

ACTAS DEL XVIII ENCUENTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL DE ESLOVAQUIA

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte



ACTAS DEL XVIII ENCUENTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL DE ESLOVAQUIA



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN ESLOVAQUIA

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es

Autores:

Marcos Sapró Babiloni

Anna Ďurišiková

Ladislav Franek

José Luis Sánchez Melgarejo

Rita Ferrer i Miquel

Rosario Colomina Moratal

Eduardo Lillo Moreno

Mária Spišiaková

Bohdan Ulašin

Roman Zátka

Reseñadores:

Pilar Barrero García

Miguel Ángel Miguel Miguel



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio

www.educacion.gob.es

Texto completo de esta obra en versión electrónica:

[http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/publicaciones/
material-did-ctico/actasxviii.pdf](http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/publicaciones/material-did-ctico/actasxviii.pdf)

Edición: Noviembre de 2015

NIPO: 030-15-397-4

ISBN: 978-80-971962-1-9

Maquetación: AnaPress Bratislava

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN	6
EL COMPLEMENTO DIRECTO E INDIRECTO EN ESPAÑOL Y ESLOVACO.....	7
Mária Spišiaková	
HISTORIA EN LA CLASE DE CONVERSACIÓN: <i>ISABEL</i>	18
Rosario Colomina Moratal	
JULIO CORTÁZAR Y "SU" REALISMO FANTÁSTICO.....	28
Ladislav Franek	
KUNDERA Y CORTÁZAR: PUENTE DE PLATA LITERARIA	41
Eduardo Lillo Moreno	
CANTAR EN UN CORO, UNA MAGIA EMOCIONAL QUE (NOS) MOTIVA, EDUCA Y ENSEÑA.....	47
Rita Ferrer i Miquel	
TEATRO DEL SIGLO DE ORO EN LOS ESCENARIOS DE HOY (EL AUTO SACRAMENTAL MODERNO: AUTO, DE ERNESTO CABALLERO).....	56
Anna Ďurišiková	

MÚSICA E IMAGEN PARA UNA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD: UN ESTUDIO PROSPECTIVO DE APRENDIZAJE INTERCULTURAL MEDIANTE PROYECTOS DE CREACIÓN AUDIOVISUAL	67
---	----

Marcos Sapró Babiloni

ADAPTACIÓN DE LOS ANGLICISMOS AL ESPAÑOL Y AL ESLOVACO.....	90
--	----

Bohdan Ulašin

LA DESMESURA EN LA NOVELA DE LA SELVA <i>LA SERPIENTE DE ORO</i> DE CIRO ALEGRÍA.....	97
--	----

Roman Zafko

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LA ERA DE INTERNET	113
---	-----

José Luis Sánchez Melgarejo

PRESENTACIÓN

En las *Actas del XVIII Encuentro de profesores de español de Eslovaquia* se recogen las intervenciones y conferencias que diversos especialistas tuvieron en torno a la didáctica del español como lengua extranjera, la traducción, las diferencias entre el eslovaco y el español, y otros aspectos de tipo literario o cultural que tienen que ver tanto con el hispanismo en Eslovaquia como con aprovechar diversos materiales para la enseñanza del español.

Desde la Agregaduría de Educación damos las gracias al Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Deporte de Eslovaquia por su habitual colaboración en la financiación del Encuentro y a la Asociación Eslovaca de Profesores de Español (AESPE) por su activa contribución en el desarrollo académico del mismo; y, cómo no, a la Embajada de España en Eslovaquia por su constante apoyo en todas las actividades que se realizan en el ámbito de la educación y a todos los profesores de español, destinatarios de estos Encuentros, que nos animan a continuar esta tradición anual.

Bratislava, noviembre de 2015

EL COMPLEMENTO DIRECTO E INDIRECTO EN ESPAÑOL Y ESLOVACO

Mária Spišiaková

Universidad de Economía, Bratislava

Introducción

Los pronombres personales de CD y CI es uno de los temas (junto con los pasados) que presenta ciertos problemas en la enseñanza del español en los estudiantes eslovacos, sobre todo, por las interferencias del eslovaco. Es sabido que el español heredó y reservó el sistema de los pronombres de CD y CI del acusativo y dativo latinos. Se producen las interferencias en este tema porque en eslovaco tenemos, igual que en latín, los casos y así, digamos, tenemos las equivalencias gramaticales para los objetos directo e indirecto en español. Estas equivalencias no siempre coinciden y es allí donde se producen los errores a la hora de aprender o usar los pronombres en español.

Para poder utilizar bien los pronombres de CD y CI en español hay que saber identificar bien el CD y CI. Por eso el título de la ponencia es: El Complemento directo e indirecto en español. En cuanto identificamos si el nombre en cuestión es el complemento directo o indirecto no hay prácticamente problema de usar los pronombres, ya que son, como veremos más adelante, diferentes para cada uno de ellos. Aquí convendría mencionar también que mientras en español se trata de una cuestión sintáctica (identificar los complementos) en eslovaco es una cuestión morfológica (identificar los casos).

Los pronombres personales de CD y CI

Los pronombres personales de CD y CI españoles son los siguientes:

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| 1. <i>me</i> | <i>nos</i> |
| 2. <i>te</i> | <i>os</i> |
| 3. <i>le, la, lo, se</i> | <i>les, las, los</i> |

En teoría equivalen a los pronombres eslovacos:

- | | |
|---------------------------|-----------------|
| 1. <i>mi, ma</i> | <i>nám, nás</i> |
| 2. <i>ti, ta</i> | <i>vám, vás</i> |
| 3. <i>mu, jej, ho, ju</i> | <i>im, ich</i> |

Podemos ver que en eslovaco hay un número mayor de los pronombres debido a que en eslovaco diferenciamos los pronombres del CI y CD o sea dativo y acusativo en las tres personas verbales de singular y plural, mientras que en español usamos los pronombres diferentes para el CD y CI solo en las terceras personas. Y son precisamente las terceras personas donde nos encontramos con las complicaciones a la hora de enseñar y explicar, nosotros, los profesores y a la hora de aprenderlo, los estudiantes. Debido a que en la 1ª y 2ª persona en español solo se usa un pronombre para los dos complementos (*me, nos y te, os, los*), los estudiantes eslovacos no tienen el menor problema de entenderlo ya que coincide o con el dativo o acusativo eslovaco y en este caso es igual si es dativo o acusativo porque en los dos casos (para CD y CI) se usa la misma forma del pronombre:

Ej.: *Me explica. (CI) = Vysvetľuje mi. (dativo)*
Me ve. (CD) = Vidí ma. (acusativo)

Para ayudarnos a la hora de explicar el tema del CD y CI en español podríamos usar la siguiente regla:

CD en español = acusativo en eslovaco
CI en español = dativo en eslovaco

Sin embargo, aquí tenemos que tener en cuenta que no siempre es así. Hemos visto que en caso de la 1ª y 2ª persona no importa porque allí el español solo usa una forma para cada persona. En las terceras personas el español distingue los pronombres del CD y los del CI. En caso de CD también entre el masculino animado, no animado y el femenino. Por todo esto nos encontramos con los errores a la hora de usar los pronombres en la 3ª persona de sg. o pl. El uso de la 3ª persona se complica también por la confusión del uso de *le* y *lo* en el CD.

Podríamos definir dos razones por las que se producen los errores en el uso de los pronombres de CD y CI en los estudiantes eslovacos:

1. el uso de *le, lo, la* en CD y solo el pronombre *le* en CI
2. a no coincidencia (interferencias) entre el CD y CI español con el acusativo y dativo eslovacos

El uso de los pronombres personales de CD y léísmo

En este capítulo nos centramos en el uso de los pronombres de CD ya que el CI no presenta confusión debido a que solo se usa el pronombre *le* en singular y *les* en plural. En caso del CD se presenta la ambigüedad o posibilidad de usar *le* o *lo* para los nombres animados masculinos. Nuestra pregunta es: ¿Usar los dos pronombres sin distinción o solo usar *lo* o solo *le*? El uso incorrecto del pronombre *le* se llama léísmo. ¿Pero cuando se produce realmente el léísmo con los nombres animados? Vamos a ver lo que dicen las gramáticas españolas:

1. El Diccionario de la RAE, preguntas frecuentes:

Para usar adecuadamente los pronombres átonos de 3.^a persona *lo(s)*, *la(s)*, *le(s)* según la norma culta del español general, debe tenerse en cuenta, en primer lugar, la función sintáctica que desempeña el pronombre y, en segundo lugar, el género y el número gramatical de la palabra a la que se refiere. En el siguiente cuadro se muestra la distribución de formas y funciones de estos pronombres:

			singular	plural
3 ^a persona	CD	masculino	lo (también le , cuando el referente es un hombre) ¹	los
		femenino	la	las
		neutro	lo	---
3 ^a persona	CI		le (o se ante otro pron. átono)	les (o se ante otro pron. átono)

En el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (RAE, 1973) se condena el léísmo referido a cosa, pero se permite el referido a persona masculina singular; **el léísmo plural siempre ha sido censurado** por la Academia, ya que su baja incidencia desde los textos castellanos más antiguos atestigua que tampoco lo ha sancionado nunca mayoritariamente el uso de los hablantes cultos.

A continuación se expone de forma sucinta la norma que rige el empleo de estos pronombres:

Cuando el pronombre desempeña la función de **complemento directo**, deben usarse las formas **lo**, **los** para el masculino (singular y plural, respectivamente) y **la**, **las** para el femenino (singular y plural, respectivamente):

¿Has visto a Juan? Sí, **lo** vi ayer.
 ¿Has visto a Juan y a los niños? Sí, **los** he visto en el parque.
 Compré la medicina y se **la** di sin que nadie me viera.
 ¿Has recogido a las niñas? Sí, **las** recogí antes de ir al taller.

[Dada la gran extensión en el uso de los hablantes cultos de ciertas zonas de España de la forma *le* cuando el referente es un hombre, **se admite, únicamente para el masculino singular, el uso de *le*** en función de complemento directo de persona: ¿Has visto a Jorge? Sí, ***le*** vi ayer en el parque].

(<http://www.rae.es/consultas-linguisticas/preguntas-frecuentes>, 30/10/2015)

2. El Diccionario panhispánico de dudas:

LEÍSMO. Es el uso impropio de *le(s)* en función de complemento directo, en lugar de *lo* (para el masculino singular o neutro), *los* (para el masculino plural) [...] Por tanto, **son casos de leísmo usos como los siguientes, en los que *le* funciona como complemento directo:** «Era Huayna Cápac, según dicen muchos indios que *LE* vieron y conocieron, de no muy gran cuerpo» (Salvador Ecuador [Ec. 1994]); «Los romanos [...] solían cocinar*LE* [el cerdo] entero» (VV. AA. Matanza [Esp. 1982]). Debido a su extensión entre hablantes cultos y escritores de prestigio, **se admite el uso de *le* en lugar de *lo* en función de complemento directo cuando el referente es una persona de sexo masculino:** «*Tu padre no era feliz. [...] Nunca LE vi alegre*» (TBallester Filomeno [Esp. 1988]). Sin embargo, el uso de *les* por *los* cuando el referente es plural, aunque no carece de ejemplos literarios, no está tan extendido como cuando el referente es singular, por lo que se desaconseja en el habla culta: «*Casi nunca LES vi con chicas*» (Vistazo [Ec.] 3.4.97). (<http://lema.rae.es/dpd/?key=leísmo>, 30/10/2015)

3. La Nueva gramática:

Presenta un amplio esquema de los pronombres personales de los que citamos los siguientes:

Acusativo singular:	lo (Eso no lo necesito)
	la (Trae la carpeta y dámela)
Acusativo plural:	los (A esos ni los nombres)
	las (Estas notas ya las he leído)
Dativo singular:	le (Le presté mi bicicleta)
	les (Les ofrezco mi casa)

(Nueva gramática de la lengua española, 2010, pg. 300)

En cuanto al problema del leísmo, se mencionan tres tipos de leísmo de los cuales nos interesa el de masculino animado: “Leísmo de persona masculino: uso del pronombre *le* como acusativo con sustantivos masculinos de persona: *A Mario le premiaron en el colegio.*” (Nueva gramática de la lengua española, 2010, pg. 315)

4. La Gramática descriptiva:

Aquí encontramos el siguiente esquema:

	ACUSATIVO DATIVO
1s.	me
2s.	te
3s.	lo/la le
1p.	nos
2p.	os
3p.	los/las les

(Gramática descriptiva de la lengua española 1, 2000, pg. 1221).

En cuanto al leísmo podemos leer: “La gramática normativa entiende por leísmo el uso de la forma *le* en lugar de *lo* (o excepcionalmente, *la*) como pronombre para referirse al complemento directo: *¿Conoces a Juan? Sí, le conozco hace tiempo.*” (Gramática descriptiva de la lengua española 1, 2000, pg. 1319).

Hemos analizado cuatro gramáticas normativas de las cuales dos (Diccionario de la RAE y Diccionario panhispánico de dudas de la RAE) admiten el uso del pronombre *le* para el CD masculino animado aunque recomiendan el uso de la forma *lo*. La Nueva gramática y la Gramática descriptiva consideran leísmo el uso de la forma *le* como CD. Ninguna admite el uso de *les* para el CD en plural. Por lo consiguiente podríamos simplificar el uso de los pronombres de CD y CI en las terceras personas de la siguiente manera:

CD: lo, la, los, las

CI: le, les

Aunque conviene mencionarles a los alumnos el uso de *le* para los masculinos animados sobre todo en la Península. Este uso también lo encontramos en los métodos y libros de texto del español como lengua extranjera.

Las interferencias y verbos que presentan duda

Una vez aclarado el uso de *le* para el CI y *lo, la* para el CD, es necesario distinguir el CD y CI en la frase. Hemos dicho que en general coincide el CD con el acusativo eslovaco y el CI con el dativo eslovaco, por ejemplo:

- CI = dativo:

le explico = *jemu/jej vysvetľujem*
le compro = *jemu/jej kupujem*
es doy = *im dávame*
- CD = acusativo:

lo/la veo = *jeho/ju vidím*
lo compro = *to kupujem*
los/las espero = *ich čakám*

Sabemos que no siempre estas dos categorías coinciden. Conocemos los verbos más usados los cuales rigen en eslovaco dativo y en español CI:

- le duele* (CI) → *ju/jeho bolí* (acusativo)
- le interesa* (CI) → *ju/jeho zaujíma* (acusativo)
- le robaron* (CI) → *ju/jeho okradli* (acusativo)

Y al revés, en español son CD y en eslovaco dativo:

- lo/la llama* (CD) → *jej/jemu volá* (dativo)¹
- lo/la ayuda* (CD) → *jej/jemu pomáha* (dativo)

Hay verbos que pueden presentar dudas en el uso de CD y CI porque se pueden relacionar con los dos cambiando o modificando el significado o dependiendo de la naturaleza del objeto, si es animado o no animado:

ESPAÑOL	ESLOVACO
informar a alguien de algo (CD) → <i>La informaron de la presencia...</i>	<i>Informovali ju o prítomnosti...</i> (acusativo)
informar algo a alguien (CI) → <i>Le informaron que...</i>	<i>Oznámili jej, že</i> (dativo)
avisar a alguien de algo (CD) → <i>La avisaron del peligro.</i>	<i>Oboznámili ju o nebezpečenstve</i> (A) / <i>Oznámili jej nebezpečenstvo</i> (D)
avisar algo a alguien (CI) → <i>Le avisaron que...</i>	<i>Oznámili jej, že ...</i> (D)
molestar, cansar, asustar, afectar, divertir + sujeto animado (CD) → <i>La molestó (el señor a mi hija)</i>	<i>Obťažoval/ unavil/ vyľakal ju.</i> (A)
molestar, cansar, asustar + sujeto no animado (CI) → <i>Le molestó el ruido (a mi hija)</i>	<i>Vadil jej hluk.</i> (D) <i>Unavil ju hluk.</i> (A) <i>Vyľakal ju hluk.</i> (A)

¹ Hay zonas en España e Hispanoamérica donde se usa el verbo *llamar* (por teléfono) con el dativo: *le llamo*. En eslovaco el verbo *volať* puede regir ausativo, pero aquí ya cambia el sentido de la palabra y no significa *llamar por teléfono*, sino *llamar o gritarle a alguien* (*volať na ňu/neho*).

besar, pinchar, acariciar + sujeto animado (CD) → <i>La besó a Alicia en la frente.</i>	<i>Pobozkal/popichal/pohladkal ju po/na čele. (A)</i>
besar, pinchar, acariciar, lavar + sujeto no animado (CI) → <i>Le besó a Alicia la cara.</i>	<i>Pobozkal/ popichal/pohladkal/umyl jej tvár. (D)</i>
esperar + sujeto animado (CD) → <i>La estuve esperando a mi amiga.</i>	<i>Čakala som ju. (A)</i>
esperar + sujeto no animado (CI) → <i>Le espera una noche larga (a mis amiga).</i>	Čaká ju dlhá noc. (A)
comprender, entender (CD) → <i>No la comprendo a mi prima por qué lo hace.</i>	<i>Nechápem ju. (A)</i>
comprender, entender algo a alguien (CI) → <i>No le comprendo a mi prima lo que dice.</i>	<i>Nerozumiem jej, čo hovorí. (D)</i>
robar a alguien (CD) → <i>A mi hija me la robaron.</i>	<i>Ukradli mi ju, moju dcéru. (A)</i>
robar algo a alguien (CI) → <i>A mi madre le robaron el bolso.</i> <i>A mi madre le robaron.→ no transitivo</i>	<i>Ukradli jej kabelku. (D)</i> Okradli ju. (A) → transitivo
abrir (CD) → <i>A mi madre la abrieron (operaron).</i>	<i>Otvorili ju (operovali). (A)</i>
abrir algo a alguien (CI) → <i>A mi madre le abrieron la puerta.</i>	<i>Otvorili jej dvere. (D)</i>
tirar (CD) → <i>A mi madre la tiraron al suelo.</i>	<i>Hodili ju na zem. (A)</i>
tirar (CI /disparar/) → <i>A mi madre le tiraron por la espalda.</i>	<i>Strelili jej do chrbta. (D)</i>
dejar (CD)→ <i>No la dejó salir a mi hija.</i>	<i>Nenechal som ju ísť von. (A)</i> Nedovolil som jej. (D)
dejar (CI) → <i>No le dejó el coche.</i>	<i>Nepožičal som jej auto. (D)</i>
mentir (CI) → <i>No le mientas a tu profesora.</i>	<i>Neklam jej. (D)</i> Neklam ju. (A)
engañar (CD) → <i>No la engañes a tu profesora.</i>	<i>Neklam ju. (A)</i>
tomar el pelo (CI)→ <i>Le tomaron el pelo.</i>	Vystrelili si z nej. (G)
prender el fuego (CI) → <i>Le prendieron el fuego.</i>	Zapálili ju. (A)
echar un vistazo (CI) → <i>Le echo un vistazo.</i>	Mrknem sa na ňu. (A)
Sacar el brillo a algo (CI) → <i>Le he sacado el brillo al mueble.</i>	Vyleštila som ju. (A)
Hacer añicos/hacer polvo (CD) → <i>Tiró el jarrón y lo hizo añicos.</i>	<i>Rozbil ho na kúsky.(A)</i>
Pegar (CI /dar golpe/) → <i>Le pegó una paliza.</i>	<i>Dal jej nakladačku. (CI)</i> Zbil ju. (CD)
Pegar a alguien (CD) → <i>La pegaba mucho.</i>	<i>Bijával ju veľa. (A)</i>
Saludar a alguien (CD) → <i>La saluda y le dice...</i>	<i>Zdraví ju. (A)</i>
Saludar (CI /cortesía/) → <i>Le saluda atentamente...</i>	Zdraví vás. (A)
Pedir algo (CD) → <i>La pedí (una transferencia).</i>	<i>Žiadal som o ňu.(A)</i>
Pedirle algo a alguien (CI) → <i>Le pedí que viniera.</i>	Požiadala som ju, aby prišla. (A)

Encantar a alguien (CD /emocionar/) → <i>Todo la encantaba.</i>	<i>Všetko ju nadchýnalo/očarúvalo.</i> (CD)
Encantar a alguien (CI /gustar/) → <i>Le encantan los libros.</i>	<i>Páčia sa jej knihy.</i> (D) <i>Nadchýnajú ju knihy.</i> (A)
Tener manía a algo/alguien (CI) → <i>le tengo manía a esa chica.</i>	<i>Nemám ju rada.</i> (A)
Tener a alguien (CD) → <i>La tengo en casa con fiebre.</i>	<i>Mám ju doma s horúčkou.</i> (A)
Tocar algo (CD) → <i>Toca la guitarra.</i>	<i>Hrá na gitare.</i> (L)
Tocar algo a alguien (CI) → <i>Le ha tocado la lotería. Le ha tocado la cara. La tocó.</i>	<i>Ona vyhrala v lotérii.</i> (N) <i>Dotkol sa jej tváre.</i> (G) <i>Dotkol sa jej.</i> (G)
Verbos impersonales con se (CI /objeto masculino/) → <i>Se le considera el mejor actor.</i>	<i>Považujú ho za najlepšieho herca.</i> (A)
Verbos impersonales con se (CD /objeto femenino/) → <i>Se la considera la mejor actriz.</i>	<i>Považujú ju za najlepšiu herečku.</i> (A)

Es difícil sacar una conclusión clara o una regla simplificada. Podemos ver que el uso de CD o CI en español depende de varios factores, por ejemplo, si ciertos verbos se relacionan con el objeto animado o no animado (*molestar, afectar, asustar, ofender, perjudicar, esperar, besar, acariciar*), si el verbo tiene varios significados (*tener, pegar, tirar, abrir, tocar, encantar, dejar*), si es transitivo o intransitivo (*robar, entender*), si expresa la cortesía (*saludar*), si el objeto es femenino o masculino (*impersonales*), si es parte de una construcción fija (*prender el fuego, sacar el brillo, hacer amigos, tomar el pelo*), etc. En cuanto a las equivalencias en eslovaco podemos fijarnos que el uso del Cd o CI muchas veces depende de la traducción del verbo y de que un verbo español puede tener dos equivalencias en eslovaco donde uno rige el acusativo y el otro dativo (*ukradnúť – okradnúť, oznámiť – informovať, nechať – dovoliť*). Hay verbos que rigen lo contrario que en español (*doler, llamar, molestar, asustar*), verbos que se pueden relacionar con los dos casos (*klamať niekomu/nieko*), expresiones que se traducen completamente diferente (*prender el fuego, tomar el pelo*), verbos que rigen otros casos que no sean acusativo o dativo (*dotknúť sa, vyhrať, hrať na niečom*) y tampoco hay verbos o construcciones que diferencian entre el masculino y femenino para el uso de acusativo o dativo.

Los casos en los que el uso de CD no coincide con el acusativo y el de CI con el dativo eslovacos los hemos marcado en negrita.

Conclusión

Podríamos resumir nuestros análisis en los siguientes puntos:

1. Es mejor usar la forma *le* para el CI y la forma *lo* para el CD.
2. En general coincide el CI español con el dativo eslovaco y CD español con el acusativo eslovaco.
3. Hay verbos que en español rigen el CI y en eslovaco acusativo y al revés (*doler, interesar, robar, llamar, ayudar*). Aquí es dónde se producen las interferencias.
4. Hay verbos en español que se pueden relacionar con el CD o CI dependiendo de varios factores (objeto animado/no animado, objeto masculino/femenino, verbo transitivo/no transitivo, verbo polisemántico, impersonal, verbo en una construcción fija, fórmulas de cortesía).
5. Los verbos que presentan duda en español pueden regir en eslovaco el mismo complemento que en español (*informovať ju, oznámiť jej, pobožkať ju, pobožkať jej čelo*) o se pueden traducir de la forma para que rijan el mismo complemento (*klamať jej – klamať ju, ukradnúť jej – okradnúť ju, páčiť sa jej – nadchýnať ju, oznámiť jej – oboznámiť ju, vadil jej – unavil ju, nerozumiem jej – nechápem ju, zbil ju – dal jej nakladačku, dovoliť jej – nechať ju*) o rigen el complemento contrario (*le asusta – ľaká ju, le espera una noche – čaká ju noc, prenderle el fuego – zapáliť ju, echarle un vistazo – mrknúť sa na ňu, sacarle el brillo – vyleštiť ju, pedirle que venga – požiadať ju, tenerle manía – nemať ju rada, se le considera – považujú ho*)
6. Hay verbos que en eslovaco rigen otro caso que no sea ni acusativo ni dativo (*tomarle el pelo – vystreliť si z nej /genitivo/, tocar algo – hrať na niečom /locativo/, tocarle en la lotería – vyhrať v lotérii /locativo/, tocarle – dotknúť sa jej /genitivo/*)
7. Los errores que se producen en los alumnos eslovacos son derivados de las diferencias arriba mencionadas, por ejemplo:
 - a) el uso de *les* en el CD animado plural por la analogía con el singular (**les veo*)
 - b) el uso de *le* en el CD animado femenino por usar solo la forma de *le* en CI (**les espero a la chicas*)
 - c) diferenciar *le, la* en CI por diferenciarlo en el CD y así el uso erróneo de *la* en el CI (**la digo*)
 - d) el uso erróneo de los pronombres de CI para el CD y al revés por las interferencias del eslovaco (*doler, llamar, ayudar, pedir, etc.*) o por las

ambigüedades de los verbos españoles de poder llevar el CD o CI por diferentes razones vistas arriba.

Referencias bibliográficas

ALARCOS LLORACH, E. (2006): *Gramática de la lengua española*. RAE, Espasa Calpe S.A., Madrid.

ALONSO RAYA, R. (2005): *Gramática básica del estudiante de español*. Difusión, Barcelona.

AUROVÁ, M. (2007): *Construcciones impersonales españolas en el lenguaje jurídico-administrativo*. In: Hokrová Z., K. Machurková et all. (eds.) *Profilingua 2007. Sborník příspěvků z konference*. Západočeská univerzita v Plzni, pp. 456-465.

BAJZÍKOVÁ, E. , ORAVEC J., FURDÍK, J. (1984): *Súčasný slovenský jazyk. Morfológia*. SPN, Bratislava.

BAJZÍKOVÁ, E., ORAVEC, J. (1986): *Súčasný spisovný slovenský jazyk. Syntax*. SPN, Bratislava.

BOSQUE MUÑOZ, I., DEMONTE BARRETO, V. (2000): *Gramática descriptiva de la lengua española*. RAE, Espasa Calpe S.A. , Madrid.

BORREGO NIETO, J., DI TULLIO, A. (2010): *Nueva gramática de la lengua española*. RAE, Espasa Libros S.L., Madrid.

CERROLAZA GILI, Ó. (2011): *Diccionario práctico de gramática*. Edelsa, Madrid.

CANO VARELA, D. P. (2001): *Algunas observaciones sobre el español de Colombia*. In: III Coloquio Internacional. Tendencias y posibilidades de la hispanística actual. AnaPress, Bratislava. pp. 169-176

DPD (2005): Diccionario panhispánico de dudas. <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>

DRAE (2014): *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición. <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

GÓMEZ TORREGO, L. (2011): *Análisis morfológico. Teoría y práctica*. Ediciones SM, Madrid.

GÓMEZ TORREGO, L. (2009): *Hablar y escribir correctamente II. Gramática normativa del español actual*. Arco/Libros, S.L. Madrid.

GÓMEZ TORREGO, L. (2011): *Gramática didáctica del español*. Ediciones SM. Madrid.

GÓMEZ-PABLOS, B. (2002): *El español neutro: problemas y soluciones*. In: Actas del XIII Congreso ALFAL 18-23 de febrero 2002. Víctor M. Sánchez Corrales (ed.), San José de Costa Rica (CD-Rom).

HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1973): *Gramática Funcional del Español*, Gredos, Madrid

KRAJČOVIČ, R. (1988): *Vývin slovenského jazyka a dialektológia*, SPN, Bratislava

MATTE BON, F. (2006): *Gramática comunicativa del español*. Edelsa, Madrid

MISTRÍK, J. (1988): *Moderná slovenčina*, SPN, Bratislava

PAULINY, E. (1981): *Slovenská gramatika*, SPN, Bratislava

PAVLOVIČ, J. (2012): *Syntax slovenského jazyka I*. <http://pdf.truni.sk/e-ucebnice/pavlovic/syntax-1>

SECO, M. (2004): *Gramática esencial del español*. Espasa Calpe S.A., Madrid.

HISTORIA EN LA CLASE DE CONVERSACIÓN: ISABEL

Rosario Colomina Moratal

Gymnázium Párovská, Nitra

1. La conversación en la clase de español

El aprendizaje de una lengua implica el desarrollo de numerosas habilidades. Las destrezas lingüísticas son las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las había clasificado atendiendo al modo de transmisión (oral y escrita) y al papel que desempeñan en la comunicación (producción y recepción). De acuerdo con esta división se podía hablar de cuatro destrezas: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita. Posteriormente, y como consecuencia de la profundización y el desarrollo del análisis del discurso y la lingüística de texto, se tiende a considerar como destrezas diferenciadas la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición, y la de la interacción escrita, proceso lingüístico bidireccional a través del canal escrito que implica mucho más que la suma de un proceso de expresión más otro proceso de comprensión. Además, para llevar a cabo con éxito estos procesos de interacción, el usuario ha de activar una serie de estrategias comunicativas. En este artículo se hablará de la conversación o interacción oral y se expondrá una propuesta de actividad para desarrollarla en el aula.

La conversación en el currículo de las Secciones Bilingües de Eslovaquia Dada la importancia que tiene el desarrollo de la expresión oral y de la interacción oral en el aprendizaje de lenguas –y concretamente del español en el caso que nos ocupa–, esta destreza está presente en el currículo de las SSBB desde los primeros niveles.

Ya desde 1er curso la expresión oral y la conversación están integradas en la asignatura de Lengua Española, en la que se trabajan las cuatro destrezas. Además de la importancia del manejo de la interacción oral para alcanzar el dominio de una lengua, también es imprescindible en la vida académica

debido a que los alumnos deben realizar coloquios, exposiciones y exámenes orales. El culmen de todas estas pruebas académicas es el examen de Maturita, donde deben demostrar, además de conocimientos, el dominio de las destrezas orales para poder graduarse y finalizar con éxito el bachillerato en español.

En 4º y 5º curso la conversación aparece como asignatura independiente. Este es el momento para perfeccionar las destrezas orales ya que el alumno ha alcanzado el nivel B2-C1. Por esta razón los temas de conversación son variados y complejos con el objetivo de ampliar el léxico a la vez que se conoce con más detalle la sociedad, la cultura, etc. del mundo hispánico.

