido el matrimonio entre personas del mismo sexo y que tiene el gobierno más ministros mujeres que hombres, estos ejemplos muestran el avance de la política y sociedad españolas. Tengo que destacar todavía la cultura española que no son solo los toros, pero mucha más como los innumeros museos famosos, el baile flamenco, la gastronomía y los monumentos históricos. Para mí España es un de los países en que yo gustaba de vivir porque para además de todo que yo referí tiene sol y playas lo que la torna casi perfecta”

Actividades sobre la imagen de España y el multiculturalismo.

A final de curso, se aplicó un último cuestionario voluntario con dos únicas preguntas.

¿Ha cambiado tu imagen de España tras este curso? *“Sí, pensaba que eran antipáticos . No, porque me fijo en la persona y no en la nacionalidad. Sí, aumentó mi interés hacia el país. No, siempre fui abierto . Ahora soy más tolerante hacia tradiciones españolas . Ahora comprendo mejor diferentes posturas”*. ¿Te consideras ahora más tolerante? *“Sí (respuesta mayoritaria). El conocimiento aumenta la confianza y la tolerancia . No, ya lo era antes”*.

Conclusiones

Este estudio, que ha pretendido seguir sendas recomendaciones del MCER y del nuevo PCIC, en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje centrado en el alumno, no ha querido olvidar el papel de professor, actualmente relegado al término de *mediador*, y por ello, se citan a continuación, las palabras de Vieira.

“A meta da autonomia pressupõe e promove o desenvolvimento de professores reflexivos, capazes de descrever, interpretar, confrontar e reconstruir as suas teorias e práticas profissionais, ou seja, também autónomos, no sentido de serem capazes de gerir o processo de ensino/aprendizagem;”
(Vieira, 1998:375).

El alumno que estudia ELE en Portugal se mantiene actualizado en cuanto a la realidad artística, cultural y social del mundo Hispanohablante. El estereotipo pervive, pero sufre una profunda actualización y se ve relegado a manifestaciones culturales. Reconoce las similitudes entre el portugués y el español, así como las dificultades y las interferencias negativas que la afinidad entre ambas lenguas ocasiona. Tiende a asignar la nacionalidad española a los hablantes de la lengua, como si el ámbito hispanohablante designara a los hablantes de una *pancivilización* unida por la lengua. Se considera una persona abierta y tolerante. Es consciente del provecho personal y profesional que el aprendizaje del español le aporta.

Bibliografía:

- De Santillana, Marqués de (2003): *Poesías Completas*. Castalia: Madrid.
- Shulman, L. (1986): *Paradigms and research programs in the study of teaching – a contemporary perspective*. In M. Wittrock (ed) (3º ed.), *Handbook of research on teaching*. Nueva York, MacMillan, 3-36.
- Soler-Espiauba, D. (2006): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros: Madrid.

- V.V. A.A. (2006): *Aula Internacional 1*. Difusión: Barcelona.
- V.V. A.A. (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español* (3 Vols.). Biblioteca Nueva: Madrid.
- V.V.A.A. (2005): *Aula Internacional 2*. Difusión: Barcelona.
- Vieira, F. (1998): *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Universidade do Minho: Braga.

Enlaces:

- MECD (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Secretaría General Técnica del MECD y la editorial Anaya: Madrid.
http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- Santamaría Martínez, R: (2008) : *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE, una propuesta didáctica*. Universidad Carlos III de Madrid. Departamento de Humanidades: Filosofía, Lenguas, Teoría de la Literatura y Estudios Clásicos.
<http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/4946>

Sobre a categoria sintagmática de alguns advérbios locativos e temporais. Um estudo contrastivo espanhol/português.

Carina Soares

LLE - Universidade do Minho

1. INTRODUÇÃO

Os critérios adoptados para a identificação duma classe gramatical nomeada “advérbio” não são totalmente seguros, dado que esta classe apresenta problemas na hora da sua classificação, tanto do ponto de vista morfológico – não formando uma classe homogénea – bem como do ponto de vista semântico, – não denotando todos o mesmo –, e de um ponto de vista sintáctico, - não apresentando todos o mesmo comportamento sintáctico nem realizando as mesmas funções.

Costa, A. & Costa, J. (2001), depois de terem apresentado um exaustivo trabalho sobre o advérbio, chegam a seguinte caracterização do mesmo:

A – Propriedades morfológicas:

- A. *Os advérbios não formam uma classe morfológica homogénea.*
- B. *Qualquer palavra formada com o sufixo –mente a partir de uma base adjectival feminina é um advérbio.*
- C. *Se uma forma varia em grau, não podendo o superlativo relativo ocorrer isolado, essa forma é um advérbio.*

B – Propriedades semânticas:

- A. *Os advérbios não formam uma classe semântica homogénea, existindo diferentes tipos de classes semânticas adverbiais.*
- B. *Os advérbios podem ser polissémicos, pertencendo a mais do que uma classe semântica consoante o seu significado.*
- C. *Os advérbios pertencentes a uma mesma classe semântica podem exhibir comportamentos sintácticos diferentes.*
- D. *Os advérbios que têm comportamento de operador podem associar-se obrigatoriamente com os constituintes focalizados da frase em que se encontram.*

C – Propriedades sintácticas:

- A. *A mobilidade e a opcionalidade não são critérios seguros para a identificação de uma palavra como advérbio.*
- B. *Os advérbios não formam uma classe homogénea em termos de comportamento sintáctico.*
- C. *Salvaguardados os casos irregulares, os advérbios ocorrem em adjacência ao constituinte que modificam.*
- D. *O facto de existirem restrições de ordem entre advérbios numa mesma frase reforça a ideia de que a mobilidade não é um crime válido para a identificação de advérbios.*

D – Função sintáctica dos advérbios:

- A. **Os advérbios podem modificar qualquer categoria não-nominal.**

- B. Os advérbios podem ser complementos ou modificadores.
- C. A classificação tradicional de complementos circunstanciais não dá conta de diferentes comportamentos que um advérbio pode assumir numa frase. [Cfr. Costa e Costa, 2001: 81]

Nesta comunicação pretende-se, seguindo as propostas do funcionalismo espanhol proposto por Salvador Gutiérrez Ordóñez, alargar a descrição de alguns advérbios em português e tratar de demonstrar que alguns deles, tal como *ali* (locativo) ou *então* (temporal), podem comportar-se como verdadeiros Sintagmas Nominais ou substitutos de Sintagmas Nominais.

2. AS CATEGORIAS

Para isso partimos da ideia de que as categorias sintagmáticas são grandes conjuntos (tais como SN, SV, SAdj e SAdv) definidos por propriedades combinatórias e funcionais. Por sua vez, estas categorias agrupam no seu interior conjuntos menores, definidos por propriedades (sintáticas ou semânticas) que afectam a forma de se combinar. Sendo assim, podemos falar de uma grande categoria que chamaremos SN em que são incluídas diferentes classes: nomes, pronomes, construções nascidas da substantivação, deverbais, infinitivos, orações substantivas, orações interrogativas indirectas, discurso directo... Isto porque, a partir da perspectiva funcional, incluímos dentro dos Sintagmas Nominais além de construções endocêntricas habituais, outras magnitudes que se comportam como membros desta categoria sintáctica, ou seja, que desempenham funções nominais tais como: Sujeito Léxico, Complemento Directo, Suplemento, Aditamento... (Cf. Gutiérrez Ordóñez, 2007; Marçalo, 2004, Vigón Artos 2007...)

Este será o primeiro princípio que seguimos para estabelecer uma determinada categoria sintagmémica. Além disso, também da perspectiva funcional que seguimos e para a categoria sintagmémica onde propomos inserir estes advérbios, podem ser realizadas outras provas tais como considerar também todos aqueles funtivos que se coordenam com outros Sintagmas Nominais, que são substituídos por outros Sintagmas Nominais ou que aparecem como Apostos de outros Sintagmas Nominais.

Repare-se nos seguintes exemplos apresentados em 1:

- (1)
- a. Juan dijo **la verdad y la mentira**
 - b. Juan dijo **eso**
 - c. Juan dijo eso, **la verdad**.

Portanto, na determinação das categorias sintáticas das gramáticas de funções, funcionais ou funcionalistas é proposto deslindar dois estádios de análise: o plano morfológico e o plano sintáctico, isto é, as categorias sintagmémicas e as categorias sintagmáticas.

Se trata de dos factorías que se articulan en dos etapas sucesivas a los mensajes. La morfología compone palabras o sintagmas. La sintaxis ensambla estos

componentes en unidades superiores. La diferente naturaleza de las construcciones morfológicas y de las construcciones sintácticas nos lleva a establecer distintas clasificaciones.[Cf. Gutiérrez Ordóñez, 2007: 955]

As categorias morfológicas são constituídas por palavras segundo a sua constituição interna, enquanto as categorias sintácticas se ordenam segundo a função que ocupam na frase.

Partindo deste princípio, e segundo o modelo funcional que seguimos, são consideradas as categorias morfológicas¹⁸⁶:

- ? N – Substantivos
- ? Adj – Adjectivos
- ? Dt – Determinantes
- ? Pron – Pronomes
- ? V – Verbos
- ? Adv – Advérbios
- ? Prep – Preposições
- ? Conj – Conjunções

Por outro lado, na teoria funcional apenas se distinguem quatro categorias sintagmáticas¹⁸⁷:

- ? SV – Sintagma Verbal
- ? SN – Sintagma Nominal
- ? SAdj – Sintagma Adjectival
- ? SAdv – Sintagma Adverbial

O funcionalismo é uma perspectiva que parte da evidência de que as línguas são um objecto de estudo funcional e, como tal a função prima sobre a própria natureza material dos elementos. Assim, o primeiro objectivo que deve seguir uma sintaxe funcional será construir uma sintaxe de funções.

3. AS CLASSES

Portanto, as categorias sintácticas constituem grandes conjuntos, definido esse conjunto segundo as suas funções, mas em que estão presentes diferentes tipos ou classes. Assim, surge a necessidade de se

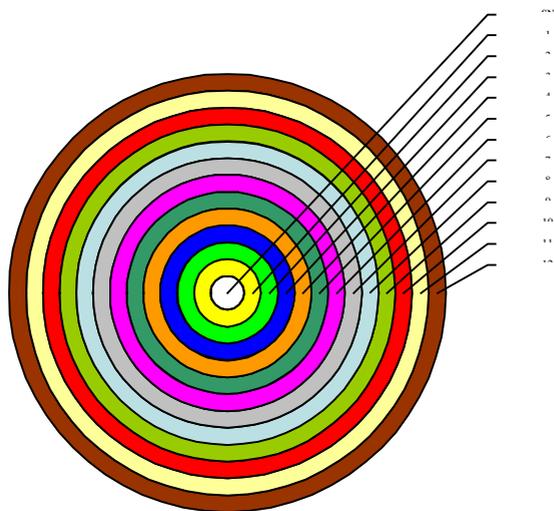
¹⁸⁶ Acrescenta-se que na sintaxe funcional são considerados dois tipos de elementos: Os sintagmas que são funtivos capacitados para uma função sintáctica Os elementos funcionais que são funtores que têm como fim indicarem ou possibilitarem a função na frase (as preposições e as conjunções). Veja-se neste sentido Gutiérrez Ordóñez, 1997 e Vigón Artos, 1997b.

¹⁸⁷ Definidas entre outros no funcionalismo espanhol que seguimos por Alarcos (1994), Martínez (1994) ou Gutiérrez Ordóñez (1997).

estabelecerem conjuntos menores ou subconjuntos que se baseiam em propriedades comuns e combinatórias, isto é, as classes.

Las clases sintácticas constituyen, por lo tanto, subconjuntos de las categorías formados por elementos que comparten unas mismas características y propiedades valenciales. [Cf. Gutiérrez Ordóñez, 2007a: 960]

Sendo assim para tratar de descrever a categoria sintagmática ou funcional de alguns advérbios locativos e temporais devemos, em primeiro lugar, distinguir quais são as classes do Sintagma Nominal. Para isso propomos seguir a proposta de classificação de Vigón Artos (2007:59) onde se faz uma subdivisão semântica de estruturas endocêntricas e uma classificação a partir da sintaxe ou dos funtivos que podem realizar funções nominais:



Classificação de estruturas endocêntricas (semântica):

1. Nomes Próprios/Comuns
2. Animados/Inanimados
3. Abstractos/Concretos
4. Contáveis/Não Contáveis
5. Individuais/Colectivos

Classificação de estruturas a partir da sintaxe

6. Pronomes pessoais, demonstrativos, numerais, relativos, interrogativos, locativos e temporais
7. Construções nascidas da substantivação
8. Deverbais
9. Infinitivos
10. As orações substantivas
11. Orações Interrogativas indirectas
12. Discurso directo

Na nossa perspectiva e seguindo a argumentação anterior pretendemos inserir este tipo de advérbios no grande conjunto ou na categoria sintagmática SN como uma classe dos pronomes. Para isso, trazemos a colação a definição de pronome que nos apresenta Bechara:

É a classe de palabras categoremáticas [...] que reúne unidades em número limitado e que se refere a um significado léxico pela situação ou por outras palabras do contexto. [Cf. Bechara, 2001:162]

Tal como os outros pronomes este tipo de advérbios são capazes substituir um SN e de realizar algumas das funções próprias desta categoria.

Reparemos agora nos seguintes exemplos apresentados em Alarcos (1994)¹⁸⁸:

(2)

- a. Murió por **entonces** Juan Aldave.
- b. Lo que hasta **ahora** he hecho son chapuzas.
- c. Prometieron que estaría listo para **ayer**.
- d. Desde **mañana** rige el nuevo horario.
- e. Todos esos problemas vienen de **antes**.

(3)

- a. Vinieron de **allí**.
 - b. Hacia **ahí** iban sus tiros.
 - c. Llegaron hasta **arriba**.
 - d. Se ve mejor desde **abajo**.
- Por **aquí** se va a Madrid.

Em todos estes exemplos apresentados em 2 e 3 encontramos advérbios temporais (em 2) e locativos (em 3) que podem ser comutados por verdadeiros SNs. Vejam-se os exemplos apresentados em 4 e 5:

(4)

- a. Murió por **aquella época** Juan Aldave.
- b. Lo que hasta **este momento** he hecho son chapuzas.
- c. Prometieron que estaría listo para **el martes**.
- d. Desde **el año pasado** rige el nuevo horario.
- e. Todos esos problemas vienen de **su infancia**.

¹⁸⁸ Seleccionamos apenas alguns. Para ver lista completa consulte-se Alarcos 1994: 134-135)

(5)

- a. Vinieron de **Braga**.
 - b. Hacia **esos lados** iban sus tiros
 - c. Llegaron hasta **el último piso**.
 - d. Se ve mejor desde **la ventana**.
- Por **esta carretera** se va a Madrid.

Vem isto verificar que, dentro da classe do pronome – e sempre tendo em conta o modelo funcional – existem alguns advérbios locativos ou temporais que se comportam como verdadeiros SNs. Podemos dizer que este tipo de advérbios são os pronomes de SNs endocêntricos cujo núcleo era um substantivo caracterizado semanticamente com traços locativos (Braga, lados, piso, ventana, carretera) ou temporais (época, momento, martes, año, infancia).

4. “ALI” COMO SN

Dizíamos antes que qualquer categoria sintagmática devia ser descrita pelas suas funções, assim apliquemos agora as provas que definem a categoria sintáctica SN a um advérbio locativo em português:

(6)

- a. Lembro-me muito de **Famalicão**.
- b. Lembro-me muito de **ali**.

O primeiro requisito, tal como acontecia nos exemplos de Alarcos, está cumprido. O advérbio *ali* substitui o substantivo *Famalicão*, tornando-se núcleo do SN, que funciona como Suplemento, indicado pelo índice funcional *de*.

No entanto, lembremos também que para poder pertencer à categoria do SN, este funtivo terá também de ser capaz de se coordenar com outro funtivo da mesma categoria.

(7)

- a. Eu vou para **Famalicão** e para **Braga** logo de seguida.
- b. Eu vou para **Famalicão** e para **ali** logo de seguida.

Um funtivo que pertença à categoria do SN pode ser substituído por um pronome, o que veremos no seguinte exemplo:

(8)

- a. Gosto de **Famalicão**.
- b. Gosto de **ali**.
- c. Gosto **disto**.

Um funtivo que pertença ao SN poderá também ser um aposto de um outro SN:

(9)

- a. Falo-vos de **Famalicão, da minha cidade**.
- b. Falo-vos de **Famalicão**, de **ali**.

5. “ENTÃO” COMO SN

Apliquemos agora os mesmos testes a um advérbio temporal em português.

Substituição e Funções. Verificamos que também aqui pode ser notada a substituição por SN e as funções típicas de SNs (neste caso também Suplemento).

(10)

- a. O meu irmão Luís fala **da sua infância**.
- b. O meu irmão Luís fala de **então**.

Coordenação:

(11)

- a. O meu irmão Luís fala **da sua infância**.
- b. O meu irmão Luís fala **da sua infância e dos amigos**.
- c. O meu irmão Luís fala de **então** e **dos amigos**.

Substituição por pronome:

(12)

- a. O meu irmão Luís fala **da sua infância**.
- b. O meu irmão Luís fala de **então**.
- c. O meu irmão Luís fala **disto**.

Aposto:

(13)

- a. O meu irmão Luís fala **daquela época**.
- b. O meu irmão Luís fala **daquela época, da sua infância**.

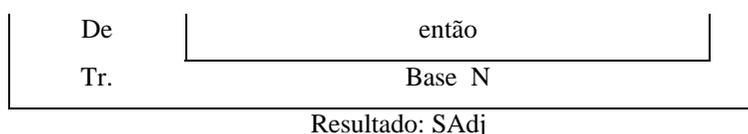
- c. O meu irmão Luís fala daquela época, de então.

Além destas provas poderíamos também fazer notar algumas observações sobre como é este tipo de funtivos realizam transposições¹⁸⁹ quando pretendem mudar de categoria sintagmática. Já se alerta em Vigón Artos (2007:35) que até nas transposições os advérbios locativos e temporais seguem os mesmos mecanismos e recorrem aos mesmos transpositores que os substantivos. Isto é, os transpositores que utilizam para realizar tal mecanismo de transposição são os mesmos que utiliza qualquer substantivo.

Isto é seguindo esta proposta poderíamos por tanto falar de transposição nos seguintes exemplos:

(14)

- a. Os tempos da sua infância ficam na memória.
 b. Os tempos de então ficam na memória.
 c.



(15)

- a. Os alunos de Braga estudam muito.
 b. Os alunos de ali estudam muito.
 c.



¹⁸⁹ A mesma aplicação deste procedimento poderia ser feita para alguns advérbios, se considerássemos os locativos e os temporais como advérbios e não como uma classe de SN. Embora provavelmente não esteja muito claro se estes funtivos são realmente advérbios ou uma subclasse dos substantivos¹⁸⁹, se incluirmos os chamados advérbios defécticos dentro da categoria adverbial, então também encontramos transposições de advérbio a adjectivo[...] (Cf. Vigón Artos, 2007:35)

CONCLUSÃO:

Com os exemplos dados, pensamos que fica claro que alguns advérbios como *ali* (locativo) ou *então* (temporal) são funtivos que, apesar da sua morfologia e semântica adverbial, podem ser enquadrados também na categoria SN dado que cumprem os requisitos mínimos que definem esse grande conjunto, isto é, pelo facto de realizarem funções nominais, mas também pelas características de poderem substituir-se por pronomes, de aparecerem como apostos de SNs ou de poderem coordenar-se com outros funtivos da categoria do SN.

Reforçando ainda que os pronomes são substitutos de todas as magnitudes incluídas dentro da categoria SN, propomos, assim, acrescentar este grupo de advérbios locativos e temporais no tradicionalmente chamado grupo pronominal como uma classe desse grande conjunto nomeado Sintagma Nominal.

Bibliografia

- ALARCOS LLORACH, Emilio. 2007. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa
- COSTA & COSTA, Ana e João. 2001. *O que é um advérbio?*. Lisboa: APP/Colibri.
- COSTA, João. 2008. *O Advérbio em Português Europeu*. Lisboa: Colibri.
- CUNHA, Celso e Luis Filipe LINDLEY CINTRA. 1984. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.
- MAGALHÃES, Gabriel. 2007. *Actas do Congresso Relipes III*. Celya.
- MARTINEZ, José Antonio. 1994. *Funciones, Categorías y Transposición*. Madrid: Istmo.
- VIGÓN ARTOS, Secundino. 2007. *Influências do funcionalismo alarquiiano em Portugal*, *Revista Península*, 4. Porto: FLUP

La pronunciación del sonido interdental /θ/ y del sonido alveolar /s/ por lusófonos estudiantes de español lengua extranjera

João Paulo G. Tavares

Uno de los problemas que un estudiante de una lengua extranjera puede tener es el de identificar y pronunciar sonidos que en su propia lengua no existen. Si comparamos el portugués y el español en términos fonéticos, nos vamos a dar cuenta de que hay algunos sonidos de una lengua que no coinciden en la otra. Nuestra propuesta será la de acercarnos a esa comparación en el ámbito de tres áreas de estudios dentro de la Lingüística: el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y la Interlengua (IL).

