

VIII ENCUESTRO
DE PROFESORES DE ESPAÑOL
DE ESLOVAQUIA

ACTAS



Bratislava
13-15 de noviembre de 2003

Los autores:

Isabel Marijuán Adrián – Profesora del Instituto de Cervantes de Varsovia

Dr. Roman Brat – Periodista, traductor y escritor

Carlos Barroso – Asesor pedagógico de la Editorial EDELSA

Verónica González – Profesora de Lengua y Literatura Española en la Sección Bilingüe del Instituto de Nitra

José Antonio Rojo Gutiérrez – Profesor de Lengua y Literatura Española del "Bilingválne Gymnázium" de Žilina

Carmen Blánquez Lozano – Profesora del Instituto Cervantes de Varsovia

Dr. Vladimír Oleríny – Hispanista

Dr. Eva Tallová – Universidad Económica de Bratislava

Dr. Ladislav Trup, PhD. – Catedrático de Lengua Española de la Universidad Comenio de Bratislava

Mgr. Bohdan Ulašín – Profesor de Lengua Española de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenio de Bratislava

Director del consejo editorial: María José Lacleta

Consejo editorial: Prof. Dr. Ladislav Trup, PhD., Dr. Jaroslav Šoltys, PhD.,
Carlos Barroso

Reseñadora: María José Lacleta

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRATISLAVA – AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN

© de los textos: los autores

Impreso en Bratislava (República Eslovaca)

Fecha de publicación: 2004

Imprime: *AnaPress Bratislava* (info@anapress.sk)

N.I.P.O. 651-04-138-1

ISBN 80-89137-07-5

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
PRESENTACIÓN	5
Panorama de la narrativa española contemporánea <i>Roman Brat</i>	7
El cuento español contemporáneo <i>Vladimír Oleríny</i>	15
La preparación de una clase de ELE: Pautas para una Secuencia Didáctica <i>Carlos Barroso</i>	25
La evaluación en el enfoque comunicativo <i>Isabel Marijuán Adrián</i>	33
El lenguaje científico-técnico y la metáfora <i>Ladislav Trup – Eva Tallová</i>	37
El tratamiento del error en la clase de E/LE <i>Carmen Blánquez Lozano</i>	49
Con la música a esta parte: Una aproximación a las aplicaciones didácticas de las canciones pop españolas e hispanoamericanas en la clase de E/LE <i>José Antonio Rojo Gutiérrez</i>	55
Integración del componente de cultura en los manuales para la enseñanza de español/LE <i>Carlos Barroso</i>	71
La herencia de Lorca en el Teatro de postguerra español <i>Verónica González</i>	77
Cómo trabajar las cuatro destrezas en clase de E/LE <i>Carlos Barroso</i>	99
Comparaciones y refranes en el español coloquial <i>Bohdan Ulašín</i>	109

INTRODUCCIÓN

Hace un año aproximadamente que me estrené en la organización e inauguración de este encuentro como Agregada de Educación en la Embajada de España, siguiendo la línea iniciada por mis antecesores.

Desde entonces no he hecho más que ratificar lo que pudo parecerme, al principio, una mera impresión personal: la profesionalidad y competencia del profesorado de español en este país.

Una profesionalidad que, lejos de ser fría, es cercana y cálida porque aquellos que la ejercen saben mejor que nadie que la transmisión de conocimientos necesita el factor humano para cumplir su objetivo.

He podido constatar esto en todas las personas relacionadas con la educación en Eslovaquia: desde mis interlocutores en el Ministerio de educación eslovaco hasta los profesores que en los lugares mas remotos enseñan nuestra lengua.

Espero que estos Encuentros contribuyan a la formación del profesorado y les sirvan de apoyo eficaz para abrir nuevos y mejores caminos en el desarrollo de sus clases. Con éste espíritu nacieron y ese es no sólo mi deseo personal sino el del Ministerio de Educación y Ciencia del reino de España al que represento.

Y vayan finalmente en esta introducción dos agradecimiento personales sinceros: uno al Ministerio de Educación de Eslovaquia que secunda y apoya nuestras iniciativas y programas. Y otro al actual Embajador de España en Bratislava, Alfonso Diez Torres, cuya comprensión del mundo de la educación y su respaldo decidido facilitan siempre enormemente mi tarea.

Bratislava, Octubre 2004

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

PRESENTACIÓN

La celebración de esta octava edición del Encuentro de Profesores de Eslovaquia los días 13-15 de noviembre de 2003 que tuvo el honor de inaugurar es un claro testimonio de la pujanza que esta adquiriendo la difusión y enseñanza de nuestra lengua en este país.

Las cifras son impresionantes y hablan por si mismas:

- 7 centros bilingües, con la última inauguración en Septiembre 2004 de la Sección Bilingüe en Nové Mesto nad Váhom. El total de alumnos que estudian en estas secciones son ya 965. También el número de alumnos que estudian español como segunda lengua extranjera sigue creciendo: en el año 2000 eran 2440 y los datos recientes indican ya mas de 4000. El número de profesores de español también ha aumentado, situándose la cifra en casi 200 para este curso escolar.
- Se ha iniciado una experiencia piloto en Educación Primaria en la que participan 5 escuelas primarias, 2 centros en Bratislava, 2 en Košice y 1 en Trenčín.
- Y hay mas planes de expansión que se irán concretando para dar más facilidades a todos los alumnos y profesores que en la enseñanza reglada, sea en la etapa Primaria, Secundaria o Universidad cursen español.

A esto hay que añadir las grandes perspectivas que se abren con la apertura de un Aula Cervantes que empezara a funcionar en breve y que cubrirá un hueco importante existente hasta ahora en la enseñanza no reglada del español dirigida a todos los ciudadanos interesados en nuestra lengua y cultura.

Si es posible mirar con confianza el desarrollo de las relaciones hispano-eslovacas y de un mayor conocimiento mutuo y acercamiento entre nuestros pueblos, ello se debe en grandísima medida al esfuerzo, dedicación y profesionalidad de todos los profesores de español que desarrollan su labor en los centros escolares y universitarios en Eslovaquia.

Las ponencias presentadas y discutidas en este Encuentro que se reproducen en estas Actas reflejan bien algunas de las inquietudes y anhelos más importantes de la comunidad lingüista española en Eslovaquia.

Estas ponencias cubren de forma prioritaria cuestiones pedagógicas que abarcan desde la mejor preparación de las clases de español, la utilización de recursos didácticos alternativos como la música, la manera de aprender y trabajar con los errores en el uso de la lengua, la evolución en el enfoque comunicativo en su enseñanza a la integración del componente cultural en los manuales de enseñanza.

También hubo espacio para abordar aspectos diversos sobre la literatura española, desde los específicos como la herencia de Lorca en el teatro de la postguerra español, o los más generales, como la disertación sobre el panorama de la literatura española actual. Tampoco faltaron presentaciones originales como las relativas al lenguaje científico-técnico y la metáfora, o las comparaciones y refranes en el español coloquial.

Al presentar estas Actas quiero una vez más dejar constancia expresa de la enorme satisfacción que me produce poder colaborar en este gran objetivo común de difundir nuestra lengua y cultura en Eslovaquia, así como expresar mi admiración por todos los que día a día hacen posible ese objetivo gracias a su excelente trabajo. Mis mejores deseos para el IX Encuentro que se desarrollará en Bratislava del 19 al 21 de noviembre de 2004.

Bratislava, Octubre 2004

*Alfonso Díez Torres
Embajador de España*

PANORAMA DE LA NARRATIVA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA

Roman Brat

La narrativa española actual es a mi modo de ver una mar inmensa que uno no puede abarcar fácilmente, y si lo quisiera hacer le duraría muchas y muchas horas.

Esta breve ponencia no será por eso un discurso académico, ni una lista interminable de nombres de los autores y sus obras. Al contrario, mi ambición es de manera informal y efectiva hablar sobre lo que pasa en el mundo literario en España.

Pues si preguntamos qué hay de nuevo en la narrativa española actual, podemos decir que en principio nada, solo aparecieron nuevos nombres, nuevas obras, y nuevos esfuerzos descubrir lo que se había descubierto hace muchos años. A pesar de esta aseveración podemos constatar que durante los últimos veinte años en la narrativa española se llevaron a cabo algunos cambios que podemos considerar claves.

En los años setenta y ochenta del siglo 20. varios narradores españoles buscaban bajo las influencias postmodernistas nuevos estilos y nuevos modos para expresar sus ideas, sus pensamientos. En esta búsqueda, que desde el punto de vista de un desarrollo literario era muy interesante, muchos autores perdían a sus lectores por haberles ofrecido, en vez de contar historias, un experimento. En aquel tiempo lo que predominaba en la narrativa española era el tema constante, podemos decir casi eterno: la guerra civil española vista del otro lado de la barricada /pues el generalísimo Franco falleció en el año 1975/, y también un creciente esfuerzo por dicho experimento literario.

Según las estadísticas de aquel entonces, más del 65% de la población española no leyó durante un año ni un libro. Los años 90. del siglo pasado significaron en este sentido un cambio. Vino una nueva ola de escritores con nuevos temas y nuevas ganas de contar a los lectores sus historias. Ellos entendían que era necesario volver a escribirlas. Y estas tendencias prevalecen hasta ahora.

Claro que esta ola de nuevos creadores no apareció de la nada. Vino como continuación de una base literaria que hoy representan autores cincuentones y sesentones: buenos narradores leoneses Juan José Merino, Luis Mateo Díez, el recién fallecido catalán Terenci Moix, el vasco Bernardo Atxaga, Juan José

Millás y los demás. Los años 90. como hemos dicho representan una época de nuevos temas. España se incorporó definitivamente a todas las estructuras de la Unión Europea y vive su desarrollo económico que positivamente influye en la cultura en general. En este tiempo por ejemplo los directores españoles de cine ruedan alrededor de 150 películas al año, los editores españoles editan entre 60 000 y 70 000 libros al año. La potencia de la cultura española de los años 90. es enorme. En estas favorables condiciones, con el auge editorial en el mercado del libro en España se establece dicha ola de nuevos escritores que de repente consiguen con sus obras mucho éxito.

¿Qué temas ofrecen a sus lectores? Como hemos dicho antes, no hay nada nuevo en el mundo literario respecto a los temas. El clásico dice que todo ya está escrito y tiene razón. Hay que agregar que lo que cambia es la óptica de los autores y su manera de contar sus historias. Es más expresiva y liberadora, más dinámica, más de acción y menos reflexiva o pensativa. Pero esta aseveración tampoco es absoluta. Hay ejemplos de los autores contemporáneos que son en sus prosas pensativos y filosóficos y estilísticamente muy complejos: Javier Marías, Juan José Millás, Luis Mateo Díez, Juan Manuel de Prada, Antonio Muñoz Molina etc.

Los temas más frecuentes en la narrativa española contemporánea son siguientes:

1. *La guerra civil española* que sigue siendo el tema muy destacado y exclusivo. Como ejemplo pongo la exitosa novela de Javier Cercas *Soldados de Salamina* que entre los años 2001 y 2003 salió en 27 ediciones. Cercas nos cuenta una historia sobre Rafael Sánchez Mazas, uno de los fundadores de Falange, que estuvo a punto de ser fusilado por las tropas republicanas cuando estas huían ya en desbandada hacia Francia, que logró escapar y que, escondido en los bosques de Gerona, vió como un miliciano le perdonaba la vida. A pesar de su éxito hay voces que desprecian el trabajo de Javier Cercas diciendo que usa datos falsos. El columnista Gregorio Morán en el periódico Vanguardia dice: "El libro de Cercas pertenece a las novelas light sobre la Guerra Civil, baja en calorías y alta en sentimientos. Sánchez Mazas, el protagonista, no fue objeto de fusilamiento frustrado, él mismo inventó la historia para encubrir la delación de miembros de la Quinta Columna franquista en Cataluña." Bueno, una semana después respondió el novelista con una lista de fuentes: "Es imposible poner en duda el fusilamiento y muerte de 48 presos franquistas, el 30. de enero de 1939. La Constatación de Morán no aportaba una sola prueba a favor

de su tesis." Nosotros aquí en Eslovaquia tenemos experiencias muy parecidas respecto a la Sublevación Nacional Eslovaca. Existen varias verdades sobre una causa histórica.

2. *Temas de mujeres*: son los temas de la soledad, del amor, de las relaciones mútuas. La nueva ola se compone de algunas autoras de buen prestigio: Lucía Etxebarría que escribe prosas un poco lascivas, eróticas, sus protagonistas son mujeres emancipadas y un poco feministas. La periodista Rosa Ballarín constata que Lucía Etxebarría es una de las mayores defensoras de la literatura femenina como género y pregunta a la vez si perderá algún día su vigor este concepto cuando haya más escritoras que escritores o cuando ellas vendan más que ellos. Lucía Etxebarría respondió: "No lo creo en absoluto. La literatura femenina solo está en retroceso en España. Aquí tenemos un remanente de estructura franquista por el cual, la Universidad, al contrario que en Francia, es un funcionariado. Uno coge una cátedra y no la suelta ni muerto. La universidad española es junto con la griega y la portuguesa la única que no tiene Departamento de Estudios de la Mujer. El diccionario de Oxford de literatura admite la existencia de una literatura femenina. Quienes lo niegan interiorizan un desprecio hacia ella. Actualmente, por desgracias, no es lo mismo ser mujer que hombre al escribir." Lucía Etxebarría es conocida en España por sus obras *Beatriz y cuerpos celestes*, *Nosotras que no somos como las demás*, *De todo lo visible y lo invisible*, etc. Tendencias parecidas se notan también en la obra de Almudena Grandes, una escritora que llegó a ser conocida por su novela erótica *Las edades de Lulú* con la que ganó el premio Sonrisa Vertical. Por otro lado Elvira Lindo tras escribir una exitosa serie de cuentos para niños sobre Manolito Gafotas se pone más seria y piensa sobre la vida en la novela *Algo más inesperado que la muerte*. Cuando la entrevistaron para la revista *Queleer*, dijo: "Mi tono es totalmente distinto. Y desde luego no la podría haber escrito a los 30 años. Sé que muchos se van a sorprender, es que yo no soy la persona que sale en mis artículos. Soy solo parte y deseaba mostrar ese otro lado de mí aunque me costara más trabajo. Sí más trabajo. Aunque ser humorista es lo más difícil de esta vida, el humor no deja de ser una impostura que te permite decir barbaridades y mostrarte frívola. Pero yo quería escribir una historia que tuviera que ver con esa parte sombría que forma parte de mí." Elvira Lindo es mujer del famoso escritor Antonio Muñoz Molina, está en su sombra la mayoría de su vida y ahora quiere

salir de ella aunque dice: "Antonio es mi principal lector. Necesito que lea mi manuscrito antes de publicarlo. Es un lector cariñoso y estricto. Me ayuda mucho. Soy muy vulnerable y tengo miedo a los críticos. Y esta es la primera novela en la que siento que voy a ser juzgada de una manera especial." Otra escritora que también quiero mencionar por su interesante libro *Melocotones helados* que en 1999 recibió Premio Planeta, es vasca Espido Freire. Su tercera novela es sobre una joven pintora Elsa que se ha visto obligada a abandonar su casa ante unas amenazas de muerte de las que desconoce la razón, y se traslada a otra ciudad a vivir con su abuelo. En un clima muy opresivo, Elsa redescubre las relaciones humanas y se mueve entre la historia familiar, plagada de secretos, y la de una prima con la que comparte nombre y apellidos. Espido Freire recibió el Premio Planeta a sus 25 años como la escritora más joven de todos los premiados. A pesar de la buena acogida de la novela en el mercado, los críticos fueron bastante duros con ella. Fernando Valls de Revista de libros escribe: "Mucho me temo que Espido Freire está aún muy verde como escritora. Su novela, en su ingenuidad e imperfecciones me recuerda algunas españolas de los cincuenta... La autora ha sido en esta ocasión víctima de las peores prácticas del mercado literario. De haber caído en manos de un editor sensato estaría todavía trabajando en su novela."

3. Temas históricos: existe un grupo de los escritores que se dedican frecuentemente a los temas históricos. Por ejemplo, el ya fallecido catalán Terenci Moix escribió varias novelas sobre el viejo Egipto, su última novela se llama *El arpista ciego* y actualmente es famoso Arturo Pérez-Reverte, que hace poco llegó a ser el miembro de Real Academia Española, que es de verdad un gran honor. Arturo Pérez Reverte se ha convertido en uno de los escritores más fructíferos. Su famosa serie de aventuras sobre el Capitán Alatriste describe por ejemplo la Madrid del siglo XVII, y otras novelas como *Maestro de esgrima*, *La tabla de Flandes*, *El club Dumas* también han tenido mucho éxito. Otro autor que es igualmente fructífero y buen narrador es Alberto Vázquez-Figueroa. La única diferencia entre Arturo Pérez Reverte y Vázquez-Figueroa es que a Vázquez-Figueroa no le quiere mucho la crítica. Los críticos consideran a Vázquez-Figueroa un grafómano. La verdad es que en sus sesenta y siete años tiene casi setenta novelas escritas, la mayoría de ellas de tema histórico. Pero por otra parte sus novelas tienen igualmente mucho éxito, y muchas de ellas

se rodaron para el cine. Aquí puedo mencionar su novela más conocida *Tuareg* de la cual se vendieron dos millones de ejemplares. Veinte años después de *Tuareg* escribió Vázquez-Figueroa su segunda parte *Los ojos del Tuareg*. El libro es una contundente denuncia del aberrante Rally París-Dakar, que llena el norte de África de aburridos occidentales ávidos de jugar a aventureros que llenan el desierto de accidentes, desperdicios y arrogancia. Como curiosidad quiero subrayar el hecho de que una editorial checa editó esta novela en checo traduciéndola del alemán, no del castellano, lo que es una verdadera vergüenza. A la pregunta: ¿Consideras que Arturo Pérez Reverte es un heredero tuyo? Alberto Vázquez-Figueroa respondió: "Hace poco en Madrid, en el restaurante Lucio, estaba con Juan Cruz, se levantó y me vino a saludar. Me dijo: Te vengo a saludar porque desde que tenía 12 o 13 años leo tus libros y siempre quise ser como tú. Para eso me hice periodista, corresponsal de guerra y luego novelista. Por eso considero que tú eres mi padre espiritual y el modelo que quería seguir." Yo le dije: "Pues me parece estupendo porque lo estás haciendo muy bien, pero me estás jodiendo porque vendes más que nadie. Y me parece muy bien que venda mucho porque es muy bueno y lo hace muy bien."

4. Temas intelectuales: hay autores que describen la vida actual desde el punto de vista intelectual, psicológico. Antonio Muñoz Molina, Javier Marías, Juan Manuel de Prada, Juan José Millás son los nombres que más suenan entre los lectores que se dedican a la narrativa intelectual de hoy. Cada escritor mencionado es una gran figura de la literatura española. Antonio Muñoz Molina, por ejemplo, miembro de Real Academia Española, es un autor sabio y precavido. Sobre algunos problemas de la literatura española opina: "Aquí todo lo que no es una novela-novela, le da mucho miedo a todo el mundo. No sé por qué pero yo lo he comprobado y sé que es así, que todo lo que no sea novela es como si no interesara a nadie, la novela es ahora el género comercialmente rey. Como lector no me siento en la obligación de estar al día, y leo lo que me apetece. La buena salud de la literatura española es una buena novela, y la mala es una mala novela. Creo que hay problemas para escritores de otra época y de otra lengua. Ese es el problema que veo porque estar al día no es solo leer lo último que ha sacado no sé quién, estar al día es haber leído bien *Madame Bovary* o *David Copperfield*. Y leer cosas que se publican fuera y a las que aquí cada vez se les hace menos caso. El libro extranjero

cada vez tiene una presencia menos relevante en nuestra cultura literaria. A mí eso sí que me molesta mucho." Antonio Muñoz Molina conocido en nuestro país por la novela *Invierno en Lisboa* y algunos cuentos es un escritor que acentúa sobre todo los valores humanos y respecto, por ejemplo, al patriotismo dice: "El patriotismo siempre acaba creando apátridas. Yo soy patriota de la democracia. Me siento más cerca de un chino honrado que de un español estafador. En cuanto a la españolidad tengo que agregar que aquí vivimos en un ensimismamiento grotesco. Lo español no existe en el mundo. Somos una provincia mínima." Éstas son opiniones con las cuales podemos estar de acuerdo o no, en todo caso Antonio Muñoz Molina es un autor icono de la literatura española de hoy cuya voz intelectual es muy fuerte. Otro autor de narrativas extraordinarias es Javier Marías. Entre las que hn tenido mucho éxito, podemos mencionar *Todas las almas*, *Mañana en la batalla piensa en mí*, *Corazón tan blanco*, *Negra espalda del tiempo*, *Cuando fui mortal* etc., Javier Marías responde a la pregunta del periodista Óscar López porque sus novelas piden cada vez lectores más exigentes: "No lo creo pero me preocupa eso que dices. Como me considero una persona común en muchos aspectos, incluso con algún rasgo de vulgaridad, creo que lo que a mí me interesa le puede interesar a mucha gente. No hago una literatura del más difícil todavía, aunque sí es cierto que mis personajes piensan, argumentan. En muchas novelas actuales priman personajes más simples, tipos raros, graciosos, o asesinos en serie que no argumentan en exceso. A lo mejor los míos dicen tonterías, pero piensan. Y creo que los lectores están a la altura de lo que se les presenta."

Desgraciadamente, en actualidad lo que más se vende en el mercado eslovaco son las novelas simples, con personajes simples, tipos raros como dice Marías, que no piensan, solo solucionan pseudoproblemas, típicos para telenovelas estúpidas.

La revista *Qué leer* hizo este año una investigación respecto a cuánto gana un escritor en España. De hecho, cuando el redactor telefoneaba a una editorial preguntando cuánto suelen pagar por la primera novela de un autor desconocido, la respuesta obtenida siempre era un largo silencio. Después de la pausa los representantes de las editoriales decían: "Preferimos no participar en un reportaje de estas características."

Por fortuna, las agencias literarias de España no sienten tanto reparo para hablar de algo tan cotidiano como puede ser el dinero y responden a dicha

pregunta: 3000 euros como estándar. En este sentido puedo decir que me sorprende mucho porque me parece muy poco. Una de las escritoras españolas más destacadas Cristina Sánchez se limita a responder elegantemente: "Cualquier otro trabajo, hasta repartir propaganda en la calle o limpiar escaleras, sería más rentable."

En este sentido vale que si dos personas hacen lo mismo, no es lo mismo. Escritores de gran prestigio ganan otro dinero. Por lo menos cincuenta de ellos hoy ganan por su obra centenares mil de euros porque la cantidad de ejemplares vendidos de su novela se mueve entre 150 y 250 mil ejemplares sólo en España. Me da, damas y caballeros, mucha envidia. No por dinero sino por los muchos lectores que en la actualidad tiene España. Gracias por su atención.

EL CUENTO ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO

Vladimír Oleríny

En la trayectoria de la narrativa española del siglo 20, el cuento existía durante largo tiempo más bien en la sombra de la vasta, temática y estéticamente variada, producción novelesca. La causa de este fenómeno exigiría un análisis más detallado y bien fundamentado. Uno de los factores desfavorables podría ser el escaso y esporádico interés de los escritores por este género narrativo, debido al imperante gusto estético, tanto en los lectores como en la práctica editorial. También habría que tomar en cuenta los factores extraliterarios, la situación de la sociedad y la cultura españolas, traumatizadas por la guerra civil y la larga era franquista que tuvo graves consecuencias en la ruptura con las tradiciones consagradas e impuso trabas para las perspectivas de novedosos procesos literarios.

En resumen, a principios del siglo, la situación no era propicia para entroncar con el desarrollo del cuento que alcanzó un nivel digno en la creación de los maestros de la narrativa del realismo decimonónico (B. P. Galdós, P. Baroja, Clarín, J. Valera, P. Bazán etc.). Sin embargo, en las primeras décadas del siglo pasado, significó un valioso aporte la obra literaria de Miguel de Unamuno (1864 – 1936), poeta, ensayista, novelista y dramaturgo. Base ideológica de todas sus creaciones literarias es el trascendentalismo existencial expuesto de una forma brillante en el libro *Del sentimiento trágico de la vida* (1913) y en *La vida de Don Quijote y Sancho Panza* (1905). En sus novelas cortas (caracterizadas por el autor como "nóvolas"), Unamuno refleja con gran hondura psicológica la vida interior de los protagonistas, sus angustias existenciales, sus sueños y desilusiones en las relaciones con los prójimos (*Paz en la guerra, Amor y pedagogía, Niebla, Ábel Sánchez, La Tía Tula, San Manuel Bueno, mártir*). Estos son también los temas claves de los libros de cuentos de Unamuno (*El espejo de la muerte, Tres novelas ejemplares y un prólogo*). De parte de la crítica literaria quedó casi desaparecida la considerable producción cuentística del insigne escritor, dispersa en revistas y diarios y recogida mucho más tarde en dos volúmenes de *Cuentos* (1961). Los temas mencionados han sido enriquecidos en los cuentos con motivos costumbristas, historias románticas y fantásticas, y fábulas.

Con nuevos enfoques y procedimientos narrativos contribuyó a la prosa de la primera mitad del siglo pasado Ramón Gómez de la Serna (1888 – 1963),

partidario de las vanguardias literarias, sobre todo del surrealismo. Creó el original género aforístico de las "greguerías" que él mismo definió como combinación de humor y poesía. En sus novelas y narraciones cortas hace uso del virtuosismo verbal, de lo lúdico, del humor negro, de lo irreal y lo absurdo, para ofrecer una imagen insólita del hombre y el mundo. Entre sus narraciones cortas destacan los libros *La malicia de las acacias* (1926), *Los muertos, las muertas y otras fantasmagorías* (1935), *Novelas superhistóricas* (1942). Desde 1936, el autor vivió en Buenos Aires y no pudo intervenir directamente en la trayectoria de la narrativa española.

En la historia del cuento español del siglo pasado no es posible omitir las narraciones tremendistas de Camilo José Cela (1916) con temas regionales y urbanos, recogidas en los libros *El Gallego y su cuadrilla* (1951), *Molino de viento* (1956), *Gavilla de fábulas sin amor* (1960). El autor de las excelentes novelas – hoy día ya clásicas – *La familia de Pascual Duarte* (1942) y *La Colmena* (1951), sometió tempranamente a una dura crítica varios aspectos negativos de la vida durante el régimen franquista. En sus narraciones cortas lució por la maestría de su lenguaje.

En los años cincuenta asumieron la tarea de elevar el nivel artístico de la narrativa española los escritores de la llamada "nueva ola", encabezados por Juan Goytisolo (1931). Dedicándose casi exclusivamente a la novela, estos escritores entroncaron con las tradiciones del realismo decimonónico e ideológicamente se basaban en el concepto del behaviourismo que deduce el carácter del individuo de su externo comportamiento personal y profesional. En sus novelas de realismo social, estos autores denunciaban de una manera más o menos solapada las deformaciones de la sociedad española durante los primeros decenios del régimen franquista.

Sin embargo, a principios de los años 60, esta tendencia narrativa empezó a direrenciarse. De gran mérito para los intentos innovadores fue la novela *Tiempo de silencio* (1962) del prematuramente fallecido narrador y ensayista Luis Martín Santos (1924 – 1964). En su novela cuenta la historia de un científico de talento que fracasa en su contacto con la realidad asfixiante de la capital en los años de postguerra. Siguiendo el legado artístico de Cervantes y Pío Baroja e inspirándose en los recursos de la narrativa de Joyce y Fr. Kafka, Santos logró superar el objetivismo descriptivo de los representantes de la "nueva ola" con un estilo metafórico, simbólico y sarcástico.

En el contexto de la literatura española de los años 60 y 70 hubo intentos de una narrativa experimental en algunas novela de J. Goytisolo, J. G. Hortelano, G. Torrente Ballester, A. Gala, J. Marsé y otros. Sin embargo, estos

autores – con rarísimas excepciones – no demostraron mayor interés por el cuento.

Por otra parte dentro de un amplio contexto de las letras españolas e hispanoamericanas, tuvieron gran importancia los éxitos eclatantes de la narrativa del realismo mágico y fantástico hispanoamericano. Además, la gran mayoría de los novelistas de esta tendencia cultivó también el relato (J. L. Borges, J. Cortázar, A. Carpentier, M. S. Asturias, J. Rulfo, G. García Márquez, M. Varga Llosa, C. Fuetes). Basándose en las variadas tradiciones culturales de sus respectivas regiones, estos autores supieron aprovechar en sus relatos las innovaciones de escritores de relieve universal, como por ejemplo E. A. Poe, Fr. Kafka o W. Faulkner.

Los narradores latinoamericanos del realismo mágico ofrecían una novedosa visión de la realidad, nuevos temas y nuevas técnicas narrativas para reflejarlas de una manera sugestiva, inspirados por las vanguardias europeas, el existencialismo y el "*nouveau roman*" francés. Sus temas preferidos eran el abuso del poder, la violencia, el conflicto del individuo con el ambiente, la pérdida de la identidad, la angustia existencial causada por la falta de comunicación y la enajenación. Los recursos más utilizados son la fusión de la realidad y fantasía, pesadillas del subconsciente, secuencias oníricas, el interés por lo irreal y lo absurdo, uso del humor negro, la creación de mitos.

En el contexto de la literatura española de la segunda mitad del siglo, ha sido de gran mérito para la innovación de la misma la obra de Juan Benet (1928 – 1993). Sin embargo, debido a circunstancias extraliterarias (ideología y práctica del antiguo régimen), pero también literarias (fuerte impacto del realismo social de la "*nueva ola*", la obra de Benet alcanzó un reconocimiento tardío. Desde el punto de vista de la trayectoria del cuento, es de interés que el debut literario de Benet *Nunca llegarás a nada* (1961) fueron cuatro narraciones cortas en las que el autor refleja una atmósfera asfixiante y sentimientos de enajenación de los protagonistas que tienen ciertos puntos afines con el existencialismo, el "*nouveau roman francés*" y los cuentos de Borges en su primera etapa literaria.

En sus novelas posteriores, entre las cuales destacan *Volverás a Región* (1967) y *El aire de un crimen* (1980), Benet al modo de Prousts, Faulkner o García Márquez creó la mítica Región. Después de fallecimiento del autor, la crítica española acertó en señalar que este lugar mítico formaba parte de la identidad cultural de todo el país. Según otras opiniones, esta región era la provincia de León. En las narraciones de Benet, este ambiente se convierte

en símbolo mítico de un mundo en decadencia física y moral, que según el autor – considerado a veces como postmodernista – se encuentra en un estado de agonía. A parte de su novela *Meditación* (1969) de marcado acento intimista e introspectivo, de desoladora futilidad, adquiere tonos dramáticos y trágicos en sus *Cuentos completos* (1977) y en dos novelas cortas *Una tumba* (1972) y *Un viaje de invierno* (1972).

Las pretensiones del cuento español de convertirse en un género literario autónomo, llegaron a su artísticamente lograda culminación en los años 80 y 90 del siglo pasado. Con gran variedad de temas, enfoques en ambientes rurales y urbanos, en espacios españoles y extranjeros. Figuran en ellas personajes sencillos, pero también complicados y excéntricos. Debido al proceso de democratización de la sociedad española después de 1975, lo que tuvo repercusión favorable en la apertura de la esfera cultural y artística, los cuentistas alentados por los logros de la narrativa hispanoamericana, norteamericana y europea, configuran lo absurdo, lo fantástico, lo real y lo fabulado, lo contemporáneo y lo pasado desde enfoques irónicos, paródicos, metafísicos y humorísticos.

Centremos ahora la atención en algunas figuras representativas del cuento español contemporáneo, esbozando una breve característica de los valores estéticos de su obra. Al mismo tiempo, nos parece interesante citar opiniones de los autores sobre este género literario.

Entre los autores de la novela y el cuento experimental de las dos últimas décadas del siglo pasado, ocupa un lugar destacado Javier Marías (1951). Como pedagogo en Oxford, tuvo la oportunidad de familiarizarse con la cultura y literatura inglesa de la cual tradujo varios autores. Sus experiencias y vivencias de Oxford encontraron reflejo en la novela *Todas las almas* (1989) con un contenido semánticamente muy denso y concentrado. En su novela *Travesía del horizonte* (1988) utiliza la composición de la novela en la novela. Su más conocida y traducida novela *Corazón tan blanco* (1992) aborda el tema de la infidelidad conyugal con una peripecia trágica. La crítica española sitúa a Marías en la segunda ola del postmodernismo que rechaza la experimentación estéril y poco productiva. El autor evita la negación de la realidad, más bien está buscando medios para expresar su significado multifacético. Con su nostalgia asertiva corresponde el pluralismo de temas y procedimiento literarios.

Respecto al cuento, Marías defiende la autonomía del mismo género literario. Con su propia estructura y técnicas narrativas diferentes de la

novela. A base de este concepto concibió sus dos libros de cuentos *Mientras ellas duermen* (1990) y *Cuando fui mortal* (1996). Para citar un ejemplo, el protagonista del cuento *Cuando fui mortal* está narrando la historia de su vida después de su muerte que le abrió los ojos y le ayudó a comprender varias cosas y eventos que le habían sido vedados durante su vida. En primer lugar, era la infidelidad conyugal de su madre tolerada por su esposo por miedo al amante de orientación franquista, y por otro lado, la infidelidad de la esposa del protagonista con un amante que al mismo tiempo tiene su amante. Por verganza, la esposa engañada utiliza al amante y le encarga el asesinato de su marido. Este cuadrángulo de amores furtivos no tiene, sin embargo, una connotación trágica, sino más bien melodramática.