2. El diseño de las clases de conversación

Álvaro García Santa-Cecilia (2000: 20) enumera los pasos para diseñar adecuadamente una clase de conversación. Para este autor, las fases que se deben seguir son:

- análisis de necesidades
- definición de objetivos
- selección y gradación de contenidos
- selección y gradación de actividades y materiales
- determinación de procedimientos de evaluación

Estos procesos de diseño se podrían simplificar en tres (objetivos, contenidos y evaluación) y se tendrán en cuenta en nuestra propuesta de actividad.

En cuanto a las características que debe presentar toda actividad oral, Ravera Carreño (cit. en Pinilla, 2004: 890) señala que debe ser significativa, tratar un tema cercano, ser abierta para poder expresar la propia opinión, posibilitar la retroalimentación significativa por parte del profesor, tener una dificultad progresiva y fomentar el uso de estrategias de comunicación para reparar el desfase entre lo que el alumno quiere decir y los medios de los que dispone. Cabe remarcar la significatividad de la tarea para el alumno y la cercanía del tema porque esto supondrá una implicación mayor por su parte y contribuirá al éxito del aprendizaje y de la actividad.

Por lo que respecta a las técnicas que se pueden utilizar en las actividades orales, Raquel Pinilla (2004: 891) las divide en encuestas y entrevistas, técnicas dramáticas, exposiciones o presentaciones, debates, conversaciones telefónicas y actividades lúdicas.

Carmen Pérez (2007) también realiza una clasificación de las actividades orales y diferencia entre role-playing, inversión, dramatización, entrevistas, debates, exposición oral con coloquio, situaciones interactivas cotidianas, observación y análisis de situaciones comunicativas, conversación.

A nuestro parecer, y sin excluir otras posibilidades, las exposiciones y los debates son las más adecuadas para los niveles superiores ya que implican una mayor complejidad de temas y procesos.

2.1.1 Los recursos audiovisuales: las series de televisión

Los recursos y materiales que se pueden utilizar en las clases de conversación son muy variados: texto escrito de diferentes ámbitos de uso y extraído de diversas fuentes, imágenes, audios y canciones, audiovisuales (cine, televisión...). Tradicionalmente se ha usado el texto escrito en formato papel como base para las actividades orales pero en la actualidad disponemos de muchos otros recursos que resultan más motivadores para el alumnado adolescente, acostumbrado al mundo audiovisual.

Son muchos los estudios pedagógicos que han demostrado la eficacia del uso didáctico del vídeo. Joan Ferrés (cit. en Brandimonte, 2003:872) señala que el lenguaje audiovisual estimula la imaginación e incide en la emotividad y la sensibilidad, además de ser enormemente motivador y servir como estímulo en la expresión. Además, el hecho de utilizar un material real y actual aumenta la motivación en los alumnos al ser conscientes de entrar en contacto con el mundo que están estudiando.

Ya en 1998 Bosch subrayaba las ventajas del empleo de los soportes audiovisuales, y concretamente de la televisión, en la clase de lenguas. Giovanni Brandimonte (2003) analiza la potencialidad didáctica del cine y de la televisión, y señala que el profesor, con su creatividad, puede diseñar actividades que inciten a los alumnos a participar activamente en las mismas.

En nuestro mundo multimedia contemporáneo, Internet nos ofrece multitud de recursos con la ventaja de tenerlos al alcance sin necesidad de tener que descargar el material con anterioridad. Si en nuestras aulas disponemos de conexión a Internet, video y proyector, se nos abre una posibilidad enorme de materiales para utilizar en nuestras clases. Dentro del video como recurso didáctico, las series de televisión son una opción que se ha de tener muy en cuenta ya que los adolescentes consumen habitualmente series de televisión y el medio audiovisual implica un elemento motivador adicional.

3. Isabel: ficción e historia en la clase de conversación

La actividad que se propone tiene como base la serie de televisión española *Isabel*, producida por TVE y basada en el personaje histórico de Isabel de Castilla. Se trata de una serie de mucho éxito en España y que cuenta con numerosos atractivos que le han hecho merecedora de premios y popularidad. Por un lado, la minuciosa recreación histórica se observa en decorados y vestuario y, por otro, los elementos de ficción favorecen la intriga y mantienen el interés del espectador.

Esta actividad está diseñada para la asignatura de Conversación de 5º curso dentro del currículo de Secciones Bilingües de Eslovaquia pero se puede adaptar a otros contextos de enseñanza del español. El nivel de la lengua que se requiere por parte de los alumnos para desarrollar con éxito la actividad es de B2-C1.

3.1 Justificación y diseño

Como ya hemos apuntado, la motivación es uno de los aspectos más importantes a la hora de diseñar y poner en práctica cualquier actividad de aprendizaje. En la actualidad existen muchas series televisivas históricas en otras lenguas que los estudiantes conocen y siguen con entusiasmo, lo que es, sin duda, un punto a favor del éxito de nuestra propuesta.

Se trata, además, de una actividad significativa para los alumnos: conocen el tema porque forma parte del temario de la asignatura Historia de España, lo que fomentará la participación al disponer de información relacionada y, en consecuencia, podrán expresarse con mayor facilidad. Por tanto, el momento idóneo para implementar esta actividad es esperar a que los alumnos hayan empezado a estudiar este tema, aunque sería deseable que no lo hubiesen terminado completamente para mantener el interés en la tarea.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes de las Secciones Bilingües son mujeres y les interesa el papel de la mujer en la historia. Así pues, se espera que se sientan identificadas con el personaje de Isabel la Católica, lo que supondrá una participación mayor durante el desarrollo de la actividad. Otro factor determinante a la hora de diseñarla, ha sido la necesidad de una interdisciplinariedad que haga comprender a los alumnos los vínculos entre historia, artes plásticas, literatura y cultura en general. Durante la actividad aparecerán todos estos aspectos en el debate y se pondrán en relación. Además, tras el visionado de las escenas y la conversación, se realizará una

actividad complementaria en la asignatura de Estética y los alumnos expondrán oralmente temas relacionados con el arte del siglo XV. Esta visión de conjunto enriquecerá sus conocimientos sobre la época histórica a la vez que les permitirá estudiar mejor las diferentes materias relacionadas.



Figura 1. Interdisciplinariedad de la actividad

3.2 Objetivos

Como señalábamos más arriba, determinar los objetivos que queremos alcanzar con el desarrollo de la actividad es una parte imprescindible del diseño de la misma.

Los objetivos que nos marcamos en nuestra propuesta son:

- Conversar y expresarse oralmente
- Ampliar léxico
- Profundizar en los conocimientos históricos
- Relacionar diferentes ámbitos (interdisciplinariedad)
- Conocer las series televisivas españolas actuales de mayor éxito
- Crear interés por la cultura televisiva española

3.3 Metodología

La metodología a seguir será la técnica del foro. Los grupos de Conversación son reducidos (14 – 15 alumnos) y consideramos que, siguiendo las indicaciones de Ravera Carreño, lo mejor es que se expresen libremente sin restringir o acotar demasiado sus intervenciones para que puedan dar su opinión y construir su discurso. En primer lugar se visionará la escena elegida y después se plantearán las preguntas de las fichas de debate que aparecen en los anexos. Si es necesario, se realizará un segundo visionado para mejorar la comprensión. Y así sucesivamente con el resto de escenas seleccionadas. Los diferentes capítulos y escenas pueden verse directamente en la página web de Radiotelevisión Española¹. RTVE pone a disposición de los internautas todas las temporadas de la serie junto con otros recursos que

¹ El enlace de la página web es <http://www.rtve.es/television/isabel-la-catolica/>

pueden ser útiles para ampliar la actividad: información histórica, mapa de personajes, entrevistas a los actores, cómo se rodaron algunas escenas, etc.

3.4 Desarrollo

Las tres escenas seleccionadas para esta actividad pertenecen a los capítulos 13 y 14 de la primera temporada de la serie *Isabel*. Históricamente estos capítulos se corresponden con los años 1474 y 1475. La primera escena seleccionada² hace referencia a la autocoronación como reina de Castilla de la princesa Isabel, quien tras la muerte de su hermanastro Enrique IV decide autoproclamarse reina para evitar que la corona recaiga sobre Juana la Beltraneja, hija del mismo. Los alumnos conocen este momento histórico –o al menos en parte, ya que lo estarán estudiando en la asignatura de Historia– y podrán comentar el conflicto sucesorio ocurrido tras la muerte del rey. En la escena puede observarse el ceremonial de la coronación en la iglesia de San Miguel en Segovia, así como los comentarios de algunos personajes que no aprueban que una mujer pueda reinar. Además, Isabel está casada con Fernando de Aragón, pero este no aparece en la escena. Esto puede dar pie a que los alumnos hagan suposiciones de por qué Fernando no está al lado de su mujer en este momento tan importante. Como explicábamos en la metodología, tras el visionado de cada escena, se repartirán las fichas que aparecen en los anexos para que los alumnos inicien el foro, den sus opiniones y las debatan con los demás. En cualquier momento, el profesor puede intervenir para animar o dirigir el debate hacia otros temas que interesen con la finalidad de hacerlo más productivo. Es más, sería enriquecedor que las intervenciones no se ciñeran a las preguntas que aparecen en las fichas –son una mera guía– y que los alumnos pudieran comentar todo aquello que deseen en relación con la escena que acaban de ver.

En la segunda escena seleccionada³ se produce una pelea entre Isabel y Fernando. Fernando está enfadado porque Isabel se ha coronado reina de Castilla y le ha relegado a un segundo plano, sin contar con él como rey. Isabel se justifica diciendo que no había tiempo para titubear y que ella es la

² La escena se puede ver en <http://www.rtve.es/alacarta/videos/isabel/isabel-isabel-ya-reina/1591754/>

³ En realidad se trata de dos escenas complementarias. La primera, que reproduce el enfado de Fernando, pertenece al capítulo 13: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/isabel/isabel-fernando-se-enfada-isabel/1591743/>. La segunda escena, que es propiamente la pelea entre Isabel y Fernando, se puede ver en el capítulo 14: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/isabel/isabel-pelea-reyes/2004646/>

legítima reina de Castilla, no Fernando. A partir de este diálogo, los alumnos pueden comentar las personalidades de ambos personajes. El tema de debate de esta escena es el papel del hombre y la mujer en la sociedad del siglo XV y, concretamente, en la monarquía.

Además, en la ficha (ver anexo II) también se hacen observaciones sobre el léxico y la lengua española en este siglo y se puede comparar con obras y textos literarios que hayan estudiado.

Por último, la tercera escena⁴ es la concordia de Segovia. En ella se firma el tratado que establece las funciones que desempeñarán Isabel y Fernando con respecto al gobierno de Castilla y quedan fijados el escudo heráldico y la firma real. Los alumnos pueden debatir sobre el reparto de funciones –si se trata de un reparto igualitario o no- y sobre la simbología que aparece en la escena (ver anexo III).

3.5 Actividad complementaria: interdisciplinariedad con la asignatura de Estética

Esta actividad de conversación se amplía conectándola con el temario de la asignatura de Estética, donde se estudia la historia del arte español.

En el visionado de las escenas seleccionadas de la serie televisiva *Isabel* aparecen algunos monumentos artísticos de relevancia como son la iglesia de San Miguel y el Alcázar, ambos en Segovia. A su vez, en Estética los alumnos de 5º curso estudian la evolución del arte español durante el siglo XV: del arte gótico que había estado presente en la Península Ibérica desde finales del siglo XII se deriva hacia el Renacimiento en época de los Reyes Católicos. En *Isabel* aparecen también otros escenarios decisivos durante su reinado, como la ciudad de Granada

Así pues, enlazando historia, arte y cultura televisiva, se pedirá a los alumnos que realicen presentaciones orales sobre el arte de la época. Dependiendo del tiempo disponible o de la temporalización que se haya hecho de los contenidos de la asignatura de Estética se puede partir del Románico y del arte islámico para pasar después al Gótico y al Renacimiento. Las presentaciones orales se realizarán con la ayuda de imágenes y serán objeto de evaluación, ya que forman parte del temario.

⁴ El enlace exacto es <http://www.rtve.es/alacarta/videos/isabel/isabel-concordia-segovia/2004495/>

3.6 Otras posibles escenas y recursos

Nos ha parecido oportuno seleccionar estas tres escenas como material para la actividad, pero la serie ofrece muchas otras escenas que podrían ser útiles para plantear esta u otras actividades. Una escena interesante es la titulada “Fernando es rey de Aragón”, en el capítulo 19, que muestra el momento en que Fernando se proclama rey, tras la muerte de su padre.

También podría utilizarse el capítulo 13, “La rendición de Granada”, acontecimiento histórico conocido por los alumnos. Sería interesante comparar la escena de la rendición con la obra pictórica *La rendición de Granada* (1882) de Francisco Padilla Ortiz, que inspiró la escena de la serie.

Como hemos mencionado anteriormente, en la página web de la serie aparecen muchos recursos que pueden ser utilizados para ampliar la actividad o realizar otras actividades relacionadas. Los mapas de personajes, por ejemplo, se pueden utilizar si los alumnos desconocen algunos personajes. Y aquellos a los que les apasione la televisión o el cine disfrutarán de las entrevistas a los actores y el rodaje de las escenas.

Un recurso muy útil para ver la relación entre historia y ficción en esta serie de televisión con base histórica, es recurrir al apartado “Curiosidades históricas” donde se cuenta qué hay de verdad histórica en la serie.

Por otro lado, además de esta página web, se pueden utilizar otros recursos que tengan relación con los personajes o los momentos históricos de la serie. También en la página web de RTVE tenemos un vídeo-documental que trata sobre la figura de Isabel la Católica y que pertenece a una serie de documentales titulados “Mujeres en la historia”⁵. En él aparecen una serie de acontecimientos históricos importantes que tuvieron lugar en el año 1492 como son la conquista de Granada, la conquista de América y la expulsión de los judíos. Esto puede servir para continuar la actividad si el profesor lo cree conveniente.

3.7 Valoración de la actividad

La actividad ha sido puesta en práctica en la clase de Conversación de 5º curso en la Sección Bilingüe del Gymnázium Párovská en Nitra. La evaluación es muy positiva: los alumnos se vieron muy motivados por el tema, que ya conocían, y por el material audiovisual. Siguieron el visionado de las escenas con atención y participaron activamente en el debate de las cuestiones

⁵ Se puede ver en <http://www.rtve.es/alacarta/videos/mujeres-en-la-historia/mujeres-historia-isabel-catolica/524237/>

planteadas en las fichas. Además, surgieron otros temas relacionados con los personajes y la época histórica que derivaron en argumentaciones muy fructíferas para el desarrollo de la expresión y la interacción oral.

Como complemento se realizó la actividad interdisciplinar de Estética. Por parejas prepararon los temas de arte relacionados con la época y los expusieron en el aula ayudados por presentaciones *power point* que habían elaborado. Tras estas presentaciones surgió un pequeño coloquio donde se relacionó el arte con la historia y la literatura y se hicieron referencias a la serie de televisión *Isabel*.

En conclusión, consideramos que este tipo de actividades interdisciplinares resultan enriquecedoras para los alumnos y que la utilización de los recursos audiovisuales, y más concretamente las series de televisión con base histórica, presentan elementos motivadores que favorecen la participación y el desarrollo de la expresión oral y la conversación.

Bibliografía

Bazzocchi, Gloria (2006): “El uso de la televisión en la clase de español como lengua extranjera” en VV. AA. (2006): *Enciclopedia del español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007, Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp.364-371, disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_04.pdf, última consulta 17/07/2015.

Brandimonte, Giovanni (2003): “El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión” en *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0871.pdf, última consulta 29/07/2015.

Bravo Bosch, María Cristina (1997): “La televisión y ELE: presente y futuro” en Alonso, Kira (dir.), Moreno Fernández, Francisco (dir.), Gil Bürmann, María (dir.) (1998): *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997), Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0185.pdf, última consulta 30/07/2015.

García Santa-Cecilia, Álvaro (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.

Martín Peris, Ernesto *et. al.* (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, disponible en línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm, última consulta 13/07/2015.

Pérez Fernández, Carmen (2007): “Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral” en *redELE* núm. 11.

Pinilla, Raquel (2004): “La expresión oral” en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (eds): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español, como L2/LE*, Madrid: SGEL.

ANEXO I

Ficha 1: ESCENA DE LA AUTOCORONACIÓN (capítulo 13)

1. Realiza un resumen del capítulo. ¿Dónde se sitúa la acción?
2. ¿A quién se está interrogando? ¿Qué responden?
3. ¿Cómo es la actitud que muestra Isabel ante el pueblo?
4. ¿Por qué se impone ella misma la corona?
5. ¿Qué simboliza la espada?
6. Cuando suceden los hechos, Isabel de Castilla ya está casada con Fernando de Aragón, pero no aparece en escena. ¿Dónde crees que está él en ese momento?

ANEXO II

Ficha 2: PELEA DE REYES (capítulo 14)

1. ¿Por qué está enfadado Fernando?
2. ¿Cómo se justifica Isabel?
3. ¿Cómo era la lengua española en el siglo XV? ¿Qué características aprecias? ¿Puedes relacionar estas características con alguna obra literaria de la época que hayas leído y/o estudiado?
4. ¿Qué significa la palabra *despachar*?
5. Después de ver esta secuencia, ¿cómo crees que eran sus personalidades?
6. Debate sobre el papel del hombre y la mujer en la sociedad y en la monarquía de la época.

ANEXO III

Ficha 3: LA CONCORDIA DE SEGOVIA (capítulo 14)

1. ¿Qué representa esta escena? ¿En qué fecha tuvo lugar?
2. ¿Cómo queda establecido el pacto?
3. ¿Qué símbolos o rituales aparecen en escena?
4. ¿Cuál es la bandera que aparece al final de la secuencia?
5. ¿Qué elementos aparecen en la bandera?

JULIO CORTÁZAR Y “SU” REALISMO FANTÁSTICO

Ladislav Franek

Universidad de Constantino el Filósofo, Nitra

Si intentamos definir la literatura fantástica, tenemos que enfrentarnos con una serie de problemas relativos a la tipología de esta corriente específica y diferenciada. Se sabe que ese término puede ser estudiado desde varias perspectivas epistemológicas y estéticas al tener en cuenta diferentes posiciones críticas e históricas. El número de las reflexiones en torno a este tipo de literatura, desarrollándose en el plano nacional y mundial, parece ilimitado y refleja los distintos aspectos psicoanalíticos, estructurales o sociológicos. En el marco de estudios de lo fantástico encontraremos asimismo cuestiones genéricas y culturales (la recepción del género fantástico con respecto al origen de los escritores, a su lugar en determinadas coordenadas históricas y geográficas, a los esfuerzos por liberarse del cauce estrecho de la literatura nacional, etc.) Por lo tanto no es sorprendente que la literatura fantástica representa una de las investigaciones más frecuentes y productivas en cuanto a su esencia particular e innovadora. Sobre todo en relación con la literatura realista o costumbrista cuyos valores miméticos trata más o menos radicalmente de aflojar.

En resumen, la función especial de lo fantástico consiste en la revaloración de la categoría espacial y temporal, en oposición con el determinismo positivista que veía en la creación literaria papel primordial de la razón. Por lo demás, cualquier análisis pone de relieve, además de la poética individual de un escritor, la posición variada del lector quien lee obras fantásticas. Lo importante es su capacidad de penetrar las intenciones deliberadamente ocultas e imprevisibles, el verdadero núcleo de obras fantásticas que resulta difícil, a primera vista, de captar y descifrar. Hay que decir que el autor mismo cuenta con la participación activa del lector-cómplice en su trayectoria vital. El diálogo constante entre escritor y lector se perfila muchas veces por el tejido mismo de la escritura, en numerosas reflexiones acerca del arte fantástica.

En ese contexto es necesario destacar la obra de Julio Cortázar quien es considerado con razón como uno de los máximos representantes de este género dentro de la literatura mundial. Sus cuentos, novelas o artículos ofrecen una clave que nos facilita el entendimiento de su poética bien que se trata más bien de unas notas sueltas y dispersas. Sin subrayar un planteamiento teórico el escritor argentino explica en algunas líneas los aspectos básicos de su poética, sobre todo las relaciones entre lo real y lo fantástico o lo absurdo.

Al comentar una de las novelas de H. de Balzac („Eugenia Grandet”) Cortázar dice que sus narraciones „son aperturas sobre el extrañamiento, instancias de una deslocación desde lo cual lo sólito cesa de ser tranquilizador porque nada es sólo apenas se lo somete a un escrutinio vigiloso y sostenido“ (Cortázar 1970: 262). Con esas palabras Cortázar quiere subrayar el modo más auténtico de entender la realidad haciéndolo no por vía racional y positivista que caracteriza la literatura realista o tradicional. Al contrario, tiene la ambición de aceptar lo fantástico „para esperar lo inesperado“. En algunas ocasiones su búsqueda de un orden más abierto se refleja ya en las primeras líneas de su obra. En el cuento *Las armas secretas*, para insistir en lo excepcional, se sirve de una observación aparentemente banal: „Curioso que la gente crea que tender una cama es exactamente lo mismo que tender una cama., que dar la mano es siempre lo mismo que dar la mano, que abrir una lata de sardinas es abrir al infinito la misma lata de sardinas“ (Cortázar 1990: 207). De nuevo vemos que describiendo la realidad que nos rodea, en vez de expresar ciertas ideas habituales, en las palabras se esconden „los agujeros“ como un vacío de esta realidad. El único modo radica en traducir una realidad distinta e inesperada, en abrirse hacia „lo extraño“.

No es arbitrario descubrir en esta opinión cierta influencia del movimiento surrealista que en los años inmediatos a la primera guerra mundial trataba de rechazar una concepción racionalista del mundo con todos los esquemas objetivistas y apriorísticos. Julio Cortázar, bien que dotado de las raíces heterogéneas por su estilo inconfundible y original, se inspira en ese impulso liberador. Por consiguiente, utiliza los elementos por los cuales lo fantástico forma parte integrante de la realidad, y lo irreal o lo excepcional funcionan como una manera no siempre revelada de „lo conocido“. En otras palabras, la tarea esencial de un escritor es reconocer la poesía como el camino más eficiente para llegar a una coincidentia oppositorum, a una síntesis de los contrarios que es el fin supremo del movimiento surrealista. Repitamos que André Breton, su portavoz, decía: „Todo induce a creer

que existe cierto punto del espíritu en el que la vida y la muerte, lo real y lo imaginario, lo comunicable y lo incommunicable, lo alto y lo bajo, cesan de ser percibidos contradictoriamente. En vano debería buscarse en la actividad surrealista otro móvil que la esperanza de poder determinar ese punto“ (Cortázar 1990: 31).

Y es precisamente esta meta que el autor argentino cree alcanzar, aunque de otro modo, en la mayoría de sus creaciones. Gracias a ello se pierden las diferencias básicas entre varios géneros literarios. „Pensar poético“ significa que según esa concepción escribir poesía, prosa o ensayo supone un similar impulso creador que refleja el mundo caleidoscópico de la escritura cortazariana. A pesar de la diversidad temática el escritor invita a su lector que encuentre en el lenguaje, estilo o género todo lo que le convenga según sus gustos personales. Claro está que el carácter poético del escritor fantástico difiera de los objetivos estéticos y motivicos de la literatura tradicional, realista, romántica y simbolista. Una vez más se atestigua que el camino hacia la unidad de los elementos dispersos contenidos en una obra real y a la vez fantástica exige ver en lo poético el factor ordenador de su estructura. El autor logra, así, abolir los habituales principios de la casualidad y del orden cronológico de narración. No obstante, la fuente misma de este método globalizante se encuentra más en la literatura romántica y simbólica. A diferencia de la poética realista dirigida en primer lugar a la descripción más o menos exacta y objetiva de la realidad, la estructura abierta de la obra cortazariana se apoya en una visión *sintética*.

Junto con el principio de simultaneidad se reanima el papel desdeñado de la cultura oral, del lenguaje cotidiano. Es decir todo lo que el escritor argentino sabía heredar como un ser porteño con sus raíces melodiosas tan próximas al ritmo del blues o del tango. Lo poético es en ese sentido un medio natural y a la vez sumamente artístico. Contiene tanto los ecos de su propio origen argentino como sus ambiciones creativas que en síntesis constituyen el núcleo específico de su cosmovisión. La lectura del libro llega a ser un acto de desciframiento de sus diferentes componentes que actúan siempre mediante las asociaciones a correspondencias intrínsecas, muchas veces ocultas o difícilmente perceptibles bajo una visión convencional.

Es sabido cuán importante era para cualquier escritor tradicional destacar uno y otro elemento, estético o temático, de su poética. Al incorporar el método caleidoscópico que tiende a superar la experiencia individual o autobiográfica se consigue un proceso de aproximación a la existencia humana en su totalidad. La prueba de esto son la novelas como *Rayuela* y

62, *Modelo para armar* en las cuales caben varios mundos (París, Buenos Aires, Londres) bien que Julio Cortázar no deja de percibir su carácter particular, mental o cultural. Sin embargo, sentir de modo analítico y sintético esta ruptura o discrepancia no significa de ningún modo la imposibilidad de buscar repetidamente una comprensión, un paso decisivo hacia la reconstrucción de ese „malentendimiento“ cultural. Bien que el autor se siente solitario en su indagación sobreindividual, al percibir la incoherencia de diferentes mundos, está empujado por un deseo „imposible“ de trascender las contradicciones que resultan infranqueables bajo una visión exterior. Es un mérito indudable de Cortázar que haya logrado vencer la dependencia „obligatoria“ de los aspectos extraliterarios y que únicamente por esta vía afirmó el papel irremplazable de la creación literaria frente a otros métodos más „serios“, científicos o profesionales.

El concepto de simultaneidad temporal y espacial está vinculado en Cortázar con el concepto del *doble*. Si hemos mencionado el movimiento transversal por captar la naturaleza cultural e histórica de diferentes mundos, este deseo se encamina hacia una identificación extraña, una deseada unión del yo creador con los animales. En los primeros cuentos como *Axolotl* somos testigos de un encuentro revelador entre el protagonista como un ser humano con el mundo natural. El protagonista va a visitar en París el acuario del “Jardin des Plantes” y sin saberlo se convierte en uno de esos peces que irradian especial interés por no poder expresar verbalmente su posición recíproca. Cuando se realiza una unión, no se observa, sin embargo, la plena integración del yo. Al contrario, surge una incomunicación entre los dos seres: el protagonista es ya un hombre-axolotl y resulta incomprensible para un visitante que lo observa fuera del acuario. A pesar de alcanzar las propiedades de animales su estado no le priva de la sensación de incomunicación o de aislamiento. El doble es a decir verdad un ser que quiere romper las barreras que lo separan de la realidad circundante, pero ese deseo interior resulta en definitiva un fracaso. Lo humano que espera transponer en el ser natural no llega a expresarse en una unión duradera. Se percibe más bien como algo pasajero o azaroso, como una tentativa „imposible“ de por ambas partes que constituyen el escenario complementario de la narración.

El movimiento de búsqueda del otro, el deseo de aproximación al prójimo se observa asimismo en *Rayuela*. En el personaje de Horacio conviven algunos dobles que encarnan varias abstracciones (la espontánea e irracional Maga, por ejemplo) y son inalcanzables mutuamente por el destino

incierto de los exiliados que habían abandonado su patria, Argentina (unión Oliveira-Traveler).

Una novedad de Cortázar es el concepto de *figuras* o *constelaciones* porque las personas forman una unidad que renace y se disipa por el constante flujo de conciencia. Todo esto explica la técnica de multiplicidad, de los cambios de personas. La primera persona que domina en la narración pasa a la tercera persona y vice versa. Agreguemos que esos cambios fueron analizados detalladamente por László Scholz, uno de los mejores conocedores de la obra cortazariana. Según él se trata habitualmente del cambio de los puntos de vista. En el cuento *La Señorita Cora* „unas veces habla la madre a y otras sa habla de ella, y lo mismo puede decirse con respecto al niño, a la enfermedad y al doctor. E intercalado con todo esto se suceden diálogos, reflexiones. En *Todos los fuegos el fuego* las distintas personas suponen varios enfoques de narración: el de un gladiador, de un espectador, de los bomberos, de la voz en el teléfono, del sueño de Marco, del gato de Jeanne, etcétera“ (Scholz 177: 98).

De esta manera los personajes y sus caracteres resultan intercambiables. Es lo que dificulta la posición del lector para quién es indispensable no perder de vista los lazos siempre cambiantes que unen a los personajes, y orientarse lo mejor posible en una mezcla de acciones y reacciones repitiéndose al infinito. Lo esencial es la estructura, la forma misma de narración que no deja de tener cualidades de una obra polifónica por su papel re-creador y totalizador. Por lo tanto, el autor está sumamente interesado en la clase de lectores que saben penetrar sus intenciones, sus hallazgos de la creación real y ficticiosa anti-normativa. Si, por una parte, rechaza Cortázar la descripción minuciosa y plástica de los caracteres o del ambiente en el que actúan, su narración le atrae al lector por una construcción y reconstrucción de los “puentes” aunque esos parecen muchas veces imperceptibles o condenados a la destrucción. El hombre no es bajo su óptica un ser constante, su carácter no depende de la posición bien determinada con respecto al lugar, al espacio, tiempo u origen. Y es natural que este tipo de narrativa exija enfrentarse con el problema existencial del ser y de hallar siempre la respuesta correspondiente frente al cuadro multifacético de la vida humana.

Para conseguir esos fines hay que sacar a las personas de su contexto habitual y colocarlos en otros lugares. Lo mismo ocurre por el afán simultáneo con los objetos. Sin duda alguna, el resultado es una revaloración del lenguaje literario, una obsesión de „devolver al lenguaje sus derechos“. Si hemos hecho anteriormente unas referencias al estilo poético de Cortázar,

tenemos que poner de relieve su papel primordial orientado a su uso, a su significación profunda.

Estas preocupaciones aparecen primordialmente en la época posterior de su creación artística, bien que en algunas ocasiones el autor mismo se pronuncia sobre ese tema en sus primeros cuentos o artículos. En uno de los artículos medita, por ejemplo: „El mismo hombre que racionalmente estima que la vida es dolorosa, siente el oscuro goce de enunciarlo con una imagen: la vida es una cebolla, y hay que pelarla llorando“. Recordemos la forma insólita de los soliloquios de Persio en la novela *Los premios* que están llenos del lenguaje poético. En vez de utilizar las ideas preconcebidas, cada frase suya expresa una visión analógica, diferente de los recursos novelescos habituales. Puede decirse que esa novela abre nuevas posibilidades para liberar el lenguaje de los esquemas y clisés. Para hacerlo con éxito, el escritor no se presenta solamente como un explorador o descubridor de las potencias ignoradas del lenguaje. Es asimismo alguien que se burla de la lengua convencional al valerse del recurso del *juego*.