En las décadas de 1940 y 1950 surgen trabajos importantes dentro de la Lingüística aplicada – Ch. C. Fries (1945)¹, U. Weinreich (1953)² y R. Lado (1957)³ – que funcionarán como motor al desarrollo del Análisis Contrastivo en la década de 1960. El objetivo del AC era identificar los puntos convergentes y los divergentes de la LM del hablante, la L2 y el sistema lingüístico utilizado por el hablante mientras aprende la L2. Después se pasó a defender la creación de soluciones pedagógicas apuntadas a las dificultades que se preveía que los alumnos de la L2 tendrían por interferencia de la L1. De esta forma, se elaboraban cuadros en los que se representaban los sonidos de ambas lenguas, como el que se puede ver en el anexo (Figura 1). Según esta concepción, se preveía, por ejemplo, que un alumno lusófono tendría dificultades en reconocer y en pronunciar el sonido /θ/, una vez que éste no existe en LM. Al contrario, un alumno lusófono no tendría cualquier dificultad en reconocer, identificar y pronunciar el sonido /s/, una vez que éste sí que existe en su LM.

Sin embargo, en la década de 1970 se verificó que algunos de los casos de interferencia previstos por el AC no ocurrían y que sí ocurrían otros no previstos por el AC. Así que surgió una corriente del AC a finales de los años 60 que defendía el análisis de los errores reales, cometidos de hecho por aprendientes de la L2, y no en la comparación entre L1 y L2. A esa corriente se le llamó Análisis de Errores (AE). El diferente abordaje al análisis de los errores llevó a que el AE obtuviese resultados distintos de los obtenidos por el AC. Estudios realizados por H. Dulay, M. Burt y S. Krashen (1982)⁴ revelan que los errores reflejan estrategias universales de aprendizaje, lo que implicó una nueva perspectiva de la visión del error. El error pasó a considerarse un detalle positivo, ya que a través del error el aprendiente se va apercibiendo de las estructuras de la L2. Así, se puede observar que hay diferentes estadios de desarrollo del aprendizaje de la L2 por parte del aprendiente, por lo que habrá siempre un periodo en el que el aprendiz no hace uso de la L2, sino de un sistema personal al cual él aportará conocimientos de la L1 para ir resolviendo problemas y dificultades en la L2. Este periodo lo acuñó L. Selinker (1972)⁵ de *Interlengua* (IL). La IL se dedicó a analizar más allá de los errores – se dedicó a analizar el sistema lingüístico que los aprendientes de la L2 utilizan en determinados puntos del desarrollo de su aprendizaje. Intentaré en este trabajo estudiar una característica específica de la IL de alumnos lusófonos que aprenden español como lengua extranjera (ELE). Lo que me propongo analizar es la forma cómo los alumnos lusófonos

¹ Fries, CH. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press.

² Weinreich, U. (1953): «*Language in Contact: Findings and Problems*», en *Publications of the Linguistic Circle of N. York*, serie nº1, New York.

³ Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

⁴ Dulay, H., M. Burt y S. Krashen. (1982): *Language Two*. N. York: Oxford University Press.

⁵ Selinker, L. (1972): «*Interlanguage*». *International Review of Applied Linguistics* 10:209-31. Traducción al castellano «*La Interlengua*», en Licerias, J. M. (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor.

pronuncian un sonido que en su propia lengua no existe (/θ/) y cómo solucionan la pronunciación de un sonido que en su lengua puede ser igual o no (/S/).

Lo que me motivó para desarrollar este estudio fue mi condición de alumno de la Universidade do Minho, en la cual tengo compañeros portugueses que están aprendiendo español. A menudo, al hablar en español con mis compañeros o al oírlos, me doy cuenta de que sesean, o sea, de que pronuncian el sonido interdental /θ/ como si fuera el alveolar /S/. En principio se puede pensar que se trata de un fenómeno natural, ya que en gran parte de la franja sur del territorio español y en toda Hispanoamérica se da este mismo fenómeno. Sin embargo, también empecé a darme cuenta de que a los mismos compañeros en los que yo verificaba la ocurrencia del seseo, les ocurría otro fenómeno: a veces pronunciaban el sonido interdental /θ/ en vez del alveolar /S/. Eso me llamó la atención, porque se trata de una confusión que no tiene mucho sentido, visto desde otras perspectivas como los AC. Intenté verificar si se trataba de un fenómeno específico de algún alumno aislado, y gracias a esta observación pude observar que se trata de un fenómeno más amplio. Las causas para ello no eran muy claras, por lo que mi curiosidad se despertó y me preocupé por intentar descubrir si esa mezcla/cambio de los dos sonidos en cuestión es de hecho un fenómeno aislado específico de un determinado grupo bien identificado (alumnos de la carrera de Lenguas y Literaturas Europeas en la Universidade do Minho, Braga, Portugal,) o si se trata de un fenómeno más generalizado que les pase a los lusófonos en general.

Para poder estudiar el fenómeno de forma más concreta, decidí registrar la pronunciación de varios individuos lusófonos estudiantes de ELE. Para ello seleccioné tres grupos de alumnos en niveles de aprendizaje distintos: un grupo de nivel A2 (alumnos de 10.º de secundaria, de la Escola Secundária de Barcelos, nivel inicial de aprendizaje del español lengua extranjera), otro de nivel B1 (primer año de la carrera de Lenguas y Literaturas Europeas, vertiente de español, Universidade do Minho) y otro de nivel B2 (segundo año de la carrera de Lenguas y Literaturas Europeas, vertiente del español, Universidade do Minho). En cada uno de los grupos elegí a 10 alumnos (a excepción del Grupo 1, en el que sólo se presentaron 9 alumnos). A cada alumno le pedí que leyera un texto en español previamente creado para el efecto (ver Anexo 1) y en el que se encuentra 33 veces el sonido interdental /θ/ y 62 veces el sonido alveolar /S/. Grabé en soporte audio la lectura de cada alumno, para quedarme con el registro y así poder rellenar una tabla de análisis (ver Anexo 2). A continuación, con base en la lectura de esa misma tabla de análisis, creé una ficha en la que se recogen los datos considerados más relevantes para este trabajo (ver Anexo3). Para poder comparar la pronunciación de los alumnos lusófonos con una pronunciación estándar del español, creé un grupo de control formado por tres hispanohablantes nativas, además de profesoras de lengua española en la Universidade do Minho: la profesora Ana María Cea, originaria de la provincia de La Coruña; la profesora María Dolores Lerma, originaria de la provincia de Valencia; y la profesora Asunción Serrano, originaria de la provincia de Madrid. El hecho de que los miembros del grupo de control sean originarios de puntos distintos del estado español ayuda a crear una visión más amplia de la pronunciación de los sonidos que se pretende estudiar.

Resultados

Tras haber llevado a cabo el proceso de investigación descrito en el apartado anterior, se verifica una casi total ausencia de pronunciación del sonido /θ/ en los individuos de los tres niveles del estudio.

Grupo A2

En el nivel A2 el individuo que más pronuncia el sonido /θ/ lo hace 16 veces en 33 posibles y tres de ellos no lo pronuncian ni una sola vez. Los restantes lo pronuncian, pero entre cinco y doce veces, lo que indica que en su mayoría sí que están atentos a la existencia de ese sonido en concreto, sin embargo todavía tienen muy presente la pronunciación portuguesa, una vez que tampoco pronuncian siempre /S/ en vez de /θ/ (lo que podría suponer una cuestión de seseo). Cinco individuos incluso pronuncian entre una y siete veces el sonido /Z/, inexistente en la L2 pero existente en la LM. Tres individuos incluso pronuncian el sonido /θ/ en posición final de palabra como /X/, al igual de lo que sucede en su LM con el grafema “Z”.

En lo que le toca al sonido /Kθ/, se puede verificar que sólo un individuo lo pronunció (y sólo dos de tres veces). Cuatro individuos lo pronunciaron siempre /S/. Los restantes tuvieron pronunciaciones distintas, variando entre el /KS/ y el /S/.

Centrándonos ahora en el sonido /S/, podemos verificar que solamente un individuo lo pronunció siempre /S/, mientras todos los otros manifestaron una gran influencia de la LM; en posición final intervocálica, por ejemplo, sólo un individuo no lo pronunció como /X/ o /Z/. Al igual de lo que pasa con la LM, todos los individuos pronunciaron la /S/ en inicio de palabra como /S/, sin embargo en las demás situación verificamos influencia de la pronunciación en la LM.

Es importante referir que entre los individuos de este nivel, sólo una única vez surge el sonido /θ/ en vez del /S/: el individuo 5 lo pronuncia en vez de un /S/ intervocálico. O sea, que en esta fase la principal marca de la Interlengua de cada uno de los individuos es una gran influencia de la pronunciación de la LM, y no hay datos relevantes que indiquen una confusión entre /θ/ y /S/. Lo que podríamos afirmar es que los individuos saben donde hay que pronunciar /θ/. Sin embargo a veces no lo hacen por influencia de la LM.

Grupo B1

En el Grupo B1 se verifica que de los diez individuos estudiados solamente dos de ellos pronuncian el sonido /θ/: uno lo hace cinco veces y otro solamente una en 33. el resto de las pronunciaciones varía entre la /S/, que es mayoritaria, y las /X/ y /Z/, lo que demuestra aún una influencia significativa de la LM en la pronunciación.

Respecto al sonido /Kθ/ hubo un individuo que lo pronunció perfectamente en las tres ocasiones. Entre los restantes, hubo tres individuos que lo pronunciaron una vez cada uno. Las restantes pronunciaciones de estos individuos, al igual que las de todos los demás, fueron siempre /S/.

El sonido /S/ se reveló un problema para todos los individuos, que llegaron a pronunciarlo /Z/ y /X/. En la situación de final de palabra solamente un individuo lo pronunció /S/ las nueve veces posibles. Todos los otros variaron entre los tres sonidos indicados en este párrafo. En las restantes posiciones, hay que destacar que la gran mayoría de los individuos pronuncia /S/, a pesar de que se verifica una regular pronunciación de /Z/ y /X/. No se verifica nunca la pronunciación de /θ/ en vez de /S/.

Por un lado, en este grupo ya se nota una evolución en lo que se refiere a la eliminación de los sonidos /Z/ y /X/, por lo que se puede entender que la LM tiene una menor influencia en la Interlengua de estos individuos. Por otro lado, se verifica la casi total ausencia del sonido /θ/, que nos lleva a concluir que hay un posible retroceso en la conciencia de la existencia de ese sonido que tal vez sea una estrategia de defensa, para no caer en el error de pronunciarlo en vez de /S/.

Grupo B2

En este grupo verificamos que hay cuatro individuos que pronuncian el sonido /θ/, aunque no siempre (en alternativa, a veces pronuncian /S/ e incluso /X/). Ocho individuos pronuncian el grafema en posición final como en la LM, o sea, /X/. Sin embargo, la gran mayoría de las veces, los individuos pronuncian /S/.

El sonido /Kθ/ es pronunciado únicamente una vez por un individuo, que las otras dos veces pronuncia /KS/. Nótese que un individuo pronuncia siempre /KS/, cuatro individuos pronuncian siempre /S/ y los otros cuatro varían entre /KS/ y /S/.

Sobre el sonido /S/, verificamos que únicamente un individuo lo pronuncia siempre. Todos los demás, a excepción del sonido de principio de palabra, denotan una gran influencia de la LM en la pronunciación, en especial en la posición intervocálica, donde hay un número significativo de /Z/ y /X/.

Según los datos de esta observación, el sonido /θ/ no constituye un problema para los alumnos lusófonos, que simplemente lo eliminan del todo o lo pronuncian exclusivamente ante los grafemas “Z”, “C+e” o “C+i”. No se confunden los sonidos /S/ y /θ/. Lo que sí hay es una gran influencia de la LM en

cómo pronuncian los sonidos de la L2 y muy a menudo aportan sonidos de la LM que no existen en la L2, como el /Z/ y el /X/.

Se nota una regresión del primero para el segundo grupo a nivel de la pronunciación del sonido interdental. En el Grupo 1 el sonido interdental es pronunciado, en total 60 veces. En el Grupo 2 solamente 7 veces. ¿Cuál es entonces la alternativa? El estudio demuestra que en el Grupo 1 los sujetos pronuncian el sonido /Z/ 22 veces y el sonido /X/ 7 veces, mientras que los sujetos del Grupo 2 pronuncian el sonido /Z/ 16 veces y el sonido /X/ 10 veces. No parece haber una evolución hacia la pronunciación del sonido interdental ni siquiera hacia el seseo, sino que, con variaciones, la Interlengua sigue evidenciando una gran influencia de la LM.

Del Grupo 2 para el Grupo 3 se verifica que hay una evolución en la pronunciación del sonido interdental. Como se señala en el párrafo anterior, los sujetos del Grupo 2 sólo pronuncian, en total, el sonido interdental 7 veces. Los sujetos del Grupo 3 lo pronuncian 24 veces. O sea, en el primer Grupo tenemos un total de 60 veces la pronunciación del sonido interdental; en el grupo 2 hay una gran regresión (7 veces); del Grupo 2 para el Grupo 3 hay una evolución (de 7 para 24 veces); sin embargo, esta última evolución sigue representando una regresión si la comparamos con las 60 veces del Grupo 1. Se puede concluir que la Interlengua de los alumnos estudiados está más cerca de la L2 en una fase inicial y que, al llegar a niveles más elevados, hay una tendencia a eliminar el sonido interdental (que puede que represente un problema para los alumnos) y para ir recuperándolo despacio. El fenómeno de la confusión entre el sonido interdental y el sonido alveolar fricativo sordo es prácticamente inexistente y totalmente irrelevante según este estudio. Lo que sí se verifica es un fenómeno de inclusión de los sonidos de la LM en gran número y sin aparente evolución ni regresión (lo que podrá suponer una posible dificultad en reconocer que no existe correspondencia entre algunos sonidos de la LM y de la L2; por ejemplo, los sujetos del Grupo 1 pronuncian el sonido alveolar fricativo sordo de la L2 en posición intervocálica final 11 veces /Z/, 16 veces /X/ y 54 veces /S/; los del Grupo 2 lo pronuncian 23 veces /Z/, 9 veces /X/ y 59 veces /S/; los del Grupo 3 lo pronuncian 12 veces /Z/, 22 veces /X/ y 52 veces /S/. Se observa que del Grupo 1 al Grupo 2 hay un incremento de la pronunciación del sonido /Z/ - existente en la LM e inexistente en la L2 - y hay una pequeña reducción de la pronunciación del sonido /X/ - también inexistente en la L2 y existente en la LM. Del Grupo 2 para el Grupo 3 se verifica una significativa reducción de la pronunciación del sonido /Z/, pero se comprueba también un gran incremento de la pronunciación del sonido /X/. Los tres grupos revelan un número muy parecido de pronunciaciones del sonido /S/. De todos modos no se puede hablar en evolución en este caso).

A continuación, en el anexo 2, se presentan las tablas con los datos de la investigación. Cada tabla tiene, en líneas horizontales, el número de veces que cada sonido aparece en el texto que los elementos del Grupo de Control y los elementos de los Grupos de Estudio van a leer. Por ejemplo, el sonido interdental en posición de inicio de palabra aparece 10 veces (Inicio 10). En columnas verticales tenemos la forma como cada sujeto pronuncia cada uno de esos sonidos (y el número de veces). Por ejemplo, el sujeto 1 del Grupo de Control 1, de esas 10 veces, lo pronunció 2 veces /θ/, 6 veces /S/ y 2 veces /Z/.

ANEXOS

Anexo 1

Zaragoza es una ciudad muy hermosa. Fue construida por los romanos hace casi dos mil años. Al fundarla, sus constructores decidieron rendirle un homenaje al emperador César Augusto y por esa razón la bautizaron con el nombre César Augusta. Hoy en día, Zaragoza forma parte del Reino de España. Es capital de provincia y sede del gobierno de la Comunidad Aragonesa. Su principal fuente de riqueza está en su zona comercial, donde todos los días ocurren miles de transacciones económicas. Pero no sólo de negocios vive la ciudad. Por el centro histórico, totalmente inaccesible a los coches, se puede caminar en paz y tranquilidad, a la vez mirando los hermosísimos edificios medievales o contemplando la increíble belleza de los monumentos barrocos.

Para terminar, se impone una pequeña referencia al Real Zaragoza, campeón de la UEFA hace seis años, gracias a su magnífica plantilla y a la insuperable acción atacante del equipo.

¡Ven a Zaragoza!

¡Qué bien te lo pasarás!

Mensaje de Álvaro Gómez Fernández, concejal de turismo.

Anexo 2

**LA PRONUNCIACIÓN DEL SONIDO INTERDENTAL /θ/ Y DEL SONIDO ALVEOLAR FRICATIVO /S/ POR LOS ELEMENTOS DEL GRUPO DE CONTROL (GC),
constituido por HISPANOHABLANTES NATIVOS**

Sujeto GC.1	/θ/ - 10	/θ/ - 14	/θ/ - 5	/θ/ - 4	/S/ - 10	/S/ - 10	/S/ - 9	/S/ - 19	/S/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 6	/Kθ/ - 3
Sujeto GC.2	/θ/ - 10	/θ/ - 14	/θ/ - 5	/θ/ - 4	/S/ - 10	/S/ - 10	/S/ - 9	/S/ - 19	/S/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 6	/Kθ/ - 3
Sujeto GC.3	/θ/ - 10	/θ/ - 14	/θ/ - 5	/θ/ - 4	/S/ - 10	/S/ - 10	/S/ - 9	/S/ - 19	/S/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 6	/Kθ/ - 3

**LA PRONUNCIACIÓN DEL SONIDO INTERDENTAL /θ/ Y DEL SONIDO ALVEOLAR FRICATIVO /S/ POR LOS ELEMENTOS DEL GRUPO DE ESTUDIO 1 (GE1),
constituido por ALUMNOS DE SECUNDARIA (NIVEL A2)**

	/θ/				/s/							/kθ/
	Inicio 10	Intervocálica 14	C, /θ/, V 5	Final 4	Principio 10	Intervocálica		Final, C o Ø 19	Interconson. 2	C, /s/, V 3	V, /s/, C 6	
						Medio 10	Final 9					
Sujeto GE.1.1	/θ/ - 2 /s/ - 6 /z/ - 2	/θ/ - 4 /s/ - 5 /z/ - 5	/θ/ - 2 /s/ - 3	/θ/ - 2 /s/ - 2	/s/ - 10	/s/ - 8 /z/ - 2	/s/ - 8 /z/ - 1	/s/ - 19	/s/ - 2	/s/ - 3	/s/ - 6	/s/ - 3
Sujeto GE.1.2	/θ/ - 2 /s/ - 7 /z/ - 1	/θ/ - 4 /s/ - 7 /z/ - 3	/θ/ - 1 /s/ - 4	/s/ - 2 /x/ - 2	/s/ - 10	/s/ - 7 /z/ - 3	/s/ - 9	/s/ - 15 /x/ - 4	/s/ - 2	/s/ - 3	/s/ - 5 /x/ - 1	/kθ/ - 2 /s/ - 1
Sujeto GE.1.3	/θ/ - 1 /s/ - 9	/θ/ - 1 /s/ - 13	/θ/ - 1 /s/ - 4	/θ/ - 1 /x/ - 3	/s/ - 10	/s/ - 10	/s/ - 5 /x/ - 4	/s/ - 10 /x/ - 11	/s/ - 2	/s/ - 2 /z/ - 1	/s/ - 4 /x/ - 2	/s/ - 3
Sujeto GE.1.4	/s/ - 9 /z/ - 1	/s/ - 9 /z/ - 5	/s/ - 5	/s/ - 4	/s/ - 10	/s/ - 7 /z/ - 3	/s/ - 6 /z/ - 3	/s/ - 18 /x/ - 1	/s/ - 2	/s/ - 2 /z/ - 1	/s/ - 6	/s/ - 3
Sujeto GE.1.5	/θ/ - 3 /s/ - 7	/θ/ - 5 /s/ - 9	/θ/ - 2 /s/ - 3	/θ/ - 1 /s/ - 1 /x/ - 2	/s/ - 10	/s/ - 8 /x/ - 1 /θ/ - 1	/s/ - 3 /x/ - 5 /z/ - 1	/s/ - 3 /x/ - 16	/x/ - 2	/s/ - 1 /z/ - 1 /x/ - 1	/s/ - 1 /x/ - 5	/θ/ - 1 /s/ - 2
Sujeto GE.1.6	/θ/ - 2 /s/ - 8	/θ/ - 5 /s/ - 9	/θ/ - 3 /s/ - 2	/θ/ - 2 /s/ - 2	/s/ - 10	/s/ - 10	/s/ - 2 /x/ - 5 /z/ - 2	/s/ - 6 /x/ - 13	/s/ - 2	/s/ - 2 /z/ - 1	/s/ - 5 /z/ - 1	/θ/ - 1 /ks/ - 1 /s/ - 1
Sujeto GE.1.7	/s/ - 9 /z/ - 1	/s/ - 11 /z/ - 3	/s/ - 5	/s/ - 4	/s/ - 10	/s/ - 5 /z/ - 5	/s/ - 5 /z/ - 4	/s/ - 19	/s/ - 2	/s/ - 2 /z/ - 1	/s/ - 6	/ks/ - 1 /s/ - 2
Sujeto GE.1.8	/s/ - 9 /z/ - 1	/s/ - 14	/s/ - 5	/s/ - 4	/s/ - 10	/s/ - 10	/s/ - 7 /x/ - 2	/s/ - 14 /x/ - 5	/x/ - 2	/s/ - 3	/s/ - 5 /x/ - 1	/s/ - 3
Sujeto GE.1.9	/θ/ - 8 /s/ - 2	/θ/ - 6 /s/ - 8	/θ/ - 2 /s/ - 3	/s/ - 4	/s/ - 10	/s/ - 10	/s/ - 9	/s/ - 19	/s/ - 2	/s/ - 3	/s/ - 6	/ks/ - 3
Sujeto GE.1.10	/s/ - 9 /z/ - 1	/s/ - 10 /z/ - 4	/s/ - 5	/s/ - 2 /x/ - 2	/s/ - 10	/s/ - 10	/s/ - 8 /x/ - 1	/s/ - 19	/s/ - 2	/s/ - 2 /z/ - 1	/z/ - 2 /x/ - 4	/ks/ - 2 /s/ - 1

