

VI CONGRESO DE HISPANISTAS DE UCRANIA

ACTAS

Mykolaiv
25 y 26 de septiembre de 2015

Pronkevich O., Kushnir O. (eds). Actas del VI Congreso de Hispanistas de Ucrania, Mykolaiv, 25 y 26 de septiembre de 2015. — Lviv, Astolabio Editorial, 2015. — 232 p.

El libro contiene las ponencias presentadas durante el VI Congreso de Hispanistas de Ucrania que tuvo lugar en la ciudad de Mykolaiv, el 25–26 de septiembre, 2015. Las obras publicadas pueden servir en el proceso de las investigaciones relacionadas con diferentes temas de historia, literatura, lingüística, traducción y didáctica.

ÍNDICE

- **Carta Prólogo por el Excmo. Sr. D. Gerardo Ángel Bugallo-Ottone, Embajador de España en Ucrania, a las Actas del VI Congreso de Hispanistas de Ucrania “IV Centenario de la publicación de la Segunda Parte de El Quijote”(25 y 26 de septiembre, Mykolaiv).....7**
 - **HOMENAJE A CERVANTES11**
 - **Pronkevich, Oleksandr**
 “DON QUIJOTE ES UN HÉROE AMBIGUO”:
 ENTREVISTA A MANUEL GUTIÉRREZ
 ARAGÓN12
 - **Korgunyk, Julia**
 “EL CABALLERO DEL PISTADERO ARDIENTE”
 COMO EL EJEMPLO MÁS TEMPRANO DE
 ADOPCIÓN DE LA IMAGEN DE DON QUIJOTE DE
 LA MANCHA EN LITERATURA INGLESA24
 - **Mayevska, Olga**
 A IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR UNAMUNO
 Y SUS PERSONAJES NIVOLESCOS CON
 CERVANTES Y SU INGENIOSO HIDALGO34
 - **Órzhyskyi, Ígor**
 DISCURSO IDENTITARIO EN LA LITERATURA
 ECUATORIANA: ENTRE ARQUEOLOGÍA y «DON
 QUIJOTE».....45
-

- **Verba, Galyna**
LA INTERTEXTUALIDAD DE LA NOVELA
DE MIGUEL CERVANTES DE SAAVEDRA “EL
INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE
LA MANCHA” Y PECULIARIDADES DE SU
REPRODUCCIÓN EN LAS TRADUCCIONES
UCRANIANAS DE LA NOVELA.....54

- **Pelypenko, Oleksiy, Pelypenko, Olha**
EL CONCEPTO DE POQUEDAD EN LA OBRA DE
MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA66

- **HISTORIA, CULTURA Y LITERATURA.....75**

- **Boholiy, Yuliya**
ESPAÑA COMO EL MIEMBRO NO PERMANENTE
DEL CONSEJO DE SEGURIDAD DE LA ONU76

- **Chuma, Bohdan**
CIUDADES DEL MAR NEGRO EN LA
DESCRIPCIÓN DE LOS CÓNSULES ESPAÑOLES DE
ODESA DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX.....82

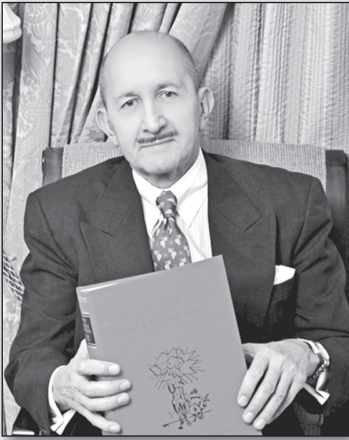
- **Drozdovskyi, Dmytro**
EL MODERNISMO ESPAÑOL
Y LATINOAMERICANO EN LOS ESQUEMAS POST-
POSMODERNOS97

- **Protsenko, Igor**
EI INVIERNO NO PUEDE SER ETERNO (Reflexiones
sobre la literatura latinoamericana y la novela de Juan
Manuel Marcos “El invierno de Gunter”).....106

)	LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN	111
	• Bonatska, Irina ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y SU REPRESENTACIÓN LINGÜÍSTICA EN ESPAÑOL Y EN UCRANIANO.	112
	• Tsybalistyy, Ihor EL ACORTAMIENTO DE LAS PALABRAS: ASPECTOS FORMALES Y FUNCIONALES.	120
	• Koshchii, Iuliia, Verba, Galyna HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS DRAMÁTICOS DEL ESPAÑOL AL UCRANIANO (DESDE LA EDAD DE ORO HASTA NUESTROS DÍAS)	127
	• Aelita, Voejevich DIFICULTADES EN LA TRADUCCIÓN ORAL DEL ESPAÑOL DE CUBA	133
)	METODOLOGÍA Y ENSEÑANZA	137
	• Berenguel, Javier García NORMA(S) Y USO DEL ESPAÑOL CONSIDERACIONES EN LA CLASE DE ELE	138
	• Guseinova, Oksana EL MÉTODO LÉXICO Y SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE	156
	• Yevdokimova-Lysohor, Lesia LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN	163
	• Bobchynets, Lyubov EL CONCEPTO DE JUEGO DE AZAR Y SU REPRESENTACIÓN EN EL IDIOMA ESPAÑOL.	174

- **Píterova, Nataliya**
META Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA 183
 - **Sotelo Ramires, Olga Anabell**
LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LAS SERIES
HISTÓRICAS ESPAÑOLAS EN LA CLASE DE
CULTURA E HISTORIA DE ESPAÑA..... 190
 - **María del Carmen Méndez Santos,**
APROXIMACIÓN REFLEXIVA A LA DIMENSIÓN
AFECTIVA DEL ERROR Y SU CORRECCIÓN 199
 - **Bratel, Olena**
JUEGOS DE MESA EN LA CLASE DE ELE 215
 - **Mischuk, Ariadna**
HACER A LOS ESTUDIANTES DESCUBRIR EL
ESTILO EPISTOLAR.....227
-

Carta Prólogo por el Excmo. Sr. D. Gerardo Ángel Bugallo-Ottone, Embajador de España en Ucrania, a las Actas del VI Congreso de Hispanistas de Ucrania “IV Centenario de la publicación de la Segunda Parte de *El Quijote*”(25 y 26 de septiembre, Mykolaiv)



Resultó para mí un auténtico honor poder inaugurar el VI Congreso de Hispanistas de Ucrania en la Universidad Petro Mohyla del Mar Negro. Supuso una ocasión para estrechar los lazos con dicha universidad y con los hispanistas de Ucrania.

No se me escapa que los congresos que celebramos anualmente tienen lugar gracias al amor que la Asociación de Hispanistas de Ucrania profesa por España y por el español. En particular, en 2015 el congreso contó con el especial apoyo del Dr. Pronkevych, a la vez Presidente de la Asociación y catedrático de la Universidad Petro Mohyla del Mar Negro. A él, en particular, quiero rendir homenaje, agradeciéndole públicamente su dedicación y constante apoyo en la aventura que es dar a conocer, entre los ucranianos, el vasto y fascinante mundo del español y la Historia de España, su cultura y su arte.

Acercarse a España y a su idioma supone hoy una opción inteligente. En 2015, casi 470 millones de personas tienen el español como lengua materna (un 6,7% de la población mundial); el español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y también la segunda lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español) y las previsiones estiman que

en 2030 los hispanohablantes serán el 7,5% de la población mundial. De amplia trascendencia es que más de 41 millones de estadounidenses tienen un dominio nativo del español y que en 2050 Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo (ya es, hoy por hoy, el segundo).

Sentada y demostrada esta premisa, el VI Congreso tuvo por tema el IV Centenario de la publicación de la Segunda Parte de *El Quijote*. No es de extrañar que lo celebráramos. Ya en 2012 nos había congregado Cervantes, cuando el Congreso celebró la publicación en ucraniano del libro del genial filósofo español José Ortega y Gasset *Meditaciones de El Quijote*. Este año son muchas y muy variadas las ponencias sobre *El Quijote*, entre ellas “La novela de Cervantes *Don Quijote* en música: ópera de Massenet”, de *Olena Konakova*; “La identificación del autor Unamuno y sus personajes nivolescos con Cervantes y su Ingenioso hidalgo”, de *Olga Mayevska*; “El caballero del pistadero ardiente como el ejemplo más temprano de adopción de la imagen de Don Quijote de la Mancha en literatura inglesa”, de *Julia Korguny*; “Discurso identitario en la literatura ecuatoriana: entre arqueología y Don Quijote”, de *Ígor Órzhitskyi*; “Intertextualidad de la novela de Miguel Cervantes de Saavedra *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha* y peculiaridades de su reproducción en las traducciones ucranianas”, de *Galyna Verba*; “Refranero de *El Quijote*”, de *Oksana Kushnir*; “El concepto de poquedad en la obra de Miguel de Cervantes Saavedra”, de *Oleksiy A. Pelypenko y Olga O. Pelypenko*; y “*El Quijote* en el aula de ELE”, de *Nunu Belkania*.

Uds son, por tanto, bien conocedores de *El Quijote* y van a tener la ocasión de compartir su conocimiento con los demás. Por mi parte, contribuiré a este Congreso con una divertida anécdota, que vincula *El Quijote* con...el chocolate, y que no sé si conocerán. Y es que acontece que tenemos tan magna obra gracias a un deseo frustrado de Cervantes. Él, hombre inteligente donde los haya, quería haber obtenido una canonjía; que le dieran un

cargo bien pagado, pero con poco trabajo. Ambicionaba, en concreto, ser nombrado gobernador del Soconusco, región de México, que resulta ser la cuna del primer cacao cultivado del mundo. Resignado al ver que no lo conseguía, concluyó en que no le había otra alternativa que dedicarse a escribir. Fruto de esta resignación fue *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. ¡No está mal como premio de consolación!

Les invito ahora a consultar las actas de este Congreso, que hacemos posible en colaboración entre nuestros amigos hispanistas ucranianos y la Embajada de España en Kiev.

HOMENAJE A CERVANTES

Oleksandr Pronkevich

Universidad Petro Mohyla
del Mar Negro

“DON QUIJOTE ES UN HÉROE AMBIGUO”: ENTREVISTA A MANUEL GUTIÉRREZ ARAGÓN

— La primera pregunta es sobre sus aventuras cinematográficas quijotescas.

— Bueno. Yo fui lector de *El Quijote* desde muy temprano. Pienso que *el Quijote* sólo se puede disfrutar cuando eres una persona mayor, con cultura. Hay una tremenda trampa cuando a un niño le dicen: “Lee *el Quijote*, porque es muy divertido”. Bueno, pues, el niño nunca lo encuentra divertido. Le parece un libro atroz, un libro cruel donde apalean a gente mayor. Es mentira eso de que este libro es cómico. Pero de todas maneras a mí me gustó *Don Quijote* desde muy pequeño. Y cuando me ofrecieron hacerlo para la televisión (es la primera parte que hice) me sedujo la idea, pero me dio miedo porque no había hecha ninguna adaptación. Además, el problema era que una serie para la televisión tiene que entenderse bien, tiene que gustar pero, al mismo tiempo, tuve que respetar a los académicos. Cuando coges un libro como *El Quijote*, que es como una bandera nacional, te miran con lupa. Entonces, me resultaba muy difícil hacer una cosa que, por una parte, fuera popular (una serie de televisión) y, por otra parte, pasara el examen de los críticos académicos. Pero el reto era tan fuerte que, al final, dije que sí. Con temor empecé la filmación porque la filmación se hizo a lo largo de nueve meses, que da para mucho tiempo. Ahora no se haría nunca así, porque tie-

nes que hacer lo mismo pero en menos tiempo. Y luego me asustaba mucho cómo tratar el lenguaje de *Don Quijote* de entonces. No sabía cómo hacerlo. Eso era un problema. Después encontré una fórmula para que todos los personajes hablaran un lenguaje llano menos Don Quijote, ya que Don Quijote respeta un poco el contraste que hizo Cervantes. Uno de los motivos de que fuera un libro cómico era porque Don Quijote hablaba una cosa antigua y los demás no. Claro que hoy leído todo es antiguo. Para respetar un poco el contraste yo hice que Don Quijote hablara en un lenguaje muy pomposo, pero los demás hablaban en lenguaje llano. Finalmente, el mayor problema fue buscar un actor para el papel de Don Quijote. Para el de Sancho había muchos. España está llena de Sanchos pero Don Quijote parece un extraterrestre. Nadie quería aceptar el papel de Don Quijote: “Ese actor, no. Aquel actor, tampoco. No nos parece que sea buen Don Quijote”. Se lo dije a Fernando Fernán Gómez pero él dijo que ya había hecho de Don Quijote en México en la película de Gavaldón con “Cantinflas”. Y, además, Fernando, que es mi actor favorito, me dijo: “Ya estoy muy mayor pero, sobre todo, odio los caballos”. El actor que interpreta el papel de Don Quijote tiene muchos problemas. Y uno de ellos es que tiene que decir todos esos párrafos enormes subido en un caballo y eso distrae mucho a los actores porque el caballo se mueve y el actor debe sostener una lanza y un escudo. Encontrar a un actor era el mayor de los problemas. Yo creía que el mayor de los problemas sería el lenguaje, la adaptación cinematográfica, llevar un texto literario tan conocido a la pantalla, pero el mayor problema resultó ser la búsqueda de un actor adecuado para el papel de Don Quijote. Nos dirigimos a Fernando Rey, pero este tampoco quería porque ya era muy mayor. Él sobrevivía haciendo papeles pequeños en películas internacionales (*Connection*) donde le pagaban muy bien. Hacía una filmación corta porque ya era muy mayor. Pero, al final, se convenció. Y nadie de mi entorno quería que fuera Fernando Rey. Fernando Rey es un hombre

que puede hacer de hidalgo, que puede hacer de un personaje que colgaba a Buñuel, puede hacer de un español viejo y de hidalgo, pero no un personaje que sea cómico. Es imposible. Al final yo le dije: “Mira, Fernando, vamos a hacer esto porque nadie confía en nosotros. Vamos a ir juntos al abismo. Tú tienes que procurar ser un personaje ridículo porque lo de la hidalguía lo llevas incorporada. Mira, nadie cree en este proyecto. Parece una locura. Y justamente por esto debemos hacerlo”. Y, al final, funcionó cuando se hizo. Tantos meses de filmación. Se hizo todo y funcionó muy bien con un éxito popular muy grande. Fernando Rey, que no era muy popular en España, se convirtió en un actor muy popular y luego pasó el examen de los críticos académicos. Otro problema era que el actor pudiera ser capaz. Fernando Rey tenía una armadura de verdad, una de hierro, y otra hecha de plástico. Pero al final los actores llevaron las armaduras de hierro porque para creerselo, para que el público crea en el personaje, el actor tiene que llevar una armadura de verdad. Y allí el sol de La Mancha...

— **En la primera parte hay un episodio cuando el agua hierve en la armadura...**

— Y pasó de verdad. Fue un rodaje agradable. Y vi que, al final, Fernando Rey era un personaje, un buen Don Quijote. Como se sabe es el personaje que más veces se ha llevado al cine. Más que Hamlet...

— **No puedo decir cuántas películas...**

— Hay muchísimas porque ya en el cine mudo se hacían. Y la novela es el personaje. Cervantes, con lo que acertó fue con el personaje. Don Quijote es un personaje muy visual. Es un personaje que, leyendo la novela, se puede visualizar muy bien. Y bueno, con todos esos elementos al final vencimos, salimos airosos de un proyecto que todo el mundo decía que era una locura.

— **Entre los directores que filmaron *El Quijote* figuran nombres muy importantes. Y cada director veía este problema como una locura por distintas razones. Por ejemplo, Terry Gui-**

lliam dijo que es imposible hacer una película quijotesca porque cuesta mucho. Orson Welles también. ¿Entre estos directores hay alguien que le interesa, que tiene importancia para usted?

— Bueno. A mí me gustó *El Quijote* de Pabst, me gustó mucho. Lo vi de pequeño con aquel hombre que cantaba...

— **Shaliapin**

— Ese. Fue un cantante de ópera bajo muy famoso. Me gustó mucho la escena cuando Don Quijote echa un discurso desde las aspas del molino. Esto me gustó mucho de pequeño. Eso me gustó... El Quijote de Rafael Gil también me gustó mucho de pequeño pero cuando me hice mayor no me gustó nada...

— **¿Porque es una película muy ideológica?**

— Sí. El mejor Quijote que he visto es de Kozintsev. Me encantó. Me pareció que había entendido muy bien cómo era la historia de Don Quijote. Me parece que, por ejemplo, eso de que a Sancho le gustaba cómo hablaba Don Quijote es exacto. Me parece que es la magia de la palabra. Es lo que fascina a Sancho.

— **¿Qué le parece el actor Nikolai Cherkasov?**

— Cherkasov es un actor clásico ruso que ha hecho muchas cosas. Y a mí me parece que Kozintsev acertó con cómo es de verdad la novela por dentro. Me gustó también la ambientación.

— **Es Crimea.**

— Eso, además, no gustó mucho en España porque se decía que no era La Mancha, porque se parecía a Andalucía con sus pueblos blancos. Pero, sin embargo, pienso que pasó muy bien el examen de los críticos. Esos pueblos blancos se parecen a Andalucía, pero no importa. Y luego él con mucha libertad puso la escena de los molinos al final, porque es el episodio más conocido y estaba muy bien trasladado. No se acepta mucho, como algo no muy fiel. A mí me pareció que estaba muy acertado. Sobre todo el contraste del habla de Don Quijote con el de Sancho, eso me pareció bien. A mí el Quijote de Kozintsen me gustó. El de Orson Welles no me gusta tanto. Yo sé que Orson Welles lo estuvo filmando

toda su vida. Se le murió el actor. Se murió él. La verdad es que el resultado final no me interesa mucho. Yo sé que le han recogido e interesa a la gente por ser una obra de Welles, pero yo creo que si Welles no la terminó fue porque vio que aquello no estaba bien todavía. Yo pienso que Welles, siendo muy pícaro, quería conducir al productor de la nariz y le decía: “¡No se preocupe! ¡No se preocupe! ¡Me falta poco para ternimar! Deme dinero y lo termino”. Y cuando el productor le daba dinero, él empezaba de nuevo. Con el otro actor, porque el primero se murió. Eso era muy de Welles. Es decir, que estaba a punto de terminar algo y luego decía que “no” y empezaba a hacer otra cosa. Porque lo que hay no me parece muy interesante, aunque es muy conocido y se habla mucho de ello. Más interesantes son, quizá, los primeros fotogramas que rodó con el primer actor. Está mejor el intento que el resultado. La película de Terry Guillian es el típico fracaso que hay con actores que hacen de Don Quijote. A mí eso me ocurrió con Fernando Rey. Él no pudo hacer la segunda parte porque se murió. Es que los actores que deben hacer de Don Quijote tienen que ser muy mayores. Están sometidos a un trabajo terrible. Y, bueno, por último, la película *El hombre de la Mancha* con Peter O’Toole y Sofia Loren tampoco me interesa demasiado. Hay una obra del teatro de Dale Wasserman que está mejor y es de ahí de donde sacaron el musical de Broadway y luego la película con Peter O’Toole. Fue un éxito musical pero no tiene nada que ver con Cervantes, aunque sí lo tiene con el personaje de Don Quijote. El éxito es el personaje. Como novela es más complicada llevarla al cine o al teatro. La pretensión que tuvimos cuando empecé a filmar la primera parte del *Quijote* era llevar la novela al cine, no al personaje, a lo largo de cinco horas. Y luego quise hacer otra serie que también durase cinco horas y media, pero que, al final, se quedó en la película que hizo Gallardo.

— **Pasando a la película *El caballero Don Quijote*, quiero preguntarle una cosa. Entre la primera parte de *Don Quijote* y**

la segunda parte de la novela pasaron diez años. Y entre la primera película y la segunda pasaron once años. ¿De qué manera la vida intervino en el proceso de la creación?

— Bueno, cuando se planteó a hacer para la televisión la primera parte, pensábamos en hacer la segunda parte, claro, con los mismos actores pero por razones económicas se empezó a posponer la filmación porque nos encontramos con que la situación que había cambiado. Nosotros empezamos a hacer el *Quijote* en una época en que las grandes televisiones públicas hacían novelas conocidas, pero luego eso cambió y las grandes televisiones públicas no se sentían tan obligadas a hacer clásicos. Mientras tanto el actor Fernando Rey se murió. Y ya tuvimos que empezar de nuevo a hacer una película que no era para televisión sino una película para el cine. A mí no me importa dejar de hacer una serie porque la primera parte en sí misma es una parte serializada. Yo siempre digo a mis amigos que no han leído *El Quijote* que no tengan miedo, porque con el *Quijote* se puede empezar por cualquier puerta. Hay muchas puertas y se puede entrar por cualquiera de ellas o tú puedes leer cualquier capítulo y cada capítulo tiene una entidad en sí y tú puedes abrir cualquier capítulo y saltas del capítulo que quieras porque están serializadas en sí mismas. Y cuando se proyectan todas durante cinco horas seguidas como en una sola película no funcionan, porque se repite demasiado el esquema. Sale Don Quijote, cree que hay algo que realmente no, es, porque lo confunde con la realidad y entonces arremete contra lo que sea — contra los gigantes y pelea. Eso es más o menos el esquema. El primer tomo es una cosa más renacentista que consiste en pequeñas historias separadas. Y la segunda parte es una novela barroca que en su planteamiento el nudo de Cervantes. Yo preferí que la segunda parte fuera una sola entidad porque tiene un desarrollo. Personalmente lo que me atraía de la segunda parte y porque acepté de verdad hacer la segunda parte de *Don Quijote* fue ese encuentro de un Don Quijote real con un Don Quijote

falso. A mí eso, cuando leía la novela, me parecía fascinante. Es una modernidad digna de Borges. O sea, un personaje de ficción que se encuentra con el otro personaje también de ficción: “Si tú no eres de verdad, el verdadero soy yo”. A mí ese juego de espejos entre los dos Don Quijotes me gustó muchísimo. Y la película está basada en eso — en el encuentro de un Don Quijote con otro Don Quijote.

— **¿Hay otras cosas que usted podría llamar los rasgos de la visión barroca en su película?**

— Seguramente podemos trazar un paralelismo entre Hamlet, el príncipe de Dinamarca, y Don Quijote, que es otro personaje barroco. Son dos personajes que reflexionan sobre sí mismos. Son personajes que no sólo se lanzan a aventuras, a cosas arriesgadas, al amor, sino que también son capaces de reflejar quiénes son. Ese juego de sombras es muy barroco y a mí me gusta mucho. Estamos en una época barroca. Los duques hacen un espectáculo barroco, el espectáculo que puede ser también de Calderón, un auto sacramental, donde todo eso es un juego de teatro.

— **Las identidades de los personajes carecen de estabilidad**

— Sí, sí, esto es muy barroco.

— **La Dulcinea de los duques presentada como un hombre vestido de mujer divirtió mucho al público.**

— Es la idea de Cervantes. Yo lo he exagerado un poco pero en la novela de Cervantes podemos leer que un paje hace de Dulcinea.

— **Uno de los temas más comentados en los estudios del Quijote es la locura. Por ejemplo, la locura heroica en los textos de Unamuno, en los textos de románticos, etc. ¿En su película cómo entiende usted la locura de Don Quijote?**

— Yo me quedo con una versión de entre todas las que hay: él era un loco voluntario. Él andaba loco porque quería estar loco y, entonces, no pertenece a nada psicológico. Es una locura literaria. Yo estoy con esta versión de las muchas que hay. Cervantes no

conocía las obras de Freud y no pudo buscar qué clase de locura podía tener su personaje y simplemente creó un loco literario. Y Don Quijote está loco porque quiere estar loco. En eso se asemeja al propio actor Juan Luis Gallardo. Conocí su nombre de muy joven. Ya era un actor muy joven y era un hombre con muchos problemas psicológicos. Él era también un loco profesional desde muy joven. Siempre le preguntaba: “Tú estás loco, ¿por qué quieres hacer de Don Quijote? ¿De ti dicen que estás loco?” Me dijo: “No, no. Me dice mi psiquiatra estadounidense — porque él iba a tratarse a un psiquiatra norteamericano — que tengo un bufet de locuras y que las voy cogiendo por aquí y por allá, como Don Quijote, que va cogiendo lo que quiere”. Él era un buen actor pero toda su vida arrastró una locura. Él, por ejemplo, estando en España, hizo una película con el actor estadounidense Charlton Heston y le intentó matar. Al parecer, le tenía que sacar del agua en una escena y no lo hizo. Aquel hombre casi se ahogó. Y entonces tuvo que dejar el rodaje, abandonó España, estuvo muchos años fuera y estuvo en tratamiento toda la vida, tomando tranquilizantes porque era un hombre que se parecía a un loco igual que el Quijote. Y de hecho, mientras rodábamos *El Quijote*, su psiquiatra le autorizó para que no tomara tranquilizantes porque era un hombre también mayor y necesitaba todas sus fuerzas para montar a caballo. Dejó de tomarlo y hubo algún momento al final de la película en el que quiso matar al director de fotografía. Tuvimos que arrancar que Juan Luis Gallardo tenía un poco de locura (no como Don Quijote)

— **No era una locura literaria...**

— No.

— **Hay otro aspecto del problema. Unamuno escribe de una locura sagrada que no es locura. Es fe. Es algo noble, alto que la gente no entiende. Y usted tituló la película *El caballero Don Quijote*. ¿En la primera parte no es caballero? ¿Y ser caballero y estar loco no son la misma cosa?**

— En eso seguí a Cervantes. La primera parte se llama *El ingenioso hidalgo*, una persona de la pequeña nobleza. Simplemente no es un siervo de gleba de la alta nobleza española o castellana y por eso se llama “el ingenioso hidalgo”. Él cambió luego porque le arman caballero. Y en la segunda parte lo titula el mismo escritor “el caballero Don Quijote” y no “el ingenioso caballero Don Quijote” porque ya es caballero. En eso, como en tantas otras cosas, yo seguí a Cervantes. Ya te digo que la primera versión funcionó muy bien, fue un éxito de público. No me hicieron muchos reproches, pero sí me hicieron uno. Me dijeron: “Oye, Manolo. Todo muy bien. Los actores, la historia... pero tú no has puesto nada personal, es una película en la que eres demasiado fiel al texto”. Y les dije: “Es que no se me ocurrió nada mejor de lo que hizo Cervantes. En mis otras películas sí que me siento influido por Cervantes. Entonces, en esta yo me sentía muy a gusto haciendo lo que Cervantes escribía. Y no puse nada personal porque me gustaba lo que yo leía. Y en los títulos también seguía a Cervantes porque Cervantes puso “el caballero Don Quijote”.

— **Yo pregunto sobre la conexión entre locura y el ser caballero porque para los ucranianos el título de caballero significa algo especial. En su película hay una cosa que puede pasar por paradoja, realmente inesperada para nosotros porque nos imaginamos a Sancho Panza como personaje gordo, bajo, como Tolubeev lo hace. Y usted cambia este estereotipo. ¿Es también Cervantes?**

— Sí, también. Cuando se hace una adaptación de un clásico no sólo tienes que acercarte al texto original sino también a lo que la gente piensa, porque el tiempo también piensa. Entonces, no cabe duda de que mucha gente se imagina que Sancho Panza es bajito y por esto se llama Panza, pero no está escrito así en *Don Quijote*. A mí no me importaba demasiado que fuera gordo o bajito. Yo no vi por qué tenía que mantener esta iconografía ha-

bitual si podía seguir el texto original. El problema es que el propio Cervantes fue cambiando, porque dice que Sancho Panza era un hombre de poca cultura y al mismo tiempo lo describe como muy cariñoso, muy fiel, etc. También Cervante fue cambiando.

— **Una cosita más que me impresionó en su película es la ausencia de refranes en el habla de Sancho Panza. Si no me equivoco, eso pasa solamente una vez.**

— A mí no me gusta mucho eso. Cervantes lo hacía porque quería que su libro provocara risa. Él escribió un libro cómico. A mí los refranes no me hacen ninguna gracia.

— **¿Está usted satisfecho de la interpretación de Juan Luis Gallardo como Don Quijote?**

— A mí me gustaba más Fernando Rey, me gustaba más el primer Quijote. Con Juan Luis Gallardo tuve que hacer un Quijote más melancólico, una especie de ocaso de Don Quijote, un ocaso de los Dioses, porque yo no podía dejar que Juan Luis Gallardo se fuera por su vena. Tenía una vena muy de comedia y si yo dejaba que lo hiciera, iba a hacer un Quijote poco digno, porque él hacía personajes de comedias un poco vastos, un poco de comedia española. Entonces, tuve que retenerle y no dejarle hacer una obra muy cómica, así que le llevé a una imagen más digna. Al contrario, a Fernando Rey tuve que hacerle bajar muchos escalones para convertirse en un personaje más cómico. Pero con Gallardo yo era muy consciente de que él tenía que hacer lo contrario. Entonces, a mí me gusta más el Quijote de Fernando Rey que el de Gallardo pero, sin embargo, el Quijote de Gallardo también funcionó, fue aceptado.

— **Y mirando hacia atrás en el pasado, ¿qué piensa usted de la suerte que ha tenido la película *El caballero Don Quijote*?**

— No tuvo tanto éxito como la serie. La serie tuvo éxito en todo el mundo. *El caballero Don Quijote* consiguió premios, pero no fue un éxito popular. Fue bien acogido por la crítica.

— **¿Y por qué? ¿Porque es una historia más difícil?**

— Quizá porque es una historia más barroca, más melancólica y más difícil. Nunca se sabe por qué una película tiene éxito. Seguramente, desde el punto de vista cinematográfico, la segunda película está mejor pero, sin embargo, tuvo más éxito popular la primera.

— **Y la última pregunta. Estamos aquí para celebrar el IV centenario del Segundo Tomo del Quijote.**

— ¿Estás seguro que celebramos el cuarto centenario? ¿O el quinto?

— **¿Qué importancia tiene el Segundo Tomo para usted personalmente? ¿Y qué lecciones puede sacar de él la humanidad que vive en el siglo XXI?**

— No sé si van a sacar nuevas lecciones pero lo que a mí me ha parecido es que los lectores a lo largo del tiempo han hecho una operación con *Don Quijote*: se ha pasado de una historia cómica y cruel a una obra clásica leída de otra manera; se ha leído desde la dignidad, la justicia y la libertad. Esta lectura de *Don Quijote* sigue siendo válida — que es la justicia, la dignidad y la libertad. Yo pienso que eso sigue siendo aplicable ahora y, quizás, es una lectura posible de un libro clásico. Pero no es de nuestra época. La novela fue escrita antes de nuestra época. No estoy muy de acuerdo, hablando de posibles lecturas, con Unamuno de creer que Cervantes no sabía lo que estaba escribiendo y su personaje es más importante que el autor. Eso no es verdad. No es verdad que un personaje puede ser más importante que el autor. El autor seguramente era perfectamente consciente de lo que estaba escribiendo. Y, quizás, en la primera parte no estaba tan seguro e incluyó novelas de entretenimiento. Pero en la segunda parte Cervantes era perfectamente consciente de que estaba escribiendo una obra maestra. No sé cómo aquel hombre acertó pero acertó. A veces se nos ocurre la pregunta ¿este autor es el mismo de otras obras? ¿Este hombre fue capaz de escribir *El Quijote*? ¿Lo escribió otro y Cervantes puso el nombre? Porque realmente es una obra

muy superior a todas las otras obras que escribió Cervantes. Yo pienso que Cervantes era un hombre que en su vida hizo cosas no muy nobles y necesitaba el perdón, por eso creó aquel personaje, un hombre muy entrañable, porque Cervantes lo necesitaba y entendía lo que era el perdón. Y luego, por otra parte, como era un hombre también que huía de tantas cosas y tuvo que simular tanto, pues la ambigüedad de su escritura para mí también es un fenómeno muy interesante. Don Quijote es un héroe ambiguo. Es una escritura ambigua. La filológica, por lo menos. Yo pienso que, aparte de la dignidad, de la libertad y de todas las cosas de las que hablamos a partir de los románticos, también hay una astucia por parte de Cervantes a la hora de escribir este personaje tan disfrazado y loco para hacer lo que quería. Yo pienso, que esa ambigüedad del *Quijote* puede ser una lección. La ambigüedad nunca ha tenido fin, no es muy bien recibida pero esta ambigüedad es admirable.

Julia Korgunyk

*Universidad Nacional
Taras Shevchenko de Kyiv*

**“EL CABALLERO DEL
PISTADERO ARDIENTE” COMO
EL EJEMPLO MÁS TEMPRANO DE
ADOPCIÓN DE LA IMAGEN DE
DON QUIJOTE DE LA MANCHA EN
LITERATURA INGLESA**

La obra principal de Miguel de Cervantes Saavedra influyó mucho en la literatura mundial del siglo XVII y en los siglos posteriores. En esta publicación intentaremos estudiar los más tempranos ejemplos de esta influencia en la literatura. Nos fijamos precisamente en “El caballero del pistadero ardiente” — un drama inglés de principios del siglo XVII. La obra es un valioso ejemplo de texto para el que “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha” sirvió el prototexto.

Cuando Usted lee la comedia inglesa no se pone en duda que la influencia de la obra española es significativa. Pero los puntos de vista científicos se varían muchas veces. Concerniente a esta cuestión existían pensamientos antónimos. En los estudios mayores de las conexiones intertextuales entre “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha” y “El caballero del pistadero ardiente”, y del drama jacobeo en Inglaterra del siglo XVII: “Hidalguía y romance en el Renacimiento inglés”, “El caballero del pistadero ardiente: Francis Beaumont”, “La expedición por Cardenio: Shakespeare, Fletcher, Beaumont y el drama perdido” se presentan claramente los pensamientos sobre la herencia del “El Quijote”

en el “Caballero del pistadero ardiente”: los críticos se dividen al contrario a la cuestión de si hay alguna influencia de la obra “El Don Quijote” al “Caballero”.

Walter Burre, el editor del “Caballero del pistadero ardiente”, exponía sus argumentos: “Se piensa a veces que él (“El caballero del pistadero ardiente”) corre detrás de “El Quijote”: nosotros nos juramos que es más viejo”¹. Él continúa: “Yo no pongo en duda, que ellos van a encontrarse en sus aventuras, y creo que van a ser amigos y probablemente van a combinarse uno con el otro y viajar por el mundo y buscar aventuras”². Lee Bliss, uno de los investigadores más grandes de “El Quijote”, tiene el otro punto de vista; argumenta que Beaumont recibió “la inspiración conceptual” de la obra de Miguel de Cervantes Saavedra³. Otro investigador de los textos literarios, Jacobson Cope, también ve el “Quijote” como el “recurso comprensivo” para la obra de Beaumont⁴. La oportunidad por tan diversa discusión científica apareció por dos razones principales: los datos inexactos de la publicación de la traducción de la novela “El Don Quijote” y los datos no inmediatos de la publicación del “Caballero del pistadero ardiente”.

¹ *The Quest for Cardenio: Sheakspeare, Flether, Cervantes and the Lost Play*, ed. David Carnegie; Gary Taylor, Oxford University Press, 2012 [Recurso electrónico] : https://books.google.com.ua/books?id=ZxHbuvet1XkC&pg=PA220&lpg=PA220&dq=the+knigh+of+burning+pestle+and+don+quixote&source=bl&ots=JITbJc4iGE&sig=ELtJKDs4zXrSUG3_mtpSBAYtevQ&hl=uk&sa=X&ved=0CDAQ6AEwBWoVChMIiq6n54qAyAIVq75yCh2fMQ3x#v=onepage&q=the%20knight%20of%20burning%20pestle%20and%20don%20quixote&f=false

² *The Quest for Cardenio: Sheakspeare, Flether, Cervantes and the Lost Play*, 2012.

³ Beaumont, Francis, *The Knight of the Burning Pestle*, ed. Sheldon, P. Zitner, Manchester University Press, Manchester and New York, 2004 [Recurso electrónico] : <https://books.google.com.ua/books?id=ixHcs9CNCUC&pg=PA40&lpg=PA40&dq=the+knigh+of+burning+pestle+and+don+quixote&source=bl&ots=M8ilvumMt0&sig=qj8ZGYZV0zthVRpsYol2ALLY&hl=uk&sa=X&ved=0CDQQ6AEwBmoVChMIiq6n54qAyAIVq75yCh2fMQ3x#v=onepage&q=the%20knight%20of%20burning%20pestle%20and%20don%20quixote&f=false>

⁴ Beaumont, 2004.

Un testamento seguro concerniente al dato de la escritura del “Caballero del pistadero ardiente” fue hecho por Walte Burre: “fue empezada y nació” en ocho días¹. Pero el editor no da la fecha exacta. La teoría principal de los días de hoy constata que fue escrito en 1610 y en este mismo año fue presentado en escena². El pensamiento ya marcado de Walter Burre concluye, que la obra de Beaumont apareció “aproximadamente un año antes de “El Quijote”³. Hay que tener en cuenta que la primera traducción de la primera parte de “El Quijote”, hecha por Thomas Shelton, fue publicada en Inglaterra en 1612, aunque el manuscrito de la obra traducida circulaba antes de este dato. Tampoco hay que olvidar que Shelton basó su traducción en la versión francesa de 1607. La obra de Cervantes según Gustav Ungerer fue el libro del año en 1605⁴. Fue publicado en Madrid en 1604. La distribución del libro, que ganaba gran interés fue rápida: “Desde la mitad del verano de 1605 cientos de copias fueron embarcadas al Nuevo Mundo, los pasajeros leían el texto en sus cabinas”⁵. Las copias también fueron enviadas a Inglaterra, donde fueron registradas por primera vez en 1605. Otros científicos constatan que la obra llegó más temprano, en 1604⁶.

Hay evidencias de que la obra de Cervantes dejó influencia en un drama de la época jacobea en Inglaterra ya mucho antes de 1606. Los científicos ven las primeras alusiones a la obra española en los dramas de George Wilkins (“The miseries of enforced marriage”), y en los textos de otros autores. “Hasta 1606 las alusiones a la novela de Cervantes comenzaron a aparecer en el drama

¹ Beaumont, 2004.

² Beaumont, 2004.

³ *The Quest for Cardenio: Sheakspeare, Flether, Cervantes and the Lost Play*, 2012.

⁴ Beaumont, 2004.

⁵ Beaumont, 2004.

⁶ Beaumont, 2004.

jacobeo. Se menciona en “The Misiries of enforced marriage”, escrito por John Wilkins, que fue publicado en 1607; otra mención se encuentra en “Your five Gallants” (1607) por Thomas Middlton. Ben Johnson alude al libro en “Epicoene”, representado en 1609 y a su personaje principal en “The Alchemist” en 1610. También “El Quijote” se enlaza con el “Amadis of Gaul”, la novela a la cual “Don Quijote” se refiere constantemente¹.

La obra más influenciada es “El caballero del pistadero ardiente”. La paternidad literaria fue dada en la primera publicación a dos dramaturgos: Beaumont y Fletcher. Hasta 1630 existía el interés comercial dependiente del número de los autores. Es la razón por la cual Fletcher fue marcado como el coautor del drama. Cuando “El caballero del pistadero ardiente” fue publicado, los dos autores ya había muerto y no pudieron aclarar la situación. Los científicos debatieron sobre la paternidad literaria. Dyce ponía en duda que Beaumont escribiera algo en la obra inglesa. Oliphant y Hoy argumentaron que “El caballero del pistadero ardiente” pertenece a Beaumont². Hoy no se pone en duda que Francis Beaumont sea el autor. La obra pudo ser escrita con la ayuda de Fletcher. Hoy no hay evidencias directas de esto. El estilo del autor y el análisis lingüístico confirman la paternidad literaria de Francis Beaumont³.

¹ Bart, van Es, *Shakespeare in Company*, Oxford University Press, 2013 [Recurso electrónico] : https://books.google.com.ua/books?id=oIH1YHMkvJIC&pg=PA266&lpg=PA266&dq=the+knight+of+burning+pestle+and+don+quixote&source=bl&ots=ABGs7aK0if&sig=UpAnIcjUyDtnyfMq2O_3FOp72E&hl=uk&sa=X&ved=0CEMQ6AEwCWoVChMIiq6n54qAyAIVq75yCh2fMQ3x#v=onepage&q=the%20knight%20of%20burning%20pestle%20and%20don%20quixote&f=false

² Beaumont, 2004.

³ Davis, Alex, *Chivalry and Romance in the English Renaissance*, D.S. Brewer, Cambridge, 2003 [Recurso electrónico] : https://books.google.com.ua/books?id=eP5IFiG4OAAc&pg=PA119&lpg=PA119&dq=the+knight+of+burning+pestle+and+don+quixote&source=bl&ots=2PJfJ_K9QB&sig=sKUuPqz1DNXvAXup0MRN7QhTZsI&hl=uk&sa=X&ved=0CC0Q6AEwBGoVChMIiq6n54qAyAIVq75yCh2fMQ3x#v=onepage&q=the%20knight%20of%20burning%20pestle%20and%20don%20quixote&f=false

Entonces, estos pensamientos antónimos fueron provocados tanto por el tiempo, cuando la obra española fue traducida y llegó a Inglaterra, como por las particularidades de la obra inglesa. La comedia inglesa pertenece a otro género de literatura. Es una obra dramática que, además de todo, fue escrita para el teatro jacobino para ser representada en Blackfriars — el teatro inglés. El desarrollo de la literatura durante el siglo XVII en Inglaterra se caracterizaba, entre otras cosas, por el florecimiento del teatro. Shakespeare, Beaumont y Fletcher crearon dramas para presentarlos en las escenas de Londres. Los dramaturgos produjeron dramas muchas veces en un corto periodo de tiempo. Teniendo la posibilidad de ser presentados en la escena, los dramas ingleses del siglo XVII fueron escritos siguiendo leyes de la escena. Es importante aclarar que el teatro de Inglaterra estaba muy vivo, y eso los dramaturgos lo entendían. Ellos dieron al público algo exagerado que se podía vivir en la escena.

El factor de influencia de esta “dedicación y servicio” al teatro inglés no se pone en duda. “El caballero” fue hecho a medida para Blackfriars. Su explosión de música, de baile, la división consecutiva de los actos, su fuerte infusión de la parodia, su conocimiento de clase y su diversión en el teatro popular y el gusto de los ciudadanos tienen la estampa de Blackfriars”¹. Francis Beaumont fue guiado por el gusto del público que nivela, en nuestra opinión, la obra. Las leyes del teatro inglés dominaban tanto, que para divertir a la gente, Francis Beaumont había creado “una obra dentro de una obra dentro de una obra”². Esto minimizaba el contenido de la historia de Rafe, el Caballero del pistadero ardiente. Zitner explicaba tanta influencia a su manera: “En general, las obras y las novelas elogiadas por el Ciudadano o aludido en “El caballero del pistadero ardiente” ejemplifican el gusto popular: el

¹ *The Quest for Cardenio: Sheakspeare, Flether, Cervantes and the Lost Play*, 2012.

² Beaumont, 2004.

entusiasmo por los reyes, las princesas fantásticas y mercantes beneméritos; aventuras, maravillas, pompas, payasadas, horrores...¹. Para Johnson, el amigo y el mentor de Beaumont, la mayoría de estas obras fueron basura peligrosa: “tarros largos” luchaban ridículamente con tres espadas oxidadas, bufonadas...².

El tema de caballería es un punto común en la obra inglesa y española. Así la influencia de “El Quijote” al nivel temático fue explicada por los científicos: “El Quijote” de Cervantes participaba y parodiaba las novelas de caballería de muchas maneras y no es sorprendente, que los dramaturgos ingleses, quienes habían adoptado otras novelas, se interesaran en ella³. El tema común tanto que las similitudes textuales fueron explicadas por Ruth Sánchez Imizcoz: “Lo más obvio es el tema de la caballería andante, y la sátira que ambos autores hacen de este material. y como en el caso de Alonso Quijano, Rafe tampoco pertenece a la alta nobleza a la que pertenecen todos los caballeros andantes de los libros de caballería. Ambos hombres se convierten en caballeros andantes después de haber leído las aventuras de héroes como Palmerín, Arturo, Amadís, etc. Cervantes nos dice de Alonso Quijano: “En efecto, rematado ya su juicio, vino a dar en el más extraño pensamiento que jamás dio loco en el mundo, y fue que pareció necesario, así para el aumento de su honra como para el servicio de su república, hacerse caballero andante e irse por todo el mundo con sus armas y a caballo a buscar las aventuras y a ejercitarse en todo aquello, que él había leído que los caballeros andantes se ejercitaban, deshaciendo todo género de agravios, y poniéndose en ocasiones y peligros donde, acabándolos, cobrase eterno nombre y fama. Tanto Don Quijote como Rafe crean su ideal, el primero en una campesina, a la que le cambia

¹ Beaumont, 2004.

² Beaumont, 2004.

³ Davis, 2003.

el nombre propio por el de Dulcinea del Toboso, para poderla idealizar todavía más. El segundo tiene su ideal en *Susan, a cobbler's maid in Milk Street*. Quizá la escena que más se aproxima a “El Quijote” sea la de la aventura de la venta-castillo. La necesidad de pasar la noche a cubierto hace que estos caballeros fundan ventas con castillos; en el caso de Don Quijote esto sucede varias veces, en distintas aventuras; en el caso de Rafe sólo ocurre una vez. Ambos personajes ven las ventas como castillos y tratan a sus venteros como castellanos. Cuando a la mañana siguiente quieren irse, alguien ha de pagar la cuenta: los dos caballeros contestan más o menos de la misma forma: dan las gracias por la acogida y creen que con eso basta. Sin embargo, las cuentas quedan saldadas de dos formas totalmente diferentes: Sancho paga por Don Quijote, siendo manteado. George, el Ciudadano, paga los doce chelines, que Rafe le debe al ventero. En ambos casos alguien paga las deudas de los caballeros andantes y ellos quedan libres y sin daños”¹.

Los críticos consultados están de acuerdo en cuáles son los puntos en común entre estas dos obras. Rita Gnutzmann lo expresa en el siguiente forma en su artículo “*Don Quixote in England* de Henry Fielding con relación al “Don Quijote” de Cervantes”: “La influencia del “El Quijote” sobre “El caballero del pistadero ardiente” de Beaumont y Fletcher se muestra sobre todo en el carácter del caballero, el aprendiz Ralph y su escudero, y en el tipo de sus aventuras. Los cinco episodios principales cuentan la historia de una arquilla de joyas, la aventura de la “Bell Tavern”, que toma como modelo los sucesos de la venta de Juan Palomeque, las hazañas con un gigante, que no es otro personaje que Nick the Barber, alias maese Nicolás. El último episodio traslada al caba-

¹ Sánchez Imizcoz, Ruth, «La Influencia de Don Quijote en el Caballero del pistadero ardiente», *Bulletin of the Cervantes Society of America*, 15.2, 1995, pp. 75–83. [Recurso electrónico] : <http://www.h-net.org/~cervant/csa/articf95/sanchez.htm>

llero Ralph a la corte del rey de Moldavia, donde rechaza el amor de la princesa Pompiona, imitación de la princesa Micomicona”¹.

Así hay muchos pensamientos sobre este fenómeno del drama en drama y el lugar que la pareja de los ciudadanos juega en esta obra. “El Ciudadano y su esposa ven lo que quieren ver. Ellos comienzan por demandar la obra que le gustaría”². y la construye Rafe y los otros. Eso es la vista del Ciudadano. Él tiene su actitud hacia las aventuras del Caballero. a nuestra opinión este da la posibilidad de entender cómo los ciudadanos ven la vida del caballero andante, independiente al nombre, sea Rafe o Don Quijote. Hay una gran diferencia entre la gente ordinaria y el caballero andante que se realiza en tal diferentes puntos de vista sobre la vida y los ideales. El factor es el drama, y está compuesto de numerosas historias-obras independientes esfuerzan este contraste entre el caballero andante y el hombre o mujer ordinaria. Es una sátira en sátira, en que se realiza el talento literario de Francis Beaumont. Es intertextual y merece el nombre de seguidor de “El Quijote”³. Al mismo tiempo presenta el punto de vista individual y tiene, sin ninguna duda, su folio de ideas, que construye su valor literario. Hay que leerla, teniendo en la mente al “Don Quijote”, pero siendo abierto para encontrar nuevas concepciones.

Los problemas que fueron elevados en “El Quijote” son diversos. Las obras que le siguieron relevaban profundamente estas cuestiones ontológicas. “Don Quijote de la Mancha” muestra la excelencia de la forma y del tema. Como todas las obras maestras merece el ser estudiada y reencarnada en las otras obras literarias.

No hay duda ninguna, que el valor del “Caballero del pistadero ardiente” va a ser evaluado en el futuro y esperamos que la obra sea representada en la escena teatral de los próximos los siglos.

¹ Sánchez Imizcoz, 1995, pp. 75–83.

² Beaumont, 2004.