Este objetivo se realiza con maestría excepcional en la novela *Rayuela* que hace ver claramente la posición de los personajes moviéndose entre dos mundos (Buenos Aires, París). Por una narración transversal niega Cortázar la seguridad de conseguir una sola lectura de la novela. Si al inicio nos informa sobre el gran proyecto de construir un nuevo „edificio“ literario bien premeditado, con todo un complejo de planes y reglas, como si procediera al revés: su aventura resulta opuesta a esta empresa fenomenal. Cortázar se burla en realidad de sus aspiraciones sobrehumanas. Pero lo que significa en el plano práctico un fracaso, se nutre simultáneamente de los recursos que prueban los horizontes inagotables de la literatura. Esta obra es de nuevo, en el espíritu del motivo de la búsqueda y del viaje que predominan, en general, en toda la creación hispanoamericana, un testimonio elocuente del aporte esencial del quehacer literario. Se puede concebir como una arma de defensa contra todo lo que bajo otra visión racional o lógica conlleva los atributos „irreflejados“ y poco lúcidos de sus propias limitaciones peligrosas. Basta recordar a los modernistas como Rubén Darío o José Asunción de Silva o la actitud defensiva y antiformal de José Martí, junto con su admirable papel de mediador cultural, basta echar un vistazo sobre cualquier libro poético de los románticos (José María Heredia y Heredia, Esteban Echeverría, Andrés Bello). Cada uno de ellos, al igual que Julio Cortázar, aunque de otro modo, estaban ante la misma pregunta: ¿qué tarea debemos cumplir en nuestra búsqueda plural, en confrontación con otros

mundos soberanos o „asentados? ¿ Es posible actuar sin el espíritu crítico, hallar una posición firme en medio del lugar inestable que resulta doloroso e imposible, una vez para siempre, de conquistar? Julio Cortázar perseguía el similar camino hacia un equilibrio con su entorno humano y, en vez de encontrarlo, se proponía al menos de llenar ese „agujero“ en un verdadero cruce interior de impulsos. En este momento es inútil reprocharle cualquier error o defecto porque su proyecto contenía por un movimiento reversible el acercamiento y el rechazo, la ironía y la autoironía. Acaso se debe añadir que el autor argentino, al igual que su compatriota Jorge Luis Borges, llevaba su trayectoria vital gracias al espíritu universal al punto extremo del conocimiento humano.

Todavía quedan algunas reflexiones en torno al lenguaje usado por Cortázar en sus cuentos o novelas. Es verdad que la incredulidad permanente tiene como consecuencia una revisión total de los recursos literarios, especialmente de la lengua. Su descontento se manifiesta sobre todo en el uso del habla oral, desprovista de toda intención ornamental o artificial. Es lógico que Cortázar, lejos de la introspección psicológica y de los procedimientos extraliterarios, haya abandonado la división tradicional entre los distintos géneros literarios. Utilizar el estilo poético significa que, según él, no existen las fronteras visibles entre poesía, cuento o novelas. Esos géneros suelen ser enriquecidos por los elementos visuales (dibujos o fotos) que favorecen la vista o se apoyan en la exploración de la tipografía (el uso de los paréntesis). Entre otros componentes especiales que demuestran la libertad creadora y el concreto universalismo del lenguaje se destacan las metáforas y imágenes inéditas, los neologismos, los términos de diferente categoría gramatical, las frases elípticas, el sinnúmero de las repeticiones o de las enumeraciones, la fragmentación de las frases, el uso frecuente de la onomatopeyas subrayando el tono corriente o coloquial, la mezcla del estilo conversacional y el culto, los argentinismos, el „lunfardo“, las palabras tomadas de otras lenguas, etc. (Dellepiane 1978: 227 – 228).

Del mismo modo que los dobles y las figuras todos esos recursos apuntan a una ampliación vital del ser humano que se niega a encarcelarse en un lugar sólido, sin tener que observar las reglas formales y obligatorias para su conducta. Esa libertad pone en tela de juicio propiamente la denominación „literatura fantástica“ que utiliza Cortázar solo „por falta de mejor nombre“. Cualquier intento de nombrar el método usado por él debe evitar las formulaciones simplificadoras. Si no existe la división entre lo real y lo fantástico es que la realidad es más amplia. Por lo tanto, su modo de nar-

ración favorece la literatura que se desarrolla „al margen de todo realismo demasiado ingenuo“. Necesita al lector-cómplice que sea capaz de descifrar a cada momento la ambigüedad de la realidad, su aspecto insuficiente y parcial desde un enfoque habitual.

El escritor es según la concepción de Cortázar el poeta que se parece al mago antiguo por captar la totalidad de las cosas y no los rasgos individuales considerados únicamente auténticos. La fragmentarización de la realidad lleva a otros niveles del conocimiento donde rigen las leyes de la metáfora, del símbolo y de la comparación como ocurre muchas veces en los juegos infantiles. Se sabe que los estudios antropológicos han subrayado la importancia del juego, su papel en la cultura. Johan Huizinga en el libro *Homo ludens* se propuso determinar la naturaleza del juego que rompe “con el dualismo racionalista, sus valores absolutos”(Huizinga 1957: 33-34). De la misma manera el juego, lo fantástico queda al margen de las categorías antitéticas de sensatez y necesidad, verdad y falsedad, bondad y maldad.

Este hecho explica más claramente la posición del escritor fantástico y la insuficiencia del lenguaje. No es sin interés analizar ahora esa posición en relación con los resultados de la lingüística moderna, ante todo con la conocida dicotomía saussuriana *lengua/habla*. Según esa concepción que se aplica a los estudios materiales de los textos sobre la base estructural y funcional se afirma la existencia arbitraria del signo lingüístico. Diciendo con otras palabras, la relación entre el significante y el significado no supone ninguna relación inmediata entre las palabras y las cosas que las denominan. Una de las consecuencias de esa teoría es la omisión de toda referencia exterior a los valores simbólicos y metafóricos de un texto como lo postulaba la tradición metafísica del pensamiento humano. Se estudia el texto solamente como un hecho lingüístico y formal que comprende una estructura “objetiva”, definida por el sistema de las oposiciones binarias que existen dentro de la lengua. Se trata pues de un método científico en el que se apoyaban, por ejemplo, los principios de los formalistas rusos y, en cierta medida, los métodos utilizados por la ciencia eslovaca en el ámbito de la literatura (la oposición verso/frase en los estudios versológicos de Mikuláš Bakoš, el concepto paradigmático del estilo literario de František Miko que halló una aplicación productiva asimismo en la teoría de la traducción literaria de Anton Popovič).

Si se considera la obra cortazariana desde este punto de vista, se puede observar que la poética del escritor argentino está caracterizada por una posición *intermedia*. Por una parte, persigue la tendencia estructuralista o

neovanguardista al rechazar el dominio de la significación en favor de la estructura dinámica, por otra parte, reanuda en gran medida con la tradición idealista por el afán de conservar todavía el sentido metafísico y metafórico de la existencia humana. De este modo, el escritor fantástico tiene que proceder a la destrucción del *todo solidario* que comprende la tradición simbólica del significado ya que se da cuenta con lucidez de sus limitaciones en el acto de escribir literatura. La persistencia de lo real ampliado por lo fantástico está vinculada con el proceso creador en el que lo importante es desmontar la lengua, el texto, la obra y, simultáneamente, armar la escritura mediante los elementos que son dispersos, fragmentarios o combinatorios. El escritor está inventando las asociaciones verbales y formales para “matar” el significado y reconstruirlo en otros niveles, pero sin perder absolutamente el núcleo ontológico y vital de su actividad literaria.

Para hacerlo se vale Cortázar del lenguaje que contiene las distintas posibilidades de destruir el significado de las palabras o ensancharlo por el juego de asociaciones o correspondencias verbales. Es natural que la “teoría” cortazariana no requiera observar la rígida distinción entre “lengua” (langue) y “habla” (parole) como lo hace la lingüística moderna. Por otra parte, sería erróneo afirmar que el modo poético de narración no tomara en consideración el aporte considerable de la concepción arbitraria del signo lingüístico. Sin embargo, al ubicarse en el terreno artístico, procede Cortázar en reacción al sistema binario de las oposiciones verbales para superar el enfoque objetivista de las teorías estructuralistas. En ese sentido reacciona asimismo a un cierto “vacío” que la poética surrealista, cultivada en la Europa occidental, representaba en lo referente al despliegue libre de ficciones o fantasía.

El origen latinoamericano, su natural vitalidad existencial y multicultural, le ofrecía a Cortázar una fuente inagotable de recursos simbólicos y metafóricos. A través del juego lo fantástico se sitúa en la realidad, y en la realidad cotidiana, aunque no deja de hacerlo con escándalo y proclama la apertura hacia otra realidad.

Por lo tanto, en los relatos fantásticos podemos experimentar una determinada atmósfera misteriosa que nos arranca de los hábitos cotidianos. Como demostró Huizinga: “El carácter lúdico puede sur propio de la acción más sublime. ¿No podríamos seguir hasta la acción cultural y afirmar que también el sacerdote, sacrificador, al practicar su rito, sigue siendo un jugador? La concepción de rito, magia, liturgia, sacramento y misterio entrarán, entonces, en el campo del concepto “juego” (ibíd. 33 – 34). No obstante, la

aventura espiritual de Cortázar se destaca por una simbiosis, por una pluralidad de enfoques. Si el escritor fantástico concede a la palabra “juego” el sentido del rito que comprende la mayoría de los relatos cortazarianos, el mismo rito, entonces, pierde la esencia de una sola religión, de un solo texto sagrado. En varias ocasiones Cortázar pone de relieve la imposibilidad de encontrar un cielo concreto y definitivo. Dice: “Escribo por falencia, por deslocación; y como escribo desde un intersticio, estoy siempre invitando a que otros busquen lo suyos y miren por ellos el jardín donde los árboles tiene frutos que son, por supuesto, piedras preciosas...” (Cortázar 1970: 32 – 33).

La referencia al libro de Huisinga muestra no solamente la misión que debe cumplir la literatura sino apunta también a los horizontes culturales de la existencia humana. El juego llega a ser, pues, un vehículo de interpretación y conocimiento de la realidad en sus aspectos múltiples. No es de extrañar que sus palabras reflejen el parentesco con otras artes. Como traductor de A. Edgar Poe, Cortázar se da cuenta de la naturaleza sintética de su obra que construye *puntos analógicos* para despertar varios ecos o resonancias y rechaza el tiempo cronológico. En la obra *El perseguidor* tiene lugar primordial el impacto de la música “metafísica” del protagonista Johnny (inspirado en el jazzman Charlie Parker). Sobre el fondo de la búsqueda ontológica se confrontan dos arquetipos humanos: el hombre sensual e intuitivo y el analista racional y lógico Bruno; el crítico frente al artista que no quiere compartir la posición cómoda de Bruno, su pensamiento lógico: “No sé por qué (no sé por qué) creí en un momento que en Johnny había una grandeza que él desmiente de día en día (o que nosotros desmentimos; porque, seamos honrados, en Johnny hay como el fantasma de otro Johnny que pudo ser, y ese otro Johnny está lleno de grandeza; el fantasma se le nota como la falta de esa dimensión que sin embargo negativamente evoca y contiene) (Cortázar 1990: 282).

En vez de alcanzar un precario sentimiento de la seguridad, el músico trata de acceder al último punto de la existencia humana que reside mediante su saxo fuera de la dimensión terrestre. De nuevo se percibe, a través del enfrentamiento con la sociedad y sus costumbres, la insuficiencia del lenguaje que sustituye los efectos inmediatos de la expresión textual por los instintos brotados desde las entrañas. De esta manera lo poético se une con el impulso musical y adquiere una tonalidad mágica que trasciende los límites de lo empírico. La exploración de las fuentes naturales de inspiración necesita, pues, todos los sentidos creativos, una presencia activa del

sujeto-compositor. El resultado es el ritmo discontinuo del lenguaje saturado por un permanente vacío existencial por lo cual se desvanece la oposición tradicional entre fondo y forma en favor de la estructura abierta, llena de varios compases imprevisibles, transcendentales.

Ahora bien, el acto poético de Julio Cortázar encarna buen número de estímulos y recursos literarios que resumen su visión caleidoscópica del mundo por la unión de lo real y lo fantástico. La complejidad de sus ideas estéticas hace ver tanto la influencia de la poética romántica como el esfuerzo por rebasarla en una nueva situación histórica por medio del arte sintética que se acerca más al hombre contemporáneo y sigue revelando su cara multifacética. En la trayectoria vital se inscribe Cortázar en la línea de los escritores-“pensadores” que, al igual que José Martí, consideran el papel de la literatura como un instrumento eficaz para salir del determinismo local o geográfico, para abrazar varios mundos. Aunque el escritor argentino era incapaz de la acción política, no renunciaba nunca a su vocación de cultura en el sentido más amplio de la palabra.

Como hemos visto, no desdenaba tampoco lo positivo de la evolución reciente del pensamiento humano, ni siquiera los resultados admirables de la ciencia, y deseaba reconciliarlos con los elementos de fantasía e imaginación como parte integrante del conocimiento profundo y valedero de la realidad. Por consiguiente, es comprensible la tarea virtual del lector cuyas raíces culturales, como lo supone Cortázar mismo, puedan ser distintos a su experiencia única. Es que su acción es regida por el movimiento reversible desenvolviéndose desde yo creador hacia el otro, desde las planicies ilimitadas transculturales hacia todo lo que nuestra visión terrestre, práctica e ideológicamente determinada, apenas pueda tan originalmente captar. De todos modos, el genio de Cortázar no deja de creer en el lector-cómplice, en su capacidad re-creativa y actualmente más abierta, de identificarse íntimamente con su credo poético. Por supuesto, en el proceso nunca cerrado del *diálogo cultural* que nos invita a ver con más lucidez lo que somos en nuestro propio lugar histórico y lo que son nuestros límites bajo su visión universal.

Literatura

BAKOŠ, M.: *Vývin slovenského verša od školy Štúrovej* (La evolución del verso eslovaco desde la Escuela de Štúr) 3^e. ed. Bratislava: VSAV, 1966.

BESSIÈRE, I.: *Le récit fantastique*. Paris: Larousse, 1974.

COHEN, J.: *Structure du langage poétique*. Paris: Flammarion, 1970.

CORTÁZAR, J.: *La vuelta al día en ochenta mundos*. Madrid: Siglo XXI, 1970.

CORTÁZAR, J.: *Las armas secretas*. Madrid, ed. Cátedra, 1990.

DELLEPIANE, Á de: *Julio Cortázar*, pp. 223-258. In: *Narrativa y crítica de nuestra América*. Madrid: ed Castalia, 1978.

ĎURIŠIN: *Teória literárnej komparatistiky* (La teoría de la comparatística literaria). Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1975.

FRANEK, L. *Štýl prekladu. Vývinovo-teoretická a kritická analýza slovenských prekladov Paula Claudela* (El estilo de la traducción. El análisis teórico-evolutivo y crítico de las traducciones eslovacas de Paul Claudel). Bratislava: VEDA, 1997. ISBN 80-224-0468-7.

FRANEK, L.: *El realismo fantástico de Julio Cortázar (un esbozo para los estudios interliterarios)*. In: I. Seminario Internacional de Hispanística. Prešov: Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis, 2008, s.38-43. ISBN 978-80-8068-783-0.

HUISINGA, J.: *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé, 1957.

GUILLÉN, c.J.: *Entre lo uno y lo diverso. La Literatura Comparada (Ayer y hoy)*. Barcelona: Ed. Marginales Tusquets, 2005.

MIKO, F.: *Estetika výrazu* (Lo estético de la expresión). Bratislava: SPN, 1969.

MORA VALCÁRCEL, C. de: *Teoría y práctica del cuento en los relatos de Cortázar*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispano-Americanos, 1982.

POPOVIČ, A.: *Poetika umeleckého prekladu* (La poética de la traducción artística). Bratislava: Tatran, 1971.

RISCO, A.: *Literatura fantástica de lengua española*. Madrid: Taurus, 1981.

SCHOLZ, L.: *El arte poética de Julio Cortázar*. Buenos Aires: ed. Castañeda, 1977.

TODOROV, Tz.: *Introduction à la littérature fantastique*. Paris: Seuil, 1970. ISBN 2-02-004374-2

Resumé

Definícia pojmu fantastická literatúra a mnohorakosť aspektov jej výskumu. Dielo argentínskeho spisovateľa Julia Cortáзара. Osvetlenie teoretických princípov cez jeho poviedkovú, románovú a esejistickú tvorbu. Vplyv surrealizmu. Nadväznosť na poetiku romantizmu. Ústredná úloha poézie pri syntetickom pohľade na skutočnosť. Fantázia v spojení s realitou a absurdnom. Pojem dvojníka, figúr a konštelácií. Cortázarovo hľadačstvo v kontexte vývinu hispanoamerických literatúr. Návrat k orálnej povahe reči. Reakcia na inšpiratívne podnety z modernej jazykovedy. Ontologický rozmer písania. Hudobnosť výrazu. Prínos Cortázarovej poetiky z hľadiska súčasného kultúrneho dialógu medzi národmi.

Summary

Definition of fantastic literature, and the variety of its research aspects. Works of the Argentinean author Julio Cortázar. Explication of theoretical principles by means of his short stories, novels and essays. Influence of surrealism. Relationship to the poetics of romanticism. Key role of poetry in the synthetic view of reality. Fantasy and reality. The fantastic and the absurd. The concept of a double. Figures and constellations. Cortázar's searching in the context of Hispanic literatures development. Return to the oral character of the language. Reaction to the inspirations from modern linguistics. Ontological dimension of the writing. Musicality of expression. Contribution of Cortázar's poetics in the context of contemporary intercultural dialogue.

KUNDERA Y CORTÁZAR: PUENTE DE PLATA LITERARIO

Eduardo Lillo Moreno

Gymnázium Mikuláša Kováča, Banská Bystrica

En este encuentro de profesores de español en Eslovaquia he querido juntar las gigantes figuras literarias – además de la altura física – de Julio Cortázar y Milan Kundera, aprovechando la celebración en este año del centenario del natalicio del escritor argentino y la publicación de la última novela de Kundera después de catorce años desde que apareciera la precedente. También quería hablar del autor checo porque es una de las figuras más relevantes e influyentes de la literatura centroeuropea y mundial y me llama extraordinariamente la atención que no goce de tanto reconocimiento – más allá de los círculos literarios – en el país vecino donde nos hallamos, donde lamentablemente no se ha publicado todavía esta última novela.

No se tratará de hacer un análisis exhaustivo de los puntos comunes que unen sus obras dentro del marco de la literatura comparada, sino de procurar un acercamiento a una relación literaria y amical dentro de la historia de la literatura.

Como introducción quería comentar dos elementos que como simple lector parecen muy diferentes entre estos autores.

El primero es la presencia de la música en la obra de ambos. Ambos autores tienen una cultura musical amplísima, pero el reflejo que esto tiene en sus libros muestra una influencia clara de diferente tipo de música. En Cortázar más allá del cuento *El perseguidor*, cuyo centro es el saxofonista Johnny Carter – personaje basado en el músico Charlie Parker –, y donde la presencia de la música es la base del relato y el tema que considero central, que mueve tanto a los protagonistas como al propio relato. Más allá de este cuento, podríamos decir que la música que relacionamos con el autor es la música jazz, quizás podríamos hablar de una libertad aparente sujeta a las diferentes escalas. En Kundera las referencias musicales están siempre presentes y dominan tanto el contenido de las novelas como la estructura

de las mismas. Pero, ¿qué tipo de música es? Habría que mencionar la importancia que tiene la música folclórica en su primera novela – *La broma* – en la que rodea y forma a uno de los personajes protagónicos, pero en el conjunto de su obra diría que se trata fundamentalmente de la música clásica en general y de Beethoven en particular. Es uno de los leitmotiv de *La insoportable levedad del ser* y en *La inmortalidad* nos explica, así como en sus ensayos literarios, esta presencia musical en la literatura, presencia que influye en la forma en la que escribe, en la forma en la que construye la estructura novelística. Kundera debía haber asimilado bien la cultura musical clásica siendo hijo de un pianista y musicólogo, además ser también él mismo pianista.

Estos dos tipos diferentes de música que tienen presencia en sus obras las configuran de forma diferente, crearía una aparente diferencia. Aún así, este primer punto diferente debería terminarlo con la mención de que Kundera fue pianista de jazz en su juventud, así que sería más representativo terminar diciendo que la música y la cultura musical influyen enormemente en la obra de los dos autores.

El segundo punto sería el género al que se dedican los dos autores. Pertenecen a la narrativa y ambos han escrito tanto cuentos como novelas. Sin embargo, el subgénero al que se asocia uno y otro es diferente, ya que Cortázar se identifica más con su producción cuentística y pareciera el ámbito propio de su creación. Por otro lado, el autor checo ha publicado un libro de cuentos, pero el resto de su producción literaria son novelas y como creador lo identificamos más como novelista, como parte de la historia de la novela. Un narrador que se encuentra más a gusto a partir de una cierta extensión, así como con las posibilidades de expresión artística que ofrece la novela.

Pero a pesar de que Cortázar sea un maestro del cuento y haya llevado a este subgénero a una de sus máximas expresiones artísticas, quizás su obra más significativa y más influyente sea una novela: *Rayuela*. Aurora Bernárdez, en un homenaje a Cortázar celebrado en la Casa América, mencionaba que había sido con *Rayuela* con la que Julio Cortázar se había convertido en un escritor de culto. Además, comentaba que en su tumba del cementerio de Montparnasse dejaban muchísimas notas, la mayoría de ellas haciendo referencia a los cronopios y a Oliveria, el personaje protagonista de la novela.

Por consiguiente, en la historia de la novela los dos autores tienen una gran trascendencia. Y otro elemento común sería que ambos desarrollan teorías sobre la literatura y escriben ensayos sobre su arte.

Los elementos con los que pretendía introducir la relación entre estos autores nos hablan de diferencias y similitudes, pero quisiera comentar aquí el encuentro literario de estos dos autores, el encuentro físico entre estos autores que representan la literatura centroeuropea y la literatura hispanoamericana y ambos se adscriben a la literatura universal. Un encuentro físico que fomenta lazos de amistad y lazos literarios y que ejemplifica esa unión de literaturas a través de lo que Kundera denominó como puente de plata entre Centroeuropa y Latinoamérica.

En el año 1968 se produjeron una serie de revoluciones sociales en el mundo. En el país entonces llamado Checoslovaquia los líderes políticos liderados por Dubček iniciaron un proceso de apertura política, pasando de un régimen socialista totalitario a lo que denominaron “Socialismo con rostro humano”. La primavera de Praga fue este periodo de liberación política, que terminó en agosto del mismo año con la invasión del país por los tanques soviéticos; los países del Pacto de Varsovia cerraban la apertura política a la democracia e imponían de nuevo un socialismo totalitario. Poco después, por parte de la Unión de Escritores de Checoslovaquia se celebraron unos congresos en los que invitaban a figuras internacionales con la esperanza de que sirviera para mantener el espíritu de la Primavera de Praga. En diciembre de ese año Milan Kundera, que formaba parte de dicha Unión de Escritores, decidió invitar a tres figuras de la narrativa latinoamericana: Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez y Julio Cortázar.

Este encuentro no cambió la situación política. Fuentes nos comenta que se vivía un ambiente de extraña libertad porque en sus charlas se quejaban de la situación de la República Dominicana y hablaban del presidente Johnson en un contexto donde todos entendían que también hablaban de Checoslovaquia y Brezhnev. Todavía se mantenía algo del espíritu de la Primavera de Praga, pero no iba a durar mucho. Al año siguiente Kundera se exilió a Francia. Sin embargo, dentro de la historia de la literatura y de la novela es un encuentro altamente significativo. En la parte amical, humana e histórica, tenemos los documentos de estos autores que nos hablan de un encuentro que celebra la amistad. García Márquez y Fuentes comentaban las horas previas a la llegada a Praga, en las que no durmieron en el tren porque Cortázar les dio casi una cátedra sobre jazz. Y su llegada a Praga, el encuentro con Milan y lo que hicieron, Cortázar irse a disfrutar una

ducha con hidroterapia de su tamaño, García Márquez y Fuentes tomar un baño natural en las aguas heladas del Voltava en uno de los balnearios de la ciudad y comer jabalí y beber slivovice. Kundera mantendrá su imagen de América Latina «encarnada en mi imaginación en aquellos tres hombres, cuarentones, muy guapos, muy viriles con quienes viví en los amargos días de Praga una felicidad improbable y vigilada por las metralletas del ejército ruso». Fuentes también nos habla de la impresión que les causó Kundera, nos habla de su mirada «distinta, pero fraterna, la de Europa Central como imagen de un espejo concéntrico que refleja a España y América Latina». Más allá de esos primeros pasos de convivencia y nacimiento de esta amistad entre los autores hispanoamericanos y el autor checo, es un encuentro de los puntos centrales de la literatura de ese momento, de una mirada en el espejo quizás, como dice Fuentes.

Este encuentro simboliza el encuentro de esos puntos geográficamente exocéntricos de la tradición literaria universal que por primera vez están en el punto central, como también ocurría con otros autores exocéntricos como Salman Rushdie. En los años 60 el crítico Ugne Karvelis escribía que «los dos puntos más urgentes de la narrativa contemporánea se encontraban en América Latina y en la Europa Central». Así pues, en este encuentro se representa también esa toma del centro de la tradición literaria universal por parte de las literaturas exocéntricas. Estos autores mencionan la importancia del Barroco en sus zonas geográficas como un punto de unión, pero más allá de esa importante herencia y presencia cultural conjunta, se trata de que estos autores estaban dando un paso conjunto, el paso central, el paso que marca la evolución de la literatura y de sus géneros narrativos, el paso que los situaba en el centro de la historia de la literatura universal.

Para terminar quería mencionar tres puntos importantes que hacen que estos autores se sitúen en el centro de la tradición literaria y qué posible relación y relevancia tendría en sus obras.

El primer elemento sería el pensamiento. Según Kundera es una de las cuatro llamadas que tiene la novela, sobre todo desde que autores como Musil y Broch desde principios del siglo XX le dan a la novela esa facultad en su máxima expresión. Yo descubrí en Kundera esa máxima expresión en la novela *La insoportable levedad del ser* en la que percibía esa posibilidad novelística en donde la historia de ficción se veía relacionada con la teoría del eterno retorno y con muchas más ideas en una sorprendente llamada del pensamiento a través de la novela. No podríamos decir que en los cuentos

de Cortázar esta llamada al pensamiento tenga una presencia primordial, pues no la tiene. Sin embargo, en *Rayuela* sí podemos encontrar entre las muchas posibilidades de la novela esta facultad de pensamiento. En conjunto la relevancia del pensamiento y el desarrollo que le da en la novela Kundera es mucho más apreciable que en la obra cortaziana. Quizás en Latinoamérica haya expresiones más claras de la presencia del pensamiento en la obra de Sábato.

En segundo lugar, quería mencionar la visión de la realidad que ofrecen los dos autores. Quizás haya más conexión con Fuentes o García Márquez en la presencia de elementos oníricos en la novela y en el uso que pueden tener en ellas, esa presencia de elementos fantásticos que pueden venir del mundo de los sueños y que configuran la realidad. Desde mi visión creo que estos autores provocan un extrañamiento en el lector en relación a la realidad. En Kundera, aparte de la presencia onírica, la realidad también ofrece la posibilidad de ser manipulada por el sistema totalitario, lo que deja una sensación de amargura o tristeza. Lo onírico sirve más para crear y desarrollar a sus personajes, mostrar los miedos, fantasías o deseos del ser humano. En Cortázar no se trata de que otros elementos puedan manipular la realidad, si no de descubrir en la realidad elementos insólitos que nos ayudan a comprenderla mejor, porque es así, se trata de eso, de esos componentes insólitos de la realidad que el autor nos descubre en sus obras. Y la visión de Cortázar es una visión de asombro. Así pues, aunque en ambos autores tiene mucha importancia la realidad y el uso de ella provoca extrañamiento en el lector, el camino por el que se acercan a ella es diferente.

El último punto es un elemento fundamental en sus obras y en su concepción de la literatura. Es la presencia del humor y el juego. Fuentes y Kundera ven este elemento el que hace a estos autores formar parte de la tradición de la novela, que Fuentes define como tradición de La Mancha, porque nace con la novela de Cervantes y luego continuará con las figuras destacadas de Sterne y Diderot. La presencia del humor y entender la literatura como un juego está muy presente en ambos autores. En Kundera aparece la risa asociada al sistema totalitario que la quiere manipular, en donde las bromas se pueden convertir en sacrilegios. Sus novelas rebosan humor, pero también el miedo de que ese humor pueda desaparecer por culpa del sistema que lo aplasta. Así lo vemos también en su última novela, donde nos cuenta la historia de una gracia que contaba Stalin que todos los miembros del politburó tomaban en serio. Le preocupa o denuncia esa

manipulación de la risa, el peligro de los agelastas, que definió Rabelais como aquellos que han perdido la capacidad de reír.

En Cortázar no nos encontramos situaciones que provoquen tanta risa como en el Quijote o en algunas situaciones de las novelas de Kundera, pero sí vemos cómo él entiende la literatura como un juego (quizás excluyendo el *Libro de Manuel* por el compromiso político de denuncia que el autor quería plasmar en él), donde la literatura es lo más importante dentro de la literatura. Y también hace partícipe al lector de ese juego literario como ejemplifica muy bien la revolución que supuso la aparición de *Rayuela*, en la que el lector tenía varias formas de leerla y en varios capítulos encontraba también diferentes formas de creación literaria, de juego. El par de veces que he usado el capítulo 68 de *Rayuela* en clase la mayoría de mis estudiantes se suele reír. Como parte del juego, Cervantes lee en su libro su propio libro, sus personajes se saben leídos, hablan en la segunda parte de la lectura de la primera. Cortázar se suma a este juego proponiendo la construcción del libro con los lectores. Y en Kundera también aparece la metaliteratura, habla de lo que está escribiendo, en las novelas habla del propio proceso de creación de las novelas.

Podemos decir que ambos autores a través del humor y a través del juego se adscriben dentro de la tradición literaria, de la tradición de la novela, de la tradición de La Mancha.

Con estos tres elementos concluyó este puente literario entre Julio Cortázar y Milan Kundera.