**LA PRONUNCIACIÓN DEL SONIDO INTERDENTAL /θ/ Y DEL SONIDO ALVEOLAR FRICATIVO /s/ POR LOS ELEMENTOS DEL GRUPO DE ESTUDIO 2 (GE2),
constituido por ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD (NIVEL B1)**

	/θ/				/S/							/Kθ/
	Inicio 10	Intervocálica 14	C, /θ/, V 5	Final 4	Principio 10	Intervocálica		Final, C o Ø 19	Interconson. 2	C, /S/, V 3	V, /S/, C 6	
						Medio 9	Final 9					
Sujeto GE.2.1	/S/ - 8 /Z/ - 2	/S/ - 10 /Z/ - 4	/S/ - 5	/S/ - 4	/S/ - 10	/S/ - 6 /Z/ - 4	/S/ - 3 /X/ - 1 /Z/ - 5	/S/ - 15 /X/ - 4	/S/ - 2	/S/ - 2 /Z/ - 1	/S/ - 6	/S/ - 3
Sujeto GE.2.2	/S/ - 10	/S/ - 12 /Z/ - 2	/S/ - 5	/S/ - 4	/S/ - 10	/S/ - 7 /Z/ - 3	/S/ - 6 /Z/ - 3	/S/ - 17 /Z/ - 2	/S/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 6	/S/ - 3
Sujeto GE.2.3	/S/ - 10	/S/ - 14	/S/ - 5	/Z/ - 1 /X/ - 3	/S/ - 10	/S/ - 10	/S/ - 6 /X/ - 1 /Z/ - 2	/S/ - 9 /X/ - 10	/S/ - 1 /X/ - 1	/S/ - 3	/S/ - 5 /X/ - 1	/S/ - 3
Sujeto GE.2.4	/S/ - 9 /Z/ - 1	/S/ - 14	/S/ - 5	/S/ - 4	/S/ - 10	/S/ - 10	/S/ - 8 /Z/ - 1	/S/ - 19	/S/ - 2	/S/ - 2 /Z/ - 1	/S/ - 6	/S/ - 3
Sujeto GE.2.5	/θ/ - 1 /S/ - 8 /Z/ - 1	/S/ - 11 /Z/ - 3	/S/ - 5	/S/ - 4	/S/ - 10	/S/ - 7 /Z/ - 3	/S/ - 9	/S/ - 19	/S/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 6	/KS/ - 1 /S/ - 2
Sujeto GE.2.6	/S/ - 10	/S/ - 14	/S/ - 5	/S/ - 2 /X/ - 2	/S/ - 10	/S/ - 10	/S/ - 7 /Z/ - 2	/S/ - 18 /X/ - 1	/S/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 5 /X/ - 1	/S/ - 3
Sujeto GE.2.7	/S/ - 10	/S/ - 13 /Z/ - 1	/S/ - 5	/S/ - 4	/S/ - 10	/S/ - 8 /Z/ - 2	/S/ - 8 /Z/ - 1	/S/ - 18 /X/ - 1	/S/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 6	/KS/ - 1 /S/ - 2
Sujeto GE.2.8	/S/ - 9 /Z/ - 1	/S/ - 14	/S/ - 5	/S/ - 4	/S/ - 10	/S/ - 10	/S/ - 5 /X/ - 1 /Z/ - 2	/S/ - 9 /X/ - 10	/S/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 3 /X/ - 3	/KS/ - 1 /S/ - 2
Sujeto GE.2.9	/S/ - 10	/S/ - 14	/S/ - 5	/S/ - 1 /X/ - 3	/S/ - 10	/S/ - 8 /Z/ - 2	/S/ - 1 /X/ - 2 /Z/ - 6	/S/ - 4 /X/ - 15	/S/ - 1 /X/ - 1	/S/ - 2 /Z/ - 1	/S/ - 5 /X/ - 1	/S/ - 3
Sujeto GE.2.10	/θ/ - 1 /S/ - 9	/θ/ - 3 /S/ - 11	/θ/ - 1 /S/ - 4	/θ/ - 1 /S/ - 1 /X/ - 2	/S/ - 10	/S/ - 9 /Z/ - 1	/S/ - 4 /X/ - 4 /Z/ - 1	/S/ - 3 /X/ - 16	/X/ - 2	/S/ - 2 /Z/ - 1	/S/ - 1 /X/ - 5	/Kθ/ - 3

**LA PRONUNCIACIÓN DEL SONIDO INTERDENTAL /θ/ Y DEL SONIDO ALVEOLAR FRICATIVO /S/ POR LOS ELEMENTOS DEL GRUPO DE ESTUDIO 3 (GE3),
constituido por ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD (NIVEL B2)**

	/θ/				/S/							/Kθ/ 3
	Inicio 10	Intervocálica 14	C, /θ/, V 5	Final 4	Principio 10	Intervocálica		Final, C o Ø 19	Interconson. 2	C, /S/, V 3	V, /S/, C 6	
						Medio 9	Final 9					
Sujeto GE.3.1	/θ/ - 2 /S/ - 8	/θ/ - 1 /S/ - 13	/θ/ - 2 /S/ - 3	/S/ - 2 /X/ - 2	/S/ - 10	/S/ - 10	/S/ - 8 /X/ - 1	/S/ - 17 /X/ - 2	/S/ - 1 /X/ - 1	/S/ - 3	/S/ - 5 /X/ - 1	/KS/ - 1 /S/ - 2
Sujeto GE.3.2	/S/ - 10	/S/ - 13 /Z/ - 1	/θ/ - 2 /S/ - 3	/S/ - 2 /X/ - 2	/S/ - 10	/S/ - 6 /Z/ - 4	/S/ - 5 /X/ - 3 /Z/ - 1	/S/ - 9 /X/ - 10	/X/ - 2	/S/ - 2 /Z/ - 1	/S/ - 3 /X/ - 3	/KS/ - 3
Sujeto GE.3.3	/S/ - 10	/S/ - 14	/S/ - 5	/S/ - 2 /X/ - 2	/S/ - 10	/S/ - 10	/S/ - 2 /X/ - 4 /Z/ - 3	/S/ - 3 /X/ - 16	/X/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 2 /X/ - 4	/KS/ - 1 /S/ - 2
Sujeto GE.3.4	/S/ - 9 /Z/ - 1	/S/ - 11 /Z/ - 3	/θ/ - 1 /S/ - 4	/S/ - 4	/S/ - 10	/S/ - 8 /Z/ - 2	/S/ - 4 /Z/ - 5	/S/ - 15 /X/ - 4	/S/ - 1 /X/ - 1	/S/ - 2 /Z/ - 1	/S/ - 6	/KS/ - 1 /S/ - 2
Sujeto GE.3.5	/θ/ - 7 /S/ - 3	/θ/ - 7 /S/ - 7	/θ/ - 2 /S/ - 3	/S/ - 2 /X/ - 2	/S/ - 10	/S/ - 10	/S/ - 8 /X/ - 1	/S/ - 5 /X/ - 14	/X/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 2 /X/ - 4	/Kθ/ - 1 /KS/ - 2
Sujeto GE.3.6	/S/ - 10	/S/ - 14	/S/ - 5	/Z/ - 1 /X/ - 3	/S/ - 10	/S/ - 7 /Z/ - 3	/S/ - 2 /X/ - 6 /Z/ - 1	/S/ - 1 /X/ - 18	/X/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 1 /X/ - 5	/KS/ - 1 /S/ - 2
Sujeto GE.3.7	/S/ - 9 /Z/ - 1	/S/ - 10 /Z/ - 4	/S/ - 5	/S/ - 2 /X/ - 2	/S/ - 10	/S/ - 7 /Z/ - 3	/S/ - 3 /X/ - 5 /Z/ - 1	/S/ - 3 /X/ - 16	/X/ - 2	/S/ - 2/ Z/ - 1	/S/ - 1 /X/ - 5	/S/ - 3
Sujeto GE.3.8	/S/ - 10	/S/ - 11 /Z/ - 3	/S/ - 5	/S/ - 4	/S/ - 10	/S/ - 6 /Z/ - 4	/S/ - 8 /Z/ - 1	/S/ - 19	/S/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 6	/S/ - 3
Sujeto GE.3.9	/S/ - 10	/S/ - 14	/S/ - 5	/S/ - 1 /X/ - 3	/S/ - 10	/S/ - 10	/S/ - 7 /X/ - 2	/S/ - 15 /X/ - 4	/X/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 2 /X/ - 4	/S/ - 3
Sujeto GE.3.10	/S/ - 10	/S/ - 14	/S/ - 5	/S/ - 4	/S/ - 10	/S/ - 10	/S/ - 9	/S/ - 19	/S/ - 2	/S/ - 3	/S/ - 6	/S/ - 3

LA PRONUNCIACIÓN DEL SONIDO INTERDENTAL /θ/ Y DEL SONIDO ALVEOLAR FRICATIVO /S/ POR ALUMNOS LUSÓFONOS

1. El sonido /θ/ aparece en el texto 33 veces, multiplicado por 10 alumnos = 330 veces en total

⇒ Es pronunciado:

- Por el Grupo 1, 60 veces
 - Por el Grupo 2, 7 veces
 - Por el Grupo 3, 24 veces
- ↘ regresión ↘ regresión ↘ regresión

2. El sonido /θ/ es pronunciado en vez de /S/ solamente una vez por el Grupo 1

3. El sonido /S/ en posición intervocálica en el medio de una palabra aparece en el texto 10 veces, multiplicado por 10 alumnos de cada grupo = 100

⇒ Es pronunciado /Z/:

- Por el Grupo 1, 13 veces
 - Por el Grupo 2, 15 veces
 - Por el Grupo 3, 16 veces
- ↘ regresión ↘ regresión ↘ regresión

4. El sonido /S/ en posición final de palabra seguido de palabra empezada por vocal aparece en el texto 9 veces, multiplicado por 10 alumnos de cada grupo = 90

⇒ Es pronunciado /Z/:

- Por el Grupo 1, 11 veces
 - Por el Grupo 2, 23 veces
 - Por el Grupo 3, 19 veces
- ↘ regresión ↘ evolución ↘ regresión

5. El sonido /S/ aparece en posición final de palabra (bien sea también final de frase o seguido de palabra empezada por consonante) 19 veces (multiplicado por los alumnos = 190)

⇒ Es pronunciado /X/:

- Por el Grupo 1, 50 veces
 - Por el Grupo 2, 57 veces
 - Por el Grupo 3, 84 veces
- ↘ regresión ↘ regresión ↘ regresión

6. El sonido /S/ aparece en posición interconsonántica 2 veces (multiplicado por los alumnos = 20)

⇒ Es pronunciado /X/:

- Por el Grupo 1, 4 veces
 - Por el Grupo 2, 4 veces
 - Por el Grupo 3, 14 veces
- ↘ se mantiene ↘ regresión ↘ regresión

Del Grupo 1 al Grupo 2 se verifican constantes regresiones; del Grupo 2 al Grupo 3 hay algunas evoluciones, pero del Grupo 1 al Grupo 3 no hay evoluciones – subiendo el nivel, suben también las ocasiones en las que los alumnos “se protegen”, utilizando sonidos de la lengua materna.

Figura 1

	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar		
	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.	son.		
Consonantes	Oclusiva	p	b			t	d							k	g
	Fricativa			f				θ		s		ç, j		x	
	Africada											tʃ			
	Nasal		m							n		ɲ			
	Lateral									l		ʎ			
	Vibrante simple									r					
	Vibrante múltiple									ʀ					

		Anterior	Central	Posterior
Vocales	Alta	i		u
	Media	e		o
	Baja		a	

Clasificación articulatoria de los fonemas españoles, según el AFI

Bibliografía

Dulay, H., M. Burt y S. Krashen. (1982): *Language Two*. N. York: Oxford University Press.

Fries, CH. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: The University of Michigan Press.

Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Magalhães, G. (2007): *Estar Entre*. Salamanca, Celya.

Palacios Martínez, Ignacio M. (dir.) (2007): *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. En-CLAVE-ELE / CLE International.

Selinker, L. (1972): «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics* 10:209-31. Traducción al castellano «La Interlengua», en Licerias, J. M. (ed.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor.

Weinreich, U. (1953): «*Language in Contact: Findings and Problems*», en *Publications of the Linguistic Circle of N. York*, serie nº1, New York.

*Aportaciones desde la lingüística contrastiva a la descripción de las estructuras de
infinitivo en español y portugués*

Secundino Vigón Artos

DER-UMinho

0- INTRODUCCIÓN

Apoyados en los estudios gramaticales de la Escuela Funcional de Oviedo (EFO), nuestra intención es la de proponer una teoría general que permita clasificar, sistematizar y dar coherencia a las estructuras de infinitivo, así como la de presentar una propuesta que permita solucionar algunos de los problemas que el propio enfoque funcional plantea. Para ello hemos decidido acudir a la lingüística contrastiva y comparar estas estructuras con las de otra lengua románica, el portugués.

I- TIPOS DE INFINITIVOS

Empezaremos nuestra exposición clasificando brevemente los tipos de infinitivos y describiendo las características de cada uno de ellos.

- 1) Infinitivos nominales.
 - a) Nombres comunes;
 - b) Eventivos;
 - c) Fácticos o proposicionales.
- 2) Infinitivos de las “oraciones subordinadas sustantivas”
- 3) Infinitivos de las perífrasis.

1.1 ‘Nominales’. (Cf. Rodríguez Espiñeira, 2004: 79 e ss.)

1.1.1 Infinitivos - Nombres Comunes

(1)

- a. *O andar, os andares.*
- b. *O olhar, os olhares.*
- c. *O poder, os poderes.*
- d. *O ser, os seres.*

- i) Admiten forma de plural.
- ii) Permiten todo tipo de complementos nominales.
- iii) Adquieren un sentido concreto.
- iv) Pierden la valencia combinatoria verbal.

1.1.2 Infinitivos Eventivos (Gutiérrez Ordóñez ,2007a)

(2)

- a. *O doce lamentar dos pastores.*
- b. *O triste soar dos sinos na noite.*
- c. *O contínuo ladrar daqueles cães.*
- d. *Esse insistente magoar dos companheiros.*
- e. *Esse fino e agudo comentar das notícias.*
- f. *O desenfreado correr das crianças.*
- g. *O seu duro transitar por esta vida.*

- i) Necesitan, de forma obligatoria, el artículo u otro determinante.
- ii) No tienen plural (por lo que no admiten interpretación resultativa).
- iii) Se construyen con adjetivos que añaden una circunstancia modal al proceso.
- iv) Conservan la valencia verbal, es decir., se combinan con las mismas funciones que el verbo, aunque sus complementos sean siempre oblicuos, como en los sustantivos deverbales.
- v) El primer argumento se construye con la preposición *de* o con posesivos.
- vi) No soportan clíticos pronominales.
- vii) No se construyen con sujeto nominativo, por consiguiente, no pueden aparecer con los pronombres *eu, tu, ele...*
- viii) Admiten la negación, con mayor dificultad que los otros tipos.
- ix) No forman tiempos compuestos ni perífrasis modales.

1.1.3 Infinitivos Fácticos o Proposicionales (Gutiérrez Ordóñez ,2007a)

(3)

Características	Infinitivos eventivos	Infinitivos fácticos
Artículo	+ -El triste sonar de las campanas	+ - El haber sonado las campanas
Otros determinantes	+ -Ese azotar del viento	- -*Ese azotar el viento
Adj. (+)/Adv.(-)	+ --El triste sonar de las campanas	- -Al sonar tristemente las campanas
± Sujeio	- -El despertar de los niños	+ - El despertar los niños
± CD	+ -Ese lento subir escaleras	+ - El subir lentamente las escaleras
± Átonos	- -*Ese subir y bajarlas.	+ -El subirlas lentamente
± Tiempos comp.	- -*Su haberlo dicho a papá	+ -El haberlo dicho papá
± Perífrasis	- -*Ese amargo poder llorar	+ -El poder llorar amargamente
± Negación	- -*El no lamentar de los pastores	+ -*El no haberlo lamentado los pastores

- i) Pueden combinarse con artículo, pero no con otros determinantes.
- ii) Tampoco tienen plural.
- iii) Pueden combinarse con adverbios que añaden una circunstancia modal al proceso.
- iv) Conservan la valencia verbal con las mismas funciones que el verbo.
- v) Los complementos nominativos o acusativos no son preposicionales.
- vi) Admiten clíticos pronominales.
- vii) Pueden llevar sujeto, por consiguiente, pueden aparecer con los pronombres nominativos *eu, tu, ele...*
- viii) Admiten negación con mayor facilidad que los eventivos.
- ix) Forman tiempos compuestos y perífrasis modales.

1.2 Oraciones Subordinadas de Infinitivo

(Vigón Artos, 2007) (Barbosa, en prensa)

1.2.1 Infinitivos como complementos de N, de Adj o de Adv.

(4)

- a. *Medo de reprovar...*
- b. *Impossível de realizar...*
- c. *Antes de chegar....*

1.2.2 Infinitivos en funciones de dependencia verbal.

(5)

- a. *Interessa-lhe visitar a sua mãe.(SL)*
- b. *Queria confessar-se.(CD)*
- c. *Gosto de viajar.(Supl)*
- d. *Dá importância a viver bem. (CI)*
- e. *A solução é rectificar.(Atrib).*
- f. *Foi condenado por assassinar a sua mãe (Adit.)*
- g. *Por não me ter avisado atempadamente, reprovei ontem o teste (Circ.)*

1.3 Las Perífrasis (Iglesias Bango, 1988) (Gómez Torrego, 1988)

V+ SN		Perífrasis Verbal
<i>Quero comer.</i>	Infinitivo	<i>Posso comer.</i>
<i>Quero pão.</i>	Sustantivo	<i>*Posso pão.</i>
<i>Quero que venhas.</i>	Completiva QUE	<i>*Posso que venhas.</i>
<i>Quero-o.</i>	Pronominalización átona	<i>*Posso-o.</i>
<i>Quero isso.</i>	Pronominalización tónica	<i>*Posso isso.</i>
<i>Quero comer e uma boa sexta.</i>	Coordinación	<i>*Posso comer e uma boa sexta.</i>

(6)

- a. *Hoje vamos comer no restaurante.*
- b. *Começou a chover.*
- c. *Tenho que estudar.*

Gómez Torrego (1988)

- i) Los verbos auxiliares no seleccionan sujetos ni complementos; es el derivado el encargado de hacerlo.
- ii) Existe identidad de sujetos entre auxiliar y derivado.
- iii) Imposibilidad de conmutación del derivado por una subordinada o por un referente pronominal.
- iv) La transformación interrogativa no afecta al derivado.
- v) Aunque con reservas, hay que reconocer que, en la mayoría de los casos perifrásticos, el verbo está gramaticalizado total o parcialmente.

Iglesias Bango (1988)

- 1) no es conmutable por segmentos más o menos amplios equifuncionales.
- 2) no acepta la interrogación,
- 3) tampoco la pronominalización o adverbialización,
- 4) no es focalizable en una estructura ecuacional.
- 5) que el supuesto auxiliar admite adyacentes propios
- 6) que el mismo rige su propio sujeto, distinto al derivado. [Cf. Iglesias Bango, 1988:88]

II – APORTACIONES DE DESDE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA A LA DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRUCTURAS DE INFINITIVO.

Una de las grandes cuestiones que parece no encontrar consenso entre nuestros gramáticos es la aparente ambivalencia de los infinitivos. ¿Son los infinitivos nombres o verbos? ¿Forman SSNN o SSVV? Para

aclarar esta situación proponemos observarlos desde dos situaciones diferentes y tratar de definir por un lado:

- a) Su categorías sintagmémica (morfológica, formal)
- b) Su categorías sintagmática (sintáctica, funcional)

Apoiados en los estudios de la EFO (Escuela Funcional de Oviedo), concretamente en los trabajos de Alarcos, Gutiérrez Ordóñez, Martínez, Iglesias Bango... y siguiendo la propuesta de TESNIÈRE, L. (1959) *Éléments de syntaxe structural*, trataremos de aplicar la teoría de la Transposición también a estas estructuras para explicar su inclusión dentro del Sintagma Nominal.



Sin embargo, hablaremos de dos tipos de transposición:

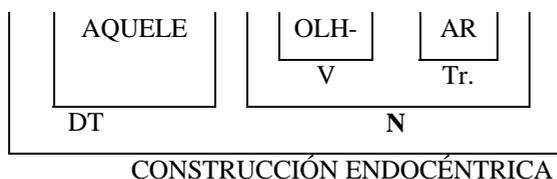
- a) Una transposición morfológica que interviene en algunas construcciones
- b) Una transposición sintáctica que interviene en otros casos.

2.1 CATEGORIA FORMAL

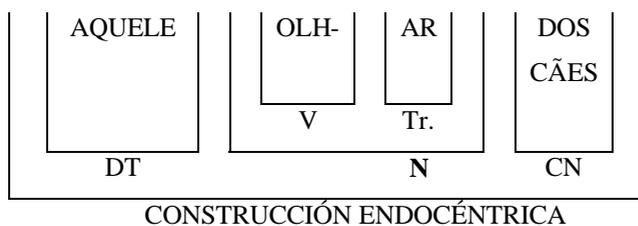
Para explicar la categoría formal, hemos decidido atribuir al morfema -r (y a su vocal temática) el papel transpositor, tal como sucede con otros morfemas que acompañan a los nombres deverbales.