³ Sánchez Imizcoz, 1995, pp. 75–83.

Bibliografía

- Bart, van Es, *Shakespeare in Company*, Oxford University Press, 2013 [Recurso electrónico] : https://books.google.com.ua/books?id=oIH1YHMkvJIC&pg=PA266&lpg=PA266&dq=the+knight+of+burning+pestle+and+don+quixote&source=bl&ots=ABGs7aK0if&sig=UpAnIcjUyDtynyfMq2O_3FOp72E&hl=uk&sa=X&ved=0CEMQ6AEwCWoVChMIiq6n54qAyAIVq75yCh2fMQ3x#v=onepage&q=the%20knight%20of%20burning%20pestle%20and%20don%20quixote&f=false
- Beaumont, Francis, *The Knight of the Burning Pestle*, ed. Sheldon, P. Zitner, Manchester University Press, Manchester and New York, 2004 [Recurso electrónico] : <https://books.google.com.ua/books?id=ixHcs9CNCUC&pg=PA40&lpg=PA40&dq=the+knight+of+burning+pestle+and+don+quixote&source=bl&ots=M8ilvumMt0&sig=qj8ZGYZV0zthVRpsYol2ALLY&hl=uk&sa=X&ved=0CDQ6AEwBmoVChMIiq6n54qAyAIVq75yCh2fMQ3x#v=onepage&q=the%20knight%20of%20burning%20pestle%20and%20don%20quixote&f=false>
- The Quest for Cardenio: Sheakspeare, Flether, Cervantes and the Lost Play*, ed. David Carnegie; Gary Taylor, Oxford University Press, 2012 [Recurso electrónico] : https://books.google.com.ua/books?id=ZxHbuvet1XkC&pg=PA220&lpg=PA220&dq=the+knight+of+burning+pestle+and+don+quixote&source=bl&ots=JITbjc4iGE&sig=ELtJKDs4zXrSUG3_mtspBAYtevQ&hl=uk&sa=X&ved=0CDAQ6AEwBWoVChMIiq6n54qAyAIVq75yCh2fMQ3x#v=onepage&q=the%20knight%20of%20burning%20pestle%20and%20don%20quixote&f=false
- Davis, Alex, *Chivalry and Romance in the English Renaissance*, D.S. Brewer, Cambridge, 2003 [Recurso electrónico] : https://books.google.com.ua/books?id=eP5IFiG4OAA&pg=PA119&lpg=PA119&dq=the+knight+of+burning+pestle+and+don+quixote&source=bl&ots=2PJfj_K9QB&sig=sKUuPqz1DNXvAXup0MRN7QhTzSI&hl=uk&sa=X&ved=0CC0Q6AEwBGovChMIiq6n54qAyAIVq7

5yCh2fMQ3x#v= onepage&q=the%20knight%20of%20
burning%20pestle%20and%20don%20quixote&f= false
Sánchez Imizcoz, Ruth, «La Influencia de Don Quijote
en el Caballero del pistadero ardiente», *Bulletin of the
Cervantes Society of America*, 15.2, 1995, pp. 75–83.
[Recurso electrónico] : [http://www.h-net.org/~cervant/
csa/articf95/sanchez.htm](http://www.h-net.org/~cervant/csa/articf95/sanchez.htm)

Olga Mayevska

Universidad Nacional Iván Frankó de Lviv

A IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR UNAMUNO Y SUS PERSONAJES NIVOLESCOS CON CERVANTES Y SU INGENIOSO HIDALGO

*Los grandes genios son esencialmente
incapaces de leer un libro. Mientras están
leyendo, su propia evolución será siempre
mayor que su entendimiento del autor.
Sören Kierkegaard¹*

Estas palabras del filósofo danés, traducido al idioma español por Miguel de Unamuno, se comprueban al cien por cien si miramos la obra del último. Porque aquí podemos ver los conceptos, las ideas, las estructuras narrativas y las formas de expresarse parecidas a diferentes obras e idearios formulados anterior o paralelamente a Unamuno: fuera Shekespeare, Calderón, Cervantes, Kierkegaard o demás filósofos y escritores. Pero en cada caso se trata de modificar y edificar el propio ser y la autoría unamunianos.

La bibliografía que trata de comparar el ideario unamuniano con el kierkegaardino es muy amplia² igual que la que trata de

¹ *Journal and Papers*, Vol.6, citado de: Roberts G. Unamuno: afinidades y coincidencias kierkegaardianas [Roberts, Gemma, *Unamuno: afinidades y coincidencias kierkegaardianas*, Colorado, Society of Spanish-American studies, 1986].

² Collado, Jesús Antonio, *Kierkegaard y Unamuno: la existencia religiosa*, Madrid, Gredos, 1962.; Corona Marzol, Gonzalo, «Unamuno y Kierkegaard: la mujer y el amor en Niebla» en *Actas del IX Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, Tomo I, Universidad de Zaragoza, pp. 103–113.; Ferrater Mora, José,

semejanzas y discrepancias entre los dos españoles, Unamuno y Ortega¹. Son numerosas también las comparaciones y estudios de influencias entre Unamuno y célebres novelistas españoles, tales como Galdós², Borges³, Cortázar⁴ y, por supuesto, las que se centran en la estrecha relación que existe entre la obra de Miguel de Unamuno y la de Miguel de Cervantes⁵. Los críticos como Ferrater

Unamuno: bosquejo de una filosofía, Madrid, Alianza, 1985.; Ferraro, Carmine Luigi, «La moral de la elección kierkegaardiana en *Niebla* de Miguel de Unamuno» en *Miguel de Unamuno, estudios sobre su obra: actas de las IV Jornadas Unamunianas* (Salamanca, Casa-Museo de Unamuno, 18 a 20 de octubre de 2001), ed. Ana Chaguceda Toledano, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2003, pp. 125–132.; Garrido Ardila, Juan Antonio, «Nueva lectura de “Niebla”»: Kierkegaard y el amor» [Recurso electrónico] : <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2674246>; Lazaro Ros, Angel, «Unamuno, filósofo existencialista» en *El sentimiento trágico de la existencia: análisis del existencialismo*, ed. Grene M., Kierkegaard, Heidegger, Jaspers, Sartre, Marcel, Madrid, Aguilar, 1961, pp. 201–284.

¹ Gonzalez Caminero, Nemecio, *Unamuno y Ortega*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1987.; Mingo Serrano, Juan Bautista, «Unamuno y Ortega ante un período crítico de la Historia de España, 1898–1913» en *Actas del Congreso Internacional: cincuentenario de Unamuno* (Universidad de Salamanca, 10–20 diciembre 1986) ed. D. Gómez Molleda, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1989.; Morón Arroyo, Ciriaco, «Unamuno y Ortega y Gasset: las variedades de la razón» en *Congreso Internacional Miguel de Unamuno (1998. Salamanca): Tu mano es mi destino*, ed. C. Flórez Miguel, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2000.; Rábade Romero, Sergio, *La concepción del hombre en Unamuno y Ortega*, Madrid, Asociación de Profesores Jubilados de Escuelas Universitarias, 1995.; Robles, Laureano, *Epistolario completo Ortega-Unamuno*, Madrid, Arquero, D.L., 1987.

² Sanchez Barbudo, Antonio, *Estudios sobre Galdós, Unamuno y Machado*, Tercera edición, Madrid, Lumen, 1981.

³ Gonzales de la Llana, Natalia, «El sueño de un dios: la estructura narrativa en *Niebla* de Unamuno y *Las ruinas circulares* de Borges» [Recurso electrónico] : <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fll/02104547/articulos/ALHI0808110263A.PDF>

⁴ Fernández, Ana María, *Teoría de la novela en Unamuno, Ortega y Cortázar*, Madrid, Pliegos, 1991.

⁵ King, WiHard F, «Unamuno. Cervantes y “Niebla”», *Revista de Occidente*, 16, 1967, pp. 218–231.; Kozlowski, Teodor, «El autor frente al personaje: La «niebla» entre la realidad y la ficción en las obras maestras de Cervantes y Unamuno», *Diss. State University of New York at Stony Brook*, 2011.

Mora¹ y Tsitsikaz² buscando la huella cervantina en la obra de don Miguel, se centran sobre todo en el uso simbólico que hace Unamuno de la figura de Don Quijote al denunciar los males de España y al formular su personal filosofía quijotesca de la vida, mientras que, los más recientes, tales como Øveras³ y Vauthier⁴ dejan de lado estos enfoques para evaluar la deuda estética y literaria de Unamuno con Cervantes, es decir, la influencia que tuvieron “El Quijote” y las “Novelas ejemplares” en el humor, la estructura y las técnicas narrativas empleados en las novelas “Amor y pedagogía” y “Niebla”.

En Ucrania el Quijote unamuniano, en particular su tratado filosófico “Vida de Don Quijote y Sancho” fue usado por el grupo de intelectuales ucranianos con el objetivo de formar una nueva identidad nacional ucraniana. Lo que podemos detalladamente leer en las monografías del profesor Pronkevych: “El Quijote: novela — mito — mercancía”⁵ y “Nación-narración en la literatura española de la época modernista”⁶.

También queremos centrarnos en las novelas de Unamuno y sus personajes, porque vemos que no solo el mismo autor cita y menciona a Cervantes en sus artículos o tratados filosóficos, sino los personajes suyos recurren a Cervantes para confirmar sus decisiones y sobre todo, la de escribir. Lo último nos lleva directamente al concepto de identificación que es uno de los

¹ Ferrater Mora, 1985.

² Tzitsikas, Hélène, *El quijotismo y la raza en la Generación de 1898*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1988.

³ Øveraas, Anne Marie, “*Nivola*” *contra novela*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1993.

⁴ Vauthier, Bénédicte, “*Niebla*” *de Miguel de Unamuno: a favor de Cervantes, en contra de los “cervantófilos”: estudio de narratología estilística*, Bern, Peter Lang, 1999.

⁵ Пронкевич, Олександр, “*Дон Кіхот*”: роман — міф — товар, Київ, НаУКМА, Аграр Медіа Груп, 2012.

⁶ Пронкевич, Олександр, *Нація-нарація в іспанській літературі доби модернізму*, Київ, Пед. преса, 2007.

elementos más importantes en la vida de todos los seres humanos. Este consiste en el conjunto de operaciones que determinan el proceso de estructuración que ocurre dentro del yo sobre la base de la selección, inclusión y eliminación de elementos provenientes de los objetos externos. Así que la identificación ayuda en la formación de la personalidad, de la calidad y el sentido de la vida del ser.

Destacamos dos planos de presencia de Miguel de Cervantes y su obra en las novelas de Miguel de Unamuno. El primer plano es la mención directa, casi científica por Unamuno de la obra cervantina. Ella se revela en los prólogos y epílogos. El mejor ejemplo es el epílogo de “Amor y pedagogía”: “Pensarás, lector pacientísimo y benévolo, que es poco trabajo hacer un epílogo, aun con ayuda de Cervantes, diré yo a mi vez cuando haya dado fin a este. Ya también he de decirle como nuestro gran humorista en el prólogo a la primera parte de su Ingenioso [H]idalgo que si me costó algún trabajo componer mi novela, ninguno tuve por mayor que el de hacer el prólogo que a este libro encabeza y este epílogo con que le pongo cola y remate. Yo también hubiera querido “dártela monda y desnuda, sin el ornato de prólogo”¹.

El segundo plano es cuando los personajes se refieren directamente a Cervantes y sus protagonistas para justificar su existencia, la razón de su punto de vista y sus acciones. Así ocurre con Joaquín Monegro en la novela “Ábel Sánchez”: “inquietábale la edad a que emprendía la composición de esas Memorias, entrando ya en los cincuenta y cinco años, ¿pero, no había acaso empezado Cervantes su “Quijote” a los cincuenta y siete años de su edad? y se dio a averiguar qué obras maestras escribieron sus autores después de haber pasado la edad suya. y a la par se sentía fuerte, dueño de su mente toda, rico de experiencia, maduro de juicio y con

¹ Unamuno, *Obras completas*, T. 1, 1996, p. 466.

su pasión, fermentada en tantos años, contenida, pero bullente”¹.

Pero, además de los mencionados planos, podemos destacar un tercer plano que presenta el paralelismo de las obras unamunianas y cervantinas. a veces Unamuno imita el método literario de su gran precedente. Lo vemos más obviamente en la novela “Niebla” y lo que muy detalladamente analiza Manuel Cifo González estableciendo interesantes paralelismos entre “Niebla” y “El Quijote”, por ejemplo: “Aparte de las referencias que hace Víctor Goti a Cervantes en el prólogo de la novela, se podría hablar de una posible correlación entre el idealismo neoplatónico que caracteriza a Don Quijote y Augusto Pérez y la parodía del amor cortés que sus creadores realizan a propósito de sus amores hacia Dulcinea y Eugenia, respectivamente. Ambos personajes encuentran sentido a sus vidas en el amor que profesan a sus amadas, las cuales han sido idolatradas por sus respectivos enamorados, quienes solo ven en ellas a la mujer ideal que se han forjado, la que a ellos les pertenece, y no a la mujer de carne y hueso que ven los demás. Así si existe una Aldonza Lorenzo y una Dulcinea del Toboso, también hay dos Eugenias: la de Mauricio y la de Augusto². De esta última dice el enamorado protagonista lo siguiente: “Cuando la tristeza me visiten, sobre todo de noche; cuando me entran ganas de llorar si saber porque. ¡Oh! Qué dulce habrá de ser cubrir mi cara, mi boca, mis ojos con esos cabellos de oro y respirar el aire que a través de ellos se filtre y se perfume!”³.

Y otro paralelismo importante: “Por otra parte, el perro Orfeo, siguiendo el ejemplo de Sancho Panza, se convierte en el confidente y el fiel escudero de Augusto, tanto escuchando sus monólogos o autodiálogos, como precisando y situando en su justo punto las informaciones de su amo, e incluso acompañándole en

¹ Unamuno, *Obras completas*, T. 1, 1996, p. 700.

² Cifo Gonzalez, 2003, p. 64.

³ Unamuno, *Obras completas*, T. 1, 1996, p. 480.

su lecho de muerto y en su viaje al mundo puro, al mundo de las ideas de que había hablado Platón. Orfeo es, además, el encargado de hacer una profunda e irónica reflexión sobre la condición del ser humano en la “oración funebre por modo de epílogo”¹, a la manera como habían hecho Sipion y Berganza en “El coloquio de los perros” cervantino².

Estamos de acuerdo con Cifo González que la asociación entre Augusto y Don Quijote se basa en la afirmación de que ambos personajes son tan reales, incluso más que sus propios autores. Con independencias de las numerosas ocasiones en que Unamuno había afirmado la primacía de Don Quijote sobre Cervantes, es el propio Augusto Pérez, el que para tratar de afirmar su existencia independiente de los caprichos o designios de su creador, le espeta a Unamuno que él ha sido “el que no una, sino varias veces, ha dicho que Don Quijote y Sancho ya no tan reales sino más reales que Cervantes”³.

Más tarde, en el capítulo final, el espíritu de Augusto le dice a Unamuno “mire Usted, mi querido don Miguel no vaya hacer que sea usted el ente de ficción, el que no existe en realidad, ni vivo ni muerto, no vaya a ser que no pase usted de un pretexto para que mi historia, y otras historias como la mía corran por el mundo”⁴.

En el tema del personaje femenino que se identifica con El Quijote, es decir de transmisión del espíritu quijotesco, merece concentrarse en la protagonista de “La Tía Tula”. Ya en el prólogo Miguel de Unamuno dice: “Quijotesa a lo divino, que dejó asentada nuestra España inmortal, cuya es la empresa: “solo existe lo eterno; ¡Dios o nada!”⁵. y continúa: “Lo que acaso alguien crea

¹ Unamuno, *Obras completas*, T. 1, 1996, p. 675.

² Cifo Gonzalez, 2003, pp. 61-80.

³ Unamuno, *Obras completas*, T. 1, 1996, p. 638.

⁴ Unamuno, *Obras completas*, T. 1, 1996, p. 650.

⁵ Unamuno, *Obras completas*, T. 1, 1996, p. 796.

que diferencia a Santa Teresa de Don Quijote, es que este, el Caballero — y tío, tío de su inmortal sobrina — se puso en ridículo y fue el ludibrio y juguete de padres y madres, de zánganos y de reinas; pero ¿es que santa Teresa escapó al ridículo? ¿Es que no se burlaron de ella? ¿Es que no se estima hoy por muchos quijotesco, o sea ridículo, su instituto, y aventura, de caballería andante, su obra y su vida?”¹.

Y un poco más adelante Unamuno ya dice lo contrario: “Ni pensábamos en Teresa de Jesús al emprenderlo y desarrollarlo; ni en Don Quijote. Ha sido después de haberlo terminado, cuando aun para nuestro ánimo, que lo concibió, resultó una novedad este parangón, cuando hemos descubierto las raíces de este relato novelesco. Nos fue oculto su más hondo sentido al emprenderlo. No hemos visto sino después, al hacer sobre él examen de conciencia de autoría, sus raíces teresianas y quijotescas. Que son una misma raíz”². En este caso vemos la identificación subconiente, incluso, podemos interpretarlo que es un espíritu español y ya está presente desde el nacimiento.

También en “La Tía Tula” vemos la ampliación de la personalidad femenina pero el centro de unión está la posibilidad de negar su personalidad mediante el sacrificio: “Y ahora el lector que ha leído este prólogo — que no es necesario para inteligencia en los que sigue — puede pasar a hacer conocimiento con la tía Tula, que si supo de Santa Teresa y de Don Quijote, acaso no supo ni de Antígona la griega ni de Abisag la israelita”³.

Esta negación de personalidad se ve en la protagonista Ángela en “San Manuel Bueno, mártir” que considera como su hazaña principal el seguimiento y el apoyo al cura Manuel. Aquí, además de la presencia espiritual quijotesca, también se halla la

¹ Unamuno, *Obras completas*, T. 1, 1996, p. 796.

² Unamuno, *Obras completas*, T. 1, 1996, p. 797.

³ Unamuno, *Obras completas*, T. 1, 1996, p. 796.

presencia física del libro “Don Quijote”: “Al otro, a mi padre carnal y temporal, apenas si le conocí, pues se me murió siendo yo muy niña. Sé que había llegado de forastero a nuestra Valverde, que aquí arraigó al casarse aquí con mi madre. Trajo consigo unos cuantos libros, El Quijote, obras de teatro clásico, algunas novelas, historias, el Bertoldo, todo revuelto, y de esos libros, los únicos casi que había en toda la aldea, devoré yo en sueños siendo niña”¹. Estas palabras de Ángela abarcan todo el valor del libro cervantino en el plano colectivo, podemos considerar que lo que une a los españoles es, en algún sentido, es ser descendientes de Cervantes y su obra maestra y que la identificación con el Quijote conlleva la identificación con lo español.

Resumiendo podemos decir que los personajes novelescos que intentan escribir o escriben los libros (Víctor Goti, Joaquín Mon negro, Ángela Carbalino) identificándose con Cervantes adquieren más fuerza y seguridad en sus actos de escribir y que tras estos personajes-escritores se ve Miguel de Unamuno justificándose a si mismo no solo como autor sino como autor español. Se ve clara también la idea de que los personajes tienen su propia vida y el derecho a actuar, una vez más recordando que al escritor u otro creador se le memoriza y recuerda gracias a su creación. y también, en general, la literatura da muchas posibilidades al lector para formarse mediante la identificación con uno u otro personaje.

¹ Unamuno, *Obras completas*, T. 2, 1996, p. 299.

Bibliografía

- Пронкевич, Олександр, «Дон Кіхот»: роман — міф — то-вар, Київ, НаУКМА, Аграр Медіа Груп, 2012.
- Пронкевич, Олександр, *Нація-нарація в іспанській лі-тературі доби модернізму*, Київ, Пед. преса, 2007.
- Cifo Gonzalez, Manuel, «Literatura y vida: algunas consideraciones acerca del simbolismo en Niebla», en *Miguel de Unamuno, estudios sobre su obra: actas de las IV Jornadas Unamunianas* (Salamanca, Casa-Museo de Unamuno, 18 a 20 de octubre de 2001) ed. Ana Chaguaceda Toledano, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2003, pp. 61–80.
- Collado, Jesús Antonio, *Kierkegaard y Unamuno: la existencia religiosa*, Madrid, Gredos, 1962.
- Corona Marzol, Gonzalo, «Unamuno y Kierkegaard: la mujer y el amor en Niebla» en *Actas del IX Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, Tomo I, Universidad de Zaragoza, pp. 103–113.
- Gonzales de la Llana, Natalia, «El sueño de un dios: la estructura narrativa en *Niebla* de Unamuno y *Las ruinas circulares* de Borges» [Recurso electrónico] : <http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/flil/02104547/articulos/ALHI0808110263A.PDF>
- Fernández, Ana María, *Teoría de la novela en Unamuno, Ortega y Cortázar*, Madrid, Pliegos, 1991.
- Ferrater Mora, José, *Unamuno: bosquejo de una filosofía*, Madrid, Alianza, 1985.
- Ferraro, Carmine Luigi, «La moral de la elección kierkegaardiana en *Niebla* de Miguel de Unamuno» en *Miguel de Unamuno, estudios sobre su obra: actas de las IV Jornadas Unamunianas* (Salamanca, Casa-Museo de Unamuno, 18 a 20 de octubre de 2001), ed. Ana Chaguaceda Toledano, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2003, pp. 125–132.
- Garrido Ardila, Juan Antonio, «Nueva lectura de “Niebla”: Kierkegaard y el amor» [Recurso electrónico] : <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2674246>

-
- Gonzalez Caminero, Nemecio, *Unamuno y Ortega*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 1987.
- King, WiHard F, «Unamuno. Cervantes y “Niebla”», *Revista de Occidente*, 16, 1967, pp. 218–231.
- Kozlowski, Teodor, «El autor frente al personaje: La «niebla» entre la realidad y la ficción en las obras maestras de Cervantes y Unamuno», *Diss. State University of New York at Stony Brook*, 2011.
- Lazaro Ros, Angel, «Unamuno, filósofo existencialista» en *El sentimiento trágico de la existencia: análisis del existencialismo*, ed. Grene M., Kiekegaard, Heidegger, Jaspers, Sartre, Marcel, Madrid, Aguilar, 1961, pp. 201–284.
- Mingo Serrano, Juan Bautista, «Unamuno y Ortega ante un período crítico de la Historia de España, 1898–1913» en *Actas del Congreso Internacional: cincuentenario de Unamuno* (Universidad de Salamanca, 10–20 diciembre 1986) ed. D. Gómez Molleda, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1989.
- Morón Arroyo, Ciriaco, «Unamuno y Ortega y Gasset: las variedades de la razón» en *Congreso Internacional Miguel de Unamuno (1998. Salamanca): Tu mano es mi destino*, ed. C. Flórez Miguel, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2000.
- Øveraas, Anne Marie, “*Nivola*” *contra novela*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1993.
- Rábade Romero, Sergio, *La concepción del hombre en Unamuno y Ortega*, Madrid, Asociación de Profesores Jubilados de Escuelas Universitarias, 1995.
- Roberts, Gemma, *Unamuno: afinidades y coincidencias kierkegaardianas*, Colorado, Society of Spanish-American studies, 1986.
- Roberts, Stephen G.H., «Oyéndose casualmente a sí mismo: de Hamlet a Augusto Pérez» en *Miguel de Unamuno, estudios sobre su obra: actas de las IV Jornadas Unamunianas* (Salamanca, Casa-Museo de Unamuno, 18 a 20 de octubre de 2001), ed. Ana Chaguaceda Toledano, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2003, pp. 95–111.
-

- Robles, Laureano, *Epistolario completo Ortega-Unamuno*, Madrid, Arquero, D.L., 1987.
- Sanchez Barbudo, Antonio, *Estudios sobre Galdós, Unamuno y Machado*, Tercera edición, Madrid, Lumen, 1981.
- Tzitsikas, Hélène, *El quijotismo y la raza en la Generación de 1898*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1988.
- Unamuno, Miguel de, *Obras completas*, T. 1, Madrid, Ediciones Cátedra, S.A., 1996.
- Unamuno, Miguel de, *Obras completas*, T. 2, Madrid, Ediciones Cátedra, S.A., 1996.
- Vauthier, Bénédicte, “Niebla” de Miguel de Unamuno: a favor de Cervantes, en contra de los “cervantófilos”: estudio de narratología estilística, Bern, Peter Lang, 1999.
-

Ígor Órzhytskyi

*Universidad Nacional
«Vasil Karazin» de Járkiv*

DISCURSO IDENTITARIO EN LA LITERATURA ECUATORIANA: ENTRE ARQUEOLOGÍA Y «DON QUIJOTE»

El tema de la influencia de la gran novela cervantina en la literatura latinoamericana ya no es novedoso, particularmente después del Congreso Internacional «Tras las huellas del Quijote en la literatura latinoamericana» llevado a cabo en 2005 en Poitiers (Francia), donde se habló también de sus repercusiones ecuatorianas. Sin embargo, me permito aventurar la afirmación de que todavía nadie haya reparado en la incidencia y coincidencia de la gran obra en el discurso identitario desarrollado en la novela del notable autor y catedrático Alfonso Cuesta y Cuesta «Los hijos» (1961), una de las primordiales del siglo XX ecuatoriano.

Es conveniente primero poner de relieve un rasgo característico del imaginario literario ecuatoriano, el que es su especial relación con la alfarería. El territorio del Ecuador fue conquistado por los incas apenas 50 años antes de la llegada de los españoles. La cultura incaica, originada en el Altiplano peruano-boliviano, no se destacaba por la calidad de su cerámica, mientras que en los terrenos ecuatorianos había una tradición alfarera muy avanzada, ascendiente a las antiguas culturas arqueológicas Valdivia y Chorrera, cúspides iniciales de la alfarería precolombina. Los arqueólogos descubren allí numerosísimos objetos cerámicos, especialmente cántaros que, entre otras funciones, solían ser usados como recipientes funerarios de momias. Este impacto

artístico es tan poderoso que hasta se da percibir en el imaginario literario deviniendo en base de un específico “metaforismo alfarero” como recurso poético, particularmente en los más grandes poetas ecuatorianos — Jorge Carrera Andrade y César Dávila Andrade que cimentaron las bases de la imaginería literaria ecuatoriana del siglo XX.

Carrera Andrade en un temprano poema, titulado muy significativamente «Vida del cántaro» (1920), ofrece al lector cuatro líneas, tal vez las primeras en relacionar las nociones de Dios y universo con las de alfarería y cántaro, lo que va a ser muy característico de toda la literatura ecuatoriana del XX:

Cántaro de agua abandonado
 en la mesa, junto a una rosa:
El cielo en tu arcilla enclaustrado
 refleja una vida piadosa¹.

Posteriormente, damos en su poesía con la metáfora alfarera de la esencia de la vida: “Yo desgrano el maíz dorado de mis días / en el cántaro oscuro de la edad”², y con una autoafirmación: “Mi mano es de alfarero solar”³, y finalmente, en los sesenta ya, el poeta se pregunta:

¿Yo levanté la cúpula de piedra,
 labré, esculpí, doré la madera sagrada,
hice surgir del seno de la arcilla
*todo un mundo animado?*⁴

La vanguardia ecuatoriana de los 30, también solía recurrir al valor simbólico de la alfarería y el barro en el discurso identi-

¹ Carrera Andrade, 1976, p. 21.

² Carrera Andrade, 1976, p. 459.

³ Carrera Andrade, 1976, p. 400.

⁴ Carrera Andrade, 1976, p. 491.

tario. Sólo menciono un ejemplo de la revista «Nervio» donde en el artículo de presentación, titulado «Nosotros», se proclama: “Somos juventud, nervio, barro de la Raza”¹.

Aún más filosófico y cósmico fue César Dávila Andrade. En el poema «Catedral salvaje» (1951) leemos su visión del Ecuador: Ésta es la comarca de las tumbas esféricas,
hechas por los oscuros alfareros del Sol!
Dentro, en cuclillas, los cadáveres de los incas,
frente a un puñado de maíz, esperan el retorno de sus almas,
coronadas de plumas y rociadas de especies².

También en su poemario «Espacio, me has vencido» damos con “el cielo humano de la arcilla”³, y a Dios el poeta lo llama “Alfarero” con mayúscula⁴.

En la prosa, alusiones similares son igual de insistentes. En estas páginas, sólo hago mención de la novela «Dos muertes en una vida» (1972) de Alfonso Barrera Valverde, diplomático que fue embajador en España; en esta obra unos estudiantes serranos ven la semejanza del rostro de su predilecto profesor con los cántaros tradicionales.

Y ahora concentrémonos en el tema principal de este ensayo, en el libro de Alfonso Cuesta y Cuesta. Los sucesos van narrados desde la percepción de un niño de temperamento romántico y fantasioso. La imagen básica que articula el mundo interior del protagonista y el argumento es la tinaja incaica. Las tinajas — de arcilla o de bronce y siempre con la imagen esculpida del sol —

¹ Macdonald Harrison Lee, 1981, p. 134.

² Davila Andrade, 1970, p. 37.

³ *Revista iberoamericana*, 1988, p. 781.

⁴ Davila Andrade, 1970, p. 140.

simbolizan el sueño del niño sobre la felicidad y justicia. Diego, un niño criollo que ni siquiera domina la lengua quechua, cree que no muy lejos en la sierra hay una “tierra de las tinajas” donde éstas yacen bajo la superficie como patatas. Diego sueña también con la posibilidad de ver la parte trasera de la tinaja grande que está en el sótano de la casa y en la que prosaicamente se conserva la chicha casera. El muchacho cree en que en aquel lado no visible debe haber la imagen del sol. En la última parte del libro los arqueólogos, sí que excavan una verdadera tinaja incaica de bronce con el sol cincelado.

La tinaja precolombina es una de las dos imágenes clave que sirven de apoyo moral y filosófico para el niño Diego en el proceso de su autocomprensión y formación de su psiquismo; en el plan estilístico es muy significativo el que la propia palabra *tinaja* figure como título del primer capítulo y sea la primera palabra del texto: “Una tinaja y un niño pegado a ella como asa se aclaran junto al muro, cuando la llama crece entre un torbellino de chispas”¹.

La segunda imagen clave es el gran libro de Cervantes y sus dos protagonistas que salen al escenario en la segunda mitad del texto, en el capítulo titulado «Donde se cuenta la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento»², en que Diego lee la novela, comparte sus impresiones con otros personajes y actúa emocionado por lo leído. Dos capítulos adelante, Don Quijote y Sancho aparecen en un sueño del niño conmovido tanto por los sucesos diarios de índole social, como a raíz de sus fantasías acerca de la tierra de las tinajas preincaicas. Al inicio, Don Quijote acompaña a los incas hasta la puerta, palmeándoles los hombros, y el niño ve un cuarto repleto de libros prohibidos, evidenciándose de tal manera la relación que para él

¹ Cuesta y Cuesta, 2005, p. 81.

² Cuesta y Cuesta, 2005, p. 289.

tienen el mundo incaico y el caballero Don Quijote. Más abajo, Don Quijote ataca a Lucífer y a su diablería gritando: “*Non fuyades, cobardes y viles criaturas*”¹, *exactamente como vocifera en el capítulo VIII de la I parte.*

Desde este episodio los dos símbolos — la tinaja y Don Quijote — van a ir unidos:

El galope se fue apagando en las cavernas y cuando Diego pudo ver, una luz de alba se filtraba por un gran muro desplomado. <...> otra vez los cascos resonaron y despuntó el caballero. De paso, con el canto de la lanza tocó el muro de los incas y la tinaja apareció entre las ruinas, pura y alta. ¡Intacta! <...> ¿Y Sancho? El caballero volvió la cabeza y se detuvo.

— ¡Sancho, honrado! — dijo al ver lo que éste hacía: de pie sobre una piedra, ataba la tinaja sobre el lomo del asno. Saltó al fin y apresurado, se unió a la comitiva con su rucio. <...> La tinaja iba de costado, atada — atada y libre — con la boca hacia el cielo².

Hace falta destacar que en las fantasías y sueños del niño las tinajas —aunque yazgan debajo de la tierra— siempre están colocadas boca arriba, como si apuntaran al cielo, y la narración termina con el viaje del niño en avión y con una frase de la última página: “*Toda la Tierra es la tierra de las Tinajas*”³.

Veamos ahora algunos detalles del texto de la obra maestra española. La palabra *tinaja* sólo aparece en la II Parte, en los capítulos XVIII, XX, XXI, 5 veces en total, y posee un valor significativo. Primeramente, al inicio del Capítulo XVIII Don Quijote ve en la Casa del Caballero del Verde Gabán:

¹ Cuesta y Cuesta, 2005, p. 324.

² Cuesta y Cuesta, 2005, pp. 324–325.

³ Cuesta y Cuesta, 2005, p. 412.

...muchas tinajas a la redonda, que, por ser del Toboso, le renovaron las memorias de su encantada y transformada Dulcinea; y sospirando, y sin mirar lo que decía, ni delante de quién estaba, dijo:

— ¡Oh dulces prendas, por mi mal halladas, dulces y alegres cuando Dios quería! ¡Oh tobolescadas tinajas, que me habéis traído a la memoria la dulce prenda de mi mayor amargura!¹

Aquí caben dos comentarios, que no son de mi autoría. En primer lugar, Don Quijote cita el X soneto de Garcilaso de la Vega, dando así Cervantes un matiz burlón a las evocaciones de Dulcinea por medio de tinajas. El segundo es más esencial para mi tema, ya que la fabricación de tinajas era la primera industria del Toboso, abundante y muy estimada, y los alfareros eran en gran parte moriscos.

El segundo episodio es el del Capítulo XXI, las bodas de Camacho, cuando en pleno alboroto, mientras tomando la delantera a caballo don Quijote, con la lanza sobre el brazo y bien cubierto de su escudo, se hacía dar lugar de todos. Sancho, a quien jamás pluguieron ni solazaron semejantes fechurías, se acogió a las tinajas donde había sacado su agradable espuma, pareciéndole aquel lugar como sagrado, que había de ser tenido en respeto.

Hagamos un cotejo meramente técnico de cómo funcionan las tinajas en «Los hijos», particularmente, en el pasaje onírico donquijotesco, y en los referidos episodios de «Don Quijote».

En el Quijote, las tinajas aparecen en la segunda parte, y en «Los hijos», Don Quijote y Sancho soñados se llevan la tinaja, en la segunda mitad del texto.

¹ No hago referencia a ninguna edición, solo indicando los capítulos así como se suele hacer citando la Biblia.

De los comentarios de «Don Quijote» se desprende que las tinajas se relacionan con los moriscos, gente perseguida, y en «Los hijos», se asocian con el mundo indígena, menospreciado también.

Para Diego, las tinajas son un mensaje y símbolo de lo intrínsecamente ecuatoriano. Para Don Quijote, *las tobosescas tinajas traen a la memoria la dulce prenda de Dulcinea*.

En la tinaja del sótano de la casa familiar de Diego se guarda la chicha, y en la novela cervantina, Sancho Panza ya *había podido sacar su agradable espuma de las tinajas*.

A su turno, Sancho personaje de «Los hijos», lleva en su rucio *la tinaja con la boca hacia el cielo*, y Sancho personaje del Quijote *se acogió a las tinajas, pareciéndole aquel lugar como sagrado*.

Así que, tanto desde la óptica sublime como desde la vulgar, la función de la tinaja en las dos obras es idéntica. Solo que en la novela ecuatoriana, debido a las circunstancias etnoculturales de que ya hemos hablado, este trasto es el eje determinante del argumento.

El sueño de Diego no es la única referencia donquijotesca de la novela. El propio niño protagonista con su pasión por las tinajas incaicas se iguala al caballero enloquecido por la lectura. En un episodio Diego baja al subterráneo de la casa:

Allí estaba la india, medio dormida, ante las brasas.

Diego se acercó a la tinaja.

— ¿Está llena?

— ¡Ya viene a molestarle a la tinaja! Llena está, ¿no oye? — le contestó la india.

— ¿Cuándo estará vacía?

— Mañana, pero a media noche, a velar vamos.

— Entonces, me quedaré leyendo... «...» — y le puso las manos en los hombros — Ya es seguro — añadió — que ha

sido de los incas. Mañana, cuando quede vacía, le daremos la vuelta, le veremos el sol... <...>

— ¡Sigue loco! Por tanto que lee está loco... <...> Váyase, váyase, mañana, si me animo, le avisaré...

Y [Diego] salió. Ahora ya estaba pensando en el Quijote¹.

Las alusiones donquijotescas en la novela no solo aparecen en la dimensión onírica, sino que determinan en mucho la conducta del protagonista en su vida real. Particularmente, Diego se cree Don Quijote que va a luchar por los indios humillados y planea huir de su ciudad de Cuenca a la tierra de las tinajas, armado caballero y llevándose de Sanchos hasta a dos chicos amigos indios. En otro episodio, el puente sobre el río citadino lo vuelve a pensar en “Don Quijote, lanza en ristre, sobre Rocinante, pues el puente era viejo y chupado y ostentaba en su centro, a manera de lanza, un torreón colonial de cal y canto. Antes le había parecido un rinoceronte, pero ahora hasta veía a galopar a Rocinante entre las altas piedras”². El puente, que de suyo está muy cargado de simbolismo, en esta obra es un relevante punto de referencia dentro del espacio novelesco.

Resumiendo, podemos ver que el Quijote, en un engarce insólito con la mentalidad literaria ecuatoriana, coadyuva a la forja de la mismidad del país andino. Doy por seguro que el punto de coincidencia — la alfarería — radica en el símbolo arquetípico del barro como materia de que fue hecho el hombre. a pesar de que, como sabemos, estamos hechos del polvo, el texto bíblico abunda en asociaciones del Creador y la Creación con la alfarería: “somos la greda que tus manos plasmaron” (Isaías 64:7), “como el barro en la mano del alfarero, así eres tú en mi mano” (Jeremías 18:6), etc. El simbolismo bíblico se sobrepuso a la percepción autóctona

¹ Cuesta y Cuesta, 2005, p. 294.

² *Revista iberoamericana*, 1988, pp. 292–293.

ecuatoriana del barro y, por el efecto de resonancia, este motivo se elevó a eje de una alegoría nacional. y el mismo efecto de resonancia se reduplica en el caso de la novela de Cuesta y Cuesta, imbricándose la Biblia de la Cristiandad con la de la Hispanidad.

Bibliografía

- Carrera Andrade, Jorge, *Obra poética completa*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1976.
- Cuesta y Cuesta, Alfonso, *Los hijos*, Quito, Libresa, 2005.
- Davila Andrade, César, *Materia real: Antología*, Caracas, Monte Avila, 1970.
- Macdonald Harrison Lee, Regina, *Andean indigenous expression. a textual and cultural study of hispanic-american and quichua poetry in Ecuador: Thesis*, London, University microfilms international, 1981.
- Revista iberoamericana*, 144/145: Número especial dedicado a la literatura ecuatoriana de los últimos cincuenta años, 1988, pp. 621–1018.
-

Galyna Verba

*Universidad Nacional
Tarás Shevchenko de Kyiv*

LA INTERTEXTUALIDAD DE LA NOVELA DE MIGUEL CERVANTES DE SAAVEDRA “EL INGENIOSO HIDALGO DON QUIJOTE DE LA MANCHA” Y PECULIARIDADES DE SU REPRODUCCIÓN EN LAS TRADUCCIONES UCRANIANAS DE LA NOVELA

La intertextualidad como término literario ha entrado en uso sólo en la segunda mitad del siglo XX. Yulia Kristeva¹, investigadora francesa de origen búlgaro, introdujo este término en el cauce del desarrollo de la teoría de M. Bajtín sobre “el lenguaje ajeno”, de los estudios de los formalistas y de F. de Saussure. En opinión de Yu. Kristeva la intertextualidad no se limita a las citas directas en la obra; más bien es todo tipo de alusiones, parodias, menciones de protagonistas de otras obras, etc.

Al mismo tiempo cabe señalar que además de las definiciones literarias existen las traductológicas que se basan en la importancia de la intertextualidad en el plano de su traducción. Así, B. Hatim y E. Mason en su libro “Discourse and the Translator”² proponen la siguiente clasificación de los medios intertextuales en el texto meta:

¹ Кристева, Юлия, *Избранные труды: Разрушение поэтики*, Пер. с франц., Москва, 2004.

² Hatim, Basil; Mason, Ian, *Discourse and the Translator*, London, Longman.

-
- Citas cuando sus fuentes se explicitan gracias a las indicaciones de las obras, sus protagonistas, autores, etc.;
 - Clichés o expresiones estereotipadas que han perdido su validez por el uso excesivo;
 - Alusiones literarias, citas y referencias a las obras bien conocidas;
 - Citas de su propias obras (anteriores);
 - Convencionalismo o ideas que han perdido ya la procedencia debido a su uso frecuente;
 - Refranes y máximas que se han hecho convencionalmente memorables;
 - Meditaciones o atribución a las palabras de cierta experiencia del impacto textual.

La inmortal novela de M. de Cervantes de Saavedra “Don Quijote de la Mancha” ha resultado ser uno de las mayores obras literarias jamás escritas; por su originalidad, por el tema que presenta y por la controversia que creó y continúa creando, se considera un antes y un después en la historia de la literatura española. Al mismo tiempo no podemos desmentir que, desde sus inicios, había sido una novela escrita para burlarse y parodiar a las novelas de caballerías. Muchos críticos de la obra incluso reprochaban a Cervantes por el intento de desprestigiar aquel género de la literatura y la propia idea de caballerías. En mi opinión, la novela de Cervantes sigue siendo un enigma por el resultado de la obra hecha. Tras más de 4 lustros de la publicación de “Don Quijote” los críticos y los lectores enfocan de distinta manera las ideas, los personajes y los temas desarrollados en la novela. Me parece que lleva mucha razón el gran filósofo español José Ortega y Gasset cuando escribe en sus “Meditaciones del Quijote”: “¡Cervantes – un paciente hidalgo que escribió un libro— se halla sentado en los elíseos prados hace tres (*¡ya cuatro!* — *mío*) siglos, y aguarda, repartiendo en derredor melancólicas miradas, a que nazca un nieto,

capaz de entenderle!”¹. Al mismo tiempo, su obra sigue atrayendo atención tanto de españoles como de lectores en otras lenguas ya que por la profundidad y la variedad de temas tratados en ella es inagotable. Cada uno encuentra a su propio Don Quijote y a otros personajes de la novela que unas veces –tal vez— se corresponden con la intención del escritor y otras veces quizás no. Entretanto, para entender mejor la novela de M. de Cervantes parece fundamentado tomar en consideración, en primer lugar, los textos sobre los cuales basa su novela el inmortal Miguel de Cervantes. Cabe señalar que además de las novelas de caballerías que supuestamente parodia, el gran escritor asimismo cita un enorme número de obras literarias de la época cuando vivió y de las anteriores, a partir de la literatura clásica de la Antigua Grecia y Roma, asimismo los textos sagrados, sus propias obras escritas anteriormente y el enorme acervo de refranero español. Total, se puede considerar la novela de Don Quijote una enciclopedia entera. a grandes rasgos, diría que en una ponencia acaso podría abarcar este tema tan voluminoso y complicado y, modestamente, lo que quisiera proponer a vuestra atención es tan sólo los primeros pasos en esta investigación que me parece fascinante y sumamente importante para entender mejor la obra, y aún más para traducirla adecuadamente, en nuestro caso, al ucraniano.

En breve, voy a recorrer el tema de las traducciones de M. de Cervantes al ucraniano que fue ya analizado en mi artículo hace 10 años en la revista granadina “Mundo Eslovo”², ya que desde aquel momento ya ha aparecido una nueva versión de la obra. La novela de Cervantes llegó al lector ucraniano en diferentes versiones. Como es sabido, el primero en proponer historias sobre el

¹ Ortega y Gasset, José, «Meditaciones del Quijote», *Revista del Occidente*, Alianza Editorial, 2008.

² Verba, Galyna, «Acerca de las traducciones de la literatura española en Ucrania (Mykola Lukash y su traducción de “Don Quijote de la Mancha”)», *Mundo Eslovo*, Granada, Ed. Universidad de Granada, 4, 2005, pp. 171–179.

Caballero de la Triste Figura había sido el célebre escritor, pensador y enciclopedista ucraniano Iván Frankó. Es difícil decir si la versión propuesta por él corresponde a los criterios de la traducción o es simplemente una versión libre en verso de algunas de las historias de Don Quijote. Se comenta que Frankó no dominaba la lengua española y sus traducciones habían sido hechas del polaco o del alemán, puesto que lo dominaba perfectamente. De todas formas, la versión de Iván Frankó¹ sirvió a los lectores ucranianos hasta que 1927 aparece la versión de Mykola Ivanov² que, según la estima de Hryhoriy Kochur, es “цілком пристойний але скорочений і “блідиший” “супроти оригіналу” (totalmente válido, pero acertado y menos expresivo que el original)”. Más tarde, ya en el siglo XX aparecen dos versiones nuevas de Don Quijote en ucraniano: la de Mykola Lukash y Anatol Perepadia³ y la de V. Kozachenko y I. Krotevych⁴. Desgraciadamente la traducción iniciada por Volodymyr Samiylenko en 1919 no llegó al lector siendo quemada por el “checa” como lo describió Mykola Zerov en su sonetoide: “Дон — Кіхот” його попалений Чекою⁵”. No nos vamos a centrar en la versión de Vasyl Kozachenko e Iván Krotevych, puesto que fue hecha a partir de la traducción rusa de Liubymov⁶ de la novela cervantina y contiene una cantidad enorme de calcos de la versión rusa que ya han sido objeto de crítica y hasta de burla.

¹ Франко, Іван, «Пригоди Дона Кіхота» [Інтернет ресурс] : <http://www.i-franko.name/uk/Poems/PrygodyDonKixota.html>.

² Сервантес, Мігель де, *Дон Кіхот*, переклад М.Іванова, Київ, 2011.

³ Сервантес, Мігель де, *Пригоди Дона Кіхота*, пер. В. Козаченка і Є. Кротевича, Київ, 1956.

⁴ Сервантес Сааведра, Мігель де, *Премудрий гідальго Дон Кіхот з Ламанчі*, переклад М.Лукаша та А. Перепадя, Київ, Дніпро, 1995.

⁵ Checa (ЧК) — órgano de seguridad creado por el régimen de Lenin en el periodo de la guerra civil de 1918–24, posteriormente transformada en NKVD y KGB, todos conocidos por las represiones crueles y torturas en cuanto a los opositores del régimen.

⁶ Сервантес Сааведра, Мігель де, *Хитроумный идадьго Дон Кихот Ламанчский*, Перевод Н. Любимов, Москва, 1988.

Es ampliamente reconocido que la traducción de Mykola Lukash es la más completa y fue hecha por el gran maestro de la traducción. Ya en el siglo XXI aparece una nueva versión de la novela de Cervantes hecha por Bogdana Leta¹. Tenemos a nuestra disposición ya una nueva edición de 2011 en el marco de las publicaciones de los clásicos estudiados en la secundaria. a modo de inciso, quisiera tan sólo mencionar que entre todas las versiones mencionadas sólo la de M. Lukash y A. Perepadia siendo más válida y completa, pues contiene matices bien pronunciados de domesticación, al mismo tiempo siendo una obra maestra de la traducción ucraniana. El gran maestro ucraniano de la traducción trabajó sobre “Don Quijote” en la última etapa de su vida y no llegó a terminarla, lo que hizo su amigo y discípulo Anatol Perepadia.

Cabe señalar que la traducción de esta obra de M. de Cervantes es especialmente complicada y los problemas de su traducción residen en que, por una parte, es una traducción diacrónica, es decir la obra escrita y publicada en 1605 que se traduce cuatro siglos después y aún más de cuatro siglos. Otra dificultad de la traducción consiste en las disparidades culturales entre los dos pueblos, sus tradiciones y costumbres, es decir la representación en la traducción de las realias de la vida española. Entretanto, en mi opinión, la dificultad aún más grande constituye la intertextualidad de la obra de Miguel de Cervantes Saavedra.