CANTAR EN UN CORO, UNA MAGIA EMOCIONAL QUE (NOS) MOTIVA, EDUCA Y ENSEÑA

Rita Ferrer i Miquel

IRE, Institut de Recerca Educativa de la Universidad de Girona

Introducción

La música es un lenguaje de comunicación individual y colectivo de carácter universal. Un lenguaje que encontramos en el ambiente, un lenguaje que proporciona la misma naturaleza. Es un lenguaje que mueve emociones y sentimientos y que produce sensaciones diversas en cada individuo. Dicho lenguaje lo podemos experimentar a través de los sonidos y también a través de la palabra. Llamamos canción a una composición donde la letra y la música conviven, se ayudan, se mezclan, se enriquecen. Estaremos de acuerdo en que cuando cantamos una canción el texto posee una importancia muy grande, ya que no tan solo son los sonidos que puede tocar un piano, una guitarra, una conjunto instrumental o una orquesta, sino que las palabras que se cantan transmiten mensaje.

Si el canto es individual, dicho mensaje contiene determinados valores, pero si el canto es grupal, colectivo, entonces encontramos un camino más complejo de aprendizaje de muy alto nivel y de integración que podría decirse que es obvio.

No en vano se comenta, sugiere y dice, que para aprender una lengua, una actividad que facilita la adquisición y ampliación de vocabulario, es escuchar canciones y cantarlas, interiorizar las frases hechas y trabajar las estructuras. El texto de cualquier canción sea en lengua propia o en otras lenguas, es fundamentalmente el que transmite el mensaje, desvela sensibilidad, ayuda a la interpretación, la creatividad y sobretodo es instrumento de expresividad y comunicación.

La conferencia está estructurada en varias partes que veremos a continuación: "Hecha la introducción pasaremos a exponer el porqué del tema que he escogido para la conferencia: El canto coral y sus beneficios.

Presentación

Permítanme que me presente, mi nombre es Rita Ferrer Miquel y soy profesora de música en la Universidad de Girona- Cataluña. En el Encuentro de profesores eslovacos de español en el año 2009, me invitaron para acercarlos a la persona del gran compositor catalán- español Isaac Albéniz .

Pero esta vez llevo conmigo una parte de mi trabajo y mi pasión que quiero compartir con todos ustedes, Des hace más de 35 años vengo dirigiendo un coro de jóvenes adultos con el nombre de Coral Nit de Juny inspirado en un poema de Miquel Martí i Pol y 30 años con un coro infantil y de adolescentes, Els Violets. Su nombre tiene para nosotros un doble significado: el niño travieso y movido, es un virolet, pero también lo es el rabito de las boinas y como nuestro pueblo, Palafrugell, los trabajadores y mozos de las fábricas de corcho solían llevar boina, fue una forma de recordar y hacer recordar este colectivo, que cantaban al salir del trabajo e hicieron crecer la cultura formando personas a través del canto. Sabemos pues, un poco más y observamos como en un caso y en otro la palabra se suma a la música y la música a la palabra.

Empecé a muy temprana edad a petición de jóvenes estudiantes de música que se les hacía difícil seguir con el estudio de la música ya que la universidad los llamaba a otras disciplinas, pero no querían prescindir de ella y se les ocurrió una idea, crear: **un coro**. Me lo propusieron y acepté, pero debo decir que para mí no fue un reto fácil ya que si bien enseñaba música, no tenía formación específica en la dirección de coros, pero aprendí haciéndolo. Más tarde seguí estudios y me especialicé e incluso mi tesis doctoral se centró en el canto coral, con el título “El canto coral infantil y juvenil, educa en valores, hábitos y competencias”

En el momento de iniciar el doctorado y al deber escoger el tema que investigaría lo tuve muy claro, el **canto coral**. Ya que todo lo que llevaba haciendo a lo largo de este tiempo debía tomar forma investigadora verificando la supuesta hipótesis planteada, acompañada de unos objetivos claros, en busca de respuesta a todos los interrogantes y llegar a unas conclusiones. Que resultaron ser magníficas.

Actualmente y después de tantos años de prácticas, estudio y experiencias, puedo modestamente presentarme como una directora de coros.

Marco en el cual nos centraremos para iniciar la práctica

La tipología de coros es muy variable y diversa: no es lo mismo un coro de niños, que un coro de jóvenes o un coro de adultos, como tampoco será lo mismo un coro que cante con finalidades terapéuticas, sociales o competitivas. Pero sí puedo afirmar que un director o directora de coro debe ser un buen pedagogo además de un buen músico y excelente comunicador. De hecho deberá ser un leader.

Vamos a descubrir y pasaremos a la parte más práctica

Por el momento vamos a escuchar como cantan los coros que les presento empezando por el último CD que grabaron Els Virolets¹ la primavera pasada. Alleluia- L Cohen, en inglés y Peix Martell de Josep Vila Casañas en catalán. Esta audición pretende ser solo una muestra de cómo puede sonar un coro no profesional pero con gran talento. Ahora el coro serán ustedes y para empezar realizaremos unos ejercicios previos para despertar la voz y disponerla para que esté preparada para poder cantar, (*práctica*).

He ha hecho una selección de cantos populares que serán el punto de partida y que responden a distintas categorías de canciones:

Debajo un botón², canción infantil,
Tu pañuelo y el mío,³ canción con tono de humor,
Una tarde fresquita de Mayo⁴, canción amorosa.

En cualquier interpretación de una canción el texto es fundamental para dar el carácter que precisa. Las canciones citadas las hemos a prendido a una sola voz, pero también nos iniciaremos en la polifonía a través de la forma musical canon.

¿Qué es un canon?

El **canon** es una pieza o sección de una composición musical de carácter contrapuntístico basada en la imitación entre dos o más voces separadas por un intervalo temporal. Una parte vocal o instrumental interpreta una melodía y unos compases más tarde, una segunda voz repite esa misma melodía de manera exacta o bien modificando su tonalidad u otros as-

¹ Coral Els Virolets- coro de 30 chicos y chicas de edades comprendidas entre 12 y 17 años. Ver foto en los anexos y las dos canciones en mp3. Anexos

² Debajo un botón Partitura en los anexos.

³ Tu pañuelo y el mío. Partitura en los anexos.

⁴ Una tarde fresquita de mayo. Partitura en los anexos.

pectos. En este proceso pueden participar más voces. A la primera voz se le llama *dux*, propuesta o antecedente, y a cada una de las voces que le siguen *comes*, respuesta o consecuente. El canon aportó un gran beneficio al estudio del contrapunto, y, en consecuencia, al desarrollo de las distintas formas musicales.

Como muestra podemos aprender un canon en italiano “*Sine musica nulla vita*”⁵.

Según Violeta Hemsy de Gainza pedagoga argentina:

“Un hermoso canon es al mismo tiempo una bella canción. Los niños pequeños podrán escucharlos y entonarlos mucho tiempo antes de saber lo que es un canon y de poseer la madurez musical necesaria como para intervenir en una ejecución vocal a dos o más voces de los mismos. Dependerá por supuesto, del educador musical la elección del momento apropiado para introducir el canto a varias voces. Por lo general, y de acuerdo con nuestra experiencia creemos que no conviene hacerlo antes de que los niños tengan nueve a diez años de edad, por lo menos, ya que solo entonces sus voces y su capacidad de comprensión musical habrán alcanzado el nivel de madurez necesario para emprender esta actividad con las mejores perspectivas de éxito”. – 70 cánones de aquí y de allá.

Canción en catalán: Dins la fosca tot d’una⁶. Canon con acompañamiento rítmico corporal.

¿Qué hemos experimentado, qué hemos sentido?

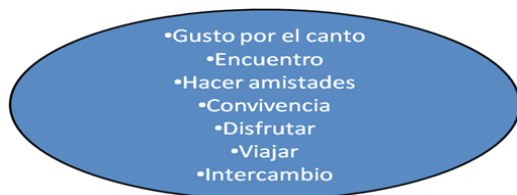
¿Podemos ahora hablar de sensaciones? ¿Podemos hablar de miedos? ¿De vergüenzas, de...?

En primer lugar, afirmar que responde a la magia planteada al inicio podría ser un poco atrevido, pero en un coro la magia es la satisfacción del resultado que no siempre llega al final, ya que hay magia en muchos momentos y ésta se manifiesta tanto en un instante sonoro como de silencio y **la magia puede ser el acuerdo, el orden, el movimiento y la disciplina incluso.**

No hay coro sin motivación, ¿por qué acudimos a cantar en un coro? Esta pregunta nos lleva a explicar que es lo que realmente motiva

⁵ Sine musica nulla vita. Partitura en los anexos.

⁶ Dins la fosca. Canon melódico rítmico. Partitura en los anexos.

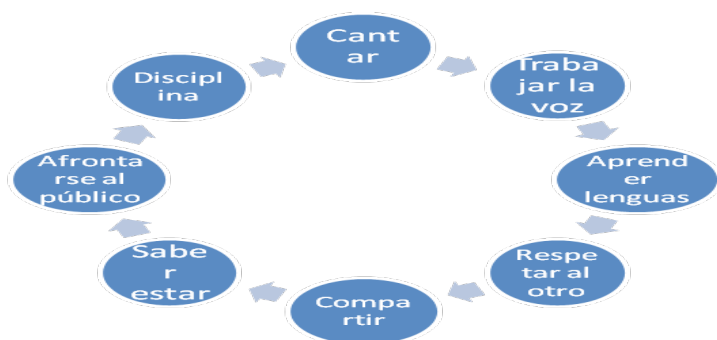


En un principio podríamos sugerir como primera opción: el gusto por el canto, ya que seguramente las personas que nunca hemos sentido necesidad de cantar no nos apuntaremos en un coro.

Pero sí que hemos podido comprobar que el hecho de participar en un coro conlleva unas actitudes y pide de unas normas que no deja de ser propiamente un juego. Un juego sonoro que surge de un encuentro, facilita el hacer amistades, trabaja la convivencia, los componentes de un coro disfrutan cantando, se les da la oportunidad de viajar, de encontrarse con otros coros, otras personas, conocer otras culturas, otras lenguas y se intercambian conocimientos; música, amistades y de ahí la vuelta a empezar.

¿Qué nos enseña?

¿Qué aprendemos cantando en un coro?



Y todo esto de forma circular, porque nada guarda un orden de aparición, tan solo pide la voluntad de practicarlo y la magia de comprobarlo. Si ponemos la mirada en los coros infantiles, de adolescentes, juveniles o de adultos **¿encontramos los mismos aprendizajes?**

¿Qué nos aporta?

¿Los beneficios producidos por el canto coral van de la mano?

A estas tres preguntas siguen tres grandes respuestas y no descubriremos nada nuevo si afirmamos que cantar en un coro es una actividad muy beneficiosa para los componentes del mismo y para su director. Tampoco nos alejamos de esta tesis si afirmamos que para una sociedad del siglo XXI tener coros en activo es un beneficio social y humanístico muy importante. Según Rao, (2012) *“En un mundo de límites y fronteras, terrorismo e injusticia, los directores están moralmente obligados a considerar el potencial social y psico-espiritual del canto coral, como una práctica musical intercultural, transformadora e inclusiva, para el siglo XXI”*

El trabajo conjunto, colaborativo y cooperativo ayuda al desarrollo de las personas en su más amplio aspecto. Escribí yo en la tesis (Ferrer, 2011) *“En un coro se trabaja la música a partir del desarrollo de las competencias específicas y teniendo la mirada puesta hacia la comprensión musical, la interpretación y la expresión. La educación de la voz y del oído se ponen al servicio de la música en el momento que trabajamos afinación, ritmo, armonía, fraseo y expresión. El camino es delicado, duro y largo.”* Durante la formación primaria este trabajo estará basado en conocer y ampliar repertorio basándonos en un primer momento **en la canción popular y tradicional, ya que es la cuna de la propia cultura.** Las herramientas más próximas al cantor y respecto a su procedencia y raíz. Al cantar en la escuela se garantiza en gran parte que la música llegue a todos los niños, dijo Kodály, “La música es para todos” y “La autentica música folclórica debe ser la base de la expresión musical de un país en todos los niveles educativos”

Se hacen afirmaciones, que todas ellas redundan en un mismo sentido y por evidentes que parezcan no siempre resultan creíbles y se presentan como alternativa educativa. Por eso nos preguntamos, ¿Se puede ir más allá y pretender formar musicalmente los niños o jóvenes por el simple hecho de cantar en un coro? ¿La actividad coral, podría ser la vía más accesible a una educación musical masiva, igualitaria y al alcance de todos a partir del aula en la escuela primaria o secundaria?

El pedagogo musical catalán ,Borgunyó, decía: *“El coro escolar, dentro de la educación musical, no debe ser un objetivo, sino simplemente una consecuencia lógica. En realidad, desde el momento que la educación musical de los niños se realiza colectivamente, se puede decir que ya desde un principio queda constituido automáticamente; un coro”.* (Borgunyó, 1933)

La práctica del canto coral, ya sea en la escuela general, en escuelas de música, en asociaciones diversas, en barrios o en centros de reinserción social, juega un papel muy importante y quizás no es la búsqueda de una mayor o menor calidad vocal de los cantores lo que se pueda pretender, (aunque se deba procurar) Bonal, sociólogo (2010) opina que *“Lo más destacable de la socialización en el entorno coral, no es solo la calidad vocal de los que cantan, sino los valores implícitos que se ocultan detrás de cada ensayo y de cada concierto”*.

El canto coral ayuda al desarrollo de las facultades intelectuales y también morales. Es una actividad que pide comprensión, atención, respeto, orden, escucha, respecto a uno mismo y hacia los demás.

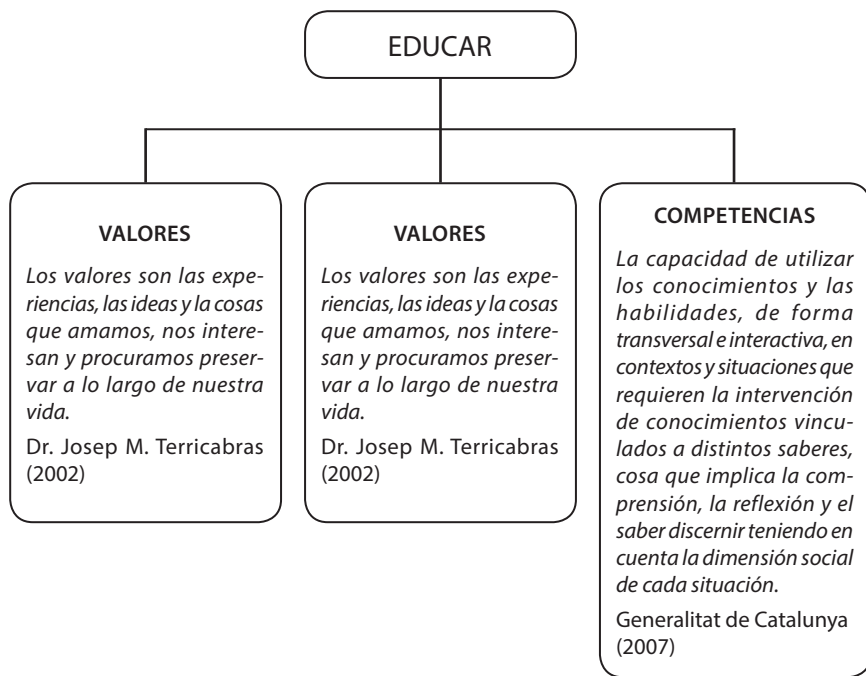
La práctica del canto coral, ofrece la oportunidad de crecer como persona. Genera confianza mutua y hacia uno mismo, establece objetivos comunes y personales y crea posibilidades de obtener recompensas a nivel individual y/o de grupo. Esta es una de las grandezas del canto coral, **esta es la magia** de la que estamos hablando. Genera energía y motiva y trasciende la persona. En esto volvemos a encontrar el sentido de amistad y convivencia que hablábamos al inicio. La música en grupo y el canto grupal unifican el colectivo hacia un objetivo común.

¡Cuántas cosas puede hacer el canto coral! ¿Nos lo creemos? ¿Sería un valor de cambio? Fíjense que estamos hablando de transformación.

Hemos hablado y escrito muchas cosas, muchas “barbaridades” quizás podríamos pensar, pero ¿no es cierto que la poesía que encontramos en el texto de una canción está llena de mensajes de diversas índoles? ¿Hemos podido establecer enlaces entre éstos y la música a través del canto? ¿Son tantas, pocas, algunas, muchas las razones para no creer en la magia?

Las respuestas las vamos a encontrar durante el proceso, no están escritas en ningún libro y no las encontraremos en el mismo momento ni por el mismo orden cada uno de vosotros, ni yo, ni nadie. Cada cual sentirá en su interior aquella motivación por cantar, hacer una representación teatral o la necesidad de escribir un texto o pintar un cuadro. La emoción y la movida de sentimientos están muy relacionadas. Los dos lenguajes: poesía y música, presentes en una canción, son potentes por separado, pero juntos se hacen irresistibles en cualquier comunicación artística y sonora.

A todo esto podemos llamar educación, porque estaremos educando en global a través de valores, hábitos y competencias.



Conclusión

El hecho de cantar en un coro **exige y enseña valores** como el esfuerzo, el respeto, la comunicación y contribuye a fomentar la amistad, la espontaneidad, la creatividad, la integración, la responsabilidad, la tolerancia, la complicidad, etc. así como **favorece a la adquisición de hábitos** con relación a la escucha, la atención, la colaboración, el orden, la disciplina, la recepción, etc. y **ayuda a formar competencias musicales** como la afinación, el ritmo, la armonía, la articulación, las dinámicas, el fraseo, la musicalidad, la actitud corporal, la expresión. Creo que somos primos hermanos la palabra escrita o hablada y la música cantada o tocada. La poesía contiene música y la música es poesía.

- El hecho de cantar en un coro construye valores, hábitos y competencias en la persona, en el cantor.
- Es efectivamente un camino hacia la mejor formación de la ciudadanía, con la pretensión de construir un mundo mejor.

- Es una acción, la de cantar, que está compuesta por los elementos clave de la acción educativa. Ferrer (2011)

Bibliografía

ADDERLEY ,C., KENNEDY,M. & BERZ, W. (2003). “A home away from home”: The world of the high school music classroom. *Journal of Research in Music Education* Fall 2003 vol. 51 no. 3 190-205

BARTOLOME, S.J. (2013). “It’s Like a Whole Bunch of Me!”: The Perceived Values and Benefits of the Seattle Girls’ Choir Experience. *Journal of Research in Music Education*, 60 (4), 355-418.

FERRER, R. (2009): «El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores». *Eufonía.Didáctica de la Música*, núm. 45, pp. 30-38

FERRER, R. (2011) *El cant coral infantil i juvenil educa en valors, hàbits i competències*. Tesis doctoral.Girona. Universidad de Girona.

LARRAZ, M. J. (2015) “La canción: Un excelente texto y pretexto para su explotación didáctica”. <http://langlab.canterbury.ac.nz/spanWeb/Canciones/pdfs/larraz.pdf>

VAZQUEZ-REINA, M. (2010) “Aprender idiomas a través de la música” http://www.consumer.es/web/es/educacion/otras_formaciones/2010/10/31/196824.php

Anexos a la conferencia



1. Alleluia de L. Cohen

TEATRO DEL SIGLO DE ORO EN LOS ESCENARIOS DE HOY (EL AUTO SACRAMENTAL MODERNO: AUTO, DE ERNESTO CABALLERO)

Anna Ďurišiková

Universidad Comenio, Bratislava

En esta ponencia quisiera hacer un par de reflexiones sobre las características del plano semántico y de la construcción formal de la pieza teatral: *Auto*, de Ernesto Caballero. Mi objetivo principal es mostrar la ingeniosa coexistencia de dos períodos aparentemente diferentes—el período barroco y la contemporaneidad—dentro de la obra de Caballero; de ahí el nombre *Teatro del Siglo de Oro en los escenarios de hoy (El auto sacramental moderno: Auto, de Ernesto Caballero)*. De este modo quisiera también demostrar la intemporalidad y universalidad de las piezas dramáticas de los autores del Siglo de Oro.

Otra razón por qué he elegido la obra de Ernesto Caballero es que este dramaturgo importante—que además es el actual director del Centro Dramático Nacional en Madrid—es prácticamente desconocido en Eslovaquia. No hay ninguna obra que esté traducida al eslovaco o al checo. Por eso quisiera promocionar sus composiciones teatrales para que más gente pudiera acceder al mundo de su obra extraordinaria.

El auto sacramental moderno: *Auto*

El título de la pieza destaca por su polisemia, es decir, hace referencia a varias cosas diferentes a la vez. En primer lugar, en cuanto a la dimensión teatral de la obra, remite al género dramático del auto sacramental. Como “auto” es la forma abreviada de la palabra “automóvil”, también se refiere a este objeto cotidiano—al coche—que nunca aparece en la escena sino que está continuamente presente en los diálogos de los personajes. Por lo tanto, teniendo en cuenta la dimensión simbólica de *Auto*, el título se vincula con los productos de la sociedad de consumo en general. Además, el título se

refiere al lenguaje jurídico, ya que la palabra “auto” también significa una “resolución procesal”. Durante toda la obra, los espectadores se sienten como si estuvieran presentes en un proceso judicial. Por último, quisiera mencionar el origen griego de la palabra “auto” que significa “propio” o “por uno mismo”. Este significado alude al hecho de que durante la representación los espectadores se convierten en los testigos de los actos de autoinculpación y autocondena de los personajes.

El *dramatis personae*, es decir, la lista completa de los personajes consta del marido, la esposa, la cuñada y la autoestopista. Todos los personajes carecen de nombres propios, lo que nos indica su despersonalización y falta de individualidad. En la representación de la obra vemos que no tienen prácticamente ningún mundo interior y solo desempeñan una función más o menos arquetípica. De la misma manera como en los autos sacramentales clásicos también aquí funcionan como alegorías o personificaciones de conceptos abstractos. La llave para entender *Auto* es darse cuenta de los diferentes niveles de significado, no solo del significado obvio que se nos presenta directamente sino también de los significados latentes. El mismo autor dice: “Quería recuperar ese carácter marcadamente moralizante que tenía el género en el Barroco, y he hecho una obra moral. He intentado que tuviera una dimensión más simbólica y retratara no unos personajes en concreto sino que he intentado hacer una metáfora de nuestra sociedad.”

Lo interesante es que todos los personajes se encuentran en el mismo nivel, entonces no hay protagonistas, antagonistas o ayudantes como en las obras clásicas. Este equilibrio se puede ver durante toda la representación porque todos los personajes están constantemente presentes en la escena y tienen aproximadamente el mismo número y la misma extensión de las intervenciones. Los personajes son mutuamente iguales; todos juntos representan la actual sociedad de consumo y cada uno de ellos refleja un vicio de nuestra sociedad en concreto, o sea, muestra la adicción a uno de los productos viciosos de consumo. El marido le fascinan las máquinas y los coches, la esposa está enamorada de su cocina llena de diferentes tipos de electrodomésticos modernos, la cuñada se siente irresistiblemente atraída por la belleza física y cosmética decorativa y la autoestopista—la joven estudiante de la psicología—se aburre con su novio y decide buscar la felicidad y diversión en el dinero, alcohol y los productos farmacéuticos (psicofármacos estimulantes y tranquilizantes). Desgraciadamente, precisamente estos productos presentan la única razón de su ser, como podemos averiguar también en las réplicas siguientes:

MARIDO

Bueno, es lo que hace todo el mundo.
Los domingos se sale al campo. Yo,
ya sabes, hubiera preferido que el domingo
no fuese día festivo, yo,
tengo que reconocerlo, donde estoy más a gusto
es en el trabajo, junto a las máquinas
que acaba de adquirir la empresa,
la estadística es mi pasión y tenemos
la suerte de que nos da de comer.
No, yo no necesitaba descanso los domingos.

ESPOSA

Tú puedes decir cuanto se te antoje
si así te desahogas un poco; adelante,
soy muy comprensiva; de verdad, hermana,
ahora te comprendo, todos necesitamos
algún desahogo, si tú puedes hacerlo
en cualquier lugar parte me alegre por ti,
yo en cambio, sólo en mi cocina, sí,
me relajo, me aturdo, me evado:
cocinando.

Daría cualquier cosa por estar allí.

Tendrías que conocerla: hornillo electrónico
último modelo, microondas informatizado,
(*la única chapuza lograda por mi marido*),
y un friegaplatos que lo hace todo.
Mi cocina. Una maravilla. Super.

CUÑADA

Me ofrecí
a ayudarlo
a lavar
siempre
que lo hiciera
con las oportunas
precauciones,
quiero decir
que estaba dispuesta
a hacerlo
con guantes de goma

antialérgicos
(doble capa de algodón)
para preservar
la manicura.

AUTOESTOPISTA

Toda clase de estimulantes que encontré
en la rebotica de mamá, mezclada con alcohol.
Me apetecía hacer algo intenso,
divertido,
diferente...
Haciendo autostop había llegado hasta
ese bar de carretera; me dieron trabajo
«a prueba»... Era muy excitante estar allí
con las otras
chicas
aunque el local estaba vacío.

Entonces, en las réplicas de los cuatro personajes podemos ver que la sociedad de consumo se apoderó completamente de su pensamiento. Para ellos el mundo se redujo a una mera “serie de anuncios, de los que cada uno elige los que van a conformar su vida”.

Aparte de los personajes mencionados, en la obra también hay un personaje latente del camionista. Aunque este desempeña un papel decisivo en el argumento y, además, estamos constantemente conscientes de su presencia, nunca aparece en el escenario. Su personaje inminente—presente y ausente a la vez—resucita en la obra gracias a las réplicas de los personajes físicamente presentes.

Deberíamos mencionar que el carácter alegórico de *Auto* no está determinado solo por los personajes alegóricos, sino también por el tiempo y el espacio indefinidos y simbólicos. De esta manera la obra adquiere un valor universal como el auto sacramental clásico.

Vemos que al comienzo del único acto del que consta la obra aparecen los cuatro personajes en una habitación extraña. Dado que está casi vacía—aparte de unas piezas de muebles cubiertos—llegan a la conclusión que debe de ser una sala de espera. Ya en una de las primeras réplicas de la esposa el autor ingeniosamente indica su intención: “Todo está cubierto así / porque van a limpiar a fondo.” A primera vista, las palabras pueden resultar banales pero a través de ellas el autor introduce el tema típicamente

barroco: el conflicto entre realidad y apariencia. Es que los muebles cubiertos deben indicar el hecho de que debajo de la superficie se esconde la realidad, ya que la tela es solo un recurso de engaño. Entonces, los muebles cubiertos representan la metáfora del mundo que solo se fija en el aspecto, la superficie y las apariencias. El autor quiere indicar que siempre hay que “limpiar a fondo” y así llegar a la esencia, a lo verdadero. Precisamente esto es lo que él mismo hace durante toda la obra: poco a poco va penetrando en las almas de los cuatro personajes.

De los diálogos fragmentados e indefinidos entre el marido, la esposa, la cuñada y la autoestopista paso a paso llegamos a saber que cuando una tarde de domingo volvían juntos de un picnic en el campo sufrieron un accidente de carretera. Los protagonistas están discutiendo sobre las causas del accidente engañándonos con sus hipótesis y acusaciones falsas. Al principio acusan al camionista que chocó contra su coche desde atrás. Sin embargo, con el paso del tiempo llegan a reconstruir la historia verdadera del accidente, van descubriendo los detalles que tenían que ver con el suceso y poco a poco cada uno de ellos accede a cargar sobre sus espaldas la responsabilidad con la que contribuyó al accidente. Al final, reconocen que el accidente lo causaron sus propios errores y culpas.

Durante la espera el autor nos proporciona el tiempo y espacio para conocer mejor a los personajes. Llegamos a saber que los maridos junto a la hermana de la esposa se van regularmente al campo. Sin embargo, no lo hacen porque les guste. Lo hacen porque—como dice el marido—“es lo que hace todo el mundo”. La cuñada no se interesa por nada sino por su propia belleza y los productos cosméticos, a la autoestopista le encanta fingir que es “la protagonista de una de esas películas / francesas o americanas o argentinas”. Así, paso a paso, los espectadores van descubriendo la sociedad que antepone el fingimiento y las apariencias a los valores e intereses verdaderos. Como se dice “las apariencias engañan” y los personajes de *Auto* no sólo engañan unos a otros sino que—y esto es aún peor—engañan a sí mismos.

El lenguaje de *Auto* destaca por ser muy poético lo que, ciertamente, no es una característica recurrente en la escena teatral actual. El lenguaje poético destaca en la edición que de la obra hizo el Instituto de Cultura “Juan Gil-Albert” de la Diputación Provincial de Alicante, en la que se conserva la versificación. En otras ediciones el texto se ha prosificado. La pieza está escrita en verso libre, es decir, sin el uso estricto de las estrofas clásicas; no obstante, a pesar de ello en algunas réplicas podemos encontrar “restos de la métrica clásica”.

Es importante destacar que el lenguaje de los protagonistas está repleto de frases hechas. Entonces, podemos ver que los protagonistas no hablan, no entablan los diálogos verdaderos porque no inventan sus propias frases. Es que parece como si tuvieran miedo de pensar. Rechazan el libre albedrío—que es otro tema muy barroco—, viven en el mundo de las apariencias y lo que hacen al final de la obra es una mera recitación de los clichés, una enumeración de las expresiones muy utilizadas:

MARIDO	¿Qué ha pasado?
ESPOSA	Un ángel.
MARIDO	¿Un ángel? ¿Qué quieres decir con eso? ¿Va por mí, verdad?
ESPOSA	Ha pasado un ángel. Es una frase hecha, querido.
AUTOESTOPISTA	Las frases hechas están hechas para momentos como este. Para que no pasen más ángeles. Son tan cómodas. Un alivio.
CUÑADA	Sí, se relaciona una mejor con las personas humanas.

La obra culmina en el momento cuando los personajes se desnudan completamente ante los espectadores y en vez de una sensación de ligereza, de liberación y de claridad de la catarsis experimentada encuentran un vacío espiritual:

AUTOESTOPISTA	No encuentro palabras para... No encuentro palabras para...
MARIDO	Palabras para...
CUÑADA	Para...
ESPOSA	Palabras...
AUTOESTOPISTA	P... (SILENCIO)

Lo importante es que experimentan una especie de epifanía pero seguramente no en términos religiosos. Se dan cuenta que toda su vida ha sido una

mentira y no son capaces de pensar ni mantener una conversación normal. Al final de la obra escuchamos solo unos monólogos vacíos en los que los protagonistas—poseídos totalmente por el consumo—repiten unos fragmentos de los anuncios publicitarios que propagan sus productos favoritos:

MARIDO

MOTOR: delantero transversal de cuatro cilindros en línea con culata de 16 válvulas.

CILINDRADA: 1.485 centímetros cúbicos.