El excelente poeta y narrador norteamericano E. A. Poe, autor de logrados relatos llenos de suspense, misterio y dramatismo, incluyendo motivos criminales, concebía en la mitad del siglo XIX el cuento como un poema con estructura concisa. Este concepto aplicaba en la mayoría de sus cuentos también Julio Cortázar. En España seguía este concepto Antonio Muñoz Molina (1956), uno de los más destacados narradores de los años 80 y 90, autor de numerosas novelas de gran éxito (*Beatus Ille, El invierno de Lisboa, El jinete polaco, Beltenebros, Plenilunio*). Sus novelas situadas en el pasado y el presente de la realidad española y extranjera han sido galardonadas con varios premios, traducidas a muchos idiomas y apareciadas por un amplio sector de lectores. Pese a su joven edad, fue elegido miembro de la Academia Española.

Aparte de la novela cuya escritura demuestra ciertas tendencias post-modernistas, Molina cultiva con éxito también el cuento. Según sus propias palabras, el cuento es en la narrativa "algo como un soneto en la poesía: la concentración absoluta y casi químicamente pura de sus normas, sus tareas y sus sacrificios". Molina está de acuerdo con Cortázar al sostener que el cuento "es un sprint, una rápida aventura, en él hay que ganar por K.O. y no por puntos como en la novela". Quiere decir que Molina exige la estructura premeditada del cuento desde la primera página hasta el final, como también el suspense para captar el interés del lector.

Con este concepto, Molina concibió la estructura y las técnicas narrativas de sus cuentos en el libro *Nada del otro mundo* (1988). Sus relatos están llenos de dramatismo y de visiones de un mundo enigmático, irracional, en el que suceden cosas raras, difíciles de explicar de una manera racional. A veces, Molina utiliza enredos criminales como en las novelas policíacas. Por ejemplo, el cuento *La colina de los sacrificios* es una parodia de los po-

cos eficaces procedimientos de investigación de parte de la policía, lo que podría haber tenido como consecuencia la condena de un inocente. Con frecuencia, los protagonistas de los cuentos de Molina sufren estados de angustia ante el enigma del amor, como le sucede al protagonista de cuento *Un amor imposible*. A veces, Molina sitúa sus cuentos en ambientes extranjeros con en el cuento *Las otras vidas*. La historia está situada en la ciudad cosmopolita de Marrakech donde el protagonista se entera por casualidad del drama personal de un músico norteamericano frustrado que encuentra refugio para su alienación en el anonimato.

Entre escritoras que alcanzaron renombre en las últimas décadas merece atención *Soledad Puértolas* (1947) que plantea nuevos temas y usa adecuados procedimientos artísticos para reflejarlos en sus novelas *El bandido debidamente armado* (1971), *Burdeos* (1986), *Queda la noche* (1981), *La corriente del golfo* (1998). La autora sitúa sus ficciones en el suspense, lo insólito, las sorpresas del azar.

Soledad Puértolas cultiva con éxito también el cuento. Igual que Cortázar o Molina, la autora aplica en sus relatos estructuras concisas y a veces circulares. Según sus palabras, "el cuento es como una piedra que se lanza al aire, describe una parábola y vuelve a caer sobre la tierra. Pero vuelve con algo que ha encontrado en los aires. Cuando el cuento concluye, sabemos algo más de lo que sabíamos al principio, sepamos o no formularlo ... Tal vez sólo nos quede una inquietud, una pregunta sin respuesta. Pero la función es la misma. Nuestra conciencia ha sido sacudida. Y la piedra lanzada al aire siempre cae sobre la realidad".

A la capacidad de la autora de fabular de una manera sugestiva historias de la realidad española y extranjera, se suma en sus cuentos la profundización en la psicología de los protagonistas con sus dramas personales cuyo origen suele ser la falta de comprensión. El resultado es la desilusión, la soledad, el miedo y la incapacidad de comunicación. Como ejemplo puede servir el cuento *Viejas historias* del libro de relatos *Una enfermedad moral* (1982). La protagonista cuenta cómo la había abandonado su marido Ernesto atraído por su hermana menor Alicia, pero esta lo abandona al averiguar que Ernesto tiene relaciones amorosas con Rosana. Descepcionado, Ernesto de carácter débil, regresa a la protagonista para buscar en ella comprensión y perdón. El final del cuento queda abierto.

Entre los escritores que con eficacia lograron crear en su narrativa un sugestivo mundo virtual de ficciones con nuevos enfoques de la realidad y procedimientos afines al realismo mágico latinoamericano, ocupa un lugar

destacado J. María Merino (1941). Oriundo de la Coruña, pasó su niñez y adolescencia en la provincia de León. Ahí le impresionaron las tradiciones populares orales y escritas en forma de supersticiones, historias de aparecidos, fantasmas y fenómenos esotéricos, como también leyendas locales. En su novela *El caldero de oro* (1981) resalta el contraste entre el mundo tradicional provinciano y el pujante desarrollo técnico. El tema central de la novela *La orilla oscura* (1981) es la dramática búsqueda de la identidad individual, colectiva y cultural en las orillas opuestas de España y América Latina. La idea de la tolerancia en la formación de una nueva comunidad hispanoamericana es el tema central de la trilogía novelesca sobre la conquista *Crónicas mestizas* (1992).

En sus libros de relatos *Cuentos del reino secreto* (1982), *El viajero perdido* (1990) y *50 cuentos y una fábula* (1997), Merino – recordando un poco a García Márquez – cuenta historias fantásticas con raíces en la imaginación popular que sintoniza lo particular con lo universal, depositando y reinventando lo narrado en un mundo a la vez verdadero y fabuloso lindando con lo irreal. El protagonista del cuento *Tres documentos sobre la locura de J.I.B.* es escritor. Después de un accidente, cae en un estado de semiconsciencia y sufre pesadillas de angustia por no lograr olvidar todo lo que ha escrito y para escribir algo nuevo.

Respecto al cuento como género literario, Merino – igual que Marías o Molina – profesa la autonomía del mismo y la exigencia de una composición premeditada y concisa acomañada a menudo de suspenso y concluida con un desenlace inesperado. Según Merino, la novela es una construcción plural con ciertos elementos accesorios que van sosteniendo a los elementos principales. Sin embargo, los cuentos no toleran elementos accesorios. Todos los elementos del cuento tienen una función principal, de ahí la difícil concisión a que obliga y que no está – según Merino – sólo en el campo de las palabras, sino sobre todo, en la previa selección de los motivos.

Los narradores de la nueva promoción observan la realidad española con una nueva óptica y utilizan técnicas narrativas adecuadas para reflejarla de un modo eficaz y sugestivo. Notables éxitos está logrando Mael Rivas (1957), autor de los libros de cuentos *Un millón de vacas* (1990) y *Los comedores de patatas* (1991). Si Merino, como hemos señalado, encontró inspiración para su imaginación en las tradiciones populares de la provincia de León, el interés creativo de Rivas se está centrando en el pasado y el presente de Galicia con su idiosincracia e identidad cultural. El protagonista del libro de relatos *Los comedores de patatas* es un adolescente drogadicto que observa y

comenta la mezcla de la antigua y mágica Galicia con la civilización urbana que está adaptándose a las modernas culturas europeas.

Con interés de parte de los lectores y la crítica fue recibido el libro de cuentos de Rivas *Qué me quieres, amor* (1995). El protagonista del cuento con el mismo título es un joven que cuenta su historia de amor inalcanzable después de haber fracasado en un atraco frustrado. Era capaz de todo, pero no tenía la audacia de declarar a su chica sus verdaderos sentimientos. En los demás cuentos de este libro, el tema clave es la incomunicación en las relaciones humanas. La extrema dureza de las mismas, llenas de dolor y soledad, está matizada por la ternura y el humor como los mejores amuletos y reductos de la humanidad.

La lengua de las mariposas, uno de los cuentos mejor logrados del libro en mención, es la historia de un escolar y el maestro anarquista. La amistad nace de la mutua curiosidad de ambos por los animales, sin embargo es destrozada por la brutalidad en los comienzos de la guerra civil. La adaptación del cuento para el cine tuvo éxito en un gran círculo de espectadores. En los demás cuentos de este libro, los protagonistas están de alguna manera relacionados con las formas de la vida moderna en un mundo saturado de los medios de comunicación y de la música pop. En el cuento *Un saxo en la niebla*, un joven músico encuentra el don de la música en la mirada de una chica durante una verbena popular invadida por la niebla. En el cuento *Solo por ahí*, un vendedor de lencería está esperando con angustia la reaparición del hijo huído y recibe la milagrosa ayuda de un héroe de rock. En el cuento *Las cosas*, un niño tiene su mejor aliado y amigo en un televisor portátil.

Para terminar quisiera añadir que el propósito de mi ponencia era esbozar – dentro del espacio limitado – la compleja trayectoria del cuento español contemporáneo y señalar algunos factores que tuvieron como consecuencia su tardía constitución como género autónomo en las últimas décadas del siglo pasado. Consideraba oportuno mencionar también los aciertos de la cuentística hispanoamericana y universal como potenciales incentivos para las tendencias innovadoras de este género literario en España.

El motivo de esta ponencia era presentarla en el VIII Encuentro de Profesores de Español de Eslovaquia. La intención del tema escogido fue despertar el interés de los pedagogos y estudiantes por el auge cuantitativo y cualitativo del cuento que logró ocupar un lugar digno al lado de la novela. Con algunos ejemplos traté de demostrar los conceptos y la práctica de los autores en su esfuerzo de enriquecer la narrativa con nuevos temas y enfo-

ques de la realidad utilizando premeditadas estructuras y eficaces técnicas narrativas. Estos procedimientos corresponden con las formas abiertas de la estética postmodernista en su nueva visión del individuo y la sociedad de la etapa postindustrial, acompañada de profundas transformaciones sociales y culturales en los albores del siglo XXI.

LA PREPARACIÓN DE UNA CLASE DE ELE: PAUTAS PARA UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

Carlos Barroso

El entorno pedagógico más habitual en el que un estudiante aprende español es el aula. En esta se desarrollan las clases de español. Esa es una de las características que hacen fácilmente reconocible una clase. Otra son los participantes: el profesor y los estudiantes. Y, finalmente, otra sería lo que se hace en ella; es decir, el tipo de actividades que se realizan y su estructuración.

En este taller vamos a ocuparnos de la planificación de una clase de español dentro de una enseñanza comunicativa. Reflexionaremos sobre sus objetivos; los papeles del profesor y del alumno y las diferentes fases de la clase según el tipo de enseñanza que elegimos.

Cuando un profesor realiza una 'estructuración' de su clase, pretende, con esta, conseguir una enseñanza lo más eficaz posible, que es la finalidad última de la clase.

Documento 1

Examine las siguientes afirmaciones y señale aquellas que usted realiza o piensa que debería realizar en clase para conseguir un aprendizaje eficaz por parte del alumno:

- Comenzar la clase con un repaso del aprendizaje previo, requerido previamente.
- Comenzar la clase con breves declaraciones de objetivos.
- Presentar el material nuevo poco a poco, proporcionando cada vez práctica a los alumnos.
- Dar instrucciones y explicaciones claras y detalladas.
- Proporcionar un nivel alto de práctica activa a todos los alumnos.
- Hacer muchísimas preguntas, comprobar la comprensión de los alumnos y obtener respuestas de todos ellos.
- Guiar a los alumnos en su práctica inicial.
- Proporcionar explicaciones sistemáticas y correcciones.
- Proporcionar instrucción explícita y práctica de ejercicios que los alumnos realizan en clase y supervisan éstos.

Todos estos procedimientos forman parte de las diferentes secuencias en que dividimos nuestra clase. Son elementos que nos marcan diferentes estadios dentro de esta. Pero también forman parte de la manera en que estas diferentes partes se integran entre sí; es decir, junto a los diferentes segmentos que, unidos, crean la totalidad de la clase, necesitamos aquellos elementos que los hagan cohesionarse y que le permitan un transcurso fluido desde el comienzo hasta el cierre.

Todo esto constituye el proceso de ‘estructuración’ de una clase. Vamos a trabajar a continuación con los elementos constituyentes de este proceso. Los definimos de la siguiente forma:

- *Comienzo.*
Cómo comienza la clase.
- *Secuencia.*
Cómo se divide en secuencias y cómo estas se relacionan unas con otras.
- *Cierre.*
Cómo se finaliza.

Vamos a examinar a continuación cada uno de estos elementos.

Comienzo

Señale cuál o cuáles de los siguientes procedimientos utiliza para comenzar sus clases; aquellos que elija, intente ordenarlos de mayor a menor importancia, a su juicio:

- Describir los objetivos de la clase.
- Decir la información o habilidades que los alumnos van a aprender.
- Describir las relaciones entre a clase / actividades y las necesidades en el mundo real.
- Describir lo que se espera que hagan los alumnos en la clase.
- Describir las relaciones entre la clase / actividades y el próximo test o examen.
- Comenzar una actividad sin explicaciones.
- Señalar los vínculos entre esta clase y las anteriores.
- Decir que la actividad que los alumnos van a hacer es divertida.
- Hacer algo para atraer el interés y la motivación de los alumnos.
- Repasar el aprendizaje de una clase previa.
- Anticipar el contenido de la clase.

La forma de comenzar una clase determina el tipo de relaciones afectivas y de aprendizaje que tendrán lugar posteriormente durante el transcurso de esta.

Por ejemplo, comenzar con un breve repaso proporciona al profesor la posibilidad de traer de nuevo a la clase aquellos aspectos con los que los estudiantes todavía pueden tener problemas y realizar su corrección. En todo caso, el comienzo de la clase nos proporcionará la oportunidad de establecer un clima afectivo (en mayor medida que un 'clima cognitivo') apropiado para el aprendizaje.

Secuencia

La **secuencia** de aprendizaje de la clase consiste en todas las actividades que el profesor va a realizar con sus estudiantes, el orden en que estas van a estar y la forma de relacionarse unas con otras para conseguir que estos aprendan una serie de contenidos que son los objetivos de la clase.

De la misma forma que estos objetivos y contenidos arriba mencionados, también toda esta secuencia debe haber tenido una planificación por parte del profesor. Antes de proponer una secuencia de aprendizaje con la que trabajaremos, vamos a delimitar cuáles serían los contenidos que queremos que nuestros estudiantes aprendan.

Vamos a imaginar que tenemos que comenzar con un grupo de estudiantes iniciales de español; vamos, por tanto, a seleccionar nuestros objetivos y contenidos de aprendizaje ciñéndonos a este grupo meta determinado:

Documento 2

Rellene la siguiente lista de contenidos para planificar su clase:

Objetivos comunicativos: El estudiante va a ser capaz de adquirir las siguientes competencias:

Competencias Pragmáticas

Contenidos Funcionales

Competencias Lingüísticas

Contenidos gramaticales

Contenidos léxicos

Competencias Generales

Contenidos culturales

Ya tenemos nuestra lista de objetivos y contenidos; lo siguiente ahora es decidir cómo vamos a enseñarlos, cuáles van a ser las actividades que utilizaremos para ello y en qué orden y secuencia las plantearemos.

Documento 3

Lea los siguientes principios y decida con cuál de ellos está de acuerdo:

- Las actividades más simples deben ir antes de las complejas.
- Las actividades que traten destrezas receptivas (escuchar, leer) deben ir antes de las que traten las productivas (hablar, escuchar).
- Es necesario introducir al principio todo el vocabulario que trabajaremos durante la unidad.
- Los alumnos deben estudiar una regla gramatical antes de intentar utilizarla.
- Los alumnos deben practicar el uso de un tiempo o estructura gramatical antes de estudiar la regla que lo subyace.
- Hay que presentar primero la gramática y después las muestras de diálogos.
- Las actividades centradas en la precisión deben preceder a aquellas centradas en la fluidez.
- Debería haber una progresión en las clases desde las que se basen en actividades mecánicas o basadas en la forma a las que se basen en el significado.

La forma de manejar estos principios y aplicarlos a nuestras clases va a reflejar diferentes tipos de enseñanza. Nosotros hemos partido de una programación de contenidos basada en un enfoque comunicativo, como hemos visto antes. Ahora vamos a hacer una secuenciación de procedimientos basada también en una enseñanza comunicativa de la lengua. Una primera secuenciación que se suele utilizar en este tipo de metodología es la aportada por Littlewood (1986).

- *Actividades pre-comunicativas*. Basadas en la precisión; que presentan estructuras, funciones y vocabulario.
- *Actividades comunicativas*: Basadas en la fluidez; que se centran en compartir e intercambiar información.

Documento 4

Señala en qué orden colocarías las siguientes actividades a lo largo de una unidad didáctica:

Los estudiantes hacen ejercicios sobre la gramática y el vocabulario en ejercicios y practican las expresiones necesarias para manejarse en un primer día de clase mediante ejercicios cerrados y controlados: completar diálogos, reformar frases, completar frases incompletas, identificar palabras, corregir errores, etc.
Sus estudiantes responden a preguntas sobre la audición o reconstruyen el diálogo escuchado, u ordenan un diálogo que está fotocopiado en trozos de papel, o completan la transcripción del diálogo en que hay huecos.
Sus estudiantes desarrollan una situación de rol-play en las representarán los papeles de dos turistas extranjeros que se encuentran en España, por ejemplo, y tienen que conocerse.
Sus estudiantes aprenden las expresiones y las reglas de gramática, mediante la observación de un esquema, la confección de un esquema siguiendo unos parámetros o unas indicaciones, o la aplicación de reglas comprobándolas en los ejemplos.
Sus estudiantes trabajan con el vocabulario de nacionalidades, profesiones, etc., mediante la identificación de imágenes y palabras, mediante sus explicaciones, mediante la puesta en común de todo el vocabulario conocido, etc.
Sus estudiantes escuchan una cinta, en la que aparecen varios personajes que están dando y pidiendo información personal; preguntándose por el nombre, el origen, etc.

Podemos proponer la siguiente estructura para nuestra secuencia didáctica:

Diferentes Tipos de Actividades:

1. Apropiación

- Sensibilización.
- Comprensión de la Muestra de lengua.
- Control de la comprensión.
- Presentación de funciones y práctica de estas.

2. Ampliación y Sistematización:

- Presentación de la gramática y práctica de la gramática.
- Presentación, ampliación y práctica del léxico.
- Presentación y práctica de la fonética.

3. Consolidación y transmisión

- Role-play y simulaciones.
- Trabajo en parejas o en grupos.
- Realización de alguna tarea.
- Actividad real.

Vamos, a continuación a centrarnos en cada una de las fases propuestas anteriormente y reflexionar sobre algunos aspectos de su funcionamiento.

Apropiación

¿Cuál de las siguientes actividades que le proponemos le parece más conveniente y por qué?

1. Usted pide a sus estudiantes que tomen nota de lo que escuchan. Después pregunta si lo han entendido todo, si todo está claro. En el caso de que todo esté comprendido, se pasa a otra actividad, probablemente de análisis de las estructuras.

2. Usted, una vez escuchada la cinta, pide a un estudiante, elegido al azar, que repita el diálogo completo o una parte. Así nos aseguramos una comprensión detallada del mismo y comprobamos, al mismo tiempo, que se ha prestado atención durante la audición.

3. Usted lanza a la clase unas preguntas de control de la comprensión generales y quienes crean saber la respuesta la dicen improvisadamente. A continuación se presenta la transcripción del diálogo y sus estudiantes la leen en voz alta. Así practican la pronunciación al mismo tiempo que comprenden bien el texto.

4. *Se hacen unas preguntas de control general de la comprensión (por ejemplo un verdadero-falso, preguntas generales, etc.) en papel. Sus estudiantes en parejas o grupos pequeños responden a las preguntas y en el pleno se presentan los resultados. Después Usted proporciona la transcripción del diálogo.*

Ampliación y sistematización

Elija, de cada uno de los bloques siguientes, el procedimiento que le parezca más adecuado:

1. Trabajo sobre las funciones

– *Usted pide a sus estudiantes que lean el diálogo e identifiquen determinadas funciones. A partir de una comprensión global su estudiante es capaz de inducir el significado de estas. Después de la fase de descubrimiento y de*

primer acercamiento, usted o el libro les presenta un cuadro con dichas funciones sistematizadas. Con esta ayuda sus estudiantes irán practicando estas funciones a través de diferentes actividades.

– Usted quiere que sus estudiantes hablen utilizando diferentes funciones. Sus estudiantes, a partir de la muestra de lengua, inducen las funciones, hacen hipótesis y las utilizan en conversaciones libres, en algunos casos, imitando a los personajes de la secuencia.

2. Trabajo sobre la gramática

– *Usted pide a sus estudiantes que lean el diálogo e identifiquen las estructuras gramaticales a partir de la comprensión global del diálogo. Se les presenta un cuadro o esquema y se aclara. Se dan ejemplos y se van practicando las estructuras en ejercicios y actividades primero muy controladas y más abiertas después.*

– Usted quiere que sus estudiantes aprendan los contenidos gramaticales. Para ellos les presenta unos esquemas preparados por usted o presentados en el libro. A partir de los esquemas sus estudiantes podrán hacer los ejercicios.

3. Trabajo sobre el léxico

– Se le presenta a sus estudiantes una lista del vocabulario que tiene que aprender de memoria.

– *Es importante que sus estudiantes aprendan y amplíen poco a poco su vocabulario. Para ello se les presenta mediante ilustraciones y se le proponen ejercicios y actividades de reemplazo de los mismos.*

Para asegurar el ritmo y la fluidez de la clase podemos ofrecer algunas recomendaciones:

- Evitar explicaciones o instrucciones innecesarias o excesivamente largas. (Para permitir a los alumnos continuara la tarea de aprender)
- Utilizar varias actividades en la clase, más que pasar toda la clase realizando una sola.
- Evitar actividades predecibles o repetitivas siempre que sea posible.
- Seleccionar actividades de un nivel adecuado de dificultad.
- Establecer un objetivo y un límite temporal para las actividades: las actividades que no tienen una conclusión obvia o en la que no hay un tiempo marcado suelen ser farragosas.
- Supervisar el rendimiento de los alumnos en las actividades para asegurarse de que tengan suficiente, pero no demasiado tiempo.

Cierre

El **cierre** debería servirnos para reforzar lo que se ha aprendido, integrar y revisar el contenido de la clase y preparar al estudiante para futuras sesiones.

Veamos las siguientes recomendaciones:

- Resumir lo que se ha tocado en clase.
- Revisar puntos importantes de la clase.
- Relacionar la clase con el curso o con los objetivos.
- Señalar las conexiones entre esta clase y las anteriores.
- Explicar cómo la clase se relaciona con las necesidades reales de los alumnos.
- Establecer conexiones con la próxima clase.
- Elogiar a los alumnos por lo que han hecho durante la clase.

Para terminar, nos gustaría proponer un ejemplo de cómo llevar a la práctica la secuencia didáctica que hemos estado definiendo a lo largo de este taller a través de dos propuestas diferentes:

Propuesta 1:

Nuevo Ven. (niveles 1, 2 y 3)

Libro del alumno.

Editorial Edelsa.

Propuesta 2:

ECO (niveles 1, 2 y 3)

Libro del alumno.

Editorial Edelsa.

LA EVALUACIÓN EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Isabel Marijuán Adrián

“L'évaluation pédagogique n'est pas une fin en soi. Elle est axée sur une démarche spécifique et rigoureuse (intention, mesure, jugement et décision) et cette démarche fait partie intégrante de la démarche d'enseignement/ apprentissage”.

(Denise Luissier)

En el siguiente artículo se hace una breve exposición de la consideración de la evaluación y el lugar que ocupa dentro del currículo de una lengua extranjera, los diferentes tipos que existen, su utilidad y el momento de aplicarlos.

El concepto de evaluación estaba ligado tradicionalmente, en el estudio de idiomas, a los exámenes que se realizaban al final de un curso y, por lo tanto, se veía como una parte externa al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Pero desde la perspectiva del enfoque comunicativo, y después desde el enfoque por tareas, la evaluación ha pasado a ser un elemento plenamente integrado en el currículo y presente en el aula, ya que lo que se evalúa no son solamente los resultados finales obtenidos por los aprendices, sino también los medios para conseguir un aprendizaje eficaz (la labor del profesor, el currículo, la institución, el grado de consecución de los objetivos,...). La razón de este cambio de consideración no fue otra que el cambio de concepción en la planificación de los diseños curriculares que pasaron de articularse en torno a listas de contenidos y funciones, a centrarse más en el estudio de las necesidades y el modo de aprendizaje de los posibles estudiantes, y la metodología que se iba a seguir para desarrollarlo.

En el enfoque comunicativo el fin último es desarrollar la competencia comunicativa, entendida como un conjunto de competencias relacionadas entre sí, tales como el conocimiento y uso de las reglas gramaticales (*competencia gramatical*), el contexto social en que se produce la comunicación (*competencia sociolingüística*), la relación entre los elementos que constituyen el mensaje (*competencia discursiva*), el contexto sociocultural en que se usa la lengua (*competencia sociocultural*), y la capacidad de los hablantes para

controlar la comunicación (*competencia discursiva*), por lo que todas ellas entran en “*el saber hacer*” de los estudiantes en una situación de comunicación. La evaluación de las habilidades lingüísticas a través de las que se manifiesta la capacidad para comunicar, será la que nos permita recoger los índices de competencia de los estudiantes.

Para medir el nivel de competencia en dichas habilidades, las situaciones y las actividades de evaluación tienen que estar en consonancia con las prácticas realizadas durante el proceso de aprendizaje, de lo contrario, pueden provocar consecuencias muy negativas para los alumnos, puesto que se les expone a la resolución de actividades ajenas al proceso de enseñanza/aprendizaje seguido en el aula. De este modo es como la evaluación es una parte del aprendizaje formal.

Tipos de evaluación

Los tipos de evaluación están estrechamente relacionados con el momento en que se quiere realizar la evaluación y con lo que se quiere evaluar. Vista desde la perspectiva del profesor, podemos hacer dos grandes clasificaciones:

A. Según los datos con los que se opera podemos hablar, por un lado, de la *evaluación cualitativa*, que se refleja en informes, actas de reuniones o incluso en conversaciones informales entre profesores. Este tipo, criticado desde el punto de vista científico por ser más intuitivo, es el más recomendable ya que permite llevar un seguimiento de la actuación de los estudiantes y el profesor en el aula. Por otro lado, la *evaluación cuantitativa*, que se expresa en cifras, permite extraer conclusiones mediante estadísticas y porcentajes sobre las calificaciones de los exámenes de los alumnos.

Pero la evaluación del profesor no debe limitarse sólo al análisis de la actuación de los estudiantes, sino también a su propia labor como docente, bien, mediante procedimientos de autoevaluación, bien, mediante la observación de clases llevada a cabo por otros compañeros o especialistas, o la auto-observación reflejada en diarios de clase.

B. Según el propósito por el que se obtiene la información. Scriven en 1967 distinguió varios tipos de evaluación. La *formativa*, que tiene lugar durante el desarrollo del curso y sirve de guía para introducir modificaciones que supongan una mejora del programa, calibrar la adecuación de los objetivos, seleccionar unos u otros elementos de evaluación, o incluso

para interrumpir el desarrollo del programa. La *sumativa*, cuya función está dirigida a determinar si se han alcanzado los objetivos del curso, y que se produce al final del mismo. Y la *evaluación diagnóstica*, que se lleva a cabo al inicio del proceso de aprendizaje con el fin de ver el nivel de los estudiantes para, a partir del diagnóstico, diseñar un programa de curso, o clasificarlos en un nivel determinado.

Desde la perspectiva del alumno, la sumativa le permite hacer balance del punto en el que se encuentra con respecto a los objetivos del programa, y de su éxito o su fracaso dependerá el que pase al siguiente nivel, mientras que la formativa le proporciona información inmediata sobre su propio proceso de aprendizaje. Practicar esta última en clase de manera constante, lleva al alumno a una toma de conciencia y responsabilidad sobre la forma de aprender o estudiar más adecuada para él.

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación son pautas de actuación del grupo de profesores, garantizan la coherencia en la toma de decisiones, y se acuerdan antes de la realización de las pruebas. Están en relación directa con los objetivos generales del programa, los objetivos de cada nivel, las destrezas y procesos que se quieren evaluar. Los criterios se definen en términos de *capacidades del alumno*, normalmente recogidos bajo los epígrafes que anuncian cada nivel o etapa de formación y en relación con las destrezas lingüísticas y los contenidos funcionales. Por ejemplo, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* presenta los criterios de evaluación para el nivel inicial de la siguiente forma:

Inicial

Comprensión auditiva

Se evaluará:

La capacidad del alumno para extraer el sentido global de textos orales –sea en intercambios directos o en los recibidos a través de medios mecánicos en buenas condiciones acústicas– cuyos temas guarden relación con el bloque de contenido temático.

La capacidad del alumno para entender, en intercambios con un interlocutor consciente de estar hablando con un extranjero, información específica sobre los contenidos funcionales descritos en este nivel.

Una buena definición de los criterios de evaluación permite que, en pruebas en las que se opera con estimaciones cualitativas (actividades abiertas de expresión oral o expresión escrita), sea más fácil para el evaluador la conversión a números en una escala de puntuación.

Autoevaluación

Hasta ahora sólo se ha hablado de la evaluación realizada por profesores evaluadores, pero uno de los objetivos en la enseñanza de una lengua extranjera es que el estudiante tome conciencia de su propio modo de aprendizaje. Para conseguirlo, el profesor en el aula tiene que proporcionar a los alumnos diferentes instrumentos de reflexión adecuados a su edad y nivel, que les lleven a conocerse mejor como aprendientes. Los medios de reflexión pueden presentarse en forma de pequeños test y se pueden hacer en el desarrollo de una tarea o unidad didáctica, o bien al final.

La importancia de la autoevaluación se debe a que desarrolla la autonomía en el aprendizaje, reafirma la imagen del alumno como eje en torno al que se articula el currículo, y lleva a un aprendizaje más eficaz.

Bibliografía

- Alderson, J.Charles, Clapham, Caroline y Wall, Dianne (1998). *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Cambridge University Press.
- Fernández, Sonsoles (1989) "Corregir y evaluar en la enseñanza comunicativa". Cable, nº 4.
- García Santa-Cecilia, Álvaro (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Hernández, Margarita y Picó, Eliseo (). "La evaluación como base del desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía". *Didáctica del español como lengua extranjera*. Cuadernos de tiempo libre.
- Lussier, Denise (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. París: Hachette F.L.E.
- Palencia del Burgo, R. (1990). "La evaluación como diagnóstico y control", *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana.

EL LENGUAJE CIENTÍFICO-TÉCNICO Y LA METÁFORA

Ladislav Trup – Eva Tallová

I. En la literatura lingüística las significaciones de las palabras suelen definirse como la expresión lingüística de los conceptos que el sujeto hablante creó en calidad del reflejo de la realidad objetiva en su conciencia. Sin embargo, la formación de las palabras y de sus significados en diferentes comunidades lingüísticas es distinta. Así, es posible explicar el hecho de que para las expresiones de una lengua a veces no encontramos equivalentes en la otra, pero tampoco dentro del mismo idioma el contenido semántico es siempre igual.

La esfera de la significación de la palabra es muy extensa. Aquí se pueden examinar, por ejemplo, tales cuestiones como la estructura semántica de las unidades autosemánticas, el análisis componencial en los componentes de significación de las unidades onomasiológicas, el campo semántico, conceptual, asociativo, contextual, etc. En el plano léxico de un sistema, desde el punto de vista del sentido y de la estructura del significado, se puede investigar más detalladamente también la problemática de la relación entre el sistema y el discurso, la forma y la significación, la dominante y diferentes componentes de significación. Después, la contradicción entre la denominación motivada y no motivada, la distribución y posibilidades de la integración contextual de las palabras, la extensión y el contenido de las palabras, etc. Además pertenecen aquí las cuestiones concernientes a la sinonimia, antonimia y homonimia.

La esfera de las significaciones de las palabras sirve como punto de partida para la formación de denominaciones de nuevos conceptos, objetos, actividades, propiedades, etc. Esto lo demuestra la estructura semántica de las palabras y las relaciones existentes entre el componente conceptual básico y los componentes secundarios, nocionales y emocionales, estilísticos y regionales, las relaciones existentes entre ellos, así como las relaciones con la realidad extralingüística. En general funcionan tres tipos principales del cambio del significado: la extensión, la restricción y la transmisión del significado.

La transmisión del significado es prácticamente la derivación semántica de las palabras, y consiste en la transmisión de la denominación de un objeto o fenómeno a otro por algún rasgo común. Si esto ocurre debido a la concordancia o semejanza de alguno de los componentes de la signifi-

cación, hablamos de la metáfora, en la cual se manifiesta expresivamente la motivación como una de las importantes características de los términos profesionales¹; si se trata de la designación de una cosa con el nombre de otra tomando el efecto por la causa o viceversa, hablamos de la metonimia; en el caso de tropo, que consiste en extender, restringir o alterar de algún modo la significación de las palabras, para designar un todo con el nombre de una de sus partes, o viceversa, se trata de la sinécdoque. La transmisión metafórica de la significación la encontramos con más frecuencia en la terminología arqueológica española, pero también en otros textos profesionales.²

La metáfora es el procedimiento preferido de la transmisión del significado. Ya D.J. Cejador y Frauca³ escribió que “el castellano, mediante las preposiciones, da a cada vocablo variadísimos significados, que, a su vez, se trasladan por medio de la metáfora, y mediante la trabazón con otras palabras, forma gran riqueza de frases”. Según F. Lázaro Carreter⁴ “la metáfora es tropo mediante el cual se presentan como idénticos dos términos distintos”. Distingue la metáfora pura, lingüística, léxica o fósil y literaria. En el Diccionario de la Lengua Española⁵ la metáfora se define como “tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces en otro figurado en virtud de una comparación tácita”. N.N. Lopatnikova – N.A. Movšovič⁶ escriben: “La métaphore (du grec metaphora qui proprement signifie transfert) est la nomination d’un objet par un autre lié au premier par une association de similitudes”.

Th. Lewandowski⁷ concibe la metáfora como transposición de significados/designaciones basada en las similitudes de aspecto externo, función y su uso, mediante la comparación implícita o interrelación de las connotaciones (p. ej., El León Aquiles, el canto de las olas).