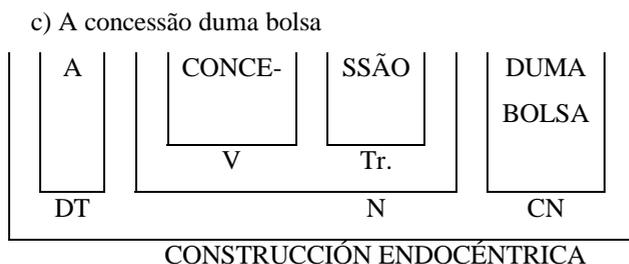
(7)

a) Aquele olhar



b) Aquele olhar dos cães.





2.2 CATEGORIA FUNCIONAL

En el caso de la categoría funcional, también encontramos el mismo debate, dado que por un lado pueden llevar argumentos propios del verbo, clínicos... y por otro su compartamiento funcional es exactamente igual que cualquier otro sintagma nominal. Centrémonos en los siguientes aspectos:

- a) La aparente ambivalencia en lo que se refiere a su naturaleza categorial (sintagma nominal o sintagma verbal)
- b) El estatuto oracional de esta forma verbal.

En concreto, defenderemos la hipótesis de que los infinitivos en español no son piezas sincategoremáticas ni contienen variables categoriales en el lexicon, sino que se definen por estar especificados positivamente para las propiedades o rasgos verbales y negativamente para las nominales; es decir, son verbos. Será posteriormente en la sintaxis donde el rasgo nominal negativo del infinitivo podrá sufrir determinadas variaciones que expliquen su apariencia nominal. [Cf. Anula Rebollo & Fernández Lagunilla, 1997: 1]

“[...] pertenecerán a una misma categoría los sintagmas que pueden contraer las mismas funciones”. [Cf. Gutiérrez Ordóñez, 1997a: 73]

Defenderemos, pues, que los infinitivos funcionalmente se comportan como cualquier SN. Conviene eso sí ver qué argumentos y qué contraargumentos apoyan esta tesis.

2.3 ARGUMENTACIÓN

2.3.1) **Funciones nominales.** (Cf. Ejemplos de 8, SL; 9 CD; 10, CI; 11, Supl; o 13, Atributo.)

Las completivas de infinitivo, al igual que sus correlatos con verbo flexionado, poseen un estatuto comparable al de un argumento nominal. En consecuencia, pueden desempeñar las mismas funciones que corresponden a éste. [Cf. Hernanz, 1999: 2272]

2.3.2) Pruebas secundarias como la sustitución, la pronominalización, la coordinación o la aposición.

(8)

- a. *Fumar é prejudicial para a saúde.*
- b. *O tabaco é prejudicial para a saúde.*
- c. *Isso é prejudicial para a saúde. Ele é prejudicial para a saúde.*
- d. *Fumar e o tabaco são prejudiciais para a saúde.*
- e. *Há uma coisa que prejudica a saúde: fumar.*
- f. *Fumar tabaco é prejudicial para a saúde.*

(9)

- a. *Quero fumar.*
- b. *Quero tabaco.*
- c. *Quero isso. Quero-o.*
- d. *Quero tabaco e fumar.*
- e. *Quero uma coisa: fumar.*
- f. *Quero fumar tabaco.*

(10)

- a. *Põe inconvenientes a fumar.*
- b. *Põe inconvenientes ao tabaco.*
- c. *Põe inconvenientes a isso. Põe-lhe inconvenientes.*
- d. *Põe inconvenientes a fumar e ao tabaco.*
- e. *Só põe inconvenientes a uma coisa: a fumar.*
- f. *Põe inconvenientes a fumar tabaco.*

(11)

- a. *Gosto de fumar.*
- b. *Gosto de tabaco.*
- c. *Gosto disso.*
- d. *Gosto de fumar e de tabaco.*
- e. *Gosto de uma coisa: de fumar.*
- f. *Gosto de fumar tabaco.*

(12)

- a. *Querer é insistir.*
- b. *Querer é insistência.*
- c. *Querer é isso.*
- d. *Querer é insistir e paciência.*
- e. *Querer é isso: insistir.*
- f. *Querer é insistir com paciência.*

2.3.3) **Nunca conmutan con verbo finito**

(13)

- a. *O Luís adora comer.*
- b. **O Luís adora comesse.*

No deben confundirse estos casos con la posibilidad de conmutación con las llamadas oraciones transpuestas a categoría funcional SN.

(14)

- a. *Espero comer.*
- b. *Espero que comas.*

2.3.4) **Nunca se coordinan con verbo finito.**

(15)

- a. ** O Luís adora comer e cantasse.*
- b. ** O Luís adora e comer.*

2.3.5) **Pueden aparecer precedidos de preposiciones;** los verbos no.

(16)

- a. *O Luís gosta de comer.*
- b. *O Luís gosta de morangos.*
- c. **O Luís de gosta.*

2.3.6) **Reciben caso** por medio de los mismos índices funcionales que los SN.

(17)

- a. *Lembrou-se ontem de fazer o exame.*
- b. ** O João de esqueceu-se do exame.*

2.3.7) **No permiten** subordinación por medio de **conjunciones.**

(18)

- a. ** Quero que comer.*
- b. ** Preocupa-me se comer.*

2.3.8) No pueden ser **nunca núcleos oracionales.**

(19)

- a. * *O Luís cantar muito bem*
- b. * *Interessar-me esse assunto.*

(20)

- a. *As crianças a fumar?! Que horror!*
- b. *Sair agora?! Nem pensar!*

(21)

- a. *Bolo de chocolate com cebola?! Que nojo!*
- b. *Boleia?! Só com conhecidos!*

(22)

- a. *Os pagamentos por conta ao Estado do Filipe?! Uma treta!*
- b. *A compra de casas no Alentejo?! Que futuro!*

(23)

- a. *Passar bem!*
- b. *Boa viagem!*

En síntesis, del punto de vista funcional o de la sintagmática, es decir, del punto de vista de una Gramática de Funciones, todas las construcciones de infinitivo, menos los infinitivos de las perífrasis, deben ser consideradas como clases del Sintagma Nominal.

Tan innegable es que contraen funciones nominales como que muchos infinitivos pueden tener sujetos y otros complementos propios del verbo. El gramático que evite cualquiera de estos aspectos estará ocultando gravemente aspectos importantes de su naturaleza. [Cf. Gutiérrez Ordóñez, 2007a]

2.4 CONTRAARGUMENTACIÓN

- a) pueden llevar complementos de verbo,
- b) pueden admitir reflexividad,
- c) pueden admitir atribución.

(26)

El nombramiento de sí mismo como generalísimo por el “el caudillo”.

(Gutiérrez Ordóñez, 2007a)

2.4.1 Género / Número

(27)

- a. *o poder/os poderes,*
- b. *o cantar/os cantares,*
- c. *o saber/os saberes,...*

[...] no funcionan como nombres, sino que *son*, por sus características formales, semánticas y sintácticas, nombres plenos que como tal deben ser tratados en el diccionario. Constituyen por tanto el punto final de un proceso de nominalización cuyas consecuencias trascienden el plano sintáctico para adentrarse de lleno en el ámbito de la morfología derivativa. [Cfr. Hernanz, 1999:2351]

2.4.2 Morfemas de anterioridad

(28)

- a. *Gostaria de viajar.*
- b. *Gostaria de ter viajado.*

2.4.3 Complementos de los infinitivos

(29)

- a. *Gostaria de comprar uma casa à Teresa*

2.4.4 Clíticos de los infinitivos

(30)

- a. *Gostaria de visitá-lo.*
- b. *Gostaria de comprar-lhe uma casa.*
- c. *Gostaria de comprar-lha.*

2.4.5 Sujeto de los infinitivos

(31)

- a. *Ao sair o sol.*
- b. Al salir el sol.

Además de estos adyacentes, el infinitivo puede ir acompañado de otro que, en una oración con verbo personal, funcionaria como sujeto explícito [...] No hay inconveniente en llamar a esa unidad sujeto del infinitivo, pero teniendo en cuenta que, al carecer el infinitivo de morfemas de personales, no existe la forzosa concordancia entre sujeto explícito y morfema personal del verbo [...], es preferible llamarlo adyacente temático. [Cf. Alarcos, 1994: 144]

(32)

- a. Os meninos adoram [funtivo vacío] brincar.
- b. [Os meninos] adoram [PRO] brincar.

(33)

- a. [Os meus filhos]¹ querem [(PRO-1) visitar os seus primos].
- b. Obriguei [os meus filhos]² a [(PRO-2) visitar os seus primos].
- c. [Aos meus filhos]³ apetece-lhes [(PRO-3) visitar os seus primos].

2.4.6 La negación del infinitivo

(34)

- a. *Terão preferência os alunos **não europeus**.*
- b. *Lula lamenta a **não aprovação** do Fundeb.*
- c. ***Não longe daqui** estão os profetas.*

La negación no es exclusiva de los SV, cualquier sintagma puede llevar negación. Incluso lenguas como el asturiano que presentan dos formas de negación (dependiendo del sintagma negado), veremos que ante estas estructuras las formas vacilan.

(35)

- a. ***Nun** falaba con guahes fatos.*
- b. *Suspendióse la reunión debío a la **non** presencia del conseyeru.*
- c. *Formaba parte de los países **non** desarrollaos.*
- d. *Pedro trabaya **non** poco.*
- e. ***Non** trabalhando, fizo-se ricu.*
- f. *Esi **non** trabayar de Xuan **nun** tien arreglu.*

(36)

- a. *Aseguro-y un buen trabayu **non/nun** [estudiar [la carrera] [nel extranxeiru]].*

2.4.7 Relativos e infinitivos

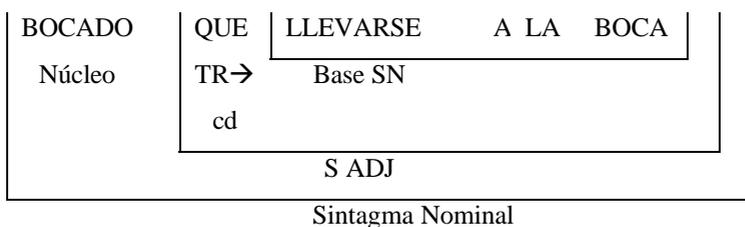
*El relativo transpone infinitivos y desempeña un papel en su red funcional [...]
[Gutiérrez Ordóñez 2002a:35]*

(37)

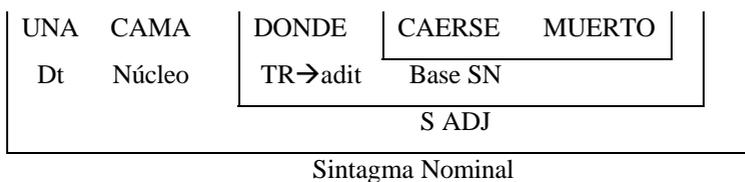
- a. “No tiene bocado que llevarse a la boca.”
- b. “No tiene una cama donde caerse muerto.”

(38)

a)



b)



2.4.8 Interrogativos e infinitivos.

(39)

- a) *Não sei como chegar.*
- b) *Ignora quando o fazer.*
- c) *Procura onde dormir.*
- d) *Não sei que comer.*

a) Las construcciones de infinitivo que presentan relación con un proceso de realización posterior a la del V-1[...]

(40)

Ignora donde lo hará / dónde hacerlo.
Investiga como curará el cáncer / cómo curar el cáncer

b) Las construcciones en presente intemporal con SE inagentivo.

(41)

Ignora donde se hace / dónde hacerlo.
Investiga como se cura el cáncer / cómo curar el cáncer.

[Cf. Gutiérrez Ordóñez: 1997a:291]

Para los primeros casos, hay co-referencia entre los sujetos del V1 y del V2 y el uso de una construcción u otra puede ser optativo:

(42)

- a. *Ignora como o fará.*
- b. *Ignora como fazê-lo.*

Esta restricción es tan fuerte que, cuando el interrogativo es sujeto del segundo verbo, la forma infinitiva no es posible:

(43)

- a. *Não sei quem to disse*
- b. **Não sei quem to dizer.*

(44)

- a. *Não sei qual deles saiu eleito.*
- b. **Não sei qual deles sair eleito*

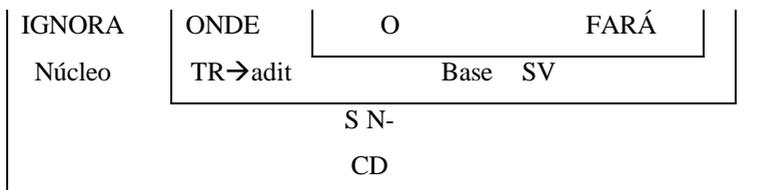
En ambas construcciones diferenciadas por Gutiérrez Ordóñez se produce una ausencia de oposición morfológica, lo que favorece la aparición de la forma más neutra: el infinitivo. Sin embargo el interrogativo en estas construcciones no es un transpositor.

(45)

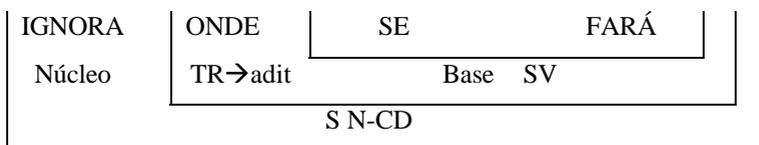
- a. *Ignora onde o fará.*
- b. *Ignora onde se fará.*
- c. *Ignora onde o fazer.*

(46)

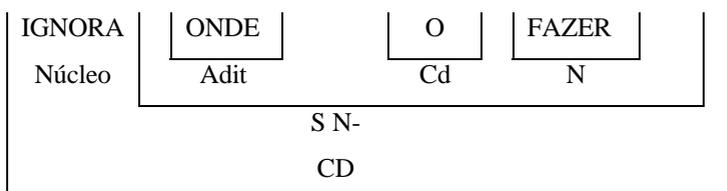
a)



b)



c)



A pesar de que el interrogativo se mantiene siempre presente en las tres construcciones, en las dos primeras juega un doble papel: transpositor y fectivo, mientras que en la construcción de c) sólo tiene el papel de fectivo. El interrogativo que aparece con las estructuras de infinitivo no es un transpositor; aunque su presencia sea obligatoria por dos motivos:

- a) porque ese pronombre es un fectivo y realiza una función subordinada referente al infinitivo;
- b) porque su eliminación conduciría a una pérdida de contenido.

El interrogativo es el vehículo de la problematización o incertidumbre que caracteriza estas construcciones frente a las introducidas por el que-1. [Cf. Gutiérrez Ordóñez: 1997a:291]

2.4.9 Infinitivos con “se”

(47)

A Teresa não sabe se rir (ou chorar).

En estas estructuras no podemos usar la argumentación anterior ya que es difícil justificar que ese “se” no desaparezca en las construcciones de infinitivo por ser fectivo, pues no lo es. De la misma forma, no sería coherente afirmar que es un transpositor. Tendremos que buscar otros argumentos.

- a) *Frente a las completivas de “que-1”, las nominales de “si” están semántica y formalmente marcadas. [...] La ausencia de “si” eliminaría ese valor sintagmático.*
- b) *La anulación del “si” produciría, a veces, ambigüedades sintácticas muy acusadas. [Cf. Gutiérrez Ordóñez: 1997a:293]*

En estructuras como estas, el transpositor no desaparece sin embargo deja de ser transpositor y se limita a aportar los contenidos necesarios de incertidumbre. Es decir, su presencia se justifica para introducir ciertos contenidos semánticos necesarios.

(48)

- a. *O pai não sabe se o Luís irá à reunião ou não.*
- b. *O pai não sabe se irá à reunião ou não.*
- c. *O pai não sabe se ir à reunião ou não.*
- d. *O pai não sabe ir.*
- e. *O pai não sabe se ir.*

2.4.10 Infinitivos con “para”

La mayoría de los gramáticos portugueses equipara la preposición *para* de algunas construcciones de infinitivo con el transpositor Que-1:

(49)

- a. *O João disse-me para falar com o Pedro.*
- b. *O João pediu-nos para falar com o Pedro.*
- c. *O João alertou-nos para falarmos com o Pedro.*

A forma para que introduz as completivas não finitas com esta subclasse de verbos tem o estatuto de complementador e não de uma verdadeira preposição, uma vez que, nas completivas correspondentes, para não pode co-ocorrer com o complementador que [...] por esta razão, tais completivas têm a relação gramatical de objecto directo e não uma relação gramatical oblíqua [...] Apenas as completivas não finitas seleccionadas por alguns verbos declarativos de ordem (contam-se entre eles os verbos dizer, insistir, pedir, rogar, solicitar) têm um complementador lexical a forma para. [Cfr. Duarte, 2003: 621]

Sin embargo, nuestra propuesta será la de considerar esta preposición un índice funcional exigido por ciertos verbos que comparten determinadas propiedades semánticas (son los llamados declarativos de orden) y limitar ese índice funcional a los casos en que esa función es ocupada por una clase determinada de infinitivos de la categoría SN: las oraciones de infinitivo.

No entanto, também devemos observar que o papel da preposição, embora se limite a ser um mero índice funcional de CD, parece aportar também certo conteúdo semântico com valor final. (Cfr Vigón Artos, 2007)

2.5 PROPUESTA: LA TRANSPOSICIÓN SINTÁCTICA

Nuestra propuesta para solucionar el problema de la contraargumentación presentada pasaría de nuevo por hablar de una transposición, en este caso sintáctica en el caso de las llamadas oraciones de infinitivo y en el caso de los infinitivos fácticos, atribuyéndole de nuevo el papel transpositor al morfema –r.

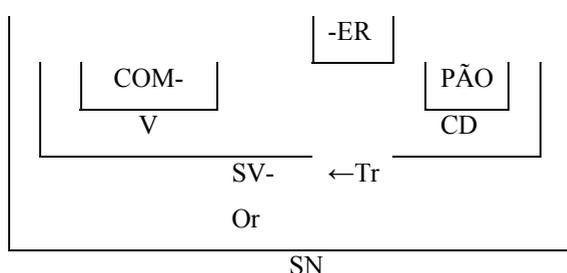


[...] hay, sin embargo, una notable excepción: la de los sufijos *-ar*, *-er*, *-ir* y *-ando*, *-endo* (y más raramente, *-ado*, *-ido*), que son verdaderamente transpositores, puesto que cambian la categoría y las posibilidades funcionales del lexema verbal pero sin modificar en lo más mínimo el lexema. Es más, infinitivos y gerundios pasan a funcionar respecto de las unidades «externas» a su grupo como lo hacen el sustantivo y el adverbio, pero no por ello dejan de comportarse como verbos en el interior del grupo [Cfr. Martínez, 1994b: 6.6.4]

Oraciones de infinitivo

(24)

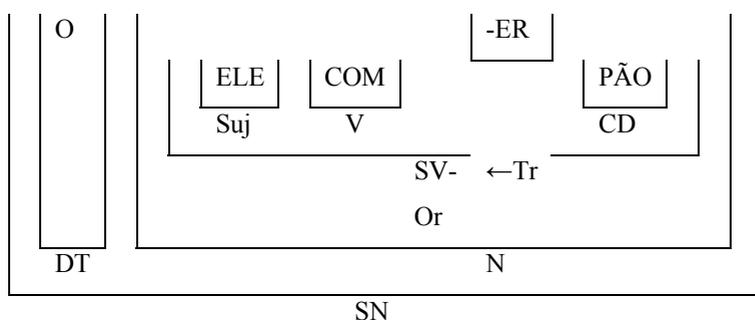
a. Comer pão.



Fácticos

(25)

a. O ele comer pão.



III. CONCLUSIONES.

Hemos intentado defender que las construcciones infinitivas constituyen una clase dentro de la categoría funcional SN. Partiendo del principio de que en una gramática funcional se distinguen las categorías funcionales o sintácticas de las categorías morfológicas o sintagmémicas, proponemos una clasificación en dos subtipos de infinitivos: aquellos que pertenecen a la categoría morfológica de los sustantivos, y aquellos que, no perteneciendo a esa categoría del punto de vista morfológico, lo son en una perspectiva funcional. Para justificar esta idea decidimos aplicar de dos maneras diferentes la

transposición, atribuyéndole el papel de transpositor en ambos casos al morfema *-r*. En el caso de los infinitivos clasificados como nombres comunes y en el de los eventivos, ese morfema transpone la raíz verbal a la categoría morfológica N. En el caso de los fácticos y de los infinitivos que forman oraciones, ese morfema transpone de la categoría SV (al infinitivo y a todos sus complementos) a la categoría SN. Morfológicamente, estos infinitivos continuarán considerándose V, lo que explica que tengan un comportamiento diferente de los infinitivos eventivos o de los nombres deverbales en lo que se refiere a las siguientes propiedades:

- i) Pueden llevar cualquier tipo de complementos sin necesidad de que los sujetos o los CD aparezca con marcas prepositivas.
- ii) Pueden llevar clíticos.
- iii) Admiten con mayor facilidad algunos adverbios, tales como los de negación.
- iv) Pueden combinarse con auxiliares (*cantar/ter cantado*).
- v) Permiten el múltiple encaje.
- vi) Pueden ser transpuestos a la categoría adjetiva por pronombres relativos.
- vii) Pueden coexistir con la partícula “*se*” y con constituyentes interrogativos.
- viii) Pueden exigir el índice funcional “*para*” con determinados verbos declarativos de orden.