La traducción es un ejemplo de la función creadora de esta actividad humana ya que él traduce la parodia de la novela de caballerías que en la literatura ucraniana no había existido nunca. De allí las dificultades de la transmisión a las alusiones y citas al género que en los tiempos de Cervantes gozaban de mucha popularidad. En principio, desde el punto de vista traductológico es un texto dependiente de otro texto, es decir un texto secundario (se-

¹ Сервантес, Мігель де, *Вигадливий ідальго Дон Кіхот Ламанчський*, пер. з ісп. Б. Лети, Київ, Країна Мрій, 2011.

gún K. Reiss y H. Vermeer). En este caso se supone que para entender bien la parodia el lector se supone que está familiarizado con el texto original directo, no la parodia. Sólo en este caso se puede apreciar la ironía, el sarcasmo y la burla presente en la parodia. Desde el punto de vista literario las novelas de caballerías no presentaron mucho valor artístico, pero gozaban de muchísima popularidad entre la gente de la época (me viene a la mente la analogía moderna con las telenovelas latinoamericanas y estadounidenses que igualmente tuvieron su apogeo de interés y reunían a muchísimos telespectadores a la hora de su rodaje en la tele: *Simplemente María*, *Los ricos también lloran*; *Santa Barbara*, *Dinastía*, *La esclava Isaura*, etc.). De igual manera, en el siglo XVI hubo muchísimas novelas de caballerías que entusiasmaban a la gente. En total la bibliografía de las obras de este género presentada en Wikipedia incluye sesenta y tres libros y se compone de varios ciclos de novelas sobre el ciclo de *Belianís de Grecia*, el ciclo de *Clarián de Landanís*, el ciclo de la *Demanda del Santo Grial*, el ciclo de *Espejo de caballerías*, el ciclo de *Espejo de príncipes y caballeros* o *El caballero del Febo*, el ciclo de *Felixmagnó*, el ciclo de *Florambel de Lucea* (Francisco de Enciso Zárate), el ciclo de *Florando de Inglaterra*, el ciclo de *Floriseo*, el ciclo de *Lepolemo o el Caballero de la Cruz*, el ciclo de *Morgante*, *Palmerín de Inglaterra*, el ciclo de *Palmerín de Oliva*, el ciclo de *Renaldos de Montalbán* y el ciclo de *Tristán de Leonís*. Estas novelas tuvieron en común varios rasgos que los diferenciaban de obras literarias de aquella época: las aventuras se presentaban como inacabables con infinitas continuaciones posibles; el héroe pasaba por distintas pruebas para merecer a su dama, tenía que desencantar a un palacio, o conseguir alguna honra reservada para el mejor caballero de su tiempo. Casi siempre la motivación principal del caballero era la fama y el amor. Lo característico de estas novelas era la idealización del amor del caballero por su dama. El principal protagonista solía ser un hijo ilegítimo de padres nobles descono-

cidos, muchas veces reyes. Su cometido era hacerse héroe, ganar fama y merecer su nombre; la geografía era totalmente fantástica, se describían viajes a nuevas tierras, en realidad inexistentes donde habitaban monstruos, gigantes y pueblos paganos con ritos extraños. Existían barcos encantados podían navegar distancias enormes en una hora; palacios mágicos, lagos encantados, selvas misteriosas. Los libros se presentaban a menudo como traducidos de originales escritos en griego, alemán, inglés, toscano, árabe u otras lenguas, o como “manuscritos encontrados” después de largo tiempo ocultos o enterrados. Desde entonces estas novelas no fueron reeditadas y en realidad cayeron en olvido como literatura de poco valor. Entretanto, Cervantes remite muchas veces a estas obras que en el caso del lector ucraniano, no evocan ninguna obra conocida. En realidad, el lector español en menor medida que el ucraniano tampoco conoce estos libros, pero las ediciones modernas ya acompañan el texto de la novela con notas a pie de página donde se explican alusiones a las novelas de caballerías y los sucesos que se tratan en *Don Quijote*. En este sentido cabe señalar que distintas ediciones de *Don Quijote* en español tienen diferentes notas a pie de página o en las notas al final de la novela. La edición cubana centra la atención en las peculiaridades lingüísticas de la obra, en particular en los arcaísmos léxicos y gramaticales¹.

Aunque en el prólogo a la obra M. de Cervantes dice modestamente que su libro “falta de toda erudición y doctrina; sin acotaciones en las márgenes y sin anotaciones en el fin del libro, como veo que están otros libros, aunque sean fabulosos y profanos, tan llenos de sentencias de Aristóteles, de Platón y de toda la caterva de filósofos, que admiran a los leyentes y tienen a sus autores por hombres leídos, eruditos y elocuentes” la lectura de la obra demues-

¹ Cervantes, Miguel de, *Don Quijote de la Mancha*, RAE, 2004.; Cervantes, Miguel de, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, La Habana, 1972.

tra un número muy grande de referencias a distintas fuentes de literatura, mitología, textos sagrados y hasta folclore español.

La lectura de las traducciones ucranianas testimonia que sólo en algunos casos los traductores acompañan la traducción con ciertas explicaciones acerca de los protagonistas de las novelas de caballerías citadas en el texto de Cervantes.

La novela abunda en citas de las novelas de caballerías *Feliciano de Silva*, *Francisco de Moraes* (1500–1572) Palmerín de Inglaterra, *El caballero del Febo el troyano*, un libro de caballerías español, de *Esteban Corbera*, publicado en Barcelona en 1576, *Bernardo del Carpio*; Orlando enamorado de *Matteo Maria Boiardo* (Scandiano, 1441 — Reggio Emilia, 19 de diciembre de 1494), *conde de Scandiano*, un poeta italiano renacentista del Quattrocento. El lenguaje del protagonista está saturado de nombres de personajes, lugares y acontecimientos que se describen en estas novelas de caballerías. Entretanto, todo esto resulta desconocido al lector ucraniano. M.Lukash cuya traducción de la novela es más completa y adecuada al original suele transferir estos nombres mediante transcripción y cierta adaptación al ucraniano: *Фельсія́н де Сільва*, *Амаді́с Гальський*, *Пальмері́н Англійський*, *Рицар Феб*, *Берна́рдо дель Ка́рпю*, *Роланд*, *веле́ть Моргант*, *Ріналь́д Манта́бланський*, *Ганелон (Галалон)*, *Ба́б'єка*. Es de destacar que las notas al final de la obra hecha por A.Perepadia remiten algunas veces a las obras citadas por Cervantes. Tal vez el lector moderno requiere explicaciones más detalladas sobre los protagonistas y las propias novelas de caballerías. Incluso la edición de la RAE, dedicada al IV centenario de la publicación de la novela incluye mayor número de notas a pie de página con explicaciones para el lector español actual¹.

En el Capítulo VI donde se cuenta cómo el cura y barbero seleccionaban los libros que había que quemar por considerarlos

¹ Cervantes, 2004.

culpables de la locura de Don Quijote se puede hacer una bibliografía entera de lo que se leía en aquel entonces (la versión de RAE de 2004 contiene 61 referencias a los libros de la época). Cabe decir que M.Lukash y A.Perepadia mostraron mucha erudición en la traducción de los títulos y de las obras citadas, entretanto en mayoría de los casos las notas carecen de pistas sobre las obras y autores para el ucraniano de hoy. Hay sólo 7 notas al respecto.

Entre las obras citadas encontramos la alusión al Cid Campeador que sin pertenecer a las novelas de caballerías constituye un personaje de la literatura épica española. G.Lukash y A.Perepadia no remiten a ninguna explicación sobre él considerando por lo visto que es bastante conocido en Ucrania y no requiere ninguna nota aparte. Quedan sin explicaciones otros nombres de personajes de la literatura de aquel periodo como *Babieca*, etc.

En el mismo capítulo evidenciamos otro tipo de intertextualidad: don Quijote recuerda al moro *Abindarráez* cuando el alcalde de Antequera, Rodrigo Narváez, le llevó cautivo a su alcaldía. Después dice don Quijote al labrador con las palabras del cautivo Abencerraje al mismo Rodrigo de Narváez. El autor remite a la novela morisca anónima *El Abencerraje y la hermosa Jarifa*, reproducida más tarde en la obra de Jorge Montemayor *Los siete libros de la Diana*, impresa por primera vez en Valencia y en Milán hacia 1559. M.Lukash reproduce en la traducción todos los nombres mencionados por Don Quijote, pero las explicaciones en realidad son muy incompletas: *Абіндарраем — мавр, герой однойменного оповідання* — que no es del todo correcto.

Según ya hemos mencionado, la novela de M. Cervantes igualmente contiene alusiones a la mitología griega: en el cap. VIII los molinos de viento contra los que arremete le parecen brazos del Briareo: *Levantóse en esto un poco de viento y las grandes aspas comenzaron a moverse, lo cual visto por Don Quijote, dijo: pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar* (Махайте, махайте руками! Хай їх у вас буде

більше, ніж у гігнта Бріарея (pág. 51). Las versiones ucranianas tienen notas explicativas al caso. *El laberinto de Crita* (cap. XI) está traducido *в якомусь новому лабіринті, на кшталт критського* — no tiene referencia al laberinto del Rey Minos, construido por Dédalo para encerrar al Minotauro.

Más complicados son los casos cuando se intercalan ciertas frases de las novelas de caballerías que, por lo visto, eran como refranes, conocidos en su tiempo, pero ahora no se asocian a nada: *Ahora lo veredes, Agrajes* — es una fórmula de amenaza de Amadís de Gaula — *Ну що ж, побачим, хто кого, як казав Аграхес* (falta nota sobre quien es Agrajes).

De la misma manera Cervantes incluye sentencias de la Escritura Sagrada: cap. XI:.. *a quien se humilla. Dios le ensalza* (Lucas, XIV. II) 63 — *Хто, мовляв, принизиться, той у Бога возвиситься* (97). En la versión ucraniana no encontramos ninguna cita relacionada con el Evangelio y la propia traducción no es canónica. Aunque se corresponde parcialmente con el texto sagrado, sería mejor usar ya la versión establecida: *Хто бо підноситься буде впокорений, а хто впокоряється той піднесеться* (traducción de I. Oguienko).

El análisis de las traducciones ucranianas ha demostrado que los traductores recurren a distintos procedimientos de traducción para transmitir frases, alusiones y citas de las obras precedentes. Entre éstos los más extendidos son los casos de las notas al final del libro, las sustituciones por las frases neutrales, calcos y préstamos directos del original. En este caso se puede decir que la lectura de la obra original tal vez no tiene el mismo impacto que la obra original, o sea es bastante difícil conseguir la llamada equivalencia dinámica. Pero si entendemos la equivalencia de la traducción como una vereda que lleva a la obra original, los procedimientos citados ayudarán a no perderse en el bosque de las alusiones a otros textos literarios. Comparando las traducciones que están a nuestro alcance podemos concluir que la versión más

completa de M.Lukash y A.Perepadia contienen el mayor número de explicaciones al respecto. Otros traductores también explican algunas referencias intertextuales, pero con mayor frecuencia nos tropezamos con la comprensión del texto original y la omisión de numerosos casos de la intertextualidad.

La novela de M.Cervantes “Don Quijote” contiene muchísima información de la literatura precedente, cuya introducción en la obra puede ser considerada como ejemplos de intertextualidad (aunque en los tiempos de M. Cervantes este término no existió). La lectura de la novela está relacionada con la asociación del texto de la novela con los textos antecedentes. Dado que en la literatura ucraniana no hubo casos de la literatura caballeresca es aún más difícil transmitir esta intertextualidad de lo inexistente. La teoría de la traducción reza que en principio no hay nada intraducible, la tarea consiste en buscar medios traductores correspondientes. Para la solución del problema planteado, parece más adecuada la inclusión en la traducción de las notas a pie de página o al final de la obra. El análisis de las traducciones ucranianas ha demostrado que los traductores recurren frecuentemente a este procedimiento.

Bibliografía

- Кристева, Юлия, *Избранные труды: Разрушение поэтики*, Пер. с франц., Москва, 2004.
- Сервантес, Мигель де, *Дон Кихот*, переклад М.Іванова, Київ, 2011.
- Сервантес, Мигель де, *Пригоди Дона Кихота*, пер. В. Козаченка і Є. Кротевича, Київ, 1956.
- Сервантес Сааведра, Мигель де, *Премудрий гідальго Дон Кихот з Ламанчі*, переклад М.Лукаша та А. Перепадя, Київ, Дніпро, 1995.
- Сервантес Сааведра, Мигель де, *Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский*, Перевод Н. Любимов, Москва, 1988.
-

-
- Сервантес, Мігель де, *Вигадливий ідальго Дон Кіхот Ламанчський*, пер. з ісп. Б. Лети, Київ, Країна Мрій, 2011.
- Франко, Іван, «Пригоди Дона Кіхота» [Інтернет ресурс] : <http://www.i-franko.name/uk/Poems/PrygodyDonKixota.html>.
- Cervantes, Miguel de, *Don Quijote de la Mancha*, RAE, 2004.
- Cervantes, Miguel de, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, La Habana, 1972.
- Hatim, Basil; Mason, Ian, *Discourse and the Translator*, London, Longman.
- Ortega y Gasset, José, «Meditaciones del Quijote», *Revista del Occidente*, Alianza Editorial, 2008.
- Reiss, Katharina; Vermeer, Hans J., *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, Madrid, 1996.
- Verba, Galyna, «Acerca de las traducciones de la literatura española en Ucrania (Mykola Lukash y su traducción de “Don Quijote de la Mancha”)», *Mundo Eslavo*, Granada, Ed. Universidad de Granada, 4, 2005, pp. 171–179.
-

Oleksiy Pelypenko, Olha Pelypenko

*Universidad Nacional
“Academia de Ostroh”*

EL CONCEPTO DE POQUEDAD EN LA OBRA DE MIGUEL DE CERVANTES SAAVEDRA

El objetivo de la ponencia es analizar los medios de verbalización del concepto de poquedad empleados por el autor en sus obras más famosas, ofrecer su clasificación y particularidades del uso.

Como material de estudio nos han servido la primera parte de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* publicada en 1605 y *Novelas Ejemplares* escritas entre 1590 y 1612 con publicación en 1613. Desde el punto de vista literario la primera obra es desmitificadora de la tradición caballeresca y llena de burlesco, mientras que *Las Novelas* se agrupan en dos series: las de carácter idealista y las de carácter realista, aunque tal separación entre los dos grupos no siempre está bien definida, combinándose en algunas novelas los elementos del realismo con los del idealismo.

Los métodos del estudio más usados han sido el muestreo continuo de los textos con el volumen total de 567 mil palabras, el análisis de los componentes del significado y el análisis estadístico.

En nuestro estudio nos hemos apoyado en la afirmación de Z.Popova e I. Sternin sobre que la estructura del concepto¹ y la visión del concepto expresada en varias obras de M.Poliuzhyn².

¹ Попова, Зинаида; Стернин Иосиф, *Когнитивная лингвистика*, Москва, АСТ: Восток.

² Полюжин. Михайло, «Типологія й аналіз концептів», *Іноземна філологія*, 121, 2009, С. 80–89.

Evaluando los componentes del significado del léxico asociado con el sema de poquedad hemos destacado siete grupos del mismo:

1. Poca cantidad de personas, seres u objetos contables
2. Poca cantidad de sustancias
3. Pequeñas dimensiones o distancias
4. Poca frecuencia
5. Pequeña intensidad o grado
6. Poca duración
7. Verbos que describen la disminución del indicio cuantitativo.

Esta división no es tajante, ya que en el proceso del análisis hemos tropezado con ciertas dificultades al momento de referir algunos lexemas, como, por ejemplo, los usados con sustantivos y verbos transitivos que nominan el movimiento. No siempre se puede categóricamente afirmar si, por ejemplo, los vocablos **un poco** o **corto** describen la distancia recorrida o el tiempo necesario para tal acción.

*...el viaje que ayer hizo de Candaya no fue tan **corto** que no haya causado algún molimiento¹.*

*...tomaron por acuerdo de darnos... todo lo necesario para la **corta** navegación que nos quedaba...²*

*Sancho dijo que no quería más de un poco de cebada para el rucio y medio queso y medio pan para él; que, pues el camino era tan **corto**, no había menester mayor ni mejor repostería³.*

En total hemos distinguido dos mil quinientos ejemplos del uso del léxico para describir las subcategorías de poca cantidad mencionadas anteriormente, desglosado como se ve en la Tabla 1.

¹ Cervantes Saavedra, Miguel de, «El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha» [Recurso electrónico] : http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/Don_quijote.pdf

² Cervantes Saavedra, «El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha».

³ Cervantes Saavedra, «El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha».

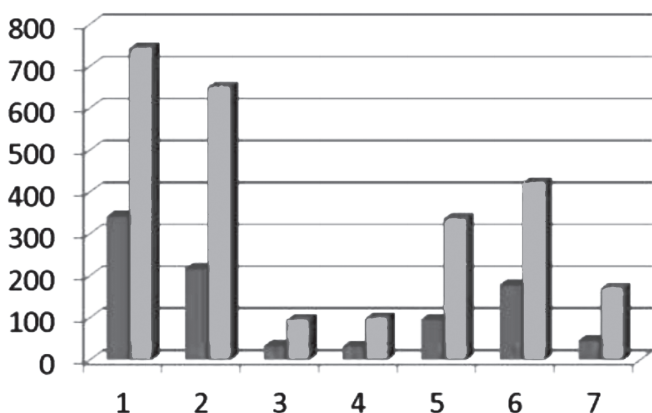
Tabla 1. Frecuencia del uso de lexemas que forman parte del campo de poquedad

Gmpo	Total uso en El Quijote	Por 100 mil palabras	Total uso en Novelas ejemplares	Por 100 mil palabras	Total	Promedio por 100 mil palabras
1	400	103,9	342	187,9	742	130,9
2	433	112,5	217	119,2	650	114,6
3	61	15,8	34	18,7	95	16,8
4	66	17,1	33	18,1	99	17,5
5	239	62,1	97	53,3	336	59,3
6	243	63,1	179	98,4	422	74,4
7	124	32,2	46	25,3	170	30
Total	1566	406,7	948	520,9	2514	443,4

Si miramos por separado al número de lexemas usados dentro de cada grupo en *El Quijote* y en las *Novelas*, podremos observar que su variabilidad depende de la magnitud del corpus estudiado (Tabla 2).

Tabla 2. Variabilidad de los grupos de lexemas que forman parte del campo de poquedad

Grupo	Novelas ejemplares (a la izquierda)	El Quijote (a la derecha)
1	20	28
2	29	51
3	13	18
4	7	11
5	17	21
6	22	27
7	16	22



Algo diferente veremos al analizar la frecuencia del uso de los lexemas que forman cada grupo. Como la saturación general de *Las Novelas Ejemplares* con los elementos del campo de poquedad es más alta, la frecuencia del uso en las mismas del léxico perteneciente a cada grupo es más alta para todos los grupos, excepto el grupo 5 (poca intensidad) y 7 (predicados de disminución del indicio cuantitativo), aunque esta diferencia no supera el 30% que se considera como permisible para los estudios lexicológicos.

También en la primera tabla se observa la proporción de cada grupo dentro del campo léxico semántico de poquedad. Como se puede apreciar, los grupos más frecuentemente usados son 2, 1 y 6, siendo los menos usados el 3 y 4.

Analicemos los elementos que constituyen cada grupo.

Dentro del primer grupo podemos distinguir dos subgrupos. El primero está formado por los lexemas que directamente nombran pequeña cantidad de personas, seres u objetos contables (numerales *uno, uno o dos, dos o tres, tres, tres o cuatro, cuatro o cinco*, adjetivos *pocos, escasos*, el participio *contados*, expresiones *casi sin* o las que siguen después de *casi no*, o sinonímicas). Los elementos del segundo grupo no tienen el sema de poquedad como el primario, sino lo expresan cuando se usan como

oposición a la totalidad de objetos semejantes (*algunos, unos*). Desde el punto de vista de la estructura del campo semántico el primer subgrupo pertenece al núcleo del campo, y el segundo, a su periferia.

Algo semejante se observa en otros grupos. Los componentes nucleares del segundo grupo son los lexemas *poco, un poco, un poco de, barato, desierto, carecer, faltar, falta, vacío, migaja, corto, un tanto*, cuya definición lexicográfica incluye el sema de poquedad entre sus semas principales, mientras que (*alguna*) *parte, porción, pedazo*, se refieren a poca cantidad sólo cuando se trata de la oposición a la totalidad o cuando ellos están acompañados de los adjetivos *pequeño, insignificante, mínimo* etc.

A pesar de incluir bastante muchos elementos, el tercer grupo no se destaca por gran frecuencia del uso. Sus elementos centrales son aquellos que directamente nombran pequeñas dimensiones o distancias: *corto, bajo, cerca de o alrededor de* más el nombre del objeto o distancias acompañadas de las especificaciones *a menos de, a poco, pequeño*. También se observa el uso de algunos fraseologismos somáticos *a dos dedos de, a dos palmos, al oído*:

...la experiencia mostró la facilidad con que se podían levantar trincheas en aquella desierta arena, porque a dos palmos se hallaba agua, y los turcos no la hallaron a dos varas¹

Y, estando en esto, se llegó Sancho Panza al oído de su señor².

Los vocablos más activamente usados para la descripción de la poca frecuencia son *raro, a veces, algunas o pocas veces*, expresiones *de trecho a trecho* o *de rato en rato*.

¹ Cervantes, Miguel de, «Novelas ejemplares» [Recurso electrónico] : <https://www.24symbols.com/book/espanol/miguel-de-cervantes-saavedra/novelas-ejemplares?id=476>

² Cervantes Saavedra, «El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha».

El grupo 5 abarca los recursos lingüísticos que denotan la poca intensidad de una acción o bajo grado de presencia del indicio, para los cuales hemos encontrado 336 ejemplos del uso.

El grupo 6 describe cortos períodos de tiempo. El elemento más usado es el adjetivo *apenas* seguido del verbo. También se usan activamente los sustantivos que nombran cortos lapsos de tiempo (*instante, momento, rato*), los adjetivos *breve, corto*.

El último, séptimo grupo lo forman los predicados del cambio del indicio cuantitativo, los cuales, según N. Popovych, pertenecen a la parte periférica del campo de cantidad, ya que lo que ellos indican no es la cantidad propiamente dicha, sino el proceso de su cambio. En nuestro caso se trata de la disminución del indicio cuantitativo expresado sea por la forma personal del verbo, por el participio pasado o nombre verbal.

Los verbos más usados dentro de este grupo son *reducir, consumir, menguar, acortar* que significan disminución de cierto indicio cuantitativo y los verbos con el prefijo *des-* con el sema de “privarle a alguien /algo de algo” o “quedarse alguien /algo sin algo”:

— *Sí gozarás, porque su salud y su templanza en el vivir prometen muchos años de vida, la cual muchos suelen **acortar** por su destemplanza¹.*

*La codicia del saco les puso alas en los pies y esfuerzo en el corazón, aunque bien vieron cuán poca defensa habían de hallar en los del bergantín, según iban **desarmados** y sin sospecha de semejante acontecimiento².*

Los resultados del análisis morfológico de los recursos utilizados usados para verbalizar el concepto de poquedad están reflejados en la tabla 3.

¹ Cervantes Saavedra, «El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha».

² Cervantes, «Novelas ejemplares».

Tabla 3. Desglose de los medios de verbalización del concepto de poquedad por partes de oración.

Composición morfológica\Grupo	1	2	3	4	5	6	7	Total
1	2	3	4	5	6	7	8	9
adjetivo	8	18	4	2	6	5	0	43
adjetivo + adjetivo	0	1	0	0	0	0	0	1
adjetivo + numeral + sustantivo	0	0	3	0	0	0	0	3
adjetivo + preposición + sustantivo	1	0	0	0	0	0	0	1
adjetivo + sustantivo	0	2	4	4	2	9	0	21
adverbio	0	2	4	1	7	8	0	22
adverbio + adjetivo	0	0	0	0	2	0	0	2
adverbio –i– adverbio	0	1	0	0	0	0	0	1
adverbio + no + verbo	1	0	0	0	0	0	0	1
adverbio + pronombre	1	0	0	0	0	0	0	1
fraseologismo	0	2	0	3	4	1	0	10
numera!	10	0	0	0	1	0	0	11
numeral + o + numeral	5	0	0	0	0	0	0	5
numera! + sustantivo	1	2	3	0	1	3	0	10
participio pasado	1	1	1	2	0	0	0	5
preposición + adverbio	0	0	0	0	0	2	0	2
preposición + sustantivo	0	0	0	0	0	1	0	1
pronombre + preposición	0	0	2	0	1	0	0	3
sustantivo	7	20	2	1	4	8	0	42
verbo	2	3	0	0	0	0	26	31
Total	37	52	23	13	28	37	26	216

Como podemos apreciar el elemento más ampliamente representado en la verbalización del concepto de poquedad es el adjetivo (69) seguido por el sustantivo (42), formas personales e impersonales del verbo (36), adverbio (27), numeral (26) y unidades fraseológicas (10). Si vemos esta misma estadística para cada grupo de léxico, obtendremos lo siguiente: dentro del primer grupo los más frecuentes son los numerales, adjetivos y sustantivos y adjetivos (respectivamente 16, 9 y 7 de los 37), en el segundo grupo más de la mitad les corresponde a los sustantivos y adjetivos (respectivamente 20 y 21 de los 52), el tercer grupo, es decir el léxico que describe cortas distancias y pequeñas dimensiones, se representa más frecuentemente con adjetivos (11) y adverbios (4 de los 23). Dentro del grupo menos numeroso, el que representa poca frecuencia, el autor les da la preferencia a los atributos expresados por medio de adjetivos, fraseologismos y participios pasados. Más de la mitad de los medios de representación de poca intensidad a los cuales recurre M. Cervantes son los adverbios y adjetivos. Así mismo los adjetivos son el recurso favorito para describir cortos períodos de tiempo (14 de los 37 elementos usados). Los predicados del cambio del indicio cuantitativo están representados por 26 verbos.

A modo de conclusiones podemos decir que el concepto de poquedad en la obras de Cervantes está representado con siete grupos de léxico que abarcan sus diferentes aspectos, compuestos por varias partes de oración, entre los cuales el sema de poquedad es más propio para los adjetivos, adverbios y sustantivos. Para pequeñas cantidades contables pueden utilizarse los numerales entre los cuales prevalecen los de la primera decena. El núcleo del campo lo constituyen los vocablos con el significado de la aproximación al cero, encontrándose en la zona periférica los lexemas que adquieren el significado de poquedad sea acompañados de correspondientes atributos, o usándose como oposición a la totalidad.

Bibliografía

- Полюжин. Михайло, «Типологія й аналіз концептів», *Іноземна філологія*, 121, 2009, С. 80–89.
- Попова, Зинаида; Стернин Иосиф, *Когнитивная лингвистика*, Москва, АСТ: Восток.
- Попович Наталія, «Синтаксична структура речень з числівниковим компонентом у сучасній українській мові: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01», НАН України, Інститут української мови, Київ, 2002.
- Cervantes, Miguel de, «Novelas ejemplares» [Recurso electrónico] : <https://www.24symbols.com/book/espanol/miguel-de-cervantes-saavedra/novelas-ejemplares?id=476>
- Cervantes Saavedra, Miguel de, «El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha» [Recurso electrónico] : http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/Don_quijote.pdf
-

**HISTORIA,
CULTURA
Y LITERATURA**



Yuliya Boholiy

*Consejo de Seguridad
y Defensa Nacional de Ucrania*

ESPAÑA COMO EL MIEMBRO NO PERMANENTE DEL CONSEJO DE SEGURIDAD DE LA ONU

El pasado 16 de octubre, tras tres rondas de votación, España fue elegida por quinta vez (la última tuvo lugar durante el período 2003–2004) miembro no permanente del órgano decisorio — Consejo de Seguridad (en adelante CS) de la ONU — para el grupo geográfico de Europa Occidental y otros Estados¹.

La presencia de España en el CS es considerada una manera de elevar la imagen del país en el contexto global. Además en la Estrategia de Seguridad Nacional se trata que “la seguridad y los intereses de España están mejor garantizados en una comunidad internacional donde la cooperación, la toma colectiva de decisiones y la acción multilateral son principios básicos de organización. En este sentido, España seguirá promoviendo e impulsando foros comunes de encuentro y diálogo. La ONU sigue siendo la organización más relevante para la cooperación mundial y el mantenimiento de la paz y la seguridad internacional”².

La última vez que España ocupó un asiento en el CS fue durante el bienio 2003–2004, años en los cuales se discutieron cuestiones tan polémicas como la guerra de Irak o la aprobación del “plan Baker”, un proyecto que pretendía resolver el problema del Sáhara Occidental, avalado por España pero que no pudo prospe-

¹ Lledó, 117, 2015, p. 2.

² *Estrategia de Seguridad Nacional. Un proyecto compartido*, 2013, p. 19.

rar ante la negativa del rey Mohammed VI — el rey de Marruecos. Es importante tener esto en cuenta, dado que la cuestión del Sáhara Occidental será tratada en el CS y, nuevamente, la posición de España tendrá importantes consecuencias en la relación con Marruecos¹.

Para lograr los 129 votos de 193 necesarios para hacerse con el asiento en el CS tanto el presidente del Gobierno, Mariano Rajoy, como el ministro de Asuntos Exteriores, José Manuel García-Margallo han hecho una gira por Asia y Oceanía. Ellos visitaron China, Indonesia, Samoa, Australia, Sri Lanka y Bali².

Cuando España asumió su nuevo escaño en el CS a comienzos del año, el titular de Exteriores español decidió realizar una comparecencia en el Congreso de los Diputados para informar sobre el enfoque estratégico de la pertenencia española en el organismo multilateral. En su comparecencia en el Congreso, el ministro dividió su exposición en tres partes: principios, prioridades y áreas temáticas³.

En relación con las prioridades de España, García-Margallo destacó la diplomacia preventiva, la lucha contra el terrorismo, el mantenimiento y la consolidación de la paz y la no proliferación nuclear y de armas de destrucción masiva. En cuanto a los desafíos globales, el ministro mencionó el cambio climático y la ciberseguridad. Por su parte, Mariano Rajoy, ha manifestado que el objetivo de España en ese puesto, “será la defensa de la ley, el orden, la paz y el respeto de los derechos humanos de los ciudadanos”.

No obstante, España ha llegado al Consejo en un momento de crisis y amenazas múltiples a la seguridad internacional (Siria, Irak, Libia, Ucrania, entre otras). Las líneas maestras que regirán la actuación de España en el CS serán, entre otras, el desempe-

¹ Lledó, 112, 2014, p. 3.

² Lledó, 112, 2014, pp. 2–3.

³ Lledó, 124, 2015, p. 3.

ñar de un papel activo en las negociaciones y ejercer con rigor las presidencias de los comités asignados (1540, 1718, 1737), así como las tareas encomendadas al país en asuntos relativos a Afganistán y Siria (componente humanitario) en coordinación con Jordania y Nueva Zelanda.

Asimismo, para reforzar su representación ante el Consejo, el MAEC ha creado una nueva Dirección General de Naciones Unidas y Derechos Humanos (Real Decreto 1/2015, de 9 de enero), que planificó y coordinó, entre otras tareas, la posición de España en relación con la prevención de conflictos y la promoción de la diplomacia preventiva¹.

En el marco de su membresía en el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, España ha contribuido activamente en las deliberaciones de este órgano en muchas importantes cuestiones.

Entre las principales intervenciones de España durante estos últimos meses, han destacado:

por un lado y con ocasión

- del debate sobre “Juventud y Radicalización” (23 de abril)
- la propuesta del nombramiento de un Representante Especial del Secretario General que tenga por mandato la lucha contra el Extremismo Violento;

por otro lado,

- la intervención del Secretario de Estado de Asuntos Exteriores, Ignacio Ybáñez, en el debate abierto de alto nivel sobre periodistas en situaciones de conflicto (27 de mayo);
- la renovación del mandato de la MINURSO (Misión de

¹ Boletín oficial del estado núm. 9 sábado 10 de enero de 2015 sec. I. pp. 2401–2407. I. Disposiciones generales ministerio de hacienda y administraciones públicas 222 Real Decreto 1/2015, de 9 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1887/2011, de 30 de diciembre, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales y el Real Decreto 342/2012, de 10 de febrero, que desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.

Naciones Unidas para el Referéndum del Sáhara Occidental, 28 de abril);

y, por último, los debates en “fórmula Arria” (reuniones de carácter oficioso que permiten a los miembros del CS cambiar impresiones en un marco flexible)

— sobre Mujer, Paz y Seguridad para la revisión del resolución 1325 de Naciones Unidas (21 de mayo), y

— sobre cambio climático (30 de junio).

La lucha contra el terrorismo fundamentalista sigue siendo una prioridad a nivel mundial. Los recientes atentados en Francia (Lyon), Túnez (Susa), Kuwait y Lego (Somalia) han acentuado los peligros a los que se enfrentan los países europeos, sus socios de Oriente Medio y otros países de la región. España se sitúa a la vanguardia en la lucha contra el terrorismo internacional. Siguiendo esta pauta y dentro de las líneas de acción temáticas del país dentro del CS, recientemente se confirmaba que Madrid acogerá a finales del mes de julio (27 y 28), una sesión informativa del Comité contra el Terrorismo del CS. Asimismo y dentro de este marco, España tiene en mente llevar a las víctimas del terrorismo al CS durante una sesión organizada bajo el formato de “fórmula Arria”, para que sean escuchadas.

En lo que respecta a la diplomacia preventiva como instrumento de resolución de conflictos, España busca ser un país de referencia en la materia. Además de iniciativas tales como la Alianza de Civilizaciones o su colaboración en el Centro Internacional para el Diálogo Interreligioso e Intercultural Rey Abdullah bin Abdulaziz. En 2012 lanzó la iniciativa de Mediación en el Mediterráneo junto con Marruecos con el objetivo de fomentar una cultura de paz y de consenso en la región. El pasado mes de marzo y dentro de las actividades de esta iniciativa, tuvo lugar en Madrid un seminario sobre el papel de las organizaciones regionales y subregionales en la mediación en el Mediterráneo. Más recientemente y dentro de la misma línea, la capital española acogió la

quinta reunión (23 y 24 de junio) de la Red de Puntos Focales de Responsabilidad de Proteger con el tema “10 años de Responsabilidad de Proteger: cómo dar respuesta a los nuevos desafíos y a las amenazas que afectan a las comunidades vulnerables”. El evento fue coorganizado por España y Chile (que presentaron sus conclusiones ante el CS) en colaboración con el *Global Center for the Responsibility to Protect y la Fundación Stanley*¹.

El próximo mes de octubre, España ostentará la presidencia mensual del CS. Las iniciativas programadas incluyen un debate durante ese mes sobre la resolución 1325 (Mujer, Paz y Seguridad) con ocasión de su décimo quinto aniversario, así como la celebración del 60 aniversario de España como miembro de las Organización de las Naciones Unidas².

La elección de los nuevos miembros no permanentes del CS ha estado en la cima de la agenda de la política exterior durante los últimos años. a pesar de sus limitados recursos y de la inesperada candidatura de Turquía en el último momento, la determinación española fue premiada con la obtención del asiento en el Consejo de Seguridad para el bienio 2015–2016.

Últimos meses, España ha jugado un papel activo en la escena internacional debido, sobre todo, a su pertenencia al CS como miembro no permanente y a su participación en numerosas cuestiones actuales importantes internacionales.

Ocupar un asiento en el CS se percibe en España como una oportunidad para recuperar la confianza internacional y nacional (ambas lastradas por la crisis económica y financiera) y para mantener su peso dentro del sistema de la ONU, acentuando así el interés del país en ser visto como una potencia grande en el mundo.

¹ Lledó, 129, 2015, p. 2.

² Lledó, 129, 2015, pp. 1–3.

Bibliografía

- Estrategia de Seguridad Nacional. Un proyecto compartido*, Gobierno de España, Madrid, 2013. Disponible en: http://www.lamoncloa.gob.es/NR/rdonlyres/0BB61AA9-97E5-46DA-A53E-DB7F24D5887D/0/Seguridad_1406connavegacionfinalaccesiblebpdf.pdf. Fecha de consulta: 17/09/13.
- Lledó, Elisa, *Claves de la política exterior española: abril-junio 2015*, 129, 2015, pp. 1-5.
- Lledó, Elisa, *Claves de la política exterior española: enero-marzo 2015*, 124, 2015, pp. 1-6.
- Lledó, Elisa, *Claves de la política exterior española: julio-septiembre 2014*, 112, 2014, pp. 1-5.
- Lledó, Elisa, *Claves de la política exterior española: octubre-diciembre 2014*, 117, 2015, pp. 1-5.
-

Bohdan Chuma

Universidad Católica Ucraniana

CIUDADES DEL MAR NEGRO EN LA DESCRIPCIÓN DE LOS CÓNSULES ESPAÑOLES DE ODESA DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX

Cuando en el año 1804 en el recién fundado puerto de Odesa apareció el primer Cónsul español este acontecimiento no se transformó en un hecho fortuito. Le habían precedido importantes cambios en el equilibrio político de la segunda mitad del siglo XVIII, provocados por la expansión del Imperio Ruso. Sus éxitos en las guerras contra el Imperio Otomano fueron fijados por el Tratado de Küçük Kaynarca (1774). Los otomanos cedieron a Rusia la región de Yedisán entre los ríos Dnipro y Bug Meridional con el puerto Khadzisibéy, donde en 1794 fue fundada Odesa, y otorgaron unos puertos de Crimea (incluso con Kerch), que se desarrolló en la ocupación completa de la Península por las tropas rusas en 1783. Al mismo tiempo Rusia participó activamente en las Particiones de Polonia (1772, 1793 y 1795), apoderándose de grandes territorios, entre ellos tierras fértiles y abundantes en granos en el margen derecho de la Ucrania actual, especialmente en Podolia. Pues la causa principal de la apertura del Consulado español en Odesa fue el desarrollo del comercio con las provincias del sudeste del Imperio Ruso y entretanto describir los territorios, abiertos para los comerciantes españoles. De este modo, en este artículo me dedicaré a la consecuencia secundaria del funcionamiento del Consulado español de Odesa, es decir a las imágenes de las ciudades de la orilla norte del Mar Negro en la primera mitad del siglo XIX.

Ciertos aspectos del funcionamiento del Consulado español durante la primera mitad del siglo XIX ya fueron reflejados antes en unos artículos míos¹. La fuente principal para estudiar el tema presente es la correspondencia consular, guardada en tres legajos de la Sección de Estado del Archivo Histórico Nacional (AHN) de Madrid². Al mismo tiempo, para el artículo presentado son de gran importancia dos publicaciones que contienen las descripciones apartadas de las ciudades del norte del Mar Negro, compuestas por los primeros Cónsules del Reino de España en Odesa Luis de Castillo (1804–1825)³ y Francisco Baquer y Ribas o Baguer y Rivas (1825–1863)⁴.

¹ Chuma, 2011, pp. 513–517.; Chuma, 2015, pp. 33–41.; Chuma, 2013, pp. 33–41.; Чума, 4, 2011, с. 278–281.; Чума, 12, 2011, с. 150–162.; Чума, 48, 2013, с. 488–520.

² Archivo Histórico Nacional, Sección de Estado, Legajo 6220: *Correspondencia del Consulado de Odessa, 1802–1833*; Archivo Histórico Nacional, Sección de Estado, Legajo 8351: *Correspondencia del Consulado de Odessa, 1834–1847*; Archivo Histórico Nacional, Sección de Estado, Legajo 8352: *Expedientes del consulado de Odessa, 1828–1857*. La correspondencia muy seleccionada de los legajos presentados fue también publicada en: *Corpus diplomático hispano-ruso (1800–1903)*, T. II, Ángel Luis Encinas Moral (dir.), Madrid, Biblioteca Diplomática Española, 2005. Dicho *Corpus* fue editado gracias al proyecto común español-ruso de la publicación bilingüe de los documentos diplomáticos de los años 1667–1917. Pero después de la publicación exitosa del primer tomo de los documentos idénticos (*Corpus diplomático hispano-ruso (1667–1799)*, T. I, ed. M. Espadas Burgos, Madrid, 1991; *Россия и Испания: документы и материалы*, Том I: 1667–1799, Под ред. Л.Ф. Ильичева, Москва, 1991) la preparación del siguiente tomo se había dilatado y perdió el sincronismo. La versión rusa del segundo tomo apareció en 1997 con los 123 documentos de los años 1800–1917 sin ningún testimonio de Odesa (Vease: 11. *Россия и Испания: документы и материалы*, Том II: 1800–1917, Под ред. С.П. Пожарская и др., Москва, 1997). a su vez la parte española decidió preparar dos tomos más, dividiendo los documentos cronológicamente por los años 1800–1903 y 1904–1917, de las cuales actualmente está publicado el segundo tomo el cual contiene 254 documentos y entre ellos 19 cartas consulares de Odesa, escritas por Baquer y Ribas. Véase: *Corpus diplomático hispano-ruso (1800–1903)*, pp. 143–146, 161–164, 170–174, 227–233, 250–256, 258–261, 263–272, 278.

³ Castillo, Luis del, *Observaciones sobre el comercio del Mar Negro, con especificación del que los españoles pueden hacer allí ventajosamente*, Madrid, La Imprenta Real, 1828.

⁴ Baguer y Ribas, Francisco, *Memoria sobre el comercio de los puertos del Mar Negro, de Azov y del Danubio, y modo de entablar relaciones mercantiles con la Persia por Tiflis*,

Dos diferentes tipos de fuentes nos permiten presentar el tema anunciado desde el punto de vista de dos métodos para su análisis: el cuantitativo y el visual. El primero está basado en la correspondencia consular, que es la fuente más oficial, dedicada para informar el Gobierno Real sobre los asuntos económicos o políticos, y casi no contiene las descripciones correspondientes, pero es interesante para definir la importancia de las ciudades por la cantidad de sus menciones. El segundo se basa en la “visualización” de la experiencia humana, como la define Nicolas Mirzoeff¹, que permite interpretar la vida cotidiana de los individuos, aunque no revela la realidad verdadera, sino transmite las imágenes visuales, captadas –en nuestro caso– por los cónsules españoles.

Desde el punto de vista del análisis cuantitativo las cifras principales son siguientes: la cantidad total de los documentos consulares, conservados ahora en el Archivo Histórico Nacional de España (Madrid), procedientes de los años 1802–1862 (en la única carta de 1802 se cuenta sobre el nombramiento de Luis del Castillo al cargo de Cónsul en Odesa) es de 282 cartas, en las cuales están mencionadas ciudades como Kerch, 36 veces; Taganrog, 30 veces; Sevastopol, 29 veces; Mykolaiv, 11 veces; Jersón, 7 veces; Mariupol, Akerman, Feodosia, Balta, Berdiansk, Peresop, Ismail, Simferopo, de 4 a 1 vez (la información más detallada se puede consultar en el Cuadro 1). Falta aquí Odesa por la cantidad innumerable de las menciones correspondientes, ya que todas las cartas consulares fueron escritas en dicha ciudad, que también fue mencionada repetidamente como “esta Ciudad”, “este Puerto”, “esta Capital” o simplemente “aquí”. En la mayoría de los casos las ciudades indicadas fueron

Madrid, La Imprenta Real, 1832. a la dicha *Memoria* antecedió la “sucinta” *Noticia sobre el Comercio directo que se ouede entablar entre Odessa, España y sus Américas* manuscrita y enviada por la vía diplomática por F. Baquer y Ribas al Gobierno español en el año 1830 a instancia del representante español en San Petersburgo. Véase: AHN, SE, Legajo 6220: *Carta de Baquer y Ribas del 1/13 de Junio de 1830*.

¹ Mirzoeff, 2003, pp. 17–22.

recordadas por las causas del comercio (la cantidad de los buques, que salen del puerto, o género de las mercancías), pero también existía el interés temporal, como visitas de las personas oficiales (incluso los Emperadores rusos o miembros de su familia), movimientos de las tropas rusas en vísperas o durante las guerras, difunción de las epidemias (especialmente la epidemia de cólera) o, como en el caso de Kertch, por el interés propio del mismo Cónsul¹. Además de las cifras, la extracción cuantitativa nos permite confirmar la ausencia en la correspondencia consular de la primera mitad del siglo XIX de los nombres fijos de las ciudades, ya que en diferentes cartas se notan diferentes nombres, que se distinguen por las formas de ortografía o por el uso de los nombres tártaros, griegos/europeos y rusos; por ejemplo, “Kertch” y “Kerch”; “Taganrog” y “Taganrok”; “Sebastopol” y “Sevastopol”; “Nicolaïff” y “Nicolaeff”; “Kerson”, “Xerson” y “Kersona”; “Mariupol” y “Marianopol”; “Feodosia”, “Kaffa” (nombre tártaro), “Teodosia” y “Theodosia”.

¹ Durante la Guerra de Crimea (1853–1856) el segundo cónsul español F. Baquer y Ribas perdió su propiedad en cercanías de Kerch, saqueada por las tropas turca. Más sobre este asunto vea en mi artículo en español (Chuma, 2013, pp. 33–41.) y en ucraniano con las cartas seleccionadas (Чума, 48, 2013, c. 488–520).

Cuadro 1. Extracto cuantitativo de la correspondencia consular (1802–1862)

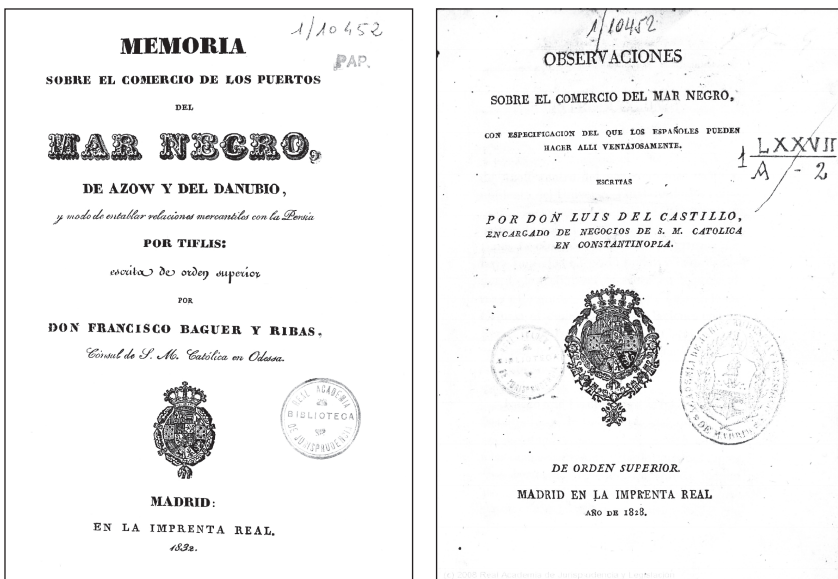
Año	Cantidad de cartas	Akerman	Balta	Berdiansk	Feodosia	Jersón	Kerch	Mariupol	Mykolaiv	Sevastopol	Taganrog
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1802	1										
1804	2									1	
1805	3					2			3	3	
1806	3					1			1	1	
1812	1										
1815	1										
1816	6					1					
1817	2										
1818	2				1						1
1819	1										1
1820	2										
1821	8										
1822	10										
1824	3										
1825	5										6
1826	3	4									
1827	5										
1828	13									5	
1829	21								3	2	
1830	9								1	3	1
1831	8		1								
1832	3						6	1		3	4

terminación Cuadro 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1833	10									4	3
1834	18										1
1835	7										2
1836	2										1
1837	2								1	3	
1838	2										
1839											
1840											
1841	2										
1842	1										
1843											
1844	1										
1845	12								1	2	
1846	24						3			1	3
1847	23		1	1	2	1	11	2			3
1848	27						2		1	1	2
1849	17			1		2	1	1			2
1850	2										
1851	3										
1855	4						6				
1856	2						5				
1857	1						1				
1858	2										
1860	1										
1861	4										
1862	3						2				
	282	4	2	2	3	7	36	4	11	29	30

Como ya hemos dicho antes la correspondencia presentada no contiene las descripciones visuales de las ciudades mencionadas, pero esta falta está compensada por los libros de L. de Castillo y F. Baquer y Ribas, preparados para informar a los comerciantes españoles sobre las ventajas del comercio con los puertos rusos del Mar Negro y editados en la Imprenta Real de Madrid¹, los cuales vamos a presentar en adelante.

Cuadro 2. Las portadas de libros de L. de Castillo y F. Baquer y Ribas



La obra de Luis del Castillo dedica 13 páginas de las 55 del total a la descripción de la ciudad de Odesa (en el capítulo “De la Ciudad de Odesa”), que incluyen las causas de fundación de la ciudad y oportunidades de su comercio². Dicha descripción

¹ Castillo, 1828.; Baquer y Ribas, 1832.

² Castillo, 1828, pp. 8–20.

empieza con unas palabras sobre el puerto, que “...es una obra maestra, que ha costado sumas inmensas; su capacidad es suficiente para contener cómodamente quinientos buques...”¹, para desarrollarse ampliamente en las representaciones interrumpidas de la ciudad:

“La ciudad construida en una altura, domina agradablemente el puerto y todos los alrededores. El Clima, aunque muy variable, es templado y sano; las calles tiradas todas á cordel y sumamente anchas; las casas de piedra, las más de dos y tres pisos; los almacenes también de piedra, y capaces de contener mas de millón y medio de fanegas de grano”.

“Los edificios públicos más notables son: la Catedral Griego-rusa; las Iglesias Católica, Griega y Luterana; la Sinagoga; la Cárcel pública sumamente vasta y cómoda; el Hospital civil para doscientos cincuenta enfermos; la Casa de contratacion; el Teatro, en el cual se representan óperas italianas y comedias rusas; y una espaciosa sala baile; todos ellos son de agradable aspecto y de hermosa arquitectura”.