Las metáforas en la lengua son muy frecuentes y forman varios grupos. Así por ejemplo J. Dubský⁸ distingue metáforas sensoriales, intelectuales, antropomórficas o personificadoras y emocionales. Desde el punto de vista de la función de las denominaciones metafóricas, distingue metáforas lexicalizadas o léxicas, metáforas poéticas y metáforas estilísticas. Ch.E. Kany⁹ menciona tres tipos de metáforas que diferencia según la similitud de a) aspecto, b) propiedad, acción o función, c) el efecto emocional.

Las disciplinas técnicas y las ciencias naturales, durante su evolución, se inspiraron en algunas esferas del léxico no profesional, como por ejemplo el cuerpo humano, la ropa, la vivienda y sus partes, los vegetales, los frutos, los animales, los fenómenos naturales, etc. Como escribe B. Poštolková¹⁰, la experiencia y conocimiento de los objetos familiarizados llevaron al ser

humano a denominar con sus nombres nuevas realidades que aquellos objetos, de cierta manera, recordaban. El proceso de denominación fue influido sobre todo por los objetos llamativos por su forma y color, que se caracterizan por cierta función típica, sobre todo por su colocación, el fin, etc. En la formación de nuevas denominaciones actuaba, pues, por una parte, la economía de la lengua, y por otra parte, las denominaciones conocidas se aplicaron de un modo análogo a las realidades nuevas.

Tratando el tema central de nuestro artículo no podemos dejar aparte el fenómeno llamado terminologización. Con la terminologización nos referimos al proceso mediante el cual la palabra adopta sobre su valor semántico ya existente un significado específico que corresponde a un concepto de un campo del saber.¹¹ De manera más común, la terminologización, también llamada por M. Baran¹² “la neología de sentido”, suele ejemplificarse con trasvases de significado basados en el reconocimiento de similitudes que conducen a una aplicación metafórica de una palabra del lenguaje común en el lenguaje especializado. Así, por ejemplo, entre los nombres de órganos y partes del cuerpo de la terminología médica se hallan términos tales como acueducto, concha auricular, cripta, fosa troncantérea, pabellón del oído, túnica vaginal, vena emisaria, etc. La trasposición de naturaleza metafórica destaca igualmente en los términos que se refieren a las deformaciones: cara de luna llena, estómago en reloj de arena, mano apostólica, nariz de anteojos, pierna de cigüeña, verga palmeada, o en los nombres de síntomas: catarata arborescente, corazón errante, fiebre larvada, pulso rampante, ruido de tempestad y otros.

Según el mismo autor¹³, la tesis de un sencillo reconocimiento de similitudes en el eje “lengua común \Rightarrow lenguaje especializado” requiere, obviamente, varias matizaciones. En primer lugar deberíamos observar que la direccionalidad “lengua común \Rightarrow lenguaje especializado” no es la única que se da en este tipo de fenómeno; el paso de una palabra de una ciencia a otra, cuyo resultado es la adquisición de un significado diferente en la segunda ciencia al que tenía en la primera, aparece como segunda vía absolutamente posible y productiva. B. Gutiérrez Rodilla¹⁴ menciona, incluso una tercera posibilidad consistente en recuperar una palabra del fondo antiguo de la lengua, ya desusada, e incorporarla al nuevo significado. Este fenómeno nosotros lo denominamos la revitalización cuyo fin principal consiste en el respeto del principio de economía de la lengua.

Es conocido que la “muerte” de una palabra, es decir, la desaparición de un significante, es relativamente rara, puesto que se opone al principio de

economía de la lengua: la necesidad de denominar realidades nuevas siempre es grande, y por ello suelen aprovecharse significantes cuya acepción originaria ha caído en desuso, dotándolos de un significado nuevo. A veces, incluso se resucita una palabra muerta durante algún tiempo, como pasó con azafata, cuyo significado antiguo era “criada de la reina”, y que recientemente ha recibido el significado “empleada que atiende a los viajeros en aviones y en otros medios de transporte o a los participantes o visitantes de ferias, congresos o empresas comerciales”.

Aun así, hay palabras que “mueren”, porque no siempre está a disposición un nuevo significado que reemplace al desaparecido. Es que, para que el significante asuma un nuevo significado, hace falta que haya alguna afinidad o semejanza entre el significado viejo y el nuevo, como se ve en los ejemplos citados. De las palabras que desaparecieron junto con la realidad que designaban podemos citar azumbre (una medida vieja de capacidad), maravedí (moneda vieja; su nombre se conserva sólo en el proverbio maravedí por maravedí, llena mi bolsa vi), tílburí (coche de dos plazas), chambergo (especie de sombrero), paletó (gabán de paño grueso, largo y entallado, pero sin faldas como el levitón), etc.

Un breve recorrido por los distintas ramas de la ciencia bastaría para comprobar que la neología del sentido no es un medio nada ajeno al lenguaje científico. Las grandes clases semánticas de la terminología económica, por ejemplo, no escasean en términos metafóricamente motivados. A continuación citamos algunos nombres de técnicas y estrategias empresariales de tal índole: "abrazo del oso, campaña de goteo, operación acordeón, paracaídas de estaño, píldora venenosa, prueba ciega, teorema de teleraña, tierra quemada, etc."; la terminología referida a los valores y títulos financieros cuenta, por su parte con: "acción en prenda, bono basura, letra limpia, letra cruzada, obligación solidaria, obligaciones vivas/voluntarias, papel pelota, título híbrido, valor agresivo y otros". Los indicios, características y fenómenos (que describen la situación económica) encuentran su formulación en: "atomización, brecha inflacionista, crecimiento de bola de nieve, cuello de botella, demanda elástica, depresión, deuda flotante, distorsión (de precios), economía sumergida, elasticidad, equilibrio, efecto cascada, esterilización (monetaria), flotación (limpia/sucia, por ejemplo, en los mercados de divisas), fluctuación, fluidez, guerra (de precios), inflación abierta, inflación reptante, intrusismo, liquidez, mercado ciego/gris/negro, mercado testigo, rigidez (de precios), volatilidad," etc. Evidentemente, podrían proporcionarse muchísimos términos más. Las denominaciones que nos sirven de

ejemplo, son designaciones metafóricamente motivadas que, dentro de una terminología dada, gozan del estatus de términos.¹⁵

II. Las expresiones metafóricas¹⁶ que se encuentran en los textos científicos y técnicos españoles forman algunos grupos:

Las metáforas por la similitud de la forma

Pertenecen a este tipo, por ejemplo, los términos siguientes: arco trifoliado; bola “D” (tipo de punta de piedra); “diente de tiburón” (subtipo de piedra triangular); hacha en forma de lágrima; almendra (piedra o guijarros pequeños); lengüeta de cinturón; pico de flauta (tipo de buril cuneiforme); pico cordiforme (la punta en forma de corazón); riñón (guijarro pequeño); diente de sierra; diente del inducido; lente acromática; pico a dos puntos; corazón del cable; palanca de rodilla, etc.

Las metáforas por la similitud del efecto emocional

El origen de estas metáforas hay que buscarlo en la similitud de la impresión sensorial. Se trata de un fenómeno llamado “sinestesia”, que se define como “imagen o sensación subjetiva, propia de un sentido, determinada por otra sensación que afecta a un sentido diferente”¹⁷. O. Ducháček¹⁸ la concibe como “la métaphore reposante sur la transposition de l’image appartenant au domaine d’un certain sens dans un autre domaine sensoriel”. De este tipo de metáforas hemos registrado los siguientes términos: golpe seco; piedra blanda; piedra fina; porcelana dura; tierra húmeda; color bajo; laminilla aguda; metal duro; plancha fuerte, etc.

Las metáforas por la similitud de la propiedad, acción o función

Estas metáforas, en comparación con los tipos precedentes, son menos frecuentes: arco falso; tierra virgen; capa (estrato de terreno de una gruta); camisa (revestimiento interior de un artefacto); cubierta (parte exterior de la techumbre de un edificio).

Las metáforas por la coincidencia de la colocación

Este tipo de metáforas es relativamente corriente. La similitud exterior, así como la función común en este caso resultan secundarios. El punto de partida para la transmisión de la denominación es la colocación análoga, el lugar semejante del objeto, instrumento o mecanismo denominado al de la colocación de la parte respectiva del cuerpo humano o animal: cabeza (extremidad roma y abultada, opuesta a la punta de un clavo, alfiler, etc.);

talón (superficie de percusión); pie (de un instrumento); pico (punta, flecha); oreja (cada una de las asas o agarraderos de una vasija); cara (frente de algún objeto); cuello (parte superior y más angosta de una vasija); cola (punta o extremidad posterior de algún objeto, por oposición a cabeza o principio). Por ejemplo: "pie del ánodo; pie de la rosca; cara de cristal; cara de la cuchilla; cola de barrena; cola del huso," etc.

Las metáforas según la similitud del color

Las metáforas que aprovechan el simbolismo de los colores en la terminología profesional española son esporádicas: color "piel de liebre" (en la cerámica china); color "pluma de perdiz" (en cerámica china); arma blanca; arma negra. Como resulta de los ejemplos, los términos metafóricos funcionan como unidades léxicas autónomas o como componentes de unidades onomasiológicas pluriverbales o complejas.

III. Los grupos aparte los forman diferentes términos metafóricos según su origen. Hay que destacar que la gran parte de los términos es motivada, sobre todo por la anatomía del cuerpo humano. Asimismo, esos términos tienen su origen en el reino de los vegetales y animales. Son menos importantes los que tienen otro origen diferente.

Los términos profesionales creados según la parte del cuerpo

Entre las numerosas expresiones metafóricas aprovechadas en la terminología profesional el grupo más importante lo representan las unidades léxicas formadas por la transmisión de de los nombres del cuerpo humano¹⁹ (y del animal en general) para indicar diferentes partes de los instrumentos, aparatos y dispositivos. El cuerpo – humano y animal –, con su perfecto sistema y con sus partes, ofrecía ya, desde hace tiempo, un material abundante y expresivo que servía para el proceso de denominación de los objetos más diferentes. Por esta razón, las expresiones que atienden a las partes del cuerpo se aprovechaban frecuentemente en la formación de los términos en las ramas técnico-científicas.

El punto de partida para esta denominación fue con mayor frecuencia la similitud exterior del objeto denominado con la parte del cuerpo. No pocas veces los términos referentes a las partes del cuerpo forman todo un sistema análogo al sistema de las denominaciones en todo el cuerpo.

La formación de los términos por medio de la transmisión de palabras pertenecientes a las partes del cuerpo humano es un hecho corriente en

todas las disciplinas científicas, por ejemplo en la terminología arqueológica, donde podemos mencionar varios ejemplos. Así, la superficie frontal de algún instrumento u objeto, su parte delantera, se llama cara. Por ej.: cara de lascado. Además, la expresión “cara” denomina en español también el anverso de las monedas. La parte superior de un instrumento, objeto o dispositivo, se llama cabeza: cabeza de fémur, cabeza de una punta, cabeza de una columna. Al contrario, la parte inferior, terminal de un objeto o dispositivo recibió el nombre de talón o pie: copa de pie. El borde de cierto objeto (por ej. de una vasija) se denomina labio. La parte cortante y eficaz de un instrumento se llama diente. El enlace o unión de dos piezas o partes de una máquina o instrumento se llama articulación, por ej.: arco articulado. La armadura sobre la cual se construye algo se denomina esqueleto.

Son motivadas también por la similitud otras expresiones generalmente conocidas como lengüeta; lengua: “lengua de gato” (instrumento para romper la piedra en forma de lengua de gato); buril; oreja (de una vasija); ojo (de una aguja); ojo de buey; ojo de gato; cuello, en el sentido de “cuello de una vasija o botella”, pero se utiliza también en la construcción “cuello de cisne” designando un tipo de ornamento; riñón (guijarro); vena (vena de la madera, del mármol); boca (1. En ciertas herramientas, como escoplos, cinceles, azadones, etc., parte afilada con que cortan. 2. En algunas herramientas de percusión, como martillo, maceta, martellina, etc., cada una de las caras destinadas a golpear. 3. Abertura, agujero: boca de tierra; boca de carga; boca de horno; gola (pieza de la armadura antigua, que se ponía sobre el peto para cubrir y defender la garaganta); nervio (arco que sirve para formar la bóveda de la crucería); panza (parte convexa y más saliente de ciertas vasijas); brazo de grúa; brazo del aspa, etc.

Por la similitud exterior recibieron su nombre también los términos arqueológicos tan expresivos como pico boto (punta bota); pico de asno (tipo de cortafrío); pico de gato (tipo de buril); alfiler de ojo; núcleo en caparazón de tortuga, y otros.

La formación de los términos por transmisión de los nombres de las partes del cuerpo es, pues, también productiva en la terminología arqueológica española. La transparencia de significación, la comprensibilidad y la productividad de los términos formados por la transmisión de los nombres de las partes del cuerpo son una garantía de que este procedimiento seguirá siendo productivo también en el futuro.

Términos que atienden a nombres de animales

Como ya hemos indicado, en las denominaciones metafóricas existe una transmisión del nombre conocido para designar otro objetivo por medio de la semejanza o de otras propiedades características comunes. Así se transmiten no solamente los nombres de los objetos, sino también los de los animales. Estos últimos forman, pues, en la terminología de las disciplinas científicas un grupo aparte; pero su frecuencia en la terminología profesional (en general) es relativamente escasa.

Es sabido que los términos formados metafóricamente por medio de la transmisión de nombres de animales a la terminología profesional tiene una tradición muy antigua. Este modo de formación de denominaciones lo encontramos ya en los antiguos griegos y romanos. Por ejemplo, en la formación de los nombres de los objetos concernientes a la técnica militar, pero también en las ciencias abstractas (por ej. en la astronomía). Igualmente ya los primeros navegantes daban a las estrellas los nombres de diferentes animales, para recordarlas mejor. Se conservan hasta hoy día los nombres de las partes del zodiaco (Aries, Tauro, Cáncer, Leo, Capricornio, Scorpión, Piscis) y los nombres de las constelaciones: Serpiente, Lagarto, Conejo, Lobo, Girafa, Lince, etc.

En el proceso de transmisión de los nombres de los animales a los objetos, la motivación resulta diferente. En la mayoría de los casos, proviene de la similitud del objeto con animal del que recibía el nombre. Expresiva es, por ejemplo, la denominación caballete, (potro de madera en que se daba el tormento); igualmente "ave marina" (especie de superficie de percusión de la punta del tipo Levallois); concha (escudo redondo y delgado que, colocado en el brazo izquierdo, cubría el pecho, y se utilizaba peleando con espada); tortuga (máquina militar antigua con que se cubrían los soldados para arrimarse a las murallas y defenderse de las armas arrojadas; testudo); cangrejo (en las armaduras antiguas, conjunto de láminas articuladas para facilitar el movimiento en las corvas y en la sangría del brazo).

En todos estos casos la similitud parece, pues, evidente. La semejanza es menor en el término perrillo (gatillo de las armas de fuego) y en su sinónimo gatillo. Estos términos los concebimos como inmotivados.

La transparencia de la motivación, como hemos indicado, es diferente. Hay casos donde la motivación ya resulta completamente incomprensible, incierta. Es difícil, por ejemplo, encontrar la causa de la motivación del término "lobo" (garfio fuerte de hierro de que usaban los sitiados desde lo

alto de la muralla para defenderse de los sitiadores) o falcón (especie de cañón de la artillería antigua).

El aprovechamiento de los términos de los animales es un fenómeno corriente en todas las lenguas. En algunos casos se puede hablar de migración de estas denominaciones, relacionadas con el contacto de diversas culturas.

Los términos formados según los nombres de los vegetales, frutas y sus partes

Importantes son también las expresiones motivadas por los nombres de las partes de los organismos vegetales. Por ej. la cuchilla de las armas blancas y herramientas se llama hoja (hoja de azauela, hoja cortante). Este término se usa también en el sentido de “cada una de las partes de la armadura antigua, que cubría el cuerpo”.

Los significados provenientes de las partes principales de los vegetales llegaron a constituir conceptos importantes en diferentes ramas científico-técnicas. Así, por ejemplo, núcleo, en el sentido figurado “elemento primordial al cual se van agregando otros para formar un todo”, sirve de base para los términos de varias disciplinas (biología, física, geología, astronomía, etc.). En la arqueología, este término significa “astilla de sílex para la fabricación de un instrumento”.

A continuación mencionamos otros términos motivados por los vegetales o frutas y por sus diferentes partes que se encuentran en la terminología arqueológica española, pero también en otras ramas profesionales: "espiga" (parte de una herramienta o de arma, adelgazada para introducirla en el mango); "pedúnculo" (de un instrumento), por ej: "pedúnculo basilar", "pedúnculo con extirpación bilateral"; "pedículo" (de un instrumento): "pedículo retocado en tres direcciones", "pedículo bifurcado"; "trifoliado": medalla trifoliada, alfiler trifoliado; almendra (1. Piedra o guijarro pequeños 2. Diamante de figura de almendra); árbol: árboles arcillosos; bulbo: bulbo con fisuras, bulbo de percusión; “gajo de naranja” (punta con el perfil en forma del triángulo equilátero); “media pera” (punta del tipo Pseudolevallois); acanto (ornato hecho a imitación de las hojas de esta planta, característico del capitel de estilo corintio); caña (parte de la columna que media entre el capitel y la basa; fuste); castaña (vasija o frasco de figura semejante a la de la castaña); espina (muro bajo y aislado en medio del circo romano, coronado de obeliscos, estatuas y otros ornamentos semejantes); pomo (extremo de la

guarnición de la espada, que está encima del puño y sirve para tenerla unida y firme con la hoja), etc. Otros ejemplos: espiga de conexión; espiga lateral; espiga de costado; núcleo magnético; núcleo sanitario; hoja de puerta lisa; hoja metálica y otros más.

En resumen, podemos constatar que los cambios semánticos de las palabras permiten aumentar la riqueza del léxico en la esfera de las unidades onomasiológicas simples o pluriverbales. Los procedimientos metafóricos (así como metonímicos y sinecdóquicos) extienden o reducen la significación de las palabras; y, a través de estos procedimientos, surgen las palabras polisémicas: así es posible denominar nuevas realidades sin la formación de nuevas palabras. El léxico se enriquece sin necesidad de nuevos significantes. Ello responde al fenómeno de la economía de la lengua, que se impone, no solamente en el léxico, sino también en otros planos de la lengua.

Notas

- ¹ A. Guítlitz: Curso de lexicología de la lengua española contemporánea. Moskva, Izd. Vyššaja škola 1974, págs. 14-16, distingue dos principales tipos de motivación, sea motivación absoluta y motivación relativa. La motivación relativa puede ser directa e indirecta, completa y parcial, exterior y oculta.
- ² Como ejemplos vamos a mencionar, no solamente los términos arqueológicos propiamente dichos, sino también aquellos que se encuentran en otras ciencias; pero su presencia en el sistema de la terminología arqueológica desempeña una función definida.
- ³ D.J. Cejador y Franca: Fraseología o estilística castellana. Madrid 1921, pág. 48.
- ⁴ F. Lázaro Carreter: Diccionario de Términos Filológicos. Madrid, Editorial S.A. Gredos, págs. 275-276.
- ⁵ Diccionario de la Lengua Española. Madrid 1992, Real Academia Española, pág. 965.
- ⁶ N.N. Lopatnikova - N.A. Movšovič: Précis de Lexicologie du Français Moderne. Moscou 1958, pág. 43. Sobre esta problemática veáse también O. Ducháček: Précis de sémantique française. En: Opera Universitatis Purkianiannae Brunensis. Brno 1967, pág. 140.
- ⁷ Comp. Th. Lewandowski: Diccionario de Lingüística. Madrid, Cátedra 1986, pág. 224. En esta misma página el autor menciona también la definición de metáfora de otros autores. Según S. Ullmann (Lenguaje y estilo) se trata de la substitución de una expresión/un enunciado por otro con el que tiene al menos un rasgo semántico en común. Es fundamental para la metáfora el tertium comparationis,

transposición basada en las similitudes entre significado primario y secundario, que puede tener su origen en las relaciones de similitud entre los denotados (T. Shippan: Einführung in die Semasiologie). Para H. Weinreich (Die Metapher), las analogías no se toman de la naturaleza, sino que se buscan en ella mediante la metáfora “como proyectos o hipótesis nuestras”. Una redefinición lingüística del concepto de metáfora desde un punto de vista comunicativo – referencial se encuentra en W. Kalmeyer (Verweisung im Text) y otros.

- ⁸ Comp. J. Dubský: Bases de la lexicología española para los traductores e intérpretes (en checo). Praha, SPN 1977, págs. 120-124.
- ⁹ Ch.E. Kany: Semántica hispanoamericana. Madrid 1962. pág. 40.
- ¹⁰ B. Poštolková: K terminologizaci slovní zásoby v češtině. En: Slovo a slovesnost IV, 1978, pág. 11.
- ¹¹ Algunos investigadores, entre ellos María Teresa Cabré, en lugar de adopción de un nuevo valor prefieren hablar de la modificación del significado de una unidad, con objeto de crear una unidad diferente. Los procesos que conducen con mayor frecuencia a la creación de nuevas unidades consisten, según la autora, en la ampliación, la restricción o en el cambio del significado de la forma de base.
- ¹² Comp. M. Baran: La metáfora y la negociación denominativa en terminología. En: Acta Universitatis Wratislaviensis N0 2459. Estudios Hispánicos X. Wrocław 2002, pág. 69.
- ¹³ M. Baran, op. cit., pág. 70.
- ¹⁴ B. Gutiérrez Rodilla: La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico. Barcelona, Ediciones Península, 1998, pág. 45.
- ¹⁵ El recurso a las formas metafóricamente motivadas, consideradas a menudo como “la creación terminológica de tipo polisémico”, presenta desigualdades entre las distintas disciplinas. Así, el lingüista francés H. Béjoint menciona la existencia de las denominadas disciplinas “délficas” (que utilizan mayoritariamente las formas existentes dándoles un sentido nuevo) y las disciplinas “crípticas” (que crean formas nuevas). Comp. H. Béjoint: “A propos de la monosémie en terminologie”, META, 34, (3), págs. 405-411.
- ¹⁶ L. Hoffmann: Kommunikations - Fachsprache. Berlin 1976. pág. 297 considera el empleo metafórico como uno de los métodos de enriquecimiento del léxico profesional.
- ¹⁷ Comp. Diccionario de la Lengua Española. Madrid, Real Academia Española 1992, pág. 1336. Según Ch.E. Kany, (op. cit., pág. 40) “la sinestesia es la transferencia de una facultad de percepción a otra (tacto, gusto, oído, vista); es decir, las sensaciones provocadas por el estímulo de un órgano sensorial van acompañadas de sensaciones que normalmente son peculiares de otro sentido”.
- ¹⁸ O. Ducháček: op. cit., pág. 144.

- ¹⁹ O. Ducháček, habla sobre “la métaphore anthropomorphique”; igualmente J. Dubský, (op. cit. págs. 121-122) utiliza en este sentido el término “metáforas antropomórficas o personificadoras”.

Bibliografía

BUTAŠOVÁ, A.: Les projets européens et la formation des enseignants. En: Etudes françaises en Slovaquie. Roč. 2. Bratislava, Pedagogická fakulta UK, 1998, págs. 147-157

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Madrid 1992, Real Academia Española

DUBSKÝ a kol.: Velký španělsko-český slovník, I,II, Praha 1993, Academia

ESTUDIOS HISPÁNICOS X. Lenguas, tierras, enlaces. Estudios lingüísticos e hispanoamericanos. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2002

KOTULIAKOVÁ, T.: Terminológia a jej miesto v spisovnom jazyku z hľadiska významovej priezračnosti, systémovosti, ustálenosti a ďalších kritérií. En: Slavística Complutense, Vol. 2 (2002), págs. 87-99

SECO, M.: Gramática esencial del español. Madrid, Aguilar 1972

TRUP, L.: La transmisión metafórica del significado en la terminología arqueológica española. En: Beiträge zur Romanischen Philologie, 24, 1985, págs. 145-150

TRUP, L.: Estilística de la lengua española. Bratislava, UK 1996

TRUP, L.: Španielska lexikológia. Banská Bystrica, Filologická fakulta UMB 1999

TRUP, L. – KOTULIAKOVÁ, T.: Španielsky odborný jazyk (Archeológia). Bratislava, Stimul 1977

TRUP, L. – ŠOLTYS, J.: Introducción a la estilística española. Bratislava 2000, Anapress.

EL TRATAMIENTO DEL ERROR EN LA CLASE DE E/LE

Carmen Blánquez Lozano

1. Perspectiva didáctico-histórica del tratamiento del error

Tomando como referencia las investigaciones que se realizan desde la contrastividad en los años sesenta hasta el eclecticismo característico de los ochenta, el panorama teórico con relación al tratamiento del error puede resumirse de la siguiente manera: primeramente el tratamiento de los errores se centraba en el análisis contrastivo. Se pensaba que las estructuras iguales en la L1 y L2 no debían causar problemas, por lo que había que concentrarse en las diferencias, de modo que al comparar y contrastar dos lenguas se podían predecir los errores que aparecerían en el proceso de aprendizaje de la L2.

A finales de los sesenta y durante la mayor parte de los setenta a raíz de la aparición de un artículo de Pit Corder (1967) y otro de Duskova (1969) empieza una nueva etapa en la que las investigaciones que se realizan en lo que se dio en llamar “la interlengua” demuestran dos cosas muy importantes: por una parte que no todos los errores predichos por el análisis contrastivo realmente aparecían en las producciones de los estudiantes y, por otra, que muchos de los errores que aparecían no podían atribuirse a la influencia de la lengua nativa de los aprendientes. A causa de estos descubrimientos toma impulso la teoría que se conoce como Análisis de Errores no Contrastivo (Richards, 1974).

Desde finales de los noventa empieza a quedar claro que no se trata de reemplazar el modelo contrastivo de análisis de errores por otro no contrastivo, sino de complementarlos y de tratar otros aspectos que quedaban por resolver con ambas perspectivas, como el hecho de analizar exclusivamente el corpus de datos que se tenía en la interlengua, sin tener en cuenta que los aprendientes evitan utilizar ciertas construcciones (Celce-Murcia, 1977).

Un análisis de errores que tenga utilidad didáctica tiene que ser un instrumento que nos permita categorizar formas idiosincrásicas por su causa/origen, es decir debe explicar pero a la vez, debe describir lingüísticamente errores y no errores, para incorporarlos después a los materiales didácticos.

De este modo el análisis de errores sirve para tener un conocimiento más profundo del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, tener pautas para mejo-

rar la enseñanza; para obtener información lingüística acerca de problemas gramaticales todavía no analizados y, además para tomar algunas decisiones, es decir desarrollar criterios sobre qué, cómo y cuándo corregir.

1.1. El tratamiento del error en el enfoque comunicativo y en las teorías de aprendizaje de lenguas.

Una de las principales diferencias entre el enfoque comunicativo y el método audiolingual tiene que ver con los objetivos. El método audiolingual está enfocado hacia la consecución de la corrección gramatical, por lo que el error está considerado como algo que hay que evitar porque es negativo, mientras que en el enfoque comunicativo, basado en teorías mentalistas opuestas al conductismo se revaloriza el concepto de error para definirlo como signo de progreso sin el cual el aprendizaje no es posible. Aprender no consiste en crear hábitos, sino en formular hipótesis que se comprueban y se confirman o no se confirman, si no se confirman, se reformulan. Particularmente en los niveles iniciales se corrige cuando los errores afectan a la comunicación. Los errores de fluidez tienen que ver más con el ritmo, los turnos, los elementos de secuencia u otras estrategias.

Esta nueva concepción del error y de su tratamiento en la clase que propone el enfoque comunicativo está directamente relacionada con las teorías de aprendizaje que se perfilan en estos años:

- El concepto de interlengua propuesto por Selinker y Nemser que explica, a través de la aparición de errores, los estados de proximidad a la competencia nativa y las estrategias que los aprendientes ponen en juego: la interferencia, la simplificación, la generalización.
- La posición de Dulay y Burt, “nadie aprende sin meter la pata”, según la cual los errores son inevitables, evidencia de que el aprendizaje se está produciendo y proporcionan datos valiosísimos para el estudio de la interlengua.
- El modelo de Krashen, con el que se intenta explicar el mecanismo de aprendizaje de una lengua extranjera a través de dos dispositivos psicolinguísticos: el monitor y el organizador. El primero relacionado con el conocimiento lingüístico consciente, y el segundo con los conocimientos implícitos, que funciona a través de mecanismos inconscientes. Según este modelo existe una relación directa entre producción oral, escrita, tiempo, uso de los dispositivos y el número de errores que se producen.
- El modelo cibernético de Oller y Vigil, en el marco del cual el factor retroalimentación, entendido como reacción con respecto a un mensaje, tiene un papel esencial. Está basado en la afirmación de que cualquier forma, correcta o no, que reciba una respuesta favorable, tenderá a fosilizarse en el sistema.

La retroalimentación puede ser positiva, negativa o no marcada, neutra. De la combinación de dos tipos de canales (cognitivo y afectivo) con las diversas formas que puede adoptar dicha retroalimentación, resultan combinaciones de fosilización de reglas.

2. Criterios para una clasificación de errores

Existen diversos criterios para clasificar los errores que se producen durante el proceso de aprendizaje de una lengua teniendo en cuenta la naturaleza de los mismos.

Criterio lingüístico:

- Errores de adición
- Errores de omisión
- Errores de yuxtaposición
- Errores de falsa colocación

Criterio etiológico

- Errores interlinguales
- Errores intralinguales
- Errores de simplificación

Criterio comunicativo

- Errores de ambigüedad
- Errores irritantes
- Errores estigmatizantes

Criterio pedagógico

- Errores inducidos vs. creativos
- Errores transitorios vs. permanentes
- Errores fosilizados vs. fosilizables
- Errores individuales vs. colectivos
- Errores de producción escrita vs. oral

Criterio pragmático

- Errores de pertinencia (también llamados “discursivos”)

Criterio cultural

- Errores culturales

(Clasificación extraída de Vázquez, G.: 28).

Como ejemplo a continuación se presentan algunos comentarios con referencia al criterio lingüístico de corrección:

2.1. Criterio lingüístico

Generalmente, cuando corregimos tendemos a marcar aquellas formas lingüísticas que no corresponden a la norma lingüística que enseñamos. Al corregir siempre comparamos el dialecto idiosincrático, es decir la producción de una persona en un momento determinado del aprendizaje, con lo que se diría en esa situación concreta. Según ese criterio, puramente lingüístico, se puede clasificar los errores como lo hiciera Pit Corder en 1973 (*Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth. Penguin Books).

Adición

Consiste en añadir elementos redundantes.

Ej. *Es imposible de volver a casa.*

Omisión

Consiste en suprimir elementos necesarios.

Ej. *Normalmente salgo el trabajo a las 5 de la tarde.*

Yuxtaposición

Consiste en unir dos elementos sin tener en cuenta los conectores requeridos por la sintaxis.

Ej. *Me preguntó (que) cómo te llamas.*

Falsa colocación

Consiste en colocar los elementos que constituyen la frase en un orden sintagmático incorrecto o no habitual.

Ej. *¿Cuándo ha María estado en París?.*

Falsa selección

Consiste en elegir elementos incorrectos en un determinado contexto sin llevar a cabo ninguna de las operaciones anteriores.

Ej. *Me duele mi cabeza.*

3. Corregir para aprender, no para evaluar

Cuando corregimos para aprender interferimos en el proceso de aprendizaje para que las reglas que elabora el aprendiente durante el proceso de aprendizaje se fosilicen de forma positiva. Al mismo tiempo, conducimos

dicho proceso con el fin de que los diversos estadios de interlengua se vayan acercando progresivamente a la lengua meta.

En este sentido, hay que tener en cuenta los objetivos de cada curso, la corrección deberá adecuarse al nivel de los aprendientes y a las características concretas de cada curso. Así como el que en la corrección se debe proceder de forma selectiva y corregir aquello sobre lo que se está trabajando en la clase, sin olvidar el elemento creativo y de riesgo que asumen algunos estudiantes.

Es muy útil elaborar catálogos de errores comunes o frecuentes para que la clase se familiarice con ellos y el profesor tenga claro cuáles son los errores que caracterizan los diversos estadios de interlengua de sus estudiantes.

Hay que tener en cuenta que cuando hablamos o escribimos una lengua extranjera no disponemos de todos los recursos con los que contamos en nuestra lengua nativa.

4. Integración de los errores en el proceso de aprendizaje

Si queremos integrar los errores dentro de la clase y utilizarlos dentro del proceso de aprendizaje podemos crear gramáticas de errores teniendo en cuenta los grupos meta a los que van dirigidos, que pueden organizarse no sólo lingüísticamente sino teniendo en cuenta los estadios de interlengua.

Es necesario utilizar actividades reflexivas, individuales o grupales, destinadas a despertar una conciencia sobre el hecho de aprender y a desarrollar autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje: el fichero de errores, por ejemplo, así como promover una actitud crítica constructiva frente a las técnicas y métodos que aplican las personas que enseñan.

5. Bibliografía básica

Alonso, E. (1994): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*. Madrid: Edelsa.

Fernández, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Penadés Martínez, I. (1999): *Lingüística contrastiva y análisis de errores (Español-Portugués y Español-Chino)*. Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (1998): *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.

CON LA MÚSICA A ESTA PARTE: Una aproximación a las aplicaciones didácticas de las canciones pop españolas e hispanoamericanas en la clase de E/LE.

José Antonio Rojo Gutiérrez

Hoy en día ya nadie discute que la utilización de los medios audiovisuales es uno de los pilares metodológicos en los que se asienta la enseñanza de una lengua extranjera. Ahora bien, el debate se abre cuando se trata de dilucidar cuál es el enfoque didáctico más adecuado a la hora de poner en juego estos materiales.