Podemos afirmar que los infinitivos constituyen una nueva clase dentro de la categoría funcional SN pero, según el tipo de infinitivos, debemos aproximarlos de otras clases del SN: los infinitivos nominales que presentan flexión en género y número estarían incluidos en la clase de los nombres comunes; los infinitivos eventivos, por sus propiedades combinatorias podrían incluirse en la clase de los deverbales; y finalmente, los fácticos o proposicionales (a pesar de que puedan llevar artículos) y los que forman oraciones serán incluidos en una nueva clase del SN. Tan sólo serán considerados SV los infinitivos que aparecen en las perífrasis.

3.1 CATEGORÍA FORMAL

INFINITIVOS	Nombres comunes	Eventivos	Fácticos	Oraciones Sub.	Perífrasis
Categoría Formal	+N ←	← N	← N/V →	→ V	→V+

3.2 CATEGORÍA FUNCIONAL

INFINITIVOS	Nombres comunes	Eventivos	Fácticos	Oraciones Sub.	Perífrasis
Categoría Funcional	SN Funciones nominales	SN Funciones nominales	SN Funciones nominales	SN Funciones nominales	SV Funciones Verbales(co el auxiliar)

REFERENCIAS

- ALARCOS LLORACH, E. (1970) *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- ALARCOS LLORACH, E. (1994) *Gramática de la lengua española*, RAE, Colección Nebrija y Bello, Madrid, Espasa Calve.
- ANDRÉS, Ramón d' (1995) *Non y nun*, Lletres Asturianas nº57, Uviéu, Academia de la Llingua Asturiana, pp. 44-60.
- ANULA REBOLLO, A. & FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. (1997) *Infinitivos nominales y verbales en español*, *Especulo*, 5, pp. 1-10.
- BARBOSA, P. (en prensa) *A subordinação argumental finita*.
- BARBOSA, P. (en prensa) *A subordinação argumental não-finita*.
- CHOMSKY, N. (1990) *Observaciones sobre la nominalización*, in *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*, traducción de Peregrín Otero, México, Siglo Veintiuno.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. F. (1984) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, João Sá da Costa.
- DELBECQUE & LAMIROY (1999) *La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales*, in Bosque, I. e Demonte, V. (orgs.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Colección Nebrija y Bello, Madrid, Espasa pp. 1965-2081.
- DIK, S.C. (1978) *Functional Grammar*, Amsterdam, North-Holland. *Gramática Funcional de Serrano & Martín* (1981), Madrid, SGEL.
- DUARTE, I. (2003) *Subordinação completiva – As orações completivas*, in Mateus et ali. *Gramática da língua portuguesa*, Lisboa, Caminho, pp. 593-651
- GÓMEZ TORREGO, L. (1988) *Perífrasis verbales*, Madrid, Arco Libros.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997a) *Principios de sintaxis funcional*, Madrid, Arco Libros.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1997b) *La oración y sus funciones*, Madrid, Arco Libros.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2002a) *Forma y sentido en sintaxis*, Madrid, Arco Libros.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2007) *Sobre categorías y clases: infinitivos y participios*, Actas del VI Congreso de Lingüística General, Vol. 2 Tomo 1 (Las lenguas y su estructura (IIa)), Pablo Cano López (coord.) Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, Pp. 953-986
- HERNANZ, M.L. (1999) *El infinitivo*, in Bosque, I. e Demonte, V. (orgs.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Colección Nebrija y Bello, Madrid, Espasa, pp. 2197-2356.
- IGLESIAS BANGO, M. (1988) *Sobre perífrasis verbales*, León, Contextos nº 12, Universidad de León. Pp. 75-112
- IGLESIAS BANGO, M. (1992) *Acerca del supuesto estatuto perifrástico de la construcción causativa Hacer + infinitivo y otras cuestiones conexas (I y II)*, León, Contextos nº 19-20, Universidad de León, pp. 87-148.
- LEONETTI, M. (1999) *La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos nominales*, in Bosque, I. e Demonte, V. (orgs.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Colección Nebrija y Bello, Madrid, Espasa, pp. 2083-2104.
- Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal
Lisboa, 26-28 de junio de 2008

- MARÇALO, M.J. Broa Martins (2004) *Fundamentos para uma gramática de funções aplicada ao português* (Tese de Doutoramento defendida na Universidade de Évora em Março de 2005).
- MARTINET, A. (1975) *Studies in Functional Syntax*, München, W. Fink Verlag.
- MARTINET, A. (1985) *Syntaxe Générale*, Paris, Armand Colin. Versão espanhola de Sánchez Pacheco (1987) Madrid, Gredos.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, J. (1977-1978) *Poder más infinitivo*, Archivum XXVII-XXVIII, Oviedo, Universidad de Oviedo, pp. 397-414.
- MARTÍNEZ, J.A. (1994a) *Propuesta de gramática funcional*, Madrid, Istmo.
- MARTÍNEZ, J.A. (1994b) *Cuestiones marginadas de gramática española*, Madrid, Istmo.
- MARTÍNEZ, J.A. (1994c) *Funciones, categorías y transposición*, Madrid, Istmo.
- MARTÍNEZ, J.A. (1994d) *La oración compuesta y compleja*, Madrid, Arco Libros.
- MATEUS, M. H. et alii (2003) *Gramática da Língua Portuguesa*, Lisboa, Caminho.
- MORENO CABRERA (1994) *Fundamentos de sintaxis general*, Madrid, Síntesis.
- RAPOSO, E. (1992) *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*, Lisboa, Caminho.
- RODRÍGUEZ ESPÍÑEIRA, M. J. (2004) *Lecciones de sintaxis española*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- ROJO, G. & JIMÉNEZ JULIÁ, T. (1989) *Fundamentos del análisis sintáctico funcional*, Lalia, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- ROJO, G. (1978) *Cláusulas y oraciones*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- TESNIÈRE, L. (1959) *Éléments de syntaxe structural*, Paris, Klincksieck.
- TESO MARTÍN, E. del (1990) *Gramática general, comunicación y partes del discurso*, Madrid, Gredos.
- VIGÓN ARTOS, S. (2007) *Outras estruturas substantivas: infinitivos e orações introduzidas por Que-1*. Tesis de Mestrado en Lingüística defendida en 2007 en la Universidade do Minho.
- VIGÓN ARTOS, S. (2009) *Sobre la categoría sintagmática de los Infinitivos en Gramática Funcional*. Comunicación presentada en el 38º Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística celebrado en el CSIC, Madrid en febrero de 2009.
- VILELA, M. (1992) *Gramática de Valências: Teoria e Aplicação*. Coimbra, Almedina.

TALLERES

Taller: «Experiencias en el aula»

Isabel Araújo Branco

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Universidade Nova de Lisboa

1. Apresentação geral das quatro disciplinas

A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas deu início, há dois anos, à licenciatura de Tradução. Este ano lectivo, abriu pela primeira vez as disciplinas de Prática de Tradução em Assuntos Empresariais e Prática de Tradução Técnico-Científica, ambas de Espanhol para Português, a primeira com 20 alunos e a segunda com 32 alunos. As disciplinas são muito práticas e têm em conta as necessidades do mercado de trabalho.

O programa de Prática de Tradução em Assuntos Empresariais, leccionado no primeiro semestre, incluía questões teóricas sobre tradução e terminologia e temas como os estrangeirismos, os neologismos, os latinismos, os cultismos, as novas tecnologias e a colaboração do tradutor e do especialista. Mas, sendo uma disciplina essencialmente prática, teve como base textos empresariais gerais (abordando temas como a bolsa, o sistema fiscal, os bancos, a contabilidade e feiras) e de secretariado (principalmente cartas comerciais). Foram ainda trabalhados textos específicos sobre hotelaria, banca, serviços de saúde, seguros, calçado, têxteis e transportes rodoviários.

No segundo semestre foi leccionada Prática de Tradução Técnico-Científica, abordando questões como a interculturalidade, os neologismos e a tradução para a imprensa e os audiovisuais. Foram traduzidos textos de diversas áreas, como jornalismo, epistemologia, investigação científica, tratados e acordos internacionais, economia, saúde, inovações e manuais de utilização.

No próximo ano lectivo serão leccionadas as disciplinas de Prática de Tradução Literária e Prática de Tradução de Ciências Sociais e Humanas. Em Prática de Tradução Literária, o programa inclui a questão da tradução e a versão; os géneros literários e a tradução; e a análise de traduções de textos de ficção e poesia e das várias opções dos tradutores. Serão elaboradas traduções de contos e outros textos de Augusto Roa Bastos, Berta Marsé, Enrique Vila-Matas, Federico García Lorca, Gabriel García Márquez, Juan Rulfo, Júlio Cortázar, Mario Benedetti e Rudolfo Walsh, entre outros. Na disciplina de Prática de Tradução de Ciências Sociais e Humanas serão traduzidos textos das áreas de Antropologia, Ciências da Comunicação, Geografia, História, Filosofia, Literatura e Sociologia.

2. Tipologia geral dos alunos

A maioria dos alunos pertence à licenciatura de Tradução, alguns deles fazendo as disciplinas por opção. Existem ainda casos de alunos de Línguas e Literaturas Modernas, da variante de Espanhol. Quase todos estão no 2.º ano, havendo também alunos do 1.º ano que frequentaram Prática de Tradução Técnico-Científica. A escala etária é diferenciada – dos 19 aos 45 anos –, o que naturalmente tem

diferentes reflexos no grau de maturidade e no envolvimento dos alunos na disciplina. No entanto, se os alunos mais velhos são mais disciplinados e motivados, têm a desvantagem de ter mais dificuldade em assistir às aulas por motivos profissionais. Além disso, há vários casos de jovens mães que têm de conciliar a família, o trabalho e as aulas. Outro aspecto é a nacionalidade: a maior parte dos alunos é de nacionalidade portuguesa, mas também frequentaram as disciplinas três brasileiros, uma polaca e uma russa.

É evidente que há vontade dos alunos de tradução em estudar espanhol, existindo várias motivações. Em primeiro lugar, as saídas profissionais como tradutores de uma língua em expansão e ainda com poucos tradutores especializados no mercado. Mas também a ideia errada de que é muito fácil ler e escrever em espanhol, dada a proximidade entre as línguas. Existe ainda outras motivações, como o interesse em conhecer melhor a cultura espanhola e dos países latino-americanos. Talvez devido à aproximação de Espanha e as poucas informações sobre a América Latina disponíveis para o público em geral, os alunos demonstram um interesse particular sobre a realidade latino-americana, curiosidade e receptividade.

3. Materiais teóricos e práticos utilizados

O conteúdo das aulas dividiu-se em duas componentes. Por um lado, um trabalho intensivo de tradução em aula, por vezes confrontando diferentes traduções de um mesmo texto e discutindo qual a melhor opção e porquê. Algumas traduções eram preparadas em casa pelos alunos. Em Prática de Tradução em Assuntos Empresariais foram utilizados essencialmente livros de ensino de Espanhol Língua Estrangeira, enquanto que em Prática de Tradução Técnico-Científica foram adoptados textos de jornais e revistas, artigos científicos ou sobre as áreas em estudo, manuais de utilização e tratados e acordos internacionais. Por outro lado, existiu uma componente teórica, baseada em textos específicos sobre a área da disciplina, em particular comunicações de especialistas em congressos internacionais ou integrados em publicações.

Verifica-se que, nas apresentações dos textos teóricos, os alunos complementam os textos de partida com experiências pessoais (no caso de pessoas que já fazem traduções de forma profissional) e com conhecimentos adquiridos anteriormente na disciplinas ou noutras. O mais interessante é que pensam noutros casos, por si mesmos, como traduções de filmes e de banda desenha ou dobragem de desenhos animados japoneses, o que mostra que de facto reflectiram sobre as traduções e que aplicam os conhecimentos adquiridos.

Optando obviamente pelo espanhol de Espanha, é referida por vezes a diferença entre algum vocabulário de Espanha e dos vários países da América Latina. É o caso de «ordenador»/«computadora», «pagar»/«cancelar», «fresa»/«frutilla» e formas de tratamento por exemplo nas cartas comerciais. Esta diversidade é um elemento adicional de dificuldade, mas também de riqueza. Facilmente os alunos aumentam a sua cultura geral e descobrem coisas novas, realidades e formas de pensar diferentes a que normalmente não têm acesso. Basta dizer que duas obras fundamentais da literatura latino-americana como *Rayuela*, de Julio Cortázar, e *La tregua*, de Mario Benedetti, foram traduzidas pela primeira vez em

Portugal nos últimos dois anos. Alguns manifestam vontade de viajar e de conhecer pessoalmente estas realidades.

Durante as aulas, são apresentados aos alunos dados complementares, como os últimos neologismos do espanhol e a diferença entre conceitos nas duas culturas, como «novela» e «relato». «Novela» espanhola pode ser aplicável a «novelas» e «romances» e «relato» surge como «conto». Reflectimos também sobre diferentes formas de expressão do espanhol e do português, que incluem diferentes informações:

«Las españolas somos inteligentes.»

«As espanholas são inteligentes»

«Nós, as espanholas, somos inteligentes.»

Nas aulas surgem grandes debates sobre as diferenças que vão descobrindo entre o português e o espanhol, relacionados com as culturas e os hábitos, como a maior formalidade do português e um sentido mais prático do espanhol. É o caso dos muitos agradecimentos e pedidos de desculpa que existem em Portugal e não existem em Espanha, até nas conversas telefónicas. Muitas vezes estas discussões levam às diferenças entre as duas variantes do português, a de Portugal e a do Brasil.

4. Dificuldades principais a leccionar e estratégias adoptadas

Procuo adaptar-me minimamente aos alunos com o objectivo de os motivar e desenvolver as suas competências. No caso dos trabalhadores-estudantes (cerca de metade das turmas), incentivava-os a fazer em casa as traduções dos textos trabalhados nas aulas a que não assistiram e a entregar-me esse seu trabalho. Esse esforço compensava em parte a não presença na aula e permitia que o aluno não se distanciasse demasiado da matéria. Em relação aos alunos mais faladores, confrontava-os directamente, sem adoptar uma atitude agressiva, uma estratégia que resultava.

Tentei colmatar as dificuldades mais gerais no português. Nesse sentido, por exemplo fiz uma exposição sobre pontuação (com muitos exemplos, em especial do uso da vírgula) e outra sobre o uso do hífen em prefixos, como «pré», «pós», «neo» e «super». Isto permite-me depois ser mais exigente e menos tolerante em relação aos erros. Também corriji na última aula os erros mais gerais dos trabalhos escritos, como o uso de enumerações e itens e erros de pontuação, acentuação, hífen e uso de maiúsculas e minúsculas.

Uma forma de evidenciar a necessidade da tradução correcta para o português foi dar exemplos nas primeiras aulas de más traduções. Os alunos riem-se, mas depois têm alguma dificuldade em melhorar as frases:

«Nos **complace** informar que a **fabricação** do seu pedido já está finalizado e o **procedemos** a enviar segundo suas instruções. Salvo contratempo, chegará **a seu** destino nos prazos seguintes [...]. Os prazos indicados são **dias laboraveis**. Em caso de **incidência** pode contactar com o transportador.»

«E já podes ir procurando um noivo rico ou então vais ter de **pôr um cabeleireiro** na tua aldeia.»: «Abrir um cabeleireiro» ou «montar um cabeleireiro».

«Além disso acha que ela tem algumas aspirações artísticas que ainda persistem, apesar dos “**já te chamaremos**” acumulados.»: «Depois contactamo-la.»

«Bom, **já basta**. Não sei onde aprendeste a ser tão cínica e mal-intencionada.»: «Já chega» ou «Basta».

Uma das minhas maiores dificuldades foi que os alunos interiorizassem que há uma construção das frases diferente em espanhol e em português e uma necessidade de tornar as frases mais de acordo com a estrutura portuguesa, tal como evitar expressões espanholas que até podem existir em português mas que, se forem muito usadas, se tornam marcas de espanholismo. É o caso de «ya que», traduzível por «já que». Esta expressão, muito usada em espanhol, não o é em português, devendo num mesmo texto ser traduzida por «porque», «pois» ou «visto que».

É necessário explicar as diferenças das realidades, que se reflectem no nome e abrangência dos impostos ou na existência de um tom menos formal em Espanha e mais formal em Portugal no geral. Ou no uso de palavras espanholas em Espanha e inglesas em Portugal, como «franquicia»/«franchising» e «existencias»/«stock».

Em relação às dificuldade no vocabulário espanhol, tento que descubram o significado procurando a palavra primitiva: «lejano» tem como palavra primitiva «lejo». Outra forma passa por explicar o processo de derivação de muitas palavras latinas que começavam com a letra «f» e que, no seu processo evolutivo, mantiveram o «f» inicial em português mas no espanhol passaram a «h». Exemplo: «folia» (latim), «hoja» (espanhol) e «folha» (português). Assim, não conhecendo o significado de uma palavra espanhola, os alunos poderão ultrapassar essa aférese histórica e aproximar-se do seu significado.

Talvez o mais difícil seja fazer com que os alunos ultrapasse uma certa atitude passiva. Isto deve-se à ideia de que o espanhol é fácil e que por isso não é preciso estudar. A proximidade entre as duas línguas torna-se muitas vezes perigosa: por um lado, porque faz com que os alunos se enganem com os chamados «falsos amigos» e, por outro, porque não se esforçam no estudo e aperfeiçoamento das suas capacidades por considerarem que é desnecessário. Como compreendem o sentido do que lêem, partem do princípio que a tradução formal (oral ou escrita) é imediata. Uma das estratégias adoptadas foi precisamente confrontá-los com essa falsa percepção através do trabalho prático. Assim concluíam que é diferente perceber o sentido de uma frase e traduzi-la correctamente para português.

5. Dificuldades principais dos alunos, dependendo de algumas das suas características (alunos estrangeiros, trabalhadores-estudantes, «estudantes a tempo inteiro», etc.)

É claro que os alunos que não assistem às aulas não evoluem, mantendo as suas deficiências, não praticando a tradução e não adquirindo vocabulário. Entre as dificuldades mais gerais, conta-se os «falsos amigos» (por exemplo, «apenas», «luego», «todavía», «presupuesto»/«orçamento», «interés»/«juro») e o

uso do hífen («Estado-membro» ou «primeiro-ministro»). Há muitas dificuldades relacionadas com o próprio português e com falta de atenção (traduzir «digerir» por «dirigir» ou «debe tener al menos 10 amperios» por «deve ter menos de 10 amperes»).

Muitas vezes há uma tendência para fazer uma tradução literal, dada a proximidade das línguas. Muitas vezes há que alterar a estrutura da frase e adoptar outras palavras. Por exemplo:

«**La vuelta a América**» – título de um texto sobre a presença de empresários espanhóis na América Latina – terá como tradução literal «**A volta à América**», mas como tradução mais correcta «**O regresso à América**».

«Los ingenieros **llevan años trabajando** en la patata Amflora»: neste caso, «llevan años» deve ser traduzido como «**estão há anos**» e o **gerúndio**, tão utilizado no espanhol e no português do Brasil, soa estranho na maioria das regiões de Portugal, devendo por isso como «**a trabalhar**».

«El derecho al desarrollo **de conformidad** con sus necesidades e intereses»: «de conformidad» deve ser traduzido como «**em conformidade**» ou «**de acordo**».

«Los niños y las **poblaciones** civiles»: «poblaciones» neste contexto é «**populações**» e não «povoações».

Há também alguma tendência para simplificar os textos (cortando demasiadas palavras, o que altera o sentido) ou a complexificar (dando um tom mais formal). Estes últimos são menos comuns.

Outro aspecto é o «aportuguesamento» de palavras espanholas que em português são diferentes, como «competencia» («concorrência»), «transbordador espacial» («vaivém espacial»), «postgrados» («pósgradações») e «vecinos» (em alguns casos, «habitantes»).

Noutros casos, optam simplesmente por não traduzir. Dou alguns exemplos que palavras que não foram traduzidas na última frequência: «Corte Penal Internacional», que se traduz por «Tribunal Penal Internacional»; «Acuerdo Marco», por «Acordo Quadro»; «aseguradora», por «seguradora»; «invertir», como «investir»; «desarme», por «desarmamento»; «trata de seres humanos», por «tráfico de seres humanos»; e «alargador», por «extensão» ou nomes de países e cidades («Jartum»/«Cartum», «Sudán»/«Sudão», «Ankara»/«Ancara»).

Supreendentemente, alguns alunos tinham repetidamente problemas em expressões banais, como «sin embargo» («no entanto»). Neste caso, separavam as duas palavras sem se aperceberem da relação entre «sin» e «embargo». Apresento outros dois casos: «latinoamericanos» traduzido por «americo-latinos» ou «EEUU» por «UE».

Falando especificamente dos alunos brasileiros, a distância cultural em relação à Espanha cria outros problemas. Por exemplo, um aluno recusava a tradução de «Reino de León», insistindo em «León». Pelo contrário, para os portugueses, que estudam História desde os primeiros anos de ensino e o processo de formação de Portugal, o «reino de León» é perfeitamente banal. Outros aspectos específicos dos alunos brasileiros: o uso de palavras muito mais próximas do espanhol (por influências geográficas), o uso do gerúndio e uma escrita mais oralizada («pra» em vez de «para»).

Quanto às alunas polaca e russa, têm mais dificuldades com o português do que com o espanhol, em especial no uso dos artigos e dos pronomes. Não apresentam as dificuldades mais comuns dos portugueses com o próprio português (a acentuação e a pontuação).