“En el centro de ciudad hay un hermoso jardín que sirve de paseo público: otro con el nombre de Boulevard, se concluyó el año pasado con amenas vistas sobre el puerto, y en él se ha erigido una estatua ecuestre de Duque de Richelieu, fundador de la ciudad”.

“Entre los varios establecimientos públicos... merece particular mención el Colegio denominado Liceo de Richelieu... /.../ Hay también un instituto para sesenta señoritas nobles...”

*“Los alrededores de la Ciudad, antes desiertos e incultos, se han cubierto de jardines, casas de campo y aldeas. Se han establecido colonias de búlgaros, húngaros, moldavos y alemanes, que la abastecen de legumbres y víveres”.*²

¹ Castillo, 1828, p. 9.

² Castillo, 1828, pp. 10–13.

También para el excónsul español en Odesa fue preciso notar la composición nacional de la población de Odesa, de la cual casi no podemos leer nada en la correspondencia consular. Según él la cantidad de los habitantes del puerto se calcula entre cuarenta hasta cuarenta y cinco mil almas y “la mitad de sus moradores son extranjeros, franceses, alemanes, ingleses, italianos, griegos y judíos”¹. Al contar los pueblos establecidos, el autor también se entrega a la imagen difundida de los judíos, perdiendo en este caso el estilo oficial: “Como todo este comercio pasa por menos de los hebreos, está sujeto á riesgos y fraudes, y así conviene poner suma atención en la compra para no ser engañados”².

Pero el más espectacular en sus descripciones de la ciudad es el recuerdo brevísimosobre la fuente de la riqueza de la ciudad: “Hay temporadas en verano en que diariamente entran en Odessa mil carros cargados de grano; por manera que no se puede transitar por las calles”³. y sólo en la imaginación podemos figurarnos este cuadro parecido a la invasión bárbara de la antigua Roma, cuando por las calles empedradas y entre los refinados edificios avanzan lentamente las interminables hilas de carros cargados de granos⁴.

Además de Odesa L. del Castillo preparó el capítulo aparte para la descripción de un puerto del Mar de Azov. Se trata de Taganrog, “...situado en la parte mas interna del mar de Azoff, lo está ventajosamente para dar salida á los productos que por el

¹ Castillo, 1828, p. 10.

² Castillo, 1828, p. 25.

³ Castillo, 1828.

⁴ Para dar a esta imágen una pincelada satírica recordamos al jactancioso Candziuba de la obra del escritor ucraniano Hryhoriy Kvitka (1778–1843) “Esponsalicias en Honcharivka” (“Сватання на Гончарівці”), escrita en 1835, con la cita siguiente: “...marchamos hasta Crimea por la sal y por el pezcado al Don, y tomamos distintos carros, o a Kirson, o a Odesa.” (“...ходимо у Крим за сіллю і за рибою на Дін, і усякую хуру беремо, чи у Кирсон, чи ув Одесу.”).

Don llegan al Rostoff de interior de la Siberia...”¹. En dicha parte él acuerda también a Kerch “o la Panticapea de los antiguos /.../ donde ocurió la muerte de Mitridates, celebre Rey del Ponto”, refiriéndose esta vez a la historia Antigua, muy popular en el mundo neoclásico de principios del siglo XIX².

Las descripciones más amplias, con la adición de la historia y con el mayor número de las ciudades presentó el segundo Cónsul español en Odesa Francisco Baquer y Ribas. Su libro empieza con una breve historia política del Mar Negro, para trasladarse después a la historia de Odesa, recopilando de los textos oficiales del Imperio ruso. Aunque la pluma del comerciante muestra el desarrollo de la ciudad desde el punto de vista más práctico. Así leemos que las calles anchas y empedradas fueron ante todo necesarias:

*“La gran afluencia de carruages hace necesario que las calles sean tan anchas, particularmente en el verano cuando llegan los trasportes de trigo del interior, y como no estan empedradas, las incomodidades del gran polvo en el verano, y mucho lodo en el otoño y primavera, hacen su mención poco agradable”*³.

Y añadió un poco de la ironía en cuanto a la posibilidad de los oficiales en la lucha contra la naturaleza, diciendo que:

*“...la administración se ocupa con toda solicitud en empedrar las [calles] para preservar á los habitantes de estas incomodidades; pero como la piedra del pais se reduce luego á polvo, y es necesario llevarla del extrangero, es de temer que sus esfuerzos sean infructuosos. Por este motivo desean los habitantes en el invierno que el frío sea constante y duradero, porque de este modo... están libres del lodo...”*⁴

¹ Castillo, 1828.

² Castillo, 1828, p. 43.

³ Baquer y Ribas, 1832, p. 4.

⁴ Baquer y Ribas, 1832.

Otro “mayor inconveniente” de la ciudad consiste, según Baguer y Ribas, en la falta del agua¹, que intensifica el cuadro terrible de Odesa: “Los fuertes vientos del Sur que suelen reinar, especialmente en el verano, levantan un polvo tan incómodo, que muchas veces se parece á una niebla muy densa”².

Al mismo tiempo en su libro tenemos las descripciones de la ciudad más agradables, parecidas a las de Luis del Castillo:

*“Muchas casa conservan aun una empalizada en forma de jardinito en la calle con árboles de acacia, de los cuales hay una hilera en cada lado del andén ó acera en las calles que se van empedrando. Entre las plazas y paseos públicos hay un jardín inglés en medio de la ciudad, que lleva el nombre de su fundador de Ribas. La plaza de San Nicolás es la más hermosa y extensa; su forma es cuadrada, y en el centro está fundada la catedral rusa... El paseo del Baluarte es muy aradable y divertido, pues la hermosa arquitectura de las casas, el suntuoso edificio del Gobernador general en una extremidad, y en la otra opuesta la magnificencia y moderna estructura de la Casa-lonja, junto con la bella vista del puerto y de la rada, concurren á formar un paseo digno de las mejores capitales de Europa”*³.

Pero un interés especial lo llaman las marcaciones sobre otras ciudades del Norte del Mar Negro, como si fueran notadas por un turista escrupuloso. Aunque al Cónsul español le interesan ante todas cosas las posibilidades del comercio, aquí nos fijamos en unas presentaciones de Jersón (“Jersona”), que es “el principal astillero del mar Negro para buques mercantes”:

“Entre los edificios más notables se encuentran la ciudadela, cuyo arsenal militar... es uno de los mas grandes y hermosos de la Rusia; el almirantazgo, en donde se halla el astillero para los na-

¹ Baguer y Ribas, 1832, p. 5.

² Baguer y Ribas, 1832, p. 6.

³ Baguer y Ribas, 1832, pp. 4-5.

*víos de línea, una fundicion y espaciosos almacenes para la marina; un magnífico, vasto y soberbio edificio para la fábrica de maniobra, siete iglesias, dos hospitales militares y uno civil, el palacio del gobernador, el de la tesorería pública, y un liceo. Las calles son anchas, rectas y la mayor parte empedradas*¹

De Eupatoria, distinguida por su pueblo insólito:

*“...o Gheuslevé, conocida más particularmente en el día bajo el nombre de Kozloff... Eupatoria tiene de población...” La “mayor parte” de su población son “tártaros y judíos caraitas; algunos griegos y armenios, y otros pueblos de Asia”*²

El mismo interés de F. Baquer y Ribas provocó el pueblo de Feodosia (“Theodosia”): “...la mayor parte orientales, esto es: griegos, armenios y judíos caraitas...”³. La estructura del pueblo está señalada también acerca de Taganrog, donde vivían rusos, griegos, italianos, franceses, alemanes y judíos, “formando las dos clases primeras la mayor parte de la población”⁴.

A su vez tales ciudades como Kertch, Berdiansk, Mariupol e Ismail sólo se mencionan por sus ventajas del comercio, por lo tanto interesan al Cónsul como los puertos.

Aparte fueron descritas las ciudades de Mykolaiv y Sevastópol: “aunque... no ofrezcan ningún interés al comercio, creo oportuno el hacer una descripción de ellos, y dar á conocer las fuerzas navales del mar Negro”⁵. Perdiendo de este modo el tema de su interés preferible, Baquer y Ribas tenía que hablar más sobre las cosas que pueden interesar especialmente a nosotros, pero la precaución en lo que se refiere a los judíos no obstaculizó la divulgación de los secretos de la ciudad:

¹ Baquer y Ribas, 1832, p. 38.

² Baquer y Ribas, 1832, p. 45.

³ Baquer y Ribas, 1832, p. 51.

⁴ Baquer y Ribas, 1832, p. 62.

⁵ Baquer y Ribas, 1832, p. 73.

“Nicolaeff es el arsenal de las escuadras rusas de este mar, el astillero de todos los buques de guerra, y la residencia del Almirante”.

“Está situada en la orilla derecha del Bug, antiguamente de Hipanis... Tiene un magnífico observatorio... Su población es de unos 14,500 habitantes todos rusos, excepto 150 judíos y 100 alemanes, sin contar de de 8 á 10 miles de las tripulaciones de los buques de guerra”.

“Según un nuevo ukase del Emperador Nikolas, ningún hebreo puede habitar en Nikolaeff ni Sebastopol, ni tomar, como hacían antes, empresa alguna para los pertrechos navales y abastecimientos necesarios á las escuadras”.

“Los establecimientos más notables en Nikoleff son: el observatorio, la escuela de artillería, en donde se hallan reunidos el depósito de planos y mapas, la biblioteca y un gabinete antigüedades, sobre todo, de la ciudad de Olvia ú Olviopolis; un presidio de para 1 mil forzados empleados en el trabajo del almirantazgo; los cuarteles para el alojamiento de las tripulaciones de la escuadra; el palacio del Almirante; 6 astilleros para los navíos de línea y otros varios para fragatas... un morton slip m ó máquina para sacar con facilidad los buques del agua, aunque sean del tamaño de un bregantín; un hospital para la marina don 2 mil camas, en el que hay regularmente 350 enfermos; una escuela náutica para los guardias marinos; los almacenes y talleres necesarios para la escuadra, excepto la fundición, pues las anclas y todo fierro fundido se llevan de la fábrica de Lugan, distante 800 verstas”.

“Hay un hermoso molino de vapor con 8 sierras para serrar las maderas destinadas á la construcción de los buques de guerra”.

“En el lugar llamado Vogoievlenski, distante 8 verstas de Nicolaeff, y situado en la orilla del mismo río, hay una infinidad de fábricas de paños y tejidos de lienzo derigidas por italianos y alemanes, que cada año hacen unas 30 mil archinos de paño para el vestuario de las tripulaciones y empleados de los arsenales”.¹

¹ Baguer y Ribas, 1832, pp. 73-75.

De este modo la visualización de las ciudades del norte del Mar Negro por los cónsules españoles de la primera mitad del siglo XIX nos presenta una imagen contradictoria. En primer lugar, los representantes españoles prefieren buscar y destacar los mismos rasgos en las imágenes de la Europa occidental y la misma España, que se revela, por ejemplo, en la búsqueda de la historia común en la Antigüedad (el caso de Kerch en tiempos del Reino de Ponto), en la presencia de numerosos grupos de alemanes e italianos o, como el ejemplo más repetido, en las referencias a los edificios modernos. Pero al mismo tiempo, ellos señalan los modelos extraordinarios. Ante todo aquí se trata de la enumeración de los grupos de pueblos orientales, como los judíos o tártaros, y de las particularidades de naturaleza, como la tormenta de polvo en Odesa.

Bibliografía

- Россия и Испания: документы и материалы*, Том II: 1800–1917, Под ред. С.П. Пожарская и др., Москва, 1997.
- Чума, Богдан, «Діяльність Луїса дель Кастильйо на посаді першого консула Королівства Іспанії в Одесі (1804–1825 рр.)», *Гуржіївські історичні читання: Збірник наукових праць*. Ред. кол.: В.А. Смолій та ін., Черкаси, Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 4, 2011, с. 278–281.
- Чума, Богдан, «Іспанське консульство в Одесі першої чверті XIX ст.: організація та напрямки діяльності», *Південний захід. Одесика. Історико-краєзнавчий науковий альманах*. Гол. ред. В. Савченко, Одеса, 12, 2011, с. 150–162.
- Чума, Богдан, «Невинна жертва» Кримської війни (1853–1856): історія іспанського консула Ф. Бакера-і-Рібаса», *Вісник Львівського університету. Серія історична*. Львів, ЛНУ ім. Івана Франка, 48, 2013, с. 488–520.

- Archivo Histórico Nacional, Sección de Estado, Legajo 6220:
Correspondencia del Consulado de Odessa, 1802-1833.
- Archivo Histórico Nacional, Sección de Estado, Legajo 8351:
Correspondencia del Consulado de Odessa, 1834-1847.
- Archivo Histórico Nacional, Sección de Estado, Legajo 8352:
Expedientes del consulado de Odessa, 1828-1857.
- Baguer y Ribas, Francisco, *Memoria sobre el comercio de los puertos del Mar Negro, de Azow y del Danubio, y modo de entablar relaciones mercantiles con la Persia por Tiflis*, Madrid, La Imprenta Real, 1832.
- Castillo, Luis del, *Observaciones sobre el comercio del Mar Negro, con especificación del que los españoles pueden hacer allí ventajosamente*, Madrid, La Imprenta Real, 1828.
- Corpus diplomático hispano-ruso (1800-1903)*, T. II, Ángel Luis Encinas Moral (dir.), Madrid, Biblioteca Diplomática Española, 2005.
- Chuma, Bohdan, «Los primeros pasos del comercio español por el puerto de Odesa», en *Congreso Internacional "Investigaciones comparadas ruso-españolas: aspectos teóricos y metodológicos"*, Granada, 7-9 de septiembre de 2011, Ponencias y comunicaciones, ed. R. Guzmán Tirado, L. Sokolova, Granada, Universidad de Granada, 2011, pp. 513-517.
- Chuma, Bohdan, «Proyectos diplomáticos sobre el comercio español por el puerto de Odesa en el segundo cuarto del siglo XIX», en *Actas del V Congreso de Hispanistas de Ucrania*, Dnipropetrovsk, 3 y 4 de octubre de 2014, Kyiv, 2015, pp. 33-41.
- Chuma, Bohdan, «Víctima inocente de la Guerra de Crimea (1853-1856): Historia del Cónsul español Francisco Baquer y Ribas», en *Actas del III Congreso de Hispanistas de Ucrania*, Sevastopol, 22 y 23 de septiembre de 2012, Kyiv, 2013, pp. 33-41.
- Mirzoeff, Nicolás, *Una introducción a la cultura visual*, Traducción del inglés, Barcelona, Paidós, 2003.
-

Dmytro Drozdovskyi

*Instituto de Literatura Shevchenko,
Academia de las Ciencias de Ucrania*

EL MODERNISMO ESPAÑOL Y LATINOAMERICANO EN LOS ESQUEMAS POST-POSMODERNOS

En primer lugar quisiera decir que la etiqueta “modernista” se ha utilizado para describir a un grupo de escritores finiseculares españoles y latinoamericanos del período 1890–1910, quienes se dedicaron a la instauración de una religión basada en la belleza y en un estilo nuevo. Los modernistas perseguían la evocación de mundos distantes en el tiempo y el espacio a través de un lenguaje artificial y la realización de sus sueños sobre el Ideal. También se circunscribieron desde el principio, a finales de siglo y, más tarde, en los textos literarios de la Academia Hispana (y, por lo tanto, en escuelas, colegios y universidades) a un discurso estético específico que empleaba discursos del determinismo y el evolucionismo para crear imágenes degeneradas, enfermizas, neuróticas, etc., y crear combinaciones binarias sexuales y nacionalistas, femeninas o masculinas/vigorosas.

Sin embargo, durante las últimas décadas, las hegemonías discursivas de estos escritores han sido impugnadas para demostrar que los modernistas, de ambos lados del Atlántico, eran mucho más que decadentes y escapistas. No sólo estaban preocupados por el arte y la creación de la belleza, sino también por la realidad de su edad y las cuestiones sobre la identidad, los orígenes y las responsabilidades cívicas. Quiero destacar que la revisión del modernismo comenzó con la revalorización literaria de figuras centrales como Darío, Martí, Machado, Valle-Inclán, etc.,

con la publicación de sus Bibliografías en artículos periodísticos y con la exploración de la relación del escritor y la sociedad en el fin de siglo. Lo eruditos comenzaron a saber más sobre los escritores modernistas dentro de un contexto social, político y literario, que a través de sus obras solamente.

Desde la revolución postestructuralista en 1960, el empleo de la teoría crítica en la historia de la literatura se puso de moda, primero en los estudios ingleses y, más tarde, en los estudios hispánicos. Inicialmente, estos últimos eran reacios a emplear las nuevas “teologías”, pero en la década de 1980 y a principios de 1990, un enfoque postestructuralista basado en Derrida, Foucault, Lacan, Baudrillard, Deleuze, Barthes, Bloom, etc, en los trabajos de los críticos feministas (Irigaray) y comparativistas (Remak, etc), pusieron el tema sobre la mesa.

En segundo lugar, quiero destacar dos trabajos académicos que, sin embargo, han ido a la raíz de la forma en que comprendemos y analizamos el modernismo en los estudios literarios: «Una relectura del *fin de siglo* en el marco de la literatura comparada: Teoría y praxis»¹ y «El mito de París en la prosa modernista hispanoamericana»². Pera, cuyo enfoque parte de los trabajos de Rama, Rodríguez Monegal, etc., emplea la noción de *discursos* de M. Foucault (*L'Archéologie du savoir*, 1969)³ al considerar la forma en que la capital cultural, París, es evocada en la prosa de un grupo de modernistas latinoamericanos. Dolores Romero López, adopta un enfoque comparativo postestructuralista, en relación con una serie de escritores españoles finiseculares y ofrece su propio modelo para el estudio comparativo. Romero otorga una metodología

¹ López Romero, Dolores, *Una relectura del fin de siglo en el marco de la literatura comparada: Teoría y praxis*, Berna, Peter Lang, 1998.

² Pera, Cristóbal, *Modernistas en París. El mito de París en la prosa modernista hispanoamericana*, Berna, Peter Lang, 1997.

³ Foucault, Michel, *El orden de las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI, 1992.

postestructuralista más audaz, proponiendo, con mucho éxito, la «Revisión de los Objetivos Específicos de Dicha disciplina y de su Aplicación al Ámbito modernista»¹. Los capítulos seis y cincuenta y ocho constituyen la base para la exposición práctica de reformulaciones y teorías comparativas «para tratar de asentar en la diversidad compartida esta relectura sobre el modernismo hispánico». Tenemos dos enfoques para el modernismo que coexisten de forma casi independiente. El primero podría llamarse enfoque crítico tradicional, que se basa en una curiosa paradoja.

El objeto de estudio de Pera es más específico, como se expresa en “El Prólogo” (de Aníbal González), que el estudio de Romero. Sin embargo, Pera es capaz de levantar toda una serie de cuestiones que, hasta ahora, raramente se han debatido en la crítica modernista. “El objeto de este trabajo, señala Pera, consiste en perseguir la imagen de una ciudad, París, a través de la prosa hispanoamericana. No pretendo explorar la ciudad física, empírica, sino la imagen percibida, la imagen literaria de una ciudad que llegó a convertirse en un mito”². Pera disecciona ese mito a través de un análisis foucaultiano de los discursos que se crean, a través de imágenes textuales, metáforas, etc. Los escritores, cuyos discursos se analizan, son Sarmiento, Gómez Carrillo, Silva, Quiroga y Rivera. a través de sus visiones literarias de París, Pera sigue sus cambiantes formas de ánimo y sus perspectivas, sobre un período de cincuenta años paradójicos y gráficos, sobre cómo emerge la imagen fascinante de la ciudad como un mapa textual y una topografía real. Desde las primeras visitas de Sarmiento, donde París le ofrece un modelo para una nueva sociedad y la evasión de las realidades de su casa, la ciudad se convierte en el punto de partida para un tratado sobre identidad cultural europea. París se analiza como la ciudad artificial, degenerada y sin identidad;

¹ López Romero, 1998, p. 31.

² Pera, 1997, pp. 13-14.

y América Latina se ofrece como un lugar de origen natural y espacio vigoroso.

La visión de París que construyen Gómez Carrillo (Pera) y Oriente (López) es fundamentalmente el flâneur, cuya mirada se lleva en la boutique y el bibelot, tanto como el colorido y exótico mundo de Japón. En esencia, los textos de Gómez Carrillo son la gran exposición de París y, también, una ventana al mundo.

Me parece que el estudio de Romero López es más amplio. Como su título indica, es una relectura, una revisión crítica y una relectura de trabajos sobre el español de fin de siglo. Romero argumenta que el modernismo español forma parte de un movimiento internacional mayor, arraigado en el romanticismo alemán y el simbolismo europeo. Como tal, su trabajo ofrece una imagen que contrasta y complementa la de París. Romero López retoma las diversas interpretaciones del modernismo en los últimos veinticinco años, pero tiene una visión internacional más amplia: “para incidir, una vez más, en el hecho de que la interpretación del fenómeno modernista no debiera prescindir de las firma, las fuentes y las influencias de la cultura universal contemporánea que asientan la base de su coetaneidad real”¹.

El análisis de Pera a través de discursos *foucaultianos* de una ciudad literaria y de un mapa textual, es la revisión de los objetos específicos de la teoría comparativa postestructuralista, y junto con Romero, forman un panorama crítico y analítico de preocupaciones modernistas.

En su introducción y en el primer capítulo, Romero ofrece una crítica desde el pasado hasta el presente del estilo modernista. Al mismo tiempo, en la segunda parte del capítulo, ofrece una definición extraordinariamente lúcida de comparativas prácticas literarias. Decide estudiar autores y textos, generalmente conside-

¹ López Romero, 1998, pp. 9-10.

rados como marginales en la lista canónica del modernismo español y traza el impacto de la práctica simbolista a través de un poeta vivo, Trapiello, para subrayar la persistencia y la supervivencia de la práctica simbolista, destacando al mismo tiempo, la presencia de la intertextualidad como una teoría de la creación cultural. Aborda también el problema marginal de las culturas en el fin de siglo (gallego y catalán) que forman parte de las obras modernistas. De esta manera, Romero presenta un escenario más complejo de lo que se sugiere en la literatura y en la historia. Lo mismo ocurre en el caso de su capítulo dos, donde se estudia la influencia de Henry James en los escritores (Jiménez, Pérez de Ayala, y Unamuno), y en el capítulo cinco, en el cual, señala que similitudes léxicas entre el simbolismo francés y español ocultan las diferencias culturales. En el capítulo seis pone a Gómez Carrillo, Loti y Kipling dentro del contexto postestructuralista de *alteridad*, y descubre las ideologías occidentales conscientes y subconscientes que impregnan el exotismo de Oriente.

Ambos estudios combinan un agudo espíritu crítico con un modelo teórico bien asimilado e informado. Asimismo, demuestran las inestabilidades, las huellas psicológicas y los suplementos de los discursos modernistas, el constante cambio, las fuerzas inconscientes, culturales e ideológicas en la práctica literaria.

El quid de la cuestión aquí, se refiere también, al *boom* en la ficción española y norteamericana, que se aceleró después de 1950 y alcanzó su máximo en 1967 con Gabriel García Márquez y sus “Cien Años de Soledad”; este movimiento se agotó en 1975. La cuestión fundamental es, desde nuestro punto de vista, ¿fueron los escritores del Boom modernistas, o evolucionó este movimiento en una dirección posmodernista?

La mayoría de mis colegas, probablemente, estarían de acuerdo en que las tres cuestiones básicas están relacionadas en el Modernismo:

1) *la reacción del Modernista contra el realismo;*

2) *el grado en el cual la literatura todavía representa una forma alternativa de cognición, de racionalismo o de perspicacia espiritual, y así, aún es capaz de realizar una función que dice la verdad;*

3) *lo más discutible — un cambio de actitud ante la condición humana.*

Idealmente esto permitiría que dibujemos una línea a algún punto y sugiramos que en ese punto ocurrió una crisis de confianza en la verdad, diciendo en función de trabajos literarios, junto con otros rasgos del postmodernismo, que se produjo una intensificación de las innovaciones en la técnica literaria. La característica en este punto es el libro de Raymond Williams «La Novela Postmoderna en América Latina»¹ que aborda las diferencias entre el modernismo y el postmodernismo en la ficción latinoamericana. Es, por supuesto, la ficción alrededor de la cual, la mayor parte de los expertos debate.

En términos de enfoque crítico literario, se puede sostener que la ficción hispanoamericana comenzó a adquirir características del modernismo en la última mitad de los años 1920. Entre la amplia nómina de autores que muestran esta conexión están, por ejemplo, Pedro Prado, Jaime Torres Bodet y Macedonio Fernández, y se podría sostener que los escritos de ficción de Eduardo Mallea y Jaime Torres Bodet, claramente, reflejan una perspectiva del modernismo. Una razón es que su trabajo, algo derivado de modelos europeos, se orientó hacia una visión urbana y cosmopolita. Estaba menos referido a la condición humana y más preocupado por la condición específica de los hombres y las mujeres latinoamericanos en las selvas y las montañas, en las grandes llanuras y en los ríos y, a veces, se tornó revolucionario. Ha eclipsado la tendencia del modernismo en la ficción de Miguel Ángel Asturias, junto con Ernesto Sábato y Borges en 1940. Podemos decir que son los representantes del Alto Modernismo.

¹ Williams, Raymond, *La Novela Postmoderna en América Latina*, Santa Fe de Bogotá, Fundación Universidad Central, 1998.

Vicky Unruh dice en su libro «Latin American Vanguard»¹ que muchos de los autores mencionados figuran como autores modernistas. Mi propio punto de vista es que podemos considerar el Vanguardismo como parte de la primera modernidad del siglo XX (cada época tiene su propio Vanguardismo), caracterizado, esencialmente, por experimentaciones, en especial, en el campo de la poesía.

Por lo tanto, creemos que el contexto en el cual tenemos que situar el modernismo en América Latina, es más amplio. Abarca el período en el cual los escritores, generalmente, aceptaban la visión de que la imaginación creativa estaba en algún sentido cognoscitivo y que la literatura tenía como función decir la verdad, principalmente, en relación a la condición humana. Cuando esa confianza disminuyó, nos movemos del Modernismo al Postmodernismo. Por supuesto, no es una opinión muy original. En época más reciente, sin embargo, principalmente después de 1990, ha surgido en América Latina un enfoque diferente al modernismo, que concierne no a la evolución de formas literarias y técnicas, sino a lo que Claudia Ferman llama “los procesos del transnacionalización de producción económica y cultural”; así como a “preguntas de la identidad”². Se afirma que ese enfoque requiere la formulación de nuevos conceptos teóricos, referidos a cuestiones como hibridación, nomadismo, canibalismo cultural y travestismo cultural. Su acepción principal es que la vieja distinción entre culturas “centrales” o “metropolitanas” y “periféricas”, debe ser abandonada. De ahí, la aseveración de Ferman es que “los productos culturales no son ni ‘centrales’, ni ‘periféricos’”³. El enfoque cultural del modernismo en América Latina está profundamente

¹ Unruh, Vicky, *Latin American Vanguard: The Art of Contentious Encounters*, Berkeley, University of California Press, 1994.

² Ferman, Claudia, «Transnacionalidad y escritura: literatura argentina a ambos lados del Atlántico» [Recurso electrónico] : <http://lasa.international.pitt.edu/LASA97/ferman.pdf>

³ Ferman, Claudia, «Transnacionalidad y escritura: literatura argentina a ambos lados del Atlántico» [Recurso electrónico] : <http://lasa.international.pitt.edu/LASA97/ferman.pdf>

marcado por los principios de enfrentamiento hacia el concepto de dependencia cultural y con la elaboración temprana de lo que Nelly Richard llama “estrategias de resistencia e interrogatorio de las centralizaciones de los países principales”¹. El libro más reciente y relevante sobre esta cuestión es de Fernando Rosenberg — “La Vanguardia y Geopolítica en América Latina”².

Así, tenemos la posibilidad emocionante de formar un corpus de obras literarias del modernismo en América Latina en el discurso anglosajón. Este problema se abordaría, como en España, con la pregunta de si podemos reinterpretar el modernismo, la vanguardia y el “boom” (y su equivalente en Brasil) como elementos del modernismo tal y como lo entendemos en Europa (sobre todo en Gran Bretaña) y los Estados Unidos. Pero la cuestión más importante es: ¿cómo podemos estudiar el postmodernismo en América Latina cuando no hay consenso sobre lo que es Modernismo allí y, por lo visto, no existe mucho interés en desarrollarlo?

Una respuesta podría ser lo que Rosenberg llama “el deseo de una lectura políticamente situada”³ del modernismo. Este enfoque se relaciona con las condiciones de “modernidad periférica”, en el que un determinado texto, las fuerzas que legitiman la cultura que representa y de las estructuras de poder y conocimiento sobre su aparición, están unidas a una autónoma identidad continental. La clave para entender ese enfoque es que el punto de partida de una reconsideración del modernismo en América Latina, debe ser geopolítico y no «colonialista», con postulados de influencia europea. Sin embargo, el problema consiste en explicar y definir la importancia de la geopolítica en la literatura de la primera parte del siglo XX. Es relativamente fácil enlazar algunos matices

¹ Rosenberg, 2006, p. 23.

² Rosenberg, Fernando, *La Vanguardia y Geopolítica en América Latina*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 2006.

³ Rosenberg, 2006, p. 77.

de la modernidad en América Latina, con la circulación de personas entre Europa y los Estados Unidos.

El nuevo postulado tiene que ser considerado espacial y no temporal. Este nuevo enfoque sobre el modernismo en América Latina, claramente, abre nuevas vías para profundizar más en este movimiento.

Bibliografía

- Ferman, Claudia, «Transnacionalidad y escritura: literatura argentina a ambos lados del Atlántico» [Recurso electrónico] : <http://lasa.international.pitt.edu/LASA97/ferman.pdf>
- Foucault, Michel, *El orden de las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI, 1992.
- López Romero, Dolores, *Una relectura del fin de siglo en el marco de la literatura comparada: Teoría y praxis*, Berna, Peter Lang, 1998.
- Pera, Cristóbal, *Modernistas en París. El mito de París en la prosa modernista hispanoamericana*, Berna, Peter Lang, 1997.
- Rosenberg, Fernando, *La Vanguardia y Geopolítica en América Latina*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 2006.
- Unruh, Vicky, *Latin American Vanguardists: The Art of Contentious Encounters*, Berkeley, University of California Press, 1994.
- Vargas Llosa, Mario, *El Sueño del Celta*, México, Alfaguara, 2010.
- Vargas Llosa, Mario, «El Nobel más esperado», *Suplemento El Dominical. Diario El Comercio*, Lima, 12-12-2010, pp. 12-13.
- Williams, Raymond, *La Novela Postmoderna en América Latina*, Santa Fe de Bogotá, Fundación Universidad Central, 1998.
-

Igor Protsenko

*Universidad del Norte
(UniNorte, Asunción, Paraguay)*

**EI INVIERNO NO PUEDE
SER ETERNO
(Reflexiones sobre la literatura
latinoamericana y la novela
de Juan Manuel Marcos
“El invierno de Gunter”)**

Si nos preguntamos, ¿qué es Paraguay?, ¿cuál es su cultura?, ¿cuál es literatura de este país?, es poco probable que alguien conteste algo claro. Incluso los propios hispanistas van a encogerse de hombros. No tiene la salida al mar, es la patria de la hierba mate... tal vez sean los únicos conocimientos de esta parte del Cono del Sur, a los que pueda referirse cualquier ciudadano de Ucrania o del resto de Europa.

Dicha situación se explica porque Paraguay pasó muchos años luchando por su independencia y, después, vivió bajo de la dictadura de Stroessner. Esto dejó la huella en el carácter y la mentalidad de los paraguayos. Se muestran como un pueblo amable, pero a veces parecen introvertidos, refugiados en sí mismos como si tuvieran miedo de mostrarse a todo el mundo... por si acaso, para que no salga nada malo. De ahí proviene el deseo modesto de “propaganizarse” frente al mundo.

Sin embargo, a pesar de todo, la vida en Paraguay es muy activa, propia del siglo XXI. Se discuten activamente temas políticos, económicos, jurídicos, etc. a la zaga van la cultura y la literatura. Precisamente, en Paraguay, apareció y hoy

día se desarrolla a un ritmo vertiginoso una nueva tendencia literaria (postboom), una nueva producción de la literatura latinoamericana¹.

El Boom de la literatura de América Latina abarca los años 60 y 70 del siglo pasado. Uno de los fundadores de la primera muestra de literatura iberoamericana fue el poeta y escritor paraguayo Augusto Roa Bastos y su novela “Hijo de hombre”, otros representantes destacados, famosos en todo el mundo, son Gabriel García Márquez (Colombia), Mario Vargas Llosa (Perú), Carlos Fuentes (México), Alejo Carpentier (Cuba), Julio Cortázar, Jorge Luís Borges, Adolfo Bioy Casares (Argentina), etc.

El rasgo distintivo de este rumbo nuevo, postboom, es postulado de que a pesar de todas las peripecias de la vida, a pesar de todos los acontecimientos, a veces horribles, que ocurren en nuestras vidas, con nuestras familias, con el país... lo que dirige este mundo es el optimismo. Hasta la muerte, incluso en sus manifestaciones brutales puede convertirse en el inicio de algo nuevo, todavía desconocido, pero próximo al futuro.

El líder indiscutible y teórico de este rumbo literario es nuestro contemporáneo, persona-leyenda, poeta y escritor paraguayo Juan Manuel Marcos. Su novela “El invierno de Gunter” (1987) fue un revulsivo en el mundo de literatura. Es una obra extraordinaria y refinada, una delicada polifonía de hechos y destinos. En ella se rebela contra la dictadura, contra la vulneración de la integridad personal, de los sentimientos y de las convicciones. Es un canto lírico a la belleza y al amor hacia el ser humano en particular y hacia la humanidad en general.

¹ Al tema de postboom en la literatura de América Latina fue dedicado un Congreso Internacional en la Universidad Nacional Kapodistriakó de Atenas (22–24 de mayo de 2015). En dicho congreso el autor de este artículo hizo una ponencia con un análisis profundo sobre este nuevo movimiento literario desde una perspectiva comparada con las peculiaridades de las novelas de periodo de boom, es decir, de las décadas de los 60, los 70 y los 80 del siglo pasado.

Hoy en día la novela se encuentra traducida a cuarenta lenguas (incluido el ucraniano) y siempre despierta un interés vivo y unívoco por parte los lectores. La estructura, la forma de narrar, el lenguaje y, en especial, el contenido del libro provocan una reflexión, que nos lleva a creer que finalmente aparecerá cristalizada la verdad sagrada de la existencia.

La trama de la novela de “El invierno de Gunter” está basada en las trágicas vivencias de su autor, Juan Manuel Marcos, quien entre 1973 y 1987 fue perseguido por sus convicciones políticas, se vio obligado a exiliarse del país y tuvo que vivir casi 15 años en Europa y Estados Unidos.

Con una estructura singular atravesada por el lirismo infinito de los sentimientos y las emociones de sus protagonistas, esta obra trata sobre el destino del presidente del Banco Mundial, de origen alemán, Francisco Gunter, y su esposa, la hispanista Elisa. Gunter es un paraguayo frío y ahorrativo en contraposición a su esposa que es una mujer afroamericana, de temperamento sentimental y tierno. La trama de la novela se desarrolla en Paraguay durante la dictadura de Stroessner. Gunter se marcha a Paraguay para salvar de la persecución, el encarcelamiento y la represión a su sobrina, quien ha sido torturada salvajemente por las autoridades locales, descontentas con su poesía que llama a la libertad y la democracia, cargada de amor a su país y exponente del drama político que vive su país.

Este novelista no es muy famoso entre los lectores ucranianos. Juan Manuel Marcos es un experto muy reconocido a nivel internacional, Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Letras por la Universidad de Pittsburgh, Pennsylvania. Cursó estudios postdoctorales en las Universidades de Yale y Harvard. Superó varios concursos selectivos en Estados Unidos hasta obtener la condición de catedrático en la Universidad de California, Los Ángeles.

También es el fundador de la Universidad del Norte (UniNorte), la mayor y la más importante universidad privada de Paraguay,

de la que es rector desde 1991. Así mismo ha hecho carrera política como Diputado y Senador de la Nación, y ha sido el Presidente del Parlamento Cultural del Mercosur. Actualmente es miembro titular del Consejo Nacional de Educación y Cultura, el órgano más importante del Ministerio de Educación.

Juan Manuel Marcos describe perfectamente su visión de carácter personal, social y literario, en una de sus entrevistas: “La misión de los escritores es doble. Tienen que crear belleza y al mismo tiempo estar preocupados constantemente del mejoramiento de la vida cultural, política, económica de su país”.

Esa alianza de lo estético y lo social parece es el rasgo típico de la literatura latinoamericana en general, la materia principal del realismo mágico, una noción más sensitivo-metafórica que racional. Constituye la unión mágica de todo lo que para la cultura europea es habitual, problemático, hasta conflictivo, la alianza inalterable de lo personal, sacro para cada persona con lo social.

En esta literatura encontramos. El amor en sus reflexiones más íntimas se transforma en una forma irracional de amor a la Patria, a Dios, a la gente. Lo social hasta en sus reflexiones extremas como las guerras, las revoluciones; la anarquía es la reflexión del amor furioso-primitivo, natural, auténtico-sincero a la vez. El forzamiento racional, el seguimiento ficticio de las ideas ajenas, la destitución de la gente, la soledad, la ausencia del amor en literatura latinoamericana en general son los pecados más grandes contra la persona. y la novela de Juan Manuel Marcos “El invierno de Gunter” es la confirmación brillante de todo mencionado más arriba. La ruptura del pecado como alejamiento de las personas, la cuestión principal de la novela, su problemática. En el sincretismo, por un lado, de la narración de los mitos, las leyendas, las fabulas de los indígenas guaraníes, y por otro, en la caótica vida moderna del siglo XXI, tan pragmática, hipertecnológica; el autor busca y encuentra la solución a todos los problemas.

La identificación de los personajes, contemporáneos a nosotros, con los protagonistas de las leyendas de la “Antigüedad Ideal” de Paraguay, los nombres de los personajes de la novela y las personalidades históricas repetidos de una forma milagrosa transforman la historia antigua en el destino de una persona contemporánea. El interés por el crecimiento del geranio, jugar al ajedrez, las conductas rebeldes y el amor a la poesía se repiten en la vida de los héroes como si lo heredasen.

La mujer, la Patria, la libertad, la poesía, la revolución, la flor, el jaguar, el misterio, el amor, el sexo, la muerte... son diferentes caras de una imagen que en la novela aparece como el Símbolo de Existencia, que se hace pedazos de la Vida que está quebrándose. Este complicado sistema de imágenes está lleno de contrastes: colores (del blanco mortal hasta el color esmeralda de los ojos, del agua, de los árboles), sonidos (de la poesía y la música hasta los gritos de amor, de dolor, de susto), el calor y el frío; el sol y la nieve...

Este sistema misterioso de metáforas inesperadas, de saltos en el tiempo, de oposiciones contrastivas que llegan hasta la enemistad irreconciliable y al mismo tiempo listas para convertirse unas en las otras... son solo unas cuantas opciones que tiene el autor de entre su enorme arsenal para influenciar emocionalmente al lector.

En la magia de “El invierno de Gunter” es posible y lógico todo. No solamente la decisión impertinente de cambiar su destino, empezar la vida de la página en blanco, ocultar algo para siempre, vengar cruelmente, hasta matar, sino el renacimiento de los muertos no parecen extraños.

Porque el invierno (con el que se correlaciona la dictadura de Sroessner en Paraguay) no será eterno, el hombre no vive en esclavitud, el amor vence a la muerte y el maestro cree la palabra que encarna la esperanza a la belleza de la existencia.

LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN



Irina Bonatska

*Universidad Nacional
de Aviación, Kyiv*

ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y SU REPRESENTACIÓN LINGÜÍSTICA EN ESPAÑOL Y EN UCRANIANO

La comunicación no verbal engloba un sinnfín de signos y sistemas no lingüísticos que participan en la comunicación humana. Según los investigadores del fenómeno sus elementos constituyen entre el 60% y el 70% de la comunicación humana¹. Se distinguen cuatro sistemas principales de comunicación no verbal: la kinésica, la proxémica, la tactésica y el paralenguaje. De estos cuatro sistemas, **la kinésica** (signos corporales: gesticulación, expresiones faciales, mímica, mirada) y el **paralenguaje** (signos fónicos: tono de la voz, entonación), están considerados como sistemas primarios por su implicación directa en cualquier acto de la comunicación humana. Los otros dos, la proxémica (comportamiento del ser humano en el espacio) y la tactésica (comunicación no verbal

¹ Aguado, Alfredo Miguel; Nevares Heredia, Lourdes, «La Comunicación no Verbal» [en línea], Universidad de Valladolid [Recurso electrónico] : < http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2244137&orden=0 > 1996; Cestero Mancera, Ana María, «La Comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía» [en línea], Universidad de Alcalá. 2006 [Recurso electrónico] : http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf [Consulta: 29-11-2009]; Андрианов, 6, 1999, с. 89–99.; Блинова, Анна, «Структурно-семантический анализ невербальных средств коммуникации и их отражение в языке и речи Текст. : дисс. канд. филол. наук : 10.02.01», Москва, 1994.

vinculada con el tacto), se definen como sistemas secundarios o de segundo nivel¹.

Es lógico que los elementos de comunicación no verbal estén reflejados en los textos narrativos²:

Expresiones faciales:

Rafael *hacía gestos muy graciosos* cuando contaba algo de risa, y *muecas terribles*, pero tan exageradas, que daban la risa también, si era de miedo lo que contaba.

Рафаель *дуже кумедно кривлявся*, коли розповідав щось смішне, і *робив моторошні гримаси*, але аж надто перебільшені, що також спричиняло сміх, навіть якщо йшлося про щось страшне.

Aspecto físico/ característica de la voz:

— Los aviones van a la ciudad. Esta zona no está habitada. Aquí no bombardean –dijo papá. *Pero estaba pálido y su voz temblaba un poco.*

— Літаки прямують до міста. В цій зоні ніхто не живе. Тут вони не бомбуватимуть, — сказав тато. *Але був блідий, і голос його трохи тремтів.*

Tono de la voz/expresión facial

La señora estaba distinta de la de los demás días. *Parecía muy nerviosa.* Había perdido todo su empaque.

— ¿A dónde vas, niña? –*le preguntó con una voz y un gesto que parecían agresivo.*

— Ти куди, дівчинко? — запитала вона; *в її голосі та виразі обличчя було щось агресивне.*

¹ Domínguez Lazaro, Mª de los Reyes, «LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN EL DESARROLLO CULTURAL DE LAS SOCIEDADES», *Razón y Palabra*, vol. 14, núm. 70, noviembre-enero, 2009, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México, México [Recurso electrónico] : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520478047>

² Los ejemplos están tomados de la novela de Mercedes Neuschäfer-Carlón “La acera rota” [Neuschäfer-Carlón, Mercedes, *La acera rota*, EDICIONES CARDEÑOSO, 2011 [1986]] y mi traducción al ucraniano fue publicada en la revista literaria *Vsesvit* No 9–10, 2012.

En la ponencia se pretende analizar algunos medios de nominación lingüística de los elementos no verbales de comunicación pertenecientes al **paralenguaje** (signos fónicos) en los textos narrativos españoles y en sus traducciones al ucraniano.

En la Comunicación No Verbal, el Paralenguaje es una disciplina que estudia desde el punto de vista fónico, las cualidades de la voz y sus posibles modificaciones. Además, también analiza los elementos diferenciadores emocionales, las pausas y los silencios.

En los textos narrativos las nominaciones de los elementos paralingüísticos aparecen, en su mayoría, en las palabras del autor con las que acompaña el enunciado del protagonista (estilo directo) para subrayar, en la inmensa mayoría de los casos, el estado emocional del personaje.

Los elementos clave de tales palabras del autor son los verbos de habla (*decir, añadir, asegurar, preguntar, exclamar, reponer*, etc.) y los lexemas “la voz, el tono de la voz” con los modificadores que expresan explícita- o implícitamente el estado emocional del hablante.

Los modificadores pueden referirse a las características fónicas de la voz. En tales casos la información adicional sobre el estado emocional del hablante es implícita:

— ¿No queréis jugar con Julín y Elena? –les preguntó. Los niños *se miraron sorprendidos*. Se notaba que no lo esperaban. **Al fin el niño dijo: –Bueno –muy bajito.**

Діти здивовано переглянулися. Видно було, що вони на таке не очікували. **Нарешті, хлопчик сказав: — Добре, — дуже тихенько.**

— ¡Ay, vaya por Dios! — dijo mamá. — ¡Cuánto, cuánto lo siento!

Tenía que hacer esfuerzos para no llorar. **a mamá le temblaba la voz.** Elena notó que tenía que hacer esfuerzos para no llorar.

— О Боже! — сказала матуся. — Як мені страшенно шкода! **Голос у матусі тремтів.** Елена помітила, що вона ледь стримується, щоб не розплакатися.

Las características físicas de la voz pueden ser descritas asimismo en la percepción del oyente:

Subían ya los escalones cuando **se oyó una voz desagradable a sus espaldas...**

Вони вже піднімалися сходами, коли **почули неприємний голос за спиною...**

Y aunque en tales casos sólo se describe la intensidad de la voz, su temblor, etc. es evidente que de esta manera se expresa implícitamente el estado emocional del protagonista.

El tono de la voz es otro elemento paralingüístico muy importante para expresar tanto el estado emocional del remitente del enunciado, como su percepción por el destinatario:

— Hola, Elenita, me voy con estos señores. En seguida vuelvo — le dijo. **Eran palabras corrientes, dichas, incluso en un tono normal por papá. Pero no, Elena se daba cuenta: no eran palabras corrientes.**

То були звичайні слова, і сказані навіть були татком у нормальному тоні. Але ні, Елена помітила: то не були звичайні слова.

— No. Yo a él — **contestó tía Lina con un tono por el que Elena dudó un poco si había sido del todo verdad.**

— Ні. Я йому, — **відповіла тітка Ліна голосом, який примусив Елену трохи сумніватися, чи це була повністю правда.**

— ¡Ya lo creo, ya lo creo! — dijo tía Lina. **Y, en el tono con que respondió, notó Elena algo especial.**

— А як же, а як же! — **відповіла тітка Ліна. І в тоні її відповіді Елена помітила щось дивне.**

Mamá se quedó un momento sin contestar. y luego dijo: — Nosotros no somos comunistas. **Elena notó, en el tono de su voz, que de ninguna manera se lo iban a comprar.**

Мама трішки помовчала. А потім сказала: — Ми не комуністи. **Елена зрозуміла по її тону, що ні в якому разі її форму не куплять.**

— ¡Mira qué mariposas más bonitas y qué florecitas! — **dijo con ese tono falsamente animado** con que los mayores tratan de transmitir a los niños un entusiasmo que ellos no sienten.

— Дивися, які гарні метелики, які квіточки! — **казала вона тим фальшивим тоном, яким дорослі намагаються підлеститися до дітей.**

En los ejemplos anteriores no vemos prácticamente diferencia léxica ni sintáctica entre la descripción de los elementos no verbales de comunicación en el texto español y su traducción al ucraniano.

No es así con la **descripción explícita** del estado emocional del hablante que se transmite mediante los elementos paralingüísticos. Se efectúa mediante los modificadores de los verbos de habla (entre los cuales con la mayor frecuencia aparece el verbo “decir”). En español en calidad de tal modificador se emplea, en la mayoría de los casos, el participio no aislado que sirve de un atributo doble: tanto del sujeto, como del predicado. En ucraniano el participio (дієприкметник) en tal función necesita ser aislado.

— ¿Te quieres estar quieta? — **dijo ésta un poco enfadada.**

— Заспокойся! — **казала та, трішки роздратована.**

— ¡Sí, un avión, un avión! — **gritaba Julín, excitado e ilusionado también.**

— Так, літак, літак, — **кричав Хулін, дуже збуджений та схвильований.**

— A lo mejor vinieron los angelines para que amanecieses guapa el día de tu cumpleaños... — **dijo sonriendo.**

— ¡Por Dios, que ahí viene! — **dijo tía Lina nerviosísima.**

— Господи, ось він іде! — **казала тітка Ліна, вкрай знервована.**

— ¿No viene ya más? — **preguntaron desilusionados.**

— І більше нема? — **запитали вони, розчаровані.**

— ¿No viene ya más? — **preguntaron desilusionados.**

— І більше нема? — **запитали вони, розчаровані.**

— ¿De dónde las habéis sacado? — **les preguntó extrañada.**

— Де ви їх взяли? — **запитала вона, здивована.**

Pero con mayor frecuencia se utiliza el adverbio ucraniano (прислівник) que formalmente sólo caracteriza el verbo.