Habitualmente son dos las perspectivas didácticas más extendidas en lo que respecta a la utilización de las canciones (y también de otros medios audiovisuales, pero eso sería objeto de otro análisis) en la clase de E/LE. Por un lado tendríamos el uso meramente lúdico de estos materiales, es decir, la reproducción de una canción en la clase fuera del contexto didáctico, aprovechando (¿o más bien desaprovechando?) algún momento de distensión en el aprendizaje. En estos casos el profesor se limita –en el mejor de los casos– a presentar el texto de la canción y los alumnos a escuchar de manera pasiva. Esta perspectiva excluye cualquier tipo de objetivo didáctico.

Por otro lado nos encontraríamos con los profesores que tratan de explotar pedagógicamente estos materiales auditivos pero sin tener en cuenta las peculiaridades (edad, gustos, aficiones, etc.) de su alumnado. Lo que queremos decir es que estos profesores utilizan “sus” canciones, aquellas que les son más familiares o hacia las que sienten una mayor afinidad –por ejemplo temas de cantautores, boleros o canciones folclóricas, etc.–, limitando el alcance y la efectividad de su actuación. Esta actitud se encontraría dentro de lo que podemos llamar perspectiva *culturalista* a través de la cual el profesor trataría de imponer su presunta superioridad intelectual al alumno y para ello pone en juego todo un arsenal de canciones obsoletas y películas casposas que lo único que consiguen es provocar ciertas reticencias, sobre todo en los jóvenes que se acercan por primera vez a nuestra lengua.

De esta manera hemos anticipado el contenido de la segunda parte de esta introducción: el motivo de la elección de este corpus tan específico –y al mismo tiempo tan heterogéneo– de materiales auditivos, procedentes del ámbito de la llamada música pop (perdónese el anglicismo pero las otras denominaciones que se podrían usar en este caso nos parecen más imprecisas: “canciones populares” nos remitiría más bien a la música tradicional

y el término “canción ligera” hace referencia en gran medida a una realidad ajena a nuestro análisis) española e hispanoamericana. El criterio de selección, como ya se habrá podido adivinar, no tiene que ver exclusivamente con la calidad del producto, sino, por un lado, con la utilidad, es decir, con sus posibilidades de explotación didáctica (bien sea la ilustración de una cuestión concreta o la integración de diversos aspectos metodológicos) y, por otro, con la intención de aproximarnos al/arrimar el ascua a la sardina del alumnado con el que tengamos que enfrentarnos: jóvenes en general o, en nuestro caso, adolescentes en particular. De lo que se trata no es de otra cosa sino de la equilibrada integración de los dos polos de la dualidad horaciana “docere”/“delectare”, y para ello sería necesario que los profesores tomaran conciencia de que uno de los elementos que favorece la aprehensión de conocimientos es el atractivo del vehículo de transmisión de los mismos. Este tipo de canciones, si bien por lo general no son depositarias de contenidos excesivamente complejos ni originales, son tan útiles desde el punto de vista de la enseñanza de una lengua como los poemas u otros materiales auditivos considerados más “serios”: nos pueden ayudar –por medio del ritmo– a fijar las estructuras que nos interesa estudiar en cada momento e introducir de una manera más amena los contenidos léxicos y los aspectos culturales relacionados con el ámbito de extensión de la lengua. Entiéndase bien que no negamos en absoluto la validez del resto de los materiales didácticos audiovisuales ni de las aplicaciones que se pudieran llevar a cabo en otro sentido, pero creemos que las actividades elaboradas a partir de canciones pop motivan de manera especial a los alumnos –sobre todo a los que tienen más dificultades de aprendizaje– y pueden ser un adecuado complemento para la enseñanza de la gramática y de los aspectos comunicativos del español.

ÁMBITO DE APLICACIÓN

La mayor parte de las actividades que se basan en textos de canciones se limitan a utilizar una de las variantes de la técnica del rellenado de huecos aplicada a la comprensión auditiva. Se trata de presentar el texto de una canción en el que se han ocultado algunas palabras clave que el alumno deberá identificar durante la audición y con ellas completar los huecos. Esta es sin duda una de las técnicas más extendidas pero no la única. En este caso la intervención didáctica limita su alcance al plano morfológico de la lengua y la destreza que se potencia exclusivamente es la comprensión auditiva.

Vamos a analizar a continuación de qué modo podemos aplicar estos textos en los diferentes niveles de la lengua, en ocasiones centrándonos en uno de ellos y en otras planteando la interacción de los diversos planos en una actividad de carácter complejo (una “tarea” según la terminología pedagógica) que prevea la integración de las cuatro destrezas -escuchar, leer, escribir y hablar- fundamentales en el aprendizaje de una lengua.

Nivel fónico

La actuación en este nivel podría centrarse en la identificación de los rasgos fonológicos específicos que podemos encontrar en las variedades diatópicas y diastráticas (geográficas y sociales) del español. Sólo en un nivel avanzado puede tener sentido el análisis de estos fenómenos de una manera aislada, por lo que sería conveniente comentarlos al hilo de una explicación de carácter global de cada una de las variedades en el que se integraran los diversos planos de la lengua (fónico, morfosintáctico y léxico-semántico).

La labor del profesor consistiría en la localización de canciones representativas de las diferentes modalidades del español de España y de Hispanoamérica y la sistematización de las características fonológicas específicas de cada una de ellas (seseo, ceceo, yeísmo, aspiración y articulación relajada de ciertas consonantes, etc.), dejando claro en todo momento que no se trata de incorrecciones propias de un ámbito geográfico concreto, sino de manifestaciones de la pluralidad y riqueza de la lengua española.

En el fragmento que vamos a escuchar a continuación nos encontramos con algunos de los rasgos característicos de una de las modalidades del español que podemos encontrar en el sur de España:

Texto 1

Me van a salir agujetas en el primero,
me vas a tocar las palmas en el segundo,
luego nos vamos a fumar un cigarrito
y después... voy a escribir la canción más bonita del mundo.
(Mojinos Escocíos: “Esta sí que es la canción más bonita”)

Transcripción:

[*Me van a salí aguheta en er primero,
me vah a tocá la parma en er segundo,
luego noh vamo a fumá un sigarrito
y dehpué... voy a ehcribí la cansión mah bonita der mundo.*]

Como podemos comprobar, en este fragmento se encadenan diversos fenómenos como la aspiración y la desaparición de la “-s” en posición implosiva, el seseo y la confusión de “-r” y “-l” en posición final de sílaba.

También podemos encontrar textos significativos de cantantes y grupos hispanoamericanos, sobre todo procedentes de los cuatro países más representativos de cada una de las zonas lingüísticas del español de América: México, Cuba, Colombia y Argentina. Analizaremos estas canciones en el próximo apartado, dedicado al nivel morfosintáctico de la lengua.

Otra de las aplicaciones posibles sería la consolidación de la pronunciación española en los primeros momentos del aprendizaje de la lengua.

Nivel morfosintáctico

Como ya hemos señalado anteriormente, es en este nivel en el que encontramos la incidencia de la mayor parte de las actividades llevadas a cabo tomando como base las canciones españolas.

La manera más habitual de elaborar una actividad de este tipo es presentar a los alumnos un texto de una canción en el que habremos ocultado la clase de palabras que tengamos la intención de reforzar en cada caso (preposiciones, sustantivos y adjetivos, verbos, etc.) y proceder a la audición. Suelen ser especialmente rentables las actividades que ponen en juego las formas verbales: la conjugación de los verbos en el nivel inicial, la correlación de los tiempos pasados (como veremos en el ejercicio que presentaremos en la última parte de esta ponencia) o los valores y usos del indicativo y el subjuntivo en los niveles intermedio y avanzado; en estos casos sería conveniente que el trabajo del alumno fuera previo a la audición y que ésta se planteara como la conclusión de la actividad.

Otra posibilidad complementaria de la anterior sería la determinación de las peculiaridades morfológicas del español de América: el voseo, el uso exclusivo del pretérito indefinido, el empleo de diminutivos y adverbializaciones, etc.

Desde el punto de vista sintáctico, las exigencias rítmicas de la música hacen que en las canciones nos encontremos con un predominio de las estructuras paralelísticas, lo que facilita el estudio sistemático de los diversos modelos oracionales (estructuras condicionales, causales, temporales, expresiones desiderativas o dubitativas, etc.) y sus conectores.

En las actividades que podemos elaborar a partir de los fragmentos que vamos a escuchar a continuación integraríamos de un modo complejo los diversos aspectos que hemos analizado anteriormente:

Texto 2

Que mis ojos se despierten
con la luz de tu mirada yo
a Dios le pido.

*Que mi madre no se muera
y que mi padre me recuerde
a Dios le pido.*

...

*Y que si me muero sea de amor
y si me enamoro sea de vos
y que de tu voz sea este corazón
todos los días a Dios le pido.*

(“A Dios le pido”: Juanes –cantante colombiano)

En esta canción podemos explotar pedagógicamente la sucesión de estructuras sintácticas paralelas: proposiciones subordinadas sustantivas dependientes de verbos que rigen subjuntivo (*pedir*), combinadas en el estribillo con proposiciones subordinadas condicionales. También podemos aprovechar para introducir algunas cuestiones relativas al español de América (en este caso de Colombia): rasgos fonológicos como el seseo o morfológicos como el uso del voseo y de estructuras adverbiales específicas (“*más nunca*”).

Texto 3

Cómo quisiera poder vivir sin aire,
cómo quisiera poder vivir sin agua,
me encantaría quererte un poco menos,
cómo quisiera poder vivir sin ti.

...

Cómo pudiera un pez nadar sin agua,
cómo pudiera un ave volar sin alas,
cómo pudiera la flor crecer sin tierra,
cómo quisiera poder vivir sin ti.

(“Vivir sin aire”: Maná –grupo mejicano)

Aquí destacaríamos el uso de los tiempos verbales para la expresión de la hipótesis (usos del pretérito imperfecto de subjuntivo y su cruce con los usos del condicional) en estructuras con verbos que rigen subjuntivo o infinitivo cuando coinciden los sujetos de ambas proposiciones. Estas estructuras paralelas permiten en los niveles avanzados del estudio

de la lengua concluir la actividad pidiendo a los alumnos que continúen la canción escribiendo una nueva estrofa siguiendo los criterios constructivos de las anteriores, con lo que integraríamos otra de las destrezas –la expresión escrita– en dicha actividad.

Nivel léxico-semántico

Las canciones son instrumentos privilegiados a la hora de fijar y ampliar la competencia léxica de los alumnos. Se puede operar en el nivel inicial del estudio de la lengua a partir del establecimiento de campos semánticos tratados de manera específica en ciertas canciones: animales, alimentos, topónimos, gentilicios... etc.

En los niveles intermedio y avanzado podemos utilizar las canciones para el estudio de la fraseología, las frases hechas o las metáforas lexicalizadas.

Una perspectiva didáctica interesante en los niveles avanzado, superior y de perfeccionamiento tendría que ver con la utilización de las canciones como introducción al estudio del uso literario del lenguaje. En estos textos podemos encontrarnos con un corpus de recursos literarios más accesible para nuestros alumnos extranjeros que el procedente de la poesía. Especialmente productivo puede ser el análisis de la génesis y estructura de los tropos. En la parte final de esta ponencia presentaremos una actividad sobre el uso de la metáfora.

Nivel textual

No debemos olvidar que una canción es, al fin y al cabo, un texto, por lo que podemos utilizarlas tanto para reforzar los elementos de cohesión textual (cambiando, por ejemplo el orden de los versos para obligar a los estudiantes a reflexionar sobre la construcción textual) como para ejemplificar los diferentes géneros del discurso: narración, descripción, exposición y argumentación.

Presentamos a continuación un ejemplo de estrofa en la que hemos desordenado los versos. Se trata de que los alumnos, antes de la audición, intenten recomponer el orden original de la estrofa apoyándose en su competencia textual: signos de puntuación, régimen preposicional y verbal, semántica del texto, etc.

Texto 4

(Texto desordenado)

*que me duelen al pensar
Me muero por suplicarte
decir las cosas que nunca dirás...
de ser capaz algún día
¿cuánto tiempo vamos a esperar?
de no esconder las heridas
me muero por escucharte
mas me callo y te marchas,
aún tengo la esperanza
que te voy queriendo cada día un poco más,
que no te vayas, mi vida,*

(Texto ordenado)

*Me muero por suplicarte
que no te vayas, mi vida,
me muero por escucharte
decir las cosas que nunca dirás...
mas me callo y te marchas,
aún tengo la esperanza
de ser capaz algún día
de no esconder las heridas
que me duelen al pensar
que te voy queriendo cada día un poco más,
¿cuánto tiempo vamos a esperar?*

(Sin miedo a nada-Alex Ubago)

Ejemplo de texto narrativo que nos puede servir para analizar los elementos del relato (narrador, acción, personajes, espacio y tiempo):

Texto 5

Ella despidió a su amor,
él partió en un barco en el muelle de San Blas.
Él juró que volvería y empapada en llanto
ella juró que esperaría.
Miles de lunas pasaron
y siempre ella estaba en el muelle esperando.
Muchas tardes se anidaron,
se anidaron en su pelo y en sus labios.

...

Su cabello se blanqueó
pero ningún barco a su amor le devolvía,
y en el pueblo le decían,
le decían la loca del muelle de San Blas.
Y una tarde de abril
la intentaron trasladar al manicomio.
Nadie la pudo arrancar
y del mar nunca jamás la separaron.
(*En el muelle de San Blas -Maná*)

Otra posibilidad de ampliación de la actividad es pedir a los alumnos que dibujen un storyboard (una historieta de viñetas que ilustren las sucesivas etapas de la historia) a partir de los datos que se puedan inferir de la audición. De esta manera provocaremos en los estudiantes la reflexión sobre la estructura del texto narrativo.

Aspectos socioculturales hispánicos

Una de las estrategias didácticas para la introducción de los diversos aspectos de la cultura española e hispanoamericana (historia, arte, tradiciones, sociedad, etc.) puede pasar en un primer momento por la utilización de estos materiales auditivos. Si de lo que se trata es de profundizar en alguna de estas cuestiones, será preciso el uso de otros materiales bibliográficos o audiovisuales más rigurosos y exhaustivos.

El primero de los textos que vamos a presentar trata de la situación de la mujer en la sociedad actual y lo hace a través de la utilización de una de las figuras de pensamiento más importantes: la ironía, que consiste en decir lo contrario de lo que se piensa, pero de tal manera que el lector u oyente pueda reconocer a partir del contexto la verdadera intención del emisor.

Texto 6

*De mayor quiero ser mujer florero,
metidita en casita yo te espero,
las zapatillas de cuadros preparadas,
todo limpio y muy bien hecha la cama.*

*De mayor quiero hacerte la comida
mientras corren los niños por la casa,
y aunque poco nos vemos
yo aquí siempre te espero,*

*porque yo sin ti es que no,
es que no soy nada y...*

*Quiero ser tu florero
con mi cintura ancha,
muy contenta cuando me das
el beso de la semana.*

*Es mi sueño: todo limpio;
es mi sueño estar en bata
y contar a las vecinas
las desgracias que me pasan.*

(Mujer florero –Ella baila sola)

La segunda canción se puede plantear como una divertida manera de aproximarse a un capítulo fundamental de la Historia de España: el Imperio Español.

Texto 7

Hace mucho tiempo que se acabó,
pero es que hay cosas que nunca se olvidan
por mucho tiempo que pase.
1582: “el sol no se ponía en nuestro Imperio”,
me gusta mucho esa frase,
con los Austrias y con los Borbones
perdimos nuestras posesiones,
esto tiene que cambiar,
nuestros nietos se merecen
que la historia se repita varias veces.

Mira como gana la selección,
España está aplastando a Yugoslavia
por veinte puntos arriba.

Cambia el rumbo de la evasión,
de Cuba van directos a Canarias
y ya no van a Florida.

Los Mc Donalds están de vacas flacas,
ha vencido la tortilla de patatas.
En Las Vegas no hay Black-Jack,
sólo se juega al cinquillo
y la moda es en rojo y amarillo.
Seremos de nuevo un Imperio...

(El Imperio contraataca –Los Nikis)

Como se puede comprobar se trata de una letra que, más allá de su evidente espíritu satírico (que también podríamos analizar en un nivel avanzado como paso previo al estudio de la literatura), nos puede ayudar a introducir algunos tópicos españoles relacionados con nuestras costumbres y tradiciones.

ACTIVIDADES

Texto A: Cuando te conocí de Andrés Calamaro

- *Objetivo didáctico*: Se trata de una actividad que tiene como objetivo la consolidación del uso de las formas verbales, prestando especial atención a la correlación de los tiempos pasados y al estilo indirecto. Consideramos que se puede aplicar en un **nivel intermedio** del aprendizaje de la lengua.
- *Desarrollo de la actividad*: Se entrega el texto de la canción a los alumnos. De este texto habremos suprimido previamente los verbos y los habremos colocado en una columna a la derecha ordenados aleatoriamente. Los estudiantes deberán tratar de completar los huecos con los verbos de la derecha teniendo en cuenta que se trata de estructuras oracionales complejas que les plantearán las siguientes dificultades:
 - *Correlaciones temporales en el pasado*: pretérito indefinido/pretérito pluscuamperfecto, pretérito indefinido/pretérito imperfecto.
 - *Estilo indirecto*: pretérito indefinido + pretérito imperfecto/condicional simple
 - *Relaciones aspectuales*: perfecto/imperfecto

Para ello el alumno se puede apoyar –además de en la competencia adquirida en clase– en la evidente estructura paralelística de cada estrofa.

- *Conclusión*: Se procede a la audición de la canción para que el alumno se autoevalúe y compruebe si las soluciones que ha planteado han sido las correctas. El profesor habrá de controlar si los errores cometidos por el alumno son de índole gramatical o léxica, contemplando también la posibilidad de que pudieran existir otras soluciones correctas diferentes de las que se concretan en el texto. En una última fase el profesor debería resolver las dudas de vocabulario (en este caso mínimas) y hacer hincapié en algunas particularidades fonológicas y morfosintácticas de la variedad del español que se habla en Argentina (Andrés Calamaro es un cantante argentino)

perceptibles en la audición: seseo, acento característico, uso exclusivo del pretérito indefinido en los casos en que podría usarse el pretérito perfecto compuesto, etc.

CUANDO TE (Andrés Calamaro)

Cuando te ya no
 con el primero que te
 No la pena
 de aquellos años pasados.

Cuando te ya no
 con aquel chico casado
 que te que la
 y todavía no

Cuando te con un amigo
 de los pocos que
 lo mejor de su vida
 pero lo mejor de la mía.

Cuando te
 por un agujero en tus pantalones
 y dos años después
 ya todas las decisiones.

Cuando te
 te por tus botas
 y mientras tequila
 atrás dos almas rotas.

Cuando te me
 que por mí no a
 a igual,
 a igual.

Y en el fondo tan hondo mi dolor
 porque me y no se

VERBOS

Cambiar (3)
 Seguir (2)
 Hablar
 Perder
 Haber sufrido

 Siendo (2)

 Voy (2)
 Es (2)
 Vale
 Puede (2)

 Reconocí
 Conocí (7)
 Fuiste
 Dijiste
 Miré
 Dejamos

 Ibas (3)
 Tomabas (2)
 Salías (3)
 Tenía
 Prometía
 Eras

 Se había divorciado
 Había abandonado

 Dejaría

de corazón como de sombrero
sin primero.

(7 - 6 - 7)

Y en el fondo tan hondo mi dolor
porque me y no se
de corazón como de camisa
sin la sonrisa.

Texto B: Así estoy yo sin ti de Joaquín Sabina

– *Objetivo didáctico:* Con esta actividad –que consideramos adecuada para un **nivel avanzado**- trataremos de profundizar en los mecanismos de producción de la metáfora basados en la combinación sintagmática.

– *Desarrollo de la actividad:* Esta canción consiste en una serie ininterrumpida de estructuras sintácticas comparativas de igualdad cuyo segundo término está constituido por un sintagma nominal bimembre: determinante + núcleo + complemento del nombre. Desde el punto de vista semántico nos encontramos con una sucesión de metáforas literarias (comparaciones *stricto sensu*) compuestas por un sustantivo y su régimen entre los que se establece una relación de complementariedad o de oposición. En algunos casos se podría hablar incluso de oxímoron, que consiste en la agrupación de dos palabras que poseen semas incompatibles, lo que produce una contradicción dentro del sintagma por la falta de coherencia sémica interna.

Se presenta a los alumnos el texto de la canción con las palabras distribuidas en tres columnas: en la primera se encuentran los primeros términos de las comparaciones, en la segunda los núcleos de los segundos términos y en la tercera sus complementos. Los alumnos deberán tratar de construir estructuras correctas desde el punto de vista gramatical y válidas desde el punto de vista semántico combinando un elemento de cada columna. No es demasiado importante que los estudiantes consigan recomponer las mismas secuencias de la canción original, sino que intenten desarrollar su competencia léxica aplicando la imaginación al universo semántico de la metáfora.

Adviértase que, mientras en la mayor parte de las actividades elaboradas a partir de canciones operamos en el ámbito paradigmático (en el eje de selección de unidades que pueden aparecer en un mismo contexto porque

realizan la misma función), en ésta nos centramos en la combinación sintagmática de los elementos que nos permite la construcción de secuencias significativamente complejas.

Sería conveniente que el profesor contextualizara cultural y semánticamente alguno de los términos que pudieran oscurecer la comprensión del texto: el Lute (ex-delincuente español muy famoso durante el franquismo y que posteriormente se reinsertó en la sociedad), Machín (cantante hispano-cubano de boleros), el Manzanares (río que pasa por Madrid y que se caracteriza por su escaso caudal de agua), las soleares (uno de los palos genéricos del cante flamenco), el tute (juego de cartas español)...etc.

– *Conclusión:* Se lleva a cabo la audición de la canción, se comprueba cuáles han sido los hallazgos semánticos del autor y se comparan con las propuestas elaboradas por los alumnos a partir de los mismos materiales, prestando especial atención a los efectos logrados (estéticos, cómicos, etc.).

ASÍ ESTOY YO SIN TI (Joaquín Sabina)

EXTRAÑO <i>como</i>	UN VIEJO	POR LO CIVIL
TORPE "	UN NIÑO	SIN VOCACIÓN
ABSURDO	EL PERFUME	SIN CUMPLEAÑOS
VACÍO	UN PATO	DEL CORONEL
OSCURO	EL CIELO	EN UN BURDEL
NEGRO	UN TAXI	EN EL MANZANARES
FEBRIL	EL VIENTRE	SIN ROBINSON
PERDIDO	UN SUICIDA	DE LOS AHORCADOS
"	UN DANDY	DE CHERNOBIL
"	UN SELLO	DEL DESENGAÑO
HURAÑO	UN PÁJARO	SIN PARAÍSO
"	LOS ÁNGELES	POR SOLEARES
VENCIDO	LA CARTA	QUE PIERDE AL TUTE
LASCIVO	EL SEMEN	EN DÍA DE PERMISO
FURTIVO	UN TÚNEL	POR TRIPLICADO
INQUIETO	UN PÁRROCO	DEL PORVENIR
ERRANTE	EL LUTE	DEL EXILIADO
QUEMADO	EL LIBRO	DEL MANIQUÍ

SOLO	UNA ISLA	DE LOS MISILES
INÚTIL	UN BARCO	SIN TREN EXPRESO
"	UN BELGA	CUANDO ERA EL TUTE
"	UNA BODA	EN EL AEROPUERTO
VIOLENTO	UN SANTO	EN UN DESFILE
"	UN QUINTO	CON LAMPARONES
AMARGO	EL OJO	DEL JUBILADO
"	UN POETA	DE MACHÍN
"	EL VINO	SIN POLIZONES
MACABRO	EL DOMINGO	POR EL DESIERTO
"	EL BESO	DE AMOR DE UN PRESO

CONCLUSIÓN: las canciones y la integración de destrezas

Para finalizar este breve panorama que hemos trazado sobre las aplicaciones didácticas de las canciones pop españolas e hispanoamericanas en la clase de E/LE, queremos presentar algunos datos estadísticos relacionados con nuestro instituto que, según nuestra opinión, justifican la elección de este género musical al que hemos dedicado nuestro estudio.

Desde que hemos establecido en nuestro liceo un servicio de préstamo de nuestros fondos bibliográficos y audiovisuales, hemos comprobado que los musicales son los preferidos por nuestros alumnos, seguidos por los videográficos. Y, sobre todo, desde que en nuestra oferta figuran las canciones pop objeto de nuestro estudio la demanda se ha disparado: el año 1999 –cuando todavía sólo disponíamos de materiales auditivos convencionales– únicamente un 8% de los alumnos solicitó algún préstamo de discos, mientras que en 2002 –ya en posesión de unos fondos bastante amplios de música pop– lo hizo un 60% (al menos un disco al año) y un 23% se ha llevado al menos un disco a la semana. Los datos referentes a los materiales videográficos nos indican que un 35% de los alumnos se ha llevado prestada al menos una videocasete al año durante 2002. La incidencia del préstamo de los materiales bibliográficos no obligatorios es mucho menor y apenas llega al 10%. El atractivo que tiene este tipo de música para los jóvenes hace que, después de haber llevado a cabo su explotación didáctica en clase, se vea excitado el interés de los alumnos y éstos traten de profundizar en su conocimiento.

En la introducción ya apuntábamos que las canciones nos podían permitir llevar a cabo actividades de carácter complejo en las que fuera posible la integración de las cuatro destrezas: la comprensión lectora por medio de la lectura del texto de la canción presentado por el profesor, la comprensión auditiva a través de la audición de la misma, la expresión escrita redactando una estrofa suplementaria siguiendo el esquema estructural de las estrofas de la canción, y, finalmente, la expresión oral como conclusión lúdica de la actividad o, lo que es lo mismo, cantar la canción en grupo.

Usemos, por lo tanto, todos estos materiales a nuestro alcance que nos permiten una intervención didáctica en la que se integran la utilidad y el deleite de una manera equilibrada, abriendo caminos y tendiendo puentes que nuestros alumnos, sin duda, desearán franquear; y todo ello dejando a un lado los prejuicios culturalistas y teniendo bien claro que debemos supeditar todas nuestras actuaciones y todos nuestros medios al objetivo final, que no es otro –y es tan fácil decirlo y tan complicado ponerlo en práctica- que la enseñanza integral de la lengua española.

INTEGRACIÓN DEL COMPONENTE DE CULTURAL EN LOS MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL/LE

Carlos Barroso

Los que nos dedicamos a la enseñanza del español desde hace años, tuvimos una etapa de intensa actividad reformadora con la llegada de las primeras nociones comunicativas que supusieron principalmente replanteamiento de todos los hábitos de enseñanza de lenguas y todas las creencias que hasta entonces teníamos sobre qué significaba aprender una lengua. Uno de estos principios que cambiaron es la incorporación de la cultura a la clase: qué se entiende por cultura y cómo utilizarla en la clase. Hasta los años setenta, cuando se inició la revolución comunicativa, se entendía sólo por cultura aquellas manifestaciones artísticas, literarias y universalmente reconocidas de una comunidad. Esta se presentaba en forma de textos informativos o literarios y, en muchos casos, estaba reservada como contenido para los últimos estadios de aprendizaje, ya que se suponía que los estudiantes precisaban aprender antes las bases de la lengua (léxico y gramática) que les permitieran después poder comprender los textos.

Con la revolución comunicativa dos aspectos, entre muchos otros, enraizaron en la enseñanza de español: uno, la idea de tomar como punto de partida los conocimientos y saberes del alumno y el otro, el no perder la perspectiva de la cultura: transmitir una lengua es transmitir una forma de pensar y ser de una comunidad, es transmitir una cultura. La idea de incorporar la cultura a la clase no era algo nuevo, como ya hemos visto, pero ahora se van a imponer dos aspectos fundamentales. En primer lugar, se va a cuestionar qué entendemos por “cultura” y, por tanto, qué significa incorporar “cultura” a la clase; y, en segundo lugar, el principio de la enseñanza centrada en el estudiante plantea la necesidad de incorporar en los procesos de enseñanza – aprendizaje los saberes vinculados a la vida cotidiana, a la cultura de origen de los alumnos, a su saber y realidad. De esto es de lo que vamos a hablar hoy: qué entendemos por “cultura” y cómo se incorpora en los manuales de enseñanza y, por tanto, cómo llevarla a la clase.

A pesar de que todas estas ideas ya estaban presentes desde hace años, es en los manuales novedosos de los últimos años en los que realmente se va a hacer una reflexión seria sobre el concepto de cultura, se va a integrar plenamente en las muestras de lengua, se van a convertir en un contenido

más de los programas de clase y se va a desarrollar en algunos casos un verdadero enfoque intercultural.

Proponemos, para el desarrollo de los tres puntos siguientes, el trabajo con los siguientes manuales:

1. *Primer Plano.* (Niveles 1, 2, 3 y 4)
Editorial Edelsa.

2. *Planeta.* (Niveles 1, 2, 3 y 4)
Editorial Edelsa.

3. *Imágenes de España.*
Imágenes de América Latina.
Editorial Edelsa.

1. ¿Cómo incorporar los aspectos culturales en los manuales de enseñanza?

Entenderíamos por cultura los datos culturales que podrían aparecer en cualquier buena enciclopedia, aquella aportación de la cultura hispana a la cultura universal: sus historia, geografía, arte, literatura, etc. Haciendo un listado rápido:

- La literatura
- La historia
- La música
- El arte
- El folclore
- La gastronomía
- La moda
- La arquitectura
- La filosofía
- Etc.

Se sitúan más en el terreno de lo consciente y estudiado. Es lo que permite clasificar a una persona como culta, como conocedora de un gran número de información y datos sobre la cultura.

Pero cabría otro concepto que sería aquellas creencias, valores, formas de comportarse con los demás, aquellos rasgos que marcan la idiosincrasia de un grupo o una sociedad:

1. las relaciones con los otros y las jerarquías
2. el concepto de la buena educación y las normas sociales
3. el concepto de belleza
4. el concepto de tiempo
5. la distancia interpersonal
6. el concepto de justicia
7. la organización del tiempo
8. la idea de la realidad
9. el lenguaje corporal
10. etc.

Estas se sitúan más en el terreno de lo inconsciente, de la adquirido como forma de vida durante la infancia y va parejo a la adquisición de la primera lengua.

En los manuales debería recogerse cómo se reflejan todos estos elementos culturales en la comunicación, en la forma de expresarse. Si la muestra de lengua es realmente auténtica, presentará aspectos como:

- la expresión de la cortesía
- la expresión de la modestia
- la explicitación de la realidad
- los hábitos culturales
- los turnos de habla
- etc.

2. ¿Cómo trabajar los aspectos que nos parezcan relevantes de la cultura en la clase?

Desde una perspectiva comunicativa, incorporar los contenidos de una forma integrada a la clase es algo fundamental que hay que incluir ya desde los niveles iniciales, no sólo en los avanzados como se hacía en otros planteamientos anteriores. El propio Plan Curricular del Instituto Cervantes así lo recoge.

Para hacer un verdadero trabajo intercultural hay que seguir una serie de etapas:

- En primer lugar, partir de una reflexión sobre la propia cultura: recuerda que se propone una enseñanza centrada en tu estudiante, que tenga en cuenta su forma de ver el mundo, su realidad. Además, de esta forma, tu estudiante tomará conciencia de que lo que él o ella tiene como verdad, es sólo algo relativo, no igual para todo el mundo. No se trata de imponer una cultura sobre otra.

- El segundo paso, observar todos los aspectos de la realidad anfitriona antes de hacer hipótesis. Los juicios de valor nacen de los estereotipos, no de la constatación de la realidad.
- Hacer hipótesis y comprobar que esas hipótesis son correctas.

3. Los cursos de cultura

Lo que hasta aquí hemos visto estaría en relación con la integración del componente cultural en una clase de español con fines generales, pero ¿y en los cursos específicos de cultura? Cuando los estudiantes alcanzan un cierto nivel de conocimientos de español es típico que los centros educativos, escuelas y academias ofrezcan cursos de civilización y cultura. La cultura que se trata aquí corresponde al concepto de cultura como información de los temas culturales universalmente aceptados y el proceso de enseñanza es también más academicista, ya que es el propio contenido cultural el contenido básico y general del curso y el aprendizaje de los datos culturales el objetivo primordial de estos cursos.

¿Cuáles deberían ser los objetivos de un curso de cultura y civilización? Lee esta lista y añade los que desees y elige los 3 que para ti son más importantes.

- Que mis estudiantes conozcan los países de habla hispana.
- Que amplíen su vocabulario con un léxico especial.
- Que desarrollen su capacidad e expresión oral mediante la práctica de la lengua en otros contextos.
- Que memoricen datos de la historia de España y de América Latina.
- Que desarrollen su capacidad de comprensión lector mediante textos históricos, políticos, sociales, etc.
- Que entren en contacto con la realidad de los países.
- Darles un curso de historia.
- Que escuchen mis explicaciones sobre el desarrollo de España y de América Latina para que puedan entender su actualidad.
- Que, apoyándonos en todo tipo de textos y materiales, se hagan una idea de los países
- Que mis estudiantes se sientan motivados y atraídos por la cultura de los países que hablan español.
- Que continúen con el aprendizaje del español, pero ahora con otros contenidos y otra forma de clase diferente a la de los niveles iniciales.
- Otros:

La mayoría de los objetivos mencionados más arriba pueden ser válidos. Depende de nuestra clase, nuestro grupo meta, sus necesidades de aprendizaje, etc., pero podemos concluir con la siguiente lista de procedimientos que podemos aplicar en cursos de civilización y cultura:

- Los estudiantes deben interactuar con la información. No vale sólo que reciban esta, si no que deben hacer algo activo con ella.
- Debe plantearse como una forma de desarrollar las destrezas en un contexto de aprendizaje de la lengua más global y extenso. No son curso aislados, sino que forman parte de una formación global en español.
- Debe haber diversidad de fuentes de información y diferentes estímulos como forma de motivar a nuestros estudiantes.
- Es fundamental la autenticidad de las explicaciones y de los textos, para que el estudiante tenga la noción de que está aprendiendo algo correcto y, al mismo tiempo, se le deben ofrecer múltiples opiniones con las que contrarrestar la información.
- Debe ser divertido, ameno, variado y diverso.