Uma parte considerável desta análise é comprovada pelos próprios alunos, a quem pedi que respondesse a um pequeno questionário sobre as duas disciplinas. As dificuldades linguísticas apontadas dependem da disciplinas, mas resumem-se à falta de conhecimentos a nível do vocabulário específico e aos «falsos amigos». No caso da tradução técnico-científica, é também apontada a diferenciação substancial dos termos nas duas línguas. Em relação ao português, assumem carências de conhecimentos na pontuação e na «resistência» à «espanholização» do português. Quanto às temáticas abordadas, as dificuldades consistem na compreensão da realidade espanhola e diferenças culturais (como o grau de formalidade adoptado nas cartas comerciais) e a falta de conhecimentos prévios sobre as áreas (como peças de maquinaria ou substâncias químicas). Que estratégias adoptam os alunos? Além de assistir às aulas, ler textos sobre os temas, pesquisar documentos reais (documentos burocráticos, por exemplo), fazer análises contrastivas (entre o português e o espanhol), utilizar glossários explicativos e dicionários de sinónimos de português e espanhol, usar manuais especializados e consultar especialistas.

Outro aspecto abordado no questionário foi a utilidade das aulas. No geral, os alunos consideram que a aula é importante para ter uma visão geral da tradução destas áreas, adoptar métodos e adquirir vocabulário, bem como na elaboração de glossários pessoais. Algumas pessoas consideram que a turma de Prática de Tradução Técnico-Científica era demasiado grande (32 inscritos), o que dificultava o rendimento das aulas. Neste contexto, reconhecem que a assistência às aulas é fundamental para resolver problemas concretos de tradução e desenvolver estratégias progressivamente, de forma a melhorar a fluência no acto de traduzir. Sobre a relação da disciplina com outras disciplinas da licenciatura de Tradução, vários alunos consideram que as estratégias desenvolvidas foram úteis noutras cadeiras práticas com temáticas comuns e como complemento à disciplina de Espanhol.

6. Resultados: notas finais e evolução

Em geral, houve uma evolução significativa tanto nos conhecimentos de espanhol, como de português. No caso do português, a frequência e os trabalhos do segundo semestre revelaram um uso mais correcto da pontuação e menos erros ortográficos (em especial, acentos, mas também concordância, repetição de vocabulário e uso de itálicos e de aspas). Quanto ao espanhol, a forma como encaram a língua fez com que não se esforçassem o suficiente e mantivessem erros que noutra língua certamente não cometeriam.

A média final de Prática de Tradução em Assuntos Empresariais foi de 15 valores. A média das frequências foi de 14 valores, da participação de 15 valores e dos trabalhos de 17 valores. Dos 20 alunos inscritos, reprovaram 5, todos eles por desistência.

Quanto a Prática de Tradução Técnico-Científica, a média final foi de 13 valores. A média das frequências foi de 11 valores, da participação de 14 valores e dos trabalhos de 16 valores. De um total de 32 anos, reprovaram 4 alunos: dois desistiram e dois não cumpriram todos os elementos de avaliação.

TALLER: “Cómo lograr que la clase sea amena y divertida”

Mirta dos Santos Fernández
Instituto Politécnico de Braganza

El objetivo del presente taller, insertado en el III Congreso de la Enseñanza del Español en Portugal, ha sido presentar algunas actividades comunicativas que contribuyan a reforzar la motivación de nuestros alumnos y que resulten a la vez divertidas y formativas.

Todos, en calidad de docentes de Español Lengua Extranjera en Portugal, hemos experimentado alguna vez, sobre todo en los cursos de iniciación, situaciones de desinterés por parte de los alumnos, ya que muchos se acercan al aprendizaje del Español creyendo erróneamente que es casi igual al Portugués y que por lo tanto, es más fácil de aprender que otros idiomas etimológicamente más distantes. Es decir, lo que en un principio les atrae, la sensación de facilidad en la adquisición de nuestro idioma, puede convertirse y, de hecho, se convierte muchas veces, en un arma de doble filo, ya que a menudo tienen la sensación de no estar aprendiendo casi nada nuevo. Y es aquí donde surge el desinterés, especialmente si la enseñanza del Español se produce siguiendo un enfoque excesivamente centrado en la gramática.

El enfoque comunicativo y la presentación de actividades didácticas que conviertan al alumno en el eje de su propio proceso de aprendizaje se perfilan como las armas más eficaces que nosotros, docentes, podemos utilizar para combatir la desmotivación.

A continuación presentamos una serie de recursos divididos en tres grandes grupos:

- 1- Actividades didácticas con canciones
- 2- Actividades didácticas con anuncios publicitarios
- 3- Actividades didácticas para desarrollar la expresión oral en el aula
 - 3.1- Tests psicológicos
 - 3.2- Enigmas
 - 3.3- Juegos
 - 3.3.1- Lingüísticos
 - 3.3.2- Culturales
 - 3.3.2- Información personal

1- ACTIVIDADES DIDÁCTICAS CON CANCIONES

Para presentar en este taller hemos seleccionado dos canciones con distinta explotación didáctica, para ampliar un poco las varias posibilidades de trabajo en clase con este tipo de recursos. Se trata de:

- “La raja de tu falda” de Estopa
- “Bendita la luz” de Maná y Juan Luis Guerra

A continuación ofrecemos la secuenciación de actividades de cada una:

1.1- LA RAJA DE TU FALDA

Podemos empezar preguntando a los alumnos por sus gustos musicales, ver si conocen algo de la música española, artistas, géneros musicales, etc.

Una vez concluida la “lluvia de ideas” les hablamos del “flamenco-rumba-pop” y concretamente de los Estopa, del inicio de su carrera, etc.

Continuamos presentando el título de la canción que van a escuchar y les preguntamos qué les sugiere el mismo.

Después repartimos a cada alumno (o por grupos) las viñetas desordenadas que cuentan la historia que se narra en dicha canción y les pedimos que la ordenen como quieran o como crean que es la historia que van a escuchar. Una vez organizadas, cada alumno o cada portavoz del grupo cuenta “su” historia de la canción.

A continuación se les deja escuchar la canción una vez para que cambien las viñetas que estén mal ordenadas y, tras la audición, se elige a un alumno que cuente la verdadera historia de la canción.

Para finalizar se les reparte una fotocopia con la letra de la canción a la que habremos quitado antes algunas palabras y dejado unos huecos. Ellos deberán completar las palabras en falta con lo que oigan.

Las palabras que se quiten dependerán del nivel lingüístico del alumnado: para principiantes podemos “tachar” por ejemplo las prendas de vestir que salen en la letra de la canción o los presentes de indicativo; para los grupos más avanzados podemos suprimir los tiempos de pasado o las preposiciones por/para.

Para concluir podemos preguntar a los alumnos si alguna vez han tenido un accidente de tráfico, que cuenten cómo fue o si han presenciado o vivido “catástrofes” semejantes por amor.

1.2- BENDITA LA LUZ

Como tarea introductoria a esta actividad integrada, se sacan algunos versos de la canción y se escriben en la pizarra junto al título de la canción:

Tratar con desdén a alguien

Ignorar a alguien

Esquivar a alguien

Se les pide que interpreten el significado de dichas expresiones y que lo expliquen en Español. A continuación deberán formular hipótesis sobre el tema de la canción teniendo en cuenta los datos anteriores. Muchos dirán que se trata de una canción de desamor, otros de denuncia social, etc.

Tras esta breve introducción se les reparte una fotocopia con la letra de la canción a la que se han quitado palabras y sustituido por imágenes. Los alumnos tendrán que escribir las palabras que crean que representan las distintas imágenes. Después alguno de ellos leerá “su” letra de la canción, se les pregunta si están todos de acuerdo (probablemente algunos introducirán cambios) y se les deja escuchar la canción una vez para que corrijan o confirmen la información.

Se les pide también que resuman oralmente la historia de la canción.

Más tarde se les explica que van a visionar el videoclip de la canción pero que antes, por grupos, deberán convertirse en “guionistas por un rato” e imaginar cómo lo harían ellos en 3 ó 4 escenas. Tendrán que describir a los protagonistas, ubicarlos en el tiempo y en el espacio, narrar sus acciones, etc.

A continuación les ponemos el video y les pedimos que se fijen bien en todo lo que pasa. El video les sorprenderá, pues es muy original, así que manifestarán desconcierto y euforia.

Como tarea final se les pide que escriban para la siguiente clase la verdadera historia de esta canción.

2- ACTIVIDADES DIDÁCTICAS CON ANUNCIOS PUBLICITARIOS

2.1- ANUNCIO TELEVISIVO DE “LA PRIMITIVA” (EL PERRO PANCHO)

Este es un anuncio de televisión muy divertido que ofrece la posibilidad de adaptarlo a los distintos niveles de enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera, todo dependerá de la consigna de los ejercicios que queramos que los alumnos realicen.

Para empezar se les distribuye la hoja correspondiente a esta actividad (en anexo) y se les explica que van a ver un anuncio de televisión muy popular en España cuyo protagonista es un perro llamado Pancho. A partir de aquí, se les pide que formulen hipótesis sobre el tipo de producto que creen que se va a anunciar (la mayoría dirán comida para perros, artilugios para mascotas o incluso un anuncio de concienciación social contra el maltrato animal...). Tendrán que utilizar las fórmulas funcionales para expresar probabilidad (“a lo mejor”, “igual”, “lo mismo” + indicativo, los grupos de iniciación y “quizás”, “tal vez” “acaso”, etc., los grupos más avanzados).

A continuación se les deja ver el anuncio una única vez sin sonido para que tomen nota de todas las cosas que Pancho debía hacer para su dueño y para que identifiquen el producto que se pretende vender. Después se comentan en alto las soluciones y se les pide que completen el pequeño texto con huecos sobre Pancho.

Se les muestra de nuevo el anuncio, esta vez con sonido, para que completen las palabras del amo de Pancho y de la voz en off.

Para finalizar la actividad, se les formula una serie de preguntas para que las contesten oralmente, sobre el perro Pancho y sobre los animales en general.

Esta actividad es perfecta para repasar las tareas domésticas en los niveles iniciales y también para repasar los usos del subjuntivo dependientes de verbos en pasado (“le enseñé a que fuera, a que me trajera, etc.)

3- ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR LA EXPRESIÓN ORAL EN EL AULA

3.1- TESTS PSICOLÓGICOS

Se pueden obtener a través de revistas, de Internet e incluso en algunos manuales de expresión oral y generalmente a los alumnos les encanta realizarlos y comentar después en grupos no sólo sus resultados, sino también los de sus compañeros.

Aquí reproducimos (en anexo) uno publicado en la revista española “Clara” que se titula “La prueba de la selva”.

Funciona muy bien en grupos no demasiado grandes, haciendo una transparencia con él y proyectándolo a la vez para toda la clase: primero se tapan las soluciones y se les deja leer y contestar únicamente a las preguntas individualmente y en alto.

Después se les da el significado de cada respuesta y se les pide que redacten su perfil psicológico individual, teniendo en cuenta los resultados.

3.2- ENIGMAS

Son una especie de situaciones rompecabezas sin sentido aparente, pero que los alumnos tienen que intentar resolver, recurriendo para ello a las fórmulas de expresión de probabilidad: “a lo mejor”, “igual”, “quizás”, etc.

Se pueden proyectar también a través de transparencia o distribuyendo uno a cada grupo para que maquinen la solución.

Caso sea muy difícil, se les van dando pistas hasta que lo aciertan.

Se puede formular también como un concurso para estimular la competitividad y, por consiguiente, la motivación. (ver hoja anexo)

3.3- JUEGOS

3.3.1- LINGÜÍSTICOS

Existen juegos para practicar casi todo tipo de conocimientos lingüísticos, desde el uso de las preposiciones, pasando por los pasados o incluso por los usos y leyes del subjuntivo.

Por la imposibilidad de referirnos a todos ellos en este espacio, recomendamos la carpeta de “Juegos de Tablero y Tarjetas para el aprendizaje del español” de Edinumen que contiene un número significativo de juegos para practicar todas las competencias de la enseñanza-aprendizaje del Español como lengua extranjera (léxico, gramática, cultural, etc.)

3.3.2- CULTURALES

Para transmitir los contenidos culturales de forma lúdica, se pueden simular, por ejemplo, concursos de la tele, que es algo que a los alumnos les gusta y les divierte mucho.

El que reproducimos aquí (en anexo) es una versión muy *sui generis* del “Pasapalabra”, un concurso muy popular en España, pero también se puede simular el “Un, dos, tres”, “Quién quiere ser millonario”, etc.

Para la realización de este juego-concurso, además de dividir a la clase en dos grupos, debemos contar con un moderador, voluntario o designado por nosotros, que se encargará de contabilizar los aciertos y los fallos y un cronómetro. Será conveniente también preparar más tandas de preguntas.

3.3.3- INFORMACIÓN PERSONAL

Todos sabemos que a los alumnos les encanta hablar de sí mismos, de sus experiencias, creencias, etc. y precisamente por ahí van las orientaciones del enfoque comunicativo, por convertir al “aprendiente” en el centro de su propio proceso de enseñanza, por lo que este tipo de juegos son siempre muy bien recibidos

por parte del alumnado. Se trata de juegos de tablero, fichas y dado, numerados del 1 al número que queramos. Podemos dejar algunas casillas en blanco, poner algunas con signos de interrogación para que los jugadores elaboren preguntas distintas a las del tablero a sus compañeros o casillas con indicaciones “retrocede 3 casillas”, “avanza 4”, “vuelve al inicio”, etc.

Se trata de formular preguntas personales pero no íntimas, porque los alumnos pueden sentirse incómodos a la hora de contestar y perder la motivación. Ganará el que llegue primero a la meta, habiendo contestado satisfactoriamente a todas las preguntas que les hayan tocado.

En anexo ofrecemos un ejemplo de este tipo de juegos, titulado “Vamos a ser sinceros”.

Y éstas han sido todas las actividades presentadas y trabajadas en el taller supramencionado; por algunas tuvimos que pasar “en volandas” debido a la escasez de tiempo destinado a su exposición, pero creo que cumplimos con el propósito de realizar una pequeña demostración acerca de la infinidad de recursos que podemos utilizar, en calidad de profesores de español, para motivar a nuestros alumnos en el aula.

ANEXOS

EL PERRO PANCHO

1. Vamos a ver un anuncio publicitario de televisión que hizo furor en España el verano pasado. Teniendo en cuenta que el título del anuncio es “El perro Pancho”, ¿qué tipo de producto crees que se pretendía vender con este anuncio? Formula hipótesis con las siguientes fórmulas:

A lo mejor + indicativo

Igual + indicativo

Lo mismo + indicativo

Posiblemente/Probablemente + indicativo

2. Vas a conocer a Pancho, un perro que se ha escapado de su casa. Observa las imágenes y anota todas las cosas que Pancho debía hacer para su dueño.
3. En parejas, escribid un texto en el que contéis la vida de Pancho, basándoos en las imágenes que habéis visto y lo que habéis anotado en el ejercicio anterior. Seguid las indicaciones:

“Pancho es un perro-----

-----.

Su dueño, Ramiro Benítez, es un adiestrador de perros que ha enseñado a Pancho a-----

-----y a-----
-----.

Además, Pancho también tiene que -----
-----.

Pancho está harto de vivir como un esclavo, así que ha decidido-----
-----.

Ahora Pancho-----
-----.”

4. Mira de nuevo el anuncio y completa el texto:

Hombre: “Hola, me llamo Ramiro Benítez, soy adiestrador de perros y éste es Pancho,-----
-----.

Al principio, pues le enseñe lo típico: “sit”, “plas”, “dame la patita”, “hazte el muerto”... ¡Psss!
Luego ya me fui creciendo y le enseñé a que -----las zapatillas, a
que.....a comprarme el periódico, iba al videoclub a alquilarme una película, a
que.....los zapatos, a que.....las cosas de casa, a
que....., a que.....la colada...Vamos, lo normal “pa” un
perro.

Un día se me ocurrió que también.....echarme la primitiva y, desde entonces,
no....no me vuelto a saber nada de Pancho.”

Voz en off: Este tienes un en la primitiva de 5.532.000 euros y el sábado
otro de 6.057.000 euros.

La Primitiva. Que la te acompañe.

5. Responde a estas preguntas:

- a) ¿Cuál es la razón por la que realmente Pancho se marcha de casa?
- b) ¿Crees que el dueño echa realmente de menos a Pancho?
- c) ¿Crees que es un buen anuncio? ¿Por qué?
- d) ¿Qué es lo que más te ha gustado del anuncio?
- e) ¿Cuáles son las principales diferencias entre el texto que habéis escrito en parejas y la banda sonora del anuncio?
- f) En este caso, se juega con la inversión de papeles: no es el dueño el que abandona al perro, sino al contrario. ¿Qué opinión te merece el abandono de animales? ¿Qué solución darías tú a este problema si tuvieses poder para tal?
- g) ¿Te gustaría tener a Pancho en tu familia?

PARA HABLAR...

¡Vamos a intentar encontrar la solución para estos enigmas!

HISTORIA A

Un hombre lee la noticia de la muerte de una mujer que cayó desde el último piso de la Torre de Madrid. Al terminar de leer, afirma con toda seguridad que el marido de esa señora la empujó desde arriba para asesinarla. ¿Cómo puede estar tan seguro el hombre que lee el periódico?

HISTORIA B

En una habitación hay dos cadáveres, cristales rotos y agua en el suelo. La ventana está abierta. ¿Qué ha ocurrido?

HISTORIA C

Un hombre vive en el octavo piso, todos los días sube en el ascensor hasta el 5º y andando los tres pisos que le quedan. Pero los días de lluvia, sube hasta el octavo en ascensor. ¿Por qué?

HISTORIA D

Una pareja va en un coche escuchando la radio y de repente la emisora se estropea. Él estaba conduciendo, para y se pega un tiro. ¿Puede haber alguna razón?

HISTORIA E

Un hombre entra en un bar, pide un bocadillo de gaviota, lo prueba, sale del bar y se suicida. ¿Por qué hace esto el hombre?

PASAPALABRA CULTURAL

- A. Segunda Comunidad más grande de España en superficie. **Andalucía**
- B. Ciudad donde se celebraron las Olimpiadas en 1992. **Barcelona**
- C. Nombre de la última comida que hace un español en el día. **Cena**
- D. Pintor surrealista nacido en Figueras, Cataluña. **Dalí**
- E. Monasterio con forma de parrilla ubicado en las afueras de Madrid. **Escorial**
- F. (Contiene la f). Asociación religiosa que se reúne en Semana Santa para hacer una procesión.
Cofradía
- G. Río que pasa por Andalucía. **Guadalquivir**
- H. (Contiene la h). Comunidad Autónoma donde se encuentran los molinos contra los que luchó Don Quijote. **Castilla la Mancha**
- I. Terrenos españoles fuera de la Península que no son ni Ceuta ni Melilla. **Islas**
- J. Producto gastronómico típico español. **Jamón**
- K. (Contiene la k). Reunión de brujas que se suele celebrar al aire libre. **Akelarre**
- L. Nombre de una isla perteneciente a las Canarias. **Lanzarote**
- M. Mes en el que se celebra el día del padre. **Marzo**
- N. Comunidad Autónoma española que otrora fue un próspero reino. **Navarra**
- O. Capital de Asturias. **Oviedo**
- P. Actividad con la que comienza una corrida de toros. **Paseíllo**
- Q. Producto típico de Castilla la Mancha. **Queso**
- R. Fiesta popular que se celebra en la ciudad de Almonte en honor a una Virgen. **Rocío**
- S. Baile típico del folclore de Cataluña. **Sardana**
- T. Animal paradigmático asociado a la cultura española. **Toro**
- U. Alimento que tomamos todos los españoles juntos el último minuto del año, con las doce campanada, en Nochevieja. **Uvas**
- V. Producto típico de la Rioja. **Vino**
- W. Nombre que dan algunos españoles al baño, servicio o aseo. **Water**
- X. Así denominamos en gallego al año en el que el día de Santiago de Compostela cae en domingo.
Xacobeo
- Y. (Contiene la y). Juego de niños típico español y título de una novela de Julio Cortázar. **Rayuela**
- Z. Ciudad española donde se está celebrando este año la Expo del Agua. **Zaragoza**

Entre locuciones y refranes... anda el juego. Propuesta de actividades para aprender y divertirse

Candelaria Fernández Betancor
Profesora de Enseñanza Secundaria

¿Por qué enseñar fraseología? La enseñanza-aprendizaje de esta parte de la gramática incluye el concepto de compartir, pues su adquisición y su comprensión despiertan entre los que se acercan a ella un deseo de poner en común las referencias históricas, costumbres y otros aspectos en las diferentes lenguas; sugiere comentarios, recuerdos y vivencias que favorecen la comunicación; además, facilitan el buen clima necesario en toda clase y en cualquier acto comunicativo.

En el uso, la fraseología no es sólo un recurso anecdótico del idioma. Las unidades fraseológicas idiomáticas abundan en las lenguas de cultura, aunque no todos los hablantes las conozcan o sean conscientes de su presencia y de su uso. Parafraseando al profesor Gonzalo Ortega, las expresiones idiomáticas son una metáfora, una mentira pragmática, que se apoya en el término de *colaboración* o *buen fin comunicativo* establecido por los principios de la Pragmática.

El objetivo de esta propuesta didáctica es enseñar fraseología y paremiología en el aula de español como lengua extranjera (E/LE), a través de algunas de las unidades fraseológicas y refranes de uso común. Además, reforzar los conocimientos básicos del español, así como iniciar en el aprendizaje de estas áreas tan interesantes de las lenguas: la fraseología y el refranero, que encierran en sí contenidos culturales, idiomáticos y gramaticales, y reflejan en quien las domina un nivel de conocimiento interesante de la lengua aprendida.

Las actividades propuestas están dirigidas a alumnos jóvenes y/o adultos, pero fácilmente adaptables a alumnos de poca edad. El profesor deberá conocer el perfil y la situación personal de sus alumnos (edad, cultura de origen, nivel de alfabetización o académico, inquietudes, intereses para aprender español, etc.).