Empuñando una pistola de juguete, apareció Julín en la habitación. — Cañonazos, ¡son cañonazos! — **gritaba alegre y emocionado.**

Стискаючи іграшкового пістолета, в кімнаті з'явився Хулін. — Гармати, це стріляють гармати! — **весело й схвильовано кричав він.**

— No sé, no sé — **dijo, preocupado, papá.**

— Не знаю, не знаю, — **стурбовано сказав тато.**

Un señor, que justamente se cruzaba con ellos, **dijo enfadado:...**

Якийсь пан, що якраз сунув назустріч, **сказав роздратовано:...**

Cuando Trini le vio, **se puso colorada y dijo como enfadada.**

Коли Тріні його побачила, **вона почервоніла і сказала, нібито розлючено.**

— Señorita, ¿puedo bajar un momento? — **preguntó nerviosa a mamá.**

— Панночко, можна я спущуся на хвилиночку? — **схвильовано запитала вона в матусі.**

— Niña, ¿qué expresiones son ésas! ¿Dónde has oído tú tales cosas? — **dijo, asustada, Rosina.**

— Дитино! Що за вирази! Де ти таке чула?, — **перелякано запитала Росіна.**

Cuando se lo dijo a mamá, ésta **no se apuró, se sonrió un poco y dijo tan tranquila:...**

Коли вона розповіла про це матусі, **та не збентежилася, злегка посміхнулася і дуже спокійно сказала:...**

Ocasionalmente se registra el uso del adverbio español:

— Estaban ahí... — **explicó Rosa Mary tímidamente entre sollozos.**

— Вони були там... — **боязко пояснила Роса Марі, ридючи.**

...pero mamá dijo bruscamente: — No, no enciendas. a papá le molesta la luz.

...але мама різко сказала:- Ні, не вмикай, Татка дратує світло.

— Yo creo, Luisa, que si quitamos las más pecaminosas, a lo mejor no es necesario quemarlo — **dijo, tímidamente, Rosina**

— Я вважаю, Луїсо, що якщо ми позбавимось найбільш гріховних, то й не треба його спалювати, — **несміливо сказала Росіна.**

Otra forma gramatical que se utiliza para caracterizar el verbo de habla es el grupo “con + sustantivo”, donde el nombre denomina explícitamente la emoción del hablante:

— ¡Fue el paco, fue el paco! — **gritó Elena con terrible dolor.**

— То був снайпер, снайпер! — **вигукнула Елена з нестерпним болем**

— Mira, Rosina, — **dijo Rosa Mary con un ruego en la voz...**

Дивися, Росіно, — **сказала Роса Марі з мольбою в голосі...**

En la variante ucraniana puede utilizarse el adverbio:

— Anda, guapa — **seguía Isabel con cariño.** — ¡Ponte contenta otra vez!

— Ну, красунечко, — **ніжно продовжувала Ісабель,** — розвеселися!

— Sí... bueno... sí — **dijo mamá con poca decisión.** y luego, después de pensarlo, **añadió con más fuerza:** — Claro, sin duda, eso es lo más importante.

— Так... авжеж... так, — **сказала матуся не дуже рішуче.** Потім, подумавши, **додала більш енергійно:** Так, безумовно, це найважливіше.

En la comunicación no verbal, el Paralenguaje estudia desde el punto de vista fónico, las cualidades de la voz y sus posibles modificaciones. Además, también analiza los elementos diferen-

ciadores emocionales, las pausas y los silencios, cuyas descripciones verbales comparadas (en español y en ucraniano) serán el objeto de la investigación posterior.

Bibliografía

- Андрианов, Михаил, «Невербальная коммуникация: стратегическая обработка паралингвистического дискурса Текст», *Вопр. Психологии*, 6, 1999, с. 89–99.
- Блинова, Анна, «Структурно-семантический анализ невербальных средств коммуникации и их отражение в языке и речи Текст. : дисс. канд. филол. наук : 10.02.01», Москва, 1994.
- Aguado, Alfredo Miguel; Nevares Heredia, Lourdes, «La Comunicación no Verbal» [en línea], Universidad de Valladolid [Recurso electrónico] : < http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2244137&orden=0 > 1996
- Cestero Mancera, Ana María, «La Comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía» [en línea], Universidad de Alcalá. 2006 [Recurso electrónico] : http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf [Consulta: 29–11–2009]
- Domínguez Lazaro, M^a de los Reyes, «LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN EL DESARROLLO CULTURAL DE LAS SOCIEDADES», *Razón y Palabra*, vol. 14, núm. 70, noviembre-enero, 2009, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Estado de México, México [Recurso electrónico] : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520478047>
- Neuschafer-Carlson, Mercedes, *La acera rota*, EDICIONES CARDEÑOSO, 2011 [1986].
-

Ihor Tsymbalistyy

Universidad Nacional Iván Frankó de Lviv

EL ACORTAMIENTO DE LAS PALABRAS: ASPECTOS FORMALES Y FUNCIONALES

La creatividad es una parte integrante del desarrollo del sistema lingüístico y la creatividad léxica es uno de los recursos más importantes de la renovación del caudal léxico, ya que es capaz de satisfacer todo tipo de demandas, ofreciendo varios procedimientos y modelos, marginando unos, actualizando otros, en dependencia de la necesidad de ciertas formas en una etapa concreta de la evolución de la lengua.

Llamamos acortamiento a la reducción del cuerpo fónico de una palabra, generalmente concretado en la pérdida de sílabas finales (apócope: *propí* < *propina*), iniciales (aféresis: *chelo* < *violonchelo*) y, rara vez, de sílabas intermedias (síncopa: *Barna* < *Barcelona*)¹.

La aparición y extensión de este fenómeno está sometido a un fin pragmático: conseguir cierta comodidad en la comunicación, aunque causas como la búsqueda de nuevas formas para expresar valor apreciativo (afectividad, juego...), la intención de codificar la información (en algunos lenguajes jergales) y la moda, también son factores que estimulan su productividad.

Las palabras acortadas suelen referirse tanto a vocablos comunes, como a nombres propios (principalmente a los antropónimos); generalmente aparecen en el lenguaje de ciertos ámbitos sociales (juvenil, familiar, profesional, de la delincuencia, etc.);

¹ Almela Perez, 1999, p. 202.

y se usan en situaciones menos formales que sus correspondientes formas plenas. Algunas abandonan el ambiente en el que se originan y entran en la lengua coloquial e incluso en la culta, en muchos casos desplazando parcial o completamente a sus prototipos. Este es el caso de palabras como *cine*, *taxi*, *bici*, *moto*, *zoo* y algunas otras lexías. No obstante, en la mayoría de casos, tiene lugar la coexistencia de las dos formas, cada una en el ámbito de su registro, y algunos acortamientos (sobre todo, los del argot de germanía) siguen siendo parte del léxico del cierto sector social en el que se han originado.

El fenómeno genérico del acortamiento léxico no es del todo nuevo, ya que basta con echar un vistazo a las obras literarias de diferentes épocas para darse cuenta de que varias reducciones de palabras (en general, esporádicas e irregulares) son el fruto del desgaste fónico en la cadena hablada. Los acortamientos como resultado del acto lingüístico consciente aparecieron en el argot de los siglos XVI y XVII. Podemos encontrar muestras en las obras de Cervantes y Quevedo (*gura* < *gurapa*, *rufu* < *rufián*, *delinque* < *delincuente* etc.). Precisamente, de este lenguaje entraron en la jerga juvenil y luego en otros registros, ya que el deseo de marcar diferencia siempre ha sido propio de los jóvenes que prestaban recursos lingüísticos diferenciadores hasta de personas con bajo nivel cultural.

Como ya se ha mencionado, los acortamientos consisten en la reducción silábica de la palabra, es decir, se eliminan sílabas y nunca segmentos menores (*profe* < *profesor*, *uni* < *universidad*, *frigo* < *frigorífico*).

El resultado suele ser bi- o trisílabo: *cole* < *colegio*, *cátedro* < *catedrático*, salvo algunas excepciones (*bus* < *autobús*).

El modelo bisílabo es el más extendido y su prioridad está condicionada por los siguientes factores: esta forma es una de las más típicas entre vocablos comunes, es cómoda en el uso, y, lo que es muy importante, es suficientemente informativa y reconocible.

Los acortamientos trisílabos son propios del argot, se usan tanto dentro de su área como en el lenguaje de varios grupos de jóvenes: *forasta* < *forastero*, *anarca* < *anarquista*, *machaca* < *machacante*, *analfa* < *analfabeto*. Este modelo se suele denominar *acortamiento actual* o *ultraneológico*¹, aunque muchas fuentes literarias y lexicográficas testimonian su productividad también en las épocas anteriores.

Un grupo aparte lo constituyen los acortamientos sufijados. Se trata de las formas cuya formación se produce por etapas: la reducción del vocablo y la adición del sufijo. Estamos hablando de los sufijos argóticos *-ata*, *-ota*, *-eta*, *-aca*, muy populares en el argot y en la jerga juvenil: *drogata* < *drogadicto*, *fumeta* < *fumador*, *camata* < *camarero*, *sudaca* < *sudamericano*, *mensaca* < *mensajero*. Lo curioso de estos sufijos es que, a pesar de la *-a* final, sirven para formar sustantivos masculinos.

El análisis de los mecanismos empleados en la formación de los acortamientos léxicos permite concluir que la apócope (pérdida de sílabas finales) es prioritaria, ya que la parte inicial, que suele coincidir con la raíz, es poseedora de la carga semántica de la unidad léxica. No obstante, puesto que la reducción de palabras compuestas y prefijadas normalmente es de carácter morfémico, o sea, la que se produce en la unión de morfemas dejando al prefijo o al primer componente del compuesto y eliminando el resto, el resultado es ilógico y la comunicación es posible solo en el caso del llamado *interlocutor competente*: *súper* < ***super***-mercado, *híper* < ***hiper***-mercado, *sobre* < ***sobre***-saliante, *narco* < ***narco***-traficante, *limpia* < ***limpia***-botas, *cumple* < ***cumple***-años, *pincha* < ***pincha***-discos, *finde* < ***fin de*** semana. Respecto a los acortamientos de nombres de pila dobles, suelen reducirse de otra manera: queda intacto el primer componente y se reduce pero no se elimina el segundo (*Juanmi* < *Juan Mi-*

¹ Lang Mervyn, 1992, p. 262.

guel, *Juanjo* < *Juan José*, *Mariajo* < *María José*) o se acortan los dos (*Mamen* < *María del Carmen*, *Marisol* < *María de la Soledad*, *Marisa* < *María Luisa*).

En cuanto a otros mecanismos abreviadores, la aféresis se da mucho en la reducción de los antropónimos debido a que estos son semánticamente vacíos y se relacionan con una persona concreta y no con el significado: *Nando* < *Fernando*, *Cisco* < *Francisco*, *Berto* < *Roberto*, *Quin* < *Joaquín*, *Tina* < *Augustina*, *Lina* < *Angelina*).

Si comparamos las características formales de los acortamientos con sus correspondientes fragmentos en los prototipos, estos suelen coincidir, aunque hay casos de ciertas modificaciones a las que se someten las lexías reducidas. Destacaremos las siguientes alteraciones:

1. La eliminación de la consonante final si el lugar de reducción coincide con la sílaba trabada: *dire* < *director*, *neura* < *neurastenia*. La palabra *facultad* presenta dos formas acortadas con y sin consonante: *facul* y *facu*. Sin embargo, algunos acortamientos conservan la consonante final: *Depor* < *Deportivo la Coruña*, *estupen* < *estupendo*, *diver* < *divertido*. La eliminación o la conservación de la consonante se deben a la tendencia a la sílaba abierta, la evitación de las finales impropias del español o la necesidad de la conservación de la motivación.

2. El uso de la *-i* final en los antropónimos (*Pili* < *Pilar*, *Susi* < *Susana*, *Fredi* < *Alfredo*, *Noli* < *Manuel*). Los investigadores destacan que se trata de un nuevo sufijo diminutivo, prestado del inglés y perfectamente adaptado en el español ya que también se da en algunos acortamientos de palabras comunes: *compa*/*compi* < *compañero*¹.

3. La aparición de la *-a* final en las voces de género masculino (*anarca* < *anarquista*, *forasta* < *forastero*, *masoca* < *masoquista*),

¹ Almela Perez, 1999, p. 203.

según algunos investigadores, se debe a la influencia de los anteriormente mencionados sufijos argóticos *-ata*, *-ota*, *-eta*, *-aca*¹.

Como se puede apreciar, las alteraciones afectan a la parte final de los acortamientos, las modificaciones de fonemas en el interior suelen tener lugar en los antropónimos. Un ejemplo muy elocuente es el cambio de la c o la s por la ch: Merche < Mercedes, Nacho < Ignacio, Concha < Concepción, Chus < Jesús. Según la investigadora Carmen Pensado, aquí se trata de la tendencia a la fonética expresiva, cuando ciertos sonidos se sustituyen por otros más relevantes y atractivos².

El análisis de los aspectos funcionales permite concluir que los acortamientos están plenamente adaptados en casi todos los niveles de la lengua lo que testimonia su validez léxica. Su pronunciación no causa ningún tipo de problema porque se ajusta perfectamente a las normas fonológicas de español. Incluso han llegado a crear modelo prosódico propio dislocando la acentuación: *prógre < progresista, bóli < bológrafo, proléta < proletario*.

Las formas acortadas siempre conservan la categoría gramatical y el género de sus equivalentes plenos (*el cuchí < el cuchillo, la coci < la cocina*). En algunos casos se llega al cambio de la categoría gramatical (*depre < depresión* a menudo se usa como adjetivo: *estar depre*) y del género, hasta modificando la forma: *el profe / la profa*.

La pluralización de los acortamientos no presenta ninguna particularidad: siguen las normas generales del español: *la moto < las motos, el bus < los buses*. En caso de los préstamos, a veces el plural se forma según el modelo inglés: *el fan < los fans*. Cabe señalar que los acortamientos cuyos prototipos van en plural conservan este número: *las mates < las matemáticas, las vacas < las vacaciones, los billes < los billetes*.

¹ Casado Velarde, 1999, p. 5079.

² Pensado, 1999, p. 4441.

El aspecto semántico es la única restricción para la autonomía absoluta de los acortamientos ya que estos en su mayoría tienen el mismo significado que sus prototipos. Se les suele conceder el estatus de variantes sintácticas de sus equivalentes: la voz acortada adquiere un carácter enfático, afectado, mientras que la palabra completa lo posee neutro. Sin embargo, se dan casos tanto de la especialización como de la derivación semántica. Bajo el concepto *especialización semántica* entendemos los casos de equivalencia significativa parcial, cuando al acortamiento le corresponde solo un significado del prototipo polisémico: *seño* o *sita* se refieren a la maestra y no a cualquier señorita. En el caso del argótico *merca* < *mercancía* con el que se denomina la droga, tenemos la equivalencia con el significado metafórico del prototipo. La derivación semántica comprende el desarrollo de nuevos significados o la adquisición del propio. Ejemplos de ello son los acortamientos *cine*, *tele*, *foto*, *taxi* y algunos otros.

Resumiendo todo lo expuesto anteriormente, señalaremos que la tendencia al acortamiento está avanzando en el español de hoy, ya que no solo es una necesidad de comodidad en la comunicación o un nuevo medio de expresividad, sino una modificación de la estructura de la lengua, enriqueciendo esta con nuevos elementos y fenómenos que no existían antes. Como dice F. Marvin Lang, el acortamiento está en relación con la preferencia por un tipo de lenguaje sintético, acorde con los nuevos estilos de vida¹.

¹ Lang Mervyn, 1992, p. 262.

Bibliografía

- Almela Perez, Ramón, *Procedimientos de formación de palabras en español*, Barcelona, Ariel Prácticum, 1999.
- Casado Velarde, Manuel, *Acortamientos, formación de siglas y acrónimos en «Gramática descriptiva de la lengua española: en 3 t.»*, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, Madrid, Espasa Calpe S.A., 1999, pp. 5077-5096.
- Lang Mervyn, F., *Formación de palabras en español. Morfología derivativa productiva en el léxico moderno*, Madrid, Cátedra, 1992.
- Pensado, Carmen, *Morfología y fonología. Fenómenos morfofonológicos en «Gramática descriptiva de la lengua española: en 3 t.»*, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, Madrid, Espasa Calpe S.A., 1999, pp. 4423-4504.
-

Iuliia Koshchii, Galyna Verba

*Universidad Nacional
Tarás Shevchenko de Kyiv*

HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS DRAMÁTICOS DEL ESPAÑOL AL UCRANIANO (DESDE LA EDAD DE ORO HASTA NUESTROS DÍAS)

La traducción de textos dramáticos representa una parte importante de la traducción literaria. Es un medio para fortalecer y aumentar la conciencia internacional, el proceso de la comunicación intercultural, un elemento potente de simbiosis entre literatura y cultura, que incluye no sólo el conocimiento de una cultura extranjera, sino el entendimiento profundo de textos, géneros y estilos.

En 2009 G. Verba presentó su ponencia referente a la traducción de las obras literarias españolas al ucraniano durante el Primer Congreso de Hispanistas de Ucrania, pero no se centró mucho en la traducción de textos dramáticos y como alumna suya quiero hacer hincapié en este tipo de discurso.

Diacrónicamente, las primeras obras dramáticas españolas, que fueron traducidas al ucraniano, pertenecen a un período con una denominación tan elocuente como «La Edad de Oro». Al hablar de esta época, hay que mencionar las traducciones de textos dramáticos escritos en verso de Lope de Vega, «Fuente Ovejuna» y «El perro del hortelano», que fueron realizadas por el genial M. Lukash en 1962. Asimismo, a las obras de ese período también se ha dedicado el traductor contemporáneo S. Borshchevsky,

quien ha traducido “El perro del hortelano”, aunque esta obra todavía no ha sido publicada.

Se puede considerar a Calderón de la Barca como un seguidor de la escuela de Lope de Vega. Iván Frankó hizo la primera traducción de Calderón aunque no directamente desde el español, ya que no lo dominaba, pero era una adaptación de su famosa obra «El alcalde de Zalamea». Los motivos de dicha obra repercuten notablemente en el drama de Frankó “Ві́йт Заламейський”. «La vida es sueño» fue traducida por Mikhaïl Ivanovich Lytvynets en el año 2004. En Ucrania se han traducido en total sólo 3 de los 80 dramas de Calderón (S. Borshchevsky tradujo otros dos) y eso significa que todavía están por hacer muchísimas traducciones. a pesar de esto, actualmente se sigue representando el texto dramático “La dama duende” en el teatro de Kiev “Koleso” (“La rueda”). El Partido Comunista prohibió la obra “El príncipe constante”, traducido por Serhiy Borshchevsky, durante el período soviético, pero después se representó en el Teatro Molodiy (El Teatro juvenil) de Kiev.

Es lamentable que representantes de la escuela de Lope de Vega como Tirso de Molina (1571–1648), Juan Ruiz de Alarcón (1580–1639), Guillén de Castro (1569–1631) o Agustín Moreto y Cavaña (1618–1669), no estén traducidos aún del español al ucraniano. Sólo es posible encontrar las traducciones de estos escritores en ruso.

El Siglo XVIII en España suele ser considerado como un periodo de decadencia. En este periodo no podemos destacar a ningún dramaturgo relevante, pero ya en el siglo XIX se puede hablar de Gil y Zárate (1793–1861), de A. García Gutiérrez (1812–1884) y de Ventura de la Vega (1807–1865) entre otros, pero sus obras no han sido traducidas al ucraniano.

En el Siglo XX aparece el drama en prosa con los elementos del habla coloquial.

Se puede considerar a Ramón María de Valle-Inclán como el representante más deslumbrante de la **Generación 98**. Sus obras

pertenecen al género del drama “Noaristotélico” (abierto). Rasgos peculiares de sus obras son las acotaciones largas o los elementos épicos, por eso este tipo de drama se muestra como una mezcla de distintos géneros. Desgraciadamente, tampoco existen en Ucrania traducciones de obras dramáticas de este autor.

Bajo el pseudónimo de M. Paliy, Mikola Gurko publicó en el año 1988 una colección de sainetes “Сім коротких п'єс” (“Los siete dramas pequeños”), donde aparecen 7 dramas traducidos por él: “Mañana de sol” de S. Quintero, “El delantal blanco” de S. Voldanovich, “Estudio en blanco y negro” de V. Pinera, “La historia del absceso dental (en breve)” de O. Dragún, “La señora en su balcón” de E. Garro, “Las Coyoleas” de V. Asa y “De pequeñas causas” de J. Benavente. Esta colección incluye no solo a autores españoles sino también de América Latina, desde dramaturgos de finales del siglo XIX hasta principios del siglo XX. Las traducciones de M. Paliy se parecen mucho a las de V.Vovk, pues ambos usan el dialecto de la región de Ivano — Frankivsk del siglo pasado, y que actualmente no es hablado por los habitantes de aquella zona. M.Paliy nació en 1911 en Ucrania, pero emigró a los EEUU, donde se hizo doctor de español y Jefe del Departamento Europeo Oriental del Colegio Beloit (EEUU).

Cabe destacar al sevillano Serafín Álvarez Quintero (otro representante de la Generación 98), que usaba en sus obras el castellano depurado con el dialecto andaluz y las tradiciones de aquella región. Álvarez Quintero estableció junto con su hermano el llamado “**el género chico**”.

Los textos dramáticos españoles de los siglos XX y XXI tienden a la corriente realista, aunque intercalados con elementos líricos, y reflejan a su vez graves problemas sociales. Entre los autores de la **Generación del 27** destacan F. García Lorca y A. Casona. No se comprende por qué los traductores se centran sólo en las obras de estos dramaturgos frente a las de los demás. Tal vez, pueda explicarse por el hecho de haber tenido acceso a los textos originales.

M. N. Moskalenko, V. Vovk y D. Drozdovskiyy tradujeron los textos de Lorca. L. Demydyuk, S. Borshchevsky, I. Kochurovskyy, M. Paliy y V. Stasenko hicieron lo propio con las obras de A. Casona. Desafortunadamente, por ahora no hemos podido encontrar en Ucrania la traducción de M. Paliy, “Досвітня гостя” de A. Casona.

Las obras más famosas de esta generación pertenecen a la pluma de Lorca. En su teatro revive la antigua tradición, la tendencia al drama aristotélico, de tipo cerrado, basado en una estructura clara y con un final trágico, que lleva a la catarsis. Gracias a la labor de M. N. Moskalenko, Ucrania dispone de las siguientes traducciones: “Любов дона Перлімпліна та краси — Беліси”, “Коли мене п’ять років”, “Криваве весілля”, “Безплідна”, “Донья Росіта, незаміжня, або мова квітів”, “Дім Бернарди Альби” (1989). V. Vovk enriqueció nuestra literatura en 1974 con las traducciones de “Bodas de sangre” / “Криваве весілля”, “Yerma” / “Пустошня”, Doña Rosita, la soltera / “Панна Розіта” y “La casa de Bernarda Alba” / “Господа Бернарди Альби”.

La ucraniana Vira Vovk, que emigró a Brasil, ha realizado otras traducciones. Vale la pena comparar las traducciones de V. Vovk y M. N. Moskalenko. La de Vovk es un ejemplo de traducción domesticada, llena de arcaísmos de Leópolis de los años 50 y 60 del siglo anterior, difícil de entender para el lector o espectador. Sin embargo, M. Moskalenko usa el ucraniano literario, comprensible para el lector moderno, aunque su traducción puede llevar a una pérdida de los elementos coloquiales:

¡Vieja lagarta recocida! [F. García Lorca]

Стара жаба! [пер. М. Н. Москаленка]

Стара в окропі купала! [пер. В. Вовк]

En la primera traducción se ve un desplazamiento semántico de la combinación *lagarta recocida*, usada en sentido figurado por M. Moskalenko como *стара жаба*, es decir, el objeto de la metáfora cambia ya que en ucraniano *ящірка* no tiene la misma connotación que *lagarta* en español. Mientras que en la segunda

traducción, *жаба* refleja adecuadamente la evaluación del autor y transmite de forma acertada una valoración negativa. La traducción de V. Vovk se considera incomprensible y malinterpretada.

S. Borschevskiy tradujo también la comedia «Los árboles mueren de pie» de A. Casona. La única diferencia entre el teatro lorquiano y de Casona es la proximidad de este último al teatro europeo contemporáneo, donde hay paralelismos entre lo real y lo imaginario, con un profundo trasfondo filosófico. El texto dramático del mismo autor «Está prohibido suicidarse en la primavera» fue traducido por L. Demydyuk en 2013. I. Kachurovskyy tradujo «La barca sin pescador». V. Stasenko tradujo la obra de teatro «La tercera palabra», una traducción literal con la ayuda del traductor automático, ya que él no habla español. Esta obra sigue representándose en el teatro de Bila Tserkva actualmente. Por lo tanto, no podemos afirmar que todas las traducciones están hechas con la misma calidad.

Las obras de Antonio Buero Vallejo son un ejemplo del teatro social, donde están representados metafóricamente el franquismo y los problemas de la España de aquella época. Sus obras fueron traducidas también por S. Borshchevsky. Hoy en día la figura de A. Buero Vallejo y su acervo es objeto de la investigación científica. L. Korzova hizo una tesis doctoral sobre la obra de este famoso dramaturgo español de la Generación del 36–41. Los principales traductores de sus obras son S. Borshchevsky y M. Paliy. En 1996 Lev Olevskiy y O. Mykytenko tradujeron la obra «El sueño de la razón» de Buero Vallejo, publicada en la revista «Vsesvit» (№4). Con la ayuda de S. Borshchevsky pudo representarse la tragedia «En la ardiente oscuridad» en el Teatro Molodiy.

De entre las obras dramáticas traducidas en el siglo XXI, hay que destacar a un joven dramaturgo contemporáneo J. Mayorga con su obra «Cartas de amor a Stalin», traducida por S. Borshchevsky para el Teatro Molodiy. Este escritor combina la fantasía con elementos del género epistolar y alusiones históricas. J. Mayorga

pertenece al espacio posmoderno, con el resurgimiento de formas arcaicas de teatralidad, que aborda las cuestiones filosóficas como el problema de la tentación y la lucha por la libertad, y refleja la batalla entre los intelectuales y el poder.

En conclusión, el acervo literario español traducido al ucraniano, es todavía muy incompleto y hay que incrementar la cantidad de traducciones, y, por supuesto, su calidad. En este proceso debemos involucrar a un mayor número de hispanistas; incluidos los estudiantes de filología y traducción hispánica.

Voejevich Aelita

*Universidad Petro Mohyla
del Mar Negro*

DIFICULTADES EN LA TRADUCCIÓN ORAL DEL ESPAÑOL DE CUBA

En la presente ponencia abordaremos las dificultades a las que se enfrenta el intérprete en la traducción oral de la variante dialectal del español cubano. El castellano de Cuba se diferencia bastante del castellano en España en muchos aspectos lingüísticos, o sea, en el campo del léxico, la morfología, el uso de los tiempos verbales, pero la diferencia más importante es la fonética cubana que presenta una serie de inconvenientes y obstáculos para el intérprete. La fuente de dichas diferencias hay que buscarla en la historia de la formación del idioma, componente esencial de la cultura puramente cubana, muy distinta a la de otros países de habla española. Esperamos que la presente ponencia sea una buena herramienta para quienes trabajan en el campo de la traducción consecutiva.

Entre las variantes regionales del español de América Latina, la cubana se parece más al español de las Islas Canarias, lo que se explica por las intensas migraciones desde finales del siglo XV, relacionadas con el descubrimiento de las Américas por Cristóbal Colón en 1492, hasta el siglo XIX. Había migraciones de Galicia, Asturias, el País Vasco, pero no ejercieron una influencia tan fuerte como las canarias. El español de Cuba presenta ciertas influencias del habla de los indios que habitaban la isla antes de la llegada de Colón. Hay palabras que se usan en el lenguaje coloquial de la vida cotidiana (“*caney*”, “*guagua*”). Hay algunas plantas y frutas que conservan sus nombres indios “*chirimoya*”, animales “*jicotea*”, algunas profesiones “*guajiro*”.

La mayoría de los conquistadores fueron de origen andaluz, por tanto el carácter fónico de su idioma dejó su huella en la pronunciación cubana.

Las particularidades de la fonética cubana son las siguientes:

— se pronuncia la [s] en vez de la [θ] castellana, aunque dicho fenómeno se observa en la mayoría de los países de habla hispana;

— se pronuncia la [y] en vez de la [ll], lo que se denomina “yeísmo” por los lingüistas que realizan sus investigaciones en ese campo;

Es importante señalar que en Cuba esas particularidades del habla son mucho más fuertes que en otros países.

— otra particularidad fónica es la asimilación de la “rr” por la “r”, lo que se explica por la formación alveolar de dichos sonidos y las propiedades de articulación de los cubanos “*el sor*” en vez de “*el sol*”, “*mi amol*” en vez de “*mi amor*”;

— se aspira la “s” final, así como la “s” antepuesta a una consonante: “*las cosas*” se dice “*lah cosah*”, “*tantas veces*” se pronuncia como “*tantah veseh*”, “*ya está*” como “*ya e’tá*”, “*hasta las trancas*” suena como “*a’ta lah trancah*”, “*esta muchacha*” se pronuncia “*e’ta muchacha*”;

— se omite la “d” en la posición intervocálica y a veces no se pronuncia la misma en la posición final: “*cantado*” se dice “*cantao*”, “*terminao*” en vez de “*terminado*”;

— se pronuncia la [v] labiodental en vez de la [b] labial “*Vino*”, “*vinagre*”.

Tienen una gran importancia las diferencias lexicales. Como hemos mencionado anteriormente existe un grupo de las unidades léxicas heredadas de los indios (“*guagua*” significa “*autobús*”, “*guacamayo*”, “*papagayo*”). Existe una serie de unidades léxicas que resultan son características sólo de Cuba: “*lentes*” son “*gafas*”, “*pitusa*” significa “*pantalón*”, “*manejar*” significa “*conducir*”, “*carro*” es “*coche*” y otras.

Cabe mencionar que se observan algunos casos curiosos cuando una expresión que es totalmente normal en Cuba tiene un significado especial en otros países: «...y *pico*» en Cuba significa “y *más*” y en Perú tiene un significado de mala palabra.

Se observan algunas palabras que en España cayeron en desuso ya hace tiempo y se retiraron al campo de arcaísmos, sin embargo en Cuba siguen usándose en el habla cotidiana: (“*fajarse*” significa “*pelearse*”, “*negro*” es “*prieto*”).

Las palabras provenientes del inglés abarcan un grupo especial. Ese fenómeno está marcado por la posición geográfica y la presión lingüística y cultural de los norteamericanos (“*chores*”, “*blumer*”), eso se debe también a la emigración de los cubanos a los Estados Unidos y las fuertes relaciones que tienen los emigrados con sus familias en Cuba.

Debido a su situación, única en el campo político y social, apareció una forma especial de trato que es “*compañero*” y “*compañera*” en vez de “*señor*” y “*señora*”.

En el campo de la morfología hay que mencionar la omisión total del uso del pronombre de la segunda persona del plural “*vosotros*” y su completo cambio por “*ustedes*”. Tampoco se usan las formas verbales de la segunda persona del plural.

El uso de los tiempos verbales también presenta ciertas diferencias:

— se usa el Pretérito Perfecto Simple en vez del Pretérito Perfecto Compuesto: “*te lo dije ahora*” en vez de “*te lo he dicho ahora*”. Ese fenómeno es muy usual en todos los países del habla latina: se dice “*no vino hoy*” en vez de “*no ha venido hoy*”, “¿*Qué pasó?*” en vez de “¿*Qué ha pasado?*”.

— el Pretérito Indefinido y el Pretérito Imperfecto se usan en el habla coloquial como presente: “*Ayer voy por la calle y veo a María*”, “*veo*” en vez de “*ví*”, “*voy*” en vez de “*iba*”.

— uso inverso: el Presente cede al Pretérito Perfecto simple: “*nos fuimos*” en vez de “*nos vamos*”.

— sufijo *-ito(a)* se cambia por *-ico(a)*: “*momentico*”, “*gatico*”, “*chiquitico*”;

— uso de la partícula *se* como “para sí” con los verbos que no la requieren: “*se compró un pastel*”, “*escribanse*”;

— tendencia de cambiar verbos de la segunda a la tercera persona: “*levántense*” en vez de “*levantaos*”; “*que lo sepan*” en vez de “*que lo sepáis*”.

Resumiendo ese breve estudio pretende recordar que el español en Cuba fue y sigue siendo el **español** a pesar de ciertas diferencias morfolexicológicas y fonéticas.

Bibliografía

Alpizar Castellano, Rodolfo, *Para expresarnos mejor*, La Habana, Editorial Científico-Técnica, 1983, pp.34–35.

Lope Blanch, Juan Miguel, *Estudios sobre el español hablado en las principales ciudades de América*, Madrid, 1977, pp.56–58.

Menéndez Pidal, Ramón, *Manual de gramática histórica española*, Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1977, pp. 279–283.

METODOLOGÍA Y ENSEÑANZA



Javier García Berenguel

*Lector MAEC-AECID
Universidad Nacional de Lingüística de Kyiv*

NORMA(S) Y USO DEL ESPAÑOL CONSIDERACIONES EN LA CLASE DE ELE

Introducción

El presente trabajo abordará los conceptos de español estándar, español neutro, español correcto y variedades diatópicas del español; y cómo estos son importantes en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE en adelante) y de qué forma el profesor de español debe tenerlos en cuenta cuando se plantea qué español enseñar y cómo hacerlo.

Abordaremos el concepto de español estándar desde una perspectiva panhispánica. Las dos tendencias que existen a la hora de interpretarlo: la conservadora y la liberal, correlacionadas ambas como dos caras de una misma moneda. La RAE siempre muestra un difícil y en general acertado equilibrio entre ambas.

En un segundo apartado definiremos el español neutro, un producto comercial de existencia viva, rentable y extendida en el mundo. Una variedad estandarizada, lógica y defendible en la clase de ELE, por su gran utilidad, normatividad y riqueza. Esta variedad artificial ya está presente en las clases universitarias de los Estados Unidos.

A continuación, nos centraremos qué español es el más adecuado para enseñar en la clase de ELE. No existe una respuesta cerrada y única, pero defendemos la necesidad de optar siempre por un modelo culto que atienda a las necesidades e intereses de

los alumnos (para qué estudian español, dónde y con quiénes lo van a practicar). También hay que tener en cuenta los rasgos cultos arraigados del propio profesor.

Finalmente nos referiremos a las variedades geográficas del español (caribeño, mexicano, andino, rioplatense, chileno, castellano, andaluz, canario) que se mencionan pero no se definirán por problemas de espacio. Se facilitan una serie de planteamientos sobre cómo se deberían abordar e incluir estas variedades en la clase de ELE, independientemente del estándar escogido.

El español estándar

A menudo los especialistas en español oímos mencionar términos como el español estándar, el español general, el español neutro, los dialectos del español, las modalidades, las hablas, etc. Intentaremos abordar estos términos con el objetivo de clarificarlos un poco y ayudar a definir una caracterización que es a la par ambigua y poco científica ya que hace referencias a abstracciones metalingüísticas en muchos casos.

El *Diccionario panhispánico de dudas*¹ define el español estándar como

la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos. Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se

¹ Real Academia de la Lengua Española, *Diccionario panhispánico de dudas*, Santillana, 2005.

entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística.

De esta definición se desprenden algunos aspectos que podemos utilizar para caracterizar el estándar:

— Corrección. Es un modelo correcto gramaticalmente y por tanto libre de errores.

— Culto. Es un modelo vertical, se impone desde las instituciones (la RAE, los medios de comunicación, las escuelas) a los hablantes.

— Panhispánico. Es un modelo integrador que permite a los hablantes de español de todos los puntos del planeta comunicarse entre ellos sin ningún tipo de problema.

Estamos hablando por tanto de una abstracción lingüística no de una lengua natural. Los hablantes hacemos uso de los rasgos que todos compartimos en nuestra lengua para poder entendernos entre nosotros. El español estándar queda vinculado por sus características a la norma lingüística, es decir, un uso correcto y consensuado de la lengua por parte de los hablantes de español. Según el lingüista Javier Mangado Martínez¹ existen dos formas de entender la norma:

— La tendencia purista o conservadora.

— La tendencia objetiva o liberal.

La tendencia purista o conservadora es aquella que se basa en una concepción prescriptiva y proscriptiva de la lengua. Esta tendencia nos dice cómo debemos hablar y cómo no hacerlo. Favorece unos usos canónicos y desecha otros. Entiende la lengua como algo, parafraseando a Mangado, estático, homogéneo

¹ Mangado Martínez, J. Javier, «Norma idiomática y lengua oral», en *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE, Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, ASELE, 2006.

y exclusivo. Esto me recuerda al lema de la Real Academia Española: “limpia, fija y da esplendor”. Por el contrario, la tendencia objetiva o liberal se basa en la descripción de los usos reales de la lengua. Rechazan cualquier imposición vertical sobre esta y entienden que todo es válido si se usa. Hoy en día la RAE se encuentra en un difícil equilibrio entre las dos posturas. Por un lado, mantiene la cohesión y la unidad de la lengua. Pero por otro, se ve obligada a incluir nuevos usos que no se habían considerado canónicos debido a su extensión y generalización entre los hablantes. Tanto si la RAE se sitúa en un extremo o en el otro en su quehacer suele estar sometida a críticas de las dos tendencias.

También existen otras dos formas de entender el español estándar o general. La primera sería aquella que identifica el español estándar con la norma meridional castellana, libre de sus rasgos dialectales y sin afectación. El lingüista Navarro Tomás¹ la definió así:

Señálese como norma general de buena pronunciación, la que se usa corrientemente en Castilla en la conversación de personas ilustradas, por ser la que más se aproxima a la escritura; su uso, sin embargo, no se reduce a una sola región, sino que, recomendada por las personas doctas, difundida por las escuelas y cultivada artísticamente en la escena, en la tribuna y en la cátedra, se extiende más o menos por las demás regiones de la lengua española. Siendo fundamentalmente castellana, la pronunciación correcta rechaza todo vulgarismo provinciano y toda forma local madrileña, burgalesa, toledana, etc.; y siendo culta, rechaza asimismo los escrúpulos de aquellas personas que, influidas por prejuicios etimológicos y ortográficos, se esfuerzan por depurar su dicción con rectificaciones más o menos pedantes (castellana sin vulgarismo y culta sin afectación).

¹ Navarro Tomás, Tomás, *Manual de pronunciación española*, CSIC, 1974.

Aun teniendo hoy mucha prevalencia en España, esta concepción equivocada se basa en una visión etnocéntrica en la que sólo tienen cabida una minoría de los hablantes de español, incluso dentro de la propia España. Los diferentes estándares hispánicos no se corresponden con el estándar castellano.

Por otro lado tendríamos otra concepción más acorde con la política panhispánica y los nuevos tiempos y, ¿por qué no decirlo?, más realista, según la cual habría tantos estándares como variedades tiene la lengua española a lo largo de su geografía. Esto no implica un gran problema en la inteligibilidad de los hablantes, ya que el español es una lengua simplex, esencialmente compacta. Esta visión viene avalada por los estudios sociolingüísticos urbanos que se han realizado entre los hablantes de español de diferentes países y que vienen a señalar que la norma culta no difiere en esencia entre ellos. Es decir, las clases medias instruidas de los diferentes países comparten más rasgos entre ellas que con las clases bajas de sus mismos países. En palabras de Mangado¹:

Y es que aspirar a una ejemplaridad panhispánica no supone una empresa descabellada: la Bibliografía sería al respecto coincidente en destacar que el español culto de América, pese a su vastedad, no amenaza la unidad idiomática ya que ni se aleja del de España ni se fragmenta a su vez: las dos ramas se han venido aproximando e identificando cada vez más.

Esta concepción integradora, no etnocéntrica y panhispánica no está exenta de problemas. Rosario Llorente² señala que “Difícilmente podremos enseñar una variedad que no existe, que permite múltiples realizaciones — tantas como países que hablan español, — y donde todo o casi todo podría tener cabida.” Entonces, ¿qué podríamos hacer para salvar este escollo? ¿Qué rasgos debe-

¹ Mangado Martínez, 2006.

² Llorente Pinto, Rosario, «El español neutro existe», en *III Jornadas de reflexión filológica*, Universidad de Salamanca, 2002.

mos elegir para señalar lo ejemplar panhispánico? Lope Blanch¹ señala que pueden darse dos posibles situaciones:

1) Que un rasgo normativo sea desde el punto de vista gramatical o sociocultural menos justificable que otro. La forma divergente no se incluiría en la norma panhispánica. Ejemplos:

a. Rehilamiento sordo palatal: cabasho, rasha (Río de la Plata).

b. La elisión de -d- intervocálica del participio: solda'ó, can-sa'ó (Castilla y Andalucía).

2) Que las dos formas sean igualmente justificables, en cuyo caso habrá que aceptar ambas. Ejemplos:

a. El seseo y la distinción s/z.

b. Alternativas verbales en los pretéritos perfectos: canté / he cantado.

c. Alternativas en los pronombres: vosotros / ustedes.

El español neutro

Mientras los lingüistas se afanan en encontrar una norma ejemplar panhispánica, los medios de comunicación se han adelantado a los lingüistas estableciendo de facto un español neutro internacional. Este español internacional surge de las necesidades comerciales que tienen las empresas de rentabilizar sus productos en el mundo hispánico. La diferencia fundamental entre el español estándar y el español neutro es que el primero constituye una abstracción mientras que el segundo tiene una existencia viva, rentable y extendida en el mundo hispánico.

Es el español de la CNN, Disney, las telenovelas hispanoamericanas, muchos dibujos animados y de todo tipo de productos comerciales. Es un español que entendemos todos los hablantes de

¹ Lope Blanch, Juan Miguel, «La norma lingüística hispánica», en *II Congreso Internacional de la lengua española*, Instituto Cervantes, 2001.

español del mundo. Es hispanoamericano, muy apegado a la escritura pero con seseo y yeísmo aunque libre de coloquialismos y localismos.

En España este modelo de español ha tenido diferentes situaciones dependiendo del producto concreto. En los años 60 aparecen en España películas y series dobladas al español pero con un seseo prepalatal y ciertas expresiones eufemísticas extrañas al público español. El doblaje se realizaba en estudios mexicanos, puertorriqueños y chilenos y desde ahí se exportaba al resto de los países. Según parece este español chocaba con los gustos de la sociedad española. En muchos casos, los españoles que no habían tenido ningún contacto con Hispanoamérica creían que era el español de alguno de esos países. Quisiera señalar que para los niños de mi generación, que solíamos ver con asiduidad películas y series de dibujos animados dobladas en español neutro, siempre nos resultó natural esta variedad en ese contexto y hasta que era adolescente no me paré a pensar en que hablaban un español que no era el mío. Quizá porque soy andaluz y ni siquiera el español estándar de los medios de comunicación españoles se correspondía fonéticamente con el nuestro.

Un buen ejemplo del español neutro eran las películas de dibujos animados de Disney de mi infancia. Las películas se doblaban en español neutro, libre de localismos, aunque a veces se usaban distintos acentos para enfatizar el carácter de ciertos personajes. Finalmente, a partir de *La Bella y la Bestia* (1991), Disney decidió efectuar dos doblajes diferenciados para adaptarse a los gustos del mercado: uno en español estándar castellano para España y otro en español neutro para Hispanoamérica. Técnica que siguen todas las grandes productoras de cine norteamericanas. Hay que señalar que el español neutro quizá suscitase también rechazo entre los españoles debido a la mala calidad del mismo en el pasado.

A pesar de que las productoras más potentes y prestigiosas de EE.UU. han optado por una variedad estándar castellana para España, hay que reseñar que hoy en día este español neutro sigue

en contacto con los españoles a través de las películas, las series y las telenovelas hispanoamericanas en las que actúan personas de diferentes zonas hispánicas.

Los detractores de esta variedad neutra internacional señalan que los actores no pueden ocultar completamente su variedad (como si algún hablante pudiese hacerlo cuando no habla su variedad diatópica). Creemos que en el fondo subyacen prejuicios lingüísticos etnocentristas, como si el español internacional no pudiese tener los rasgos comunes más prestigiosos de la norma atlántica hispanoamericana, que por otro lado es la mayoritaria entre los hablantes de español y que está emparentada con las variedades del sur de España, que también difieren enormemente de la norma castellana.

Otra objeción que se señala respecto al español neutro es que la selección del léxico común a todos los hispanohablantes no se hace de forma científica sino por intuición, debido a que en estas empresas trabajan hispanohablantes de diferentes sitios que pueden hacer una puesta en común para realizar la selección. Nosotros creemos, por el contrario, que ninguna institución se ha ofrecido para realizar esta labor. Mientras los filólogos y los lingüistas nos perdemos en la metalingüística con disquisiciones sobre el español estándar, la norma, las variedades, el español neutro... las empresas, movidas por necesidades del mercado, llevan a cabo esta labor sin ayuda y con un español en el que no se presentan mayores incorrecciones que en el estándar de los medios de comunicación españoles.

De la misma forma que el Banco Bilbao Vizcaya Argentaria, la Agencia EFE y la Real Academia Española pusieron Fundeu¹ en marcha para asesorar a los medios de comunicación españoles sobre un uso adecuado de la lengua española; la Asociación de

¹ Fundeu BBVA es una fundación patrocinada por la Agencia Efe y BBVA, asesorada por la RAE, cuyo objetivo es colaborar con el buen uso del español en los medios de comunicación y en Internet. Opera a través de internet en: <http://www.fundeu.es/>

Academias de la Lengua Española¹ podría proponer una iniciativa similar de asesoría lingüística dirigida a las grandes productoras hispanoamericanas. Máxime si tenemos en cuenta que hoy en día existen corpus lingüísticos como el CREA² y el CORDE³ que pueden servir de gran ayuda en esta labor.

La tercera gran objeción que se señala al español neutro es la del peligro de un supuesto reduccionismo y empobrecimiento de la lengua y el vocabulario, afianzando este modelo como correcto para la población general. Sin embargo, creo que esto no es cierto.

En primer lugar porque en las lenguas existen dos fuerzas interrelacionadas entre sí e igual de fuertes. Ferdinand de Saussure⁴ las denominaba: *intercourse* y espíritu de campanario. La *intercourse* sería una fuerza centrípeta y unificadora que lleva a los hombres a poder comunicarse entre sí y que favorece la cohesión y la unidad de una lengua. El espíritu de campanario consiste en la afloración y el mantenimiento de particularismos. Dicho en términos modernos, en la lengua existen variedades diatópicas, dia-

¹ La Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) fue creada en México en 1951 y está integrada por las 22 academias de la lengua española existentes en el mundo. El propósito de la ASALE es «trabajar a favor de la unidad, integridad y crecimiento de la lengua española, que constituye el más rico patrimonio común de la comunidad hispanohablantes». Disponible en: <http://www.asale.org/>

² El Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) es un conjunto de textos de diversa procedencia, almacenados en soporte informático, del que es posible extraer información para estudiar las palabras, sus significados y sus contextos. Accesible en: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>

³ El Corpus Diacrónico del Español (CORDE) es un corpus textual de todas las épocas y lugares en que se habló español, desde los inicios del idioma hasta el año 1974, en que limita con el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). El CORDE está diseñado para extraer información con la cual estudiar las palabras y sus significados, así como la gramática y su uso a través del tiempo. Acceso en: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corde>

⁴ De Saussure, Ferdinand, *Curso de lingüística general*, traducción de Amado Alonso, Editorial Losada, 1945 [1913].

fásicas y diastráticas, que no van a desaparecer porque se haga un uso, que algunos denominan, pobre de la lengua.

En segundo lugar porque la supuesta pobreza que señalan los críticos no existe en el español neutro. En palabras de García Fernández¹:

Raúl Ávila (2001) apunta que «en el caso de programas informativos o noticieros de difusión internacional, la densidad iba de un mínimo de 67,6 (ECO) a un máximo de 69,6 (CNN), con un promedio, para los cinco noticieros analizados, de 68,6 palabras diferentes por cada segmento de 100 palabras gráficas», lo cual resulta un nivel similar a programas similares de difusión nacional.

En definitiva, este modelo es muy válido para tenerlo en cuenta en la enseñanza de ELE. De hecho, muchos de los críticos desconocen que el español neutro se usa en muchas universidades y escuelas de EE.UU. ya que los profesores nativos son oriundos de diferentes países y muchos de los no nativos se formaron en distintas partes de la geografía hispanoamericana. Así que la solución por la que optan es un español neutro hispanoamericano de todos y de ninguno, es decir, aquel que comparten todos los profesores.

El español correcto. ¿Qué español?