POTENCIA MAXIMA: 85 CV: a 5.500 revoluciones por minuto.

TRACCION: delantera.

CAJA DE CAMBIOS: manual de cinco marchas.

DIRECCION: de cremallera asistida.

FRENOS: de disco en las cuatro ruedas, ventilados los delanteros.

SUSPENSIONES: independiente a las cuatro ruedas.

DEPOSITODE COMBUSTIBLE: 45 litros.

PESO TOTAL: 960 kilos.

(SILENCIO)

CUÑADA

El gel anticelulítico acción integral tiene en cuenta el ritmo fisiológico de la mujer y ataca con fuerza las sobrecargas locales desde todos los frentes, oponiéndose a su reinstalación todo el año, gracias a sus efectos liporreductor, anti-agua y antirreinstalación.

(SILENCIO)

ESPOSA

Frigoríficos de 1 o 2 puertas. Modelos empotrables, integrables o side by side, con congelador y frigorífico a cada lado. Poseen además una cámara de alta humedad que mantiene un 90% de humedad relativa, para conservar

en perfectas condiciones los alimentos
que más se resienten con la pérdida del agua,
como frutas y verduras.

(SILENCIO)

AUTOESTOPISTA

El diclorhidrato de hidroxicina
está especialmente indicado para casos de
inestabilidad, irritabilidad e
insomnio nervioso. Angustia.
Trastornos orgánicos de origen emocional.
Síndromes psiquiátricos menores
(melancolía ansiosa) y,
en general,
siempre que se desee conseguir
un efecto tranquilizante o atarácico.

(SILENCIO)

El cese de comunicación y vacío desempeñan una función irónica en cuanto a los autos sacramentales típicos. En vez de la final celebración del sacramento de la Eucaristía, en *Auto* encontramos la exaltación de los “sagrados” productos de la sociedad de consumo (el marido: el automóvil, la esposa: el frigorífico, la cuñada: los productos de belleza, la autoestopista: las drogas de farmacia). De este modo, el autor usa el género dramático clásico para mostrar con humor y crítica “el canto de alabanza” de la sociedad de hoy día por el materialismo. Bien dice el propio autor que los personajes “son lo que dicen, esto es, prácticamente eslóganes publicitarios. Cuando se despojan de ello se encuentran con el silencio, y el silencio les conduce al conocimiento: al estado de muerte simbólica en que se desenvuelven. Entonces se presiente el Misterio, la Sacralidad o la Nada.”

Lo interesante es que el autor logra mantener el suspense de la obra hasta el último momento. Al final—cuando el marido pronuncia la última palabra de la obra—los espectadores se enteran de la verdadera situación de los personajes:

MARIDO

Pues yo juraría que...

CUÑADA

Llevas razón, hay un no sé qué
que me dice que estamos...

que estamos...

ESPOSA

Que estamos bien.

AUTOESTOPISTA

Sí, estamos bien.

MARIDO

Eso es, estamos bien
muertos.

Entonces, hasta la última réplica ni los espectadores ni los propios protagonistas no se dan cuenta de su estado de muerte. Ernesto Caballero en una conversación con otro dramaturgo contemporáneo, Ignacio del Moral, aclara esta metáfora con las siguientes palabras: “Nuestra sociedad está muerta. (...) Hablo de lo que se ha dado en llamar crisis de valores, ausencia de un proyecto espiritual, problemas que creo que tienen que ver con la ceguera consumista... ese vacío.”

Tal vez la mayor diferencia entre el auto sacramental barroco y la versión moderna del género yace en su estética. El auto sacramental clásico siempre ha llamado la atención por la rica y complicada escenografía mientras que *Auto* se caracteriza precisamente por lo opuesto. Ernesto Caballero no utiliza ningunos elementos de decoración. En realidad, el único recurso que aparece en la escena es un banco en el que están sentados todos los cuatro personajes de la obra. El origen barroco evoca solo la música clásica de Johann Sebastian Bach (Cantata n.º 5). El autor—a través de la sobria puesta en escena—trata de proporcionar una mirada íntima a la obra. Él mismo dice que a través de la obra *Auto* “pretende fustigar precisamente el consumismo”.

Por concluir, quisiera decir que la obra *Auto* demuestra perfectamente que los autos sacramentales pueden ser muy actuales también hoy en día. Como hemos podido comprobar, la pieza remite directamente a este género dramático clásico; tiene muchas semejanzas con él (los personajes alegóricos, la universalidad, la “epifanía” final, el elemento “sagrado”, “el juicio final” y la finalidad didáctico-moral) y por el tratamiento irónico de estas características es capaz de comunicar con el espectador actual. Como bien ha dicho el teatrólogo Enrique Rull Fernández refiriéndose al género del auto sacramental, “este tipo de teatro sigue ejerciendo una atracción sobre el público de hoy día al convertir uno de los prejuicios más arraigados contra él—la idea de la irrealidad que conlleva—en su máximo garante de modernidad”. En mi opinión, la obra también podría utilizarse como un recurso

didáctico en las clases de literatura, como en una pieza teatral muy actual que comunica con la gente de hoy y con los estudiantes de hoy, podemos encontrar muchas alusiones a la época del Siglo de Oro. En realidad, *Auto* revela una capacidad asombrosa de las piezas clásicas de ser fuentes inagotables de conocimiento e inspiración también en la actualidad y, aunque las obras del Siglo de Oro provienen de tiempos pasados su valor está en pleno vigor también hoy en día.

Bibliografía

Arellano, Ignacio: *Historia del teatro español del siglo XVII*. Madrid: Cátedra, 1995.

Cabal, Fermín: *Dramaturgia española de hoy*. Madrid: Ediciones y Publicaciones Autor, 2009.

Caballero, Ernesto: *Auto*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1993.

Caballero, Ernesto: *Auto*. El programa de mano del espectáculo *Auto*, puesta en escena por la compañía Teatro Rosaura, en el Teatro Alfil, Madrid, 1992.

Campal, José Luis, 2007. *Ernesto Caballero, obra a obra*. In: La Ratonera. [online], [cit. 16.11.2014] Disponible en: < http://www.la-ratonera.net/numero19/n19_caballero.html>

Castañó, Santiago: *Auto*, juicio al consumismo. In: *Diario 16*, Madrid, 1994.

Cornago Bernal, Óscar: La pervivencia de un modelo teatral tras las huellas del auto sacramental en el siglo XX. In: *Actas del Congreso «El Siglo de Oro en el nuevo milenio»*, I, Navarra: EUNSA, 2005, pp. 467-485.

Doménech Rico, Fernando: Análisis de *Auto*, de Ernesto Caballero. In: *Acotaciones*, Madrid, 2001, pp. 56-69.

Doménech Rico, Fernando: El retorno del compromiso. Política y sociedad en el teatro último (Juan Mayorga y Ernesto Caballero). In: *Tendencias escénicas al inicio del siglo XXI*, ed. José Romera Castillo, Madrid: Visor, 2006, pp. 505-518.

Doménech Rico, Fernando: *Poética de lo real (seis calas en la obra teatral de Ernesto Caballero)*.

Galindo, Carlos: Ernesto Caballero, un autor marginal con futuro comercial. In: *ABC*, Madrid, 15 de noviembre 1992, p. 102.

Kumor, Karolina: ¿Sigue siendo vivo el modelo del auto sacramental? Sobre

la reescritura del género en el teatro de Ernesto Caballero. In: *Reescritura e intertextualidad: Literatura-Cultura-Historia*, ed. Urszula Aszyk, Varšava: Biblioteka Iberyjska, 2007, pp. 205-226.

Oliva, César: *La última escena (teatro español de 1975 a nuestros días)*. Madrid: Cátedra, 2004.

Paco, Mariano de: El auto sacramental en el siglo XX: variaciones escénicas del modelo calderoniano. In: *Calderón: sistema dramático y técnicas escénicas: actas de las XXIII Jornadas de Teatro Clásico*, eds. Felipe B. Pedraza Jiménez, Rafael González Cañal y Elena Marcello, Almagro: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001, p. 373.

Paco, Mariano de: El auto sacramental en el teatro contemporáneo (1940-1997). In: *Homenaje a José María Martínez Cachero: Investigación y crítica creación, III*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 2000, pp. 295-309.

Pérez-Rasilla Bayo, Eduardo: Análisis de “Auto” de Ernesto Caballero. In: *ADE Teatro*, Madrid, 1996, pp. 127-131.

Rull Fernández, Enrique: Calderón: autos sacramentales y fiesta. In: *Calderón desde 2000*, ed. José María Díez Borque, Madrid: Ollero y Ramos, 2001, p. 212.

Spang, Kurt: El auto sacramental como género literario. In: *Divinas y humanas letras. Doctrina y poesía en los autos sacramentales de Calderón*, eds. Ignacio Arellano, Juan Manuel Escudero, Blanca Oteiza, María Cristina Pinillos, Pamplona – Kassel: Universidad de Navarra – Edition Reichenberger, 1997, pp. 469-505.

Vídeo

La puesta en escena por la Compañía E. C. en la Sala Olimpia en Madrid (grabación del 3 de marzo 1994):

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). *Auto [Vídeo]*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=JQxM2m0Q-Ow>

MÚSICA E IMAGEN PARA UNA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD: UN ESTUDIO PROSPECTIVO DE APRENDIZAJE INTERCULTURAL MEDIANTE PROYECTOS DE CREACIÓN AUDIOVISUAL

Marcos Sapró Babiloni

Klasické a Španělské Gymnázium, Brno, Česká Republika

1. INTRODUCCIÓN

La educación en medios y el aprendizaje en torno a las tecnologías de la información y la comunicación son reconocidos desde hace tiempo como una necesidad para la formación integral del individuo, recogidos consecuentemente por la normativa vigente para los contenidos mínimos en Educación Secundaria dentro del ámbito español en diversas asignaturas. La experiencia en el aula, la observación de la práctica docente y la consulta de los documentos de planificación didáctica en los centros proporcionan, no obstante, una evidencia de la distancia que a menudo se produce entre la propuesta curricular realizada desde la normativa oficial y la presencia real de sus contenidos en el centro de enseñanza. Tal como se ha observado (Aróstegui, 2005; Hemsy, 2002), el reflejo de la realidad sobre los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías es un elemento todavía alejado en gran medida de las condiciones que ofrece el aula de Educación Secundaria para la formación de su alumnado. Este aspecto puede llegar a advertirse como una persistencia de las dificultades tradicionales observadas en los intentos por cambiar el paradigma vigente de la educación, enumerando junto a la propia formación del profesorado en estos contenidos (Area, 2005; Medina, 2003), su motivación y la inercia institucional, las condiciones laborales en las que deben realizar su tarea, la rígida organización de los centros, la falta de coordinación y trabajo cooperativo y, en definitiva, la gran dificultad que representa tratar de alterar modelos de larga tradición (García y Sales, 1998).

Existe una reivindicación permanente sobre la necesidad de aproximarnos a una nueva revolución de la estructura pedagógica que se utiliza

sobre el alumnado y que debe transitar por la conexión con la sociedad actual desde el uso y análisis de los medios como pilares fundamentales (Aróstegui, 2005; Marín, 2006; Montoya, 2010; Morduchowicz, 2003; Perceval y Tejedor, 2008). Desde estas fuentes se ha solicitado el desarrollo de recursos y metodologías renovadas de intervención para la educación en los medios, así como un esfuerzo continuo para obtener una mejor comprensión de la extensión y profundidad de los beneficios que estos elementos pueden aportar a la formación del individuo en su relación con la compleja realidad que le acoge. No se trata únicamente de introducir estos instrumentos en la experiencia del alumnado en el aula, sino también de educar en su lenguaje, hacerles partícipes de sus modos de representación y evidenciar cómo emplean sus distintos recursos para reconstruir la realidad y ofrecerla bajo una apariencia de fidelidad objetiva. Tal como se ha descrito (Prado, 2001; Sarramona, 2003), aquello que se ofrece desde los medios es frecuentemente una reconstrucción simplificada de la realidad, hasta el punto que la interpretación del individuo ante lo que ve y oye se ha reducido dramáticamente. Desde la perspectiva de la educación, el mayor riesgo de esta recepción pasiva de los contenidos audiovisuales es su poder de normalización, su capacidad de proyectar los acontecimientos como naturales y auténticos, facilitando la transmisión de los modelos y referentes presentados hasta la identidad propia de la persona en formación. Como señalan Morduchowicz (2003) y Marín (2006), los medios audiovisuales crean y difunden numerosos rasgos de identidad de las sociedades, extendiendo percepciones concretas sobre imágenes, actitudes y valores que pueden absorber o incluso sustituir aquellas que han prevalecido hasta el momento.

En contra de esta tendencia indiferente a aceptar el mensaje de los medios, se ha señalado la capacidad de aprovechar sus propios procesos de construcción para desarrollar un sentido crítico en su percepción y favorecer un criterio autónomo. Se ha trabajado para evidenciar distintos procedimientos y aprendizajes posibles mediante proyectos de intervención con medios audiovisuales, tanto en un sentido amplio (Martín, 2010; Montoya, 2010; Porta, 2009) como específicamente dirigido a la conciliación de la diversidad en el aula y el enriquecimiento intercultural (Escudero, 2012). En esta última dirección, se ha argumentado cómo en una participación crítica y creativa que combina las propiedades comunicativas de música e imagen en los medios se favorece un proceso por el cual el individuo no sólo aprende a relacionarse socialmente, a expresarse y a dialogar en una

posición de igualdad con el conjunto de sus semejantes, sino que ese diálogo se extiende también a la negociación que se establece entre sus propios valores y aquellos que le ofrece el producto audiovisual, el entorno docente y el contexto construido cultural e industrialmente que el alumno percibe tras él, favoreciendo las condiciones en las que se producen los préstamos recíprocos de significados necesarios para la construcción intercultural (Sapró, 2012). Al mismo tiempo, la expresión a través del elemento sonoro y su combinación con la imagen en los medios audiovisuales tiene el potencial para actuar como mediador intercultural entre distintas realidades socioculturales, permitiendo ofrecer en la participación de ese lenguaje un reflejo del contexto propio y de la ideología que le acompaña, así como la representación que ese ideario realiza de otras realidades. Se trata, por tanto, de una forma de expresar cómo vemos otros espacios y cómo nos relacionamos con la otredad, abriendo en el aula un espacio de diálogo y negociación sociocultural susceptible de evidenciar valores comunes y conducir a una mejor integración entre el alumno y la diversidad de su entorno (Ibíd.).

Como bien apunta Leiva (2010), la interculturalidad tiene el propósito de legitimar la diferencia cultural y aprovecharla educativamente para enriquecer la convivencia y el aprendizaje cooperativo, de tal forma que las actividades interculturales son realmente interculturales en la medida en que responden a un intento consciente y planificado de aprender a convivir en la diversidad como algo absolutamente ineludible. Del mismo modo, el modelo intercultural de educación insiste en generar programas que no se limiten a la resolución de situaciones puntuales, sino que puedan trasladarse a un mayor número de contextos y agentes educativos para promover en diferentes condiciones actitudes interculturales que fundamenten la búsqueda de valores, la interacción desde la tolerancia, el respeto a la diversidad, la cooperación, la solidaridad y el enriquecimiento cultural (García y Sales, 1998). Para Olveira y otros (2005), la clave se encuentra además en desarrollar estrategias de intervención que refuercen la *comunicación intercultural*, como propuesta, como promotora de innovación y como fortalecimiento personal y de grupo. En relación a este escenario adquieren relevancia no sólo los esfuerzos dedicados a diseñar y validar recursos capaces de ofrecer al educador un instrumento conceptualmente fundado y susceptible de incorporar a su programa formativo estos contenidos fundamentales, sino también los estudios dirigidos a prever la efectividad de los aprendizajes solicitados y que preceden cualquier esfuerzo de intervención en el aula,

antes de utilizar una parte del preciado tiempo del que dispone el docente para la formación significativa de su alumnado.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

El propósito fundamental del estudio realizado se centra en tratar de realizar una estimación del grado de aceptación, disposición a la participación y previsión de aprendizajes que alumnos y docentes expresan en torno a una propuesta metodológica para intervenir en un proyecto de creación audiovisual que incorpore a su formación no sólo la alfabetización en este lenguaje, sino también el recurso que ofrece la propia composición audiovisual como proceso de diálogo intercultural y como medio de negociación de la identidad en el marco de la diversidad. Enumerados, los objetivos propuestos son: Evaluar la percepción de profesores y alumnos sobre el posible aprendizaje accesible a través de una propuesta metodológica de participación creativa en el lenguaje audiovisual.

Contribuir a una mejor comprensión de las posibilidades didácticas derivadas del trabajo con medios audiovisuales y de las conexiones que ofrece con la educación intercultural y con los estudios previos realizados en torno a la composición audiovisual como mediador intercultural e instrumento de diálogo social.

La hipótesis que trata de verificarse afirma que la metodología propuesta para llevar a cabo la creación original de un objeto audiovisual establece un recurso válido para superar la reticencia del profesorado a organizar este tipo de actividades, fomentar la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje y ofrecer las condiciones para que se hagan efectivos los múltiples valores implicados en la formación intercultural del alumnado. La confirmación de la hipótesis permitiría continuar avanzando en una nueva etapa del proyecto y realizar finalmente un diseño formal de la propuesta listo para ser desarrollado íntegramente y evaluado en el aula.

3. METODOLOGÍA

Para intentar ofrecer una respuesta a los objetivos que dirigen el proyecto, se eligió seguir un procedimiento no experimental descriptivo, combinando un período de observación previo con una breve intervención no significativa en el aula sobre educación en medios, en la que se proporcionaría información sobre algunas particularidades del lenguaje audiovisual como instrumento de expresión, comunicación y condicionamiento de la percepción a

modo de marco conceptual desde donde poder dar sentido posteriormente a una propuesta metodológica de creación en este campo. De este modo, la intervención en el aula se encuentra precedida de una observación que permite realizar una descripción objetiva inicial del entorno de estudio, determinar las condiciones reales del espacio de análisis y su incidencia sobre las cuestiones objetivo, para contextualizar y dar coherencia a la fase central en la que trata de introducirse a alumnos y profesores en la necesidad de educar en medios. Al verificar la existencia de una problemática, realizar un diseño para su corrección y comprobar la motivación y disposición de los agentes educativos a participar de esa mejora se participa en una fase de diagnóstico que toma prestados algunos de los principios propuestos por la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975; 1980), desde los cuales, tal como se ha señalado (Reyes, 2007), es posible obtener un juicio probabilístico aproximado en el que puede estimarse la intención hacia una conducta.

El desarrollo efectuado adopta una secuenciación adaptada a partir de distintas propuestas realizadas por diseños similares implicados en el estudio y evaluación de actitudes y valores (Parlett y Hamilton, 1976; García y Sales, 1998; Sales, 2004). Tal como sugieren estas iniciativas, durante la fase de preparación se han establecido los principios de la intervención, se ha dado forma al marco teórico que va a actuar como referencia continua de la acción, se han concretado los objetivos básicos, seleccionado los instrumentos más adecuados para la recogida de datos y contextualizado los distintos elementos de acuerdo con el entorno y las características de la población de análisis. La fase central enmarca la propia intervención en el aula, a través de la cual se han introducido algunos antecedentes sobre música, sonido y lenguaje audiovisual y se ha presentado la propuesta de innovación educativa alrededor de un proyecto colaborativo de creación, con la consecuente evaluación de la respuesta ofrecida por docentes y alumnos. Para la acción educativa en medios audiovisuales, se eligió una estrategia de comunicación persuasiva basada en la actividad de Video-fórum, en la cual se siguieron principios, procedimientos y materiales ya desarrollados con anterioridad (Sapró, 2011). La fase que cierra este desarrollo se dedicó finalmente a realizar la reflexión oportuna sobre el alcance general del proceso efectuado, con el fin de evaluar los posibles ajustes en el diseño metodológico de la propuesta y prever acciones futuras.

3.1 Participantes

El centro donde se ha llevado a cabo la investigación es un instituto público español de enseñanza secundaria situado en una zona céntrica de capital de provincia. Su localización específica y las características de la zona motivan que el centro reúna una notable heterogeneidad de realidades económicas y socioculturales en su alumnado. Una cuarta parte de éste corresponde además a alumnado de procedencia inmigrante, acogiendo en total, de acuerdo con el registro del centro, estudiantes de 33 nacionalidades distintas.

La muestra participante en el estudio se encuentra formada por un total de 63 alumnos, pertenecientes a las etapas de 4º ESO (29), 1º de Bachillerato (13) y 2º de Bachillerato (21), y 15 profesores, vinculados a los departamentos de Música (3), Inglés (3), Lengua y Literatura (3), Matemáticas (2), Educación Física (2), Pedagogía Terapéutica (1) e Intervención Sociocomunitaria (1). A pesar de que la elección de la muestra estuvo fuertemente sujeta a la disponibilidad hacia la participación, se intentó obtener una composición en lo posible representativa de las etapas finales de Educación Secundaria y Bachillerato, así como de distintas especialidades docentes cuya normativa oficial contiene abundantes referencias específicas hacia el aprendizaje en medios audiovisuales y la formación intercultural.

3.2 Instrumentos

Para el procedimiento de recogida de información, se consideró la selección de cuatro instrumentos específicos en base a su adecuación a las características generales del estudio (De Pablos, 1991): fuentes documentales sobre antecedentes, diario de observación, cuestionarios y entrevistas.

La consulta de la bibliografía permitió obtener la necesaria aproximación al estado de la cuestión, así como fundamentar con un marco conceptual contrastado las condiciones y principios a partir de los cuales se plantearía y desarrollaría todo el proceso de intervención. La búsqueda y revisión de estudios afines posibilitó de igual modo realizar un acercamiento coherente con las cuestiones de la investigación, de acuerdo con las características definidas por estos antecedentes sobre las variables incluidas en el diseño metodológico. La utilización de un diario de observación responde, por su parte, a la necesidad de disponer de un elemento de contraste entre las respuestas dadas por los distintos participantes y las condiciones reales de actividad en el aula. A través de la información recogida en la convivencia diaria con el entorno educativo del centro y con los distintos grupos

implicados en la investigación, no sólo es posible complementar los datos obtenidos a partir del resto de instrumentos, sino también tener un recurso objetivo para detectar y dar un posible sentido a cualquier discrepancia notable entre la percepción de la realidad educativa y las respuestas dadas por los participantes. Como indica Mateo (2000), de manera independiente a los recursos empleados y al procesamiento que se realice de los datos recogidos, un desconocimiento del contexto de aplicación puede dar como resultado una descripción sesgada de los resultados de la acción educativa y una desconexión de los mismos respecto al elemento clave del entorno, produciendo una considerable variabilidad al intentar reproducir posteriormente cualquier acción incluso en idénticas condiciones.

Para el tratamiento cuantitativo de algunas de las variables relativas al estudio se eligió la preparación de un cuestionario para la valoración de la propuesta de innovación realizada. Este cuestionario fue a su vez dividido en versiones adaptadas al alumnado y al equipo docente, variando únicamente la aproximación formal a las cuestiones. Se diseñó de acuerdo con la necesidad de obtener la información necesaria de un modo rápido y sistemático, posibilitando al mismo tiempo la manejabilidad de los datos y su fácil organización en una representación comprensiva para el análisis. Con este objetivo presente, se optó por una combinación de ítems con respuesta basada en una escala de tipo Likert junto a otras cuestiones con opciones de respuesta cerrada, sumando un total de 15 apartados. En el diseño se siguieron tanto las directrices generales para la confección de la tipología elegida (Likert, 1967; Elejabarrieta e Íñiguez, 1984; Cañadas y Sánchez, 1998) como los modelos validados por diversos estudios implicados en el estudio cuantitativo de valores y actitudes (Castaño, 1994; Sales, 1995; Espín *et al.*, 1998; Blanco, 2001).

Junto a estos aspectos, se consideraron de forma esencial los principios de evaluación de medios audiovisuales dirigidos a la enseñanza, tal como son expuestos por De Pablos (1991). Dado que la presentación de la propuesta de creación audiovisual corresponde a la etapa que denomina de control pre-instruccional, se juzgó necesario favorecer las cuestiones que realizaran una evaluación de los aspectos didáctico/curriculares, cognitivos, organizativos y culturales del procedimiento de creación propuesto. Así, de acuerdo con Clark y Salomon (1986), se valora como esencial el potencial que exhibe el medio para integrar contenidos del programa curricular y facilitar la participación del alumnado en los mismos. A este aspecto cabe añadir la percepción sobre la cuestión técnica relativa a los factores orga-

nizativos, entendidos tanto desde la organización material del entorno y la infraestructura disponible como desde la organización de su contexto, es decir, la coordinación del grupo-aula y la posibilidad de un trabajo conjunto (De Pablos, 1991). En este sentido, el propio Salomon (1981) señala la existencia de una relación precisa entre la dificultad percibida por el individuo en relación al medio utilizado, el autoconcepto que tiene de su propia eficacia y el aprendizaje potencial que puede resultar de esta participación. La validez de contenido del cuestionario fue evaluada mediante juicio de expertos, y el grado de fiabilidad interna de los resultados obtenidos fue comprobado mediante el coeficiente alfa de Cronbach sobre la base de la matriz de correlación de los ítems, con un valor de 0,981.

Finalmente, con el propósito de completar la información obtenida en los cuestionarios y reforzar los datos ofrecidos en algunos de sus puntos clave, se juzgó oportuno realizar entrevistas individuales semi-estructuradas a algunos de los participantes. De este modo, se intenta introducir también el beneficio que supone la posibilidad de obtener a través de este instrumento “una mayor garantía de que el entrevistado exprese sus opiniones y puntos de vista de una forma espontánea y menos condicionada que en un cuestionario o en una entrevista cerrada [...], especialmente en temas sobre los que no siempre resulta fácil obtener una información veraz por parte del entrevistado” (Lorenzo y Herrera, 2011: 141-42). Los entrevistados fueron seleccionados al azar de entre los participantes, realizando un total de 4 entrevistas al alumnado y 4 al personal docente. Las preguntas realizadas fueron ideadas a partir del análisis previo de los cuestionarios y la identificación de algunos resultados preliminares clave. En las distintas intervenciones se buscó incidir sobre el tipo de información que se consideraba esencial extraer acerca de las temáticas más destacadas, buscando el principio de saturación de datos como medio para entender el área de interés (Mayan, 2001).

3.3 Procedimiento

Tal como se ha avanzado en la metodología, se realizó un periodo de observación preliminar de dos meses de duración, tras el cual se desarrolló la intervención sobre educación en medios y análisis de las funciones de música, sonido e imagen dentro del lenguaje audiovisual. Las intervenciones se realizaron para cada una de las etapas educativas y para el profesorado a lo largo de dos sesiones distanciadas en una semana. Una vez concluidas,

se organizó una nueva sesión en la que se presentaba el proyecto de creación colaborativa de un producto audiovisual, los objetivos, secuenciación y principios de la propuesta. El proyecto requería la selección de una idea o concepto que el alumnado debía expresar en pequeños grupos a través del lenguaje audiovisual en un formato de corta duración, para lo cual se precisaba el diseño progresivo de un guión, la selección de la música y las imágenes, los puntos de sincronía, el diseño de créditos y el montaje final. En la misma sesión, cada grupo tuvo la oportunidad de ver un producto ya acabado realizado como actividad piloto por alumnado de la misma etapa educativa externo al centro. Durante una última sesión, se procedió a la valoración de la propuesta mediante la cumplimentación del cuestionario. Las entrevistas fueron realizadas posteriormente de forma individual, recogidas mediante grabación de voz y transcritas para su análisis. Para el tratamiento cuantitativo de los datos, se utilizó el programa *SPSS* Versión 17.0 para realizar un análisis básico de carácter estadístico-descriptivo y de análisis de frecuencias.

4. RESULTADOS

4.1 Factores cognitivos

Los dos primeros ítems del cuestionario muestran la información sobre la percepción técnica del resultado logrado en la realización del objeto audiovisual. Tal como señala Cabero (1999), siguiendo a su vez la interpretación del modelo de Salomon (1981), para una disposición favorable hacia el aprendizaje a través de los medios resulta fundamental una valoración positiva de la calidad técnica a modo de reflejo de la propia calidad del aprendizaje construido. Las respuestas obtenidas alrededor de estas cuestiones ofrecen porcentajes elevados de apreciación alrededor de las imágenes y, principalmente, de la música, si bien la valoración de la voz y el texto empleado fueron bastante menos optimistas para el alumnado. En el caso del profesorado, la banda sonora musical que integraba la representación fue marcada como preferencia por la totalidad de la muestra, mientras que apenas se señalaron discrepancias con ninguno de los componentes de la realización.

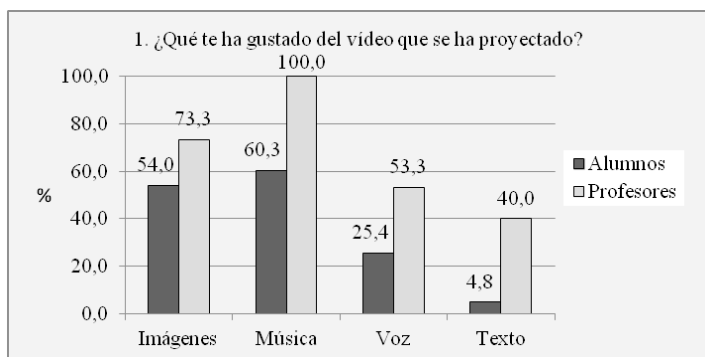


Figura 1: Distribución de porcentajes para el ítem 1

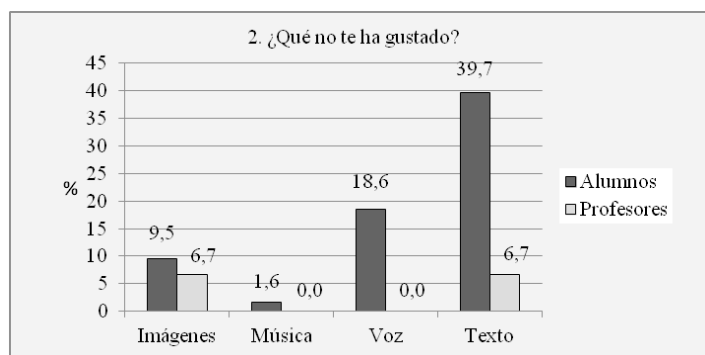


Figura 2: Distribución de porcentajes para el ítem 2

La posible disposición hacia la participación en un proyecto similar de creación queda establecida a partir de los ítems 3 y 4, demostrando una actitud comparativamente entusiasta no sólo en el autoconcepto que tanto alumnos como profesores tienen de su propia eficiencia en la actuación, sino también de la predisposición a participar realmente en una actividad cuyo propósito último sea conseguir un producto similar al presentado. A partir de estos datos, ha sido igualmente posible comprobar la preferencia de los distintos participantes a desarrollar este tipo de proyectos como ejercicio colaborativo en grupo, así como certificar la eventual necesidad de una guía que acompañara al alumnado durante los distintos pasos del proceso de creación.