Se hará necesaria una evaluación inicial de los conocimientos fraseológicos que posea el alumnado, y a partir de esto enseñar y aprender los contenidos establecidos. Se trata, por tanto, de acercar a los alumnos al aprendizaje de fraseología española, en un “viaje” en el que aprendan, interioricen y se diviertan.

DISEÑO DEL TALLER DIDÁCTICO

A continuación se presentan los ejemplos de las actividades que se proponen en el taller didáctico. Algunas de ellas incluyen varias posibilidades de trabajo, que aparecen señaladas como opción A, B, C... La mayor o menor aplicación de la actividad, así como su efectividad dependerán de la maestría del docente y del interés del alumnado.

Se adjunta una relación de unidades fraseológicas. El profesor elegirá aquellas que desee enseñar a su alumnado.

Atendiendo a la diversidad en la norma del español y, dado que mi norma idiomática es el español de Canarias, cuya peculiaridades fonéticas y léxicas son interesantes en relación con el español estándar, he incluido algunos ejemplos de unidades fraseológicas del español hablado en Canarias; para aportar un rasgo diferenciador y novedoso a los estudiantes de español como lengua extranjera.

ACTIVIDAD 1: “*El que busca...encuentra*” y “*Hablando se entiende la gente*”

Para realizar esta actividad, los alumnos deberán haber aprendido previamente algunas unidades fraseológicas. Trabajarán en parejas. El profesor observará la evolución de la clase, facilitará la integración de aquellos alumnos más tímidos y “velará” porque se comuniquen en español entre ellos. Se les entrega una fotocopia de un texto coherente y cohesionado elaborado por el profesor o bien modificado de una muestra real (prensa, publicidad, por ejemplo) que incluya las locuciones que han aprendido; algunas aparecerán correctamente utilizadas y otras, no.

A) (Trabajo individual) Una vez que los alumnos han aprendido algunas unidades fraseológicas, se les entrega un texto coherente y cohesionado elaborado por el profesor o bien modificado de una muestra real (prensa, publicidad, por ejemplo) que incluya las locuciones que han aprendido; algunas aparecerán correctamente utilizadas y otras, no. Los alumnos tendrán que detectar los errores y subsanarlos. Se realiza en la misma fotocopia. Tendrán unos minutos para hacerlo y luego se corrige entre todos en voz alta.

B) (Trabajo por parejas). Los alumnos tienen un mismo texto (diseñado de antemano), pero la mitad de él es incorrecto y las soluciones están en la mitad de su compañero (*vacío de información*).

El alumno A, por ejemplo, trabaja una parte que aparece correctamente fotocopiada en la hoja que posee el alumno B. Es decir, las soluciones a los fragmentos de cada uno de los alumnos aparecen en la hoja del compañero; de tal manera, que una vez hayan realizado el ejercicio, será su compañero quien les confirme los errores y aciertos. Gracias al vacío de información cada uno de los alumnos ayuda a su compañero a solucionar los errores.

C) “*Cada oveja con su pareja*”: (Trabajan en gran grupo). Si queremos que los alumnos se integren y establezcan más relación entre ellos, podemos hacer que el ejercicio sea en grupo. Tienen varios textos con errores y deben encontrar en los compañeros de clase las correcciones a su texto. De tal manera que cumplimentarán el texto dado y luego buscarán entre los compañeros de la clase las soluciones a su texto (-habrá que poner algún tipo de logo o título para que sea más fácil encontrar a la pareja que contiene esta información (el título puede ser un refrán o locución).

Cada texto debe tener un título o similar (un refrán o similar) para que la búsqueda sea más fácil. Se les da unos minutos para hacerlo y luego se mueven por la clase buscando las correcciones. Se puede hacer en formato de concurso y gana el /los que primero encuentre/n a su pareja.

Este tipo de actividad “preocupa” a los alumnos más tímidos, pero si el profesor agiliza el proceso y facilita que los alumnos se muevan y anden por la clase, ellos se divertirán más y entablarán más relación y conversación con los compañeros. Es una actividad que puede redundar en el buen clima del aula y que, aunque la clase sea reticente a hacerla, poco a poco –si se entrenan en este tipo de actividad, van desinhibiéndose y participando de modo activo. Es una actividad ideal para realizarse cada cierto tiempo en el aula. Si funciona, el profesor puede ir complicando los textos o la dinámica.

PROPUESTA INICIAL DE TEXTO:

“Para levantar los ánimos no hay nada mejor que una buena taza de chocolate caliente. Es algo lejos de duda que todo se marcha al diablo cuando el calor del americano producto invade nuestro ánimo: se olvidan los dimes y diretes que hayamos sufrido, nos tira un cable a nuestro ánimo y nos permite soltarnos la melena, poner hierro a cualquier problema y solicitar a gritos que la alegría venga como agua de mayo”...

ACTIVIDAD 2: “*Yo soy Juan Palomo...yo me lo guiso, yo me lo como*”

Actividad de las llamadas de “drill”. El profesor elabora un texto, a partir de muestras reales o no y elimina aquellas locuciones que el alumnado ha de aprender.

Se trabaja individualmente y controlando el tiempo. Luego, por parejas o en gran grupo se corrige el texto.

Variante: Para aquellos alumnos más avanzados, o bien cuando el aprendizaje de las unidades fraseológicas parezca completado, podemos realizar el mismo ejercicio sin darles las posibles respuestas, es decir, un texto con determinados huecos; o bien que coloquen en cada espacio todas las opciones posibles, aun cuando el significado del texto varíe.

Este tipo de ejercicio nos sirve para conocer el dominio de este aspecto del español. Además, corregirlo entre todos facilita el aprendizaje ya que los alumnos conocen otras opciones que no han elegido y comprueban cómo la presencia de una locución en un texto modifica su sentido.

ACTIVIDAD 3: “*Secretitos en reunión son de mala educación...*”

Trabajan en grupo (gran grupo o grupos pequeños en concurso). Actividad ideada para trabajar la expresión y comprensión orales.

Alumnos y profesor se sientan en rueda, el profesor le dice al oído un mensaje al primer alumno. Éste debe transmitirlo al siguiente y así sucesivamente. El último alumno recibe el mensaje y debe escribirlo en un papel y decirlo en voz alta al resto de la clase. Se comprueba que el mensaje ha llegado correctamente.

En caso de concurso: la clase se divide en dos grupos y si el texto está bien, el equipo recibe un punto; si no, el punto es para el grupo contrario.

El texto debe ser breve, comprensible en una primera escucha y relativamente fácil de memorizar, pero con cierta dificultad.

El profesor analizará con los alumnos dónde están los errores –si los hay- y cómo subsanarlos. El éxito de la actividad radica en ir complicando las unidades con que se elabora el mensaje, para conseguir mayor concentración y mejor nivel de conocimientos de los alumnos.

Además el aspecto lúdico y de cambio en la ubicación de los estudiantes en el aula pueden ser factores de motivación hacia el aprendizaje.

PROPUESTA DE TEXTO:

“Pili y Mili son *como uña y carne*; pero Pili le dijo a Mili *a bocajarro, como quien no dice nada*: -*Me siento como pez en el agua*. Mili respondió sin sobresalto: -*A buenas horas mangas verdes*”

ACTIVIDAD 4: “*Esto es de película...*”

El alumnado trabaja en grupo grande o en pequeños grupos (no más de cuatro alumnos). Actividad ideal para hacerla en formato de concurso, jugando a contrarreloj.

El profesor elaborará una serie de tarjetas que contengan un refrán o modismo ya explicado y aprendido, cuyo uso haya sido practicado en clases anteriores. El profesor aclara, antes de empezar, cualquier duda sobre el significado de las locuciones que aparecen en las tarjetas.

Se elige una tarjeta y trata de representar el significado de la locución o refrán que incluye. Si lo logra, gana un punto el que grupo que acierta y el que escenifica.

El turno de participación se establece de la siguiente forma: representa un grupo, luego representa el que ganó (que no participa en la resolución en este turno) y que sólo podrá participar en caso de “rebote”; y así sucesivamente

Gana el equipo que antes escenifica y consiga que se descubran los mensajes de sus tarjetas. Pueden ayudarse de dibujos en la pizarra, pero están prohibidos los sonidos y onomatopeyas.

ACTIVIDAD 5: “*A la búsqueda del tesoro*”

Trabajan en parejas o en pequeño grupo. Los alumnos tendrán que localizar en un texto dado las unidades fraseológicas correctas e incorrectas, subsanar los errores y elaborar un texto coherente y cohesionado con ellas. Luego se leerá en voz alta a la clase.

A continuación pueden completar la lista de las unidades con ejemplos que recuerden de la publicidad, por ejemplo.

El profesor escribe estas unidades en la pizarra y comenta el grado de fijeza, peculiaridades, frecuencia de uso, etc.

ACTIVIDAD 6: “*Donde dije digo, digo Diego*” y

“*ande yo caliente, ríase la gente*”

Trabajo individual o en parejas. Actividad de refuerzo. Los alumnos realizan un texto o poema cohesionado y coherente –en la medida de lo posible– con aquellos refranes que se hayan aprendido en clase, además de otros que ya conozcan.

Se les da de plazo una semana para que puedan hacer un texto adecuado. Lo escriben en cartulinas y lo decoran como deseen. El día señalado, cada alumno o pareja recitará el suyo y se premiará al más divertido, original o el que más haya gustado (según el criterio del profesor, por los aplausos recibidos en clase, o bien por la opinión del Departamento de español).

Las cartulinas se colgarán en clase o en los paneles para que los compañeros puedan verlas.

ACTIVIDAD 7: “*Veo, veo... ¿qué ves?*”

Actividad para fases iniciales de aprendizaje. El profesor escribe las unidades que quiera enseñar en la pizarra, aisladas o en formato de texto. Lee en voz alta lo que ha escrito y a continuación hace que sus alumnos –todos a la vez– la repitan al unísono en voz alta con él varias veces.

Luego va borrando poco a poco palabras claves del texto, mientras los alumnos continúan repitiendo el mensaje –recordando las palabras borradas.

ACTIVIDAD 8: “Sáquenme de aquí”

(“No estamos locos, que sabemos lo que queremos...”)

Esta actividad se encuadra en la metodología del *enfoque por tareas*, cuyo proyecto final puede ser dar a conocer el grupo de E/LE al resto del centro escolar, motivar a los alumnos y dinamizarlos para que realicen determinadas tareas que les den conciencia de grupo y “personalidad” dentro del centro; algo así como un “club” diferente, peculiar y atractivo a los ojos del resto del alumnado.

Además de las competencias gramaticales, las de comprensión y expresión, se trabajan la competencia sociolingüística y la sociocultural. Puede realizarse una vez los alumnos tengan algún conocimiento sobre refranes o locuciones y modismos, que el profesor haya trabajado con ellos en clase. Adecuada para niveles avanzados.

Tarea 1: Bautismo de la clase/ del grupo

Consiste en elegir un eslogan fraseológico que designe a la clase. Los alumnos trabajarán en pequeños grupos y elaborarán diferentes propuestas a partir de los conocimientos adquiridos, o bien ayudándose de material bibliográfico fraseológico que el profesor les facilitará. Se valorará la originalidad, de modo que las variaciones que introduzcan a refranes o a locuciones muy conocidos podrán ser un aspecto muy atractivo.

Este eslogan puede convertirse en una especie de “firma” o “marca de identidad” que aparezca en aquellas actividades en las que participen los alumnos de español (representaciones teatrales, jornadas de puertas abiertas, concursos literarios, notas de prensa en el periódico escolar, etc.).

Dado que este mensaje será carta de presentación de la clase o del conjunto de alumnos de español, considero que no debe permitirse incluir aquellas unidades fraseológicas que puedan molestar a compañeros de otras creencias o culturas, así como las que contengan referencias a aspectos poco adecuados en contexto no familiar. No debemos olvidar que algunos refranes y locuciones en español esconden un doble sentido no siempre agradable para el receptor, o bien hacen referencia a aspectos culturales no compartidos ni comprendidos fuera de contexto.

También puede elegirse una mascota (animal, un muñeco, un monigote,...) al que se puede bautizar con una locución o refrán que contenga un nombre (Por ejemplo: “*Juan Palomo, yo me lo guiso, yo me lo como*”)

Tarea 2: ‘Camisetas publicitarias

Los alumnos diseñarán sus propias camisetas con el eslogan de la clase (recordemos que el eslogan es una unidad fraseológica o refrán, modificados o no). Además del diseño, elaborarán las camisetas en clase (-podrán pintarlas a mano-).

Luego se repartirán las pequeñas tareas necesarias para realizar esta actividad: elegir el tipo de camiseta (precio, calidad, color, forma,...), decidir cómo decorarlas (quién las pintará, qué colores utilizarán, qué tipo de pintura,...) determinar el diseño final (se hacen todas iguales o no, se incluye algún otro elemento y dibujo o no, etc.).

Estos prolegómenos favorecerán la expresión oral en clase y el profesor observará y participará en aquellos aspectos en los que considere conveniente, siempre manteniéndose en un discreto segundo plano, o bien –si la clase no avanza en la actividad- podrá ejercer un papel más activo para conseguir la participación de los alumnos y finalizar la actividad.

Una vez se haya decidido lo anterior, las pequeñas tareas se repartirán entre parejas o pequeños grupos; así recabarán la información necesaria y tendrán que preparar aquellos aspectos lingüísticos expresivos o léxicos que pudieran interferir en la realización de las actividades.

Por ejemplo, dos grupos harán un listado de tiendas donde podrán encontrar las camisetas seleccionadas y se encargarán de visitarlas y llevar a la clase la mejor propuesta (para ello deberán conocer las expresiones para pedir, el léxico referido a prendas de vestir –talla, calidad, forma,...-, cómo se solicita información de una calle (recto, doblando a la derecha, en la próxima esquina, detrás de correos, por ejemplo), cómo se solicita y se ofrece información sobre un número de teléfono, normas de saludo y despedida de cortesía, etc.

Otro grupo, por ejemplo, se encargará de hacer lo propio con tiendas que vendan material de bricolaje o manualidades, donde adquirir lo necesario para decorar las camisetas. Harán también el trabajo previo para actualizar sus conocimientos sobre el uso del español y el léxico especializado para evitar confusiones y dudas a la hora de comprar.

Los alumnos que no hayan participado en estas tareas serán los encargados de realizar la actividad, es decir, irán a comprar las camisetas y los materiales necesarios para decorarlas y también tendrán que preparar el uso del español para realizar ambas actividades, así como todo lo que tenga que ver con cantidades, cifras, fracciones de moneda, medios de transporte, etc.

Tarea 3: Papelería personal

Una de las actividades que se desarrollan en contexto escolar es la de establecer correspondencia con otros compañeros del centro o de otros centros escolares. En la programación de Lengua Española de ESO es frecuente realizar esta actividad al menos una vez en el curso y suele ofrecer buenos resultados, ya que los alumnos establecen relación personal con otros alumnos de su propio centro o de otros centros con los que se cartean. No cabe duda que esta actividad requiere de mucho esfuerzo y atención por parte del profesor encargado, porque debe motivar a aquellos alumnos desinteresados, debe supervisar el contenido del envío para evitar sorpresas desagradables y malentendidos, y tiene que reforzar el trabajo inicial para conseguir mantener la actividad durante un tiempo. Sin embargo, una vez que se superan estas pequeñas dificultades, los alumnos que han recibido respuesta y mantienen correspondencia durante un tiempo se sienten satisfechos.

Podemos hacer esta actividad con nuestros estudiantes de E/LE, proponiéndoles que mantengan correspondencia con otros alumnos de E/LE de cualquier lugar del mundo (- por suerte, acceder a un listado de escuelas de idiomas o centros escolares donde se imparta E/LE es absolutamente sencillo utilizando Internet-) Evidentemente, habrá que tener en cuenta la edad, inquietudes, cultura de origen y personalidad de nuestro alumnado, para luego elegir adecuadamente con quiénes va a cartearse. También habrá que sopesar el gasto que suponga el envío por correo, pero el profesor habrá de ingeniárselas para conseguir la ayuda económica por parte del centro escolar.

Si decidimos establecer esta correspondencia entre alumnos de E/LE, nuestro grupo podrá diseñar su papelería personal en la que aparecerá el logo de la clase y el de cada alumno personal, por ejemplo. Recordemos que ambos textos estarán formados por una locución o un refrán (ver tarea 1 y 2).

ACTIVIDAD 9: “*La curiosidad mató al gato*”
(“*Chateando que es gerundio*”)

Esta actividad puede ser atractiva para los jóvenes y para aquellos adultos que naveguen por Internet o utilicen las nuevas tecnologías en el aula de E/LE.

Consiste en que cada alumno, de entre las opciones que conozca, que se hayan trabajado en clase, o bien busque, elija una locución o refrán que le sirva como sobrenombre para chatear en Internet o como usuario de una plataforma digital escolar.

Pueden trabajar solos, en parejas o en pequeños grupos. Una vez hayan elegido su apodo, lo registrarán en una hoja de datos que les facilitará el profesor.

Esta actividad puede realizarse al final de una sesión y en la siguiente trabajar en el aula de informática para que realicen actividades de fraseología utilizando las nuevas tecnologías y dediquen los minutos finales a enviarse mensajes sin desvelar su verdadera identidad, utilizando su “apodo fraseológico”. Al final de la clase, probablemente estén intrigados por saber quién es quien, lo cual generará un interés hacia los compañeros y hacia la propia actividad.

Si queremos restar efecto lúdico a la actividad en los ordenadores, el profesor puede velar porque los mensajes que se envíen los alumnos entre sí formen parte de un foro de opinión sobre un tema interesante que haya sido planteado en clases anteriores.

NOMBRE	APODO
Candelaria	<i>La niña de la casa</i>

Un ejemplo de apodo, puede ser “*Soy más listo que una tea*” o “*Pepín el de los palotes*”, “*Aquí el que no corre, vuela*”. Cuanto más ingenioso sea, más atractivo resultará para los compañeros.

Por tratarse de una actividad que pretende la memorización de unidades fraseológicas, a la vez que “jugar” con ellas, no creo conveniente permitir su modificación, sino que los alumnos deben elegir locuciones o refranes sin añadirles su impronta personal para lograr la fijeza y aprendizaje de los mismos.

ACTIVIDAD 10: “*A caballo regalado no le mires el diente*”

Esta actividad puede adaptarse a los niveles básicos de aprendizaje. Consiste en darle a los alumnos una fotocopia con algunos de los refranes más frecuentes en español –ya deben haber sido explicados y trabajados en clases anteriores- y, trabajando en parejas los relacionan con el significado o explicación a que aluden.

Luego los comparan con algún refrán que conozcan de su lengua materna, buscando las correspondencias o diferencias y hacen un vaciado que a continuación reflejarán en carteles que pegarán en el aula. Así podrán ver, por ejemplo, ‘Más vale pájaro en mano que ciento volando’ en español y en otras lenguas, si existiera esta correspondencia. Las parejas pueden ser de alumnos de diferente lengua materna, si es posible; o bien parejas de la misma L1.

EJEMPLO:

Escribe en la columna de la derecha el significado al que alude cada una de las expresiones de la columna izquierda:

<i>Cuando las barbas de tu vecino veas pelar / cortar, echa / pon las tuyas a remojar</i>	
<i>El que mucho habla, mucho yerra</i>	
<i>El que mucho abarca, poco aprieta</i>	
<i>Quien siembra espinas, abrojos recoge</i>	
<i>Quien siembra viento, recoge tempestades</i>	
<i>A buen entendedor pocas palabras bastan</i>	
<i>Al enemigo, si vuelve, puente de plata</i>	
<i>A enemigo que huye, puente de plata</i>	
<i>Aunque la mona se vista de seda, (mona es y) mona se queda</i>	
<i>¿Qué fue? / ¿Qué pasó?</i>	

ACTIVIDAD 11: “Hablar por hablar”

(“Hablando se entiende la gente”)

Esta actividad está centrada en las destrezas de comprensión y expresión auditiva/oral. Puede adaptarse a cualquier nivel y naturaleza del grupo y además de las competencias expresivas, entran en juego la sociocultural y sociolingüística. Requiere reflexión y conocimiento, por lo tanto, puede realizarse una vez que los alumnos ya hayan trabajado sobradamente diferentes refranes y hayan interiorizado perfectamente su significado y uso.

Puede incluirse ente las actividades de refuerzo y es muy adecuada para aquellas jornadas en las que los alumnos muestran cierto cansancio (un viernes por la tarde, por ejemplo) o se trata de esos días en que han terminado un examen o una actividad y el profesor no quiere empezar un tema nuevo, porque no dispone del tiempo suficiente para dejarlo planteado, pero aún queda tiempo para que finalice la clase.

Consiste en reflexionar y opinar sobre el mensaje que se esconde en determinados refranes, y en cuál es la visión del mundo que encierran. Este tipo de actividad permite al profesor y a los alumnos acercarse a aspectos culturales, literarios, esenciales, filosóficos,... Si el alumnado está motivado y el

profesor consigue captar la atención y -de alguna manera- dirigir la reflexión, puede conseguirse una sesión de aprendizaje y comunicación muy interesante.

La selección de los refranes debe ser cuidada, bien para evitar las suspicacias o el malestar que se pudiera generar en algún alumno por razones de cultura o religión; bien para activar en ellos aspectos críticos, que los obligue a posicionarse y expresar su opinión.

El profesor debe adaptarse a la naturaleza del grupo, a su edad, cultura de origen, práctica religiosa; pero no debemos olvidar que tanto jóvenes como adultos tienen una esencia y reflexionan ante la vida y lo que les rodea; por lo tanto, si el profesor adapta el debate podrá conseguir los resultados esperados. En el caso de niños, habría que seleccionar refranes que fueran fácilmente comprensibles y ayudarles a reflexionar ante el significado que esconden.

Pongamos un ejemplo de sesión para jóvenes y adultos:

El profesor escribe en la pizarra varios refranes (-recuérdese que los alumnos ya deben conocerlos perfectamente, porque los han trabajado en clases anteriores-) “*A Dios rogando y con el mazo dando*”, “*Dime con quién andas y te diré quién eres*”, “*Más sabe el diablo por viejo que por diablo*”, “*A enemigo que huye, puente de plata*”, “*Al que madruga, Dios le ayuda*”.

Una vez que los alumnos recuerdan en voz alta el significado literal de cada refrán, el profesor – si no lo hace antes un alumno, que es lo que suele ocurrir- pedirá que expliquen cuál es el significado connotativo de estas unidades. Éste será el punto de partida para el debate porque –sin pretender caer en pronósticos de agorera, por mi parte- automáticamente surgen reflexiones de este tipo: “*La Iglesia no debería dar con ningún mazo, no debería ser violenta, ¿Por qué no rechazan todas las guerra?, ¿Qué hace la Iglesia para evitar la guerra?, ¿por qué antiguamente en los colegios de curas pegaban?, ¿Viste “La mala educación”, de Almodóvar?, ¿Sí va de eso?, A mí me encantó la película, ...*” Si la clase es de jóvenes, las referencias a que ellos también cuentan, a que no importa con qué amigos van si no hacen nada sospechoso no deben ser juzgados, las referencias a que si les hacen algo tienen que defenderse y no dejar huir a su enemigo, etc. surgen enseguida (-mi experiencia con alumnos nativos así me lo demuestra

Partiendo de los refranes, los alumnos reflexionarán sobre el Ser y la vida y surgirán interesantes temas de debate como la clonación, el espacio, la globalización, el mundo actual, etc.: estoy segura de ello.

En definitiva, lo que pretendo poner de manifiesto es que seleccionando refranes que hagan pensar a nuestro alumnado, conseguiremos que opinen, escuchen y debatan en voz alta utilizando el español, además de reflexionar y pensar en su L1.

ACTIVIDAD 12: “*En abril, libros mil*”

Con motivo de la celebración del Día del Libro se puede convocar un concurso o muestra de marcadores de libros.

Actividad individual en la que cada alumno diseñará lo mejor posible su marcador, que incluirá un refrán modismo o locución que haga referencia a la conmemoración del Día del Libro o a la actividad lectora.

Se puede relacionar con la actividad 10, de manera que los alumnos envíen su marcador a los compañeros con los que mantienen correspondencia.

ACTIVIDAD 13: “Feliz Navidad”

Al igual que la anterior, la actividad consiste en diseñar una tarjeta de celebración en la que el mensaje incluya alguna de las unidades estudiadas. También pueden diseñarse tarjetas para los distintos días importantes de celebración de las diferentes culturas del alumnado.

Se puede relacionar con la actividad 10, de manera que se envíen a los compañeros con los que se mantiene correspondencia.

ACTIVIDAD 14: “Todo se andará”

Actividad inicial. Trabajan en pequeños grupos o en gran grupo.

Una vez que el profesor haya explicado algunas locuciones o modismos y se haya asegurado de que el alumnado ha comprendido y asimilado la información, puede elaborar con ellos un horario semanal de clase, donde el nombre de los días de la semana sea sustituido por una unidad fraseológica alusiva.

Aquí está la propuesta:

HORARIO

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
“A quien madruga Dios le ayuda”	“NI te cases ni te embarques, ni de los tuyos te apartes”	“No hay dos sin tres”	“Siempre en el medio”/ “A tirar por la calle del medio”	“visto y no visto”	“Saber al dedillo...”	“...de pico de gallo, se casa la vieja con el boticario”

ACTIVIDAD 15: “Tocado y hundido”

Trabajan por parejas. Actividad inicial y/o de refuerzo. Se explica en qué consiste el juego, por si no lo conocieran

El profesor elabora unas planillas, a modo de crucigramas, e incluye en ellas unidades fraseológicas estudiadas en clase (también puede dejar que los propios alumnos la rellenen). Se puede hacer silábico o palabra en cada casilla.

Cada estudiante “juega” a encontrar las unidades que tiene su compañero (“vacío de información”). El juego termina cuando cada uno ha encontrado las unidades del compañero.

Como en el juego de los barcos, cuando el participante localiza parte de la unidad del contrario dice “Tocado” y le da pistas al compañero; cuando la unidad ha sido localizada por completo dice “Tocado y hundido” y se señala de qué unidad se trata.

Junto a cada plantilla se irán escribiendo las unidades encontradas y se escribirá una oración o un breve texto con ellas. Cuando terminen de jugar cada uno leerá a sus compañeros lo que han escrito.

Propuesta:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	DAR	A	LUZ							COSTAR
B		PEDIR				VIS	A	VIS		UN
C		DE								OJO
D		BOCA	A	BOCA				AL	ALZA	DE
E				DE	MAL	EN	PEOR	AMOR		LA
F				PIÑÓN			ES	DE		CARA
G							MENEALLO			
H	LLEVAR	LOS	PANTA_ LONES							
I						A	TODA	MÁQUINA		
J		A	CORTO	PLAZO						

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	Del				Poner			A		
B	dicho	y	hecho		pies			destajo		
C	al				en					
D	hecho				polvoros a		Un	sin	vivi r	
E	va									
F	un	sinfín					A	trancas	Y	barrancas
G	trecho						bocajarro			
H								Dejar		
I	Pies	para	qué	os	quiero			en		
J								paz		

ACTIVIDAD 16: "Agarrarse a un clavo ardiendo"

Trabajan en parejas. Cada alumno elige una locución, de una serie cerrada o no y la escribe sin que el compañero la vea. Luego, en turnos alternos, intentarán adivinarla letra por letra. El contrincante dirá cuántas letras hay de las acertadas y en qué orden aparece.

Cada vez que se equivoque perderá una parte de su cuerpo (piernas, brazos, cuerpo, cabeza). Si no consigue adivinarla, acabará “ahorcado” y perderá.

Se utilizarán locuciones sencillas, preferiblemente compuestas de dos palabras.

Para añadir interés y evitar que divaguen puede hacerse controlando el tiempo.

Propuesta:



1. A BOCAJARRO
2. A BUENAS HORAS...
3. CAJÓN DE SASTRE.
4. DOS MINUTOS.
5. ECHAR TIERRA.
6. DE PLENO.

ÍNDICE DE ACTIVIDADES PRESENTADAS:

- ACTIVIDAD 1: “*El que busca...encuentra*” y “*Hablando se entiende la gente*”
- ACTIVIDAD 2: “*Yo soy Juan Palomo...yo me lo guiso, yo me lo como*”
- ACTIVIDAD 3: “*Secretitos en reunión son de mala educación...*”
- ACTIVIDAD 4: “*Esto es de película...*”
- ACTIVIDAD 5: “*A la búsqueda del tesoro*”
- ACTIVIDAD 6: “*Donde dije digo, digo Diego*” y “*ande yo caliente, ríase la gente*”
- ACTIVIDAD 7: “*Veo, veo... ¿qué ves?*”
- ACTIVIDAD 8: “*Sáquenme de aquí*” (“*No estamos locos, que sabemos lo que queremos...*”)
- ACTIVIDAD 9: “*La curiosidad mató al gato*” (“*Chateando que es gerundio*”)
- ACTIVIDAD 10: “*A caballo regalado no le mires el diente*”
- ACTIVIDAD 11: “*Hablar por hablar*” (“*Hablando se entiende la gente*”)
- ACTIVIDAD 12: “*En abril, libros mil*”
- ACTIVIDAD 13: “*Feliz Navidad*”
- ACTIVIDAD 14: “*Todo se andará*”
- ACTIVIDAD 15: “*Tocado y hundido*”
- ACTIVIDAD 16: “*Agarrarse a un clavo ardiendo*”

Propuestas para la explotación del cómic en la clase de ELE

Francisco José Pérez Fernández

Lectir AECI; Universidade Técnica de Lisboa

Introducción:

Sin entrar en polémicas sobre la pertinencia o utilidad del enfoque comunicativo y su sucesor, el enfoque por tareas, que siguiendo las tendencias de la didáctica del inglés se ha venido imponiendo en la del español con un poderío indiscutible, pretendemos reivindicar el papel que dentro de éste puede jugar el cómic.

Siendo que este enfoque postula un mayor protagonismo del alumno en el proceso de aprendizaje en detrimento del papel del profesor y la inclusión de un componente socio cultural siempre problemático pero fundamental en el dominio del idioma, se da la paradoja de que éste último ha tenido que derrochar cada vez más trabajo e imaginación buscando, organizando e incorporando materiales que al alumno resulten auténticos, amenos y atrayentes para guiarle en ese aprendizaje. Así, entre otros, se han venido incorporando a las clases textos literarios, periodísticos, películas, documentales, canciones, pintura y publicidad en general independientemente del soporte.

Víctima de prejuicios y complejos de gran cultura el cómic se ha considerado el pariente pobre del cine o de la novela, rodeados de un aura de respetabilidad intelectual que al cómic se le ha denegado hasta hace unos años. El ejemplo de países como Francia donde los cómics forman parte del tejido cultural y son protegidos como patrimonio del arte popular que son, o el hecho de que Umberto Eco les haya dedicado numerosos ensayos, ha ayudado sin duda a cambiar su concepto como “pastiche” del cine y la literatura. Así, nadie discute la importancia de un buen ilustrador en un manual de español (véanse las excelentes ilustraciones de Rápido, Rápido) ni se cuestiona la utilidad de muchos ejercicios en los que se le pide al alumno que rellene huecos de diálogos en ilustraciones o que describa los sucesos que unos dibujos seriados (Abanico, sobre todo) relatan.

¿Acaso no serán vehículo de componente sociocultural tan válido como las películas de Almodóvar o las series de televisión Cuéntame y Los Serrano, Mortadelo y Filemón, (después del Quijote, la obra más traducida del español a otras lenguas), Zipi y Zape, Carpanta, Mafalda o El Capitán Trueno, por solo nombrar algunos de los más famosos? Nuestra opinión es que sí, y que ofrecen tantas posibilidades de explotación como aquéllos y algunas ventajas como nos proponemos demostrar.

Algunas ventajas del cómic para su explotación en la clase de ele:

- La popularidad de muchos personajes facilita un reconocimiento prácticamente inmediato disparando la activación de conocimientos previos por parte del alumno.
- La inmediatez y autenticidad de las muestras de lengua que suelen presentar los comics.

- La abundancia y variedad de material disponible.
- La facilidad en la manipulación y explotación de este tipo de material.
- La presencia de un fuerte contenido ideológico y sociocultural.
- La adaptabilidad a los diferentes niveles del currículo, a las características y motivaciones de los estudiantes.
- La fuerte interrelación del cómic con otros medios de expresión (Cine, Literatura)

ACTIVIDAD 1.

¿Conoces a estos personajes? Únelos con los discursos correspondientes, seguro que te resultará muy fácil:



Hola. Me llamo Tintín. Soy un periodista bastante famoso. Soy belga y lo que más me gusta es irme de viaje con mis amigos y con mi perro Milú



¿Qué tal? Yo soy uno de los franceses más famosos del mundo. Siempre estoy de viaje junto con mi amigo Obelix para resolver algún problema en la aldea provocado por los romanos



Mi nombre es Capitán Trueno. Soy un cruzado español y siempre estoy luchando contra los sarracenos y los piratas con mi amigo Goliat y mi novia Sierid



Hola. Yo soy ZIPI. Tengo 8 años más o menos. Tengo que ir a la escuela todos los días. ¡Vaya rollo! Pero como siempre estoy con mi hermano Zape nos divertimos mucho.

ACTIVIDAD 2.

¿Conoces algún personaje de cómic? Seguro que sí. Piensa en uno e imagínate que eres él. A continuación rellena la tabla con los datos que te pedimos. Esta imagen te puede inspirar pero puedes escoger cualquier personaje que quieras. También puedes utilizar el diccionario.



NOMBRE NACIONALIDAD PROFESIÓN AFICIONES OTRAS
CARACTERÍSTICAS

¿Ya lo tienes? Ahora escribe un pequeño texto y preséntate a tus compañeros **sin decir tu nombre**. En caso de que no te reconozcan, responde a las preguntas que te hagan respondiendo sí o no. Cuando lo adivinen di: **Sí soy yo**.

HOLA: _____

ACTIVIDAD 3. ¿Y tú qué harías?

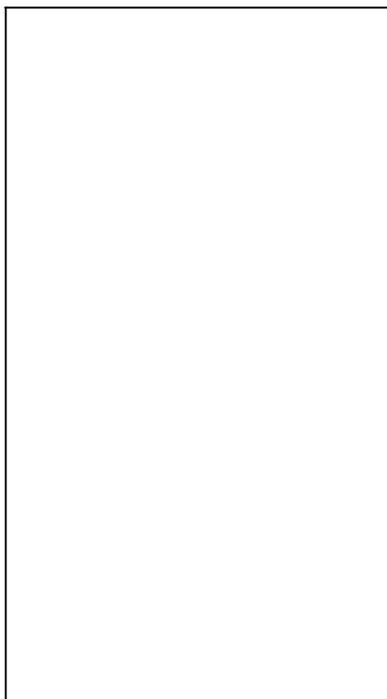
¿Te imaginas qué pasaría si la tierra fuese invadida por alguna especie extraterrestre?
Lee con tu compañero las siguientes viñetas de este cómic de Max.

EL DIA EN QUE LOS COMICS SALVARON LA TIERRA



Ahora imagina que eres un extraterrestre que habla español y junto con tu compañero escribe el texto de presentación y declaración de intenciones de tu especie en el bocadillo de abajo. Haced también un dibujo de un miembro de vuestra especie en el rectángulo de la izquierda.

El mensaje puede comenzar así:



Aquí tienes el auténtico mensaje que nos enviaron los extraterrestres en 1999. ¿Se parece al tuyo? ¿Te parecen estas razas más temibles que la que habéis inventado?



TERRÍCOLAS :

EL CONSEJO SUPREMO DE LA CONFEDERACIÓN INTERESTELAR, REUNIDO EN SESIÓN EXTRAORDINARIA, OS HA DECLARADO ESPECIE NOCIVA PARA LA ARMONÍA UNIVERSAL Y, EN CONSECUENCIA, SE OS COMUNICA QUE HABÉIS SIDO CONDENADOS A UNA EXTINCIÓN INMEDIATA. ESTA SENTENCIA SE EJECUTARÁ ANTES DE 7 DÍAS TERRESTRES. SIN EMBARGO, TAL Y COMO DICTAN NUESTRAS LEYES, SE OS CONCEDE EL PRIVILEGIO DE TODO CONDENADO : EL DERECHO A ELEGIR A VUESTROS VERDUGOS.

HE AQUÍ UNA RELACIÓN COMPLETA DE LAS ESPECIES MIEMBROS DE ESTA CONFEDERACIÓN. EN VUESTRAS MANOS ESTÁ LA ELECCIÓN DE LA RAZA POR LA QUE SERÉIS INVADIDOS Y ANIQUILADOS. VUESTRA DECISIÓN DEBERÁ SEROS COMUNICADA ANTES DE 3 DÍAS. EN CASO CONTRARIO, PROCEDEREMOS A UN ATAQUE MASIVO CON LAS FUERZAS CONJUNTAS INTERESTELARES.

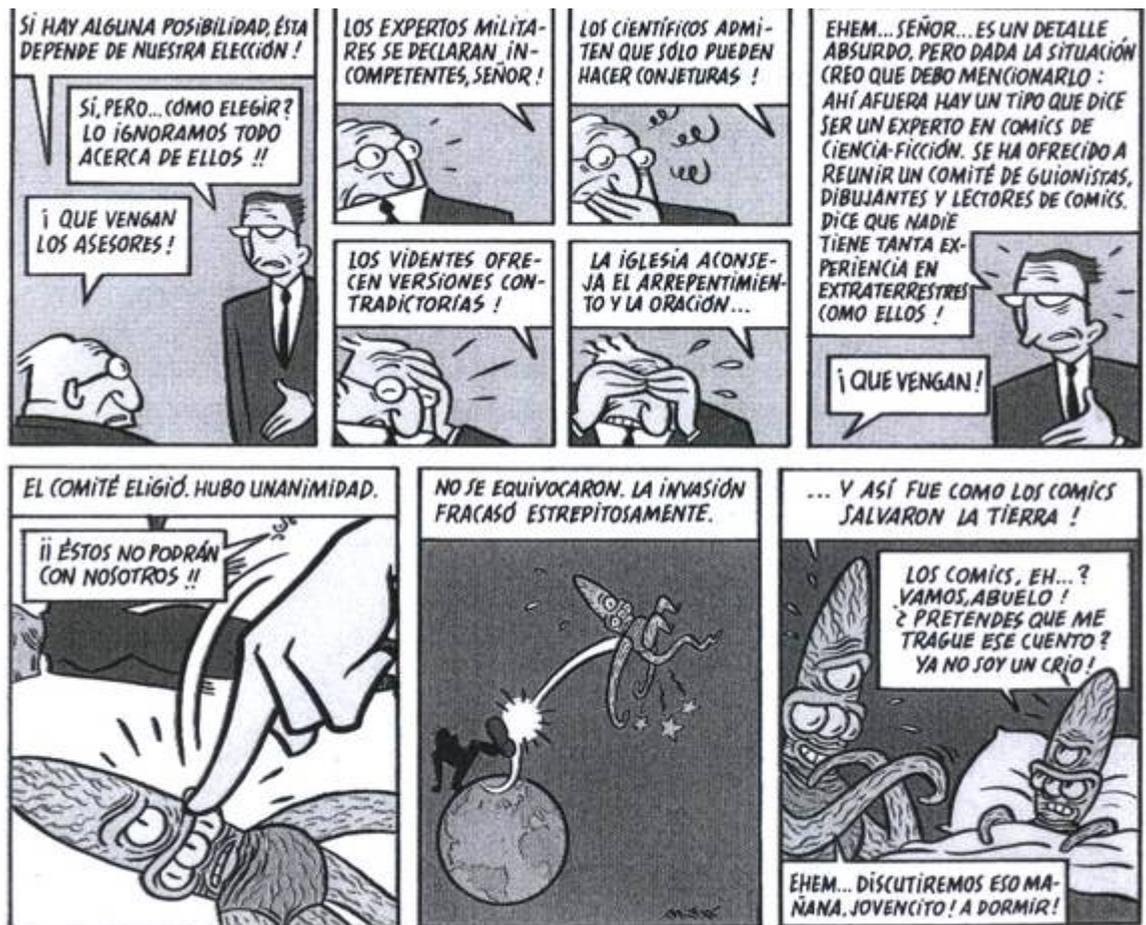
¡ QUE LA FUERZA OS ACOMPAÑE !



La situación es grave ¿verdad? Ahora rellena la siguiente tabla y escribe en condicional qué extraterrestre escogerías, qué harías tú y qué haría el personaje de cómic que has escogido en la actividad anterior para enfrentar la situación:

EXTRATERRESTRE	QUÉ HARÍAS TÚ	Y TU PERSONJE
----------------	---------------	---------------

¿Quieres saber cómo acaba realmente la historieta? Sigue leyendo.



ACTIVIDAD 4

Rellena los diálogos de esta cómic de forma que al final la historia tenga sentido. Fíjate en las emociones que expresan los personajes y en la pista de la primera y última viñeta.





Ahora lee la versión escrita del cuento que adapta el cómic. ¿Se parece a tu versión?

Érase una vez, en la ciudad de Jerusalén, un criado de nombre Ashour, que servía al rey Salomón. Una mañana de invierno, muy temprano, el criado se dirigió al mercado para hacer la compra. Pero esa

Actas del III Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal
Lisboa, 26-28 de junio de 2008

mañana no fue como todas las demás, porque esa mañana vio de frente al Ángel de la Muerte y él le hizo un gesto. Asustado, el criado fue al palacio de Salomón.

—Rey —le dijo—, esta noche tengo que estar muy lejos de Jerusalén. Esta noche quiero estar en la lejana India.

—Pero, ¿qué te ha pasado? ¿Por qué quieres huir?

—Porque he visto al Ángel de la Muerte en el mercado y me ha mirado de forma terrible. Quiere matarme.

Sin pensarlo, Salomón le pidió al viento que lo transportara y el criado partió con la esperanza de estar por la noche en la India.

A la mañana siguiente el criado estaba en la India y se encontró con el Ángel de la Muerte

—¿Qué haces aquí, te creía en Jerusalén?

El Ángel se abalanzó sobre el pobre Ashour pero éste le pidió que esperara y que contestara a una pregunta.

—Si tenías que matarme aquí ¿Por qué me miraste ayer con tanta cólera?.

- Te has equivocado. No estaba encolerizado sino sorprendido porque ayer estabas en Jerusalén y yo tenía que matarte hoy en la India. Me preguntaba cómo te las ibas a arreglar para estar hoy aquí.

Bernardo Atxaga: *Obabakoak* (texto adaptado)

Bibliografía

- Aparici, R. (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid-Ediciones de la Torre.
- Estaire, S. (2004). "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, I.
- Fernández, S., (coord.) (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. París: PUF.
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa-Tandem.
- Muñoz, M. (1981). *La bande dessinée (système de communication artistique, plastique et recours pédagogique)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez, J.L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.

Seseña, M. (2004). *La publicidad como elemento integrador de una propuesta de enseñanza por tareas*. Málaga: Asele.

Direcciones web

<http://stripgenerator.com/>

<http://www.makebeliefscomix.com/>