Una vez caracterizados qué es el español estándar y qué es el español neutro se nos plantea a los docentes la gran incógnita de qué español debemos enseñar en las clases de ELE. ¿Debemos enseñar el estándar español, el español neutro, el español estándar de otro país hispanoamericano? La respuesta a esta cuestión de gran importancia es depende.

¹ García Fernández, Enrique, *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*, Trabajo Final de Máster, UNED, 2010.

Desde la perspectiva de la norma hispánica actual no existen dialectos mejores ni peores. Francisco Moreno¹ señala que *“el modelo que se impone en la enseñanza de español ha de ser un modelo culto, basado en una norma prestigiosa, en el que tengan un peso singular los usos generales del mundo hispánico.”* ¿Pero qué es una norma culta idealizada? Moreno la define: *“se considera que representan una norma culta idealizada (...) las ciudades más importantes de cada país del mundo hispánico y sus áreas de influencia”*. Serían por tanto modelos de norma culta el español estándar de España o de otros países hispanoamericanos y el español neutro.

¿De entre todos esos modelos, cuál deberíamos elegir? Aquel que atienda mejor a las necesidades de los alumnos. Javier Mangado² señala que:

No es lo mismo enseñar español en un país hispanohablante que en uno en que no se habla español: en el primer caso, lo normal es enseñar la norma culta de la zona; en el segundo, aparte de que la adopción del estándar panhispánico resolvería muchos problemas, la variable intereses de los alumnos (para qué estudian español; dónde y con quiénes lo van a practicar...) adquiere una mayor importancia. En cuanto al profesor, se trata del elemento fundamental de la tríada: evidentemente, ha de tener en cuenta las otras dos variables, pero siempre que eso no entre en colisión con sus propios rasgos cultos arraigados (...)

Por ejemplo, si los alumnos estudian español en Bolivia, lo adecuado sería enseñarles el estándar boliviano ya que tendrán que desenvolverse en esta variedad en su día a día. Si estudian español con la idea de trabajar con empresas hispanoamericanas, habría que enseñarles un español neutro. Si estudian en Ucrania habría que enseñarles español estándar de algún país hispánico o español neutro dependiendo de para qué lo nece-

¹ Moreno Fernández, Francisco, *Qué español enseñar*, Arco Libros, 2007.

² Mangado Martínez, 2006.

siten. En cualquier caso, si el profesor es nativo no debería violentar su propia variedad eliminando rasgos como por ejemplo el uso de vosotros o la distinción s / z. Lo único que se exige es evitar rasgos considerados vulgares y estigmatizados socialmente. No obstante, nosotros somos partidarios de usar una variedad lo más estandarizada posible para que conozcan un español común a todos. En mi caso, yo uso un estándar castellano durante mis clases de ELE porque es el que sin violentar mi variedad dialectal andaluza en exceso responde a los intereses de mis alumnos, que muestran interés por vivir y viajar a España y que en el futuro tendrán que trabajar con empresas españolas.

Variedades diatópicas del español. ¿Cómo introducirlas en clase?

El español actual cuenta con diferentes variedades geográficas que marcan el hecho de que existan diferentes estándares nacionales de español, que no caracterizaremos por motivos de espacio. Francisco Moreno Fernández¹ a partir de Henríquez Ureña, distingue las siguientes zonas representadas por el habla de las ciudades y territorios más importantes:

A1: área caribeña (alrededores de San Juan de Puerto Rico, La Habana y Santo Domingo)

A2: área mexicana y centroamericana (México)

A3: área andina (Bogotá, La Paz, Lima)

A4: área rioplatense y del chaco (Buenos Aires, Montevideo, Asunción)

A5: área chilena (Santiago)

E1: área castellana (Madrid, Burgos)

¹ Moreno Fernández, 2007.

E2: área andaluza (Sevilla, Málaga, Granada)

E3: área canaria (Las Palmas, Santa Cruz de Tenerife)

¿Cómo debe abordar el docente de ELE la existencia de las diferentes variedades en la clase de ELE? Como dijimos, el profesor de ELE ha de elegir denomina una *variedad preferente* para su labor docente, es decir, “*aquel geolecto del estándar, ponderado dentro del programa de un curso de EL2/ELE al cual le estamos diseñando un modelo lingüístico; es la variedad que hemos decidido presentar como modelo principal para la producción de los aprendices*”¹. Pero esta ha de servir también como hilo conductor para la introducción de otras *variedades periféricas* que son “*geolectos del estándar diferentes a la variedad central del curso*”². Por ejemplo, yo en mis clases siempre utilizo el estándar castellano pero tengo dos alumnas que tienen un nivel superior al de sus compañeros de clase. Estas dos chicas hablan español ecuatoriano debido a sus amistades. Sus intervenciones orales en clase generalmente me sirven como pretexto para explicarles las diferencias básicas en el léxico de España y el de Ecuador. En otras ocasiones durante la clase hablamos de las diferencias que existen entre la fonética ucraniana y la española, hecho que yo utilizo para introducirles en fenómenos fonéticos que se producen en otras variedades de español, como el yeísmo rehilado, y que están presentes en las lenguas eslavas.

Los criterios que Andión Herrero³ establece para que un rasgo de otra variedad sea incluido en la clase de ELE son los siguientes:

— El rasgo tiene que ser perceptible para el aprendiz. Si el estudiante no es capaz de captar una diferencia fonética entre la variedad preferente y las variedades periféricas, habría que omi-

¹ Andión Herrero, María Antonieta, «Variedades del español y su enseñanza en el marco de la E/LE: el caso de Brasil», en *Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE*, José Alberto Miranda (coord.), Edições Bagaço, 2008.

² Andión Herrero, 2008.

³ Andión Herrero, 2008.

tir enseñar algo que no captan y que no va a generar rentabilidad al estudiante. Se me ocurre el desdoblamiento vocálico en muchas variedades atlánticas, un no nativo generalmente no va a escuchar la diferencia entre en una “o” abierta y una “o” cerrada del andaluz oriental.

— El rasgo debe ser rentable. Esta diferencia debe ser útil para solucionar problemas de comprensión de la lengua. Por ejemplo las diferencias en el vocabulario estándar de los diferentes países hispánicos.

— El rasgo debe estar avalado por un área de validez y vigencia. Debe ser un rasgo mayoritario y amplio, independientemente del área geográfica en el que se dé. Por ejemplo, el uso de “ustedes” en lugar del español “vosotros” como tratamiento informal.

García Fernández¹ defiende que la presentación de los rasgos de las variedades periféricas debe ser controlada y sometida a un proceso de reflexión previo en el que se valoren los tres criterios que hemos mencionado antes, sobre todo el de la rentabilidad. Pero esto, aunque sería lo ideal, no siempre es posible pues los alumnos generalmente se enfrentan a otras variedades a través de su propia experiencia: amigos, viajes, libros, películas, etc.; en cuyo caso el profesor estará sometido a resolver las dudas de los alumnos siempre que tenga recursos para hacerlo.

En este caso una herramienta bastante útil para atender a las dudas de los alumnos es el *Diccionario panhispánico de dudas*², que nos proporciona utilísima información sobre temas, fenómenos lingüísticos, uso del léxico, discrepancias entre las distintas normas, etc. Este libro está accesible de forma gratuita en la página web de la RAE y debe constituirse en libro de cabecera del profesor de ELE.

¹ García Fernández, 2010.

² Real Academia de la Lengua Española, 2005.

Sobre la elección de una variedad preferente, García Fernández¹ señala una serie de objeciones:

1) Los profesores no tienen las suficientes herramientas para conocer los objetivos y necesidades de los estudiantes. Nosotros creemos que la falta de tiempo o herramientas no puede ser excusa para no intentar, teniendo en cuenta nuestras limitaciones formales (planes de estudios) y materiales (temporalización, nuevas tecnologías, etc.), los intereses de los alumnos.

2) Elegir una variedad preferente transmite la impresión de que hay unas variedades más prestigiosas que otras. Nosotros creemos que esto no depende tanto de la variedad elegida como del amor y el respeto que sepa transmitir el profesor a sus alumnos sobre otras muestras diferentes de la suya. En mis clases siempre he defendido con mis alumnos que es tan válido usar la norma culta de un país hispanoamericano como la de España, entre otras cosas porque mi variedad dialectal está en medio de las dos por su filiación con las hispanoamericanas y por la cercanía geográfica de la castellana.

3) La variedad empleada en clase viene impuesta por la rigidez del sistema educativo o los materiales utilizados. Esto es muy cierto pero, por muy rígido que sea un sistema educativo, el profesor siempre tiene en su mano el flexibilizarlo introduciendo referencias o muestras de otras variedades. Si el sentir general del profesorado de español es el de respeto a las variedades, nadie podría fomentar lo contrario. Muchísimo menos, aquellas personas que no sean especialistas en la materia.

4) En la elección de la variedad preferente, si elegimos la castellana, habría que tener en cuenta que hay rasgos que son minoritarios en los usos generales de otras variedades, como la distinción s / z y el uso de vosotros. Creo que son diferencias no significativas y salvables en la clase de ELE introduciendo siempre referen-

¹ García Fernández, 2010.

cias a ello. Algunos de mis alumnos usan “ustedes” a la manera hispanoamericana y yo uso “vosotros” a la española; algunos de ellos sesean y yo distingo, otros usan el pretérito perfecto simple y yo el simple y el compuesto, sin que ello nos haya provocado ninguna dificultad en la clase de ELE. Muchas de mis referencias se tienen que centrar en el léxico que, por otro lado, no presenta mayores dificultades que cuando aprende nuevo vocabulario propio de España.

Conclusiones

El español estándar es una convención, una abstracción lingüística (nadie habla español estándar), que sirve como punto de referencia a los hablantes de español en general y a los profesores de ELE en particular en nuestra labor docente.

El español estándar no es necesaria ni únicamente el estándar castellano. Hay tantos estándares como variedades del español. Desde esta perspectiva, hay que enseñar un español que atienda a las formas menos localistas y más generales en toda la geografía hispánica. Se deben aceptar en la clase de ELE rasgos mayoritarios y completamente correctos como el seseo, el uso exclusivo del pretérito indefinido o el ustedes informal. Corregirlos en clase sin más es un error por parte del profesor y empobrece los conocimientos lingüísticos de los alumnos.

El español neutro de los medios de comunicación, que usa los rasgos generales hispanoamericanos pero se apega a la escritura, es útil, vivo, rentable y comprensible por todos los hablantes de español. Se usa en las universidades estadounidenses. Por ello, puede ser un modelo para el ELE tan válido como los demás, precisamente por su internacionalismo.

Respecto a las variedades diatópicas (dialectales), habría que optar por aquellas que atiendan las necesidades concretas de los alumnos. Si estudian en un país hispanohablante se debe enseñar

en el español de ese país. Si tienen diferentes objetivos la norma panhispánica puede ser una buena opción. Si su futuro laboral se enfoca hacia empresas de diferentes países hispánicos, se puede optar por un estándar panhispánico o el español neutro.

En cualquier caso, elegir una variedad no debe suponer la exclusión de todas las demás, que por el contrario deben tener cabida a través de ella, sobre todo en los niveles superiores.

Respecto a los rasgos lingüísticos, deben tener cabida en la clase de ELE aquellos que capten los estudiantes, que sean útiles (por ejemplo las diferencias de vocabulario) y que estén vigentes (deben ser de uso mayoritario y amplio entre los hablantes, por ejemplo el seseo o el ustedes informal). Se deben presentar de forma controlada y reflexiva, hay que introducirlos si los estudiantes los necesitan o generan dudas en clase.

La falta de tiempo o recursos materiales no pueden constituir una excusa para obviar la riqueza lingüística del español. Hay que transmitir respeto y aceptación hacia todas las variedades ya que no existen unas mejores que otras. Estos sentimientos de tolerancia lingüística conducen a un enriquecimiento de la labor docente del profesor. Hay que tener presente que el español de España no es el único ni indudablemente el de uso mayoritario en el mundo, ello obliga a la presencia de las otras variedades.

Bibliografía

- Andion Herrero, María Antonieta, «Variedades del español y su enseñanza en el marco de la E/LE: el caso de Brasil», en *Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE*, José Alberto Miranda (coord.), Edições Bagaço, 2008.
- De Saussure, Ferdinand, *Curso de lingüística general*, traducción de Amado Alonso, Editorial Losada, 1945 [1913].
-

-
- García Fernández, Enrique, *El tratamiento de las variedades de español en los manuales de EL2/LE*, Trabajo Final de Máster, UNED, 2010.
- Lope Blanch, Juan Miguel, «La norma lingüística hispánica», en *II Congreso Internacional de la lengua española*, Instituto Cervantes, 2001.
- Llorente Pinto, Rosario, «El español neutro existe», en *III Jornadas de reflexión filológica*, Universidad de Salamanca, 2002.
- Mangado Martínez, J. Javier, «Norma idiomática y lengua oral», en *Actas del XVII Congreso Internacional de la ASELE, Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, ASELE, 2006.
- Moreno Fernández, Francisco, *Qué español enseñar*, Arco Libros, 2007.
- Navarro Tomás, Tomás, *Manual de pronunciación española*, CSIC, 1974.
- Real Academia de la Lengua Española, *Diccionario panhispánico de dudas*, Santillana, 2005.
-

Oksana Guseinova

Universidad Nacional
Taras Shevchenko de Kyiv

EL MÉTODO LÉXICO Y SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE

El enfoque léxico surge de enfoques didácticos que dotan a los estudiantes de herramientas lingüísticas para lograr una competencia comunicativa. En el enfoque comunicativo partimos de nociones y funciones lingüísticas para un determinado fin comunicativo.

Varios lingüistas han discutido el papel que debería jugar el componente léxico en las clases de lenguas extranjeras. El lingüista británico David Wilkins puso de manifiesto que «*without grammar little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed*», el lingüista estadounidense Stephen Krashen llegó a una conclusión que «*when students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries*». Ambas opiniones ponen en relieve, que para transmitir un mensaje el léxico es fundamental y el grado de comprensión de un enunciado depende más de las unidades léxicas empleadas que de la corrección gramatical. Por tanto, el estudiante de una lengua extranjera necesita conocer unidades léxicas que le permitan designar la realidad que le rodea y le ayuden a comunicarse en diferentes situaciones.

Diversos lingüistas estudian la manera más eficaz de enseñar léxico en las aulas de lenguas extranjeras, sin perder la finalidad última de los enfoques didácticos más recientes, esto es, la competencia comunicativa. Michael Lewis, conocido lingüista bri-

tánico, fue quien empezó a otorgarle una mayor importancia a la enseñanza del léxico que a la gramática.

Con su enfoque léxico, Lewis defiende la importancia de una visión léxica del lenguaje en la enseñanza de lenguas extranjeras. El enfoque léxico fomenta el desarrollo de la capacidad lingüística del estudiante mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras (*chunks*). La idea principal es lograr la fluidez y la naturalidad en la comunicación gracias a la adquisición de segmentos léxicos, que son enunciados lingüísticos empleados por nativos. Así, Lewis propone enseñar estos segmentos léxicos desde niveles iniciales para que a medida que los estudiantes avancen en el conocimiento de la lengua extranjera sean capaces de reconocerlos y usarlos para otros segmentos.

Gracias al aprendizaje de esos segmentos léxicos, el enfoque léxico se convierte en una manera especial de enseñar la gramática. El eje principal del enfoque léxico es que la gramática puede explicarse desde el mismo léxico. Lewis logra transformar la enseñanza de lenguas extranjeras, pues comprende la lengua como un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales, en vez de comprender la lengua como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se instalan unidades léxicas.

De ese modo, los estudiantes no solo deben conocer el significado de las palabras, sino también el uso y las restricciones de cada unidad léxica. La competencia comunicativa se logra, gracias a la adquisición de diferentes segmentos léxicos. Es conveniente dirigir la atención de los estudiantes a la adquisición de unidades léxicas complejas (colocaciones), más que a las palabras simples. Así los estudiantes anotan juntas las palabras que normalmente coaparecen en una frase (colocaciones léxicas).

En cuanto a la gramática, Lewis distingue entre la gramática de las palabras (centrada en el aprendizaje de colocaciones léxicas) y la gramática del texto. Entre las tareas útiles en el aula de lengua extranjera, que se basan en un enfoque léxico destacan:

- Ejercicios rellena-huecos en un texto
- Rellena-huecos al principio o al final de una oración
- Rompecabezas o puzzles
- Transformaciones de frases

Aplicar el enfoque léxico en el aula de ELE no solo supone añadir diferentes tareas como las listadas anteriormente, sino que también implica un cambio de actitud por parte del profesor en el modo de explicar el léxico que aparece en una comprensión escrita, audiovisual y oral.

Pasamos a las colocaciones léxicas en el aula de ELE y ejercicios prácticos.

Gloria Coipas Pastor es una autora, que estudia las colocaciones léxicas en la lengua española y ofrece la siguiente definición del término colocación: *son unidades formadas por unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica.*

La colocación es un fenómeno combinatorio condicionado por la repetición y el uso tradicional en lugar de la lógica o la semántica, que genera combinaciones como “dar un paseo”, donde la selección del sustantivo paseo implica la selección de su colcativo dar y excluye el uso de otros verbos como hacer o ir; al mismo tiempo alegría puede ser loca (alegría loca, vergüenza terrible).

Las colocaciones léxicas en español se dividen en varios tipos:

I. Colocaciones de unidades léxicas simples:

- a. Sustantivo + verbo: la lluvia amaina, viajar en avión, estar de vacaciones;
 - b. Sustantivo + adjetivo: sol radiante, renta fija / variable, sector público;
 - c. Sustantivo + de + sustantivo: diente de ajo, punto de vista;
 - d. Verbo + adverbio: comer parcamente;
 - e. Verbo + adjetivo: sentirse cansado;
-

f. Adverbio + adjetivo / participio: altamente cualificado.

II. Colocaciones complejas:

a. Verbo + locución nominal: dar una importante prioridad;

b. Locución verbal + sustantivo: llevar a cabo un proyecto, poner en marcha;

c. Sustantivo + locución adjetival: salud de hierro;

d. Verbo + locución adverbial: mantener fuera del alcance de los niños;

e. Adjetivo + locución adverbial: sordo como una tapi.

La enseñanza de las colocaciones en el aula de ELE es de mucha importancia, porque son elementos del discurso natural. Los estudiantes extranjeros deben aprenderlas para evitar errores de traducción con las colocaciones de su lengua natal al español. El conocimiento de colocaciones ayuda a los estudiantes a predecir las palabras que puede encontrar con otras y facilitar la comprensión de textos orales y escritos.

Existe una serie de ejercicios que son muy prácticos en diferentes niveles (de A1 a C1) para trabajar de manera eficaz las colocaciones en español.

I. Uno de los ejercicios se llama «el diagrama» y tiene varias tareas:

1. (Adivinar) Qué palabra está en el centro del diagrama

2. Escribe 10 frases con las colocaciones del diagrama

Los diagramas están dirigidos al grupo que esté trabajando o repasando el léxico relacionado con varios temas. Se podrían diseñar diagramas para todos niveles y con diferentes familias léxicas dependiendo de las necesidades del grupo. Es importante señalar que dichos diagramas funcionan como ejercicios finales o de repaso después de haber trabajado el léxico de un tema dado. Para fijar combinaciones de palabras nuevas, éstas deben repetirse un mínimo de siete veces a través de diferentes situaciones y siempre con ejercicios contextualizados, para que los estudiantes repitan de nuevo colocaciones que ya han puesto en práctica en otros ejercicios.

Los diagramas proponen:

1) Adivinar la palabra que aparece en medio del diagrama y que se activa con las combinaciones de alrededor del mismo (diagrama)

2) Poner en funcionamiento la comprensión de las colocaciones a través de la producción escrita.

Los diagramas son ejercicios perfectos para asimilar colocaciones léxicas por siguientes razones:

1) Presentan colocaciones de una manera que responde a las habilidades psicocognitivas. Los diagramas son una representación perfecta de lo que ocurre en nuestra mente cuando activamos una colocación léxica. El estudiante observa de manera muy clara cómo se relacionan diferentes elementos de la colocación.

2) Son ejercicios divertidos y atractivos para los estudiantes. Los diagramas se presentan a modo de juego y el estudiante debe leer todas las colocaciones que se le dan para adivinar la palabra del centro. Cuando el estudiante se divierte aprende más y mejor. Es una actividad que podemos adaptar de manera muy fácil a nuestro contenido léxico, nivel de grupo, etc., sin perder su eficacia.

3) Es un ejercicio completo muy global para que el profesor pueda percibir si el estudiante ha entendido las colocaciones trabajadas en clase antes de pasar a otro tema.

4) El estudiante, cuando tenga que averiguar la palabra que está en el centro del diagrama, activará todas las palabras relacionadas con la familia léxica de los diagramas que previamente conoce. Todo este proceso activa su independencia y le suministra más estrategias de reconocimiento y aprendizaje.

5) Esta actividad desarrolla la escritura y la imaginación. En la segunda parte del ejercicio el estudiante debe escribir oraciones usando las colocaciones de los diagramas. Para escribirlas el estudiante acudirá a todo el léxico relacionado con las colocaciones y activará su creatividad en la lengua extranjera.

II. En otro ejercicio que reúne muchas de estas características se trata de «el intruso». Al igual que con el ejercicio anterior, esta actividad también se puede adaptar dependiendo del nivel y del contenido léxico que se quiera trabajar.

1) Es una actividad que combina elementos léxicos y gramaticales. Es un ejercicio para practicar colocaciones léxicas pero a su vez estamos haciendo que el estudiante ponga en funcionamiento sus conocimientos gramaticales. En cada columna debe identificar un intruso: verbo, sustantivo u adjetivo. El criterio para detectar al intruso puede ser variado. Además de que el estudiante vuelva a repetir todo el léxico que anteriormente ha trabajado, podemos adaptar este ejercicio para trabajar gramática de manera muy activa y eficaz.

2) El estudiante para detectar al intruso pondrá en funcionamiento las combinaciones léxicas.

3) La parte más importante de este ejercicio, en comparación con el anterior, es que el estudiante debe explicar, el porqué del intruso, es decir, debe reflexionar lingüísticamente. Cuando el estudiante es consciente de lo que sabe también descubre lo que no sabe y puede dar respuesta más fácilmente a esas lagunas que pueden aparecer.

4) El profesor puede dar pautas a los estudiantes para explicar el porqué del intruso: usar ejemplos, definir las palabras, etc. En un nivel alto y con piezas léxicas muy bien seleccionadas se podría pedir al estudiante que en la justificación se construyeran giros, locuciones o refranes. Esta podría ser otra forma de explotación del tema.

5) Es un ejercicio divertido, que estimula al estudiante, a competir con sus compañeros y a trabajar en grupo. Esta manera de presentar las palabras de un mismo campo léxico vuelve a reforzar las habilidades léxicas mentales.

III. Otro ejercicio que sigue es el de «completar el cuadro de las colocaciones». En este ejercicio el estudiante identifica las

colocaciones de un texto que hemos trabajado, leído y explotado anteriormente en clase, fijándose en los elementos que construyen colocación y de este modo, asimila que el castellano combina palabras con diferentes elementos gramaticales. Es importante, que el estudiante sea consciente de los elementos que forman la lengua, que está estudiando y que existen también en su lengua natal.

IV. Un ejercicio más es «sinónimos y antónimos». No estamos trabajando colocaciones léxicas de una manera directa cuando le preguntamos al estudiante que relacione ambas palabras y en criterios de significado, diga si son sinónimos o antónimos. Lo más importante en este ejercicio, es la justificación de la elección. Pedimos al estudiante que una vez defina las palabras ponga un ejemplo con cada una a través de una colocación. Este ejercicio, además de poseer la mayoría de las características que hemos explicado en los ejercicios anteriores, nos permite trabajar con el ejercicio del intruso y así formar colocaciones.

En todas las actividades lo fundamental es no perder de vista que queremos trabajar combinaciones de palabras ya que entendemos que es la única manera posible de estudiar léxico nuevo: a través de colocaciones léxicas que responden a las habilidades mentales a través de las cuales asimilamos el léxico, tanto en nuestra lengua natal como en una lengua extranjera.

Bibliografía

- Casares, Julio, *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid, C.S.I.C., 1992 [1950].
Corpas Pastor, Gloria, *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos, 1996.
Jiménez Sanches, Daniel, *Las colocaciones en la enseñanza de ELE* (presentación), 2011.
Lewis, Michael, *The Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward*, Boston, Thomas-Heinle, 2002 [1993].
-

Lesia Yevdokimova-Lysohor

Universidad Nacional de Economía de Járkiv

LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACIÓN

El siglo XXI está llamado a ser el siglo de la creatividad por la exigencia de encontrar nuevas ideas y soluciones a los muchos problemas que se plantean en la sociedad¹. En la actualidad es necesario buscar vías para aumentar la cultura del pensamiento, para formar el estilo de pensamiento que necesita la sociedad. La creatividad no es exclusiva de genios, de seres con capacidades excepcionales, sino que todas las personas pueden ser creadores si son educados para ello. La capacidad que tenemos de cambiar el mundo y las personas a través de la creación es clave para encontrar soluciones a los retos que se nos presentan cada día, para mejorar nuestra vida laboral, diaria, nuestro entorno y, por consiguiente, nuestra sociedad. La sociedad actual pide a todos ser inventivo y creativo, no sólo para seguir, sino también participar en su evolución. “El desarrollo de la actividad creativa es esencial y reconocido mucho: que permitirá a los estudiantes a adaptarse a su entorno profesional y social”². La creatividad es una cualidad que todos tenemos, y es una gran herramienta para la educación. Tenemos que examinar ¿Qué es la creatividad?

Existen múltiples concepciones sobre la creatividad. Hay que distinguir que en toda la gran cantidad de literatura se encuentran desarrollos dedicados a distintos aspectos o componentes de esta,

¹ De la Torre, Saturnino; Violant, Verónica, *Comprender y evaluar la creatividad*, vol. 1, Málaga, España, Ediciones Aljibe, 2006.

² Beaudot, Ariel, *La creatividad*, Marcea, España, 1980.

tales como proceso, persona, producto y ambiente. Muchos de los autores combinan estos aspectos en sus conceptualizaciones de creatividad, porque realmente la división entre ellos es artificial, pero realmente estos aspectos son continuos e interdependientes: el producto contiene el resultado de un proceso, el proceso nace en las capacidades y características de una persona, y la manifestación y desarrollo de estos últimos depende de las particularidades del ambiente en el cual está sumergida la persona. Todos estos cuatro elementos constitutivos representan un continuo proceso de interrelación dialéctica que se realiza durante toda la vida del individuo. Autores como De Bono E., Chibas Ortiz F., De la Torre S., Vygotski L. y muchos otros afirman que la creatividad es la evolución de la humanidad.

La educación juega un papel cardinal en el fomento de la creatividad personal. La capacidad creativa personal abarca la determinación y estudio de los procesos psicológicos, tanto desde su estructura como su génesis, que permiten al ser humano realizar un proceso creativo que culmina en la producción de algo novedoso, útil y original, tanto desde el punto de vista personal como cultural, dependiendo del grado del desarrollo de su capacidad creativa. El abordaje de la capacidad creativa es posible desde la psicología y pedagogía, proyectando su finalidad al servicio de la educación.

El concepto de la creatividad al nivel social es un constructo más amplio, concebido como un fenómeno socio-histórico-cultural, que incluye en sí no solamente la dimensión personal, sino también la dimensión social, representada por una sociedad donde está inmerso el individuo, concebida en sus ambientes desde el nivel menos (relaciones sociales inmediatas, condiciones de vida, etc.) hasta el nivel más amplio (la filosofía predominante, los valores imperantes, etc.), al igual que la dimensión cultural con su contenido de campos de conocimiento desarrollados históricamente, ámbitos de ejercicio profesional y la dimensión histórica, que representa condiciones especiales desde el punto de vista de

la etapa evolutiva de una sociedad o de la humanidad en general. El estudio de la creatividad concebida desde este punto de vista implica un abordaje interdisciplinario.

La importancia de la enseñanza de la creatividad en el sistema educativo es un tema prioritario en los estudios sobre cambios e innovaciones educativas. Se prioriza como objetivo fundamental el desarrollo del pensamiento y la actitud creadora de los educandos con actividades pedagógicas organizadas y socialmente útiles en diversas materias cuyos resultados de novedad objetiva y subjetiva.

Una síntesis de varias conceptualizaciones sobre la creatividad, permitiendo detectar de esta manera los elementos comunes, se refieren a: dimensión de procesos cognitivos y metacognitivos, dimensión afectivo-motivacional y dimensión instrumental o de conocimientos y destrezas concretas.

Muchos autores (Boden, Sternberg, Puente Ferreras, Romo, Saturnino de la Torre, González, Martínez) hablan sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas y su importancia para el fomento de la creatividad: “Una enseñanza creativa busca desarrollar al máximo las capacidades y habilidades cognitivas de cada sujeto. El dominio o asimilación de contenidos no conduce necesariamente a mejorar la creatividad, pero sí el desarrollo de habilidades, como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc. Si la actividad creativa no es el mero resultado de aplicar la imaginación, sino que en ella concurren todas nuestras capacidades y habilidades mentales, el desarrollo de estas contribuirá sin duda al crecimiento del potencial creativo” según Saturnino de la Torre. Al mismo tiempo, otros autores Martínez y Mitjans anotan la importancia del manejo de las habilidades metacognitivas para la creatividad.

Otro de los ámbitos importantes de dominio personal para la capacidad creativa es la esfera afectiva, volitiva y motivacional (Amabile, Martínez, González, Betancourt, Mitjans, Amabile), al

igual que el de manejo de destrezas y conocimientos pertenecientes a un campo determinado, que fja la riqueza de significados y redes conceptuales (Feldhusen, Maker, Jo y Muammar).

Según Dense Morales, la creatividad es un conjunto de aptitudes inherentes en cada ser humano, condicionada por diferentes variables que influyen en las respuestas o resultados ante una problemática determinada, como: la inteligencia, la personalidad, las necesidades humanas, la cultura, el medio o entorno y las capacidades cognitivas.

De acuerdo con De La Torre, la creatividad es la capacidad del pensamiento del individuo, al igual que la inteligencia y los estilos cognitivos; una vez activada, inicia un proceso de elaboración que denominamos proceso creativo¹.

Para Guilford la creatividad implica pensamiento divergente, representado por la fluidez, flexibilidad, sensibilidad y originalidad de los procesos de pensamiento. La creatividad es un elemento del aprendizaje y aprender es captar nuevas informaciones y como tal puede ser adquirido y transferido².

La mayoría de las personas están de acuerdo en que la creatividad es necesaria para el desarrollo de las civilizaciones y de la importancia que ésta tiene para cada individuo y su sociedad.

Podemos decir que la creatividad es la facultad de crear la capacidad de creación. Consiste en encontrar métodos u objetos para realizar tareas de maneras nuevas ó distintas, con la intención de satisfacer un propósito. La creatividad permite cumplir los deseos de forma más fácil, eficiente o económica.

Existe un amplio consenso en que la enseñanza tradicional no responde ni a las necesidades del hombre de hoy ni a las nuevas expectativas y exigencias de la sociedad del mañana.

¹ De Bono, Edward, *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*, México, Paidós Empresa 28, 1994.

² Guilford, Joy Paul, *Creatividad y Educación*, Editorial Paidós, Barcelona, 1991.

Tenemos que crear un modelo pedagógico que pueda respaldar y orientar este proceso formativo y que permita materializarlo en las prácticas de enseñanza contextualizada. La educación es al mismo tiempo un producto y una herramienta del proceso histórico evolutivo de la humanidad, y en este orden de ideas exige una constante reflexión y teorización permitiendo a la vez su retorno y efecto transformador en el ser humano, donde educadores necesitan asumir el protagonismo que tienen en la definición de un nuevo modelo pedagógico que responda al verdadero objeto y sujeto de la educación.

La principal responsabilidad en esta tarea de formación de nuevas generaciones en valores y actitudes creativas, responsables y conscientes de las consecuencias de sus acciones, recae en la educación y juega un papel importante en el fomento de la creatividad personal. La capacidad creativa personal abarca la determinación y estudio de los procesos psicológicos, tanto desde su estructura como su génesis, que permiten al ser humano realizar un proceso creativo que culmina en la producción de algo novedoso, útil y original, tanto desde el punto de vista personal como cultural, dependiendo del grado del desarrollo de su capacidad creativa. El abordaje de la capacidad creativa es posible desde la psicología y pedagogía, proyectando su finalidad al servicio de la educación.

La cuestión de la metodología de la enseñanza creativa, plasmada en las estrategias pedagógicas y didácticas especialmente organizadas y dirigidas a fomentar la creatividad, remite al asunto de la relación entre la enseñanza y el desarrollo.

La importancia de la influencia de la enseñanza en el desarrollo de la actividad creadora, mediante el efecto desarrollante, se hace evidente si se retoma la apreciación de Vigotsky sobre el carácter evolutivo de la actividad creadora, refejado en su desarrollo paulatino desde la infancia hacia la edad adulta: “la actividad combinadora creadora no aparece repentinamente, sino con lentitud y gradualmente, ascendiendo desde las formas elementales

y simples a otras más complicadas, en cada escalón de su crecimiento adquiere su propia expresión, a cada periodo del desarrollo corresponde su propia forma de creación”¹.

Es importante subrayar que la enseñanza dirigida a fomentar la capacidad creativa no solo debe ser gobernada por el diseño y aplicación de las estrategias didácticas, sino también tiene que considerar un abordaje integral de las condiciones favorables para el surgimiento de esta capacidad.

El profesor puede utilizar distintas estrategias y recursos para desarrollar el potencial creativo de los alumnos y debe empezar por potenciar en su actividad diaria los rasgos y cualidades favorecedores de la creatividad, y a su vez, disminuir otros que bloquean esta capacidad. No hay que olvidar que el profesor, desde un primer momento, se convierte en modelo a imitar por su alumnado. Es por ello que el profesor creativo es el mejor estímulo para sus alumnos. Poseer el valor de ser creativo es tener un bagaje de riqueza personal y profesional, que implica cualidades que los alumnos pueden captar e imitar. El profe creativo utiliza los problemas como un desafío para transitar nuevos caminos y probar nuevas experiencias: siempre está abierto a nuevas ideas; ni utiliza modelos preparados con anterioridad; intenta realizar sueños y lograr anhelos; es observador, pregunta y busca conclusiones; crea un clima de confianza para que la creatividad florezca sin límites; propicia estados de tranquilidad emocional.

La fluidez de ideas, la flexibilidad o la originalidad de pensamiento, son algunas de las habilidades que se relacionan con el pensamiento creativo. Estas destrezas se impulsan, en muchos casos, por determinados rasgos personales, como la iniciativa, curiosidad, espontaneidad o intuición, que favorecen su desarrollo. Por el contrario otras cualidades como la falta de confianza, la inse-

¹ Vigotsky, Liev, «Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño», en *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Editorial Crítica Grijalbo, 1979, pp. 35-56.

guridad o la tendencia excesiva a la lógica el orden sirven de bloqueo para cualquier proceso que implique un acto creativo.

Para estimular el comportamiento creativo de los estudiantes, los profesores apliquen las siguientes estrategias en el aula:

- hacen preguntas estimulantes: en vez de ceñirse a repetir la información de los libros, el docente puede optar por hacer preguntas desafiantes a los alumnos, que les motiven a pensar y a razonar y les exijan ir más allá de los contenidos curriculares;

- respetan las respuestas e ideas de los alumnos: para evitar la inseguridad y la falta de confianza y potenciar la espontaneidad y la iniciativa, es necesario que el profesor promueva un ambiente de respeto y aceptación de las ideas en clase, evite la crítica destructiva y las humillaciones de otros alumnos;

- reconocen y valoran la originalidad: si se quiere estimular las ideas creativas, es necesario valorarlas para que el estudiante no pierda espontaneidad. Esto servirá de ayuda para defender sus ideas originales;

- diversifican las metodologías didácticas: la creatividad del estudiante empieza por la del docente. Si éste es capaz de incorporar a la actividad diaria técnicas didácticas originales y diferentes, como lluvia de ideas o actividades combinadas con juegos, favorecerá el pensamiento creativo del estudiante;

- detectan las potencialidades creativas de cada estudiante: durante la actividad docente, el profesor debe ser capaz de identificar el potencial de cada estudiante y las habilidades creativas para las que está más capacitado. De este modo, en su trabajo posterior podrá incidir en el estímulo de las cualidades detectadas y el refuerzo de otras que tenga el estudiante en menor medida;

- no todas las ideas originales son buenas: una idea creativa no es sinónimo de correcta. En estos casos, es necesario, desde una crítica constructiva, enseñar a los alumnos a revisar y redefinir sus propuestas sin que desechen la parte de originalidad que las promueve.

La creatividad es el ingrediente esencial de toda propuesta interior que requiere desarrollarse, practicarse y estar expuesto ante diferentes tipos de estímulos a la ruptura de esquemas y de la organización no común de lo ya conocido para que pueda sensibilizar su desarrollo. Para ser creativos, una ayuda necesaria puede llegar a ser conocer las fases de este proceso, conocer su funcionamiento, aunque no es un requisito necesariamente productivo para que los estudiantes consigan esta meta, ya que los logros creativos y los grandes genios existen desde hace mucho tiempo, sin que ellos tuvieran conciencia de las fases de este proceso.

Wallas G. llegó a distinguir cuatro estadios en la creatividad:

— Preparación: es la fase en la que en un momento más remoto se adquieren conocimientos y actitudes de las que surgirá el pensamiento creador. Es un momento preparatorio sobre un problema en el cual se enfoca la mente y explora sus dimensiones;

— Incubación: estadio en el que el problema se interioriza en el hemisferio derecho y parece que nada pasa externamente. El pensador parece no estar meditando sobre el problema, parece alejarse de él. Es el proceso de análisis y de procesamiento de la información, focalizando la atención en la búsqueda de datos y en la corrección;

— Iluminación: es el momento en el que se produce la inspiración para ser la luz y resolver el problema, una vez reestructurado. También se domina a este estadio *insight* y se produce cuando la idea creativa salta del procesamiento interior al consciente;

— Verificación: es la última etapa del proceso creador; se produce en el momento en el que la idea es conscientemente verificada, elaborada y luego aplicada. Es el proceso de evaluación sobre la utilidad temporal de objeto o proceso de creación.

Para qué ser creativo. Se pueden dar múltiples razones de por qué es útil ser creativo y qué es lo que podemos ganar con ello, tanto si es un vendedor, un publicitario, relaciones públicas o cualquier otro profesional. Sin embargo, tengo que dar unas cuantas y dejar

que una persona descubra sus propias razones para ser creativo. Para poder reconocer un problema y subdividirlo en varios pequeños subproblemas, que suelen ser más fácilmente manejables; para poder desarrollar métodos alternativos de resolución de problemas; para ser capaces de establecer nuevas relaciones entre un objeto y sus diversos usos; para ser capaces de imaginar las posibles consecuencias de una decisión o acción determinadas; para poder identificar los obstáculos que podemos encontrarnos en la puesta en marcha de cualquier plan de acción; para poder descubrir nuevas ideas que pueden abrir caminos inimaginables en nuestro trabajo; para poder seleccionar ideas útiles y prácticas entre ilusiones y fantasías; para poder evaluar nuestro verdadero potencial y aprender a sacarle provecho. Estas son algunas de las razones del por qué y para qué sirve ser creativo. a éstas puedo sumárseles todas las particulares que cada uno pueda tener y se le hayan podido ocurrir.

Esto, llevado al ámbito de la empresa, nos encamina a la conclusión de que aquellas entidades cuentan con personas creativas, sobre todo si están en los puestos directivos, son las que mejor funcionan y las que llegan más lejos que las demás. Si una empresa consigue que no sean únicamente creativas las cabezas de la misma, sino que cuenta con una red comercial creativa, un Departamento de Relaciones Públicas creativo, un gabinete publicitario creativo, no cabe duda de que esta empresa, si consigue mantenerse unida, sin que sus miembros sean captados por otras organizaciones y se dispersen, será la mejor empresa que pueda existir.

Los profesores que deseen que sus estudiantes sean capaces de pensar por sí mismos y generar ideas creativas, tienen mucho que ofrecerles, simplemente requiere un pequeño esfuerzo por su parte para:

- potenciar que generen ideas personales sobre cualquier situación de la que hablen en clase. Todas las ideas han de ser bien recibidas y es importante **atreverse a equivocarse**;
 - promover la **libertad de expresión** en el clase;
-

- invitarlos a que **piensen ideas disparatadas** diferentes a las acostumbradas. Hablen de cosas descabelladas, puesto que sólo los más locos son capaces de innovar;
- facilitar el **trabajo en equipo**. Muchas veces, dos mentes piensan más que una, compartan razonamientos para expandir sus posibilidades. Las opiniones de otros enriquecen las suyas;
- favorecer la **experimentación** de lo que están aprendiendo. Cuando lo hago por mi mismo soy capaz de aportar nuevas propuestas porque lo estoy viviendo;
- intentar **hablar de problemas reales** entre todos, buscando una posible solución a los mismos. Así poco a poco aprenden a aplicar su creatividad a su vida real, lo cual les será muy útil en el futuro;
- y sobre todo, no olvidar que **todos son potencialmente creativos...** sólo necesitan saber desarrollar y desbloquear sus cualidades creativas.

Conclusiones

La creatividad no es un don innato que tan sólo poseen algunas personas, todas las personas en mayor o menor grado lo poseen. y puesto que las soluciones creativas se basan sobre todo en experiencias previas y en conocimientos adquiridos.

Desde esta experiencia, podemos señalar que la creatividad tiene que ser un objetivo educativo desde los primeros niveles educativos, porque se les enseña a pensar y actuar de forma divergente, se les anima a utilizar su imaginación, agudiza la intuición, despierta la curiosidad y favorece la capacidad para resolver problemas mediante procedimientos inusuales. Para crear contextos libres donde se expresen, potencien y recompensen las ideas nuevas y no convencionales es importante el papel del profesor como mediador. Este debe intentar utilizar la interacción para favorecer

la creatividad en los niños; debe proporcionar ese sentimiento de competencia necesario para la creatividad y el reconocimiento de la misma; su función se debe centrar en lograr la autorregulación de todas las respuestas y producciones creativas, esto exige crear un ambiente de aprendizaje seguro y dinámico.

En definitiva, la creatividad exige un contexto y unas actividades convenientemente organizadas para el intercambio de ideas. Esto significa que el aula ha de ser un espacio donde se rentabilicen todos los recursos materiales y humanos. Para ello, existen estrategias de estructuración, como la competencia suave, el aprendizaje cooperativo e individualizado. Todas ellas, permiten aprender de forma eficaz e interactivamente.

Bibliografía

- Beaudot, Ariel, *La creatividad*, Marcea, España, 1980.
- Guilford, Joy Paul, *Creatividad y Educación*, Editorial Paidós, Barcelona, 1991.
- De Bono, Edward, *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*, México, Paidós Empresa 28, 1994.
- De la Torre, Saturnino; Violant, Verónica, *Comprender y evaluar la creatividad*, vol. 1, Málaga, España, Ediciones Aljibe, 2006.
- Chibas Ortiz, Felipe, *Creatividad y cultura*, La Habana, Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 2001.
- Pérez de Cuellar, Javier, *Nuestra diversidad creativa*, París, UNESCO, 1996.
- Rodríguez, Mauro, *Manual de Creatividad*, Trillas, México, 1987.
- Sánchez Burón, Adolfo; De la Morena Taboada, Marina, «Pensamiento Creativo», en *Enciclopedia de la Pedagogía*, Vol. 1, España, Universidad Camilo José Cela, 2002, pp. 161-172.
- Vigotsky, Liev, «Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño», en *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Editorial Crítica Grijalbo, 1979, pp. 35-56.

Lyubov Bobchynets

*Universidad Nacional
de Lingüística de Kyiv*

EL CONCEPTO DE JUEGO DE AZAR Y SU REPRESENTACIÓN EN EL IDIOMA ESPAÑOL

El juego es el elemento más importante e integral de cultura mundial. La noción de juego la estudiaban filósofos (J. Bodriyar, L. Wittgenstein), psicólogos (E. Bern, L. Vygotskiy, D. Uznadze, S. Freud, D. Elkonin), matemáticos (T. Saati, E. Vilkas), sociólogos (J. Huizinga, E. Goffman, R. Caillois), especialistas de literatura (M. Bakhtin, D. Likhachov), lingüistas (T. Gridina, M. Nikitin, V. Sannikov). La actividad de juego o lúdica es una categoría muy amplia que comprende elementos de carnavalización (M. Bakhtin) y el mundo de risa (D. Likhachov).

La noción de cualquier juego incluso el juego de azar es multifacético y de contenido amplio. Según M. Nikitin, como noción genérica el juego es una actividad específica, y en el plano concreto es tipo especial de acciones determinadas¹. V. Chorna define el juego como unidad de mentalidad subjetiva del hombre, un conjunto de sentidos de los cuales se compone la imagen étnica del mundo. El juego lo acompañan los sentimientos de tensión, alegría y consciencia de otra realidad, distinta de la vida cotidiana².

Según el sociólogo holandés J. Huizinga, el juego se contrapone a lo serio. Así el juego es algo desenfadado. El juego es la ac-

¹ Никитин, 1996, p. 353.

² Чорна, 2006, p. 187.

tividad que da placer¹. J. Huizinga considera el juego como el elemento de cada cultura que está presente en ritos, poesía, arte, en asuntos militares y jurídicos, en cada esfera donde hay elemento de competición. El científico llama al hombre *Homo ludens* (hombre que juega).

Podemos definir el juego como una actividad de carácter espontáneo, como parte de la cultura. Se destacan varios tipos de juego, cada uno con sus peculiaridades particulares: juegos deportivos, juegos intelectuales, juegos tradicionales, juegos escénicos, juegos de papel, juegos alternativos, juegos populares, juegos de azar, etc.

Vicente Navarro define el juego como “*Actividad recreativa natural de incertidumbre sometida a un contexto sociocultural*”². Pero el juego de azar tiene una característica adicional, tal como probabilidad del resultado del juego.

La función de juego depende del contexto social de su aparición. El primer juego de azar fue un juego de *dados* parecido a *cartomancia* que se practicaba para saber *la suerte*. Azar y suerte se consideraban como conceptos casi idénticos lo que se revela en las nominaciones *juegos de azar* y *juegos de suerte*.

La etimología de las palabras *juego* / *jugar* confirma su polisemia. El nombre sustantivo *juego* proviene del latín *jocus* que significa broma, alegría, diversión, y el verbo *jugar* proviene del latín *jocare* (bromear). La palabra *jocus* / *jocare* (broma, bromear) sustituyó a *ludus* / *ludere* (juego de niños, descanso, competición, juegos públicos, juegos de azar, espectáculos de teatro / jugar). En este caso constatamos la sustitución de la palabra con el significado más amplio (*ludus* / *ludere*) por la palabra con el significado más estrecho (*jocus* / *jocare*). La raíz latina *lud* se observa en las palabras españolas *lúdico*, *ludopatía*.

¹ Хейзинга, 1994, pp. 14–20.

² Navarro Adelantado, 2002, p. 23.

Según el diccionario de la RAE «juego» es una palabra polisémica y tiene siete significados referidos al concepto del juego: *juego 1. Acción y resultado de jugar, divertimento. 2. Actividad recreativa sometida a reglas en el que unos ganan y otros pierden. 3. Juego de cartas. 4. Modo de jugar. 5. Juego de azar, sobre todo si se apuesta dinero. 6. Acción o cosa que no ofrece ninguna dificultad. 7. Espectáculos públicos en que artistas o deportistas compiten por la victoria*¹. Como observamos los significados 3. *juego de cartas* y 5. *juego de azar, sobre todo si se apuesta dinero* están separados porque el *juego de baraja / cartas* se hace el juego de azar a la condición de apuesta con dinero.

Observamos los significados del verbo *jugar*. 1. *Hacer algo para divertirse y entretenerse. 2. Retozar, trastear. 3. Tomar parte en algún juego o competición deportiva. 4. Apostar o gastar dinero en algún juego. 5. Tratar algo o a alguien sin la consideración o el respeto que merece*². El significado 4. *Apostar o gastar dinero en algún juego* refleja la noción de acción en el juego de azar.

La noción de riesgo, probabilidad en el juego en el idioma español se expresa por la palabra polisemántica *azar m.* 1. *Casualidad, caso fortuito. 2. Desgracia imprevista. 3. En los juegos de naipes o dados, carta o dado que tiene el punto con que se pierde. 4. En el juego de trucos o billar, cualquiera de los dos lados de la tronera que miran a la mesa. 5. En el juego de pelota, esquina, puerta, ventana u otro estorbo*³. Según su etimología *azar* proviene del árabe *az-zahr* que se traduce como *flor*, y que en el juego

¹ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, La 22ª edición, Madrid, 2001. [Recurso electrónico]. — Modo de acceso: <http://lema.rae.es/drae/?val=juego>

² Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, La 22ª edición, Madrid, 2001. [Recurso electrónico]. — Modo de acceso: <http://lema.rae.es/drae/?val=jugar>

³ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, La 22ª edición, Madrid, 2001. [Recurso electrónico]. — Modo de acceso: <http://lema.rae.es/drae/?val=azar>

de dados representaba el lado ganador del dado donde fue pintada la flor¹. En el latín existe la palabra *alea* con el significado sinónimo que se traduce como *suerte*: *Alea jacta est. — la suerte está echada, dijo César pasando Rubicón*. La palabra del árabe *azar* y la del latín *aleatorio* coexisten en el idioma español como sinónimos, siendo *azar* más usada, y *aleatorio* se emplea en frases limitadas como *número aleatorio, combinación aleatoria*. En sociedad contemporánea a veces se usa un sorteo para tomar decisiones, lo que parece a juego a dados o cartomancia. Hace falta mencionar que primeramente las cartas / los naipes se usaban para predecir el futuro o suerte. Con paso de tiempo aparecen *juegos de cartas / naipes / baraja*. Pero los juegos de naipes para niños, solitarios no se refieren a juegos de azar ya que no incluyen *apuesta con dinero o envite*.

El científico argentino A. Benjamin, analizando la noción de azar presenta sus definiciones: «*Las causas accidentales es el azar, los acontecimientos, la emergencia, la aparición, lo que no está atado a ninguna cadena lógica*». «*El azar es supuesta causa de los sucesos no debidos a una necesidad natural ni a una intervención intencionada, humana o divina*»². En estas frases citadas se subraya la independencia de azar de lógica o cualquier influencia humana.

El análisis de varias definiciones de juego nos lleva a la definición general del juego. El juego es la actividad voluntaria que pertenece a la esfera de entretenimiento, distracción, tiene reglas reglamentadas, el carácter repetitivo, se desarrolla en el espacio especialmente organizado, limitado y simbólico (por ejemplo, mesa de juego, sala de casino) y durante el tiempo definido, contiene elementos de tensidad, competición, alegría, espontaneidad.

¹ Corominas, Joan, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, 3ª Ed., Madrid, Gredos, 2005.

² Benjamin A. «Azar y destino», в *Збірник наукових праць*, Ред. Н.Н. Корбозерова, Київ, Вид. центр КНЛУ, 9, 2003, с. 463–468.

El juego tiene su propio senso y es la actividad autosuficiente. El concepto de juego de azar comprende dos características adicionales que son dependencia de probabilidad y posibilidad de perder o ganar dinero lo que se representa en numerosos nombres sinónimos en el idioma español, por ejemplo: *juegos de azar*, *juegos de interés*, *juegos de suerte*, *juegos de suerte o azar*, *juegos de envite*, *juegos de envite o azar*, *juegos con dinero*, *juegos de sociedad*, *juegos de mesa*, *juegos de azar y apuestas (sociales)*, *juegos de fortuna*, *actividades de envite y azar*. Así los semas básicos del juego de azar son *riesgo* y *entretenimiento*. El rasgo principal por el que se diferencia el juego de azar de cualquier otro tipo de juego es la *apuesta* o el *envite*.

Las reglas del juego de azar son su característica imprescindible, ya que violación de estas reglas lleva al final del juego para el violador. Hace falta mencionar que el violador del juego se distingue del jugador deshonesto, fullero, porque el último se finge como si jugara normalmente sin violar las reglas. Así el concepto de juego de azar está relacionado con el concepto del juego honesto y deshonesto que en el idioma español se expresa por los términos de carácter valorativo *juego limpio* y *juego sucio*¹.

R. Caillois propone la clasificación de juegos según cuatro elementos, uno de los cuales es dominante, a saber: 1) competición (*agón*); 2) azar, eventualidad (*alea*); 3) imitación (*mimicry*); 4) vértigo (*ilinx*). Como ejemplos de estas categorías pueden servir el fútbol o los juegos deportivos, los juegos de azar, los juegos de piratas, los saltos desde puentes altos al agua o puenting y todos los juegos en los que se arriesga la vida². En esta clasificación nos interesa la categoría de juegos de azar, eventualidad (*alea*). En el idioma español la raíz *alea* está representada en el adjetivo *aleatorio* (fortuito, de azar).

¹ Diccionario electrónico ABBY Lingvo x5, 2011.

² Caillois, 1986, p. 37.

El juego se desarrolla en el ambiente misterioso y festivo, en que se puede olvidar la vida cotidiana y disfrutar de emociones fuertes. En particular en los juegos deportivos y de azar están presentes la competición, el esfuerzo y la tensión. Entre varios tipos de juegos (intelectuales, físicos, teatrales (mímicos), deportivos, educativos, humorísticos, juegos de palabras, etc.) los juegos de azar tienen el carácter serio debido a las reglas precisas y la eventualidad. M. Nikitin subraya la probabilidad de los juegos de azar y confirma que se puede analizar con ayuda de teoría de matemáticas¹.

Además el juego de azar contribuye a la aparición de organizaciones o grupos sociales, tales como clubes de póquer, mus, casino. Las sociedades de juegos se hacen constantes y los jugadores ya conocen uno a otro, su psicología y tácticas del juego, en particular en los de naipes. Los jugadores pueden farolear para ganar, por eso el juego de póquer lo llaman el juego intelectual a pesar de la característica imprescindible de cualquier juego de azar: la probabilidad.

Los juegos de azar no podemos llamarlos desenfadados porque contienen riesgo de perder dinero. Falta de seriedad e interés material como en los juegos de niños no son características del juego de azar. Según la ley sólo adultos pueden participar en los juegos de azar. Debido a probabilidad como rasgo del juego de azar existen científicos que consideran que los juegos de azar no son juegos de pleno valor por la posibilidad de perder un dineral en serio y la tensión y el estrés durante el juego².

En los documentos jurídicos se subraya probabilidad e independencia del resultado del juego de habilidades intelectuales de jugadores: «*Juegos de azar: aquellos juegos cuyos resultados no dependen exclusivamente de la habilidad o destreza de los jugadores,*

¹ Никитин, 1996, p. 355.

² Шейгал; Иванова, 2008, p. 10.

*sino esencialmente del acaso o de la suerte, y que se encuentran señalados en el reglamento respectivo y registrados en el catálogo de juegos»¹. El idioma español dispone de dos palabras para expresar esta noción: *azar* y *riesgo*. El lexema *riesgo* tiene connotación positiva y denomina el rasgo positivo de una persona, riesgo como ausencia de miedo a lo nuevo (*Donde hay más riesgo, hay más provecho. El conquistar sin riesgo es trinfar a medias*), mientras la palabra *azar* tiene connotación negativa, denominando *caso fortuito, desdicha imprevista* independiente de voluntad humana. Hay que mencionar numerosas frases con la palabra *azar* en el idioma español: *hacer algo al azar, por (puro) azar, ordenación al azar. Sólo son dueños de su destino, aquellos que nada esperan del azar.**

El aspecto axiológico es también muy importante, es decir el prestigio social de juegos de azar. El juego de azar se ve como actividad negativa ya que puede llevar a la adicción de juego o ludopatía, quiebra. Prohibición de juegos de azar como factor extralingüístico se revela en el idioma en las unidades léxicas *juegos prohibidos, tener vicio de juegos, ser vicioso del juego.*

La popularidad de los juegos de azar en España, en particular loterías, juegos de baraja, apuestas deportivas y casino, estimula el desarrollo de una terminología especial. En muchos lugares públicos, en las calles, en las cafeterías hay quioscos de loterías y apuestas deportivas, máquinas tragaperras, clubes de póquer, salones de juego lo que demuestra el amor a los juegos de azar como la peculiaridad nacional de los españoles.

El factor socio-cultural o rasgos nacionales de españoles son temperamento caliente, emocionalidad, deseo de jugar, arriesgar, que se expresa en refranes y proverbios del idioma español sobre juegos de azar: *El que no arriesga, no pasa el río. Jugador que gana, emplázalo para mañana. En el juego y el licor, se reconoce al señor.*

¹ Superintendencia de Casinos de Juego (SCJ). [Recurso electrónico]. — Modo de acceso: http://www.scj.cl/normativa/ley_disposiciones_generales.html

En la mesa y en el juego se conoce al caballero. Juego y paseo, sólo para recreo. Jugar limpio, bueno para la conciencia y malo para el bolsillo. Hay también proverbios críticos que expresan la actitud negativa a los juegos de azar: *En los juegos de azar, la suerte es no jugar. Jugar y perder bien puede suceder. Un arreglo tiene el juego para siempre ganar: no jugar. El juego destruye más que el fuego. Dinero que el naipe ha traído, hoy venido, mañana ido. Jugar, y nunca perder, no puede ser. El juego, la mujer y el vino, sacan al hombre de tino. Jugar por necesidad, perder por obligación*¹. Como vemos de los ejemplos mencionados la lengua representa mentalidad de los españoles y sus actitudes en mayoría positivas a juegos de azar.

Bibliografía

- Никитин, Михаил, *Курс лингвистической семантики: Учебное пособие к курсам языкознания, лексикологии и теоретической грамматики*, Санкт-Петербург, Научный центр проблем диалога, 1996.
- Хейзинга, Йоган, *Ното ludens*, [Пер. з англ. О. Мокровольського], Київ, Основи, 1994.
- Чорна, Наталія, «Особливості формування концепту «гра» у новелі Хуліо Кортасара «Las babas del diablo» в 60 років ЮНЕСКО: погляд у майбутнє, 22–23 лютого 2006 р.», Київ, Вид. центр КНЛУ, 2006, с. 186–188.
- Шейгал, Елена; Иванова, Юлия, «Игровой дискурс как коммуникативное событие» в *Известия РАН. Серия литературы и языка*, Москва, Наука, т. 67, 1, 2008, с. 3–20.
- Benjamin A. «Azar y destino», в *Збірник наукових праць*, Ред. Н.Н. Корбозерова, Київ, Вид. центр КНЛУ, 9, 2003, с. 463–468.

¹ Proverbios españoles. [Recurso electrónico]. — Modo de acceso : http://www.frasesweb.com/refranes/refranes_s_03.htm

- Caillois, Roger, *Los juegos y los hombres: la magia y vértigo*, México, Fondo de cultura y económica de España, 1986.
- Corominas, Joan, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, 3ª Ed., Madrid, Gredos, 2005.
- Diccionario electrónico ABBY Lingvo x5*, 2011.
- Navarro Adelantado, Vicente, *El afán de jugar: teoría y práctica de juegos motores*, Barcelona, INDE, 2002.
- Proverbios españoles. [Recurso electrónico]. — Modo de acceso : http://www.frasesweb.com/refranes/refranes_s_03.htm
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, La 22ª edición, Madrid, 2001. [Recurso electrónico]. — Modo de acceso: <http://lema.rae.es/drae/?val=juego>
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, La 22ª edición, Madrid, 2001. [Recurso electrónico]. — Modo de acceso: <http://lema.rae.es/drae/?val=jugar>
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española (DRAE)*, La 22ª edición, Madrid, 2001. [Recurso electrónico]. — Modo de acceso: <http://lema.rae.es/drae/?val=azar>
- Superintendencia de Casinos de Juego (SCJ). [Recurso electrónico]. — Modo de acceso: http://www.scj.cl/normativa/ley_disposiciones_generales.html
-

Nataliya Píterova

*Universidad Petro Mohyla
del Mar Negro*

META Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

En la segunda mitad del siglo XIX (los años 50–70), en Europa Occidental y los Estados Unidos, apareció una nueva dirección metodológica de la enseñanza de lenguas extranjeras semejante al dominio del lenguaje infantil. Con la aparición de esta metodología, la reforma comenzó en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, se mostraron nuevos métodos: intuitivos, intuitivo-directos, ilustrativos, etcétera. Estos poco difieren entre sí. Ante todo la meta del aprendizaje ha cambiado — el aprendizaje de una lengua extranjera como medio de comunicación. El mismo objetivo existe también ahora. Pero no siempre nos damos cuenta si nuestros ejercicios supuestamente dirigidos para este propósito corresponden a las tareas seleccionadas. Este sistema de enseñanza eligió como contenido la enseñanza de temas y la selección temática de material hablado.

Por primera vez los ofreció Guen, él los escogió por cuatro criterios:

- 1) Realidad objetiva — sociedad, naturaleza, la vida cotidiana;
- 2) Realidad subjetiva — procesos psicológicos y estado: pensar, querer, enfadarse...
- 3) Mezcla de lo objetivo con lo subjetivo: belleza, amistad, enemistad...
- 4) Léxico de uso diario

Ahora estamos cambiando todo esto un poco, mezclamos criterios, a saber presumimos que todos estos cuatro aspectos se puede combinar en un solo tema, es decir, por ejemplo, el tema

“Mi familia” pertenece a la primera, pero podemos extenderlo utilizando vocabulario que se refiere al estado psicológico — nuestro estado de ánimo y la actitud de su familia, y el vocabulario a la tercera dimensión, hablando de amistades en familia, y de hecho en este tema se utiliza el vocabulario de la cuarta serie.

El siguiente componente de este sistema de enseñanza son métodos de aprendizaje, a saber:

1) Base oral del aprendizaje — forma de diálogo de la comunicación, la frase es la unidad de enseñanza, material lingüístico se introduce sin traducción, estudiante asocia la palabra con el objeto o efecto.

2) Eliminar por completo el idioma nativo de la comunicación profesor — estudiante

Precisamente estos métodos del sistema creo son actuales y efectivos, otros (imitación, el material gramatical — con el contexto intuitivo) de acuerdo con mi opinión, que sea necesario cambiar.

Quisiera hoy pararme solamente en una, una pregunta principal, según mi parecer, la pregunta es: ¿Qué relaciones tienen entre sí la meta y el método? Hasta en el ucraniano ellos tienen una raíz común. Lo podemos reconocer, el principal es el objetivo y del objetivo depende el método. (мета, од мети — метод). Es decir, el objetivo y el método dependen uno de otro. Están enlazados. Si su objetivo — enseñar al usuario a la comunicación en la lengua extranjera, tiene en cuenta tal vez el habla espontánea en la lengua extranjera, adecuada a aquella situación hablada, en que él se encuentra. Si el objetivo y el método están vinculados entre sí con que método se puede alcanzar el habla espontánea? Naturalmente los ejercicios del habla espontánea pueden ser usados solamente después del trabajo preparatorio. Hemos hablado ya sobre el acceso temático. Ante todo cada uno de nosotros recoge el tema interesante en vista de las necesidades del usuario, en ella entra el vocabulario, lo más posible conveniente para el tema, las

estructuras gramáticas, el cliché, etc. En la etapa siguiente construimos el trabajo de una manera en que todos estos materiales serían asimilados por los estudiantes a nivel de la subconsciencia. Esto es la tarea más difícil. ¿Y por qué? ¿Cómo pueden caer en la subconsciencia?

A través del proceso de la codificación. Para aclarar que es esto, nos dirigiremos a los psicólogos. En general creo que precisamente si usamos los conocimientos de los psicólogos, los lingüistas, los didácticos, los fisiólogos se puede alcanzar aquel objetivo, que ponemos como básico. El proceso de la dominación de la lengua se llama мовлинево-розумовим (hablado pensador). En este sentido, este proceso está vinculado a la fisiología de la persona y está regulado por el cerebro. Despreciar estos conocimientos no es posible. Por eso nos pararemos brevemente en las funciones del hemisferio cerebral derecho e izquierdo. “El cerebro izquierdo y derecho no son idénticos según las capacidades y la organización, a pesar de su simetría fisiológica.”- Springer Georg Deutsch, traducción del inglés.

Se ha comprobado que el hemisferio izquierdo tiene la función de la regulación del habla, y la parte trasera de su lóbulo temporal cumple la función de la comprensión. La esfera derecha regula el movimiento, el reconocimiento de los objetos, las personas y el sitio, la orientación en el espacio. Por ejemplo, “los enfermos con el daño del hemisferio izquierdo tenían dificultades en el habla, y a los enfermos con un cierto género de daños en el hemisferio derecho le son violados los procesos de la percepción y la comprensión.” — Springer G.D.

Son interesantes investigaciones de los científicos en el hemisferio izquierdo de la incisión del cerebro, sección transversal derecha de filamentos nerviosos, que conectan el hemisferio izquierdo a la derecha.

Después de estas operaciones estos pacientes no son capaces de establecer una conexión entre el nombre y la personalidad.

Datos anteriores indican que «la capacidad de asociar nombres puede ser predeterminada por desconexión de la capacidad para nombrar objetos localizada en el hemisferio izquierdo y de la capacidad de conocer a la persona localizada en el derecho».

Tiene lugar el proceso difícil psicofisiológico de la formación de los mecanismos de lengua y habla, que representa el sistema del movimiento de la materia natural. Por esto es necesario acercarle en total, sin dividir el habla en sus tipos. « La enseñanza incorrecta conduce a las infracciones de los mecanismos de habla y reflexión. Esto pasa porque los maestros hacen a los alumnos aprender los microdiálogos, el tema, las frases de las tablas de sustitución, sin relacionarlos con la demanda real de la comunicación natural»¹.

Hemos dicho que el hemisferio izquierdo proporciona operaciones analíticas: sus resultados deben estar conforme con los requerimientos del entorno, es decir. la información que se transmite desde el hemisferio izquierdo al derecho. que proporciona imágenes visuales esquemáticas, que se relacionan directamente con las acciones y los objetos de la realidad. Si no corresponden se produce una infracción. Es por eso, que si un estudiante ha aprendido el diálogo, pero las unidades léxicas aprendidas, para él no es posible correlacionar con la acción o el estado real de las cosas. No hay ninguna conexión entre la imagen y la declaración lógica.

Si ellos no se correlacionan se va torciendo el significado. Por eso, al memorizar todo el diálogo y las unidades dialógicas, el estudiante no puede correlacionarlas con las acciones, situación real. No hay ninguna conexión entre la imagen y la declaración lógica.

Sólo cuando nuestro conocimiento está conectado en nuestra mente con la forma, se inscribe en la memoria de nuestra sub-

¹ Сирьк, 1999.

consciencia, como experiencia. La calidad de las imágenes depende de la calidad de la conciencia, en la que cada uno de nosotros está en el momento de la superposición de imágenes. Precisamente esto que aparece en nuestra subconsciencia se puede llamar el nuevo código del mecanismo de conversación. y el proceso que lo precede se puede llamar codificación. El código puede contener uno o más interconectados signos significativos. Justamente estos signos permanecerán como depósito de conocimientos del usuario del lenguaje.

Regresamos para discutir la pregunta que compone el tema de conversación — en primer lugar, eso es vocabulario. Con el fin de garantizar la codificación es suficiente con presentar las palabras nuevas sin traducción, usando método intuitivo (cuadros, dibujos), o hacerles deducir significado del contexto. La consolidación de las palabras en el discurso de los clichés que ya están familiarizados con anterioridad. Sólo después en las nuevas estructuras gramaticales, es deseable utilizar métodos directos. A continuación, declaraciones se refieren a la imagen, el objeto o el movimiento. Terminó la etapa preparatoria y se puede llegar al punto de habla espontánea. Durante todo el trabajo preparatorio había estado entrenando usando el modo de pregunta-respuesta. Los estudiantes sin apoyo de lengua escrita (texto, diálogo) construían las preguntas y respuestas, cometían errores y los corregían, las construían de nuevo. El momento de construir aquí y ahora, esto no es la habla preparada en casa. Ellos no saben lo que van a ver en el dibujo, cómo es, cómo se mueve, qué hace. Ellos escogen. Precisamente esto es el habla espontáneo como el método de formación de mecanismo de enunciación.

Zhinkin introdujo una nueva puesta en marcha es un término muy importante «lanzamiento» — “acta de la capacidad de seleccionar material lingüístico.” Él dice: “la transformación y lanzamiento son el resultado del mensaje. Esto es necesario y suficiente para acumular componentes para seleccionar y formar la capacidad de producir un acto de selección.” (en su libro “Механизмы речи”)

Estos hechos son importantes porque ayudan a revelar la esencia del término:

«el discurso sin preparación anticipada» (Gurvich);

«el discurso iniciativo» (Lobodchikov);

«habla espontánea» (Skalkin);

y, por otro lado, se confirma de nuevo que se forma el mecanismo de hablar en un segundo idioma, pero no es un superconjunto de la lengua nativa que se genera.

Para resumir lo que se ha dicho más arriba, se hace evidente que el dominio de una lengua extranjera debe ser vista como un proceso: «el mecanismo de la formación del habla en segunda lengua como el proceso nuevo»

Uno de los métodos de esta formación y puede ser el principal es el uso de la conversación — diálogo sin preparación anticipada de modo profesor — estudiante, o de modo estudiante — estudiante, en la fase preparatoria, en dosis pequeñas y en el acabado en ilimitada.

Por eso creo que «el habla espontáneo» es la meta y el método.

Bibliografía

Гурвич, Перси, *Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков*, М-во просвещения РСФСР, Владим. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского, Владимир, Издательство Владим. пед. ин-та им. П. И. Лебедева-Полянского, 1982.

Залевская, Александр, *Введение в психолингвистику*, Москва, Российский государственный гуманитарный университет, 1999.

Заремская, Светлана; Слободчиков Александр, *Развитие инициативной речи учащихся. На материале английского языка. Книга для учителя*, Москва, Просвещение, 1983.

-
- Зимняя, Ирина, *Лингвопсихология речевой деятельности*, Московский психолого-социальный институт, Воронеж, НПО «МОДЭК», 2001.
- Сирьк, Тамара, *Новые подходы к процессу обучения иностранным языкам в средней школе*, Полтава, Легат, 1999.
- Скалкин, Владимир, *Обучение диалогической речи*, Киев, Радянська школа, 1989.
- Спрингер Салли, Дейч Георг, *Левый мозг правый мозг*, Киев, Наукова думка, 1985.
- Халилова, Людмила. *Психологические механизмы декодирования речи. Нормы и речевая патология*, Москва, Парадигма, 2013.
-

Olga Anabell Sotelo Ramires

Escuela de idiomas “Druzia”

LA EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LAS SERIES HISTÓRICAS ESPAÑOLAS EN LA CLASE DE CULTURA E HISTORIA DE ESPAÑA

La sociedad actual hace mucho tiempo superó aquella etapa cuando las nuevas tecnologías eran algo extraordinario. Ahora nadie se sorprende cuando los docentes usan varios dispositivos electrónicos, o sea, gadgets, o las aplicaciones innumerables para los teléfonos móviles e incluso los videojuegos durante sus clases. De ahí está claro que la explotación didáctica de una película o una serie de televisión es una herramienta clave en la enseñanza de ELE. De modo que cada semana se estrena como menos dos películas nuevas y nosotros los profesores siempre tenemos un material fresco para traerlo al aula.

Hasta ahora existen muchos trabajos escritos sobre la explotación didáctica de las películas o las series en el aula de ELE. Para diferenciar esta ponencia del resto, nos centraremos en una metodología de enseñanza de la historia y la cultura de España para los estudiantes que aprenden español como la lengua extranjera. La explotación de las series históricas españolas puede ser un nuevo medio para aprender la cultura y la historia de España de manera lúdica e interactiva.

La presente ponencia va a ser útil tanto para los profesores de las universidades donde se aprende la filología hispánica, así como para los profesores privados.

El propósito de este trabajo es la presentación de las respuestas a las siguientes preguntas:

-
- ¿Para qué hay que traer una serie histórica española al aula?
 - ¿Por qué es mejor elegir una serie histórica producida en España?
 - ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del uso de una serie histórica española en la clase de ELE?
 - ¿Cómo elegir una serie?
 - ¿Qué tipo de tareas pueden ser realizadas con las series históricas?

1. ¿Para qué hay que traer una serie histórica española al aula?

Los estudiantes que se dedican al estudio de la filología hispánica pasan, entre otros, un curso de la Cultura e Historia de España. Las clases de tal curso tienden no sólo a enseñar español sino también a profundizar los conocimientos del estudiante en el campo cultural de los países hispanohablantes. Al mismo tiempo los profesores privados que no siempre tienen la posibilidad de conducir tal curso, pero que también desean ampliar los conocimientos extralingüísticos de sus alumnos, dedican unas de sus clases precisamente a los temas culturales.

El problema más grave de tales lecciones es que los estudiantes permanecen como oyentes. Su actitud pasiva afecta la percepción de la nueva información aún si esta es apasionante.

Cualquier material audiovisual es una experiencia emocionante para el estudiante y si dicho material está muy bien elaborado y adaptado, nunca será demás en la clase. Además de atraer la atención del alumno con lo que está pasando en la pantalla, facilita su comprensión de la lengua hablada y le ayuda a este a recordar los contextos en los cuales se usan unas u otras expresiones / palabras etc.

Otro problema muy grave está vinculado directamente con las mismas clases de Historia y Cultura de España. En su mayo-

ría son muy aburridas, tratan de la información muy lejana de la realidad de los alumnos, la información que se lee con una voz monótona y una cara muy seria, rígida. Los estudiantes no sienten ganas de profundizarse en el material que no puede interesar incluso a su profesor. No obstante, la historia de España es impresionante, está llena de acontecimientos de importancia mundial, a veces casi fantásticos, a veces aún más dramáticos que las novelas de amor, a veces más crueles que los de las películas de horror. Por lo tanto, es imprescindible que se enseñe de manera más atractiva.

Las series históricas nos proponen a los docentes una de esas posibilidades, así que visualizan todo el material presentado en los manuales o contado por el profesor. La historia entonces se convierte en unas aventuras arriesgadas, en unas intrigas sangrientas, en unos maravillosos cuentos de amor. Se muestran los trajes del período expuesto en la serie, se reconstruye toda la España de aquella época, su arquitectura y a veces su lengua. El alumno se sumerge en el ambiente nuevo y raro pero bastante atractivo para él.

2. ¿Por qué es mejor elegir una serie histórica producida en España?

Las series históricas actualmente tienen un éxito total entre los espectadores de todo el mundo. Series como “Deadwood”, “Yo, Claudio”, “Roma”, “Band of Brothers”, “Los Tudor”, etc. han demostrado que la historia puede ser y es interesante.

Las series producidas en España son a menudo criticadas por su escaso rigor histórico o la actuación de los actores que no siempre es la ideal. Desde luego el presupuesto de las series españolas no les permite crear una obra de las que hacen época como “Juego de tronos”, pero la calidad de la producción es bastante alta. Después del estreno de “Isabel” emitida en La 1 de Televi-

sión Española desde el 2012 nadie duda que España puede rodar buenas series históricas.

Estas series son un material insustituible para el docente. Por un lado, es la visión de los españoles hacia su pasado. En una serie histórica, un espectador atento puede observar no sólo el carácter de los españoles que vivían antes, sino también el de los que viven ahora. La interpretación del pasado refleja sus preocupaciones actuales y da a los alumnos una imagen más amplia del pueblo español.

Es cierto que muchas veces los acontecimientos históricos presentados en una serie no corresponden a los datos históricos reales. Sin embargo, la meta principal de un docente es interesar al estudiante, apasionarle e incitarle a leer libros con un buen nivel de rigor histórico.

Por otro lado, para el alumno puede resultar muy curioso apreciar algunos cambios producidos en la ropa, en el comportamiento o incluso en la lengua española desde el momento presentado en la serie. No debemos olvidar que si la serie ha sido pirateada de otro país y después doblada al español, pierde así la sensación de la autenticidad de lo mirado.

3. ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del uso de una serie histórica española en la clase de ELE?

Las ventajas de una serie comparando con una película son las siguientes. Tanto la serie como la película son un recurso importante para la clase así que destruye la monotonía de las clases convencionales. La serie visualiza la información expuesta en los libros de historia y permite al alumno sumergirse en la época presentada en la serie. Gracias a que la serie dura más tiempo que la película, todos los personajes y el ambiente en el que ellos se encuentran están presentados de manera más detallada y más amplia. La mayoría de las series tienen menos duración que una

cinta completa lo que nos permite mirar un capítulo hasta el final y luego tener más tiempo para realizar las actividades. Actualmente las series son un fenómeno muy difundido entre los jóvenes, así que el uso de este soporte ayuda a romper el hielo y trabajar con el material familiar para los estudiantes. La serie revive a los personajes históricos haciéndoles más humanos y como consecuencia más interesantes para los alumnos.

Las desventajas son las siguientes. La serie es una ficción, una obra entretenida y a veces de un escaso rigor histórico. Así que siempre hay que combinar una serie con algún manual o cualquier otro recurso histórico para crear una imagen verdadera y completa en la conciencia de los estudiantes. La serie puede contener el léxico que a veces excede el nivel del alumno. Por eso a la hora de diseñar las actividades siempre se debe tener presente la competencia de los estudiantes. Existen series que contienen más de 30 episodios, pero, aunque sean muy útiles para la clase, es imposible introducirlos todos. Si la serie se proyecta sin las actividades elaboradas por el profesor, crea una actitud pasiva en el alumno.

4. ¿Cómo elegir una serie?

Actualmente España tiene muchas series rodadas por las diferentes producciones españolas. En el Anexo 1 está presentada la lista de unas de ellas que puede facilitarle a un docente en el proceso de elección de la serie. Las series en la lista fueron ordenadas cronológicamente, según las épocas de su ambientación. La columna “Rigor histórico” está puesta para que la serie sea evaluada por el mismo profesor durante su trabajo.

Se proponen las siguientes preguntas que pueden ser útiles para un profesor a la hora de elegir una serie para plantear las actividades de la clase de ELE:

- ¿Cuál es el nivel de español de los estudiantes?
-

-
- ¿Cuál es la meta principal de la clase?
 - ¿Se planea trabajar con una serie continuamente o sólo una vez?
 - ¿Qué período histórico se planea presentar durante la clase?
 - ¿De cuánto tiempo se dispone para mirar un vídeo en el aula?
 - ¿Qué tipo de equipo técnico posee el profesor?
 - ¿Qué tipo de destrezas lingüísticas se prefiere practicar?
- Según las respuestas dadas a estas preguntas, se puede escoger una serie más adecuada a las necesidades del profesor.

En las páginas oficiales de cada serie se puede encontrar las descripciones breves de cada episodio, de esta manera podemos facilitar la búsqueda de los fragmentos más precisos para elaborar las actividades.

5. ¿Qué tipo de tareas pueden ser realizadas con las series históricas?

La tipología de actividades que pueden ser realizadas con las películas o las series es muy variada. La gran parte de tales actividades está presentada por Jaime Corpas ya en el año 2000. Debajo les presentamos la lista de actividades para trabajar precisamente con las series históricas:

- a) Las actividades para el calentamiento:
 - Se congela una imagen necesaria en la pantalla, donde se propone a los estudiantes reconocer la época presentada en la serie, sus características, qué acontecimientos tenían lugar entonces, etc.
 - Antes de la clase el profesor compone una nube de palabras claves que necesitan los alumnos para describir la época presentada en el fragmento o el episodio elegido (tagul.com o www.imagechef.com/ic/word_mosaic/). En el comienzo de la clase se congela una imagen en la pantalla, se presenta la nube para los
-

alumnos. Ellos deben adivinar la época de que se trata y describirla con las palabras ofrecidas.

— Se hace lo mismo que en la actividad anterior pero sin mostrar la imagen.

— El profesor propone a los alumnos leer tres pequeños textos sobre tres diferentes períodos de historia de España. Después él muestra el fragmento elegido y pide a los alumnos que escojan el texto que corresponda a lo mostrado. Los alumnos deben argumentar sus respuestas usando el léxico ya leído.

b) El desarrollo de la actividad:

— El profesor propone a los estudiantes un fragmento con un diálogo entre los personajes históricos sin mostrarlo hasta el final. Después junto con los alumnos discuten de que acontecimientos se trata e intentan de imaginar el final de este diálogo. Es importante que en el fragmento se presente un hecho real de la historia.

— Después de mirar un fragmento donde se muestra detalladamente el ambiente del período histórico elegido, se propone comparar la vida cotidiana española de aquel entonces con la vida del país nativo de los estudiantes. Se puede crear una tabla de dos columnas en la pizarra o usar los recursos de red para crear unas infografías, tales como <http://piktochart.com>.

— Se les propone a los estudiantes detectar una palabra clave / una frase / un objeto visual durante que se proyecta el episodio. Al detectar lo que se necesitaba, deben redactar un texto breve sobre el contexto en que apareció dicha palabra etc. y describirlo lo más detalladamente posible.

— Antes de proyectar el episodio el profesor reparte las hojas con la tarea dónde habrá unas afirmaciones sobre el contenido del episodio. Los estudiantes deben elegir cuáles son las afirmaciones falsas y cuáles son las verdaderas. Después de mirar el episodio deben hacer lo mismo y comparar las respuestas.

— Después de mirar el fragmento o el episodio completo, los alumnos deben trabajar en grupo y elaborar la presentación

de la época expuesta en él como si fuera para una conferencia de los historiadores. lo importante es que usen el léxico nuevo propuesto en el episodio.

— El profesor entrega a los alumnos la transcripción incompleta del fragmento. Los alumnos deben completarla al mirar el fragmento varias veces.

— Mientras se proyecta el vídeo, los alumnos trabajan en parejas haciendo una lista de los objetos típicos para la época presentada en el fragmento. Gana la pareja que al terminar la proyección presentará la lista más larga.

— El profesor reparte entre los estudiantes las imágenes extraídas del episodio. Los alumnos deben restaurar el orden cronológico argumentando sus respuestas. Se puede hacer en línea usando www.pinterest.com

— Los estudiantes se imaginan como expertos historiadores de la época presentada en el capítulo. Al mirarlo, deben analizar su estructura, la calidad de imágenes, de la actuación de los actores, de la música y lo más importante deben evaluar su rigor histórico. Anteriormente, el profesor puede presentar a los alumnos un texto breve sobre este período histórico para que tengan más información.

— Los alumnos deben imaginar que viven en la época presentada en el capítulo, ¿Qué personajes históricos serían, dónde vivirían, qué trajes llevarían etc.?

— Se reparten las hojas con las descripciones de personaje y sus fotos y se les propone a los estudiantes encontrar la correspondencia.

— El profesor presenta a cada alumno un personaje histórico de la época. El alumno debe crear una presentación corta de este personaje.

— La actividad anterior puede tener una variación si el alumno tiene una cuenta en www.instagram.com o en www.facebook.com. El alumno puede escribir entradas con fotos del nombre de su personaje histórico: puede escribir comentarios

representando la sorpresa ante el mundo de siglo XX, o tener nostalgia recordando su época etc.

c) las actividades para terminar el trabajo con el vídeo

— El profesor puede pedir al estudiante elaborar un guion para algún otro período histórico de España.

— Una de las variaciones de la actividad anterior puede ser cuando el profesor organiza una competición entre los grupos de estudiantes que preparan un guion para el mismo período histórico.

— Otra variación que proponemos es componer un guion para una serie histórica del país nativo del estudiante.

Bibliografía

- Aixalá, Evelyn; Álvarez, Gabriela; Anfruns, Mariona; Comes, Claudia; González, Carmen, *Clase de cine. Actividades para la visualización de películas en español*, Barcelona, Difusión, 2007.
- Alonso, Encina, *Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo*, Madrid, Edelsa, 1994.
- Brandimonte, Giovanni, «El soporte audiovisual en la clase de e/le: el cine y la televisión», en *XIV congreso internacional de Asele*, Burgos, 2003, pp. 870–881.
- Corpas, Jaime, «La utilización del vídeo en el aula de e/le el componente cultural», en *Actas del XI congreso internacional de Asele*, Zaragoza, 2000. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf. [Última consulta: 20/10/2015]
- Lerner, Ivonne, *En ninguna parte. Explotación didáctica de la película*, Madrid, Edinumen, 2008.
- Vizcaíno Rogado, Iván, *Cine para la clase de E.L.E.: Aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos. Aplicaciones didácticas del tráiler cinematográfico en la enseñanza de ELE*, 2007. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_24Vizcaino.pdf?documentId=0901e72b80e2d98f [Última consulta: 20/10/2015]

María del Carmen Méndez Santos

Centro de Linguas,
Fundación Universidad de Vigo

APROXIMACIÓN REFLEXIVA A LA DIMENSIÓN AFECTIVA DEL ERROR Y SU CORRECCIÓN

Cuando invitamos a la reflexión sobre la importancia de la corrección del error en las clases de lenguas extranjeras no estamos proponiendo nada nuevo, ya que presuponemos que en la actuación docente en el contexto actual esto ya se produce de un modo natural, pero lo que sí podemos aportar es una visión de conjunto y con aplicaciones prácticas sobre este fenómeno.

La evolución histórica de la consideración del error ha recorrido un largo camino desde que era considerado como algo *erradicable*, digno de la más dura *represión* y *punición* — sobre todo si pensamos en el método de la gramática-traducción¹ en el cual la corrección gramatical era lo fundamental, — pasando por una concepción menos estricta en el sentido de que, aunque era condenable — por ejemplo, dentro de la escuela estructuralista— se entendía que era algo *esperable* y *posible*. En esta concepción, el error se consideraba una *transferencia* de hábitos negativos que producían *interferencias*². Este término por sí mismo ya nos transmite que

¹ Moliné y D'Aquino, 2004, pp. 9–10: “Este método y este concepto del error han dominado durante muchísimo tiempo el panorama de la didáctica de las lenguas extranjeras sobre todo por razones históricas y culturales (...) El error representa una clara señal de que el conocimiento lingüístico prefijado es imperfecto y hay que eliminar este problema inmeditamente, corrigiendo la inadecuación de forma explícita”.

² Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea: “Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para

su presencia era indeseable. En total contraposición a estas tendencias, los métodos humanistas se enfrentan a este fenómeno desde un punto de vista positivo, gracias a que se consideran el error como una parte más del aprendizaje, es más, como lo principal en este enfoque es la perspectiva afectiva de la enseñanza, en su versión más *dura*, la corrección del error se desaconseja a no ser que la comprensión del acto comunicativo se vea comprometida. En una línea similar se encuentra la concepción que subyace, por ejemplo, en el método comunicativo o en el método ecléctico¹. En estas teorías mentalistas contrarias al conductismo el error se revaloriza y se considera como una parte del aprendizaje.

El punto de inflexión que cambió el devenir de la imagen del error desde el punto educativo se produjo con los trabajos de Nemser (1971), Corder (1971) y Selinker (1972), ya que con sus consideraciones ocasionaron un cambio de paradigma al considerar una nueva realidad: los estadios intermedios que se producen durante el proceso de aprendizaje y que van desde la lengua materna hasta la lengua objeto. Llamemos a este concepto sistema aproximado (Nemser), dialecto transicional (Corder) o –el que más eco ha conseguido— interlengua (Selinker).

Corder plantó la semilla del cambio al considerar que ese *dialecto transicional* es la prueba de la existencia de un programa que gestiona los datos que recibimos. Su teoría dio paso al concepto de *interlengua*.

referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de *transferencia negativa*. Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender”

¹ Lorenzo, 2006, p. 45: “Difusa hibridación de procedimientos didácticos que garantizan el aprendizaje activo y que evita la enseñanza mecánica”

“El conjunto de oraciones que intenta producir un alumno que aprende una L2 no es idéntico al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa LO que intentara expresar los mismos significados que un alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos interlengua (IL) a este sistema lingüístico” (Selinker, 1982 en Licerias, 1992:83).

¿Por qué es importante este cambio de actitud? Si se deja de considerar que el error es un fracaso, sino que es parte del proceso, esto tendrá como consecuencia que podremos enfrentarnos a él con un talante diferente: incluso positivo y didáctico.

Las características principales que se describen de la *interlengua* es que es susceptible de *fosilización*¹ cuando no se consigue avanzar en esa serie de estados evolutivos de la que se supone que está compuesta. Además, otros rasgos que debemos mencionar son la *permeabilidad*,² que es un mecanismo que permite la entrada en ella de las reglas de la L1 y sobregeneralización en la L2, y la *variabilidad* que permite que fenómenos como la *regresión*

¹ “Llamamos fenómenos lingüísticos fosilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una L0 dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la L0” (Selinker, 1972).

² No ya considerada como una “interferencia”, una “invasión” indeseable de la LM en la LO.

³ “El alumno producirá en ocasiones estructuras que serán agramaticales en la gramática de su IL. Es decir, violará la sistematicidad interna de la gramática de la IL (...) La permeabilidad es la propiedad de la IL que permite a las reglas de la L1 introducirse en su sistema, o que permite sobregeneralizaciones de sus propias reglas. Esta permeabilidad no se manifiesta en la gramática de la LM. (Adjémian, 1976, 1982)

*involuntaria*¹ se produzcan. La *interlengua* sufre masivas reorganizaciones de su estructura constantemente.

Dicho esto, el hecho de considerar el error como algo natural y parte del proceso nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿Son todos los errores igual de graves? ¿Debemos corregirlos todos?

Como resultado a estos planteamientos se puede establecer una diferencia entre tipos de *equivocaciones*: lapsus, falta y error y, comenzando por este criterio, empezar a diseñar nuestra jerarquía de prioridad de corrección de los errores.

Se considera lapsus a una “desviación debida a la falta de concentración², a un fallo de memoria, al cansancio, etc. Un *lapsus*, por tanto, no mantiene demasiada relación con el hecho de haber aprendido o no una forma lingüística”³. ¿Qué implicaciones pedagógicas tiene esto? Pues primero que los lapsus no necesitan una *intervención* por parte del profesor, ya que esto nos ocurre incluso cuando

¹ “Se manifiesta cuando se descubren en la interlengua elementos o reglas que se desvían de la lengua objeto, las cuales parecían haber desaparecido en favor de otros elementos o reglas más acordes con el sistema de la lengua objeto” (Adjémian, Christian, *La spécificité de l’interlangue et l’idealisation des langues secondes*, en *Grammaire transformationnelle: théorie et methodologies*, ed. J. Gueron y S. Sowley, Vicennes, Université de Paris, 1982, pp. 421–439.)

² Mora, 2014, p. 21: “Es más, la neurociencia nos enseña que estos procesos no son eventos singulares en el cerebro, con un sustrato neuronal único, sino procesos múltiples en los que participan muchos circuitos cerebrales, a tiempo diferentes y localizados en distintas áreas del cerebro y que se ponen en marcha por estímulos diversos del medio ambiente. Pues bien adentrarse en estos conocimientos, determinar esos tiempos y relacionarlos con la eficiencia del aprendizaje y la enseñanza bien pudiera ayudar a utilizarlos mejor (...) y se comienzan a poner en la mesa de estudio los “tiempos atencionales” diferentes según los distintos temas a los que haya que prestar atención (...) y que en todos los casos el tiempo atencional para atender las enseñanzas en una clase también es diferente y bastante dependiente del entrenamiento previo que tengan”. ¿Fomentamos la atención? ¿Exigimos unos resultados atencionales teniendo en cuenta su estilo y estrategias de aprendizaje y su background educativo? ¿Les enseñamos a aprender? ¿Les damos herramientas para aprender mejor?

³ Torijano Pérez, 2004, p. 23.

hablamos nuestra LM y censurarlos supondría una frustración innecesaria porque la corrección no conllevaría aprendizaje. Además, si queremos comprobar si es un lapsus o algo más grave, debemos dar la oportunidad al alumno de expresarse, reformular, parafrasear, repetir... La observación nos llevará a comprender si su *equivocación* es algo puntual o va más allá. En este caso, estaríamos hablando de una *falta* o un *error*. Llamaremos *falta* a una *equivocación*¹ no sistemática que a veces se comete y otras no, pero que suponen que el discente conoce — consciente o inconscientemente — la regla que viola. ¿Debemos corregir las *faltas*? En nuestra opinión, debemos hacer un acto de introspección sobre nuestras expectativas como profesores y sobre nuestro estilo de enseñanza y ser conscientes de qué tipo de docencia queremos promover. Si corregimos todas las faltas, es posible que creemos *aprendizaje defensivo*² y que no intenten arriesgar en sus producciones y, quizás, debamos darle más prioridad a los errores por el desconocimiento que implican. Como docentes, se espera de nosotros que demos una enmienda a la situación para mejorar en el proceso de aprendizaje (para que la *interlengua* se reorganice de nuevo una vez más); sin embargo, debemos reflexionar sobre cómo *dosificar* adecuadamente, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo y temporal, las correcciones. Démosle prioridad uno a los errores, ya que debemos comenzar atajando algo. Consideraremos *error* a “una desviación sistemática, producida por el hecho de que un estudiante todavía no haya aprendido algo y, consecuentemente, lo expresa mal”³.

¹ Torijano Pérez, 2004, p. 22 usa el término equivocación, pero consideramos más “unívoca” la idea de falta.

² Término de Stevick, E. (1976) que podríamos parafrasear como “mejor no intentarlo”: Conviene recordar también el concepto de “desamparo aprendido”. Arnold, J. y Brown H. D., 2000: “Con el desamparo aprendido (Seligman, 1991) los alumnos se convencen por medio de sus errores pasados de que es inútil todo intento de cambiar la situación y, de este modo, “aprende” a no intentarlo”.

³ Torijano Pérez, 2004, p. 21.

Tipos de errores e implicaciones sobre su corrección (o no)

Una vez hayamos reflexionado sobre la naturaleza de las *equivocaciones* que se producen en el aula, deberíamos continuar meditando sobre ellas para analizar algunos aspectos como la razón por la cual se producen, ya que si podemos detectar las causas podemos realizar un plan de contingencia.

Comencemos pensando en la tipología de los errores y, aunque no existe unanimidad sobre ello, podemos tomar como referencia brillantes trabajos como los de Graciela Vázquez (1991, 1999, 2010) sobre este tema y todo lo relacionado con él.

Los errores pueden ser comunicativos o formales: los primeros afectan al éxito del acto comunicativo y los segundos incumplen las reglas del sistema. ¿Cuáles son prioritarios a la hora de corregir? Parecería que depende de nuestro estilo de enseñanza, pero el criterio de la *comunicatividad* es muy recurrente y prevalece sobre los demás. ¿El mensaje se transmite? Sí, pues quizás la intervención no sea imprescindible. Si puede esperar –y esto depende de mil variables difícilmente sistematizables por completo: es un alumno tímido que habla rara vez, es un contenido que no hemos estudiado todavía, es un contenido que no pertenece al nivel, es algo complicado de explicar con sus conocimientos de lengua ahora mismo, el grupo por su edad es muy juzgador, está en juego su imagen social, etc.— pues quizás merezca la pena pensar que demorarla un poco no obstaculizará su desarrollo lingüístico. No obstante, tampoco somos partidarios de una tendencia absoluta a la no corrección, simplemente es que esta se puede llevar cabo de un modo más solidario y afectivo. Al criterio de la *comunicatividad* es posible añadir el de la *irritabilidad* y el de la *estigmatización*. Si pensamos en un estudiante que comete un error que “duele” al oído o a los ojos, deberíamos empatizar con su imagen social y procurar evitar que “irrite” a sus receptores y todo aquello que le “estigmaticé” como

hablante. Este tipo de errores también podrían estar en la parte alta de nuestra escala de prioridad en la corrección.

Si nos sirviera de ayuda hay dos escalas de gravedad de los errores que nos gustaría comentar. La primera es la de Torijano Pérez¹ que establece tres grados de prioridad. Los errores cuya corrección corre mayor urgencia son aquellos que violan la norma e impiden la comunicación. Los errores de prioridad dos serían aquellos que no impiden la comunicación, pero producen irritación. Los errores de prioridad tres son aquellos que no impiden la comunicación y no producen irritación y lo que él indica es que estos no necesitan tratamiento. Añade, además, que aquellos errores que son gramaticales, es decir, que no violan una regla, pero que no son la opción más frecuente tampoco son los que más urge subsanar.

Otra autora, Sonsoles Fernández² (2002) establece una serie de líneas que debemos considerar: corregimos si... distorsionan el mensaje, se refieren a puntos que estamos tratando en clase, son sistemáticos, son fosilizables y si son frases erróneas frecuentes que ya se hayan trabajado.

No hay una jerarquía universal o aceptada por todos los profesores. Cada docente dentro de su estilo de enseñanza (ya lo dice la sabiduría popular “cada maestrillo tiene su librillo”, yo añadiría la cuestión es que la estrategia funcione y que seamos coherentes con nuestras creencias y las del alumnado) debe meditar sobre qué es más importante para él, qué es lo más importante para su alumno, qué condicionantes educativos o culturales hay, etc. Esta práctica nos llevará a encontrar el mejor camino para llevar a cabo una corrección efectiva.

Particular atención habría que prestar también — por la mayor facilidad de subsanación que le suponemos a priori — a aquellos errores causados por la instrucción, debido a que el profesor

¹ Torijano Pérez, 2004, p. 32.