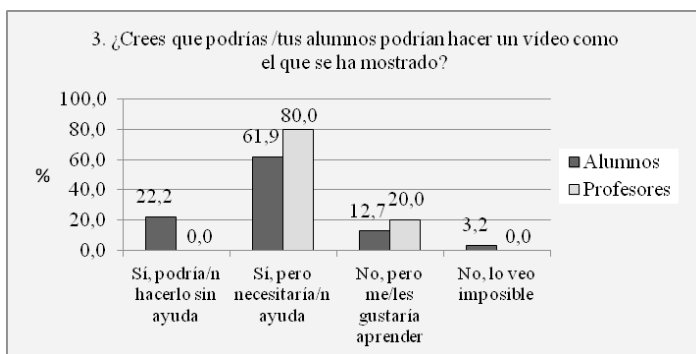


Figura 3: Distribución de porcentajes para el ítem 3

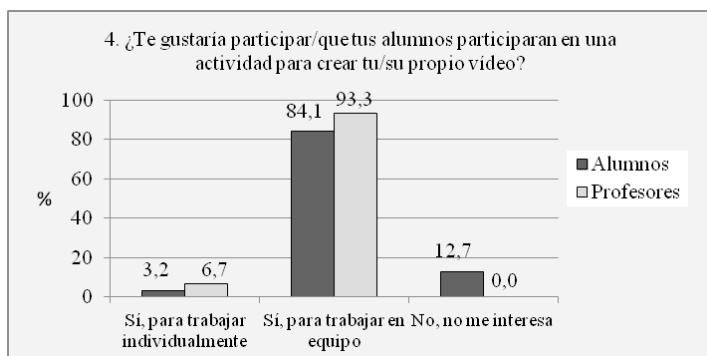


Figura 4: Distribución de porcentajes para el ítem 4

El ítem número 5 invitaba a los integrantes de la muestra a sugerir los posibles niveles de dificultad que preveían encontrar durante la participación en el proceso de creación audiovisual. Tanto alumnos como docentes consideraron la selección de la idea o concepto a expresar en los respectivos proyectos como el elemento potencialmente más complicado del proceso, precediendo en orden de dificultad a la selección de la música y a la elaboración de un guión gráfico, respectivamente. La mayor parte de los aspectos técnicos, como el diseño de los créditos, la selección de las imágenes o el montaje y edición final se situaban por el contrario como los elementos previsiblemente más sencillos de desarrollar. En una posición intermedia aparece en ambos casos la capacidad de actuar de manera colaborativa dentro de un grupo de trabajo.

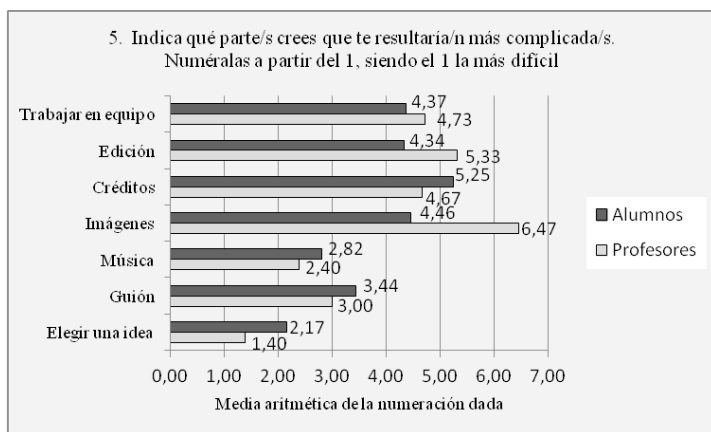


Figura 5: Distribución de porcentajes para el ítem 5

En el conjunto de estos resultados, parece sugerirse una mayor dificultad alrededor de las fases del proyecto que se alejan de la mecánica de acción y precisan en cambio tanto una aportación de la expresividad personal como una implicación organizativa y coordinada de cada participante en colaboración con el grupo. Esta circunstancia podría tomarse como un indicador de un desnivel educativo en la enseñanza de este tipo de habilidades, reforzando de este modo la relevancia de introducir en el aula actividades de expresión afectiva, de participación colaborativa y de toma compartida de decisiones.

4.2 Factores didáctico/curriculares

La propuesta de creación integra en su desarrollo diversos contenidos esenciales en la formación del alumnado, principalmente relacionados con la educación en medios, la construcción social del conocimiento y la conformación de una identidad a partir de habilidades socioemocionales de expresión y diálogo con el entorno. Los ítems 6.1, 6.2, 6.3 y 6.7 tratan de obtener la respuesta de los participantes ante la posibilidad de desarrollar estos aprendizajes mediante la intervención en el proyecto creativo, su percepción de la inclusión de estos conocimientos en la metodología presentada y su capacidad para aprovechar este recurso obteniendo un aprendizaje significativo en la práctica. En la mayor parte de las cuestiones, se demuestra un acuerdo mayoritario a favor de estos aspectos, con porcentajes que en el conjunto de los niveles 4 y 5 aparecen por encima del 60 % en el caso de los alumnos y que alcanzan permanentemente el 100 % en el profesorado.

La única excepción a esta tendencia se encuentra en el ítem 6.2 de la valoración del alumnado, donde predomina una percepción indiferente de los estudiantes ante la posibilidad de expresarse emocionalmente a través del objeto construido.

6. Indica qué te gustaría conseguir si crearas tu propio vídeo. Utiliza la siguiente escala: (1) No me interesaría nada (2) Me interesaría poco (3) Me daría igual (4) Me interesaría bastante (5) Me interesaría mucho											
Ítems		Alumnos (%)					Profesores (%)				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6.1	Expresar mi opinión o mi punto de vista sobre un tema	1,6	11,1	17,5	55,6	14,3	0	0	0	33,3	66,7
6.2	Expresar mis emociones	4,8	3,2	52,4	34,9	4,8	0	0	0	6,7	93,3
6.3	Expresarme a través de la música	1,6	9,5	23,8	39,7	25,4	0	0	0	20,0	80,0
6.4	Colaborar con mis compañeros en un proyecto creativo	0	4,8	30,2	46,0	19,0	0	0	6,7	20,0	73,3
6.5	Conocer las opiniones, emociones y puntos de vista de mis compañeros	1,6	4,8	27,0	49,2	17,5	0	0	6,7	40,0	53,3
6.6	Aprender a utilizar los programas de vídeo y música	3,2	4,8	15,9	44,4	31,7	0	0	0	86,7	13,3
6.7	Conocer mejor cómo se crean los medios audiovisuales	1,6	4,8	25,4	46,0	22,2	0	0	0	13,3	86,7
6.8	Colgar mi trabajo en internet para que lo vieran otros estudiantes	3,2	19,0	38,1	20,6	19,0	0	0	0	26,7	73,3
6.9	Intercambiar con estudiantes de otros países los vídeos creados	3,2	17,5	52,4	22,2	4,8	0	0	0	53,3	46,7

Figura 6: Distribución de porcentajes para los ítems 6.1 a 6.9

Los resultados permiten no obstante señalar un notable interés de alumnos y profesores en conseguir al menos expresar una opinión o un punto de vista propio a través del medio audiovisual, e incluso de aproximarse a partir del lenguaje de la música en el medio a una expresividad que en principio les resulta indiferente a los alumnos a través de otros recursos. De igual modo, la actividad es observada como un proceso desde donde poder acceder a un mejor conocimiento del lenguaje audiovisual y del funcionamiento de los medios. A partir de este contexto, es posible sugerir un punto de entrada igualmente favorable para integrar en la acción actividades paralelas relacio-

nadas con la educación en medios, a través de las cuales puedan diseñarse intervenciones más completas con el objetivo de ir minimizando el vacío existente en este tipo de enseñanzas y la diferencia respecto a las demandas de la programación oficial. De nuevo, los distintos porcentajes presentes en los ítems correspondientes a una opinión indiferente del alumnado pueden tomarse como una invitación a considerar la necesidad de incrementar la referencia pedagógica a los medios audiovisuales en el aula y presentar al estudiantado las posibilidades que ofrecen más allá de su uso como objeto de consumo.

4.3 Factores organizativos

Los elementos pertenecientes a este segmento muestran la percepción de cada una de las partes implicadas para organizar el contexto del aula y gestionar los recursos necesarios en el desarrollo de la actividad. Una intervención con posibilidad real de introducir contenidos curriculares en el proceso de aprendizaje desde una aproximación accesible y motivadora para el alumnado no tendrá ningún efecto si las características del contexto no permiten un desarrollo estructurado, ya sea por la falta de recursos, por la ausencia de un espíritu colaborativo entre los distintos participantes o, incluso en presencia de los medios materiales y humanos suficientes, por la imposibilidad de organizarlos de manera efectiva. Por tanto, resulta en cierto modo fundamental que tanto profesores como alumnos demuestren una especial predisposición hacia las condiciones en las que se propone llevar a cabo el proyecto de creación y hacia los instrumentos que pretenden emplearse. Tal como se ha indicado anteriormente, es una forma de certificar el potencial de éxito que los propios implicados observan a partir de la autoevaluación de sus capacidades y de los recursos a su disposición.

Desde esta idea, resulta necesario valorar tres aspectos clave que servirían de ejes articuladores del proyecto. Por un lado, los principios de coordinación, compromiso hacia un objetivo compartido y capacidad de autogestión implicados en el trabajo en grupo, los cuales son respaldados de forma significativa por el profesorado en el ítem 6.4. La respuesta correspondiente al alumnado presenta un porcentaje menor aunque todavía representativo de la mayoría, sugiriendo cierta motivación por compartir el aprendizaje y por buscar el refuerzo interno del grupo para obtener un producto común, fruto de la participación de todos los componentes. De manera imprevista, el resultado proporcionado por una de las entrevistas

permitió a su vez introducir una variable relativa a la capacidad de este tipo de acciones de eliminar obstáculos en la socialización del aprendizaje, ya que, a pesar de manifestar cierta indiferencia expresa hacia sus compañeros de aula, el entrevistado demostraba en general una motivación palpable para superar cualquier desencuentro y participar activamente en un proceso creativo conjunto.

“Creo que es lo más importante, porque me parece fundamental conocernos todo el mundo y conocer todas las culturas. De hecho, me gusta mucho viajar por eso. Y si, además, tengo la oportunidad de hacerlo en mi propio país, o sea, dentro de un grupo de trabajo, conocer otras culturas, sus costumbres y su forma de ver las cosas, me parece muy interesante.” (Entrevista 4 del alumnado)

El ítem 6.5, por su parte, ofrece un grado de acuerdo sensiblemente superior al anterior, reflejando en este caso el interés de los alumnos por conocer las opiniones, emociones y perspectivas de sus compañeros. Así, este interés demostrado por conocer otras realidades distintas a la propia puede introducir la capacidad de empatizar con otras visiones y activar la disposición necesaria para activar el diálogo del individuo con su entorno, valorar la diversidad que le rodea y obtener una educación basada en el respeto que le permita a su vez enriquecer la construcción de su propia identidad. La existencia de este potencial en la actitud del estudiantado sugiere consecuentemente la necesidad única de ser explotado a partir de una propuesta relevante de contenidos y del diseño adecuado de actividades. Por último, el ítem 6.6 se encuentra referido directamente a los aspectos técnicos del proceso de creación audiovisual, llamando la atención sobre la posible educación en torno al uso de programas informáticos de diseño, composición musical y edición de imagen. El alto porcentaje de participantes que en conjunto demuestra interés por su aprendizaje sugiere la relevancia social de su uso y la respuesta que pueden ofrecer a la necesidad de continuar aproximándonos hacia contenidos e instrumentos que formen parte de las inquietudes del alumnado y de los requisitos actuales de su entorno.

4.4 Factores culturales

Uno de los objetivos de la educación en medios es que el individuo en formación tenga la oportunidad de observar y cuestionar valores culturales preestablecidos a través de su reflejo en las construcciones audiovisuales, así como reconocer el funcionamiento de este lenguaje para romper el mono-

polio de una misma perspectiva globalizadora. Este propósito de reflexión crítica enlaza con diversos aspectos evaluados anteriormente, como la capacidad de trabajar de forma colaborativa, el interés por asomarse a otras realidades o el deseo de establecer un diálogo asertivo entre la percepción propia y las visiones, valores y opiniones que propone continuamente el contexto que rodea al alumnado. Sin estos recursos, no resultaría posible generar un interés genuino por indagar más allá de cualquier prejuicio sobre la propia cultura o sobre otras realidades. Tampoco sería posible introducir al estudiante en ese diálogo que pretende enriquecer su identidad a partir de la interacción con los demás y que busca a su vez ayudarlo a comprender su posición en el mundo, expresándose él mismo y escuchando a los demás para mejorar su relación con el entorno y favorecer la convivencia.

El ítem 7 del cuestionario ofrece consecuentemente una selección de aspectos directamente relacionados con el acceso a un aprendizaje contextualizado socioculturalmente, preguntando a los participantes cuáles de estas orientaciones consideraban que podían mejorarse al participar en el proceso de creación presentado. Tanto los propios alumnos como el profesorado al referirse a las capacidades de sus estudiantes coinciden en señalar como una de las adquisiciones fundamentales a partir de la actividad la aceptación de ideas y opiniones distintas a las individuales, compatibles con el propósito de interacción comunicativa entre los participantes y el intercambio dialogado. De forma similar, los alumnos valoraron por encima del resto de posibles aprendizajes la capacidad de expresar su opinión y comunicarla al entorno, así como la obtención de una sensación de logro a partir del producto realizado. Por el contrario, los componentes menos valorados fueron la posibilidad de suscitar un mayor interés por la asignatura en la que se desarrollara la actividad, mejorar el respeto hacia los demás, fomentar la capacidad de trabajo en equipo o capacitar un mejor conocimiento de sí mismos. Las entrevistas realizadas al alumnado mostraron, no obstante, que en algunos casos la razón de no contemplar la posibilidad de mejora en estos aprendizajes venía motivada por considerar que ya se poseía un elevado nivel de los mismos (Entrevistas 3 y 4 del alumnado). Por su parte, el profesorado ofreció una respuesta unánime al trabajo en equipo como el principal beneficio de la actividad, aunque en conjunto situaron cada uno de los elementos por encima del 65%. Los únicos que quedaron por debajo de este porcentaje fueron precisamente el conocimiento que el alumnado tiene de sí mismo y la percepción de cada uno de la forma en que es valorado por los demás.

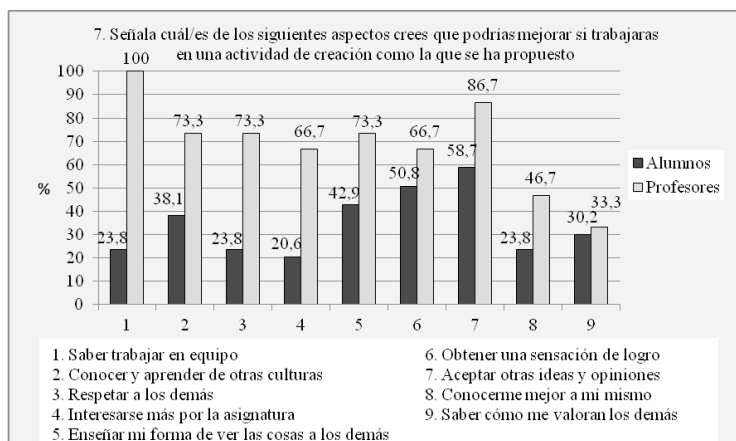


Figura 7: Distribución de porcentajes para el ítem 7

De entre las propuestas que no consiguen manifestar una predisposición clara del alumnado, los ítems 6.8 y 6.9 reflejan cierta reticencia a exteriorizar sus logros a partir de la promoción de su propio trabajo fuera del entorno inmediato del aula. En el caso del uso de internet para mostrar los objetos audiovisuales construidos a una comunidad más amplia, la respuesta positiva a esta acción se encuentra al mismo nivel que la actitud indiferente, mientras que en la sugerencia de realizar un intercambio de estas creaciones con estudiantes de otros países, predomina claramente la respuesta indiferente. De nuevo, las entrevistas sirvieron para ampliar las respuestas dadas y buscar una descripción más completa de los motivos que se sitúan tras los datos obtenidos. Así, se señaló que una parte de los estudiantes podía dudar ante la posibilidad de mostrar su trabajo debido a una mera falta de confianza ante la habilidad para generar un interés en los demás a partir de su trabajo, dado el gran volumen de vídeos que ya ocupan internet (Entrevista 1 del alumnado). Desde el marco conceptual planteado por el estudio, esta circunstancia sugiere una insistencia sobre la incentivación del carácter comunicativo de los medios, de observar este recurso como un medio de expresión donde cada creación puede cuestionar permanentemente la idea de una única forma globalizada de entender las cosas, dando así un valor añadido a la diversidad y posibilitando la construcción de distintos objetos que porten tanto la identidad como los valores del individuo y su comunidad a otras realidades próximas.

5. CONCLUSIÓN

La continua actualización de los contenidos que se transmiten al alumnado en el contexto de la Educación Secundaria es un elemento fundamental del proceso por el cual la realidad educativa trata de aproximarse al auténtico escenario que rodea la vida del estudiante y su interacción con los elementos que la forman. La escuela debe ofrecer un entorno que alcance a ser percibido por el alumno como útil y relevante para los intereses que pueda haber desarrollado en esta etapa de su formación, en la cual se van a dar además momentos clave para la conformación de una identidad específica que pueden determinar su relación con el entorno de manera permanente. Observar las características de este escenario real y realizar las adaptaciones oportunas para integrarlas en el programa pedagógico del individuo es una forma de asegurar la respuesta coherente de la educación a las nuevas exigencias que derivan de los continuos cambios sociales. La creciente presencia e influencia de los medios audiovisuales, la igualmente creciente pluralidad que forma la sociedad contemporánea y la necesidad de atender desde una aproximación intercultural la valiosa diversidad que convive en ella son algunos ejemplos de contenidos esenciales que a menudo parecen diluirse en el proceso de traslado desde la propuesta de programación hasta la aplicación en el aula. De acuerdo con la práctica observada, se encuentran lejos de las expectativas formuladas por la programación oficial y, sobre todo, de las necesidades que se prevén para una correcta relación del alumnado con la utilización y consumo de estos recursos y el enfrentamiento crítico y autónomo con la realidad que le presentan.

Como contraste positivo a la comparativa ausencia de actividades basadas en proyectos de creación audiovisual y en el incentivo de la interacción cultural, tanto alumnos como profesores han demostrado en el presente estudio una especial predisposición a incluir en su programación iniciativas fundamentadas en estos principios, así como a participar en ellas desde la acción colaborativa. A partir de la información reunida, es posible afirmar que los distintos participantes fueron capaces de acreditar la potencialidad del proyecto presentado para actuar como vehículo de expresión del alumnado, impulsar la comunicación entre los propios componentes del grupo y con el entorno, acercarse a realidades socioculturales distintas a las individuales, descubrir valores comunes compartidos por ellas, fomentar actitudes basadas en el respeto y promover la convivencia dentro de la diversidad. Esta circunstancia ofrece una perspectiva optimista hacia la puesta en prác-

tica y la posible efectividad de un proyecto diseñado de acuerdo con estos principios, posibilitando en el aula un instrumento de diálogo sociocultural entre los individuos y el entorno, ofreciendo la oportunidad de negociar y enriquecer la construcción de la identidad en el adolescente y sirviendo al mismo tiempo como un recurso válido de enseñanza para contribuir a minimizar progresivamente la actual distancia entre las exigencias sociales y las necesidades educativas del alumnado.

La confirmación de la hipótesis permite a su vez plantear nuevas aproximaciones al estudio y la posibilidad de intentar optimizar las condiciones y el alcance de su aplicación, minimizando las limitaciones que acompañan a los resultados dadas las particulares condiciones de desarrollo. Su validez no deja de sustentarse, no obstante, en el hecho de actuar como punto de acceso a partir del cual obtener un diseño definitivo de la metodología de creación para su aplicación en el aula y la materialización de sus distintos objetivos. En el conjunto de la actuación realizada, se sugiere la sensación de haber dado al menos un nuevo paso para un futuro desarrollo que contribuya desde el modelo intercultural a mejorar la relación del individuo con su entorno y transmitirle la capacidad crítica de transformarlo.

RESUMEN

La necesidad de desarrollar instrumentos pedagógicos para la educación en medios precisa no sólo de propuestas atractivas que incentiven la participación de los agentes educativos, sino también de un diseño coherente y fundamentado, que justifique el procedimiento elegido y garantice en lo posible los aprendizajes potenciales. El estudio realizado evalúa la respuesta de estudiantes y profesores de Educación Secundaria hacia la participación en un proyecto de creación audiovisual y su percepción de los posibles aprendizajes relacionados con el lenguaje de los medios audiovisuales, los valores interculturales de diálogo con otras realidades y la integración asertiva con la diversidad del entorno. Los resultados muestran una disposición óptima hacia la intervención colaborativa en proyectos de creación con música e imagen y una previsión de la actividad como espacio de expresión de valores y de diálogo social susceptible de favorecer una educación en la diversidad.

PALABRAS CLAVE

Educación en medios, Interculturalidad, Educación en la diversidad, Proyectos de trabajo creativo, Diálogo sociocultural.

Music and image for an education in diversity: a prospective study for intercultural learning through audiovisual creation projects

ABSTRACT

Developing pedagogical instruments for media education requires not only attractive proposals that encourage participation by all educational agents, but also a coherent and well-founded design that justifies the chosen procedure and guarantees the potential learning as far as possible. The study performed assesses the response by students and teachers in Secondary Education to participating in a project for audiovisual creation and their perception of any feasible learning related to the language of the audiovisual media, the intercultural values of dialogue with other realities and the assertive integration into the diversity of their environment. The results show an optimal readiness towards a collaborative involvement in creation projects to do with music and image and the anticipation of this activity as a space for the expression of values and for social dialogue likely to favour an education in diversity.

KEYWORDS

Media education, Interculturality, Education in diversity, Creative work projects, Sociocultural dialogue.

BIBLIOGRAFÍA

Area Moreira, M. (2005). La escuela y la sociedad de la información. En M. E. Bedoya, *et al.* (Coord.), *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones: los retos de la institución educativa*, (pp. 13-54). Barcelona: Octaedro.

Aróstegui Plaza, J. L. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en el aula de música. *Musiker. Cuadernos de Música*, 14, 173-189.

Blanco, N. (2001). Una técnica para la medición de actitudes sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, 7 (1), 45-54.

Cabero, J. (1999). La evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En J. Cabero (Ed.), *Tecnología educativa*, (pp. 87-106). Madrid: Síntesis.

Cañadas Osinski, I. y Sánchez Bruno, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10 (3), 623-631.

Castaño Garrido, C. (1994). La actitud de los profesores hacia los medios

de enseñanza. *Píxel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 1. En <<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n1/n1art/art15.htm>> [Acceso: 13 de febrero de 2012].

Clark, R. E. y Salomon, G. (1986). Media in teaching. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (pp. 464-478). Nueva York: Macmillan.

Elejabarrieta, F. J. e Íñiguez, L. (1984). *Construcción de escalas de actitud tipo Thurst y Likert*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Escudero Díaz, J. P. (2012). Interculturalidad e integración en el aula a través del flamenco y los medios audiovisuales. Orientaciones y propuestas didácticas. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 3, 259-270.

Espín, J. V., Marín, M. Á., Rodríguez, M. y Cabrera, F. (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*, 138, 201-226.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

García López, R. y Sales Ciges, A. (1998). Formación de actitudes interculturales en la Educación Secundaria: un programa de educación intercultural. *Teoría de la Educación*, 10, 189-204.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.

Leiva Olivencia, J. J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Docencia e Investigación*, 20, 149-182.

Likert, R. (1967). The method of constructing an attitude scale. En M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement*, (pp. 90-95). Nueva York, John Wiley & Sons.

Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2011). Fundamentación metodológica. En F. Sadio Ramos (Ed.), *Estamentos educativos y diferencias culturales del alumnado: diseño de actividades para el fomento de la socialización (EEDCA)*, (pp. 137-146). Coímbra: Número temático de *Exedra: Revista Científica*.

Marín Díaz, V. (2006). Medios de comunicación, educación y realidad. *Comunicar*, 26, 193-197.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: I.C.E.-Horsori.

Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Edmonton: Qual Institute Press.

Medina Moles, M. (2003). El placer de educar en medios de comunicación. *Ágora Digital*, 5. En <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/05/05-articulos/monografico/pdf_5/Medina.pdf> [Acceso: 23 de diciembre de 2011].

Montoya Rubio, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales. Planteamientos didácticos en el marco de la educación musical* (tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 35-47.

Pablos Pons, J. de (1991). La evaluación educativa de los medios instruccionales. *Enseñanza*, 8, 9-18.

Olveira Olveira, M. E., Rodríguez Martínez, A., Gutiérrez Moar, M. C. y Touriñán López, J. M. (2005): Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 89-108. En <<http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/15/6>> [Acceso: 10 de abril de 2011].

Parlett, M. y Hamilton, D. (1976). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs. En G. V. Glass (Ed.), *Evaluation studies review annual*, Vol. 1. Beverly Hills: Sage Publications (Orig. 1972).

Perceval, J. M. y Tejedor, S. (2008). Oral-gestual, escritura, audio, audiovisual, y ¿digital? Los cinco grados de la comunicación en educación. *Comunicar*, 30, 155-163.

Porta Navarro, A. (2009). La banda sonora del cine y la televisión infantil. Nuevos textos para nuevos paradigmas. En M. Olarte (Ed.), *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*, (pp. 781-786). Salamanca: Plaza Universitaria.

Prado Aragonés, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios. *Comunicar*, 16, 161-170.

Reyes Rodríguez, D. (2007). La Teoría de la Acción Razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa*, 7, 66-77.

Sales Ciges, A. (1995): *Cuestionario-escala de actitudes interculturales para alumnos de 12 a 16 años*. Valencia: NAU Llibres.

Sales Ciges, A. (2004). Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. *XXI. Revista de Educación*, 6, 139-154.

Salomon, G. (1981). *Communication and education: social and psychological interactions*. Beverly Hills: Sage Publications.

Sapró Babiloni, M. (2011). Hacia una estética de lo siniestro y el sonido en el medio audiovisual: hermenéutica de una percepción. En R. de la Calle y M. L. Martínez (Eds.), *Investigar en los dominios de la música*, (pp. 205-228). Valencia: Real Academia de Bellas Artes de San Carlos.

Sapró Babiloni, M. (2012). El interlenguaje musical en el cine: transculturalidad e integración comunicativa. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 87-102.

Sarramona López, J. (2003). Dimensión educativa de los medios de comunicación. En E. Gervilla (Ed.), *Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, (pp. 107-120). Madrid: Narcea.

ADAPTACIÓN DE LOS ANGLICISMOS AL ESPAÑOL Y AL ESLOVACO

Bohdan Ulašin

Facultad de Filosofía de la Universidad Comeniana de Bratislava

0. Introducción

Una de las características más universales del léxico de las lenguas de todo el mundo en los siglos XX y XXI es el flujo creciente de anglicismos. Su grado y modo de adaptación varía entre las lenguas. El objetivo principal de este trabajo es describir en rasgos generales este proceso adaptativo en el español peninsular y en el segundo plano contrastarlo con el proceso de integración en la lengua eslovaca.

1. Tipos de anglicismos

Los anglicismos quedan incluidos en el vocabulario español en alguno de estos tres modos (adaptado según Gómez Capuz, 2005, 13-14, 36-43):

- I) ***préstamos integrales adaptados*** (las llamadas adaptaciones, se transfiere a otra lengua tanto el significado como el significante): *el club, el pop, la after-party, el dron, la tablet*, etc.
- II) ***préstamos parciales*** (los llamados calcos, la forma originaria queda sustituida por los elementos domésticos):
 - a) estructurales (construcciones polimorfemáticas o pluriverbales cuya estructura también se copia a la lengua de acogida): *freethinker* < *librepensador*, *Big Brother* < *Gran Hermano*. A veces las reglas de la lengua receptora imposibilita la identidad completa debido al orden de palabras; casi todos los términos biverbales o compuestos con el orden de determinante + determinado a diferencia del orden determinado + determinante, típico del español, van a pertenecer a este grupo: ingl. *basket-ball* > esp. *baloncesto* (y no **cestobalón*); ingl. *week-end* > esp. *fin de semana*, ingl. *information highways* > esp. *autopistas de la información*, ingl. *fast food* > esp. *comida rápida*, ingl. *virtual reality* > esp. *realidad virtual*, *welfare state*

> estado de bienestar, *acid rain* > lluvia ácida, *brainwashing* > lavado de cerebro, *data base* > base de datos, *greenhouse effect* > efecto invernadero, *public relations* > relaciones públicas, *compact disc* > disco compacto, etc.

- b) semánticos (no se crea una nueva lexía, se transfiere un sema nuevo a la palabra ya existente en la lengua, es decir la palabra española adquiere otro significado o función a través de una extensión semántica; mayoritariamente se transfiere el significado metafórico lo que ha llevado a algunos lingüistas a usar el término *metáforas prestadas*): *ratón* (en el significado de ‘dispositivo del ordenador que sirve para mover el cursor por la pantalla’) < *mouse*, *archivo* ‘conjunto de documentos’ < *file*, *bajarse* ‘descargar de internet’ < *download*, *cadena* ‘grupo de tiendas’ < *chain*, *estrella* ‘celebridad’ < *star*, *ventana*, *nube*, *herramienta*, etc.

III) **híbridos**

- a) *derivados híbridos* (el radical inglés adaptado y el sufijo español): ing. *leadership* > esp. *liderazgo* o *liderato*, ing. *consulting* > esp. *consultoría*, ing. *boxing* > esp. *boxeo*, *lynching* > *linchamiento*.
- b) *compuestos híbridos* (lexías complejas con un elemento del inglés): *night club* > *club nocturno*, *ice hockey* > *hockey sobre hielo*, *latin jazz* > *jazz latino*, *role play* > *juego de rol*, *waterpolo* > *polo acuático*, *country music* > *música country*, *surf-board* > *tabla de surf*, *hard-rock* > *rock duro*, *table tennis* > *tenis de mesa*, etc. Se dejan sin traducir las palabras típicas del ambiente y la cultura extranjeras y por lo tanto intraducibles (*jazz*, *country*, *hockey*...).