4. Conclusiones.

Una vez definidos los diferentes conceptos de cultura y siendo consecuentes deberíamos apostar por que incluir en la clase contenidos culturales consistiera, en primer lugar, en hacer una selección de aquellos aspectos de nuestra cultura que deben ser tratados en el aula; en segundo lugar en ofrecer propuestas de clase que tengan en cuenta que nuestros estudiantes no tienen por qué compartir nuestras pautas culturales y, por lo tanto, no sorprenderse y valorar negativamente reacciones extrañas; y, por último, evitar cualquier etnocentrismo o intento de imponer unos valores culturales sobre otros. Hacer una enseñanza intercultural es llevar a clase el derecho al respeto que todo ser humano merece. Hacer una enseñanza comunicativa es favorecer el intercambio y el entendimiento entre los pueblos, entre diferentes formas de ver la realidad.

LA HERENCIA DE LORCA EN EL TEATRO DE POSTGUERRA ESPAÑOL

Verónica González

En 1957, Torrente Ballester planeaba el siguiente desafío: “La herencia teatral de Lorca, como la novelesca de Unamuno, están ahí, esperando el guapo que se atreva a recogerlas. Nadie lo ha osado, hasta ahora, porque resulta bastante más fácil repetir los temas de Sartre, que, además, está de moda”¹ Sin embargo, podemos decir que el reto ha sido parcialmente aceptado por los autores de la II generación realista, con obras que se atreven a recoger no sólo la herencia de Bernarda Alba, sino también la de Doña Perfecta y la de Don Gutierre Solís, *El médico de su honra* propuesto por Lope de Vega. Obras como *La pechuga de la sardina*, *El gran sapo*, *Las viejas difíciles o la Llanura*, recogen ese espíritu lorquiano y el teatro esencial, trascendente y polémico, que según Pérez Minik, se inaugura con *La casa de Bernarda Alba*. (LBCA)

Entre la segunda mitad de los años 50 y los 60 se dan a conocer un conjunto de jóvenes dramaturgos que serán agrupados bajo el epígrafe de Generación realista o mejor, Segunda Generación Realista, ya que la primera regeneración del teatro actual desde postulados realistas y testimoniales la realizaron Buero Vallejo y Sastre, que se convertirán (a pesar de las diferencias entre ellos) en los guías de ese grupo.

Algunos críticos como Cesar Oliva niegan que sea adecuado considerar a los dramaturgos de estos años como una “generación literaria”, pero hay ciertas similitudes que permiten una utilización amplia del concepto, uniéndolos una serie de intereses y características comunes.

Se trata de un grupo de jóvenes autores que se enmarcan en una realidad condicionada por el resultado de la guerra civil, que desean un teatro testimonio de su tiempo, que denuncie la injusticia social, la opresión, y que contribuya a la transformación política y social del país. Son creadores que surgen en un momento de crisis en la sociedad del franquismo, debido, en gran parte, al plan de estabilización del 59 que sentó las bases para el desarrollismo y provocó masivas emigraciones. Esta situación, que puso al descubierto la dura represión política, hizo madurar a los autores, los cuales, con una actitud iconoclasta, desean romper las formas convencionales del teatro del momento, totalmente burgués, comercial y complaciente con el espectador.

Para estos jóvenes la necesidad de escribir teatro social se convierte una imposición casi biológica, excepto para aquellos que lo cultivan por esnobismo, por moda, algunos de los cuales olvidaran el compromiso y se dedicarán al teatro comercial.

Sin embargo, conviene recordar que, las circunstancias sociales, aunque difíciles y muy lejanas a una total libertad, no son ya tan duras como lo fueron en los años anteriores.

En la inmediata posguerra el Estado se consideraba legitimado gracias a la victoria militar para ordenar cómo tenía que ser la vida cultural, los libros, el cine, la religiosidad, la filosofía, las artes. A su vez, la Iglesia se había convertido en destacada legitimadora y usufructuaria de la dictadura, especialmente motivada por su persecución durante la II República y guerra.

Hay que destacar también que los gobiernos franquistas dominados, a partir de 1945, por el Opus Dei y la Asociación de Propagandistas, más que por la Falange, tuvieron una clara obsesión por la moral sexual, realizando una estricta represión que llevara inevitablemente unida la hipocresía y las prácticas clandestinas. Esta severidad en materia sexual se reflejará en los jóvenes dramaturgos y será considerado durante mucho tiempo un factor importante para conocer el comportamiento de más de una generación. Pero no conviene olvidar que esta represión moral se corresponde con un modelo de sociedad concebida como un cuartel militar donde el mantenimiento del orden prima sobre todas las cosas

En general podemos decir que la posguerra reflejó el triunfo de la Iglesia, del ejército y de los grupos más conservadores y privilegiados y supuso un claro retroceso cultural, social y económico, fue el fin de la riqueza y de los avances sociales conseguidos durante la Restauración y la República. Pero en los años sesenta la actitud del Vaticano adoptó nuevos aires de modernidad y flexibilidad que, consolidados con el Concilio Vaticano II (1962- 1967), favorecieron la aparición de voces discordantes dentro de la propia Iglesia española. Aparece la llamativa figura del “cura obrero” con inquietudes sociales no comprendidas ni compartidas por la más alta curia eclesiástica del país, cuya actitud ultra conservadora no era ya totalmente apoyada por Vaticano. El falso modelo del español medio monje, medio soldado que se había promocionado en los primeros años del régimen comenzaba a desmoronarse.

Durante los años sesenta, la necesidad de abrir las fronteras obliga al gobierno a asumir, al menos en apariencia, una actitud más flexible, lo

que permite un mayor grado de libertad creadora, Sin embargo, la censura eclesiástica y gubernativa seguirán funcionando con tal dureza y arbitrariedad por la vaguedad de sus normas², que muchos de los autores de la “generación perdida” no verán estrenadas sus obras hasta bastantes años después de su creación. Pero como señala Martín Recuerda “Quizá peor que la censura son los vencedores de la guerra civil. Ellos son los únicos que tienen doscientas pesetas para pagarse una butaca y seguir así la línea de gusto que impuso y a la que se sometió Benavente o sus epígonos, Casona, Salom, entre otros”³. Tampoco hay que olvidar la censura ejercida por los empresarios que conciben en teatro como negocio, no como arte.

García Pavón considera que todo esto unido al fracaso de las viejas estructuras filosóficas y especulativas, inútiles para enfrentarse a los problemas de “justicia social” de la época, lleva a los nuevos dramaturgos a buscar un teatro social “más inteligente, menos comprometido y combativo”⁴, un nuevo realismo “menos resultado de una estética que de una ética”⁵ pero con un fuerte mensaje social. El fruto de esa búsqueda es un nuevo teatro social con unas características que lo diferencian claramente del cultivado hasta ese momento en España. García Pavón analiza los rasgos fundamentales que configuran esa diferencia y que aquí resumiremos brevemente:

En primer lugar, los dramaturgos centran el conflicto en los males que se derivan de una sociedad mal concertada, en conflictos inherentes a unas clases sociales económicamente débiles, sin implicar en la trama la infelicidad propiamente personal, ya que esa es común a todas las clases sociales. Buscan un objetivismo narrativo y para conseguirlo evitan la presencia del autor en la obra, eluden la declaración personal explícita, dejan hablar de manera exclusiva a los personajes, a la vez que procuran que el diálogo entre ellos sea lo más natural posible, sin caer en el “slogan” o en la parrafada política y panfletaria. Además, los personajes no son seres visiblemente manipulados por el autor para llevar un mensaje, sino que se conciben como criaturas vivas de cuya “vida natural”, de su “existir literario” se deduce indirectamente la denuncia. Ahora los personajes tienen una entidad propia, producto de las circunstancias en que desarrollan su “vida”, mientras que en el antiguo teatro social se reducía todo a un enfrentamiento de tesis y símbolos, con un antagonismo simplificador y explícito que se complementaba con elementos melodramáticos no siempre justificados. Tampoco se recurre a una tipología fija, ya no hay necesidad de un obrero concienciado, de un patrón explotador, de una hija /sobrina que se enamora del rebelde, etc.

ahora se pretende mostrar en el plano principal el “doloroso vivir material de las clases humildes” pero sin personalizar en tipos concretos las causas de la injusticia. Ya no es el empresario, el rico, el ejército... el culpable de la miseria, no, aquí se olvida esa simplicidad maniquea para explorar una despersonalización que señala como culpable a toda la sociedad.

Una sociedad donde la base económica no ha superado el concepto darwiniano de “lucha por la supervivencia”, en la que se impone siempre la ley del más fuerte, llena de vicios colectivos, de hábitos mentales erróneos e interesados, impuestos por la fuerza a los disidentes.

Es, en fin, una sociedad creada por el hombre casi, paradójicamente, en contra de la naturaleza humana.

Esta despersonalización de la culpa permite usar formulas de expresión más conciliadoras, más efectivas, en absoluto panfletarias, que permiten un mayor alcance crítico. García Pavón cree que así no se produce una acusación dirigida. Ciertamente, de manera explícita no pueden encontrarse culpables concretos, pero de manera implícita sí. La injusticia no deja de ser el efecto de las acciones realizadas por fuerzas concretas, aunque la responsabilidad se diluya en múltiples factores.

Casi todos los críticos señalan una clara homogeneidad en la temática de las obras de este grupo: su teatro se convierte en testimonio crítico de la realidad social del país y así lo explica Rodríguez Méndez “en tanto que el problema de las masas esté en crisis, en tanto que la cultura de masas no sea más que una aspiración, el teatro sólo puede, si quiere ser reflejo de la sociedad y cultura de esa época, acusar de una manera realista, con un realismo minucioso, casi científico, esa crisis”⁶.

Pero aunque se trate de un teatro “surgido de la tierra donde hemos nacido”, los nuevos dramaturgos huyen de lo puramente folclórico o tópicamente español, ni tampoco pretenden realizar una representación fotográfica de la realidad. Se niegan a confundir lo testimonial con lo costumbrista, sin embargo, al contextualizar sus obras siempre recurren al mundo español (incluso *El tintero* de Carlos Muñiz se contextualiza en él). Esto, unido a la selección temática los relaciona más o menos indirectamente con la tradición costumbrista española. Su “realismo ibérico” les lleva a reflejar la injusticia social, devolviendo el protagonismo (colectiva o individualmente) a todas aquellas clases sociales marginadas en la comedia benaventina, y por la organización económica y la falsa moral de los gobernantes y grupos privilegiados. Las clases humildes, se adueñan de la escena para mostrar toda

la miseria, la angustia, la injusticia de una sociedad basada en la hipocresía social y moral. Los autores analizan y desmitifican los “incuestionables” valores morales esgrimidos con violencia y ferocidad por las conciencias bien-pensantes del nuevo orden restablecido, y destacan como las “buenas costumbres” y los principios religiosos se convierten en instrumentos de opresión y manipulación hasta límites hoy inconcebibles.

Las obras de posguerra se convierten en el duro testimonio de una sociedad marcada en la que es terriblemente difícil superar las antiguas disputas y convivir sin mezquindad, ya que la amargura, el odio, impide el asentamiento de la justicia.

Hay que destacar también que todos los elementos de las obras teatrales de este grupo están configurados para producir un juicio crítico de las condiciones en que se desenvuelve la vida de los españoles. Desde las primeras acotaciones hasta la construcción de los personajes, sus espacios y la acción, se observa el deseo de causar en el espectador una ilusión de realidad. Por ejemplo, los decorados están claramente definidos, con detalles que aluden a la situación del momento, a pesar del simbolismo y trascendencia que puedan, a veces, contener.

Las viejas difíciles. “Este decorado, (...) ha de ser esquemático y triste, sugestivo y feo, viejo como el mundo, actual como la primavera.” pp. 208.

Y en estos espacios se desarrolla una trama que tiene su origen en acontecimientos perfectamente identificables con la vida cotidiana contemporánea, a pesar de la caricatura o deformación grotesca.

Por ejemplo, las dificultades económicas de una pareja que quiere casarse aparecen reflejadas en *Las viejas difíciles* y también en *La pechuga de la sardina*, o la angustia del trabajo de un oficinista que describe acertadamente C. Muñiz en *El tintero*

En cuanto al lenguaje dramático, supone también una innovación. Se abandona la corrección lingüística y el refinamiento burgués en favor de un lenguaje directo, que recoge con violencia el habla coloquial e incluso vulgar, de las clases sociales más bajas. Los autores reproducen los usos populares, los anacolutos, las reducciones fónicas, etc., no se recurre al eufemismo y cuando se utilizan son términos vulgares los que evitan el tabú, no rodeos literarios o cultismos. Pero esto no es simple gusto costumbrista, sino una radical toma de postura estética y, sobre todo, ética. La utilización de palabrotas y de un lenguaje casi naturalista es un desafío a la censura, al neutralismo del lenguaje oficial, a la hipócrita pulcritud de un falso lenguaje

acorde con una falsa sociedad, quizá análogo al hoy llamado “lenguaje políticamente correcto”. La violencia del lenguaje coloquial muestra la violencia que subyace en la realidad española.

Una de las obras más representativa en este aspecto es *La pechuga de la sardina* que, a pesar de las grandes dificultades que tuvo con la censura por la dureza de su lenguaje, consiguió, irónicamente, conservar intacto el título, que es una alusión directa al sexo femenino, como explica la canción de Cándida:

"Como sardinas en lata
conservo yo el pescaíto,
y no daré el abrelatas
más que a un mozo formalito" (pp. 87)

Con todos estos rasgos, se logra una obra teatral que mantiene una correspondencia sistemática entre el mundo dramático y el mundo real. Mientras Buero y Sastre iniciaban el teatro social con una visión humanista y no totalmente desesperanzada, los dramaturgos de la generación de los sesenta mostraran la amargura de un hombre que se ha convertido en un objeto manipulado, frustrado y, por ello, manipulador y frustrante.

Ruiz Ramón considera que “no es extraño que en ese espectáculo cruel que nos presentan los nuevos dramaturgos españoles, en el interior mismo de la violencia y la rebeldía, desde la que escriben, asome (...), en ocasiones, una franca y oscura desesperanza”⁷, sin embargo, parece aplicable la reflexión de Buero Vallejo: “la desesperanza no habrá aparecido en la escena para desesperanzar a los asistentes, sino para que estos esperen lo que los personajes ya no pueden esperar”⁸. Efectivamente, los autores pretenden movilizar las conciencias y la inteligencia del espectador para que tome conciencia y actúe.

Y esto es posible gracias a otro elemento fundamental que motiva el cambio en el teatro social: el público.

Después de la guerra, en una cierta parte del público, probablemente no los vencedores porque el espectador conformista con la realidad rechaza enfrentarse con la sociedad, se observa una colectiva propensión a fijarse en problemas sociales. Las nuevas generaciones desarrollan una sensibilidad especial para ver como sociales y testimoniales obras que en su intención creadora no tienen porque serlo. Esto establece una relación novedosa entre autor y receptor. El autor evitará una moraleja explícita y permitirá que los espectadores, los receptores, deduzcan de los hechos sus propias conclusio-

nes, se invitará al espectador, a veces de manera directa, a intervenir en la acción, a reflexionar sobre lo expuesto y tomar partido. Al mismo tiempo, el espectador se ve forzado a agudizar su capacidad de interpretación ante este teatro social más complejo.

Pero frente a todas estas acertadas innovaciones, algunos críticos destacan como uno de los mayores defectos de la “primera generación realista” y que parecía repetirse en la II, fue el no saber apreciar los valores de Lorca, ni de Valle-Inclán, y aunque, como en toda generalización, esto no sea totalmente cierto, ya vimos lo que pensaban críticos como Torrente Ballester sobre el poco ascendente del granadino en ese momento.

Las razones para este rechazo, son muy variadas, y resumiendo, puesto que no es nuestro objetivo analizar aquí la recepción de la obra de Lorca en España, podemos decir que su producción teatral ha sido valorada de muy diferentes formas y con múltiples etapas: de la adoración incuestionable derivada de la carga simbólica atribuida a su persona, o el desprecio más radical considerándolo “reaccionario, retórico, vacío o apropiado para turistas”, se ha llegado a una valoración crítica que trata de juzgar su teatro por los valores artísticos que posee.

Durante los años 50 y 60 la actitud ante el teatro lorquiano era muy dispar, así, mientras algunos autores lo consideraban inocuo, y les parecía imposible conciliarlo con el nuevo rumbo del teatro europeo o con las tesis más agresivas del compromiso ideológico de Sastre, la influencia de sus obras dramáticas, especialmente de *LCBA*, es incuestionable en muchos otros que, con esta herencia, no siempre reconocida, desarrollan la base de un teatro que les permite reflejar los eternos males de la sociedad española, vigentes tanto en 1936 como en los años 60.

La conversión de *La casa de Bernarda Alba* en la obra precursora del nuevo teatro social español, en modelo ambiental de muchas de las obras de posguerra, es posible gracias a la siempre polémica interpretación de su contenido: hay quienes destacan la preponderancia de la oposición entre el principio de autoridad y la libertad, otros el didactismo moral, no faltan las interpretaciones feministas que pretenden ver en el “drama de mujeres en los pueblos de España”, el drama de “las” mujeres en España, (interpretación no siempre desacertada, si se tiene en cuenta que no refleja con total fidelidad una situación real, sino estilizada para transmitir una crítica más general de la sociedad), o quienes como Ruiz Ramón creen que *LCBA* es “el mejor drama sobre nuestra guerra civil” teniendo en cuenta que “se escribió justo cuando esta empezaba, y no ha sido superado” (HTE, pp. 521.). Monleón

llega más lejos y afirma: “entre las genialidades de Lorca quizá figure la de haber escrito la primera obra nítidamente antifranquista, antes de que Franco llegara, para ser estrenada, cuando éste ocupaba el poder, por nuestra más grande actriz en el exilio, Margarita Xirgu”⁹

Frente a estas posturas quizá un tanto exaltadas, Allen Josephs y Juan Caballero no discuten el carácter social y crítico de la obra, pero niegan que *LCBA* suponga una predicción del conflicto, al menos conscientemente. Creen que su pervivencia posterior se debe al tratamiento de un tema universal siempre conflictivo a lo largo de la historia del hombre y a su “magnífica intención artística”, no a una “intención política”. Esto sería coherente con lo manifestado en varias ocasiones por el autor y que recuerda a la adoptada por Sastre y resumida en el Manifiesto de TAS (teatro de agitación social) y en “Once notas sobre el arte y su fundación”, pese a que Sastre será uno de los autores más desdeñosos con la figura del dramaturgo.

De entre todos los autores de esta generación hemos decidido seleccionar a Lauro Olmo, Carlos Muñoz y José Martín Recuerda, que pueden considerarse, junto a Rodríguez Méndez, los más representativos, no sólo porque en sus obras encontramos los rasgos principales del nuevo teatro social, la técnica realista- naturalista y la evolución hacia el neoexpresionismo sino porque tuvieron la valentía para asumir con dignidad y sin folklorismo la herencia de Lorca. Estos dramaturgos recogen no solo el ambiente asfixiante de la casa y la tiranía de Bernarda, sin también la capacidad lorquiana para fusionar dos planos vitales: el de la realidad cotidiana y la más pura irrealidad. Por ello, podemos considerar como “hijas” de Bernarda obras aparentemente tan dispares como las que aquí vamos a analizar resumidamente: *La pechuga de la sardina*, *Las viejas difíciles* y *Las salvajes de Puente San Gil*.

Recordemos que la obra de Lorca narra la vida de una familia en el interior de una casa convertida en prisión física y mental por una tiránica madre que frustra todas las tendencias vitales de sus hijas. La acción se desarrolla siempre en espacios cerrados. Desde la primera escena se transmite la idea del encierro conventual, de las vírgenes enclaustradas contra su voluntad. Todos los elementos descritos se convierten en símbolos materiales de las fuerzas que dirigen la vida en esa cárcel. La decoración monótona y aburrida es la reiteración visual de las reiterativas y monótonas vidas de sus enlutadas habitantes. La casa es el reflejo de un mundo regido por valores “tradicionales”: el honor, la virginidad, el matrimonio como función social, etc. Estas convenciones sociales, son impuestas por Bernarda como única conducta

aceptable. Sin embargo, la vida triste y estéril que conlleva la aceptación de esos valores supone un terrible sacrificio, especialmente cuando no se cree en ellos, cuando se implantan para evitar el rechazo de una sociedad dominada por la envidia, la maledicencia, y la crueldad.

Pero el ambiente claustrofóbico de esa casa no es excepcional. La casa de Bernarda es un espacio cerrado dentro de otro espacio cerrado. Su casa es igual a la del resto de las casas del pueblo, su luto y su encierro es común al resto de las mujeres de esa sociedad. El temor al “qué dirán” las recluye en un espacio limitado, igual que recluye a las demás mujeres del pueblo. Sólo los hombres y las “perdidas” salen a la calle; los hombres porque han creado un moral a su medida que justifica sus acciones; las “perdidas” porque deciden seguir sus instintos sin someterse a los prejuicios de las damas bienpensantes. Gwynne Edwards cree que se trata de “un mundo en el que hombres y mujeres son prisioneros unos de otros, víctimas de sus miradas fisgonas y de sus lenguas maldicientes”¹⁰, pero esto no es totalmente cierto. Los hombres están dominados por sus instintos, por unas necesidades que las mujeres justifican (la Poncia da dinero a su hijo para que satisfaga sus necesidades con prostitutas, y tampoco se extrañan de la actitud de los segadores con la muchacha que toca el acordeón), pero esto no hace que estén sometidos a las mujeres. En cambio, las mujeres están sometidas a unas necesidades que no se les reconocen, por tanto, la satisfacción de ese deseo es duramente sancionado por las señoras que vigilan la moralidad. Así, la mujer se encuentra doblemente sometida, a la naturaleza y a la sociedad, al hombre y a las demás mujeres. De esta forma, el espacio cerrado de la casa de Bernarda se convierte en una síntesis de todas las actitudes sociales. Las normas de comportamiento del interior están de acuerdo con las convenciones sociales del exterior.

En relación con los personajes, según recoge G. Díaz- Plaja, estos “han de ser tan humanos, tan horrorosamente trágicos y ligados a la vida y al día con fuerza tal, que muestren sus traiciones, que se aprecien sus olores y que salga a los labios toda la valentía de sus palabras llenas de amor o de ascos. Lo que no se puede continuar es la supervivencia de los personajes dramáticos que hay suben a los escenarios llevados de las manos de sus autores.” Esta actitud que se generalizara a partir de la generación de medio siglo es ya visible en *LCBA*. Sus personajes, aunque sometidos a un “fatum” cruel e inevitable, son humanos vistos en su profundidad trágica sin asomo de ironía o desprecio, incluso en aquellos personajes que podrían ser grotescas creaciones esperpénticas, como María Josefa, madre loca de Bernarda.

Hay que destacar que los personajes que actúan son siempre femeninos, el hombre, objeto de deseo, nunca llega a escena. En este sentido parece acertada la reflexión de Martín Recuerda sobre la selección de dramas de mujeres como rasgo común en importantes obras del nuevo teatro social: “las circunstancias, las situaciones, los motivos que han ocasionado este drama individual afectan, tanto al hombre como a la mujer, pero en el caso de esta, dada su marginación secular -el serlo supone un plus agravatorio- la situación de la mujer añade amargura, esta indefensa y la posibilidad de salida es así más difícil”.

Torrente Ballester considera que las hijas de Bernarda “son abstracciones poéticas, seres convencionales, y acaso simbólicos” “Son, en esta tragedia de *la voluntad del dominio*, representaciones de instintos reprimidos desde fuera, coaccionados por una fuerza exterior a ellos mismos y las personas que los soportan”(TEC. pág. 114) Miralles en “Concentración dramática en el teatro de Lorca” afirma que la personalidad teatral de las hijas se configura por el modo de responde a la opresión. Sintetizando esas opiniones junto con la de Luis González del Valle y Barcia Rubia, podemos caracterizar los personajes de la siguiente manera:

Bernarda es la representación de la mujer que ejerce la tiranía en su hogar. Domina en ella la voluntad social antes que los deseos personales y eso lo imponen a las hijas como verdad incuestionable. “Dominanta”, “mandona”, tiene un carácter violento que tratara de dominar. Sus sucesoras en el teatro social darán rienda suelta a la violencia interior, y de los golpes a sus hijas y el tiro errado a Pepe el Romano, pasan a la metralleta y los fusilamientos. Bernarda se muestra impasible ante el dolor ajeno, dueña de una “sonrisa fría” y convencida de su altura moral, creyéndose “la más aseada”, “la más decente”, “la más alta” (primer acto). Su blancura nominal esta en consonancia con el mundo que desea crear a partir de un estricto cuidado de la honra

Adela es la fuerza vital opuesta a la vida estéril que gobierna el cerrado mundo de Bernarda. Representa al individuo. En ella florece la inclinación a lo mundano. Su ansia de libertad la obliga a una rebelión individual. Pero es sólo una rebelión de los instintos, no espera una vida mejor para su hijo como hará la Julita de *Las viejas difíciles*, Adela es el individuo que sólo busca su felicidad, que no pretende originar un cambio social.

El resto de las hermanas pueden verse como distintas posturas de aceptar la realidad. Desde la resignación de Magdalena hasta el odio de Martirio, víctima de su madre y verdugo de su hermana. La Poncia es la vieja criada

que como su nombre indica, se lava las manos ante la situación de la casa, pero incuba un odio hacia Bernarda que le hace alegrarse del fracaso moral. Sin embargo, ella misma se convierte en tirana de aquellos seres inferiores, como la mendiga.

Los hombres en *LCBA*, no son mas que los opresores de las mujeres en el mundo exterior, ya que dentro de la casa no se admite su entrada. Estos hombres de cuya función ya hablamos, son objetos de deseo pero no participan activamente en el drama. Sin embargo, evolucionarán y en *La pechuga de la sardina*, quizá la obra que tenga el esquema más parecido al drama lorquiano, aparecerán convertidos en crueles explotadores de la mujer, papel en el que se instalarán con una creciente violencia.

Sin el tono casi naturalista y la crítica más o menos directa que emplearán los dramaturgos de la generación de los sesenta, Lorca refleja la realidad de Andalucía, de España a través de una selección rigurosa de los detalles de la vida cotidiana que consigue transportar su obra a las esferas poéticas sin que por ello deje de representar un mundo verosímil en el que las interpretaciones críticas pueden ser, como dijimos, muy variadas. En Bernarda y sus hijas puede verse la triste realidad de la mujer de la época, puede plantearse sin dificultad el conflicto entre la naturaleza humana y las convenciones sociales, entre el instinto y la actitud cívica, entre la libertad y la opresión, el enfrentamiento producido por el choque de un sistema autoritario caduco y las nuevas inquietudes. O puede verse como la manifestación poética de un conflicto femenino que satisfaga a un público que no desea enfrentarse con la realidad.

Por todo ello, *LBCA* es el modelo que siguen con mayor o menor libertad las siguientes obras escritas todas ellas en el año 1961 pero estrenadas bastante mas tarde. La primera de ellas, con el esquema más cercano a la obra de Lorca es.

LA PECHUGA DE LA SARDINA

Tenía como título *La casa de los siete balcones*. Pero Lauro Olmo, lo cambió, venciendo el temor a la censura (que sorprendentemente, no encontró ningún inconveniente en el nuevo título) La representación se realizó al año siguiente, después de vencer una dura oposición de la censura, que no veía en ella nada ejemplarizante, ni de calidad artística o moral suficiente para acceder a su representación teatral.

En la obra se presenta un grupo de mujeres (entre las que destacan

Concha, Paloma, Soledad, y doña Elena) que viven en una modesta pensión madrileña. Cada mujer es un ser individual marcado por una historia personal. Sin embargo, todas ellas representan los distintos modos de comportarse ante una sociedad que estigmatiza la condición femenina, que es lo que las une a todas y marca su destino. Lauro Olmo señala también la existencia de un “gran personaje que condiciona todo lo demás” evitando que la obra se convierta en un simple melodrama. “Ese personaje es el ambiente: un ambiente que adquiere un poder asfixiante, desvitalizador.” (*Unas palabras*, pág. 69)

En ese universo femenino destaca la figura de Concha. Es una joven amable, enamorada y, embarazada, aunque al principio de la obra aún no lo ha confesado. Parece ser hija de una familia más o menos acomodada que la ha educado en la más estricta moral convencional. Para engañar a Doña Elena, que la vigila por orden de su madre, lleva una doble vida: va a misa por las mañanas, pero todas las noches sale y disfruta de su relación con un hombre casado. Sin embargo, el embarazo la obliga a decidirse por uno de esos dos tipos de vida. Seguir la norma y renunciar al amor, como doña Elena, o bien, abortar y disfrutar de su libertad, pero marcada para siempre y al margen de la sociedad, como su compañera Soledad. Ambas vías suponen aceptar con resignación su condición de víctima. Sin embargo, la presencia de Paloma le muestra una tercera salida: la lucha por su dignidad, por su propia vida. Concha, abandonando los prejuicios sociales, podrá tener a su hijo porque así lo desea, e iniciará un simbólico viaje que confirma su deseo de superar los límites marcados, su deseo de vivir tantas veces prohibido. Ese viaje es la afirmación de su individualidad y de su categoría como mujer. Pero la violencia final que sufre Soledad por parte de un hombre, poco antes de su partida le recuerda que duro es vivir en ese mundo.

Paloma proviene de una familia humilde y carece de los prejuicios de las “mujeres respetables”, porque su prioridad nunca ha sido mantener la fama de su hogar, sino saciar el hambre. Paloma es capaz de comprender las distintas actitudes, de animar a Concha, de compadecer a Doña Elena y de sentir lastima de Soledad. Paloma es la esperanza, el nuevo modelo de mujer independiente (¿de una nueva sociedad tal vez?) que surge del trabajo y del estudio personal, capaz de renunciar al odio, a la venganza, a la amargura que le impediría dejar de ser víctima sin adoptar el papel de verdugo.

Soledad es la gran perdedora en esta obra. Mujer marginada por la sociedad, vive en el pasado, sin aceptar el paso irremediable del tiempo y la llegada de la soledad. Su historia trágica es similar a la de tantas otras

protagonistas del teatro social, como Julita (*Las viejas difíciles*) o la Divina (*Las Salvajes en Puente San Gil*). Vivió un largo noviazgo de doce años, sin casarse por el poco sueldo, pero después, perdida su juventud, el novio la abandona por otra muchacha más joven. A partir de ese momento su vida es una búsqueda desesperada de amor, convirtiéndose en una mujer destrozada por las aventuras ocasionales que nunca llegan a evitar su terror al tiempo y la falta de compañía. En Soledad vemos el drama de aquellos que, a pesar de ser rechazados por la sociedad, comparten sus prejuicios y anhelos (una casa, un hogar, un marido...) En Soledad el deseo de vivir es la excusa para negarse a ver que “vivir” le esta prohibido. Esta actitud de negación es la que adoptará ante su humillación última, la violación.

Doña Elena es la representante en la pensión del orden moral que rige el mundo exterior. Sin embargo, vive recluida en su habitación, vigilando, controlando la vida de los demás y tratando, sin éxito (lo impide la dueña de la pensión, Juana), de imponer su moralidad. Como Soledad, su vida fue marcada por los prejuicios, obligándola a la estéril vida de la solterona, pero aunque el autor nos la muestra como una víctima más, su amargura la convierte en cruel verdugo de las mujeres de su entorno. Su insatisfacción vital la hace alegrarse con las desgracias ajenas causadas por comportamientos indecorosos, las cuales juzga con dureza, sin la más mínima comprensión, al contrario, con un odio profundo que la hace disfrutar al encontrar nuevas víctimas, sin reconocer que es la intolerancia y la hipocresía que ella abandera, que ella sufrió, la que induce a ese tipo de situaciones. No consigue redimirse como hará Doña Leonor (*Las viejas difíciles*) sino que se condena irremediamente. Doña Elena, igual que Bernarda, representa la intolerancia social, un pasado que pervive por su obstinación, a pesar de sus principios manifiestamente ineficaces para solucionar los problemas del momento.

También hay que señalar la actuación de los hombres. La conflictiva relación entre ambos sexos remite aquí a problemas ya expuestos en *LCBA*. Los hombres determinan el destino de las mujeres. Concha está embarazada de un hombre casado que no acepta su responsabilidad por motivos económicos, es un cobarde. El novio de Soledad la abandonó por otra más joven, doña Elena nunca pudo satisfacer su instinto maternal por los prejuicios morales que le obligaban a rechazar a los hombres. Aunque Paloma vea en ciertos hombres simples víctimas, lo cierto que los que aparecen en escena no se corresponden con esa imagen. Son seres crueles e irrespetuosos, que viven con el deseo de encontrar una mujer honrada, pero están dispuestos

a “perderla” para demostrar su hombría. Si esta actitud fuera el medio para divulgar el secreto de la casa de Bernarda, aquí sólo se contempla negativamente, como segunda fuerza que domina a la mujer, quiera o no, porque como ocurre con Soledad, si esta no cede, obtienen lo que desean por la fuerza.

De todas formas la esperanza existe más claramente que en Lorca, a través de Concha y Paloma, porque como el propio Olmo “hay que tener fe en la vida. (...) Eso es vivir.”¹¹

LAS VIEJAS DIFICILES

Con el subtítulo de *Tragedia caótica en dos partes*, se estrenó en 1966 mostrando unos métodos para provocar la reflexión radicalmente distintos a sus coetáneos.

La acción comienza en un viejo parque de una ciudad, sin año ni mes, donde una pareja de eternos novios, Antonio y Julita, (llevan 37 años y tres meses de relaciones) se lamenta por la falta de medios económicos para casarse y por la intransigencia de las Damas de la Asociación, que no permiten ningún matrimonio si no puede vivir en su propia casa. Sorprendidos besándose por un guardia del parque, son encarcelados durante siete meses, pero conseguirán casarse. Una vez en libertad se dirigen la mansión de las tías de Antonio, Damas de la Asociación que se niegan a recibirlos. Recurren entonces a la hermana de Julita, Concha, que vive con su familia en una situación de gran pobreza que se acentúa con la llega del nuevo matrimonio y la presión de las Damas. Finalmente, tras una serie de situaciones cruelmente absurdas, la pareja protagonista, que estaba esperando ya su primer hijo, es asesinada por las Damas de la Asociación en el burdel donde estas acuden con frecuencia. Una vez cumplida su misión, las mujeres se retiran al son del himno de las S.S.

Pese a la consciente ruptura de la verosimilitud mediante un absurdo sarcástico, encontramos como elemento común a los otros autores comentados el simbolismo que afecta a todos los personajes y elementos del drama.

Como ente principal aparecen las Damas de la Asociación, seres muy similares a las señoras Cursillistas de Cristiandad que aparecerán en Martín Recuerda, pero con dos representantes más visibles y de carácter diferente:

Por una parte, Doña Joaquina, viuda y cruel, es la figura más cercana a Bernarda de todas las obras analizadas. Como ella, es “mandona”,

“dominante”(tiene sometida a su hermana Leonor), inflexible y se niega a escuchar argumento alguno ajeno a sus convicciones.

Doña Joaquina es el miembro más representativo de la Asociación, casi un grupo terrorista, que forman esas damas que están contra la vida en general.

La Asociación, aunque se refugia en la religión, no busca una vida pacífica, una sociedad cristiana y armoniosa, sino que persigue la anulación de la justicia social, de la libertad personal, controlando el destino, la moral, y la vida material de todos los habitantes de la ciudad. La aceptación de sus normas permite la vida en el sentido más literal, ya que, a diferencia de Doña Perfecta, o de las Cursillistas de Cristiandad, ellas empuñan las armas y generan la violencia sin intermediarios. Las Damas son mujeres que han sustituido los instintos sexuales que consumían a las hijas de Bernarda, y dominaban a los hombres de *Las Salvajes de Puente San Gil* y de *La pechuga de la sardina*, por los instintos asesinos, por la violencia física. Pero al igual que Bernarda o las Cursillistas, las Damas están seguras de su autoridad, y se convierten en representación del absurdo institucionalizado, signo aterrador del desfase entre progreso técnico y progreso moral en una sociedad deshumanizada a través del terror y de la negación de los derechos fundamentales del ser humano.

Por otra parte, está la hermana de Doña Joaquina, Doña Leonor que, aunque forma parte de la Asociación, al ver la situación de su sobrino, se da cuenta de su propia vida desperdiciada por culpa de su debilidad y el constante dominio de su hermana, produciéndose un cambio tan radical en su postura que termina rebelándose contra quienes le impusieron esas falsas normas. Doña Leonor, más que a Bernarda, se parece a doña Elena (*La pechuga...*) con la diferencia de que ella no esconde su fracaso y se salva. Mientras que dona Elena rechaza su situación y ciega, recupera el papel de verdugo

Antonio y Julita representan la postura opuesta. Integrados en la sociedad, ven sus defectos y sufren su injusticia con impotencia. Sin embargo, la actitud con que se enfrentan a esta realidad es distinta. Antonio se resigna al darse cuenta de la imposibilidad de cambiar las cosas mientras que Julita se rebela, representando a esa parte de la sociedad que lucha contra el injusto orden consciente de sus pocas probabilidades de éxito, lo que aumenta su carga trágica. Julita es como las artistas que aparecerán en *Las salvajes de Puente San Gil*, reconoce la derrota, pero no renuncia a su libertad, al deseo de un mundo más justo para sus descendientes

En general, estos personajes aparentemente víctimas del sistema, están irremediabilmente condenados a la marginalidad, a la opresión, porque aceptan como verdad esos valores, no luchan, no se rebelan y, lo que es más, colaboran con ese régimen renunciando a su categoría humana.

Esta obra reproduce una sociedad escindida en dos sexos. El femenino ostenta el poder y domina con dureza a los hombres, que son simples marionetas frustradas, seres cobardes, sin autoridad, que no saben aceptar sus responsabilidades. Su actitud, unida a la de las viejas, es la causante de los males sociales.

En este pueblo grotesco, el bastón de mando de Bernarda ha sido sustituido por metralletas, como en una película americana, pero la pobreza, la miseria y el sistema moral impuesto son plenamente españoles. La sensación final, es la amargura por la pervivencia de una España donde la evolución solo ha traído una mayor violencia, y donde la intolerancia, y rígida aplicación de unos principios ya caducos impiden el desarrollo social y no proponen soluciones son causa directa de la muerte de la economía, de la libertad y de la sociedad.

LAS SALVAJES EN PUERTO SAN GIL

Con esta obra la carrera de Martín Recuerda alcanza su cenit. Se estrena en 1963 con cierto éxito pero causó un gran revuelo social en determinados sectores del público, que, escandalizado, la rechazó acusándola de inmoral.

La obra comienza con la llegada a un pueblo andaluz de una compañía de revistas para representar una función en el teatro. Esto desata la lucha entre dos fuerzas contrapuestas que dominan el pueblo. Por una parte, el poder represivo de las Cursillistas de Cristiandad que consiguen la suspensión del espectáculo y el bloqueo de las artistas en el teatro cerrado, acusándolas, de practicar “la prostitución secreta”. Por otra parte, la fuerza del deseo sexual, de los instintos, con dos manifestaciones; una animal y salvaje, que se manifiesta en los mozos; y otra en los señoritos, respetables maridos de las cursillistas. Al final ambos grupos, mozos y señoritos, se comportan de igual manera, aprovechándose de la situación, del hambre de las coristas, pero rechazando después su responsabilidad en los desórdenes.

La escala de violencia termina con la muerte de una de ellas y la detención del resto por el comisario de policía, que no está dispuesto a consentir la actitud desafiante de las Salvajes. Sin embargo, la amenaza de la tortura

no consigue hacerlas callar y convierten el popular “Porrompompón” de Manolo Escobar en un grito de protesta y rebelión.

Como se ve en el resumen, en esta obra encontramos, más que personajes individuales, tres grandes bloques de personajes con rasgos ideológicos comunes. El primer bloque lo componen las señoras cursillistas de cristiandad, que representan la intolerancia moral que rige esa sociedad; el segundo bloque incluye a todos los hombres, la expresión animal de los instintos; el tercer bloque se corresponde con las mujeres de la compañía de teatro, síntesis de un campo de fuerzas donde luchan individuo y sociedad.

El primer personaje, las señoras cursillistas de cristiandad son las autoras del clima de frustración del pueblo, causantes indirectas de la violencia posterior. Este conjunto de mujeres seguras de su autoridad, homogéneo y sin fisuras, ha creado un universo propio con una serie de principios rectores caracterizados por la rigidez y considerados fundamentos de la moral nacional.

Hay que destacar en esta obra cómo es manipulada la Iglesia y la religión por estas mujeres que la usan como arma para atacar todo aquello que pone en peligro sus modo de vida y que podría revelar su fracaso. Este bloque es una nueva proyección de doña Perfecta, de Bernarda, es similar a las damas de *Las viejas difíciles*. Igual que ellas, piensan, juzgan y condenan, pero no ejecutan, reservan ese papel a los niños, que tiran piedras, y a los hombres, como el comisario de policía, que las detiene. Como Bernarda, adoptan una actitud dominante, que asfixia la individualidad, la vida y jamás reconocen la inevitable decadencia o el fracaso de su orden, aunque se lo griten a la cara, como hacen las artistas.

El segundo bloque de personajes es el formado por los hombres. Se trata de un grupo sin fisuras unido por el deseo de agresión y la frustración social, aunque existen dos tipos de “machos” cuya diferencia esencial está en la forma de actuar, más brusca y salvaje en los mozos que rodean el teatro, más refinada y cínica en los maridos de las damas. Pero esa diferencia no impide que el grado de degeneración sea el mismo. Ambos desean satisfacer sus instintos con violencia, pero mientras los mozos violan y matan, los señoritos se aprovechan de los miembros del tercer bloque, los emborrachan y los predisponen para que ataquen al Arcipreste, representante de la Iglesia. Estos hombres desean realizar su venganza a través de unas mujeres hambrientas y marginadas. Además, su indignidad moral se refleja en el momento del arresto, pues no “recuerdan” su deshonesto comportamiento nocturno:

Los hombres representan la ciega aceptación del orden, la sumisión

irracional a los instintos, la falta de conciencia. Los hombres, tanto aquí como en *La pechuga de la sardina*, son los causantes de la violencia y de la tragedia de las mujeres con las que se relacionan. Ruiz Ramón considera que los hombres son también víctimas en esta obra. Cree que son seres frustrados que aceptan sin discusión un orden que les anula y reprime su individualidad. Sin embargo, hay que destacar que no sólo lo aceptan, sino que lo ejercen con dureza cuando les conviene, por eso resulta difícil ver sus actos nocturnos como producto de una postura de rebeldía. Y más aún cuando su comportamiento diurno copia el de sus mujeres, con total “olvido” de las correrías nocturnas.

El tercer y último bloque lo forma un personaje coral dividido: las coristas. Sus problemas son planteados en seres individuales con problemas concretos: la edad, la maternidad frustrada, el deseo de progresar, las necesidades económicas que impiden la unidad familiar, etc. Esto convierte a cada artista en un ser individual, pero desclasado, marginado por un sistema que lo rechaza, a pesar del deseo del individuo de vivir bajo sus normas, a veces, imposibles de cumplir. Al principio de la obra, ese individualismo y cierta resignación provoca discusiones en el grupo, sin embargo, a mediada que la violencia y el acoso aumentan, surge una colectividad concienciada y activa que se une con fuerza para reivindicar sus derechos. De esta forma se convierten en un peligro porque poco a poco las salvajes desenmascaran los vicios de los opresores y desmitifican un orden sistemáticamente sacralizado. Las Salvajes implican al receptor mostrándole el camino para la destrucción del orden impuesto de una forma clara y escandalosa. De todas formas, no se olvida el riesgo que esa actitud conlleva, y como en la Adela lorquina, las Salvajes recuerdan que el ansia de vivir plenamente tiene graves consecuencias en esa sociedad.

Aunque *LCBA* y *Las salvajes* terminan de forma muy diferente, una con el folklórico Manolo Escobar y los gritos desafiantes de las coristas: “todas: ¡no callamos!” “Todas: ¡ No tenemos miedo! ¡Hemos perdido todo!” (pág. 130.); otra con el silencio denso y tiránico, ambas tienen en común la poca esperanza de que ese orden caiga. El silencio cierra un círculo vicioso cuya única esperanza de redención está en *LCBA*, en la posible indiscreción de la Poncia y en el orgullo de Pepe el Romano, pero son deducciones, mientras que en *Las salvajes* existe la intención de contarlo todo en un tribunal, aunque la actitud cínica del comisario, su miedo a que se descubra la verdad parece anunciar lo que temen las coristas “¡Nos llevarán por miedo a la cárcel, pero vayamos cantado hasta que nos maten!” (pág. 130

Para Ruiz Ramón, la obra recoge la herencia lorquiana con tal claridad que invalida la famosa frase de Torrente Ballester con la que abríamos la charla “toda, desde la primera a la última escena, es un gran grito de protesta, uno de los más estentóreos lanzados en los escenarios españoles en el último cuarto de siglo. Grito de protesta contra el populacho, contra la burguesía, contra la Iglesia española, contra los ricos, contra la autoridad, contra toda una sociedad nacional enajenada, embrutecida, reprimida discriminada”¹²

CONCLUSIÓN

Después del comentario de estas obras es difícil negar que la herencia de Lorca no ha sido asimilada con tanta perfección como la de Valle-Inclán, ambos pueden verse en las raíces del nuevo teatro social de los sesenta. Los sesentistas no olvidan la crítica a una sociedad donde el teatro mantiene una lucha casi diaria por existir, pero la ejercen a través de obras de calidad. Además, enriquecen el teatro español con la revitalización de los rasgos esperpénticos y una justa revisión del teatro lorquiano, aunque la mayor parte de la fama de Lorca como dramaturgo, se debe, en esos momentos, a su drama *La casa de Bernarda Alba*.

En todas las obras comentadas, encontramos el peso asfixiante de un ambiente hostil, desvitalizador, violento. En *LCBA* todo está cerrado, muerto, excepto la casa que mantiene su color blanco de pureza, aunque eso es la fachada de un sepulcro que oculta angustiadas sombras negras. La acción se produce siempre en el interior de la casa. Del exterior sólo llegan ruidos (el caballo, la masa que persigue a la infanticida, los cantos de los segadores) que alteran la vida de las hijas. En *La pechuga de la sardina*, la casa se transforma en pensión de la que las mujeres salen para chocar con la vida depravada de la calle, dominada por prostitutas, chulos y beatas. Únicamente doña Elena no sale al exterior, sólo se asoma al balcón de su habitación para vigilar con sus prismáticos la vida de los demás y lee *El Caso*. En *Las viejas difíciles* la cárcel es una casa con dos habitaciones sucias en las que nueve personas se mueren de hambre por culpa del asedio de las damas, la única salida al mundo exterior que pueden usar sin riesgo de ser descubiertos y asesinados es el tejado.

En *Las Salvajes en Puente San Gil*, el lugar del encierro es un viejo teatro sucio rodeado de hombres, y tanto dentro como fuera son explotadas. Del teatro pasan a la cárcel, demostrando que no hay escapatoria, tanto fuera como dentro de la sociedad se sufre.

En todas encontramos, de forma general, dos grupos opuestos, los hombres frente a las mujeres. Las mujeres son siempre las salvadoras de la moral nacional, o bien rebeldes que se enfrentan al orden establecido, son víctimas y verdugos. Los hombres suelen ser de dos tipos, o machos violentos guiados por el instinto sexual, o débiles y cobardes fantoches que se someten sin luchar. En casi todas se presta atención a temas como la maternidad frustrada, la represión sexual, las dificultades económicas para casarse, etc. si bien no se les dan la misma importancia y la forma de recogerlo va desde la simple anécdota, al móvil vital.

Un elemento de gran importancia en todas es la muerte o humillación violenta de alguna mujer (o rebelde en general) normalmente consecuencia de la tensión acumulada por la presión de las fuerzas dominantes. La primera víctima es Adela, que se suicida por la mentira de su hermana Martirio y de su madre. Otra víctima es Soledad (*La pechuga de la sardina*) violada por un hombre. En *Las Salvajes en Puente San Gil* la víctima es la inocente Cunana que se rompe las piernas y el cuello cuando los hombres toman el teatro y las atacan. Pero el mayor número de víctimas se produce en *Las viejas difíciles*, donde son cuatro los asesinados: don Teófilo, exdueño de la prisión, Socorro, patrona de la casa de citas, y el matrimonio formado por Antonio y Julita, que, además, está embarazada.

De todo esto deducimos que, a pesar del progreso, los males seculares de España modifican su apariencia, de igual modo que los dramaturgos modifican la forma de presentarlos, pero siguen siendo los mismos que Galdós criticó en Doña Perfecta, obra cuya primera versión se remonta a 1876.

En palabras de Díaz- Plaja: “Y España ha sido, y es muchas veces, así”.

Notas

¹ *Teatro español contemporáneo*, G. Torrente Ballester, ed. Guadarrama, Madrid, 1957, pp. 111.

² “Teatro y sociedad en la España de posguerra”, L. García Lorenzo.

³ *Diálogos del teatro español de posguerra*, A.C. Isasi Angulo, pp. 263.

⁴ *Teatro social en España, 1895-1962*. (TSE) García Pavón, pp.125.

⁵ HTE. Ruiz Ramón, pp.487.

⁶ Cit.. por HTE, Ruiz Ramón, pp. 487.

⁷ HTE. pp. 489.

⁸ "García Lorca ante el esperpento", Buero Vallejo, pp. 143.

⁹ "Un teatro de liberación", pág.. 8. Efectivamente, la obra fue estrenada por primera vez el año 1945, en el teatro Avenida de Buenos Aires por la compañía de esta actriz.

¹⁰ *El teatro de García Lorca*, G. Edwards, pág.. 332.

¹¹ Cit. por Fernandez Insuela, A. *Aproximacion a Lauro Olmo*, pp. 164.

¹² HTE. Ruiz Ramón, pag. 506.

CÓMO TRABAJAR LAS CUATRO DESTREZAS EN CLASE DE E/LE

Carlos Barroso

Señale, a su juicio, qué tipo de destreza o destrezas se están poniendo en práctica al realizar las siguientes funciones comunicativas:

Saludar.	CO	EO	CE	EE
Hacer la compra.				
Participar en un debate.				
Participar en un chat.				
Responder un mensaje de correo electrónico.				
Escribir una carta a un amigo.				
Rellenar una solicitud de ingreso en una universidad.				
Sacar dinero en un cajero automático.				
Leer una novela.				
Hablar por teléfono.				
Escuchar la radio				
Asistir a una conferencia				
Leer un libro.				
Tomar notas.				
Comentar un libro.				
Hacer el informe de una reunión.				

CO: Comprensión Oral.

EO: Expresión Oral.

CE: Comprensión escrita.

EE: Expresión Escrita.

Como hemos podido observar a través del cuestionario anterior, no solo escuchamos sin intervenir y no solo hablamos sin interactuar con nuestro interlocutor. De la misma forma que cuando escribimos, puede que lo hagamos como respuesta a una lectura previa que hemos realizado. Es decir, no es realista realizar una división de destrezas como si cada una de ellas pudiera aislarse y trabajarse por sí misma. También es interesante mencionar

cómo no hay una destreza más propia de un nivel de aprendizaje, sino que a cada uno le corresponde un grado de desarrollo acorde a este.

Las destrezas se integran de forma natural; en ocasiones, la práctica de una nos facilita el desarrollo de otras. Es necesario establecer en clase un aprendizaje de integración de las destrezas de producción y recepción en contextos establecidos de forma natural.

La división de destrezas como entes individuales es más propio de una enseñanza precomunicativa de lenguas, en la que se identificaba el trabajo de comprensión y expresión oral y escrita con control de esta. Es decir, las actividades intentaban evaluar la capacidad de los aprendientes para realizar las destrezas mencionadas en lugar de construir la capacidad de ponerlas en práctica; junto a esto teníamos la concepción del error como algo negativo que había que desterrar para asegurarnos el éxito del estudiante en su dominio de las destrezas.

Las destrezas se han dividido tradicionalmente en Destrezas de recepción (comprensión oral y escrita, es decir, escuchar y leer) y destrezas de producción (expresión oral y escrita, hablar y escribir); en este taller y atendiendo a las diferentes características de la lengua escrita y hablada y hablaremos, así, en la primera parte del taller de Comprensión y expresión oral, a las que añadiremos Interacción oral y en la segunda parte de comprensión y expresión escrita. Intentaremos definir sus características y hacer propuestas de su trabajo en clase.

Como profesores, nuestra labor en clase consiste en hacer que nuestros estudiantes adquieran estrategias que les ayuden a comprender y expresarse mejor tanto en lengua escrita como hablada.

Desde el punto de vista que parte de un enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, nos basaremos en los siguientes puntos en el desarrollo de las destrezas en el aprendiente:

Principios para la enseñanza de las destrezas:

- La lengua al servicio de la comunicación.
- Búsqueda de la autonomía del estudiante.
- Desarrollo de su capacidad estratégica
- Atención a las necesidades del estudiante.

El punto primero tiene que ver con la idea proveniente de la enseñanza comunicativa de lenguas de considerar el aprendizaje basado en el proceso y no en los resultados; es decir, aprenderemos a aumentar la capacidad del estudiante en las destrezas a través de desarrollar el uso de estas en clase.

En un verdadero trabajo de búsqueda de la autonomía del estudiante, este adquiere capacidades y habilidades que le permiten avanzar en su propio control de la lengua que está aprendiendo; de esa forma, será capaz de poner en práctica su capacidad de entender y producir lengua en diferentes contextos y situaciones, no sólo en las trabajadas en clase.

De la misma forma, avanzaremos en el desarrollo de su capacidad estratégica; el estudiante podrá suplir sus carencias al escuchar, hablar, leer y escribir cuando se vea enfrentado a diversas situaciones comunicativas.

Finalmente, deberemos tener en cuenta para qué necesita el estudiante la lengua y cuáles son sus intereses; qué temas son más propios al uso que hará de la lengua, qué tipo de actividades deberemos trabajar con él, etc.

Comprensión y expresión orales

En el nuevo marco de referencia europeo se hace énfasis en hablar de las destrezas orales incluidas en una nueva destreza: Interacción oral. Efectivamente, el uso de las estrategias orales por parte del estudiante, están en gran parte encaminadas al uso de diálogos. Si examinamos los contenidos comunicativos de cualquier manual observaremos que en la mayoría interviene tanto la capacidad de hablar como de entender.

Sin embargo, todavía hay algunas ocasiones en que los hablantes han de enfrentarse a un mensaje oral que deben entender sin posibilidades de interactuar; por ejemplo, un altavoz en el aeropuerto o la estación, unas instrucciones recibidas por teléfono, etc.

Nuestra labor en clase es adiestrar a los aprendientes a que adquieran un mayor dominio de sus destrezas de comprender y expresarse oralmente. Comencemos con Comprensión oral. Realicemos la siguiente actividad:

Tiempo para comprender

Editorial Edelsa.

Actividades 1, 2, 3, 4 y 5.

Tema 1. Pág. 8.

En ella escuchamos una audición de un aeropuerto sobre la salida de un vuelo. Después tendremos una serie de preguntas con las que realizar un control de la comprensión.

Reflexionemos:

Qué objetivo teníamos?

- Aprender vocabulario relacionado con los aeropuertos.
- Conocer algunas compañías aéreas para que el estudiante pueda manejarse en los aeropuertos.
- Ser capaz de comprender mensajes de aviso, etc en los aeropuertos.
- Evaluar la capacidad del estudiante de comprender mensajes. Así sabremos que está preparado para usar un aeropuerto.

La respuesta más adecuada sería la tercera: ser capaz de comprender mensajes de aviso en los aeropuertos.

Como podemos deducir, nuestro papel como profesores no es el de evaluar la capacidad de entender mensajes de nuestros estudiantes (en todo caso eso sería un paso previo para evaluar sus necesidades) sino en desarrollar esa capacidad.

Sobre esto:

Características de las actividades de comprensión oral

- *Contener un elemento nuevo*

Entender es incorporar nuevos conocimientos a los que ya tenemos; si el estudiante comprende todo y no hay nada nuevo, no tiene sentido la actividad.

- *Preparación adecuada*

La dificultad reside en la tarea, no en el texto, toda actividad de desarrollo de las destrezas, será adecuada a un grupo de estudiantes siempre que esté bien elaborada y tenga la suficiente preparación.

- *Motivación*

La falta de interés reside en la falta de comprensión.

- *Objetivos claros*

Quizá en muchos momentos lo importante es entender algo, no todo.

- *Adiestradora*

Enseñar no es comprobar conocimientos. Cuando realizamos una actividad de desarrollo de las destrezas no estamos evaluando la capacidad de nuestros estudiantes de ponerlas en práctica sino que estamos ayudándoles a perfeccionar o aumentar dicha capacidad.

Una actividad de comprensión oral debe constar de:

– *Fase de preparación*

En esta fase se activan los conocimientos previos del estudiante, sobre el tema de la actividad que estamos planteando y también sobre el mundo.

– *Fase de escucha*

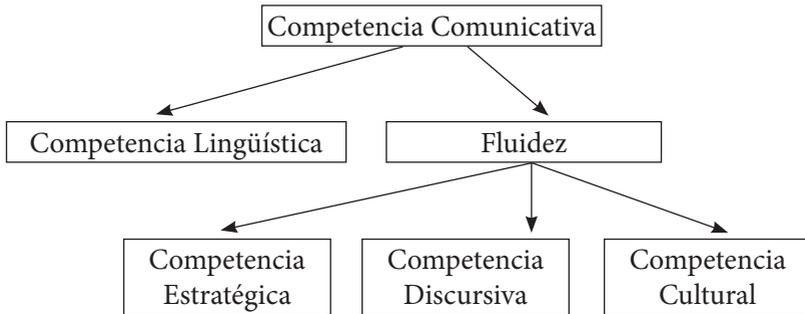
Podemos repetir la escucha las veces que consideremos necesaria, pero siempre debe ser una muestra real; la lengua a la que el estudiante ha de enfrentarse en realidad. No sirve de nada a que preparemos al estudiante a entender mensajes sesgados, pronunciados de forma artificial y aséptica y a menor velocidad de la normal porque de esa forma no favoreceremos la adquisición de estrategias para ‘entender’ en el mundo real.

– *Fase de control de la comprensión*

En esta fase, una vez que los estudiantes saben qué tipo de texto van a escuchar y qué tareas tienen que desarrollar podemos desplegar una serie variada de actividades, dependiendo de cuál es nuestra intención.

Vamos a referirnos ahora a la expresión oral, que identificaremos a partir de este momento como interacción oral.

Para avanzar en el dominio de esta estrategia, debemos avanzar en el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. En ese sentido, como vemos en el siguiente cuadro, un término importante que debemos introducir es el de Fluidez:



En la competencia lingüística tenemos y nos referimos al dominio del léxico, sintáctico y fonológico. Evidentemente partimos de una serie de conocimientos que el estudiante debe tener de la ‘gramática’ de la lengua que está aprendiendo; según sea el nivel de este, diferentes serán las exigencias de desarrollo de la destreza. En este momento nos es necesario un determinado capacidad de control de la entonación y la pronunciación de la lengua

que estamos aprendiendo, de tal forma que no interfiera en la interacción que pretendemos mantener con un hablante. En un contexto determinado puede no ser relevante, pero si lo es en otros. Si yo le digo a un camarero ¡me pone una cerveza! En lugar de ¿me pone una cerveza? Puedo llegar a no cumplir mi objetivo comunicativo por no saber hacer la entonación adecuada, o puede que no me entiendan lo que estoy diciendo.

Aquí estaríamos en el nivel de construcción de lengua; la interacción oral consiste en el trabajo con los diferentes niveles.

Veamos la siguiente actividad:

Tiempo para Pronunciar

Editorial Edelsa.

Tema 3.

Pag. 13, 14.

En ella, trabajamos el siguiente tema: La unión de vocales entre palabras. Los ejercicios estarán destinados a practicar esto.

Vemos como la construcción de la lengua significa tanto saber separar y discriminar las diferentes palabras dentro de la frase como la pronunciación o la entonación.

En cuanto a las competencias que forman lo que hemos denominado como Fluidez estarían:

La Competencia Estratégica: Capacidad para resolver problemas de comunicación.

La Competencia Discursiva: Saber producir y entender enunciados mayores a una palabra. Tener cierta intencionalidad y capacidad de corrección.

La Competencia Cultural: Saber utilizar los gestos apropiados y la ‘adecuación’.

Esto sustituye a las cuatro subdivisiones tradicionales de la Competencia comunicativa que eran: Gramatical, socio-lingüística, discursiva y estratégica.

Veamos un ejemplo de actividad de interacción oral:

Primer Plano 2. Libro del Alumno

Editorial Edelsa

Unidad 5

*Sección Se Rueda. Actividades 1-5.
páginas 72, 73*

Como vemos, los principios que debemos respetar para que la actividad sea buena son:

- **Vacios de información.**
- **Respuesta inesperada**
- **Reacción múltiple**

Comprensión lectora y expresión escrita:

Cuando hablamos de comprensión lectora, hay una serie de principios de los que hablábamos antes que también nos van a seguir funcionando en este caso. Se trata de adiestrar a los estudiantes en aumentar su capacidad para leer textos, en enseñarles estrategias que les permitan leer más y mejor.

Vamos a realizar el siguiente cuestionario:

Diga, a su juicio, los procedimientos que debe seguir un estudiante para comprender un texto escrito:

- Antes de empezar a leerlo puede hacer hipótesis sobre el título.
- Debe buscar en el diccionario las palabras que no entienda.
- Debe leer las frases enteras y no palabra por palabra.
- Hay que leer el texto dos veces, la primera de forma global, para entender de qué va; y la segunda más detenidamente, para entender todos los detalles.
- Es necesario ir traduciendo el texto a su propio idioma.
- Si no se entienden las primeras líneas es mejor dejar de leer; el texto es demasiado elevado para mí.
- Es importante tener en cuenta qué tipo de texto es antes de leerlo.
- Se puede preguntar al profesor que nos diga de qué va el texto antes de leerlo.

Cuanto más conocimiento del tipo de texto que va a leer tenga el estudiante y más información sobre su tema, más éxito tendrá en la comprensión de este. De nuevo, con el trabajo en clase, lo que pretendemos es aumentar la habilidad por parte del estudiante para poder entender muestras escritas. En la comprensión lectora se produce una interacción entre el lector y el texto que está leyendo. Debemos trabajar con el estudiante la necesidad de tener en cuenta qué tipo de texto está leyendo y preparar una serie de actividades que hagan una buena explotación del texto, que vendrán dadas, precisamente por el tipo de este. No es lo mismo leer un artículo de un

periódico que un texto literario; una carta de un amigo que unos anuncios de alquiler de viviendas o de ofertas de empleo. En la vida real, cada uno de los textos requieren unos procedimientos diferentes de trabajo con ellos. Más adelante nos referiremos a algunos de ellos. Veamos a continuación las siguientes actividades:

Primer Plano 3. Libro de Ejercicios

Episodio 5

Sección Versión Original.

Pags. 60-61.

En ellas presentamos dos textos de dos escritoras diferentes y después realizamos una serie de actividades de control de la comprensión lectora. En las diferentes actividades podemos pedir al estudiante que persiga los siguientes objetivos:

- Obtener información sobre puntos concretos.
- Entender el texto en su totalidad.
- Hacer hipótesis previas sobre la naturaleza del texto.
- Entender valoraciones subjetivas.

Cuando realizamos una actividad de comprensión lectora, debemos seguir los siguientes pasos:

1. Actividades de pre-lectura.
2. Fijación de la tarea o el objetivo
 - Obtener la idea general del texto
 - Obtener información sobre puntos concretos
 - Entender la información objetiva del texto en su totalidad
 - Entender valoraciones subjetivas y opiniones
3. Lectura (varias lecturas).
4. Actividades de post-lectura.

Expresión escrita:

De nuevo aquí, aunque la escritura es un hecho individual, siempre escribimos con un motivo y con un destinatario. Muchos de nuestros estudiantes pueden tener problemas escribiendo incluso en su propia lengua. Elementos importantes que debemos tener en cuenta son:

Principios de trabajo para la comprensión escrita:

- La adecuación.
- La coherencia.
- La cohesión.
- La corrección gramatical.

Debemos prestar atención especial durante todo este trabajo a los diferentes recursos lingüísticos que cohesionan y hacen avanzar el discurso.

COMPARACIONES Y REFRAINES EN EL ESPAÑOL COLOQUIAL

Bohdan Ulašin

La mente humana es una fuente inagotable de ideas sobre cómo reflejar la realidad extralingüística con los recursos que tiene a su disposición en la lengua.

El habla coloquial, por cuanto riqueza expresiva conlleva, por su vivacidad y por la presencia inherente de una frontera flexible entre lo fijado por el uso y lo naciente, lo nuevo, que en ella queda reflejado, las comparaciones fraseológicas y los refranes, ya que en la lengua española éstos presentan una altísima frecuencia de uso (en muchísimas ocasiones este uso es propio del registro coloquial y tanto las comparaciones fraseológicas como los refranes se emplean muy a menudo como una herramienta sumamente útil para expresar lo que, a nuestro juicio, encarna lo típicamente humano: el humor y el constante esfuerzo por innovar y crear) son justamente el objeto del presente trabajo.

I. Fraseología

1. La fraseología como disciplina

La fraseología como disciplina propia no aparece hasta principios del siglo XX, cuando se editaron los trabajos científicos del francés Charles Bally (1905, 1909). En principio, la fraseología abarcaba tan sólo lo que es el objeto de los estudios de paremiología (refranes, proverbios) y las comparaciones. No obstante, los lingüistas occidentales no prosiguieron con el estudio teórico sistematizado de la fraseología, ya que no se había establecido aún como una disciplina lingüística independiente. Mientras tanto, los lingüistas soviéticos, sobre todo V. V. Vinogradov, continuaron el trabajo empezado por Bally. Según Vinogradov, la fraseología no es sólo una disciplina, sino también un nivel de la lengua individual. En Eslovaquia el trabajo fundamental sobre la fraseología teórica se debe a Jozef Mlacek¹.

2. Unidad fraseológica básica

En cuanto a la denominación de la unidad fraseológica básica, en la lingüística española nos tropezamos con un sistema bastante heterogéneo.

En ella se emplean los términos *locución*, *modismo*, *frase hecha* o *pre-*

sión fija, mientras que el de *unidad fraseológica* (UF) es el más utilizado en la fraseología internacional (esl. *frazeologická jednotka*, ingl. *phraseological unit*, rus. *фразеологическая единица*). Asimismo, en la lingüística eslovaca también podemos encontrar las denominaciones unimembres *frazeologizmus* y *frazéma*².

3. Característica de las UF

La diferencia entre la UF (sintagma fijo) y un sintagma libre radica, naturalmente, en las características propias de la UF que la distinguen de las combinaciones de palabras libres. Mlacek (1976, pág. 34) en su definición de UF señala las más importantes: “La unidad fraseológica (fraseologismo) es una combinación fija de palabras que se caracteriza por el sentido metafórico y la no descomponibilidad tanto de su significado como también de su expresividad”.

L. Ruiz Gurillo (2001, págs. 16-22) menciona tan sólo dos: la *fijación* y la *idomaticidad*. A diferencia de la fraseología eslovaca, en la española figuran también UF gramaticales, que Mlacek no incluye entre las UF, por no contener ninguna palabra autosemántica, p.ej.: *con tal que*³

4. Creación de la unidad fraseológica

La UF no se forma sólo al unir los componentes, sino al revalorizar el significado de la expresión ya existente. De los tres tipos del cambio semántico (restricción, extensión y desplazamiento del significado) es el tercero el que se emplea a la hora de la formación de una nueva UF. Este proceso se llama “fraseologización” (*frazeologizácia*).

El desplazamiento puede realizarse bien a base de semejanzas exteriores, y entonces se trata de una *metáfora*, o bien por semejanzas interiores. En este último caso se trata de una *metonimia*.

II. Estratificación vertical

Tampoco en la estratificación vertical (diferencias diastráticas) de la lengua encontramos unanimidad terminológica deseable, pues nos encontramos con varios términos que denominan los ámbitos, es decir, los actos del habla o situaciones comunicativas, con sus principios de uso adecuados para las unidades de cada nivel de la lengua. Se llaman *estilos funcionales* (J. Dubský), o sólo *estilos* (J. Mistrík), *lenguas especiales* o *registros* (F. Lázaro Carreter) o *registros del habla* (F. Abad Nebot).

Nuestra atención se centrará en el estilo coloquial, ya que es en este registro donde abunda el elemento humorístico (que se ve intensamente ligado a la expresividad, sentido metafórico, emocionalidad, ironía, hipérbolo, familiaridad, etc.) por no tener ni la imaginación creativa ni el uso casi ningún límite o tabú socio-cultural.

El estilo coloquial, lo caracterizamos según dos criterios: la distribución por grupos sociales (a, b) y la distribución diacrónica (c, d). Entonces, el estilo coloquial, en su concepción más amplia (como lo entendemos aquí), abarca:

- a) el **argot**: forma de hablar utilizada exclusiva o preferentemente por determinados grupos sociales, generalmente marginales (delincuentes, traficantes o consumidores de drogas, etc.). Aquí es necesario distinguir entre los **argots de grupo**, **jergas profesionales** (músicos, canteros) o **argots de grupos sociales y humanos** (estudiantes, prostitutas, delincuentes, homosexuales) y el denominado **argot común** o **jerga urbana** (esta denominación se debe a su uso predominante en grandes ciudades y núcleos de población) que, según Sanmartín Sáez (1998, págs. VII-VIII), no depende de las características del hablante (edad, profesión, grupo sociocultural), es decir, no es un sociolecto. Es un registro que surge en una situación comunicativa donde existe una relación de cierta proximidad entre los hablantes y donde se mantiene una conversación sobre cualquier temática cotidiana. Cualquier persona, puede participar en ella empleando el argot común, incluimos aquí también lo que se ha llamado *lenguaje popular, familiar*. Por el contrario, en los argots de grupo la conversación gira alrededor de realidades especiales y se emplean palabras y expresiones que son incomprensibles fuera del grupo. Aunque el argot común se usa independiente de las características sociales, es evidente que su uso refleja la procedencia geográfica, edad y nivel sociocultural del hablante. Así que, como dice Sanmartín Sáez (1998, pág. VIII): “un joven madrileño universitario de veinte años va a hablar diferente que una mujer sevillana de cincuenta años y sin estudios”.
- b) el **uso popular**: su uso es propio de zonas rurales o característico de las clases populares de las ciudades (Moliner, 1998a, pág. XXVII). Aquí también podemos incluir el **uso rural**, propio solamente de la zona rural (en muchas ocasiones las voces empleadas se refieren exclusivamente a la realidad de la zona rural).
- c) el **estilo coloquial anticuado** u **obsoleto**. El estilo coloquial destaca por

su fugacidad, cambia constantemente. Como es obvio, la germanía del siglo XVI y XVII es radicalmente diferente a la actual. Así pues, muchas locuciones presentes en este trabajo ya han caído en desuso o son empleadas únicamente por gente de edad avanzada. La lengua refleja los cambios de la realidad lingüística y selecciona lo que ya no existe o no se usa, como algunos oficios, p.ej.: *fumar como un carretero*; algunas realidades relacionadas con la religión, p.ej.: *acabar como el rosario de la aurora*; objetos que ya no se usan o no existen, p.ej.: *más feo que un sombrero de jipijapa* o algunos personajes famosos en su época, pero que al usarse ya se nota que han perdido parte de su vitalidad, p.ej.: *hablar más que Castelar en el Congreso*; *viajar más que el baúl de la Piquer*

- d) el **estilo coloquial moderno**. En las locuciones coloquiales que han surgido recientemente suelen aparecer los **neologismos** (palabras que se han creado como la reacción a la necesidad de denominar nuevos fenómenos, actividades, objetos, cualidades, p.ej.: *estar más soba(d)o que la barrandilla del metro*; luego títulos de películas, series televisivas u obras literarias actuales, p.ej.: *estar más aburrido que Titanic*; personajes famosos, reales o ficticios, p.ej.: *pintar menos aquí que Loyola de Palacio en un Sex Shop*; *estirarse menos que Epi y Blas en una cama de velcro*; etc.

III. Estratificación horizontal

Muchas de las locuciones son **panhispanimos**, es decir, aparecen en todo el mundo hispano (p.ej. *tener más cojones que un toro*). En cuanto a España hemos condicionado la selección de UF por haber ingresado en el castellano común. No es imprescindible que sean regionalmente neutrales (p.ej. *como Dios manda*), ya que algunas se conocen por toda España pese a llevar impreso el sello del sitio de su origen (p.ej.: *ser más agarrado que un chotis*⁴, no obstante la comparación es conocida por toda España). Pese a ello, hemos incluido algunas UF regionalmente limitadas por su imaginación creativa y expresiva, dado que documentan, de una manera muy explícita y ejemplar, el elemento humorístico tan típico para la lengua española, sobre todo en el estilo coloquial. Para localizar la región, de la que son originarias, las UF aparecerán acompañadas de abreviaturas (marcas geográficas y dialectales). Es sobre todo en Navarra, Aragón y Andalucía donde las comparaciones que pertenecen al habla regional son extremadamente abundantes (Iribarren, 2000, pág. XXIV). En Eslovaquia, en la región llamada *Záhorie* (localizada en el occidente extremo del país) abundan las comparaciones en mayor medida.

IV. Comparaciones

Las comparaciones constituyen un grupo especial dentro de la fraseología. Estas **locuciones adverbiales** son las más abundantes en casi todas las lenguas, especialmente en español. Se crean en la lengua a la hora de comparar la semejanza de dos o varios fenómenos. La semejanza es una de las relaciones lingüísticas básicas. F. L. Carreter (1998, pág. 97) define la comparación del siguiente modo: “procedimiento de la amplificación⁵ y del adorno consistente en comparar un hecho real (objeto, cualidad, proceso, etc.) con una imagen”.

Beinhauer (1991, pág. 297) dice: “Uno de los medios expresivos más bellos y populares para realzar lingüísticamente la característica atribuida a un ser es compararlo con un objeto o con una persona que la fantasía del hablante considera como exponente de la aludida cualidad, procedimiento ampliamente usado por todos los escritores verdaderamente populares, incluso el propio Cervantes”.

Debemos distinguir las **comparaciones estables o fraseológicas** (*ustálené prirovnania*), que son el objeto de estudio de fraseología y también de nuestro trabajo y que ya están „normalizadas“ por el uso, de las **comparaciones actuales o reales** (*aktuálné prirovnania*). Éstas últimas, creadas *ad hoc* por el hablante y que aparecen y desaparecen según la actual situación comunicativa, pueden también expresar la semejanza. No son objeto de estudio de la fraseología (Habovštiaková, Krošláková, 1996, pág. 8).

1. Estructura de las comparaciones

Según Čermák (1983, pág. 466) las comparaciones fraseológicas (CF) tienen la siguiente estructura⁶:

- a) Parte comparada o comparandum (Cd): el sujeto, referente o fenómeno que está determinada por el texto y que se hace ver mediante toda la comparación.
- b) Relator (R) o el elemento relacionante; es un verbo puramente relacionante (ser, estar) o específico (comer, beber).
- c) Base comparativa o Tertium comparationis (Tc): lo común para el comparandum y el comparatum; dicha cualidad está expresada, mayoritariamente, por un adjetivo (p.ej.: *ser más feo que pegar a un padre*) o también por un sustantivo (p.ej.: *tener menos seso que un mosquito*).
- d) Comparador (C): símbolo formal de la CF que expresa la relación entre

comparandum y comparatum. En español *más, menos, como*; en eslovaco *ako, ani, sťa, než*. En algunos casos podemos tropezar con otros comparadores específicos, p.ej.: *antes que* ‘predtým než, predtým ako, skôr než, skôr ako’ (*antes que me coman los gusanos*); *como si* ‘ako by, ani čo by’ (*corre como si le hubieran puesto un cohete en el culo*), etc.; en eslovaco también *div* (*pozerá, div si oči nevyočí*); *čo* (*uteká, čo mu nohy stačia*); *že by* (*že by aj mŕtveho zobudil*), cuya construcción correspondiente en español, *ser bastante* + adjetivo + *para* se considera como galicismo.

e) **Comparatum** (Ct): o sea la parte comparativa, el modelo icónico⁷.

Así pues, la fórmula básica propuesta por Čermák es:

Cd + R + Tc + C + Ct

El Cd, el sujeto, cambia dependiendo del contexto, aunque sigue las reglas generales de la colocabilidad del elemento condicionada por las posiciones funcionales que abre el núcleo del predicado (*campo intencional*). Éstas exigen estar ocupadas por un determinado tipo de participante (p.ej. la CF *mandar más que Franco* requiere que la posición del sujeto la ocupe el agente de la acción que será generalmente un humano (o un colectivo) – *Pepe manda más que Franco, * El agua manda más que Franco*)

Si el Tc no está presente, la frontera entre Tc y R se difumina (*estar como un pito*).

Algunas veces en la construcción *más que* se elide el Ct, la frase queda sin concluir, sin embargo se pronuncia con entonación ascendiente. Este modo ya ha terminado por gramaticalizarse (Beinhauer, 1991, pág. 307). Por ejemplo: ¡*Dios mío, que el chico es más feo...!*

2. Clasificación de las CF

De acuerdo con la clasificación categorial, las CF se dividen en:

- 1) **verbales**
 - 1.1 **verbo + como / que + sustantivo**
 - 1.1.1 sustantivo con artículo, definido o indefinido: *estar como un cencerro*
 - 1.1.2 sustantivo sin artículo: *quedarse como Dios*
 - 1.1.3 sustantivo determinado por cualquier complemento: *estirarse menos que un chicle de madera*
 - 1.2 **verbo + como + sustantivo + oración**: *ser como el capitán araña, que embarcó a los demás y él se quedó en tierra*
 - 1.3 **verbo** (sobre todo *tener*) + **sustantivo** (simple o determinado) +

como / que + sustantivo (simple o determinado): *tener más hambre que un león en una huerta*

1.4 **verbo + como si + oración**: *corre como si le hubieran puesto un cohete en el culo*

2) **adjetivales**

2.1 **adjetivo + como / que + sustantivo** (simple o determinado): *estar sordo como una tapia; estar más chupado que la pipa de un indio; estirarse menos que un chicle de madera*

2.2 **adjetivo + como / que + infinitivo** (determinado por el sustantivo o complemento circunstancial): *más difícil que atar un mosquito con cadena; ser más feo que escupir a Cristo*

2.3 **adjetivo + como / que + sustantivo + frase**: *ser más tonto que la tía Joaquina, que no sabe si se mea o se orina*

2.4 **adjetivo + que + oración**: *ser más seguro que nos tenemos que morir. Aquí el que sirve tanto de introducir el Ct como la frase subordinada que le sigue (Beinhauer, 1973, pág. 82).*

3. Otros tipos de CF

Aparte de las CF que corresponden a las estructuras anteriores, que son el objeto de este trabajo (*más/menos + que, como, como si*), abundan en el español coloquial también CF del tipo **estar, ponerse, quedarse, etc. hecho + sustantivo**: p.ej.: *estar hecho polvo; estar hecho una mierda; ponerse hecho un cerdo.*

El participio del verbo desempeña aquí la función del comparador.

como + sustantivo: la información a la izquierda se elimina, porque es generalmente conocida y no es necesario que se exprese, p.ej.: *como Dios; como abeja en flor.*

verbo + sustantivo: comparación sin R, p.ej.: *ser un lirón* 'dormir como un lirón'

4. Comparatum

Es el núcleo de la comparación, el modelo que se atribuye a Cd y que sirve para la interpretación y la actualización del comparandum (Čermák, 1983, pág. 476). Por consiguiente, en nuestro trabajo le vamos a prestar mayor atención.

El Ct se encuentra a la derecha; en él puede aparecer como modelo icónico:

- a) una **entidad** (persona, animal, cualquier ser animado, sea imaginario o real pero que en la conciencia lingüística de la comunidad en cuestión posee las características necesarias para que pueda emplearse como modelo icónico). P.ej.: *ser más tonto que los hermanos Calatrava; mandar más que Dios*
- b) un **objeto**, p.ej.: *estar como una regadera*
- c) una **actividad**, p.ej.: *hace un frío que corta*
- d) un **estado**, p.ej.: *mirar como las gallinas que no saben dónde poner el huevo*
- e) **mezcla** de dos o más modelos, p.ej.: *una persona ejerciendo cierta actividad: ser más tonto que Abundio, que vendió el coche para comprar gasolina*

4.1. Fuentes

Para apreciar la adecuación del Ct, lo que importa es la impresión que éste produce en el hablante (Beinhauer, 1973, pág. 73). Aquí podemos hacer uso de otras disciplinas científicas, tales como la etnología, la sociología, la historia, la antropología, etc. para poder explicar por qué ciertas cualidades se expresan precisamente por los Ct fijados por el uso. Sin lugar a dudas, cada lengua se forma en una realidad extralingüística diferente que influye en la visión del mundo de los hablantes. Además, podemos observar cambios dentro de una misma lengua dependientes de las variaciones de realidad extralingüística. Esto se hace patente, sobre todo, en las CF, donde los modelos para el Ct cambian tanto en el eje vertical como horizontal de la lengua. Así, por ejemplo, es más probable que un cubano, al referirse a la blancura, diga *blanco como un coco* y no *blanco como la nieve*.

Las fuentes que sirven de punto de partida a los modelos de comparación en castellano son muy diversas, abarcan todos los aspectos de la vida. Su selección depende del ámbito de los hablantes: es diferente en zonas urbanas y en zonas rurales, depende de la edad y el nivel sociocultural del hablante como ya hemos destacado más arriba. En todo caso, vamos a enumerar dichos ámbitos que nos han servido como fuentes para los modelos comparativos en nuestro trabajo:

- a) **la vida rural.** Todos los aspectos del entorno rural: objetos, animales, actividades típicas (p.ej.: *ser más bruto que un arado; ser más gordo que un lechón; ser más tonto que el Pichote, que cebó el pichón por el culo*); esl. *byť zaľúbený ako somár do kopy sena* ‘enamorar-se como un burro en una pila de heno’; *byť dôležitý ako posledný zemiak v pivnici* ‘ser más importante que la última patata en la despensa’⁸.
- b) **la vida moderna,** p.ej.: *estar más soba(d)o que la barandilla del metro; tener menos gracia que un rascacielos*. Son comparaciones recién creadas que, lógicamente, se emplean más en grandes ciudades y, sobre todo, por la juventud, que toma su inspiración de su medio a la hora de crear nuevas CF.
- c) **personajes reales o ficticios,** p.ej.: *ser más viejo que Mari Castaña; ser más feo que los hermanos Calatrava; tener más morro que Felipe González*. La vitalidad de la comparación depende del conocimiento de la persona. Algunas lograron penetrar en el fondo léxico común e incluso hace siglos que siguen usándose, tales como *Picio, Cardona, Abundio, Pichote, Carracuca, Lepe*, etc. Son probablemente algunos de tantos personajes, „*personas y personillas ...que corren por las tierras de ambas Castillas*“ (Beinhauer, 1973, pág. 83).
- d) **arte,** p.ej.: *ser más agarrado que un chotis*
- e) **deporte,** p.ej.: *tener mejor delantera que el Real; tener más paciencia que un socio del Atlético; estar más aburrido que un domingo sin fútbol*
- f) **títulos de obras literarias, personajes de películas, medios de comunicación, personajes de literatura y cine,** p.ej.: *ser más pesado que el Quijote; ser más feo que un aborto de Espinete; ser más aburrido que un documental de la dos; ser más peligroso que MacGyver en la ferretería*; esl. *byť hladný ako Čenkovej deti (na strane 14)*⁹; *múdry ako rádio* ‘sabio como la radio’ *zima ako v ruskom filme* ‘hacer frío como en una película rusa’. A pesar de la influencia que tiene la televisión o el cine, si las películas o series televisivas ya no se emiten, las CF derivadas de ellas pronto caen en desuso. Por tanto, dudamos de que hoy en día un quinceañero sepa quién era MacGyver¹⁰.
- g) **oficios** p.ej. *fumar como un carretero; ponerse como el chico del esquilador*. También aquí el hecho de que algunos oficios ya no existan o de que hayan quedado al margen de la sociedad, influye de forma recíproca en el uso de la comparación.

- h) **naciones, razas**, tal y como lo refleja el habla, los miembros de varias naciones obtienen algún rasgo humano o defecto típico, pues el moro es el representante de los celos, el judío de la avaricia; el negro o el chino, del trabajo; el gitano, de la falta de higiene y del robo; el cosaco es el ejemplo del bebedor; el ruso del ateista. p.ej.: *gastar menos que un ruso en catecismos; trabajar como un negro/un chino*; esl. *špinavý ako cigánske hračky* ‘estar más sucio que los cacharros de un gitano’
- i) **topónimos**, p.ej.: *como de aquí a Buenos Aires; ser más largo que el Misisipí; estar más harto que Tarragona de pescado*
- j) **política**, p.ej.: *mentir más que el Gobierno; sledovať koho ako americký satelit Irak* ‘espíar a alguien como el satélite americano a Irak’
- k) **mundo taurino**, p.ej.: *tener más miedo al trabajo que a un miura*
- l) **religión, iglesia** – Muchas de las comparaciones que provienen del mundo religioso están perdiendo terreno y están cayendo en desuso (p.ej.: *acabar como el rosario de la aurora; ser más grande que la voluntad del Señor*, etc). Mantienen su posición las que son anticlericales y despectivas y ofenden a la iglesia (p.ej.: *ligar menos que el papa; como putas en cuaresma* y las frases ponderativas como *más + adjetivo + que la hostia/que me cago en Dios* y verbo + *más que la hostia*, p.ej.: *es más rico que la hostia; como/más que Dios – me aburro más que Dios*.)
- m) **enfermedades**, p.ej.: *comer más que unas fiebres tifoideas*
- n) **animales**, p.ej.: *ser más feo que el culo de un mono*
- o) **comida**, p.ej.: *ser más seco que el polvorón del año pasado*
- p) **días festivos**, p.ej.: *ser más tierno que el día de San Valentín*, etc.

5. Figuras literarias

A la hora de crear una CF el hablante utiliza varios procedimientos “con el fin de conseguir mayor expresividad, intensificar su discurso, ser diferente o sencillamente dar pinceladas de humor” (Sanmartín Sáez, 1998, pág. VIII). En primer lugar, tenemos aquí la **adquisición de un sentido figurado** (metáfora, metonimia) que es imprescindible para generar una CF. Por otra parte abunda el uso del **contraste** o **antítesis** que consiste en unir dos conceptos incongruentes para producir el efecto cómico deseado, p.ej.: *ser más cursi que un seiscientos con cortinas; tener menos gracia que una monja bailando la música del telediario*. La **exageración** o **hipérbole** intensifica (engrandece o

empequeñece) las acciones o las cualidades, sobre todo negativas, de manera exagerada (Trup, 2000, pág. 72). Esta figura es muy corriente en el lenguaje coloquial, p.ej.: *tener más morro que un elefante con flemones*; *ser más tonto que vender frigoríficos en el polo norte*; la **ironía** es una “expresión en tono de burla de lo contrario de lo que se quiere comunicar” (Trup, 2000, pág. 54), p.ej.: *ser tan necesario como los perros en misa*; la **pluralización** es un procedimiento típicamente coloquial. La calidad queda expresada al pluralizarla (Beinhauer, 1973, págs. 84, 172), p.ej.: *tener más patas que un saco de arañas*; *tener más morro que un saco de monedas*, se confunde el tamaño con la calidad, el hecho de ser una persona piernilarga queda encarecido por medio de la multitud de las patas; la **actualización** se utiliza para darle más vitalidad a la CF, hacerla más atractiva. La actualización más frecuente consiste en añadir un elemento a la CF originaria, p.ej.: *aburrirse como una ostra sin perla* o el Ct cambia; no obstante, suele conservarse el sentido original. Por ejemplo, en vez de decir *ser más tonto que Abundio*, *que vendió el burro para comprar los aparejos*, que ya está cayendo en desuso, se dice: *...que vendió el coche para comprar gasolina*.

6. Un fenómeno llamado Chiquito de la Calzada

Aunque la autoría de las comparaciones españolas es generalmente desconocida, existe una excepción muy significativa digna de ser mencionada. Durante los años 90 muchos hogares españoles fueron literalmente invadidos por un novedoso y original tipo de comparaciones que se propagó a través de la televisión. Esto fue debido a la participación de su creador, Chiquito de la Calzada, en un programa-concurso humorístico llamado “Genio y figura”. Desde el primer momento, Chiquito de la Calzada (nombre artístico del creador de este nuevo estilo de comparaciones) gozó del favor de los espectadores, quienes, debido a la gran influencia que ejerce el medio televisivo sobre la población, comenzaron a imitar no ya sólo las comparaciones originales de este humorista, sino también su estilo propio; estructuras comparativas tales, como: “*estirarse menos que Epi y Blas en una cama de velcro*; *tener menos gracia que una monja bailando la música del telediario*”. Fue tal el éxito de estas comparaciones que incluso a día de hoy podemos encontrar personas, inclusive otros personajes televisivos, como Florentino Fernández, que bajo el pseudónimo de Lucas Grijánder continuó utilizándolas muchos años después.

V. Preferencia del uso de “más + que”

En nuestra opinión, la preferencia del uso del tipo “*más que* + objeto comparativo” puede deberse a la sonoridad del adverbio de cantidad *más* que ayuda a introducir casi siempre una frase de alto contenido expresivo. Es un introductor que resulta muy apropiado acompañado de gestos extralingüísticos (*body language*). A L. Spitzer le parece característico del barroco con sus dimensiones sobrenaturales e ilusionistas (Beinhauer, 1973, pág. 73). El eslovaco no puede basar su preferencia en el sonido que le proporcione el comparador de uno u otro tipo (grado positivo, grado comparativo) para reforzar la expresividad, ya que el comparador tanto para el grado positivo como para el comparativo es el mismo (*ako*), dejando aparte el uso poético de *sta* y el uso restringido de *ani*, (ambos en el grado positivo) y de *než* en el comparativo cuya frecuencia de uso no puede amenazar el monopolio del comparador *ako* en la lengua eslovaca. No obstante, el eslovaco tampoco aprovecha el mayor grado de expresividad que le ofrece el comparativo frente al positivo si el factor acústico se queda fuera de juego; la aplastante mayoría de las CF eslovacas emplea la estructura *ako, tak-ako, taký-ako*, etc., o sea estructuras propias del grado positivo.

Pero aun si comparamos el español con otras lenguas, éste destaca por la mayor frecuencia del uso del comparativo; p.ej.: tanto el inglés como el francés, las dos llaman la atención por el escasísimo número de CF que emplean el grado comparativo (ingl. adjetivo-*er* + *than* o *more* + adjetivo + *than*; fr. *plus-que*). En Francia, al menos en el norte y en el centro, el tipo correspondiente (*plus-que*) es mucho menos usual que en España (id., pág. 73). Mientras en España el tipo *más-que* parece haberse generalizado bien por la calidad del sonido o por la preferencia „barroca“ (que puede ser, quizá, sólo la consecuencia de la elección y el uso premeditado de *más que* dada su expresividad inherente).

Por lo tanto, pensamos que la expresividad y la impulsividad que tanto se les atribuyen a los españoles se ven reflejadas en la lengua misma, como queda patente en el uso tan frecuente de las CF, cosa que ya hemos destacado más arriba, y también en la prioridad que se le da al uso del comparador *más*.

El tipo *como* es la forma más antigua frente al *más que* que, en su origen representaba el refuerzo del primero. Hoy día se sienten prácticamente como sinónimos. Dada la predilección al uso del *más que*, casi todas las expresiones del tipo *como* pueden convertirse en el tipo *más que*. Sin em-

bargo, el primero ha sobrevivido hasta hoy día. Beinhauer (1991, pág. 300) afirma que el tipo *como* tiene sobre el *más que* “la ventaja siguiente, razón sin duda de su vitalidad: que el adjetivo puede faltar, y asumir su función el sintagma *como* + término de comparación, de forma que *como un cadáver*, *como la pared*, etc., acaban por convertirse en sinónimos de blanco = *se puso como la pared*. Este modo... tiene la ventaja de que exime al hablante de la necesidad de buscar primero un adjetivo apropiado, ya que basta nombrar el correspondiente término de comparación para despertar en el oyente la representación de la cualidad que se pretende expresar”.

Aunque el objetivo de este trabajo no nos lo permite, sería sumamente interesante analizar el resto de lenguas ibéricas y romances (portugués, catalán, gallego, vasco, italiano, rumano, etc.) para evaluar el uso del comparativo dentro del sistema de las CF.

VI. Refranes

El refrán o proverbio, que serán términos sinónimos en nuestro trabajo¹¹, es una frase independiente que contiene una enseñanza, una crítica o un consejo, bien sea de forma directa (p.ej.: *Haz bien y no mires a quién*), o bien indirecta, figurada (p.ej.: *Todos los caminos llevan a Roma*). Aparte de poseer las características propias de la UF (fijación, expresividad, incluso muchas veces sentido metafórico), los refranes también destacan por el uso del modo imperativo, p.ej.: *Cuando las barbas de tus vecinos veas cortar, pon la tuya a remojar*; y por el de la 2a y 3a persona del singular, p.ej.: *Si no quieres caldo, toma tres tazas*; y por la presencia de los elementos pronominales que expresan la generalización (cada, nunca, nadie), p.ej.: *Cada uno a lo suyo*; *Nadie es profeta en su tierra* (Mlacek, 1976, pág. 101). La traducción del término *refrán* al eslovaco podría provocar cierta confusión, dado que la fraseología eslovaca tiene a su disposición dos términos: *príslovie* y *porekadlo*, los dos equivalentes al término español refrán. *Príslovie* expresa una enseñanza de forma más o menos explícita (*Ara bien y hondo y cogerás pan en abondo*), está compuesto por dos partes, p.ej.: *Quien no oye consejo, no llegará a viejo*. El uso del imperativo y de la 2a o 3a persona del singular, a los que ya hemos hecho referencia, es otro de los elementos que nos indica que se trata de un *príslovie*. Y, por último, cabe destacar que este tipo de construcción tiene un carácter acontextual. Es decir, no se puede incorporar de manera orgánica en un contexto libre. Por el contrario, el *porekadlo* es contextual, carece de finalidad didáctica o la conlleva de forma implícita: *A lo hecho*,

pecho (Habovštiaková – Krošláková, 1996, págs. 7-8). Pese a todo ello, es imposible fijar la frontera exacta entre las dos construcciones.

Cabe decir que suelen usarse en la lingüística española, como sinónimos del refrán (que es el término que usamos en este trabajo), tales expresiones como sentencia, adagio, máxima, frase proverbial, pensamiento, paremia, etc.¹².

1. Elementos humorísticos

En el presente trabajo hemos incorporado únicamente los refranes de creación **humorística**. Se emplean varios procedimientos para hacer gala del humor y de las posibilidades innovadoras que ofrece la creación de refranes. Mencionaremos tan sólo los más importantes¹³:

- a) En la mayoría de los casos se usa la **actualización**. El refrán ya existente es el punto de partida para la actualización, que se realiza bien cambiando algunas palabras (sin embargo el refrán actualizado mantiene el sentido original, p.ej.: *A palabras embarazosas, oídos anticonceptivos; A equino donado, no le periscopees el incisivo*, se trata de un juego de palabras), bien cambiando el significado, empleando para ello la lógica llevada al absurdo (p.ej.: *Tantas veces va el cántaro a la fuente que al final sabe ir solo; Ojo por ojo, ojo al cuadrado; Donde las dan, se quedan sin ellas; esl. *Kto sa smeje naposledy, má dlhé vedenie* ‘El que ríe último, es de pocas luces’) o la segunda parte del refrán expresa la valoración subjetiva de la primera parte (p.ej.: *A quien madruga, que se joda*; esl. *Komu sa nelení, tomu sa čudujem*).*
- b) **mezcla** de dos refranes independientes: *Quien a buen árbol se arrima, busca la sombra el perro*. En el eslovaco coloquial abunda este tipo de refranes: *Keď nejde Mohamed k hore, tak sa z hory ozýva; Kto do teba kameňom, tomu sa zelení*.
- c) **calambur**: “se produce cuando al agrupar de otro modo las sílabas de las palabras, éstas cambian de significación” (Trup, 2000, pág. 67), p.ej.: *No es lo mismo un tubérculo, que ver tu culo*.
- d) **juego de palabras**, en un refrán independiente, que no es sólo la actualización de alguno ya existente, p.ej.: *En España tiene don hasta el algodón*.
- e) **vulgaridad**, éstos pertenecen al argot por ser vulgares y/o despectivos y ofensivos, p.ej.: *Cuando el grajo vuela bajo, hace un frío del carajo; tiran más dos tetas que dos carretas*.

e) refranes **modernos**, recién creados que no emplean ningún procedimiento de los aquí presentes, p.ej.: *Mujer al volante, peligro constante*.

Casi todos los refranes mencionados (con excepción de los que emplean la lógica del absurdo o la valoración subjetiva), como también la inmensa mayoría de los refranes en la lengua española riman y este hecho se ya percibe casi como una de las características de este tipo de construcción. De este modo, los hablantes que generan nuevos refranes sienten intuitivamente la rima como uno de los elementos constituyentes, de ahí que también las nuevas creaciones tiendan a rimar.

VII. Diccionario de comparaciones y refranes en el español coloquial¹⁴

1. Marcadores estilísticos

Aunque todas las CF pertenecen al registro coloquial, distinguimos las que se emplean independiente de la edad, procedencia del hablante o valoración general ante la realidad designada de aquellas que están precisamente marcadas por estos factores.

Junto a las CF marcadas estilísticamente pueden aparecer las abreviaturas siguientes: *Am.* (América) se refiere a la CF procedente de Hispanoamérica; *And.* (Andalucía) procedente de Andalucía; *Ar.* (Aragón) de procedencia aragonesa; *Arg.* (Argentina) procedente de Argentina; *j.* (juventud) CF usadas por los jóvenes, suelen ser de reciente creación; *lmt.* (limitado) se refiere a las CF que no pertenecen al fondo común; *M.* (Madrid) procedente de Madrid; *obs.* (obsoleto) CF que están cayendo, o que han caído, en desuso, empleadas únicamente por gente de edad avanzada; *rur.* (rural) CF usada en las zonas rurales; *vulg.* (vulgar) CF que rompe las conveniencias sociales. En el caso de las CF no marcadas no hay añadida ninguna abreviatura.

Dada la complejidad que conlleva la catalogación estilística de las CF, resultaría excesivamente ambicioso pensar que la etiqueta aquí propuesta para cada una de ellas fuera la única posible.

En la segunda parte, los refranes aparecen rigurosamente alfabetizados conforme a la primera palabra del refrán, sin tener en cuenta a estos efectos los artículos determinados (*el, la, los, las*) y los artículos indeterminados (*un, una, unos, unas*).

Si se trata de una actualización, siempre mencionamos el refrán originario.

La abreviatura *gnrl.* (general) indica que el refrán pertenece al caudal fijo de la lengua.

2. Diccionario

ABURRIDO

ser u.p./u.c. más aburrida que Lo que el viento se llevó obs./que Los diez mandamientos obs./que Titanic j./que un documental de la dos j./que un domingo sin fútbol/que una encíclica del Papa j., lmt./que un entierro de tercera obs./que un pulpo en un garaje/que visitar un túnel

Ser muy aburrido.

Podemos ver aquí que fenómenos tan comunes como el aburrimiento hacen que los hablantes utilicen ejemplos de su realidad más cercana y tiendan a la excesiva exageración. Así tenemos las películas americanas – muy largas (*Lo que el viento se llevó* y *Los diez mandamientos* de los años 50 y *Titanic* de los 90) o la TVE 2 que pone documentales a las 15:30, la hora de la siesta. La comparación donde aparece la encíclica del Papa proviene de una canción del grupo musical *Celtas Cortos*.

Ya no puedo más, que esta ponencia ES MÁS ABURRIDA QUE UNA ENCÍCLICA DEL PAPA.

byť nehorázne/k smrti nudný

AÑO

tener u.p./u.c. más años que el Piano del Oasis Ar./que las maracas de Machín

Ser muy viejo.

El Oasis era un club en Zaragoza y Machín era un cantante cubano de boleeros. Las comparaciones neutrales son **tener más años que Matusalén/que el fondo del mar.**

Su abuela TIENE MÁS AÑOS QUE MATUSALÉN.

byť starý ako svet/ako hrib/ako Matuzalem; byť starý ako Praha/ako Brno/ako trojdňové ponožky

BASTO

ser u.p. más basta que que la lija del cuatro/que llevar un cerdo a la ópera j./que (el forro de) los cojones (de un legionario/carabinero)/que matar un cerdo a besos j., lmt./que pegarle a un padre con un calcetín sudado lmt./que un bocadillo de chapas j./de garbanzos j., lmt./que un cerdo yendo a la ópera j./que un condón de esparto/de uralita/de Duralex j./que

un collar de melones j./que un mono con una caja de bombas j., lmt./que una bailarina con chirucas j./que unas bragas de pana j./esparto j.

Persona extremadamente ruda y tosca. “Ser ordinario y carecer de gusto. La voz *basto* indica algo no pulimentado y sin trabajar, por ello, cuando se emplea como calificativo de una persona, se convierte en ‘rudo, tosco’. Por otro lado, la segunda parte de la comparación presenta una gran expresividad y abre la puerta a la imaginación y la creatividad popular: cuánto más imposible y absurda sea la similitud mayor fuerza e impacto cobrará.” (ib., pág. 89).

El Ct se refiere bien a materiales rugosos y ásperos para enfatizar la rudeza de una persona, bien se hace uso de dos acciones contrastadas que enfatizan lo que se quiere expresar y a la vez resaltan el componente humorístico.

Su hermano sí que es rudo, ES MÁS BASTO QUE UN CONDÓN DE ESPARTO.

byť (obyčajný) sedliak/sedlák (z dediny/z Hornej Dolnej), vidlák, neokrôchanec/lazoš/ buran/neotesanec; slama mu trčí z topánok

CABALLO

ser u.p. más lenta que el caballo del malo

a) “Ser una persona muy lenta. Andar despacio. En las películas del Oeste (de la época de la posguerra), el caballo del héroe siempre ganaba al del malvado o al del personaje perverso: por ello, se suele emplear esta frase para subrayar de un modo expresivo, la lentitud de una persona.” (Sanmartín, 1998, pág. 151)

Anda, hijo, date prisa que ERES MÁS LENTO QUE EL CABALLO DEL MALO.

byť pomalší ako slimák, byť rýchly ako Oravská strela; ťahať sa ako mucha z omáčky/ako sopel po rukáve

b) También significa ser lento mentalmente.

mať dlhé vedenie; nechodiť komu výťah až úplne na najvyššie poschodie

CARA

tener u.p. la cara más dura que el cemento arma(d)o/tener u.p. más cara que culo lmt., vulg./que espalda/que un buey/un elefante con flemones/paperas j., lmt./que un saco de monedas obs./de perras chicas obs.

Ser un caradura. Ser una persona que consigue siempre lo que quiere sin importarle demasiado los medios.

Todavía no ha empezado a trabajar y ya me está pidiendo un anticipo del sueldo. ¡TIENE MÁS CARA QUE UN ELEFANTE CON PAPERAS!

byť bez hanby (ako pes); byť nehanblivý ako pes/ako suka; nepoznať hanby; byť drzý ako ploštica/opica/ako šteňa

tener u.p. la misma cara que el que mató a Manolete obs.

Ser muy feo.

Manuel Rodríguez Sánchez, llamado Manolete, era un torero muy famoso durante la posguerra. Murió de una cogida en la plaza de Linares en el año 1947.

V. **ser más *feo...**

COJO

(ser) como (un) cojo sin muletas obs.

Ser desamparado, sin ayuda.

¿No has visto mis gafas? Sin ellas ME SIENTO COMO UN COJO SIN MULETAS.

byť ako slepý bez paličky/ako chromý bez bariel/vozička/ako rozhodca bez písťalky/ako parašutista bez padáka

COJÓN

tener u.p. los cojones/huevos como un toro

tener u.p. los cojones/huevos más grandes/tener u.p. más cojones/huevos que el caballo de Santiago/del Espartero/que el Guerra lmt./que un toro

Ser valiente y audaz. En castellano los genitales simbolizan la hombría, la valentía y la fuerza. En ocasiones se puede decir incluso de una mujer, aunque también se utilizan los ovarios como el equivalente femenino.

Ese chico es muy valiente, TIENE MÁS COJONES QUE EL CABALLO DE SANTIAGO.

COMO

como de aquí a Berlín/a Buenos Aires/a la luna/a Londres/a Marte/a Neptuno/a Nueva York/a Pamplona/a Pekín/a Valencia, pasando por Cáceres M./al Polo Norte/etc.

Frases ponderativas que refuerzan la cualidad o acción. Cuanto más lejos, tanto mejor. En la comparación *como de aquí a Valencia, pasando por Cáceres* se utilizan dos ciudades opuestas a Madrid, Valencia y Cáceres, para reforzar todavía más esta ponderación.

Su novio es un hipócrita COMO DE AQUÍ A VALENCIA PASANDO POR CÁCERES.

En eslovaco solemos expresar lo mismo mediante los adjetivos *strašný, neskutočný, obrovský, neveriteľný, úžasný*, etc.

CUENTO

tener u.p. más cuento que Calleja

“Ser mentiroso, exagerado, un embustero, *Calleja* era el nombre de una conocida editorial de cuentos infantiles, de ahí la locución.” (ib., pág. 281)
No me des más excusas, porque TIENES MÁS CUENTO QUE CALLEJA.
v jednom kuse si vymýšľať; z jeho reči sa svrčky liahnu; robiť si z huby prdel

CURA

sudar u.p. más que un cura en los infiernos

Sudar mucho.

potiť sa ako kôň; potiť sa ako somár v kufri; pot sa z koho leje cícerkom

CURSI

ser u.p. más cursi que un ataúd con pegatinas j./ que un cerdo con monóculo j./que un repollo con lazos/que un seiscientos con cortinas j.

Frase irónica con que se pondera el mal gusto o la condición afectada de aquel o aquello a que se aplica.

Sigue llevando esas camisas hawaianas que no sé de dónde las ha sacado. ES MÁS CURSI QUE UN CERDO CON MONÓCULO.

nemať (žiaden) vkus; pristane mu to ako svini sedlo/rohy

DELANTERA

tener u.p. mejor delantera que el Real M.

Tener una mujer los pechos grandes.

La frase se creó en los años 80 cuando el Real Madrid tenía un grupo de jugadores emblemáticos, tales como Emilio Butragueño, llamado Buitre que con otros cuatro jugadores formaban la famosa “quinta del Buitre”.

María TIENE MEJOR DELANTERA QUE EL REAL.

mať ich riadne veľké; mať ich ako melóny

DESPISTADO

estar más despistado que Adán en el día de la madre¹⁴j., lmt./un burro/un pato/ pulpo/una vaca en un garaje j

Estar muy despistado o desorientado.

No sabe por donde se anda y ya se ha equivocado seis veces de camino. ESTÁ MÁS DESPISTADO QUE UN PULPO EN UN GARAJE.

byť vybúraný/vyhúkaný/vypatlaný/vymletý; pozerat ako (mucha) puk/ako vyoraná myš/ako sova z húštia/ako pero z gauča; byť úplne popletený; nevedieť kam z konopí; nevedieť, ktorá strana je pravá a ktorá ľavá

DIFÍCIL

ser u.c. más difícil que cagar a pulso/de pie/pa(ra) arriba

Ser extremadamente difícil.

Me ha dicho tu hermano que quieres aprender a hablar chino. Hombre, que ES MÁS DIFÍCIL QUE CAGAR A PULSO.

byť čo ťažký oriešok; byť čo ťažšie ako hlavou preraziť múr/ako dieru do vody vyvrtat

EPI Y BLAS

moverse u.p. menos que Epi y Blas en una cama de velcro j., lmt.

No moverse casi nada.

Personajes del programa infantil “Barrio Sésamo” muy popular en los años 80. Era una adaptación del programa americano “Sesame Street”. Como los personajes eran marionetas de fieltro se supone que se quedarían pegados en una superficie de velcro.

Te pegas el día sentado en el sillón y estás echando barriga cervecera, porque TE MUEVES MENOS QUE EPI Y BLAS EN UNA CAMA DE VELCRO.

byť domased; vysedávať a nič nerobiť; za pecou sedieť; vysedieť dieru do gauča

FEO

ser u.p./u.c. más fea que cagar vulg./que Carracuca/que comerse los mocos/que el culo de un mono lmt./que el feo de los hermanos Calatrava lmt./que el sobaco de un mono/que escupir a Cristo obs./que la (puta) madre que le parió vulg./los hermanos Calatrava lmt./que me cago en Dios vulg./que morderse las uñas/pegar a un padre/madre con un calcetín sudado/que pegarle a un padre/Picio/que un aborto de Espinete j./que un parto difícil/que un sombrero de jipijapa lmt., obs.

Ser extremadamente feo. La creación popular no pone límites a la búsqueda de expresividad. Incluso se compara una acción moralmente fea con la fealdad física (*que pegar a un padre*).

Carracuca es un personaje fantástico e inventado que se emplea en múltiples expresiones para aumentar o intensificar.

Los hermanos Calatrava son humoristas de los años 70, hoy en día no son muy famosos, pero la frase se sigue usando.

Picio “fue un zapatero, natural de Alhendín, y que vivía en Granada en la primera mitad del siglo último (es decir, el siglo XIX). Fue condenado a la última pena; hallándose en capilla recibió la noticia del indulto, y le causó tal impresión, que se quedó a poco sin pelo, cejas, ni pestañas y con la cara tan deforme y llena de tumores, que pasó a ser citado como modelo de fealdad más horrorosa.” (Iribarren, 2000, pág. 181)

Espinete era un personaje de los años 80 de un programa infantil, muy popular.

Pobre María, tiene un hijo que ES MÁS FEO QUE PEGAR A UN PADRE CON UN CALCETÍN SUDADO.

byť škaredý ako ropucha/ako noc/ako hriech/ako čert/ako čertov syn/ako pluzgier; svätiť meno na Škaredú stredú; je taký škaredý, že keď pozrie do mlieka, tak skysne

GASTAR

gastar u.p. menos (en algo) que Tarzán en esmokin j., lmt./que un calvo en peines lmt./que un ciego en novelas lmt./que un gitano en jabón/que un japonés en boinas j., lmt./que un ruso en catecismos lmt.

“Ser muy tacaño. Esta expresiva frase intenta enfatizar de avaricia de una persona al comprarla con lo que supuestamente se gasta un japonés en boinas, es decir, nada.” (Sanmartín, 1998, pág. 465)

Anda, que ya te podías comprar unos pantalones nuevos. GASTAS MENOS EN ROPA QUE UN RUSO EN CATECISMOS.

V. *chicle

GITANO

ser más sospechoso que un gitano haciendo footing j., lmt.

Pero ¿a dónde vas con ese paquete? No me digas que no te estás llevando libros de la biblioteca. ERES MÁS SOSPECHOSO QUE UN GITANO HACIENDO FOOTING.

byť nenápadný ako zajac v pásikavom tričku/hovno v tráve

GRACIA

tener u.p./u.c. menos gracia que un rascacielos lmt./que una monja bailando la música del telediario j., lmt.

Tener poca gracia.

La nueva película americana TIENE MENOS GRACIA QUE UN RASCA-CIELOS.

byť pôvabný ako srnka dvojtonka/ako povolávací rozkaz/ako trestné oznámenie

HAMBRE

pasar/tener u.p. más hambre que el burro de los gitanos obs./el perro de un ciego/un payaso obs./del alfilador lmt./que un león en una huerta j./en el jardín botánico j./que un piojo en una peluca lmt.

Tener mucha hambre.

Hace tres días que no he comido nada. TENGO MÁS HAMBRE QUE UN PIOJO EN UNA PELUCA.

byť hladný ako vlk/ako pes; cigáni mu v bruchu hrajú; črevá mu vykrúca/skrúca od hladu

HIJO

estar u.p. más desubicada que un hijo de puta en el día del padre Arg. V. *despistado

LISTO

ser u.p. más lista que el hambre

saber u.p. más/ser u.p. más lista que Cardona lmt./que Lepe/que Lepe, Lepito y su hijo/que Lepe, Lepijo y su hijo/que Lepe, Lepico y su hijo And./que Lepe, Lepillo y su hijo obs./que un listón lmt.

Saber mucho de algo, sobre todo de cuestiones que implican cierta astucia o picardía. Ser muy inteligente y vivo.

La expresión *más listo que Cardona* se usa también en el significado de veloz, rápido, tal y como lo documenta la etimología de esta expresión: “*Más listo que Cardona*, con alusión al vizconde de este título, que, aterrado por el miedo cuando su grande amigo el infante don Fernando fue mandado matar en 1363 por el rey su hermano (Pedro IV de Aragón), huyó precipitadamente desde Castellón a Cardona...” (Iribarren, 2000, pág. 185).

El otro nombre, *Lepe*, alude a “don Pedro de Lepe y Dirantes, obispo de Calahorra y la Calzada, que nació en Sanlúcar de Barrameda el año 1641, y murió en Arnedillo (Rioja), el 5 de septiembre de 1700...escribió un *Catecismo Católico*... fue hombre de gran cultura y de privilegiada inteligencia...” (ib., pág. 200).

Con lo pequeño que es, este niño SABE MÁS QUE CARDONA.

byť všetkými masťami mazaný, byť líška/lišiak/figliar/betár/ podšívka/ kožuha/ potvora/ šelma/čertovo futro/“podvadznoha“

MIERDA

tener u.p. más mierda que los pies del Lazarillo vulg.

Estar muy sucio. Se utiliza la imágen del Lazarillo como pícaro que seguramente andaba siempre descalzo.

Anda, ven aquí que te lave las manos. Este crío TIENE MÁS MIERDA LOS PIES DEL LAZARILLO.

byť zasratý; byť špinavý ako prasa; byť zaprasený/zarýpaný; ako by sa v blate bol váľal; byť čistotný ako hrach pri ceste; byť špinavý ako cigánske hračky

MORRO

tener más morro que cien negros cantando el “only you” obs./**que Felipe González** lmt., obs./**tener (un) morro que se lo pisa**

Ser un desvergonzado y un cínico.

Tu hermano TIENE UN MORRO QUE SE LO PISA: es un egoista tremendo.

V. tener u.p. más *cara que espalda

PELIGRO

tener más peligro que el Lute obs./**que un indio detrás de un árbol j./que una piraña en un bidé j.**

Ser peligroso. Lute es un delincuente de los años 60.

Cuidado con Pepe que TIENE MÁS PELIGRO QUE UNA PIRAÑA EN UN BIDÉ.

naháňať strach; byť nebezpečný

PELIGROSO

ser más peligroso que MacGyver en la ferretería j., lmt./ que un mono con un radial j., lmt.

V. *peligro

PESADO

ser u.p./u.c. más pesada que el Quijote lmt./**que una ladilla/que una mosca (cojonera) /que una vaca en brazos/que un grano en el culo** vulg.

Molestar. Aburrir.

Ya no puedo más. El trabajo de ahora es más pesado que una vaca en brazos

PUPAS

ser u.p. más desgraciada que el pupas (que se cayó de espaldas/culo y se partió las narices/la picha/la polla) lmt.

Tener mala suerte. Ser un desgraciado.

Pepe ES MÁS DESGRACIADO QUE EL PUPAS, está tuerto y todo le entra en el ojo sano.

utopí sa v lyžičke vody; potkne sa aj na rovnom; byť (vyložený) smoliar

PUTA

callarse u.p. como una puta (embarazada) j., vulg.

Callarse astutamente.

Yo le conté toda mi vida y él SE CALLÓ COMO UNA PUTA.

čučí ako voš pod chrastou/ako s teplým bálešom/posúchom; pritajit' sa

SERIO

ser u.p. más seria que un juicio por homicidio/por violación/que un plato de habas/que una corbata negra lmt./que una pagoda lmt./ que una suspensión de pagos

Mejor no juegues con él. Sé puntual, proque ES MÁS SERIO QUE UN JUICIO POR VIOLACIÓN.

nemať náladu na žarty; strúhať vážnu tvár; tváriť sa ako kilo soli v polkilovom sáčku

TESTAMENTO

estar u.c. más liada que el testamento de una loca lmt.

Estar algo muy enrollado.

No sé cómo voy a hacer la declaración, porque tengo los papeles MÁS LIADOS QUE EL TESTAMENTO DE UNA LOCA.

je to zamotané ako klbko nití

TIESO

estar tieso como la polla de un novio/de un recién casado

andar/ir u.p. (derecha/tiesa) como una vara/como la Srta. Roternmeier j.

Muy erguido. La Srta. Roternmeier era un personaje de Heidi, serie de dibujos animados, muy conocidos en España en los años 80. La Srta. Roternmeier era la gobernante de la casa donde Heidi pasa una temporada.

Chodí, akoby pravítko/ražeň/palicu prehlto/zhlto

TONTO

ser más tonto que Abundio (que echó una carrera solo y llegó el segundo/ que vendió el burro para comprar los aparejos rur./que vendió el coche para comprar gasolina) /que cae la mierda y no se aparta vulg./que Carracuca/que chupar un cohete cuando va para arriba jov., lmt./que comer(se) (la) sopa con tenedor/que tomarse los fideos con tenedor And., lmt./que el andar/ir a pie/que el que se la pisó meando lmt., vulg./que hacerle una paja a un muerto lmt., vulg./que hecho de encargo lmt./que la tía Joaquina que no sabe si se mea o se orina lmt., obs., vulg./ que los cojones vulg./ que los pelos del culo vulg./que mamarla de canto j., vulg./que mear para arriba vulg./contra viento lmt., vulg./que mis cojones que llevan X años juntos y aún no se saludan j./que Pichote (que asó la manteca rur./que fue a vendimiar y llevó un racimo de uvas para merendar rur./y se llevó uvas de postre rur./que cebó el pichón por el culo rur./que vendió el coche para comprar gasolina) /que un cocido sin garbanzos And./que un hilo de uvas And./que una esquina lmt./que una mata de habas obs./que vender frigoríficos en el polo norte jov., lmt.

“Ser una persona de escasa capacidad mental, lela y necia. Como es usual en el argot, se establecen comparaciones con personajes – reales o ficticios –, caracterizados a través de la tradición por determinados rasgos físicos o psicológicos, aunque realmente el hablante que las emplea desconoce por completo la vida del personaje o el origen de la frase; por este motivo, es la propia comparación la que otorga los rasgos negativos al personaje. En este caso tal vez Abundio fuera un personaje real de la Córdoba de los siglos XVI y XVII, que pretendía regar con una escasa cantidad de agua un cortijo.” (Sanmartín, 1998, pág. 8).

ERES MÁS TONTO QUE ABUNDIO. Otra vez has vuelto a estropear el teléfono.

byť sprostý až to bolí/bučí; mať IQ húpacieho koňa/pod bodom mrazu; byť sprostý ako tágo/hus/trúba/tĺk/baraní roh/poleno/baran; mať vykradnutú hlavu; byť dutý ako bambus; byť sprostý ako kopa hnoj (v táčkach pred vyhodením)

TORREBRUNO

ser u.p. más pequeña que Torrebruno

Ser muy pequeño. Torrebruno era un artista de circo italiano de los años 70 y principios de los 80.

Siempre que viene a clase se tiene que colocar un libro en la silla. ES MÁS PEQUEÑO QUE TORREBRUNO.

byť žabe po oči/ brucho; byť štupeľ/záprdok/zákrsoč; sotva ho vidno od zeme; od zeme ho nevidno

VER

ver u.p. menos que Pepe Leches lmt./que Rompetechos lmt./que tres curas en un montón de nieve lmt./que tres en un burro/que un gato de escayola/que un gato de yeso/que un turco en la neblina lmt./que un pez frito lmt./que una picha vulg./que una polla con flequillo vulg./con polla vendada

Ver muy poco.

Rompetechos era un personaje de cómic español hecho por Ibáñez que siempre confundía las situaciones por ser corto de vista. La comparación neutral es **más ciego que un topo**

Enciende la luz que VEO MENOS QUE TRES EN UN BURRO.

slepý ako patrón/ako zvaračský pes

Refranes

A equino donado, no le periscopees el incisivo

Frase que surge en el ambiente escolar de los años 50 o 60, o incluso antes. Se burla de la forma culta de hablar de algunos profesores que utilizaban innecesariamente palabras en latín “latinajos”. Se trata de la actualización del refrán: *A caballo regalado, no le mires el diente.*

A la prima se le arrima y a la prima hermana con más gana vulg.

Este fraseologismo se podría considerar arcaico, porque se refiere a una realidad que se ha perdido; la de las relaciones iniciáticas entre personas de la misma familia que vivían en la misma casa.

A palabras embarazosas, oídos anticonceptivos gnrl.

Actualización del refrán: *A palabras necias, oídos sordos.*

A quien madruga, que se joda vulg.

Actualización del refrán: *A quien madruga, Dios le ayuda.*

Con paciencia y mesura el burro se folló (a) la hormiga Arg.

Con paciencia y saliva el elefante se cogió a la hormiga Arg.

Con paciencia y una caña (todo se apaña) gnrl.

Cría cuervos y tendrás cuervitos

Cría cuervos y tendrás una granja

Actualizaciones del refrán: *Cría cuervos y te sacarán los ojos.*

Cuando el río suena, es que un músico se está ahogando

Actualización del refrán: *Cuando el río suena, agua y piedras lleva*

Cuando las ganas de joder aprietan, ni las tumbas de los muertos se respetan/ni el culo de los muertos/de los amigos se respeta gnrl., vulg.

“Frase para indicar que cuando se tienen deseos para fornicar todo se puede infringir.” (Sanmartín, 1998, pág. 396)

Dime con quién andas y si está buena, me la mandas gnrl., j.

Actualización del refrán: *Dime con quién andas y yo te diré quién eres*

En casa del guarro, mierda de madera

Actualización del refrán: *En casa del herrero, cuchillo/cuchara de palo.*

En España tiene don hasta el algodón

Frase extraída de una marca de ropa y perfumes, Don Algodón.

Lo Cortés no quita lo Cuauhtémoc Am.

Actualización del refrán: *Lo cortés no quita lo valiente*, creado por Carlos Fuentes. En el año 1521 Hernán Cortés sitió Tenochtitlán, hizo prisionero a Cuauhtémoc, el último emperador de los aztecas, y consiguió su rendición.

Más tira coño que sogá vulg.

Más tira pelo de coño que yunta de bueyes vulg.

“Frase para destacar el poder del atractivo sexual femenino. Esta expresión indica que el aspecto físico de la mujer posee una atracción mayor que otro tipo de fuerza.” (Sanmartín, 1998, pág. 798)

Más caga un buey que cien golondrinos

Este refrán podríamos incluir al grupo siguiente:

Más vale (una) caña en mano que bodega en fotografía

Más vale pájaro en mano que filete en paracaídas

Más vale pájaro en mano que pollo en fotografía

Más vale pequeña y juguetona que grande y dormilona vulg.

Actualizaciones del refrán: *Más vale pájaro en mano, que ciento/buitre volando.*

No es lo mismo decir “Gavino ven” que “venga vino”

No es lo mismo dos tazas de té que dos tetazas vulg.

No es lo mismo huevos con bechamel que béchame los huevos.

No es lo mismo las ruinas del Machu Picchu que mucha picha en ruinas vulg.

No es lo mismo un baño maría que hacerle algo a María en el baño

No es lo mismo las ruinas del Machu Picchu que venga un machu, te ponga el pichu y te deje en ruinas vulg.

No es lo mismo un tubérculo que ver tu culo vulg.

Son los calambures que en español, mayoritariamente, empiezan de la misma manera: *No es lo mismo...*

No hay mujer fea sino copas de menos gnrl.

No hay mujer fea por donde mea vulg.

Po siedmom poháriku nie je žiadna škaredá

No por mucho madrugar se ven las vacas en camisones

No por mucho tempranear amanece más madruga

Actualizaciones del refrán: *No por mucho madrugar amanece más temprano.*

En cuanto a la historia de la segunda actualización, Iribarren (2000, pág. 313) dice: “Recuerdo a este propósito que en una película española de hacia 1932, protagonizada por Ernesto Vilches, éste, representando a un detective inglés, trastrocaba el viejo refrán, diciendo:

-No por mucho tempranear amanece más madruge.

Si no recuerdo mal, la película se llamaba *La voluntad del muerto.*”

Ojo por ojo, ojo al cuadrado gnrl.

Actualización del refrán: *Ojo por ojo, diente por diente.*

Ojos que no ven, hostia contra el árbol gnrl.

Ojos que no ven, semáforo que te tragas

Actualizaciones del refrán: *Ojos que no ven, corazón que no siente*

Picha española nunca mea sola gnrl., vulg.

Se refiere a la costumbre que existía de orinar en las tapias cercanas a los mesones.

Placido Domingo, jodido lunes

Se juega con el nombre del famoso tenor añadiendo esta frase que alude a lo difícil que es empezar otra semana laboral.

Por la ley de Mahoma tan marica es el que da como el que toma (, pero por la de Cristo el que da es el más listo) vulg.

Jaime Martín (1979, pág. 173) presenta la siguiente definición:

“ I) Pareado jocoso con que se censura por igual al homosexual activo y al pasivo. Por extensión, se emplea también para indicar que dos personas determinadas son culpables de algo en la misma proporción

II) Expresión propia de chicos, dicha en broma antes de dar a uno un golpe en el cogote, generalmente”.

El que empieza soplando nucas, termina mordiendo almohadas

Actualización de una construcción en la que se advierte que el que roba algo sin importancia podría llegar a cometer delitos graves: *El que empieza robando peras/lapiceros... , termina robando un banco.*

El que ríe último, no entendió el chiste gnrl.

Actualización del refrán: *El que ríe último, ríe mejor.*

Quien a buen árbol se arrima, busca la sombra el perro

Mezcla de dos refranes: *Quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija* y *En febrero busca la sombra el perro.*

Quien a buen árbol se arrima, nadie le ve si se orina

Quien a buen árbol se arrima, viene un perro y se le orina

Actualizaciones del refrán: *Quien a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.*

Si no quieres caldo, toma tres tazas gnrl.

“Expresión para indicar que a una persona le sucede algo que no deseaba e incluso ve incrementar su mal.” (ib., 1998, pág. 170)

Tantas veces va el cántaro a la fuente que al final sabe ir solo

Actualización del refrán: *Tantas veces va el cántaro a la fuente que al final se quiebra/rompe*

Viva el derecho romano, que al esclavo manumite y a la esclava mete mano

Ambiente escolar.

Ya lo dijo Sócrates y lo firmó Platón, quien mea contra el viento se moja el pantalón gnrl.

Ambiente escolar.

Notas

¹ Véase Mlacek (1976).

² Mayores precisiones en Iribarren (2000, págs. VII-XXXI). Compárese también F. Lázaro Carreter (1984), Ruiz Gurillo (2001, págs. 14-15) y L. Trup – A. Butašová (2000, págs. 63-64, 66).

³ Véase Mlacek (1976, pág. 62 y sigs.)

⁴ Chotis es un baile popular típicamente madrileño

⁵ “Este término era ya empleado por los retóricos de la Antigüedad. Por ampliar, los antiguos entendían ‘realzar (una idea), resaltarla...’ F. L. Carreter (1998, pág. 40)

⁶ Véase también Peprník (1992, págs. 64-65)

⁷ Véase Pamies (2002, pág.2)

⁸ Véase el capítulo 6 para la explicación a la traducción del eslovaco *ako* (positivo) por *más que* (comparativo) al español.

⁹ Čenkovej deti es una obra de la prosa social (el llamado socialrealismo), obra juvenil de Fraňo Král y en ella se describe la difícil situación en la que vive el proletariado.

¹⁰ MacGyver era el personaje de una serie estadounidense de los años 80.

¹¹ Véase F. L. Carreter (1998. pág. 347) y Mlacek (1976, págs. 99-102).

¹² Véase Sevilla Muñoz (1988, capítulos XVIII y XIX)

¹³ Véase también el párrafo IV. 5. *Figuras literarias* en este trabajo.

¹⁴ Para ver el diccionario completo véase: Ulašin (2002/2003, págs. 36-98)

¹⁵ Véase también *hijo

BIBLIOGRAFÍA

BEINHAUER, W. (1973): *El humorismo en el español hablado*. Madrid, Gredos.

BEINHAUER, W. (1991): *El español coloquial*. 3.ª ed., 2.ª reimpresión Madrid, Gredos.

CABADAJOVÁ, I. (1988/89): *Mená názvov cicavcov v španielskych ustálených prirovnaniach*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 1988/1989. Diplomová práca.

CABALLERO, R. (1947): *Diccionario de modismos de la lengua castellana*. 2.ª edición. Buenos Aires, Librería El Ateneo.

CASARES, J. (1950) Introducción a la lexicografía moderna. In: RUIZ GURILLO, L. (2001): *Las locuciones en español actual*. Madrid, Arco Libros.

ČERMÁK, F. (1983): *Slovník české frazeologie a idiomatiky – Přírovnání*. Praha, Academia.

DAŠKOVÁ, K. – STEINEROVÁ, J. (1998): *Nemôžu byť všetci páni, musia byť i ľudia alebo breviár slovenských prísloví a porekadiel*. 2. vyd. Bratislava, Q 111.

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO ESPASA (2000) Madrid, Espasa.

DUBSKÝ, J et al. (1993a): *Velký španělsko-český slovník: A-H*. 2. oprav. a rozš. vyd. 1. díl. Praha, Academia.

DUBSKÝ, J et al. (1993a): *Velký španělsko-český slovník: I-Z*. 2. oprav. a rozš. vyd. 2. díl. Praha, Academia.

DUBSKÝ, J et al. (1996a): *Velký česko-španělský slovník: A-O*. 1. vyd. Díl 1. Praha, LEDA.

DUBSKÝ, J et al. (1996b): *Velký česko-španělský slovník: P-Ž*. 1. vyd. Díl 2. Praha, LEDA.

ESTÉBANEZ CALDERÓN, D. (1998/99): “La enseñanza del español, una lengua cada vez más solicitada”, in *Cizí jazyky, 9-10*, Plzeň, Fraus, págs. 156-157.

- GUTIÉRREZ CUADRADO, J. – PASCUAL RODRÍGUEZ, J. A. (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid, Santillana.
- HABOVŠTIKOVÁ, K. – KROŠLÁKOVÁ, E. (1996): *Človek a príroda vo frazeológii*. 1. vyd. Bratislava, Veda – Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- IRIBARREN, J. M. (2000): *El porqué de los dichos*. 12.^a edición. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación i Cultura.
- JUNCEDA, L. (1998): *Diccionario de refranes*. Madrid, Espasa Calpe, S.A.
- LÁZARO CARRETER, F. (1998): *Diccionario de términos filológicos*. 9.^a edición. Madrid, Gredos.
- LIBRO DE ORO DE MADRID Y TOLEDO (1999). Firenze, Bonechi.
- LORENZO, E. (1980): *El español de hoy, lengua en ebullición*. 3.^a edición. Madrid, Gredos.
- MARTÍN, J. (1979): *Diccionario de expresiones malsonantes del español*. 2.^a edición. Madrid, Ediciones ISTMO.
- MISTRÍK, J. (1965): *Slovenská štylistika*. Bratislava, SPN.
- MISTRÍK, J. a kol. (1993): *Encyklopédia jazykovedy*. 1. vyd. Bratislava, Obzor.
- MLACEK, J. (1977): *Slovenská frazeológia*. 1. vyd. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MLACEK, J. (1984): *Slovenská frazeológia*. 2. dopl. vyd. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MOLINER, M. (1999a): *Diccionario de uso del español: A-H*. 2.^a edición. Tomo I. Madrid, Gredos.
- MOLINER, M. (1999b): *Diccionario de uso del español: I-Z*. 2.^a edición. Tomo II. Madrid, Gredos.
- ONDRUS, P. (1972): *Slovenská lexikológia II*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- PAMIES BERTRÁM, A.: *Fraseología contrastiva y universales metafóricos*.
- PEPRNÍK, J. (1992): *Anglická lexikologie*. Olomouc, Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.
- RAMOS A., SERRADILLA A. (2000): *Diccionario Akal del español coloquial*. Madrid, Akal.
- RUIZ GURILLO, L. (2001): *Las locuciones en español actual*. Madrid, Arco Libros.
- SANMARTÍN SÁEZ, J. (1998): *Diccionario de argot*. Madrid, Espasa.
- SMIEŠKOVÁ, E. (1977): *Malý frazeologický slovník*. 2. vyd. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- ŠKULTÉTY, J. (1991): *Súčasný španielsky jazyk: Španielska frazeológia*. 1. vyd. Bratislava, Univerzita Komenského v Bratislave.

- TRUP, L. (1993): *Úvod do štúdia španielskeho jazyka*. Bratislava, Univerzita Komenského Bratislava. Vysokoškolské skriptá.
- TRUP, L. (1998): *Slovenské frazémy v angličtine, nemčine, francúzštine, španielčine*. 1. vyd. Bratislava, Letra.
- TRUP, L. (1999a): *Slovensko – španielsky frazeologický slovník*. 1. vyd. Banská Bystrica, Filologická fakulta Univerzita Mateja Bela.
- TRUP, L. (1999b): *Španielska lexikológia*. 1. vyd. Banská Bystrica, Filologická fakulta Univerzita Mateja Bela.
- TRUP, L. (2000): *Introducción a la estilística española*. 1.^a edición. Bratislava, AnaPress.
- TRUP, L. – BAKYTOVÁ, J. (1996): *Španielsko – slovenský frazeologický slovník*. 1. vyd. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- TRUP, L. – BUTAŠOVÁ, A. (2000): *Fuentes principales de algunos modismos españoles*. Bratislava, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského.
- ULAŠIN, B. (2002/2003): *Comparaciones y refranes en el español coloquial*. Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 2002/2003. Diplomová práca (trabajo final de la carrera).
- VARELA, F. – KUBARTH, H. (1994): *Diccionario fraseologico del español moderno*. Madrid, Gredos.
- ZÁTURECKÝ, A. P. (1975): *Slovenské príslovia, porekadlá a úslovia*. 1. vyd. Bratislava, Tatran.