² Trabajo disponible en línea: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>

haya dado un input insuficiente o de mala calidad o también a aquel derivado de los malos materiales. Esto es fácilmente enmendable porque solo hace falta generar conciencia sobre ellos y recae únicamente sobre el profesor por lo que parece más sencillo de controlar. Respecto al primer caso, ocurre, en ocasiones, que un profesor no formado no es capaz de detectar errores en la explicación o incluso que emplee simplificaciones didácticas de las reglas y que esto pueda originar la aparición de errores por sobregeneralización, por ejemplo. Por otra parte, ¿Cuántas veces hemos usado un manual editado sin mucha rigurosidad porque era la única opción del mercado? Vayamos más allá, ¿Hacemos una reflexión crítica como profesores sobre las actividades que preparamos nosotros y los materiales que creamos? ¿Existe la posibilidad de que induzcan errores? Todo este tipo de errores provocados podrían ser evitados mediante una mayor reflexión y planificación que no siempre somos capaces de realizar a veces por falta de tiempo; otras, por falta de competencia.

Si observamos el fenómeno del error desde el punto de vista de la colectividad, es verdad que los errores que se dan en un grupo con características comunes son más útiles porque es más sencillo diseñar una estrategia de tratamiento que en el caso de aquellos errores individuales cuyo origen puede ser inescrutable. Como señala Vázquez (2010), los errores colectivos que podemos atribuir a que un grupo de alumnos comparta su lengua materna presentan una mayor resistencia a desaparecer de su interlengua y son precisamente estos errores *compartidos* los que nos permiten hacer un análisis contrastivo¹ que generen listas de errores fre-

¹ Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea: “Corriente de la lingüística aplicada que se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX. Se basaba en la convicción de que todos los errores producidos por los alumnos se podían pronosticar identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiente, puesto que se partía de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua.

Con el estructuralismo como base lingüística, se llevaba a cabo en los siguientes pasos: Descripción formal de las lenguas en cuestión; Selección de las áreas objeto

cuentas que pueden ser transitorios o que potencialmente pueden experimentar la fosilización. La concreción de este pensamiento en el caso específico de los profesores que atenderán esta reflexión, que serán principalmente ucranianos, implicaría que analizaran de forma contrastiva todos los aspectos lingüísticos entre el español y el ucraniano (desde la gramática y la fonología, pasando por la pragmática e incluida la sintaxis, por mencionar algunos aspectos) y culturales que podrían provocar la aparición de estos errores para poder diseñar técnicas eficaces de corrección. Invito desde aquí a la Asociación de hispanistas de Ucrania a promover la redacción de un monográfico en el que se analicen las lenguas española y ucraniana desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sería un hito para mejorar la calidad de la docencia de español en el país.

Me gustaría también apuntar una reflexión que me gustaría que hiciesen los docentes de español en Ucrania y es la siguiente: ¿Cómo de estrictos son con sus alumnos en aspectos que no consideran de corazón tan relevantes? ¿Creen que lo son más que lo que sería un profesor nativo? Menciono este tema teniendo en cuenta las particularidades que he apreciado en mi contacto con la realidad educativa y también por la tendencia demostrada¹ en la que los nativos se centran más en errores de léxico y comprensión y, quizás, por la experiencia percibida, los no nativos trabajan

de comparación; Comparación de las diferencias y las semejanzas; Predicción de los posibles errores. Desde el punto de vista psicolingüístico, se apoyaba en los principios del conductismo y su teoría de aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Según estas premisas, el proceso de aprendizaje/adquisición de una segunda lengua debía desarrollarse del mismo modo que se consideraba que se producía el de la lengua materna, es decir, mediante la creación de hábitos generados a partir de la imitación y la repetición de las producciones proporcionadas y, a su vez, del refuerzo de las respuestas correctas del alumno.

¹ Vázquez, Graciela, «Hacia una valoración positiva del error», *Marcoele*, 11, 2010, pp. 164-177.

En línea: <http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf>

más — porque ellos han pasado el mismo proceso probablemente— una instrucción más formalista ¿Es falsa esta impresión? Me gustaría debatirlo ¿Cuánto influye la tradición del método soviético en la docencia de lenguas extranjeras? ¿Cuánto condiciona el sistema educativo y las expectativas de los colegas y de los alumnos a la hora de llevar a cabo una corrección del error más pedagógica? También sería importante valorar una variante más: la edad. ¿En qué escuela y método han sido formados los profesores? ¿Cuántos han ido al extranjero para estar en contacto con otras metodologías o han podido tener esta relación en encuentros didácticos en el país? Probablemente, los presentes estén de acuerdo conmigo es que sería deseable establecer un programa de oportunidades de formación más amplio y que incluyera becas de investigación y de formación.

Implicaciones afectivas de la corrección de errores

Llegados a este punto, después de justificar brevemente el estado de la cuestión teórica y de pergeñar una escala o jerarquía de la necesidad de tratamiento para según qué tipo de errores, convendría pensar cómo concretar esas correcciones en el aula.

Hay mil técnicas señaladas para la corrección de la producción oral y escrita. Indicaremos algunas, pero sobre lo que nos gustaría reflexionar es sobre qué papel le damos al aspecto afectivo¹ cuando planificamos nuestra gestión el error.

Comencemos por señalar que en la corrección oral — que podríamos considerar más sensible porque normalmente se hace de modo público— todavía se hace más imprescindible tener en cuenta las emociones del discente a la hora de decidir (cuando ya

¹ Mora, 2014, p. 41: “La emoción es la energía que mueve el mundo”.

hemos considerado que es necesaria la intervención) cómo actuar. En la producción oral, que está sujeta a mayor espontaneidad, al menos por lo general, convendría mantener una actitud abierta. Normalmente esperamos que un alumno no cometa un error porque acabamos justo de ver esa estructura o ya la hemos comentado “alguna vez” y anhelamos que la use, pero no estamos respetando el tiempo que necesita nuestro cerebro para el procesamiento de la información, para convertir el input¹ en intake². Necesitamos dar tiempo, espacio íntimo también para la interiorización. Por las dinámicas que se generan en la instrucción formal fomentamos con frecuencia una producción mecánica de estructuras con el fin de obtener su consolidación que, por supuesto, puede ser una estrategia más, pero eso no garantiza la eficacia al 100%. Está demostrado que aprendemos mejor cuando conectamos con nuestras emociones, en consecuencia nuestro papel como correctores debería ser el de gestor de las emociones para que no sean negativas³:

La corrección con severidad, el temor al ridículo y el control de los errores delante de la clase son algunas de las interacciones más importantes que se dan entre profesor y alumno relativas a la ansiedad⁴.

¹ Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea. “Con el término *aducto*, conocido también con el vocablo inglés *input* o como caudal lingüístico, se hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso”.

² Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea: “En los estudios de adquisición de segundas lenguas, suele distinguirse entre la totalidad de los datos presentes en el aducto que el aprendiente recibe y la porción de ellos que es capaz de comprender y, como consecuencia, almacenar en su memoria a corto plazo. a este proceso se lo conoce como la apropiación de datos o *intake*. Parte de los conocimientos almacenados temporalmente puede llegar a incorporarse en la memoria a largo plazo”.

³ Mora, 2014, p. 54: “Los mecanismos que generan ansiedad disminuyen los procesos de atención y tienen consecuencias severas sobre los procesos de aprendizaje y memoria”.

⁴ Oxford, 2000, p. 84.

La corrección oral, como mencionábamos, supone una exposición innecesaria si planteamos como algo personal. Podemos hacer llamadas de atención (gestos, sonidos, códigos de señales...) para hacer consciente al alumno de que está haciendo algo “mal”. Podemos pedirle reflexión después de cometer el error para saber si es consciente de lo que no ha funcionado (¿No has notado nada raro? ¿No te ha chocado nada cuando lo estabas diciendo?). Sería deseable que el grupo elabore listas de errores frecuentes que han cometido durante el aprendizaje de un contenido o al final de un ciclo o al final del curso. No es aconsejable hacer escarnio público ni interrumpir al alumno (o no como norma general) para no generar un desamparo afectivo. Esperemos a que termine, sobre todo si como comentamos antes no impide que el mensaje se comprenda. Practiquemos la escucha activa¹, real. Probablemente juzgaremos con más objetividad. En función de la gravedad podemos esperar y reunir unos cuantos errores y comentarlo al final de la tarea o al final de la clase. Es recomendable establecer al principio de la sesión una lista de contenidos funcionales, gramaticales, culturales, etc. que esperamos aprender y que al final valoren si han aprendido esos conocimientos. Esto nos daría un tiempo en cada sesión para reflexionar sobre qué dificultades hemos encontrado.

Para las tareas escritas es deseable generar un código de colores, símbolos o siglas que indiquen qué tipo de error es o cuál es su gravedad... en función de lo que hayamos establecido en nuestra escala de prioridades. Además, hacerles reflexionar y justificar sus

¹ Goleman, 2014: “Ese estudio refleja la fisiología de la compenetración o rapport, un estado que se caracteriza por tres ingredientes. El primero es la atención absoluta. Las dos personas tienen que estar absolutamente pendientes la una de la otra y dejar a un lado las distracciones. El segundo es la sincronía no verbal. Si dos individuos conectan bien realmente y se observa esa interacción sin fijarse en lo que dicen (...) se apreciará que sus movimientos están casi coreografiados, como si bailaran (...) El tercer ingrediente de la sincronización es la positividad. Una especie de microflujo, de subidón interpersonal (...) En esos momentos de química interpersonal, de conexión, es cuando mejor salen las cosas”.

propios errores podría ser un proceso interesante para favorecer la asimilación y la consolidación de contenidos. También, y siempre hablando de adultos, ya que es el contexto en el que trabajan la mayoría de los presentes, podría establecerse un sistema de puntuación numérica o valorativa (emoticonos, insignias,...) para fomentar la sensación de logro en el alumnado. Esto obviamente, como ya hemos comentado, tendría que estar en consonancia con nuestra concepción del error, su corrección, nuestro estilo y, al fin y al cabo, con nuestra filosofía de la enseñanza.

Sería conveniente que la corrección se proporcione acompañándola de algo más, no una pura corrección, sino corrección y explicaciones e ideas significativas para conseguir que realmente cuente para su aprendizaje.

Un último tipo de memoria y aprendizaje que vale la pena destacar es aquel por el que cuando un suceso viene ligado a un acontecimiento emocional tiene tanta fuerza para ser guardado en nuestro cerebro¹.

Es más, usemos el error de forma didáctica. Usemos el error para iniciar explicaciones: ¡Qué buen error has hecho! ¡Estaba esperándolo para poder tratar esto! Convirtamos el error en algo natural² y no traumático. Intentemos que nuestra corrección fomente la autoestima³, favorezca la asunción de

¹ Mora, 2014, p. 101.

² Mora, 2014, p. 120: “Uno estudia, y se equivoca y repite y consulta varias fuentes y contrasta y luego se vuelve a equivocar en detalles que después afina con más estudio”.

³ Instituto Cervantes, 2012: “Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno Implica reconocer el papel fundamental que desempeñan las creencias, las emociones y las habilidades sociales en el aprendizaje, y promover que el alumno gestione su mundo emocional y social cuando aprende una lengua. El profesor anima a los alumnos a identificar sus creencias, emociones y sentimientos cuando aprenden una lengua, sus puntos fuertes y áreas de mejora (p. ej.: a través de diarios de aprendizaje o reflexionando tras realizar una tarea) para actuar sobre ellos; ayuda a los alumnos a tomar conciencia de las necesidades, emociones y sentimientos de sus compañeros, incorporando procedimientos para que desarrollen la empatía, la tolerancia y el respeto

riesgos¹, valore los éxitos conseguidos², refuerce la imagen social del alumno³, que no menoscaben su prestigio social y que le ayude a gestionar mejor su aprendizaje⁴.

Hemos mencionado algunas estrategias, pero no son la panacea y cada profesor debe encontrar las suyas. Lo que sí podemos indicar es que un buen proceso de corrección implica planificación, experiencia, organización y gestión del aprendizaje. Incluyamos una actitud positiva. Cambiemos el chip. Las experiencias

mutuo (p. ej.: utilizando técnicas de escucha activa o comunicando de forma asertiva, y animando a los alumnos a hacerlo) y se establezcan relaciones de colaboración y cooperación en el grupo; integra en la enseñanza procedimientos para autorregular emociones no saludables y creencias que dificultan el aprendizaje (p. ej.: en caso de bloqueo, recordar experiencias positivas de aprendizaje)”.

¹ Oxford, 2000, p. 81: “Los alumnos que sienten una fuerte ansiedad respecto a las frecuentes ambigüedades del aprendizaje de idiomas a menudo sufren una reducción de su capacidad para asumir riesgo. Resulta más útil que los alumnos asuman riesgos de forma moderada, pero inteligente como, por ejemplo, intentar comprender los significados basándose en conocimientos generados y hablar en alto a pesar de la posibilidad de cometer algunos errores”:

² Mora, 2014, p. 78: “Reforzar el mérito y el aplauso ante una buena pregunta o resolución de un determinado problema”.

³ Bueno, David, «La mirada de aprobación de un maestro es más gratificante que un 10», en *Eldiario.es*, 2015: http://www.eldiario.es/catalunya/educacion/David-Bueno-aprobacion-maestro-gratificante_0_377962930.html

⁴ Instituto Cervantes, 2012: “Implica ofrecer al alumnado sistemáticamente información sobre su aprendizaje y su actuación que le ayude a progresar y también animarlo a dar retroalimentación a sus compañeros. El profesor se sirve, en distintos momentos del curso, de herramientas y procedimientos variados como tutorías o informes escritos; comparte los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación (p. ej.: en relación con las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras un curso, una unidad de aprendizaje, una actividad concreta); le ayuda a darse cuenta de sus puntos fuertes y de los aspectos que debe mejorar, y reconoce sus logros; hace sugerencias concretas para mejorar, le muestra su apoyo y le invita a responder a la retroalimentación y a establecer un diálogo; se asegura de que la retroalimentación que ofrece resulta efectiva y conduce al progreso del alumno; aprovecha las oportunidades que se presentan en el aula para que los alumnos identifiquen los logros de los compañeros, se los comuniquen y les sugieran formas concretas para mejorar que ellos hayan experimentado previamente”.

negativas marcan el aprendizaje de forma determinante. Fomentemos las buenas. Hagamos que disfruten del proceso de aprender. El aprendizaje es la meta, pero también lo es saborear el proceso.

Bibliografía

- Adjémian, Christian, *La spécificité de l'interlangue et l'idealisation des langues secondes*, en *Grammaire transformationnelle: théorie et methodologies*, ed. J. Gueron y S. Sowley, Vicennes, Université de Paris, 1982, pp. 421–439.
- Arnold, Jane, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 2000.
- Baralo, Marta, *La interlengua del hablante no nativo*, en *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera*, ed. Sánchez, J. y Santos, I., Madrid, SGEL, 2004, pp. 369–390.
- Corder, Stephen, «Idiosyncratic dialects and analysis error», *IRAL*, IX, 2, 1971, pp. 147–160.
- Fernandez López, Sonsoles, «Errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación» en *XI Encuentro de Profesores ELE*, 2002.
- En línea: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>.
- Goleman Liderazgo, Daniel, *El poder de la inteligencia emocional*, Barcelona, B de Bolsillo, 2014.
- Instituto Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE*.
En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.
- Instituto Cervantes, *Competencias clave del profesorado de ELE*, 2012.
- En línea: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.
- Lorenzo, Francisco, *Motivación y segundas lenguas*, Madrid, Arco Libros, 2006.

- Muñoz, Juana, *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1992.
- Mora, Francisco, *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*, Madrid, Alianza editorial, 2014.
- Nemser, William, «Aproximative systems of foreign language learners», *IRAL*, IX, 2, 1971, pp. 115–123.
- Oxford, Rebecca, *La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas*, en *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. Arnold, J., Madrid, Cambridge University Press, 2000.
- Ribas Moline, Rosa; D Aquino Hilt, Alessandra, *Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento*, Madrid, Edelsa, 2004.
- Selinker, Larry, «Interlanguage», *IRAL*, X, 3, 1971, pp. 209–231.
- Torijano Pérez, Agustín, *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Madrid, Alianza editorial, 2004.
- Vázquez, Graciela, *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang, 1991.
- Vázquez, Graciela, *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa, 1999.
- Vázquez, Graciela, «Hacia una valoración positiva del error», *Marcoele*, 11, 2010, pp. 164–177. En línea: <http://marcoele.com/descargas/navas/07.vazquez.pdf>
-

Olena Bratel

*Universidad Nacional
Taras Shevchenko de Kyiv*

JUEGOS DE MESA EN LA CLASE DE ELE

Actualmente en el mundo está creciendo el interés por el estudio del español. Los recursos didácticos existentes en la actualidad son bastante buenos, pero al mismo tiempo cada vez más a menudo surge la necesidad de tener materiales específicos para la realidad de cada país donde se enseña el español como la lengua extranjera: su cultura, su forma de pensar y su forma de aprender¹. En la metodología de la enseñanza de diferentes lenguas extranjeras últimamente se aconseja usar las actividades lúdicas porque “el principal objetivo de trabajar con actividades lúdicas es convertir el aula en un ambiente más agradable”², lo que hará el proceso de enseñanza más interesante y eficaz. Nadie duda que a veces el profesor necesita tareas específicas en las que se trabajen ciertos elementos de manera consciente e inconsciente, y las actividades lúdicas pueden ser de gran ayuda en tales casos.

Muchos profesores todavía suelen dar clases tradicionales sin tener en cuenta la importancia del uso de actividades lúdicas que pueden hacer sus clases más atractivas para los estudiantes. Además, las actividades lúdicas presentan una estrategia para que profesores puedan resolver los problemas que aparecen en una clase heterogénea, con alumnos que están cansados o tienen intereses

¹ Pizarro Gisela; do Carmo Silva, 2007, p. 7.

² Pizarro Gisela; do Carmo Silva, 2007, p. 7.

contrarios, etc.¹. La mayoría de los juegos de la televisión y los juegos que la gente suele jugar en casa puede ser adaptada al uso en las clases de lengua, y tales juegos pueden ayudar a los estudiantes a participar en las actividades de clase con más entusiasmo².

Los juegos de mesa pueden ser excelentes actividades extra en clases de español como lengua extranjera. “Todo ser humano, independiente de su edad, posee en su interior un niño que quiere divertirse. La actividad de juegos puede permitir que los alumnos se liberen de sus problemas y puede ser un medio de conocer y compartir sentimientos positivos tanto entre los compañeros de clase como con el profesor y con la misma materia... El juego es una oportunidad para que ellos pierdan el miedo de hablar pues los alumnos, al jugar, se olvidan de que están siendo observados y abandonan todas sus dificultades y vergüenzas”³. Tal actividad sencilla como un juego de mesa puede transformar totalmente la clase, porque el mismo acto de jugar relaja a los estudiantes y su enseñanza se hace más eficaz.

Los juegos de mesa en la clase de ELE pueden potenciar notablemente la motivación, la concentración y el esfuerzo de los estudiantes. Es muy importante motivar a los estudiantes porque sin la motivación razonable los estudiantes no van a aplicar todas sus potencias en el proceso del aprendizaje de la lengua. Los profesores pueden utilizar diversas técnicas para mantener el interés de los estudiantes en el aula y para animarles a que participen y se esfuercen más, y el uso de los juegos en la clase puede ser uno de tales técnicas. El uso de los juegos durante las clases puede ser un método de motivación muy útil que se puede usar para que los estudiantes se involucren más en clase⁴.

¹ Pizarro Gisela; do Carmo Silva, 2007, p. 7.

² Harmer, 2007, p. 223.

³ Pizarro Gisela; do Carmo Silva, 2007, pp. 7–8.

⁴ Raso, Ander, *El enorme potencial de gamificar la educación*, 16 de febrero de 2015.

La dinámica de juego crea la motivación de los estudiantes gracias a la acumulación de puntos, el progreso, las sorpresas, etc.¹. La competición entre los participantes y el resultado final no debe verse como algo negativo. El profesor tiene que apaciguar a los estudiantes si tienen demasiadas ganas de ganar y se enfrentan de manera que le parece agresiva, porque el fin de cualquier juego en la clase no es ganar el juego sino ganar los conocimientos². “El juego competitivo proporciona el aumento de la interactividad entre los alumnos y también con el profesor. Es una buena oportunidad también para que el profesor consiga deshacer los grupos de siempre... El juego es sobretodo un elemento comunicativo”³.

El juego es un elemento muy importante en la enseñanza de la lengua porque puede convertirse en el facilitador en aquellos períodos de clases que a la mayoría de los profesores les parecen difíciles por la complicación de las reglas que hay que explicar a los estudiantes. Es bueno usar los juegos de mesa para trabajar contenidos gramaticales que se consideran monótonos. El juego “tiene el poder mágico de convertir tareas aburridas en las actividades deseables”⁴. Además, cualquier juego es ideal para detectar los errores típicos porque los alumnos hablan libremente al momento de jugar.

Se puede desarrollar la actividad lúdica en cualquier momento que le parezca apropiado al profesor, por ejemplo, “al hacer precalentamiento; al repasar materia; para fijar contenidos complejos; al finalizar un tema en el que surja un momento de descanso; y para recuperar la atención en momentos donde la clase esté un poco len-

En línea: <http://hipertextual.com/2015/02/gamificar-la-educacion>.

¹ Santamaría González, Fernando, *Gamification y motivación*, 27 de diciembre de 2011. En línea: <http://fernandosantamaria.com/blog/2011/12/gamification-y-motivacion/>.

² Pizarro Gisela; do Carmo Silva, 2007, p. 9.

³ Pizarro Gisela; do Carmo Silva, 2007, p. 8.

⁴ Santamaría González, 27 de diciembre de 2011.

ta”¹; pero sin duda, la actividad tiene que ser previamente preparada, especialmente si es un juego de mesa que en la mayoría de los casos exige el cierto tiempo para jugar. Al mismo tiempo, “el profesor siempre debe estar atento a la motivación de los alumnos para saber cuándo parar un juego y cuándo se debe continuar². Estaría bien que el profesor participe en el juego también para que todos los estudiantes se sientan tranquilos sin pensar que parecen ridículos³.

Para poder planear la actividad y entender si el juego va a ser apropiado para el grupo que enseña, es importante conocer las peculiaridades de este grupo y las características individuales de cada estudiante. Además, el profesor siempre debe tener en mente “el objetivo que se quiere alcanzar, siempre considerando el contenido estudiado. La finalidad de la actividad lúdica no puede ser solamente divertirse, sino también reforzar algún contenido estudiado”⁴. Hay ciertos juegos de cartas que están destinados a practicar la sintaxis, por ejemplo, el juego en el que un estudiante o un grupo de estudiantes tiene que poner en la orden correcta las palabras en las cartas para formar una oración⁵. También hay juegos de cartas para practicar el vocabulario, por ejemplo, cuando hay cartas con palabras los cuales hay que relacionar con otras cartas con dibujos o el juego cuando se ponen las cartas con dibujos sobre la mesa y los estudiantes tienen que mostrar la carta apropiada cuando el profesor u otro estudiante pronuncie la palabra que tiene el significado relacionado con el dibujo⁶.

Antes de la clase en la que el profesor va a usar algún juego de mesa, hay que plantear los objetivos específicos. Por ejemplo,

¹ Pizarro Gisela; do Carmo Silva, 2007, p. 9.

² Pizarro Gisela; do Carmo Silva, 2007, p. 9.

³ Pizarro Gisela; do Carmo Silva, 2007, p. 9.

⁴ Pizarro Gisela; do Carmo Silva, 2007, p. 8.

⁵ Harmer, 2007, p. 223.

⁶ Harmer, 2007, p. 180; p. 238.

Matilde Martínez Sallés hace énfasis en el que el objetivo del juego de la oca y del parchís que ofrece en su curso de español, además de lúdico, es el de repasar los contenidos léxico y gramatical de las unidades que han estudiado en las clases¹. José Ramón para su juego de la oca “Un viaje por España” ofrece tres objetivos: gramatical, sociocultural y lúdico. El objetivo gramatical en este juego de la oca es practicar los usos principales de las preposiciones y por eso en cada casilla hay una frase en la que faltan las preposiciones; el objetivo sociocultural supone que todas las frases hacen referencia a saberes y comportamientos socioculturales de España; el objetivo lúdico supone el divertimento durante el juego².

Los juegos de mesa que se usan mucho en las clases de lengua extranjera son juegos de cartas adaptados a los objetivos educativos. Hay tantas variedades de este tipo de juegos educativos como de los juegos de cartas en la vida real, y son muy fáciles de preparar³. Se puede usar cartas impresas como fotos en un fotolaboratorio, o en un cartón o una hoja de papel simple en una impresora de casa. Las cartas más elaboradas, de colores y laminadas se puede usar muchas veces en los grupos diferentes, y las cartas de papel pueden servir solamente para una clase.

Los juegos que deberían de usarse más en las clases de ELE son los juegos de mesa con tableros. Son muy divertidos, y no es muy difícil de prepararlos. El material necesario para este tipo de juegos son tantos tableros como grupos de jugadores, un dado para cada grupo y tantos juegos de fichas de colores distintos como grupos de estudiantes se puedan formar en la clase⁴. Un juego de los dados se puede comprar en cualquiera tienda de juguetes, las

¹ Martínez Sallés, 2004, p. 59; p. 103.

² Ramón, José, *La Oca de las preposiciones*, 16 de febrero de 2011. En línea: <http://jramonele.blogspot.com.es/2011/02/la-oca-de-las-preposiciones.html>.

³ Harmer, 2007, p. 180.

⁴ Martínez Sallés, 2004, p. 59.

fichas también se pueden comprar, pero como fichas se puede usar los botones de diferentes colores y tamaños.

Lo que puede parecer muy complicado es conseguir un tablero apropiado para la clase de lengua. La manera más fácil de obtener tales tableros es usar los juegos especialmente hechos para fines educativos. Por ejemplo, se puede sacar fotocopias de los tableros del juego de la oca y el parchís del material complementario del curso de español para jóvenes “Gente Joven” de Matilde Martínez Sallés¹. Otra opción es buscar los tableros diseñados por otros profesores de ELE en el internet y descargar los tableros de los juegos de mesa que le interesen al profesor. Por ejemplo, en el internet se puede encontrar el tablero de parchís para practicar los verbos con complemento de régimen verbal creado por Daniel Hernández², el parchís para practicar el subjuntivo que creó Elena Caixal Manzano³ y el juego de la oca “Un viaje por España” creado por José Ramón⁴.

También el profesor mismo puede crear un juego de mesa para sus clases. Lo puede hacer solo o en colaboración con sus compañeros o sus estudiantes. Desde luego, es bastante difícil crear algo de nada, pues se puede seguir los esquemas de algunos juegos de mesa ya existentes: el juego de la oca y el parchís, los juegos que son bastante populares en España. Se puede elaborar un tablero de juego con 63 casillas como en el juego de la oca o con 60 casillas como en el parchís. Al mismo tiempo, se puede disminuir o aumentar la cantidad de casillas, si es necesario para el tema lingüístico que van a usar en el juego o si simplemente más fácil para el profesor elaborar un tablero de cierto tamaño.

¹ Martínez Sallés, 2004, p. 59; p. 103.























² Hernández, Daniel, *Parchís de verbos con complemento de régimen verbal. Propuesta para profesores para trabajar los complementos de régimen verbal* en *Blog para estudiantes y profesores de español como lengua extranjera*, el 27 de abril de 2014. En línea: http://www.profedelee.es/2014/04/parchis-verbos-complemento-regimen.html?hc_location=ufi.

³ Hernández, el 27 de abril de 2014.

⁴ Ramón, 16 de febrero de 2011.

Nosotros hemos creado el tablero del juego de la oca basándonos de una tabla de ocho por ocho casillas hecha en Word (Dibujos 1). Esta cantidad de las casillas (63 casillas de juego y una casilla de decoración en el centro del tablero) equivale perfectamente a la cantidad de las casillas del juego original. Además resultó que en cada casilla cabían las preguntas que queríamos poner y se veían bien las letras cuando imprimimos el tablero en una hoja de papel del tamaño A4. El tamaño del tablero se puede elegir por motivos económicos (es más barato imprimir el tablero del tamaño A4 que el de tamaño A3) y por motivos de la comodidad para los estudiantes en el tiempo de jugar. Si se forman los grupos de cuatro personas para jugar, es mejor usar el tablero del tamaño A3. Si son grupos de dos personas (lo que en el caso de nuestro variante del juego de la oca es aconsejable porque así se leen mejor las preguntas en las casillas), los tableros del tamaño A4 son ideales.

Dibujos 1: Juego de la OCA

22 ¿Cuáles son los meses de invierno?	21 ¿Cuáles son los meses de verano?	20 ¿Cuáles son los meses de otoño?		19		17 ¿Cuáles son los meses de primavera?	16 ¿Qué fecha es hoy?	15 ¿Cuáles son los días de la semana?
	44 ¿Qué tiempo hace en invierno en Ucrania?	43 ¿La gente de qué profesión lleva uniforme?		42		40 ¿La gente de qué profesión trabaja en una oficina?	39 ¿Qué edificios hay en el centro de una ciudad?	14 
24 ¿Cantas y bailas bien?	45 	58 	57 ¿En qué ciudad o pueblo vive tu familia?	41	56 ¿Dónde trabajan tus padres?	55 ¿Cómo se llaman tus padres?	38 ¿Qué objetos hay sobre tu mesa?	13 ¿Qué día de la semana es hoy?
25 ¿Cocinas tres veces al día?	46 ¿Qué tiempo hace en verano en Ucrania?		JUEGO de la OCA	59			37 ¿Cuántas mesas hay en el aula?	
	47 ¿Con qué países limita Ucrania?	60 ¿Cómo se llama tu libro preferido?	61 ¿Qué vas a hacer durante las vacaciones?	62 ¿Qué vas a hacer este fin de semana?	53 		36 	11 ¿A qué hora es la clase de español?
	48 ¿Qué ríos están en Ucrania?	49 ¿Tienes una familia grande?		50	51 ¿Tienes hermanos y primos?		35 ¿Cuántos estudiantes hay en la clase hoy?	10 ¿Qué hora es?
28 ¿Qué lenguas extranjeras hablas?	29 ¿Practicar deporte cada día?	30 ¿Dónde estudias o trabajas?		31		33 ¿Qué medios de transporte usas frecuentemente?	34 ¿Vas a la universidad cada día?	
1 ¡Hola! ¿Qué tal?	2 ¿Cómo te llamas?	3 ¿De dónde eres?	4 ¿Cuántos años tienes?	5 	6 	7 ¿Cuándo es tu cumpleaños?	8 ¿Cuál es tu número de teléfono?	

El tablero de cualquier juego va a parecer más elegante si las palabras, frases u oraciones en las casillas van apoyadas de imágenes. Esto no es posible si el tablero es de tamaño A4, porque las casillas resultan muy pequeñas, pero si imprimimos el tablero en tamaño A3, se puede decorar algunas casillas con dibujos. Después de que el profesor prepare el tablero, tiene que pensar en hacerlo resistente: se puede imprimirlo en una simple hoja de papel y plastificarlo o imprimirlo en un cartón blanco o de colores. También es posible imprimir el tablero en un laboratorio fotográfico, y si el tamaño del tablero es A4, no va a resultar demasiado caro.

El profesor puede dejar algunas casillas tal como son en el variante tradicional del juego, por ejemplo, en el juego de la oca tales casillas son la oca (si se cae en esta casilla, el jugador debe decir: “De oca a oca y tiro porque me toca.”), el puente (si se cae en esta casilla, el jugador debe decir: “De puente a puente y tiro porque me lleva la corriente.”) y los dados (si se cae en esta casilla, el jugador debe decir: “De dados a dados y tiro porque son cuadrados.”). También las casillas tradicionales se puede sustituir por otras, como lo hizo José Ramón en su juego de la oca, cambiándolas por pares de palabras polisémicas: de bote a bote, de banco a banco y de tarjeta a tarjeta. “Si se cae en una de ellas y se dice correctamente la expresión adecuada, es decir, si saben la palabra con ambos significados, se acorta camino. Si no, no hay movimiento”¹.

Los juegos de mesa a menudo contienen casillas de castigo. a veces se las puede dejar, y a veces no. a José Ramón no le gusta la idea de poner prisiones, como en el juego de la oca tradicional, y por eso decidió dar una imagen positiva con los castigos, por ejemplo, en el juego hay dos casillas donde se está un turno sin jugar (“Tarde de compras en Mango” y “Noche de tapas”) y una casilla que manda al jugador al inicio (“Te ha tocado la Quiniela”)².

¹ Ramón, 16 de febrero de 2011.

² Ramón, 16 de febrero de 2011.

En nuestro juego de la oca guardamos todas las casillas tradicionales con dibujos que son, además de las casillas mencionadas con la oca (las casillas 5, 9, 14, 18, 23, 27, 32, 36, 41, 45, 50, 54, 59), el puente (las casillas 6 y 12) y los dados (las casillas 26 y 53), las casillas con el hotel (la casilla 19), el pozo (la casilla 31), el laberinto (la casilla 42), la cárcel (la casilla 52) y la muerte (la casilla 58).

Antes de llevar el juego a clase, estaría bien que el profesor lo juegue en casa. La regla básica del juego de la oca y de parchís es moverse a golpe de dado, se avanza por tantas casillas cuantos puntos uno ha obtenido al lanzar el dado. En youtube hay vídeo tutoriales que el profesor puede ver para saber cómo se juega el parchís o la oca. También el profesor puede guardar el vídeo en su ordenador para luego mostrarlo a sus estudiantes explicándoles las reglas del juego. Es necesario preparar las instrucciones básicas del juego en una hoja de papel para que cada estudiante pueda leerlas antes de empezar a jugar. “Las reglas del juego deben estar siempre muy claras y es necesario comprobar si todos las entendieron. Así no será preciso repetir varias veces la explicación y el juego se desarrollará de manera más fluida”¹. José Ramón presta atención a lo que “hay que crear un ambiente de juego y aprendizaje desde el principio, dando tiempo a las explicaciones y a nuevos ejemplos, haciendo preguntas que favorezcan el intercambio intercultural por medio de la comparación con las culturas de los participantes”².

Las reglas de los juegos deben de ser bastante cortos y bien estructurados. Además es aconsejable que los estudiantes las tengan en una hoja de papel sobre sus mesas para que las puedan consultar jugando. Por ejemplo, si los estudiantes juegan al juego de la oca por la primera vez, suelen olvidar que palabras tienen que decir cuando el jugador aterriza en las casillas con la oca, el

¹ Pizarro Gisela; do Carmo Silva, 2007, p. 9.

² Ramón, 16 de febrero de 2011.

puente o los dados, y con las instrucciones sobre la mesa no van a tener ningún problema con esto. También a menudo los estudiantes se confunden cuando aterrizan en las casillas del hotel, del pozo o de la cárcel, porque en el juego de la oca original el jugador que cae en una de estas casillas no tiene que tirar el dado una cierta cantidad de turnos dependiendo de la casilla. Para que las instrucciones no parezcan demasiado complicadas, ofrecemos simplificar un poco las reglas originales y escribir en las reglas que si el jugador aterriza en cualquiera de las casillas mencionadas, no tira un turno.

Cuando los estudiantes ya sepan cómo se juega, hay que darles las instrucciones adicionales necesarias para el juego adaptado para las necesidades de clase de ELE. Daniel Hernández ofrece tales reglas adicionales a su parchís para practicar los verbos con complemento de régimen verbal: “En cada casilla tendrán que decir una frase. No pueden utilizar palabras comodín tipo “esto” o “algo”. Tienen que escribir en un papel todas las frases”¹. a veces sería bueno que los estudiantes escriban las frases que usan durante el juego porque así el profesor podrá controlar la producción de todos los estudiantes que juegan en varios tableros.

La regla adicional añadida por el profesor puede ser tal como el juego de la oca de José Ramón: “Si se completa la frase correctamente, se mantiene la posición. Si no, se vuelve a la casilla de origen (sin corregir, porque pueden caer otros jugadores en la misma posteriormente)”². José Ramón recomienda “ir parando en cada casilla y comentar la información sociocultural que se plantea, además de analizar el contenido gramatical”³. Para nuestro juego de la oca ofrecemos solamente una regla adicional: si el jugador cae en la casilla con una pregunta, tiene que responderla correc-

¹ Hernández, el 27 de abril de 2014.

² Ramón, 16 de febrero de 2011.

³ Ramón, 16 de febrero de 2011.

tamente. Si el estudiante comete un error, los estudiantes con los que juega tienen que corregirlo.

A pesar de que constantemente aparezcan los recursos didácticos para los estudiantes de ELE, surge la necesidad de tener materiales específicos para la realidad del país donde se enseña el español y para las necesidades de ciertos grupos de estudiantes. En las clases de ELE se puede usar los juegos de mesa que son populares en España, por ejemplo, el juego de la oca y el parchís adaptándolos a las clases de lengua. El profesor puede descargar el tablero de estos juegos de internet o puede crear un tablero él mismo, para que el juego correlacione con los objetivos específicos gramaticales y socioculturales teniendo en cuenta las peculiaridades del grupo y las características individuales de sus estudiantes. El uso de las actividades lúdicas hace el proceso de enseñanza más interesante y eficaz, mantiene el interés de los estudiantes en el aula y los anima a que participen con más entusiasmo, los relaja y potencia notablemente su motivación, su concentración y su esfuerzo.

Bibliografía

- Harmer, Jeremy, *English Language Teaching*, Edinburgh, Pearson Education Limited, 2007.
- Hernández, Daniel, *Parchís de verbos con complemento de régimen verbal. Propuesta para profesores para trabajar los complementos de régimen verbal en Blog para estudiantes y profesores de español como lengua extranjera*, el 27 de abril de 2014. En línea: http://www.profedeele.es/2014/04/parchís-verbos-complemento-regimen.html?hc_location=ufi.
- Martínez Sallés, Matilde, *Gente Joven. A1. Guía del profesor*, Barcelona, Difusión, 2004.
-

- Pizarro Gisela, Edna; do Carmo Silva, Marisa, *Orientaciones para la enseñanza de ELE : más de 100 actividades para dinamizar la clase de español*, Brasília, DF, Consejería de Educación de la Embajada de España, 2007.
- Ramón, José, *La Oca de las preposiciones*, 16 de febrero de 2011. En línea: <http://jramonele.blogspot.com.es/2011/02/la-oca-de-las-preposiciones.html>.
- Raso, Ander, *El enorme potencial de gamificar la educación*, 16 de febrero de 2015. En línea: <http://hipertextual.com/2015/02/gamificar-la-educacion>.
- Santamaría González, Fernando, *Gamification y motivación*, 27 de diciembre de 2011. En línea: <http://fernandosantamaria.com/blog/2011/12/gamification-y-motivacion/>.
-

Ariadna Mischuk

*Universidad Politécnica
de Odesa*

HACER A LOS ESTUDIANTES DESCUBRIR EL ESTILO EPISTOLAR

Empezando de hablar del estilo epistolar como tal y siendo todos docentes de las lenguas extranjeras ántes de todo vamos a contestarnos mismos a unas cuantas preguntas: ¿Qué significa el uso de la lengua? ¿Qué significa el uso de la palabra como tal, de la letra, del signo...? Creo que todo esto transmite una noción, la más básica e importante — INFORMACIÓN. INFORMACIÓN quiere decir COMUNICACIÓN, porque siempre cuando hay información el ser humano la quiere compartir, la desea comunicar, a veces con formas verbales, a veces no verbales, pero así es la naturaleza humana: intercambiarse de la información. y cuando hablamos del intercambio de información y nos referimos a los modos verbales, lo más natural que surge en nuestro comportamiento es un diálogo. Consta decir que en este caso no podemos evitar los diálogos escritos en particular que forman la base del estilo epistolar.

El término “epistolar” proviene de la palabra epistola del latín “carta”. Entonces por estilo epistolar comprendemos todas las obras literarias escritas en forma de carta o cartas, tales como la famosa “Pepita Jimenez” de Juan Valera. Además no podemos olvidar de las cosas cotidianas, que a veces no nos damos cuenta de que las hacemos, porque a las cuales estamos muy acostumbradas, tales como cartas electrónicas que enviamos a nuestros amigos o colegas, mensajes por las aplicación Wats Up o Viber, que también forman el estilo epistolar, la presencia del cual no podemos evitar en nuestra vida noramal, privada o profesional. a continua-

ción les voy a presentar unas cuantas definiciones relacionadas con el tema tratante y que nos van a ayudar a entender mejor la noción del estilo epistolar:

*“Una carta no es otra cosa que **una conversación escrita**, y debe emplearse en ella un estilo fácil, natural y sencillo. Sin embargo, como el que escribe tiene más tiempo para reflexionar, conviene que las ideas expresadas estén ajustadas a las reglas gramaticales.*

Las cartas de amistad son dictadas por el afecto y no puede marcarse su extensión; pero las de negocios deben concretarse al asunto de que se ocupan” — la definición que nos ofrece la página web protocolo.org.

Según la Real Academia Española Epistolar quiere decir: “Perteneiente o relativo a la **epístola** (|| carta)”

“La novela epistolar es un género desarrollado durante el siglo XVIII. No solo innovó en cuanto a la descripción psicológica de los personajes y los narradores, sino que también brinda a las obras un aire de confidencialidad, de asunto privado al que el lector no debería acceder” — así es la definición de Ariela Kreimer. y luego en la misma página web de <http://www.educ.ar/> podemos encontrar el motivo del uso de los alumnos del estilo tratante: “La comunicación de ideas y novedades mediante cartas u otros mensaje escritos es una práctica antigua, y su utilización literaria también. En esta secuencia didáctica se propone un recorrido para que los alumnos se familiaricen con la novela epistolar, es decir, la que se construye mediante esta forma de comunicación”.

Y ahora vamos a profundizarnos un poco más en el tema presente, y les presento los ramos del uso del estilo epistolar en la enseñanza según mi propia división.

Según mi propia investigación podemos destacar XXXX casos del uso de esstilo epistolar en la maestría y enseñanza:

1. Los ejemplos de las novelas epistolares. Esta es la noción más clásica y culta, donde los estudiantes pueden acostumbrarse al idio-

ma literario y culto, obtener el mejor conocimiento de la mentalidad y cultura españolas, de modo de pensar de la gente hispanohablante. Además perciben mejor la manera de narrar del autor, porque se ponen en lugar del autor, leyendo de primer persona lo que esta escrito.

De aquí además de lectura y tareas con vocabulario de los capítulos, surgen las tareas diferentes que se puede ofrecer a los estudiantes. Tales como: 1) Leer una de las cartas del capítulo tratante y luego dar a los estudiantes la tarea de responder a la carta leida con su propia idea del desarrollo de los eventos. Eso va a hacer a los estudiantes pensar más en el idioma estudiado. 2) Leer la mitad de una carta del capítulo y ofrecer a los alumnos terminar la carta con su propia idea y luego explicar por que creen que eso podría ser posible, pedirles argumentar. y eso va a hacer su imaginación funcionar y trabajar a su favor en el proceso del estudio de la lengua extranjera.

2. Comunicación diaria de ellos por Fecebook, Wats Up, Viber o correo electrónico.

Este es el estilo más natural, más rapido y simple, que los estudiantes nunca evitan en su lengua materna o en inglés con sus amigos extranjeros. y en nuestro caso les vamos a ofrecer a usar estos métodos entre si mismos, pero además de todo en español. Si tienen unos amigos extranjeros o hispanohablantes es genial, pero si todavía no — tampoco pasa algo grave, porque eso pueden hacer entre si mismos, y entre los profesores y estudiantes.

Entonces las tareas que pueden realizar, empezando de lo más simple son:

1) Escribir unas pequeñas conversaciones temáticas entre si mismos, así podrán además practicar cualquier tipo del vocabulario temático. Por ejemplo: de compras, una fiesta de Cumpleaños, de turista, etc. a veces se resulta un poco difícil a hacerle trabajar la imaginación de un alumno, en este caso el profesor pude ayudar con una información extra dando los motivos exactos para crear un diálogo o una conversación escrita, por ejemplo no solo

felicitar a una amiga suya en el día de su Cumpleaños, sino recibir una invitación para esa misma fiesta de Cumple, agradecer la invitación, y quedarse en una hora exacta para verse en la fiesta, preguntarla de su reciente viaje a España y contar sobre su trabajo nuevo y etc. Todo eso ya depende del nivel gramático de los alumnos, y de ahí los diálogos escritos pueden variarse desde unas conversaciones muy básicas y simples hasta las charlas más difíciles y detalladas, además pueden ser realizados por escrito tanto en los cuadernos de los estudiantes como en las redes sociales o sus teléfonos móviles en una acción real y luego para corregir los errores pueden demostrar los Screenshots de sus charlas inventadas, así sería aún más interesante y de un modo real.

2) Luego, por ejemplo, para los estudiantes del nivel más alto, hablando de tales asignaturas como la lengua profesional, podríamos usar el correo electrónico para crear las cartas de negocio, y seguir una conversación por escrito, relacionada con un tema exacto, y la tarea puede consistir no solo en una carta y una respuesta a esa carta, digamos del socio, sino de una serie de las cartas mandadas y recibidas, con el fin de un contrato firmado al final entre dos empresas imaginarias. Los temas y los objetivos de la comunicación ofrecida pueden variarse dependiendo del tema del léxico tratante, pues los estudiantes pueden desempeñar los papeles de abogado y su cliente, de un loguista y su socio que desea enviar su cargo por vía terrestre o marítima, entre un empleado bancario y un hombre de negocio que desea pedir crédito para un proyecto nuevo, etc y etc.

Consta mencionar que para los estudiantes eso es una manera de comunicación muy natural y ayuda a desarrollar la capacidad de estar acostumbrados a comunicarse en otro idioma, porque nosotros, los profesores, a veces olvidamos de eso defundiendonos en el mundo profundo de reglas gramaticales y ejercicios, que por supuesto son muy importantes, son básicos y sin los cuales los estudiantes no podrán usar la lengua extranjera, en

nuestro caso española, de una manera culta y educada, o simplemente transmitir lo que tienen en su mente, pero nunca se puede olvidar del motivo el más natural, por el cual ellos están estudiando el idioma — para comunicar, o sea para recibir, percibir y compartir la información, para ser recipientes y remitentes de la información, para comunicarse con otras personas por medio de la lengua, en nuestro caso española. Ya todos sabemos dar las tareas tales como: responder a una carta dada, o escribir a un amigo o a un socio imaginario, o a veces damos unas instrucciones especiales de como empezar una carta personal/profesional/oficial, desarrollarla y terminarla. y si a esas cosas básicas añadimos algunos detalles ya mencionadas en el artículo presente — los estudiantes tendrán la oportunidad de aprender no sólo el uso de gramática, ciertas reglas y vocabulario temático, sino como aplicarlo y expresar sus pensamientos en otro idioma. Además ya será otro tipo de percepción de la información, van a desarrollar la capacidad de realizar un trabajo analítico y estarán mucho más concientes hablando de las cosas de la vida real en el idioma que estudian.

En conclusión, me gustaría añadir que por supuesto todos los casos de las tareas ofrecidas son muy imaginarios, y se puede inventar cualquier tipo de tarea con textos epistolares, pero nunca hay que dejar de hacerlo porque es uno de los tipos de conversación más naturales. El “por que” de estudiar la lengua extranjera — para poder comunicar con las personas hablantes en esa lengua.

Bibliografía

- Grassi, Angela, *El estilo epistolar*, 2002. En línea: https://www.protocolo.org/social/urbanidad/el_estilo_epistolar.html
Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, 2014. En línea: <http://www.wordreference.com/es/en/frames.aspx?es=epistolar>
<http://www.educ.ar/>
-

Pronkevich O., Kushnir O. (eds)
ACTAS DEL VI CONGRESO DE HISPANISTAS DE UCRANIA
Mykolaiv, 25 y 26 de septiembre de 2015

Підписано до друку 18.11.2015. Формат 84×108 1/16
Папір офсетний. Гарнітура «Minion Pro»
Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 24,36. Зам. 3-016/017

Видавництво «Астролябія», ТзОВ
а/с 66, Львів 79000 Україна
Тел.: + 38032 243 56 72
Факс: + 38032 243 56 71
Моб. тел.: + 38050 431 54 64
Ел. пошта: info@astrolabium.com.ua
Web-сторінка: <http://www.astrolabium.com.ua>
Свідоцтво про внесення до державного
реєстру видавців ДК № 967

Pronkevich O., Kushnir O. (eds). Actas del VI Congreso de Hispanistas de Ucrania, Mykolaiv, 25 y 26 de septiembre de 2015. — Lviv, Astolabio Editorial, 2015. — 232 p.

El libro contiene las ponencias presentadas durante el VI Congreso de Hispanistas de Ucrania que tuvo lugar en la ciudad de Mykolaiv, el 25–26 de septiembre, 2015. Las obras publicadas pueden servir en el proceso de las investigaciones relacionadas con diferentes temas de historia, literatura, lingüística, traducción y didáctica.

ISBN 978-617-664-090-5