2. Difusión de anglicismos al español

El camino por el cual entran los préstamos en general suele ser el siguiente: inglés > registros especiales de la lengua receptora (tanto técnicos como argóticos) (> prensa) > lengua general.

Al principio el uso del anglicismo se limita a los hablantes que se especializan en el área temática a la que pertenece (ciencias informáticas, música, cinematografía, automovilismo, finanzas, etc.). Se usa en la comunidad de expertos y aparece en los textos científicos o técnicos altamente especializados. Si el concepto al que se refiere el anglicismo empieza a cobrar importancia en la realidad extralingüística, su uso se va extendiendo y el anglicismo se dirige de la periferia hacia el centro del léxico. Pronto aparece también en textos de divulgación científica y en el discurso de los hablantes aficionados y legos en el tema en cuestión. Todas las palabras que se refieren

a las nuevas tecnologías eran al principio conocidos solo por un círculo limitado de expertos en informática: *Internet, módem, software, hardware, MP3*, etc. Algunos anglicismos nunca salen de la periferia (*upwelling* oceanografía ‘corriente ascendente de las aguas profundas frías hacia la superficie’, *yearling* hípica ‘potro de un año’, etc.), otros se quedan a caballo entre la periferia y el centro (*el bróker, el préstamo subprime*, etc.).

A veces el anglicismo entra por el argot (que también se limita, como en el caso de las hablas técnicas, exclusivamente a los “especialistas” del ámbito). Por ejemplo el anglicismo *flipar* viene del argot de la droga < *to flip out* ‘estar colocado’, después llegó a formar parte del argot general con el significado derivado del anterior: ‘extrañarse, asombrarse, sorprenderse’ (Sanmartín Sáez, 2006, 356). Otros ejemplos: *esnifar* < *to sniff*, *caballo* ‘heroína’ < *horse*, etc. O del argot de los homosexuales: *el coming out* ‘revelación pública de la orientación homosexual’.

3. Proceso de integración

3.1 Asimilación gráfica

Los anglicismos se someten al proceso asimilatorio que los acerca al inventario fonológico español lo que queda plasmado en la grafía. He aquí los mecanismos más importantes:

1. Sustitución de dígrafos, grupos consonánticos y consonantes dobles: *spaghetti* > *espagueti*, *knock out* > *noquear*, *meeting* > *mítin*, *gangster* > *gánster*, *sheriff* > *shérif*, *piercing* > *pirsin*, *zoom* > *zum*, etc.
2. Cambio del grafema final de la palabra. Ya que el español admite solo algunas consonantes al final de sus palabras (-d, -l, -n, -s, -z), los extranjerismos sufren o una eliminación de la consonante final inadmisibles: *ticket* > *tique* / *ticket* o una paragoge, se suele añadir la vocal -e: *lunch* > *lonche*.
3. Prótesis de la vocal e- al principio de una palabra: *scanner* > *escáner*, *sniff* > *esnifar*, *slogan* > *eslogan*, *standard* > *estándar*, *snob* > *esnob*, *sponsor* > *espónsor*.
4. la j inicial > y: *jockey* > *yóquey*, *jazz* > *yas* / *jazz*, *junkie* > *yonqui*...
5. otros: *whisky* > *güisqui*, *gymkhana* > *gincana*, *groggy* > *grogui*, *flash* > *flas*, *offside* > *orsay*...

3.1.1 Vacilación gráfica

No obstante, en el caso de muchos anglicismos el proceso de adaptación no está aún terminado, lo que conlleva la inestabilidad gráfica, es decir la existencia de más variantes: *basketball* / *basket-ball* / *basquetbol*, *videoclip* / *video-clip* / *video-clip*, *güisqui* / *whisky*, *váter* / *báter* / *wáter*, *esmoquin* / *smoking*, *espray* / *esprái*, etc.

3.2 Asimilación fónica

Los anglicismos introducidos por vía escrita (en inglés hay un gran desfase entre la grafía y la pronunciación) reciben la pronunciación española de la grafía extranjera: *folclore* [folklóre], *jersey* [xerséi], *casete* [kaséte] < *cassette*, *playback* [pleibak], *jazz* [yas], etc. A veces la adaptación fónica es tan considerable que crea otra variante gráfica: *offside* - *orsay*.

Por otro lado, en caso de los préstamos introducidos por vía oral se imita la pronunciación extranjera, aunque muchas veces imperfecta, llegando así a un lógico compromiso entre la pronunciación original y las posibilidades fónicas del español: *jockey* > *yóquey*, *zoom* > *zum*, *piercing* > *pírsin*, etc.

3.2.1 Diferencias entre el español y el eslovaco

En lo que respecta a la pronunciación, el eslovaco suele mantener más fielmente los sonidos originarios. Las mayores diferencias, que suelen ser de carácter regular, estriban en el empleo de sonidos distintos. Por ejemplo, el grafema *u* que en ciertos casos se pronuncia en inglés como la vocal plana sonora [a] se suele mantener en eslovaco y en español hay tendencias a castellanizarla y pronunciarla como la vocal cerrada posterior redondeada [u]. Aunque a menudo se dan las dos opciones (entre corchetes aparece la pronunciación española, le sigue la eslovaca): *buffer* > [bufer] - [bafr], *dumping* > [dumpin / dampin] - [dampink], *rugby* > [rugbi] - [ragbi], etc.

O el grafema *a*, que a veces se pronuncia en inglés como la vocal casi abierta anterior no redondeada [æ], se suele pronunciar en español como una vocal abierta anterior [a], mientras que en eslovaco predomina en este caso la vocal anterior semicerrada [e]: *crack* > [krak] - [krek], *fashion* > [fáfion / fásion] - [fefn], *feedback* > [fídbak] - [fi:dbek], *freelance* > [frílans] - [fri:lens], *rock and roll* > [rokanról] - [rokenrol], *sandwich* > [sándwich] - [sángüitf] - [sendvitf], etc.

También se da en español con frecuencia la intercalación de [e] u [o] en grupos consonánticos: *beautiful people* > [**biutiful pipol**] - [**biu:tifl pi:pl**], *Google* > [**gugel**] - [**gu:gl**], *paddle* > [**pádel**] - [**pedl**], etc.

En cuanto a algunas consonantes fricativas y africadas, el español carece de varios fonemas que a su vez comparten el eslovaco con el inglés. De ahí que en eslovaco se pronuncien estos sonidos más o menos idénticamente al inglés, mientras que el español usa otras consonantes a su disposición, las que más se asemejan al original, por ejemplo:

- a) fricativa prealveolar sonora [z] → en español no se sonoriza [s]: *looser* > **lúser** [**lúser**] – **lúzer** [**lu:zer**], *laser* > **láser** [**laser**] - **laser** [**laser / lejzer**].
- b) africada postalveolar sonora [dʒ], representada por el grafema inglés *j* → en español pronunciada como africada palatal sonora [ʃ], a veces se castellaniza al emplear el grafema *y*: *banjo* > *banjo* / **banyo** [**bánjo**] - **bendžo** [**bendjo**], *jazz* > **jazz** / **yas** [**jár**] - **džez** [**djez**], *jogging* > **joggin(g)** [**jóguin**] - **džoging** [**djogink**], etc.

3.3 Asimilación gramatical

Para poder funcionar en el sistema gramatical el préstamo debe adquirir las categorías gramaticales obligatorias de la lengua receptora.

3.3.1 Número del sustantivo

Si bien a veces no siguiendo las reglas, como es el caso del plural de algunos préstamos en **consonante + s**, en vez del **consonante + es**: *fans, pins, pubs, icebergs, clips, spots, tándems, webs, kits, módems, fans*, etc.

A veces hay vacilación: *bármanes / barmans, pudines / pudins, brókeres / brókers, fracs / fraques, másteres / másters, cócteles, estándares, zum*, etc. En eslovaco los anglicismos se integran más fácilmente en los paradigmas existentes y raras veces crean dobles en plural.

Otro rasgo que cabe mencionar es el cambio de la *y* final a *i* en plural en los anglicismos españoles: *yóquey* – *yóqueis*, *jersey* – *jerséis*, etc.

3.3.2 Género del sustantivo

A veces hay vacilaciones en el género: *el computador / la computadora*. Muchas veces se toma el género del equivalente o hiperónimo: *la duty free (la tienda), el spot (el anuncio)*. Aquí vemos varias diferencias entre el español y el eslovaco: *la tableta* - *tablet m*, *el kao* / *K.O.* - *K.O. n*

3.4 Asimilación semántica

Muchas veces el anglicismo experimenta un estrechamiento de significado, se transmite normalmente uno de los significados, los demás no se actualizan en la lengua receptora: ing. *stick* 1. ‘rama’ 2. ‘palo’ 3. ‘cartucho’ 4. ‘bastón’ 5. ‘palanca de mando, timón’ 6. ‘stick, palo de hockey’, en español se atestigua tan solo la sexta acepción dado que para los cinco anteriores ya existían equivalentes bien arraigados.

En ocasiones el caso de disponer de una pareja de anglicismo y su equivalente español suele llevar a

- a) la especialización semántica y funcional (ejemplos tomados de Gómez Capuz, 2000, 249 – 260): *biquini* ‘traje de baño de dos piezas’ – *bañador* ‘traje de baño que cubre el vientre’, *póster* (es esencialmente decorativo, ornamental) – *cartel* (sobre todo informativo y/o con un propósito publicitario), *examen* (funciona como hiperónimo) – *test* (el anglicismo se especializa y llega a significar ‘examen objetivo constituido por preguntas cortas, normalmente de opción múltiple’), etc.
- b) las diferencias diatópicas, de frecuencia, contexto y de registro: *kleenex* (más frecuente) – *pañuelos de papel*, *película* (término general) – *filme* (término técnico), *cinta* – *teip* (usado en algunos países hispanoamericanos), *hermano* – *bróder* (coloquial, informal), *cowboy* (se actualiza solo en el contexto del ambiente del Oeste norteamericano) – *vaquero*, etc.

4. Préstamos de ida y vuelta

Es el caso de algunas palabras españolas (no se documentan ejemplos del eslovaco) que entraron en el vocabulario inglés y después de cierto tiempo volvieron al español cambiadas formal y/o semánticamente. Son muy escasos los ejemplos, vienen del inglés estadounidense del área de la frontera lingüística anglo-española en la que se ha dado prolongado contacto entre las dos lenguas: español hispanoamericano *barbacoa* (palabra de origen taíno) ‘armazón formado con palos’ > inglés *barbecue* > *barbacoa* 1. ‘parrilla’ 2. ‘comida preparada a la parrilla’ (Gómez Capuz, 2005: 61)

español *mesteño*, *mestenco* > Méx. *mestengo* ‘animal perdido’ > ingl. *mustang* ‘caballo salvaje’ > *mustang* ‘id.’

español *rodeo* ‘redil para el ganado en la feria o mercado’ > inglés *rodeo* ‘espectáculo en el que se montan caballos o toros’ > español *rodeo* ‘id.’

tronada > ingl. *tornado* ‘viento impetuoso, giratorio’ (por contaminación del verbo *to turn* ‘girar’) > *tornado* ‘id.’

5. Pseudoanglicismos

Es una categoría muy curiosa. Consta de términos aparentemente originarios del inglés, pese a que en realidad no existe nada parecido en dicha lengua. Son palabras acuñadas en francés que usan morfemas propios del inglés, en rigor deberían considerarse galicismos (Gómez Capuz, 2005: 63-64). El eslovaco en estos casos suele emplear un anglicismo correcto:

footing - kondičný / rekreačný beh, džoging, en inglés es *jogging*, *footing* en inglés significa ‘punto de apoyo’, ‘asidero’, figurativamente también ‘base’, ‘cimientos’, ‘posición’

parapenting - paraglajding, en inglés es *paragliding*, *para-penting* en inglés se refiere a una modalidad de esquí en la que el deportista se lanza en paracaídas (Rodríguez González, 1997: 376)

récordman - rekordér, en inglés es *record holder*

rent-a-car - požičovňa áut, en inglés es *car rental agency*

Por analogía surgió en español actual el falso anglicismo **puenting** – en eslovaco **bungee jumping**, del inglés *bungee jumping*.

Bibliografía

DORKO, Martin (2013): *Komparatívno-analytický pohľad na anglicizmy v súčasnej lexike rumunského a slovenského jazyka*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského (tesis doctoral inédita).

Diccionario de la lengua española, Real Academia Española. [en línea]. Disponible en: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> (12.11.2014). *Etymonline*. [en línea]. Disponible en: <http://www.etymonline.com> (12.11.2014).

GÓMEZ CAPUZ (2000): *Anglicismos léxicos en el español coloquial*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

GÓMEZ CAPUZ (2005): *Préstamos del español: lengua y sociedad*. Madrid: Arco Libros.

RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (dir.) (1997): *Nuevo diccionario de anglicismos*. Madrid: Gredos.

SANMARTÍN SÁEZ, Julia (2006): *Diccionario de argot*. Madrid: Espasa.

LA DESMESURA EN LA NOVELA DE LA SELVA

LA SERPIENTE DE ORO DE CIRO ALEGRÍA

Roman Zafko

Universidad Carolina, Praga

Ciro Alegría nace en 1909 en Sartimbamba, Perú, y fallece en Lima en 1967. Fue escritor, político y periodista peruano. Es considerado como uno de los máximos representantes de la narrativa indigenista, marcada por la opresión indígena y por el afán de dar a conocer esta situación en el continente americano.

En cuanto a la vida personal del autor, sus años iniciales los pasó en una hacienda del norte andino peruano, en el que vivió en un ambiente rural siempre vinculado al trabajo agrícola y a las historias y leyendas que escuchó de narradores orales. Esta oralidad, como bien veremos a continuación, se convertiría en una parte esencial de su obra.

Como escritor, *Ciro Alegría* comienza muy pronto a escribir cuentos y poemas. Posteriormente, desarrolla también su actividad periodística y forma parte del partido político APRA. Por sus actividades políticas es encarcelado entre 1932-1933 y obligado a exiliarse a Chile en 1934.

Aquí, durante su destierro, culmina el proceso de maduración del autor, saliendo a la luz sus obras más importantes: *Los perros hambrientos* (1939), *El mundo es ancho y ajeno* (1941) y la novela a la que nos dedicaremos hoy: *La serpiente de oro* (1935).

Desde el punto de vista temático, *La serpiente de oro* pertenece al grupo de las “novelas de la selva”, en las que llegado el siglo XX, los autores se desprenden de la imagen de una naturaleza apaciguadora y amiga, surgiendo expresiones como “la cárcel vegetal”, “el laberinto” o “infierno verde” que caracterizan a una naturaleza poderosa y enemiga a la que el hombre debe enfrentarse. Este choque da lugar a una lucha desigual entre ambas partes que el ser humano, en su consecuencia final, no puede ganar.

Desde el momento en el que fueron puestas las bases de este subgénero literario, las novelas de la selva han contado con un amplio público siendo

leídas y releídas de forma continuada hasta nuestros días. Esto se puede deber, en primer lugar, a que el espacio novelesco de la selva es un espacio que siempre supo variar acoplándose a las exigencias del lector, emergiendo primero desde su interior leyendas sobre ciudades maravillosas (el reino de las Amazonas, el Paititi) y tesoros inimaginables, identificándose después su espacio con un paisaje idílico o *locus amoenus* en el que se destacan las bondades de sus bosques, montañas y ríos, transformándose finalmente, ya entrado el siglo XX, en aquella selva enemiga y devoradora de hombres. Debido a este último aspecto mencionado – la lucha entre el hombre y la naturaleza –, en este tipo de obras se puede sentir una tensión o una corriente que acaba arrastrando al individuo de manera incontrolada. El protagonista no es capaz de hacer frente a esta fuerza que penetra en su mente, le hace obrar de manera improvisada y, en muchas ocasiones, de manera equivocada.

Por otro lado, las novelas de la selva son también obras que presentan en su estructura una gran variedad de recursos literarios y formas que utiliza el autor e identifica el lector que permiten la versatilidad en las interpretaciones de estas novelas, interpretaciones que siguen emergiendo y no cesan en el tiempo.

Cuando en nuestro estudio hablemos de la *desmesura* en la obra de Ciro Alegría, nos referiremos principalmente a los siguientes aspectos:

- En primer lugar definiremos la desmesura desde el *punto de vista temático*. En este punto analizaremos el enfrentamiento entre el hombre y la naturaleza, en el que la selva ejerce su dominio sobre los protagonistas, los cuales se ven arrastrados por su fuerza incontrolada.
- En segundo lugar hablaremos de la desmesura desde el *punto de vista formal del texto*. Aquí nos fijaremos en la estructura de la obra y en las formas híbridas que surgen de la fusión de los elementos que las componen, dando lugar a nuevas realidades en el texto.

Una vez expuestas estas dos posiciones, podemos dar una definición de la desmesura en la literatura y de su funcionalidad en el texto: se trata de una serie de elementos y recursos literarios en base a los que una obra se ve enriquecida, es arrancada de la regularidad, de lo ordinario y lo estéril, dando lugar a un texto dinámico con espacio para nuevas versiones interpretativas, produciéndose por otro lado cambios bruscos en las escenas descritas.

Para exponer nuestras ideas, en el estudio procederemos de la siguiente manera: En el primer capítulo analizaremos la novela de Ciro Alegría desde el punto de vista formal, tomando su oralidad como una parte esencial de la obra.

En un segundo capítulo pasaremos a analizar los elementos de la naturaleza que en la novela *La serpiente de oro* vienen centrados en la selva y el río Marañón, el gran río peruano que dicta el destino de los balseros y los habitantes que viven a sus orillas.

1. La desmesura desde el punto de vista formal del texto (Incorporación de la oralidad al texto escrito)

I.

Cuando el 1943 el lingüista y teórico literario checo Jan Mukařovský publicara su estudio *Intencionalidad y no intencionalidad en el arte*, analiza estas dos posturas (la intencional y la no intencional) tanto desde el punto de vista del autor como del punto de vista del receptor.

En el caso del autor, Mukařovský caracteriza la intencionalidad como la “orientación consciente del artista” en la que el autor intenta mantener, de forma controlada, una serie de pautas y técnicas para cumplir con la normativa en sus obras.

Como ejemplos en el estudio de Mukařovský se podrían citar las tragedias del Clasicismo francés, en las que se cumple la unidad del lugar, tiempo y acción o el caso de los pintores renacentistas y su “lucha por la perspectiva y el esfuerzo por captar la anatomía del cuerpo humano.”

Sin embargo, Mukařovský reconoce que en las obras de arte también aparecen aspectos que se escapan incluso a la influencia del propio autor. Tal es el caso de “el conocimiento insuficiente del idioma por parte de escritores de origen extranjero o educados en el extranjero” o “aquellas intervenciones fortuitas que afectan la obra ya finalizada. Un ejemplo puede ser el daño que convierte una estatua en torso.”

Otro caso de la no intencionalidad por parte del artista puede ser la “inhabilidad” a la hora de manejar el material. Éste es el caso del insuficiente manejo de las perspectivas en la pintura o de la métrica en la poesía. “Sin embargo, la inhabilidad es una noción muy relativa: lo que es visto como falta de arte por una época posterior, bien pudo ser apreciado por los contemporáneos hasta como una conquista técnica.”

Para Mukařovský la localización de la *inhabilidad real* en una obra de arte y la *verdadera intencionalidad* con la que su autor pudo haber querido saltarse las normas artísticas de su tiempo no siempre pueden ser descubiertas por el receptor, el cual no siempre dispone de datos sobre la génesis de una obra de arte. El caso más marcado citado por Mukařovský es el caso de las obras anónimas en las que resulta prácticamente imposible definir qué componentes de la obra son intencionales para el artista y cuáles no intencionales. Con ello llegamos a la conclusión de que: “todo aquello que es realmente no intencional desde el punto de vista del origen de la obra, puede manifestarse en la obra como intencional; y viceversa, lo que da la impresión de ser no intencional en la obra, pudo haber sido introducido en ella intencionalmente.”

Como solución a este problema, Mukařovský propone medir la intencionalidad y la no intencionalidad desde el punto de vista del receptor de la obra. Para éste, la obra de arte (en nuestro caso una obra literaria) es un signo unificado y autónomo que el receptor percibe en su conjunto. Esta visión del conjunto de la obra se da gracias a una fuerza interior, una “intención semántica unificadora, que es esencial para el arte y que se manifiesta en toda obra artística.” Mukařovský denomina esta intención como “gesto semántico”.

De este modo, la intencionalidad como fuerza unificadora de una obra de arte desde el punto de vista del receptor se podría percibir, por ejemplo, “como una ejemplificación de algún principio general” en dicha obra. En este punto es también importante mencionar *el carácter no individual* en la percepción de la intencionalidad de una obra: “Esta iniciativa del receptor (que por lo común sólo es individual en pequeña medida, ya que viene dada por factores generales como la época, la generación, el medio social y otros) permite que diferentes receptores (o, mejor, diferentes grupos de receptores) proyecten en una misma obra una intencionalidad diversa, a veces notablemente divergente de aquella con la cual proyectó y construyó su obra el autor.”

Como contraste de esta intencionalidad en el estudio de Mukařovský nos viene indicada la no intencionalidad. Ésta es caracterizada como un “dejarse llevar”, un “arrebato espontáneo que hace de la obra una parte directa de la vida del espectador.” Es un acto *individual* en el que la obra “se torna capaz de establecer un vínculo íntimo con las vivencias, imaginaciones y emociones enteramente personales de cualquier receptor y de influir no sólo

en su vida psíquica consciente, sino de activar las fuerzas que gobiernan su subconsciente.”

Un ejemplo de cómo una obra de arte actúa de forma no intencionada en diferentes receptores viene recogida en el análisis del poema *Mayo* de K. H. Mácha.

Así, por ejemplo, Chmelenský ve la no intencionalidad de la obra en su parte temática que se percibe en el doble registro idiomático que Mácha utiliza en su poema: “mi vista se aparta con repulsión del ahorcado y del ángel tan antipoéticamente caído. (...) Ni la fragancia de sus flores, ni el brillo de sus cuadros pueden tapar el hedor y el cuerpo demacrado del maleante que pende de la horca, u ocultar a nuestra vista la repugnante rueda [de tortura] y las horcas.”

Kamper, por su parte, ve la no intencionalidad de la obra de Mácha en el carácter inconcluso o fragmentario del tema que le obliga a declarar: “Todo [en Mayo] es confuso, nebuloso, todo está suspendido entre el cielo y la tierra. De esta forma no sabemos, por ejemplo, “si la joven sentada en la orilla del lago, a la cual el amigo de su amante Guillermo le trae la noticia de que al día siguiente Guillermo será ejecutado por haber matado al seductor de ella, su propio padre [de Guillermo]—tuvo una relación amorosa con el padre de Guillermo o si ha sido víctima de un error fatal, un golpe de azar o un ardid.” Esta incógnita, al igual que otras que Kamper identifica en el poema *Mayo*, tiene como consecuencia el surgimiento de diversas variantes en la interpretación de la obra de Mácha.

En base al estudio de Mukařovský podemos deducir que la interpretación de una obra, ya sea en su aspecto intencional como el no intencional, es un proceso continuo que depende, por una parte, de la sociedad que la percibe, de su intelecto o educación, siendo por otra parte la perspectiva personal de cada individuo, de sus experiencias íntimas y sus convencimientos lo que tiene como consecuencia las diferentes interpretaciones de la misma.

En la novela de Ciro Alegría nos centraremos, principalmente, dentro del punto de vista formal del texto, en estas formas, (*híbridas*), por medio de las que se consiguen los efectos arriba indicados, ya sea por medio de las variantes interpretativas en la novela *La serpiente de oro*, ya sea por los diferentes registros idiomáticos que se pueden percibir en el texto del autor peruano. Aquí debemos señalar también que somos conscientes de que ninguna de estas fórmulas es absoluta y universal y que así como a un lector le pueden parecer algunas formas intencionales, en otro pueden provocar una reacción

no intencional. Se tratará por tanto de formas literarias con una *predisposición* para la no intencionalidad.

Para localizar dichas formas, hemos tomado como referencia el movimiento de *dilatación* que la selva presenta en dicha novela. Ésta viene caracterizada como un organismo deforme e impredecible que se expande sin respetar sus propios límites, “devorando” todo lo que queda en su zona limítrofe para después retraerse y volver a golpear en el momento más inesperado.

En relación con este movimiento de expansión de los componentes en la novela de la selva, podemos mencionar también la teoría de *la creación continua de imprevisible novedad* del filósofo francés Henri Bergson, quien afirma que “la realidad es un crecimiento global e integral, una invención gradual, una duración: algo como un globo elástico que se expande lentamente, adquiriendo a cada momento formas inesperadas.”

Como nota final de este apartado, hemos de decir que este movimiento de dilatación de la selva será un término clave para analizar la novela de Ciro Alegría también desde su punto de vista temático.

II.

La obra de Ciro Alegría es caracterizada por Lucrecio Pérez Blanco “como un canto épico al hombre de Calemar (...) en el que se canta la «hazaña diaria» del hombre que lucha con el río Marañón.” La muestra de la oralidad en *La serpiente de oro* se puede relacionar con la vida del propio autor de la novela, Ciro Alegría, el cual vivió en diferentes ambientes rurales fuertemente vinculado al trabajo agrícola, complementado con esas historias y leyendas que había escuchado de narradores orales. Como resultado de este influjo, aparecen en el texto diferentes relatos intercalados en el argumento principal de la obra, tales como el relato de Don Matías, Silverio u Osvaldo. Para Pérez Blanco esto sucede “porque el pueblo cholo, para Ciro, es aprendiz y maestro de relatos.”

La obra está narrada de forma alternada en primera y tercera persona, dependiendo del protagonista – narrador que, junto al relato principal, recopila lo escuchado o lo vivido. A lo largo de la obra descubrimos que el relator es el cholo Lucas Vilca.

Detrás de este narrador Pérez Blanco detecta además al propio Ciro Alegría. Para ello se basa en el recurso de la lengua y en la doble actitud lingüística de relator – protagonista, al darse cuenta que “Lucas Vilca, como

cholo, entabla diálogo en el lenguaje por ello usado, pero como narrador usa una lengua culta.” De esta forma el registro lingüístico va cambiando, dependiendo de si Lucas Vilca actúa como narrador – autor o como personaje del mundo de Calemar.

Cuando definimos más arriba la desmesura de una obra, dijimos que los caracteres principales que la componen son las formas híbridas, llenas de elementos que se transponen y la continuidad de dicho proceso. En Lucas Vilca se unen ambos aspectos. La persona del autor – protagonista y el entrelazamiento del lenguaje culto – lenguaje hablado se van alternando de forma continua a lo largo de toda la obra.

Así, por ejemplo, en el capítulo 17 se da una escena en la que el narrador habla utilizando un lenguaje culto, pasando a conversar con don Pancho, padre de Florinda, usando el lenguaje hablado:

Corro por entre el carrizal hacia abajo y, saliendo a un lado, me pongo a machetear furiosamente. Las cañas caen a cada trino de la hoja rápida. Ha sido el Taita, don Pancho, que se acerca con un atado.

- Puacá estará la china Flori...
- Porai oigo un canto.
- La mama le mandesto pa que tamién lo lave...
- Porai ta, dejuro...
- ¿Y vos? – pregunta el viejo afilando una sospecha en el destello fugaz de sus ojillos suspicaces.
- Puacá, cortando carrizo a ver si armo antaras... Los bambamarquinos siempre quieren...
- Ajá, ta güeno, hom...

Inmediatamente después sigue el texto narrado en lenguaje escrito: “Don Pancho se aleja silbando y tropezándose en las raíces de los carrizos. Desde ese día soy yo mismo y soy otro. Me siento solo en esta choza.”

Además de esta mezcla de lenguaje culto – lenguaje cholista, la obra de Ciro Alegría presenta todo tipo de narraciones en las que la figura del relator omnisciente se convierte en narrador no omnisciente o no fidedigno. Este hecho se puede apreciar en pasajes en los que se pierde la visión de la realidad textual privilegiada del narrador omnisciente, apareciendo así puntos en blanco o sucesos inexplicables dentro de la obra.

En la novela *La serpiente de oro* Lucas Vilca y los demás narradores de relatos breves en la mayoría de los casos actúan como narradores fidedignos,

conocedores de los hechos de la realidad que cuentan, pudiendo aclarar todos los puntos de lo contado. Sin embargo, no siempre es así.

Con respecto a este tema, Zdeněk Pechal nos indica en su obra *Fenomén živlu ruské literatury* (Fenómeno de la espontaneidad en la literatura rusa), que existen situaciones en las que el narrador de una obra literaria pierde su visión privilegiada de lo contado y su perspectiva se fusiona con la de los personajes de la obra, dejando de ser de esta forma el narrador un relator omnisciente y conocedor de todos los hechos de la realidad del texto, para convertirse en un narrador no omnisciente.

Así sucede en algunas escenas de carácter fantástico en la obra de Ciro Alegría, en las que junto a los hechos de carácter real se registran situaciones de carácter mágico.

Éste es, por ejemplo, el caso de la escena del capítulo 12 (La uta y el puma azul), en el que se describe el momento en el que un felino se adentra cada noche en la aldea matando el ganado de los habitantes de Calemar. A pesar de la tranquilidad inicial de los calemarenses, los cuales estaban totalmente convencidos de poder matarlo, pronto descubren que por alguna extraña razón no pueden acabar con el animal: “El puma vuelve a la noche siguiente. Y otra más. Y otra todavía. Los cholos comentan sus perjuicios maldiciendo a la vez los garrotes y los machetes inútiles, las escopetas que se atracan y los revólveres que no aciertan.”

El Encarna, uno de los personajes, de repente pronuncia una frase que deja estupefactos a todos: “...homs... les advertiré quial puma como que lo vide azuliar... yera un azul que parecía como añil... ¡Quién sabes puma encantao!”

A pesar de que los habitantes de Calemar al principio se muestran escépticos, finalmente todos sucumben al pánico. “¡Azul... azul es... puma encantao!”

Al final tuvo que ser doña Mariana quien pusiera punto y final a dicha situación mediante una trampa con la que consiguió acabar con el puma, desmintiendo a la mañana siguiente el poder mágico del animal: “¡Sies como todos... medio pardo, medio amarillo... el puma azul!”

A pesar de que al final de este capítulo y el capítulo siguiente se desmienta lo que los habitantes de Calemar habían visto, ni el narrador ni los demás personajes de la novela dan una explicación del porqué del color azul del puma, una incógnita que se hace más incógnita si se tiene en cuenta la visión multitudinaria del suceso. Es decir, es cierto que podríamos buscar compromisos – el puma se veía azul sólo de noche, fue causa del pánico...etc., sin embargo, el color azul del animal lo vio prácticamente todo el pueblo y

no sólo un personaje que se lo podía haber inventado. La incógnita queda allí...

Otro momento que Zdeněk Pechal identifica en su estudio como juego entre diferentes realidades en una narración está relacionado con los propios relatos cortos intercalados en el argumento principal de la obra: “El contar lo ya contado introduce en el texto el aspecto de la suposición – érase una vez – no érase una vez. Aquí, sin embargo, las suposiciones no son una parte integral de los géneros literarios, tal como sucede en el caso del cuento, sino que introducen en el relato, el cual crea la ilusión de confianza, el elemento de la puesta en duda.”

En *La serpiente de oro*, los relatores de algunas de estas “historietas” son omniscientes, conocedores de todos los detalles de la narración contada. Tal es el caso de la narración de Don Matías o de Don Juan.

En otros casos, sin embargo, se trata de un relator no omnisciente / no conocedor de todos los sucesos, hecho que le convierte en un narrador no digno de confianza.

En estos relatos ya no se trata de la fusión de las perspectivas del narrador y el personaje, tal como vimos en el caso anterior, sino que tenemos ante nosotros la fusión de los géneros literarios transmitidos de forma oral con la literatura escrita.

Tal como indica Zdeněk Pechal, en los relatos transmitidos de forma oral es importante ante todo el modo de contar una historia y no el contenido de la misma: “La narración no es percibida de forma seria en el sentido estricto de la palabra, (...) sino ante todo desde el punto de vista de su atracción, suspense, de sus imprevistos, misterio, de cómo consigue entretener y de cómo consigue cautivar y despertar la atención” (del público). En definitiva, el interés en estos relatos se centra en el relator y en su capacidad de improvisación y de adaptación de la narración al momento.

Además, el relator en su narración expone los sucesos tal como los oyó contar, sin buscar la lógica de los acontecimientos. Así sucede, por ejemplo, en la historia narrada por Silverio Cruz. Se trata de una historieta popular sobre la muerte de los pájaros que suben “toítos” al cielo después de la muerte, pues en la tierra no han hecho ningún mal.

Desde el principio Silverio Cruz da a entender que se trata de una historia que él mismo oyó narrar a su madre que al mismo tiempo la había oído cuando era joven: “Canduera muchacho mi mama contabuna historia quella loyó tamién cuando muchacha...”

La narración tiene como consecuencia la reacción del público que se muestra incrédulo ante lo que les acababa de contar Silverio: “Guá hom, perueso nues muerte –apunta el viejo un tanto asombrado.”

Silverio enseguida reacciona proponiendo una explicación de lo conado: “Esues, pué, la muerte diun pajarito –continúa el Silverio– pué un pajarito se va toíto pal cielo, pue ni con su cuerpecito ha hecho siquiera niun daño...”

Paradójicamente, a medida que Silverio continúa con su narración, el relato no gana en claridad, sino que deja aún más confusos a los oyentes:

Güeno, pué... Yeneso los pajaritos vieron ondel cristiano yuno dellos voló pa una rama cerca dél y dizqué habló como si juera otro mero cristiano tamién yasí jué que le advirtió: «Yas visto lo que niun cristiano ve. Si cuentas, mueres». Yenton el cristiano dijo que no contaría, yasí como dijo así luizo, pue e contar tenía que morir.

Esta última frase deja definitivamente desconcertados a los oyentes abriéndose un debate entre todos que tiene como resultado las diferentes variantes explicativas de los sucesos narrados que son, por su parte, variantes equivalentes entre sí: “Güeno, pero siel cristiano no pudo contar y nua contado como dices, ¿cómo pa ber sabido después?...”

Siguen algunas explicaciones y otra frase de incredulidad:

- Dejuo ques invención dialguien nomá... (...)
 - Aunque quien sabe lo contó enel sueño yenton nuera su culpa...
- Sus interlocutores ríen socarronamente.
- No, no, qué va contar tuese cuentazo naides en el sueño.

Finalmente, Silverio, ante el acoso de los demás, da una explicación “no explicativa” a lo contado: “Será, entón, peruasí contaba mi mamita.”

En esta historia contada por Silverio Cruz vemos un claro ejemplo de un narrador no conocedor de toda la realidad relatada por él, a lo cual en este caso llegan los comentarios de los oyentes que empiezan a reflexionar sobre los sucesos narrados.

En este tramo de la obra podemos observar uno de los aspectos definidos por Zdeněk Pechal en la transmisión de los textos de forma oral. El locutor cuenta los sucesos tal como se los contaron a él, sin buscar la lógica de los acontecimientos. Cuando los demás protagonistas se muestran incrédulos, lo único que hace es remarcar este hecho.

2. La desmesura desde el punto de vista temático

(El río Marañón como fuerza indomable)

Cuando hablamos en la obra *La serpiente de oro* de la desmesura desde el punto de vista temático, dijimos que centraríamos nuestra atención en el río Marañón, pues es él la fuerza incontrolada que se dilata y que juega con el destino tanto de los habitantes que viven a sus orillas como de los forasteros que se acercan a sus aguas caudalosas.

El origen de esta deformación e impredecibilidad del Marañón se puede buscar en el carácter ambivalente que presenta el agua como elemento de la naturaleza. En la obra de Ciro Alegría el río es un símbolo tanto de la vida, como de la muerte.

Zdeňka Kalnická en su obra *Arquetipo del agua y la mujer* (Archetyp vody a ženy) ve la imagen del agua como un símbolo de vida, de la mujer y de la maternidad que se refleja ya en los mitos antiguos, en los que se identifica a este elemento con la imagen de la Gran Madre, la cual es parte inseparable del ciclo de la vida.

En el mundo greco-romano, tal como indica Kalnická, se identificaba al elemento del agua con la diosa Isis. El culto hacia esta diosa provenía ya de Egipto, donde el agua y sobre todo el río Nilo jugaban y siguen jugando un papel muy importante en la vida de sus habitantes.

En los libros egipcios sagrados se cuenta que: “Al principio estaba Isis, la más Mayor de las Mayores. (...) Su naturaleza sagrada (sangre y leche) mantiene a los dioses y al resto de las criaturas en vida.”

Por su parte, Gaston Bachelard también se une en su obra *El agua y los sueños* a esta visión del agua como símbolo de vida:

Sus aguas (en este caso las del mar): son densas de toda clase de átomos grasos, apropiados para la blanda naturaleza del pez, que perezosamente abre la boca y aspira, nutrido como un embrión en el seno de la madre común. ¿Sabe lo que traga? Apenas. El alimento microscópico es como una leche que viene a él. La gran fatalidad del mundo, el hambre, sólo existe en la tierra; aquí está prevenida e ignorada. Ningún esfuerzo de movimiento, ninguna búsqueda de alimento. La vida debe flotar como un sueño.

Del texto del filósofo francés se puede deducir que esta simbología del agua como medio de vida se cumple incluso antes del nacimiento del hombre, pues el embrión nada en el lecho de la madre rodeado de agua.

El agua, sin embargo, puede ser también el símbolo de la muerte. Kalnická advierte que incluso la diosa egipcia Isis “tenía su hermana gemela, Nephthys, que representaba la versión egipcia de la Vieja de la muerte.” En la obra de Bachelard también se cumple esta ambivalencia. El agua, la sustancia de la vida, se convierte también en la sustancia de la muerte. Para demostrarlo, Bachelard menciona por ejemplo la manera en la que algunas culturas se deshacían de los restos mortales de los fallecidos. El hombre “era entregado al agua, abandonado a las ondas.”

Si ahora regresamos a la novela *La serpiente de oro*, podemos observar que el carácter ambivalente del agua en esta obra es evidente.

En un principio, el río Marañón es un símbolo de libertad y un medio de vida para los balseros de Calemar que gracias a él tienen un oficio para ganarse la vida. Es también el río el que les da de comer, pues de él sacan los peces.

Cuando los hermanos Rogelio y Arturo huyen de la ciudad de Sarentino perseguidos por los guardias, se refugian precisamente en el valle del Marañón, junto al gran río, donde los guardias no pueden darles alcance:

Los dos y la Lucinda se escondieron en un carrizal y los viejos dijeron que ya vivían en las alturas, por allí por Bambamarca, más allá quien sabe.

En el resto del valle tampoco supieron dar razón:

–Nuay, se jueron hace tiempazo –decían.

Y aunque el Teniente Gobernador afirmó lo mismo, los guardias se marcharon después de buscar tres días, inclusive en el carrizal.

Es, sin embargo, el mismo Marañón también un símbolo de aquella fuerza indomable, aquel caudal traicionero que no sólo *salva*, sino que también *encarcela* a Rogelio y Arturo, dándole la muerte a uno de los hermanos. Sucedió en un tramo peligroso del Marañón llamado la escalera, donde el río castigó la osadía de Rogelio por insistir en cruzarlo por la noche y no esperar a la mañana siguiente:

–Nues tan fácil –se aferraba el Arturo–; ya pa loración ese sitio ta muy oscuro... Repara pal sol... onde queda tan estrecho casi ni luz hay en el mismo día... Repara pal sol hom... (...)

Pero el Rogelio no estaba para convencerse:

–Ba, hom... Yo e pensaba güenazo. Vamos nomá... Sí pasamos, hom... (...)

–Güeno, pué...

Unos momentos después comenzó la tragedia: “Faltaría una cuadra para entrar al tumulto roquero cuando, de súbito, las palas se hunden baldíamente, el agua pasa sin llevarlos, la balsa se aquietta en medio del río con una terquedad extraña.”

Siguen momentos de verdadera incertidumbre, en la que los hermanos son conscientes de su situación.

Boris Uspenskij describe en su libro *Poética de la composición* (Poetika kompozice) dos formas principales de describir el comportamiento de un personaje en relación con la psicología de los protagonistas:

1. Desde el punto de vista de un *observador indirecto* (...) En este caso se describe sólo el comportamiento accesible a la observación indirecta.
2. Desde el punto de vista del propio personaje – o del observador omnisciente, el cual tiene la capacidad de penetrar en su estado interior. En este caso se describen procesos (sentimientos, pensamientos, experiencias etc.) que no pueden ser accesibles a una observación indirecta...

Dicho esto, y si nos fijamos en la intensidad de la escena, observamos que se trata de un verdadero momento psicológico de la novela, en el que predomina la visión interna en la descripción de los personajes. El narrador nos cuenta al detalle qué es lo que sienten y piensan los dos hermanos en todo momento: “El Rogelio se siente culpable y reitera su propósito de tirarse al río y llegar a esa peña de la izquierda (...) El Arturo se opone una vez más, a pesar de que el río no carga ... “

Rogelio, finalmente, decide lanzarse al agua para salvar a ambos hermanos, culminando así el trágico destino del joven:

Pero ya está muy abajo... Pero ya va a llegar al centro... Mas la correntada no perdona: diez metros, cinco, dos, uno, nada... (...) El Arturo ve una esfera negra que se pierde en la caída de agua y un brazo que dura un instante más en lo alto, como diciéndole adiós... Luego, sólo el rugido tremendo del agua que se revuelve entre espumarajos.

Otro momento de índole similar en el que el Maraón golpea de manera inesperada con toda su fuerza, lo encontramos en la escena en la que se narra una crecida del río que tiene como consecuencia la inundación del pueblo. Desde el punto de vista psicológico, en esta escena se repite la situación descrita más arriba. El corrimiento de tierra y la crecida del río tienen un efecto fulminante sobre los habitantes de Calemar, quienes sienten pánico ante la situación. Como respuesta, van corriendo desesperadamente hacia

el río con sus hachas y machetes para intentar hacer una presa en la orilla para impedir que el río inunde el pueblo:

– Desmonte po la quebrada!... Machetes y hachas!

Los pobladores se van pasando la voz y el valle se llena de gritos:

– Machetes!

– Hachas!

– Desmonteeé!

– Vamos pa la quebrada!

– Vamooóos!...

Sin embargo, todo fue inútil. A pesar del esfuerzo, el río se desborda arrasando con todo a su paso, incluido el sembrado del cholo Silverio:

Y ya la crecida corre aún más, ya las aguas corren más dilatadas por las tierras del valle, sacudiendo los grandes árboles y doblando y desarraigando los arbustos y cañasbravas.

Al avanzar por el centro, el desmonte llena también el cauce entero y lo rebalsa, y cubre los sembrados. (...)

El cholo no dice una palabra. (...) Ya no podrá sembrar allí, porque remover hacia un lado todo ese pedrerío es tarea imposible.

En los textos mencionados se refleja, desde el punto de vista temático, el carácter de la desmesura tal como lo hemos ido definiendo en este trabajo: Se trata de la lucha desigual entre el hombre y la naturaleza, una lucha que el habitante de Calemar nunca podrá ganar.

Conclusión

En el presente estudio se ha intentado demostrar que en una obra literaria existen, dentro de su homogeneidad, elementos que alteran esa visión íntegra de su estructura y que al mismo tiempo dotan al texto de una gran dinámica. En la novela *La serpiente de oro* este desequilibrio de las formas transcurre tanto desde el punto de vista formal del texto como desde el punto de vista temático.

En el primer de los casos nos hemos basado en el estudio de Jan Mukařovský *Intencionalidad y no intencionalidad en el arte* y nos hemos centrado ante todo en la no intencionalidad vista desde la perspectiva del receptor de la obra. Éste ve la no intencionalidad como algo suyo, personal, como algo que afecta de forma interna a su persona y que en cada lector puede adquirir significados diferentes. De esta forma se va creando un

proceso continuo de interpretación de la obra que tiene como resultado el surgimiento de nuevas versiones explicativas del texto.

Para describir la no intencionalidad en la novela de Ciro Alegría desde su punto de vista formal, nos hemos centrado en el movimiento de expansión que describe la selva. De esta forma, se han identificado elementos que se “dilatan” y entrelazan entre sí, dando lugar a formas híbridas dentro de la estructura de la novela. Éste es el caso del modo de expresión del cholo Lucas Vilca el cual, como narrador principal de la obra, utiliza un registro lingüístico doble – el lenguaje culto y el lenguaje hablado– que se van entremezclando libremente.

Otro ejemplo de este proceso es la fusión de las formas literarias transmitidas de forma oral con los géneros literarios transmitidos de forma escrita que tiene como resultado un texto sin claras variantes en la interpretación de la realidad ficticia de la obra o la transformación del narrador fidedigno en un narrador no digno de confianza.

Desde el punto de vista temático, en la novela de Ciro Alegría se ha relacionado al río Marañón con aquella fuerza incontrolada que va desbordándose a cada paso ejerciendo su poder sobre el mundo de los protagonistas, los habitantes de Calemar. Las ambivalencias del agua que dotan al río de una gran inestabilidad y espontaneidad constituyen una parte esencial de la desmesura en la novela estudiada.

Una vez explicados todos los aspectos en este estudio podemos concluir diciendo que la dilatación de las formas literarias y la dilatación de la selva que se extiende por medio de los elementos de la naturaleza que la constituyen, es el término clave que hemos utilizado para explicar el movimiento de los diferentes componentes en la novela de Ciro Alegría.

Bibliografía

AÍNSA, Fernando. *Del topos al logos: propuestas de geopoética*. Madrid, Iberoamericana, 2006.

ALEGRÍA, Ciro. *La serpiente de oro*. Fuenlabrada (Madrid), Planeta-Agostini, 1985.

BACHELARD, Gaston. *El agua y los sueños*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1978.

BERGSON, Henri. *Myšlení a pohyb*, Praha, MLADÁ FRONTA, 2003.

KALNICKÁ, Zdeňka. *Archetyp vody a ženy*. Brno, Emitos, 2007.

MUKAŘOVSKÝ, Jan. „La intencionalidad y la no intencionalidad en el arte”, *Estética y semiótica del arte*, Santafé de Bogotá, D.C, Editores Colombia S. A., 2000.

OVIEDO, José Miguel. *Historia de la literatura hispanoamericana 3. Postmodernismo, Vanguardia, Regionalismo*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.

PECHAL, Zdeněk. *Fenomén živlu v ruské literatuře*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2011.

PÉREZ BLANCO, Lucrecio. *Canto, drama y tragedia en la narrativa de Ciro Alegría*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de las Palmas de Gran Canaria – Biblioteca Universitaria. Memoria digital de Canarias, 2005. [online]. En: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1448702.pdf>

USPENSKIJ, Boris. *Poetika kompozice*. Brno, Host, 2008.

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LA ERA DE INTERNET

José Luis Sánchez Melgarejo

Universidad de Seattle/ VSM, Bratislava

1. Educación a través de internet

En la actualidad, gran parte de las instituciones educativas están apostando por la educación en línea y por lo tanto están haciendo importantes inversiones en tecnología. Sin embargo, la mayoría de ellos están descuidando uno de los aspectos más importantes de este proceso: la formación del profesorado.

A menudo aparecen nuevas herramientas tecnológicas para hacer más fácil nuestra labor docente, pero que están minando o reduciendo aspectos tan importantes como el afectivo en el proceso de enseñanza. ¿Puede el maestro en el futuro ser sustituido por un profesor virtual? Un rotundo no sería la respuesta, ya que para que estas máquinas funcionen necesitan a los seres humanos y, por otro lado, existen otra serie de factores tales como el conocimiento tácito, que nunca podrá ser sustituido por la tecnología.

2. La enseñanza de español como LE a través de la historia

Antes de comenzar el análisis de la enseñanza de español en línea, debemos conocer los diferentes métodos que han sido utilizados hasta nuestros días:

2.1 Método gramática-traducción

Éste es el primer método conocido como tal en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que data del siglo XVIII, y fue el que se utilizaba tradicionalmente para el aprendizaje de las lenguas clásicas. Su objetivo principal es el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, de manera que el alumno pueda tanto entender oraciones como construirlas y, de esta forma, llegue a apreciar la cultura y la literatura de la lengua extranjera, adquiriendo al mismo tiempo, si cabe, un conocimiento

más profundo de la suya propia, así como desarrollando su intelecto y capacidad de raciocinio.

2.2 Método natural – Método directo/ Berlitz

Se basaba en el énfasis sobre las destrezas orales y auditivas del aprendizaje y rechazaba por completo el uso de la L1 en clase de L2. Anulaba la importancia de la traducción como expediente pedagógico. La excluye todo lo posible del aprendizaje temprano, aunque admite en parte su valor en los estadios avanzados. Cree que toda interferencia de la L1 en el proceso de aprendizaje es necesariamente negativa, razón más que suficiente para evitar su inclusión en todo *syllabus* que pretenda el aprendizaje de una L2 (González Alcaraz, 1983; Puren, 1988; Sánchez Pérez, 1992).

2.3 Métodos estructurales

2.3.1 Método oral o situacional (Reino Unido)

Se puede considerar como el primer método estructuralista. Estaba representado por Palmer y Hornby y fue el más empleado entre los años 30 y los años 60. Sus características principales son recogidas por Cereza Sierra (1996:170), destacando entre ellas el hecho de ser el primer método en recomendar un aprendizaje de lenguas extranjeras basado en teorías lingüísticas y psicológicas.

2.3.2 Método audiovisual (Francia)

El Método Audiovisual fue desarrollado en Francia entre 1954 e 1956, siguiendo el concepto metodológico de P. Guberina, quien lo denominó Método estructuro-global Audiovisual. Aunque sus raíces y las del Método Audio-visual son las mismas que el audio-oral, en sus planteamientos didácticos podemos señalar una importante diferencia. En el Método Audio-visual la lengua oral se presenta, siempre que posible, asociada con imágenes. Esto significa que en un diálogo situacional, el contenido de la situación se le ilustrará al estudiante visualmente y después seguirán las expresiones lingüísticas que acompañan a los dibujos.

2.4 Enseñanza comunicativa

2.4.1 Enfoque comunicativo

Los orígenes de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua lo encontramos a finales de los años 60, cuando se puso en duda los supuestos teóricos de los Métodos Estructuralistas. Esto supuso, en parte, la respuesta a las críticas presentadas por Noam Chomsky (1957), de que las teorías estructurales no podían explicar por sí mismas las características fundamentales de la lengua como la creatividad y la singularidad de cada una de las oraciones. Se consideró necesario para la enseñanza de idiomas centrarse más en la competencia comunicativa que en el simple conocimiento de las estructuras.

2.4.2 Enfoque por tareas

El objetivo de este enfoque es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua y no sólo mediante la manipulación de unidades didácticas; de tal modo que los procesos de aprendizaje incluyan procesos de comunicación y lleven a una tarea final.

Hoy en día es una de las formas de enseñanza más utilizadas ya que ha demostrado tener excelentes resultados en la enseñanza de español como lengua extranjera.

¿Qué nos deparará el futuro? La última tendencia es la “Flipped classroom” también conocida como “Clase invertida” o “Clase al revés”. Esta técnica invierte los modelos tradicionales de enseñanza, dando instrucciones online desde fuera de la clase y trasladando los deberes dentro de la clase.

3. Herramientas para la enseñanza en línea

A veces, nos da la impresión de que tecnología avanza más rápido que la formación del profesorado. Internet puede ser uno de los mejores aliados del docente si somos capaces de conocer todas las opciones que éste nos ofrece y, lo más importante, cómo usarlas correctamente.

Hay cientos de herramientas que nos pueden ayudar en nuestras clases de idiomas, aunque vamos a limitarnos a mencionar las podrían resultar más útiles para los docentes:

- Salas de chat: rápido y barato. Se necesita sólo un ordenador y conexión a internet. Incluso, hoy en día es posible realizarlas desde nuestros teléfonos inteligentes.
- Correo electrónico: nos ofrece muchas posibilidades para realizar activi-

dades de aprendizaje, especialmente con los niños y adolescentes. El más popular se llama „pen friend“ donde los estudiantes tienen un „amigo virtual“ en un país diferente al suyo y se escriben correos electrónicos en la lengua que están estudiando con el fin de practicar el idioma.

- Noticias: la mejor manera de disfrutar aprendiendo un idioma es la lectura en ese idioma. Hay un montón de revistas en línea, periódicos, radios, canales de televisión...
- Foros: recomendado especialmente para las dudas de los profesores. Las más altas instituciones de muchas lenguas tienen sus propios foros para resolver dudas lingüísticas. Gran herramienta para los profesores.
- Intercambio de idiomas: cada vez más popular. Hay muchas maneras de hacer el intercambio lingüístico: se puede iniciar con un simple correo electrónico. Si sois afines y deseas ampliar la relación, puedes compartir tu perfil en las redes sociales o incluso tener una videoconferencia. Finalmente existe la posibilidad de tener un encuentro real para practicar idiomas. En la actualidad es muy común encontrar un grupo de „Intercambio de idiomas“ en cualquier gran ciudad del mundo.
- La pizarra digital: aunque es bastante laborioso configurar y preparar el primer año académico, en los años siguientes nos ofrece un enorme potencial como grabación de lecciones, pizarra interactiva, etc.
- Cursos en línea: existen muchos cursos de idiomas en línea que a pesar de ser gratuitos son de alta calidad. Más flexibles y más baratos que los cursos presenciales.
- Videoconferencia: con esta herramienta el profesor tiene la opción de tener „clases virtuales“ desde cualquier punto del planeta. Pueden ser individuales o también multi-videoconferencia. Algunas de ellas, nos dan la posibilidad de compartir la pantalla con el estudiante, cargar presentaciones ppt, documentos word o pdf...

4. ¿Qué debemos evitar en la enseñanza virtual?

La falta de capacitación del personal docente hace que a menudo aparezcan ciertos errores que enumeramos aquí:

- Poca presencia en el curso en línea: el profesor debe estar disponibles y ser activo en todo momento. Asimismo debe promover interacción y comunicación entre los estudiantes.
- Materiales: debemos ofrecer a los estudiantes la posibilidad de acceder a

un gran abanico de recursos, pero sin exagerar. Siempre debe predominar la calidad de los materiales frente a la cantidad.

- Silencios: cuando el estudiante tiene alguna pregunta o inquietud, el profesor debe intentar responder en un plazo razonable. Se recomienda no exceder de 48 horas.
- Falta de comunicación y retroalimentación: el profesor no sólo debe comunicarse constantemente, sino que además tiene que enviar comentarios constantemente a sus estudiantes. Un aprendizaje significativo requiere retroalimentación.
- Crear falsas esperanzas: un estudiante se sentirá frustrado si al final del proceso de enseñanza no ha alcanzado los objetivos iniciales.
- Ofrecer cursos sin profesionales cualificados: el 90% del éxito del curso en línea depende del trabajo del profesor, por lo que es vital su formación.

5. Diez claves en la enseñanza virtual

Una vez tratados los aspectos que deben evitarse en la enseñanza virtual, se mostrarán las 10 claves que nos asegurarán el éxito en nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas en línea:

- Adaptar el contenido del curso a las necesidades e intereses de nuestros estudiantes y probar el curso antes de lanzarlo.
- Las instrucciones, el programa y el contenido deben estar totalmente claros para los estudiantes y los objetivos deben ser reales y alcanzables.
- Ofrecer a los estudiantes el tiempo necesario para familiarizarse con la plataforma virtual y los nuevos contenidos.
- Realizar un seguimiento continuo por parte del profesor, fomentando la participación e interacción y enviando comentarios periódicos a los estudiantes.
- El profesor debe ser cercano y accesible. Es fundamental la empatía con el estudiante y su situación.
- Proporcionar una formación adecuada a los profesores en línea.
- Proporcionar un servicio eficiente de asistencia técnica, así como servicio de apoyo y orientación pedagógico.
- Ofrecer una adecuada carga de trabajo. No sobrecargar al estudiante con mucho contenido o demasiadas tareas.
- Garantizar el acceso rápido de los estudiantes al aula virtual, material y

otros recursos.

- Realizar una evaluación coherente con la metodología utilizada en el curso en línea.

6. Cómo tener éxito en las clases en línea

Siguiendo los criterios de Pelz para enseñanza en línea, el profesor debe ser VOCAL (Visible, organizado, compasivo, analítico y líder)

- Visible: la principal diferencia entre clases en línea y las clases presenciales es el contacto con el profesor. Los estudiantes en línea necesitan ver la continua acción del profesor en el curso en línea para sentirse cómodos y no caer en la pasividad.
- Organizado: Si un curso presencial debe estar bien organizado, del mismo modo un curso en línea debe estar perfectamente organizado si no queremos fracasar. Los estudiantes deben conocer los objetivos del curso (y tienen que ser reales), la evaluación,...
- Compasión: normalmente la gente que suele inscribirse en un curso en línea es debido a la imposibilidad de asistir a lecciones presenciales. Por ello, el profesor debe ser flexible, tolerante y también debe tratar de ayudar a los estudiantes con cualquier problema que pueda surgir, como pueden ser problemas técnicos.
- Analítico: el trabajo autónomo del estudiante, necesita ser guiado, recibiendo constantemente opiniones, evaluaciones y toda la información sobre el curso.
- Líder: el profesor debe ser un modelo para los estudiantes y especialmente en el curso en línea, donde ha de ser muy activo. Debe tomar las riendas en los debates, animar a los estudiantes, interactuar con ellos, hacer que se sientan arropados en cada momento, para aumentar la motivación y participación de los estudiantes.

Conclusión

Después de analizar las diferencias entre las clases presenciales y en línea, los aspectos que debemos tratar de evitar en nuestros cursos en línea y ofrecer un decálogo de ideas para tener éxito en nuestros cursos en línea, deberíamos reflexionar sobre la responsabilidad que tenemos los profesores cuando planificamos un curso en línea y plantearnos las siguientes preguntas: ¿tienen los maestros la formación adecuada? , ¿cómo será la

evaluación?, ¿cómo se desarrollarán los contenidos del curso? o ¿qué tipo de estudiantes nos encontraremos?. Estas preguntas deben ser tomadas muy en cuenta para evitar el abandono con la consiguiente frustración de los estudiantes en línea. Hoy en día, tenemos a nuestro alcance una serie de herramientas tecnológicas inimaginables algunos años atrás; es labor del profesor optimizar estos recursos para sacarles el mayor beneficio posible en beneficio de nuestros estudiantes.

Resumen

Internet abre nuevas vías en los modelos actuales de enseñanza, ofreciendo una amplia gama de herramientas para la enseñanza de idiomas a través de la red. Continuamente surgen nuevas tecnologías y plataformas educativas, pero no cabe duda de que siempre se debe contar con un apoyo pedagógico. La tecnología avanza más rápido que la actualización y la reacción de los docentes y puede convertirse en un grave problema para las futuras generaciones de profesores.

El primer gran obstáculo que hemos encontrado, y se discutirá en este artículo, es la variedad de herramientas para la enseñanza en línea que se pueden encontrar en internet y también de la necesidad de formar a los profesores para su correcto uso. ¿Dónde está el límite de la tecnología en nuestras clases? ¿Puede el profesor en el futuro ser sustituido por un profesor virtual?

La intención de este artículo es mostrar cómo ha cambiado la metodología en la enseñanza de español debido a la tecnología; también mostrar la diferencia entre clases presenciales y clase en línea y, lo que es aún más importante, el análisis de ambas, dando algunas pistas sobre aspectos que debemos evitar y también mostrando un epílogo de reglas que debemos seguir para tener éxito en nuestros cursos virtuales.

Palabras clave

enseñanza en línea, enseñanza virtual.

Bibliografía

Borges, Federico (2005). "La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas". Digithum. UOC. N.º 7.

- Cerezal Sierra, Fernando (1996). "Foreign Language Teaching Methods." Ed. N. McLaren y D. Madrid. *A Handbook for TEFL*. Alicante: Marfil, 1996: 161-185.
- Conrad, D.L. (2002). "Engagement, excitement, anxiety, and fear: learners' experiences of starting an online course". *The American Journal of Distance Education* [artículo en línea]. Vol. 16, n.º 4, págs. 205-226.
- Del Carmen, Luis (1996). "El análisis y secuenciación de los contenidos educativos". Barcelona: Horsori.
- González Alcaraz, J. A. (1983). "Las lenguas instrumentales y el recurso de la traducción". En: *Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Murcia: UM, 303-305.
- Sánchez Pérez, A. (1992). "Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera". Madrid: SGEL.
- Savery, John (2005). "Be VOCAL: Characteristics of Success Online Instructors". – *Journal of Interactive Online Learning*. 4:2, pg. 141. See <<http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/4.2.6.pdf>>
- Sun, P., Tsai, R.J., Finger, G., Chen, Y., Yeh, D. (In Press) What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education*.
- Tresman, S. (2002). "Towards a strategy for improved student retention in programmes of open, distance education: a case study from the open university UK". *International Review of Research in Open and Distance Learning*. <http://www.irrodl.org/content/v3.1/tresman_rn.html>



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN ESLOVAQUIA

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN