

HESPERIA

ANUARIO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA

Año 2020 / XXIII - I

Servizo de Publicacións - Universidade de Vigo

*Consejo de dirección:* José Montero Reguera (director), Antonio Rifón Sánchez (editor), Susana Rodríguez Barcia (secretaria).

*Consejo de redacción:* Inmaculada Anaya Revuelta (U. de Vigo), Ana Luisa Baquero Escudero (U. de Murcia), Ivo Buzek (U. Masaryk, Brno), Manuel Ángel Candelas Colodrón (U. de Vigo) Manuel Casado Velarde (U. de Navarra), Antonio Chas Aguión (U. de Vigo), Anne Cayuela (U. de Grenoble-3), Janet DeCesaris (U. Pompeu Fabra), Inés Fernández Ordóñez (U. Autónoma de Madrid /RAE), Miguel Ángel Esparza Torres (U. Rey Juan Carlos), María Jesús Fariña Busto (U. de Vigo), Victoriano Gaviño Rodríguez (U. de Cádiz), Luis Gómez Canseco (U. de Huelva), Juan Gutiérrez Cuadrado (U. Carlos III), Fernando Lázaro Mora (UCM), Covadonga López Alonso (UCM), José Manuel Lucía Megías (UCM), Carmen Luna Sellés (U. de Vigo), Juan Matas Caballero (U. de León), Cristina Patiño Eirín (USC), Jesús Pena Seijas (USC), José Ignacio Pérez Pascual (U. de A Coruña), Monserrat Ribao Pereira (U. de Vigo), Carmen Ruiz Barrionuevo (U. de Salamanca), Christoph Strosetzki (U. de Münster), Beatriz Suárez Briones (U. de Vigo), José del Valle (CUNY) Germán Vega García-Luengos (U. de Valladolid).

*Comité de honor:* Xesús Alonso Montero (RAG y USC), Alberto Blecua (UAB), José Antonio Fernández Romero†, Luis Iglesias Feijoo (USC), Pablo Jauralde Pou (UAM), Isaías Lerner†, Sagrario López Poza (U. de A Coruña), José Montero Padilla (UCM), Hans-J. Niederehe (U. Trier), Antonio Quilis Morales†, Agustín Redondo (U. de París III, Sorbonne Nouvelle), Fernando Romo Feito (U. de Vigo), Lía Schwartz (CUNY)†, Manuel Seco Reymundo (RAE), Dolores Troncoso Durán (U. de Vigo), Alonso Zamora Vicente†.

*Hesperia. Anuario de Filología Hispánica* publica trabajos científicos sobre lengua y literatura españolas en sus más diversos aspectos, temas y contenidos. *Hesperia* está indexada o resumida en: Latindex, ISOC, ULRICH'S, Dialnet, a360grados y MLA.

Toda la correspondencia sobre la revista debe hacerse llegar a cualquiera de los miembros del Consejo de dirección, a:

### *HESPERIA. ANUARIO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA*

Facultade de Filoloxía e Tradución da Universidade de Vigo

Lagoas-Marcosende s/n  
36310 - Vigo (PONTEVEDRA)  
Tfno.: 34 986 81 23 57  
Fax: 34 986 81 23 80  
e-mail: [hesperia@uvigo.es](mailto:hesperia@uvigo.es)

<http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFH>

La dirección para intercambios es:

Servizo de Publicacións  
Universidade de Vigo  
Edificio da Biblioteca Central  
As Lagoas - Marcosende s/n  
36310 - Vigo (PONTEVEDRA)  
Tfno.: 34 986 81 22 35  
e-mail: [sep@uvigo.es](mailto:sep@uvigo.es)

<https://www.uvigo.gal/investigacion/difusion-investigacion/servizo-publicaciones>

*Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, XXIII-1, 2020

© Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo

Campus das Lagoas-Marcosende, 36310 VIGO

ISSN: 1139-3181

Depósito Legal: PO-483-00

## ÍNDICE

José Montero Reguera, *Memoria emocionada de Alberto Blecha* . . . . . 7

### ARTÍCULOS

Xesús Alonso Montero, *Por qué y por quién fue posible leer la poesía de Antonio Machado en la España de los primeros años de la Posguerra (Lección pensada, especialmente, para el profesorado joven)* . . . . . 9

María Álvarez Villar, *La prosa de José Montero Iglesias en Prensa Gráfica* . . 37

José Manuel Blanco Mayor, *Heterodoxia ideológica e hibridismo en Aullido de Licántropo de Carlos Álvarez* . . . . . 45

Rana Abul Fadl Yusef, *Características lingüísticas pragmáticas del diálogo divino en el Corán. Estudio de las traducciones de Cortés e Isa García* .69

María Méndez Santos, *Aproximación a la amotivación y desmotivación en el aprendizaje del inglés como medio de instrucción (EMI) en la enseñanza superior en una universidad española* . . . . . 95

Giuseppe Trovato, *Análisis de los procedimientos traductológicos aptos para el trasvase hacia el italiano del fenómeno perifrástico verbal español en Caperucita en Manhattan* . . . . . 125

### RESEÑAS Y NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

De Ana Carolina Briceño de la Rosa a María Alonso Alonso, *Contra la violencia: el realismo brutal de la nueva narrativa latinoamericana*, Madrid: Pliegos, 2019 . . . . . 151

De José Montero Reguera a AA. VV., *Docta y sabia Atenea. Studia in honorem Lía Schwartz*. Edición al cuidado de Sagrario López Poza, Nieves Pena Sueiro, Susan Byrne y Almudena Vidorreta, A Coruña: Universidade de A Coruña, Instituto Universitario La Corte en Europa (Universidad Autónoma de Madrid), Hispanic Seminary of Medieval Studies (New York), Queen Sofía Spanish Institute (New York)

y Seminario Interdisciplinar para el estudio de la Literatura Áurea Española (SIELAE), 2019.....	154
De Javier Pérez-Castilla Álvarez a José Luis González Subías, <i>Los “clásicos” de los siglos XVIII y XIX en la escena española contemporánea</i> , Madrid: Punto de Vista Editores, 2019.....	155





## MEMORIA EMOCIONADA DE ALBERTO BLECUA

Alberto Blecua —fallecido en este mismo año de 2020, el 28 de enero— acompañó siempre a *Hesperia*; antes, incluso, de que fuera una realidad. En aquellos años finales del siglo pasado, cuando me incorporé a la Universidad de Vigo y concebimos —Antonio Rifón bien lo sabe— esta revista que ya cumple veintitrés entregas, fue necesario que nuestro proyecto (un anuario que acogiera trabajos de lengua y literatura españolas en una casi recién nacida Facultad de Filología y Traducción) se viera avalado por unas cuantas personalidades del ámbito en que se inscribía esta publicación periódica.

Le faltó tiempo a Alberto para apoyar este proyecto y él fue una de las firmas que permitieron la existencia de una revista humilde, pero persistente, convencida de su necesidad y pertinencia en un mundo en el que las humanidades dicen menos de los que debieran decir. Desde el primer número, siempre colaborador y dispuesto, Alberto Blecua perteneció al consejo de redacción de *Hesperia*, *Anuario de Filología Hispánica* de la Universidad de Vigo que ahora rinde tributo de admiración, de reconocimiento y de gratitud a este maestro de la filología, de quien tanto aprendimos, a quien tanto debemos.

No solo por enseñarnos el sentido, la necesidad y el alcance de la filología; el porqué de leer bien a nuestros clásicos, el porqué de editarlos correctamente: léase sin falta —si no se ha hecho ya— su prólogo a *Signos viejos y nuevos* (2006) y su *Defensa e ilustración de la crítica textual* (2009), de donde extraigo estas palabras: “Nosotros, los filólogos —que no desdeñamos los placeres del venusino—, nos hemos sacrificado y lo seguimos haciendo dedicados a las *Litterae humaniores* para que los textos del pasado se publiquen con la mayor proximidad posible a la palabra de sus autores. Sí, amamos la filología”. También, porque nos hizo llegar todo ese saber sin estridencias,

sin sarcasmo, sin hosquedad ni prepotencia: lo que importaba no era tanto como se encontraba el uno, con su mala salud de hierro, sino como estaba el otro, el amigo, el colega...

Estudió a los clásicos, aprendimos a leerlos con él; abrió caminos, redescubrió autores y textos —antiguos y modernos—: toda o casi toda la literatura del Siglo de Oro se puede explicar a partir de sus trabajos y ediciones; así lo hice yo en la primavera de este año recordando a Alberto, día tras día, en mi clase de *Literatura española del siglo XVII*. Pequeño, humilde reconocimiento que, en el fondo —y en la forma— no perseguía otro propósito que mostrar a mis estudiantes el legado que Alberto nos transmitió: conocer lo pasado para entender mejor el presente.

En este año trágico de 2020 en que tantos maestros se nos están yendo, la ausencia ya definitiva de Alberto Blecua constituye un hito especialmente doloroso.

Quienes contribuimos a que *Hesperia* siga adelante lloramos su ausencia, reconocemos su trayectoria, agradecemos su magisterio y le devolvemos —negro sobre blanco— todo el afectó que nos dispensó.

Descansa en paz, querido Alberto.

José Montero Reguera  
Director de *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*



POR QUÉ Y POR QUIÉN FUE POSIBLE LEER LA POESÍA  
DE ANTONIO MACHADO EN LA ESPAÑA DE LOS  
PRIMEROS AÑOS DE LA POSGUERRA (LECCIÓN  
PENSADA, ESPECIALMENTE, PARA EL PROFESORADO  
JOVEN)

XESÚS ALONSO MONTERO

Catedrático Emérito de la USC

Presidente de la Real Academia Galega en el período 2013—2017

**Title:** Why and by whom was possible to read Antonio Machado's poetry in the early post-civil war years in Spain (Lesson especially dedicated for young teachers).

**Abstract:** The purpose of this paper is to analyze the edition of complete poems by Antonio Machado published in Spain in the first years of Franco's regime with a foreword by Dionisio Ridruejo (Madrid: Espasa-Calpe, 1941)

**Key words:** Antonio Machado. Poetry. Spain, 1940-1941. Dionisio Ridruejo. Literary Historiography.

Para

GONZALO ALLEGUE,

vello amigo e colega, polas súas bondades e atencións comigo e como  
homenaxe ás súas páxinas literarias co desexo fervoroso de que as inéditas,  
centradas no Portugal literario, deixen de selo canto antes.

Con gratitude, Xesús

NOTA ACLARATORIA

En este trabajo hablo, deliberadamente, del poeta Antonio Machado, no del escritor Antonio Machado; le substraigo, por tanto, su grandiosa obra en prosa, que empezaba a conocerse en julio de 1936 pues su magistral y original *Juan de Mairena* se había publicado hacía unos meses. En el verano del 36, para la inmensa mayoría de letraheridos hispanos, don Antonio era, casi exclusivamente, un poeta, el poeta cuyas *Poesías completas* ofrecía

Espasa-Calpe (Madrid) cada tres o cuatro años, prueba de su éxito: la segunda edición en 1928, la tercera en 1933 y la cuarta en 1936, días antes de la sublevación.

Finalizada la guerra (1 de abril de 1939), algunos editores y no pocos libreros sabían muy bien que don Antonio vendía, que uno de los poetas más leídos antes de la contienda bélica tendría lectores. Los más sagaces no ignoraban que buena parte del éxito de la poesía de don Antonio no solo estaba en su talante moral y en su actitud sentimental sino en sus recursos expresivos, asequibles, en mayor o menor medida, a lectores de poca formación literaria. Se imponía, pues, reeditar a don Antonio, al poeta, pues del prosista muy poco sabían los que algo sabían. A nadie, en España, se le ocurrió, en aquellos años de plomo, reeditar las prosas, muchas, escritas en el trienio bélico, ni tampoco buena parte de sus versos, de clara inspiración antifascista o republicana, como la mayoría de las páginas en prosa.

Así pues, el Antonio Machado que, desde 1940, se quiere ofrecer es el escritor anterior al 18 de julio de 1936, un Machado doblemente mutilado: sin su prosa y sin los versos del trienio bélico. Es decir, la reimpresión de las *Poesías completas* de 1936, volumen que recoge la producción poética anterior a la Guerra Civil. Adelanto que no fue empresa fácil, en aquella España, reeditar esos versos de Antonio Machado; imposible entonces pensar en otros: los publicados en las revistas de la “zona roja” durante la Guerra de los Tres Años.

En esas *Completas* anteriores a la Guerra predominaban los textos que el franquismo podía soportar, pero el problema no eran ciertos poemas, el problema esencial era el autor por el mero hecho de haber estado en la zona republicana, al parecer con ánimo militante. Ante este hecho, incontestable, en la España franquista, alrededor de 1940, había dos bandos: el de quienes no transigían ni con el nombre del escritor y el de quienes no querían renunciar a ese nombre y estaban comprometidos muy en serio

con *recuperarlo* para la España “verdadera” y que no fuera patrimonio solo de la España del exilio. Pertenecían al primer grupo algunos militares (con algún civil), y al segundo, unos cuantos escritores del sector más culto y más “liberal” de la Falange.

LA FIGURA CLAVE EN LA RECUPERACIÓN (¿O SOLO EN LA REEDICIÓN?) DE LA POESÍA MACHADIANA: DIONISIO RIDRUEJO (1912—1975)

Era falangista desde 1933, fue coautor del himno de la Falange (“Cara al sol”) y, desde muy joven, asombró por su oratoria en la que el fascismo hispano no sonaba retórico, sonaba auténtico. Fue más o menos auténtico siempre, aun en aquellos tiempos convulsos y cambiantes, tan auténtico que pronto, muy pronto, tuvo algún enfrentamiento con Franco, sobre todo a partir del 19 de abril de 1937, fecha del decreto por el que se fusionaban los falangistas con los requetés. Pero era un hombre con *auctoritas* no solo en la Falange más o menos ortodoxa sino en otros medios franquistas. Dicho en pocas palabras: Franco, sin dejar de marcarlo, tuvo que tolerarlo, tolerancia que tuvo un límite: en 1942 ya es confinado en Ronda y no tardaría en enfrentarse a distintas represalias, sin excluir las de encarcelamiento, incluso antes de fundar, en 1957, el Partido Social de Acción Democrática (ilegal, obviamente).

Que yo sepa, no hay nadie, en ninguna formación afecta al franquismo, que haya tenido una biografía de oposición al Régimen tan valiente, tan temeraria a veces. Es cierto que siempre jugó a su favor su fulgurante palabra y su acción, en los primeros años, en favor del Régimen. En la Falange, grandes amigos de él (Laín Entralgo, Antonio Tovar, Torrente Ballester...) también emitieron, algo o bastante después, algunos signos desfavorables al Régimen pero ni los más audaces entre éstos están a la altura, en la controversia y la disconformidad, de Dionisio Ridruejo, quien siempre contó, si no con el apoyo de este grupo, con su adhesión moral.

La obra escrita de Ridruejo en no pocos géneros (poesía, artículo, ensayo...), construida con un castellano que admiraría a don Antonio Machado, constituye un capítulo importante de las Letras castellanas del siglo XX. Su libro *Casi unas memorias* (1976) es un título esencial del memorialismo español.

Ahora bien, en los tres primeros años de la Posguerra, su voz era muy respetada por muchos, incluso cuando ya insinuaba gestos intelectuales que inquietaban no poco a los vencedores de la Guerra Civil cuyo afán esencial consistía en administrar la Victoria de forma intransigente.

Asomémonos ya a la biografía intelectual del Dionisio Ridruejo de los años 1940 y 1941, bienio en el que Antonio Machado está muy presente.

LAS MENCIONADAS “POESÍAS COMPLETAS”, DEL POETA REPUBLICANO, ¿NECESITABAN UN PRÓLOGO O UN AVALISTA?

En el año 1941, la editorial Espasa-Calpe, de Madrid, publica las *Poesías Completas* de Antonio Machado en cuya cubierta aparece, en letras grandes, el nombre del prologuista:

### PRÓLOGO DE DIONISIO RIDRUEJO

Era imposible no reparar en el nombre, muy conocido en la época, del autor del prefacio, y era importante que así fuese para que los curiosos lectores de cubiertas de libros, delante de un escaparate de una librería, percibiesen que no se les ofrecía, solo, un volumen del problemático Antonio Machado, que se ofrecía la poesía de este escritor comentada y avalada por alguien que no era “dellos” (*ex illis est*), por alguien que lo hacía nuestro o lo acercaba a nosotros. Quien, hostil o no, solicitase hojear el libro, comprobaría muy pronto que en la portada figuraba, de nuevo, el nombre del prologuista cuyo texto mostraba —exhibía— un título muy elocuente para la ocasión: “El poeta rescatado”. Los lectores, pues, tenían la garantía, de

que las páginas que se les ofrecían eran de un escritor incontaminado o poco contaminado. El participio del título nos lo presentaba como rescatable, “rescatado” para Ridruejo.

El prólogo, que está fechado (octubre de 1940), se publicó, primero, en la revista *Escorial*, concretamente en el número 1, correspondiente a noviembre de 1940. Recién creada, era su director el propio Ridruejo, y subdirector, Pedro Laín Entralgo, su gran amigo y camarada. La revista, editada en Madrid, es uno de los frutos de Ridruejo en la época, relativamente breve, en que tuvo un poder omnímodo en actividades e iniciativas culturales. Bajo el amparo de un título muy de la retórica imperial, *Escorial*, la revista, desde su primer número, tiene, como una de sus tareas primordiales, *rescatar* nombres y temas ausentes en otras publicaciones periódicas del franquismo. En este primer número publica don Ramón Menéndez Pidal —le publican— el artículo “«¿Codicia insaciable?»” “«¿Ilustres hazañas?»”. Su autor, que acababa de regresar de su peculiar exilio, había sido despojado de la presidencia de la Real Academia Española, entre otras represalias.

El espíritu de la revista está bien definido en el extenso artículo editorial, sin duda de la pluma de Ridruejo, del que seleccionamos unos párrafos:

Nosotros, en cambio, convocamos aquí, bajo la norma segura y generosa de la nueva generación a todos los valores españoles que no hayan dimitido por entero de tal condición, hayan servido en este o en el otro grupo —no decimos, claro está, hayan servido o no de auxiliares del crimen— y tengan en este u otro residuo íntimo de intención. Los llamamos así a todos porque a la hora de restablecer una comunidad no nos parece posible que se restablezca con equívocos y despropósitos; y si nosotros queremos contribuir al restablecimiento de una comunidad intelectual, llamamos a todos los intelectuales y escritores en función de tales y para que ejerzan lo mejor que puedan su oficio, no para que tomen el mando del país ni tracen su camino en el orden de los sucesos diarios y de las empresas concretas.

En este sentido, ésta ESCORIAL no es una revista de propaganda, sino honrada y sinceramente una revista profesional de cultura y letras. No pensamos solicitar de nadie que venga a hacer aquí apologías líricas del régimen o justificaciones del mismo. El régimen bien justificado está por la sangre, y a las

gentes de pensamiento y letras lo que les pedimos es que vengan a llenarlo — es decir, a llenar la vida española— de su afán espiritual, de su trabajo y de su inteligencia. Claro es que no vamos a eludir —bien al contrario— los temas directamente políticos, porque ¿cómo van ellos a quedar fuera del ámbito de la cultura si fenómenos de la cultura son al fin y al cabo? (p. 9).

Está claro que Ridruejo es consciente de que hace una propuesta a los intelectuales que no caben en el estrecho corsé del Régimen y también está claro que Ridruejo no quiere inquietar (mucho) a los esencialistas del Régimen.

Es el editorial de un equilibrista, resuelto por quien posee dotes estilísticas poco comunes. En esa revista, de nombre *Escorial*, anticipa Ridruejo su prólogo, su “El poeta rescatado”, porque para rescatar valores españoles se había creado. Hay que suponer que este prólogo, publicado meses antes de la aparición del volumen, servía a Ridruejo y los suyos de sondeo ante ciertos sectores o individuos. Y así fue: el general Juan Vigón, ministro del Aire, “pidió y exigió formalmente en el Consejo de Ministros que se retirase la revista y se prohibiera el libro”. Así se expresa, en sus *Memorias*, Ramón Serrano Súñer, ministro de Gobernación, en 1940<sup>1</sup>. Es de notable utilidad otra declaración de este libro memorialístico: Recordaré que un día, despachando conmigo, [Ridruejo] me dijo: — ¿No crees tú que es una crueldad la que se comete con la juventud ocultándole la obra del gran poeta Machado? Yo le di mi conformidad y mi autorización, y el libro —con un prólogo suyo— y con las consecuencias que refiero en otro lugar, fue publicado<sup>2</sup>. No interesa menos esta declaración del propio Serrano Súñer:

Ya antes, la Dirección General de Propaganda —Ridruejo—, que dependía de mí, me había propuesto publicar de nuevo las poesías completas, o una antología, de Antonio Machado, y el mismo hermano del poeta, Manuel, y los asesores de Espasa-Calpe, consideraron conveniente que la edición llevara

<sup>1</sup>*Entre el silencio y la propaganda, la Historia cómo fue. Memorias*, Barcelona: Planeta, 1977, p. 414.

<sup>2</sup>Op. cit., p. 421.

un prólogo que mitigara las reacciones previsibles de los enconados. Dionisio Ridruejo, quien, como digo, había sido Director General de Propaganda hasta unos días antes, y que, a la sazón, era Director de la revista *Escorial*, escribió el prólogo. Esta revista lo publicó anticipadamente, y el general don Juan Vigón, ministro del Aire, pidió y exigió [...] se retirase la revista y se prohibiera el libro. Yo, naturalmente, me opuse terminantemente y me negué en redondo, con todas las consecuencias, a que se tomaran determinaciones tan inconvenientes (según Ridruejo, y otros escritores me contaron, parece que el instigador de aquella desmesura había sido su hermano Jorge, artillero y escritor que ya había tenido algún altercado con Ernesto Giménez Caballero, y que, veinte años después, aún escribirá, en la revista *Ateneo*, contra el gran poeta Antonio Machado)<sup>3</sup>.

El propio Ridruejo, también en 1971, —¡año de revelaciones!— se refiere al affaire Vigón:

El antedicho “Manifiesto editorial<sup>4</sup>” y mi prólogo a las poesías de Antonio Machado —que fue de necesidad, ya que de otro modo no se hubiesen publicado— determinaron una propuesta del general Jorge [sic] Vigón en el Consejo de Ministros para que la revista se retirase y suspendiera, cosa que impidió Serrano Súñer. Sin duda, olía ya el tufillo liberal que Mainer<sup>5</sup> rastrea y se consideraba intolerable sacar de su tumba, aún mal cerrada, a un maestro indiscutible pero combatiente en el bando contrario, aunque para hacerlo hubiera que escribir algunas cosas de las que no estoy orgulloso<sup>6</sup>.

Dionisio Ridruejo, con la ayuda del casi todopoderoso Serrano Súñer, logró publicar la quinta edición de las *Poesías completas* de Antonio Machado. Más que avalista, en el sentido técnico, fue un analista. Él puso su nombre, su prestigio y su no pequeña *auctoritas* al servicio de esta operación más política que bibliográfica. Ya editado el volumen, dimite de su cargo de máximo responsable de la Propaganda y se alista en la División Azul y lucha en la URSS durante un año (1941-1942). Al regreso, en una carta al Caudillo, renuncia a todos sus cargos, incluso a su afiliación a la Falange. La

<sup>3</sup>Op. Cit., p. 421.

<sup>4</sup>No tiene este título ni ningún otro, pero se refiere al texto editorial del nº 1 de *Escorial*. Anónimo, sabemos por el propio Ridruejo, que lo redactó él mismo.

<sup>5</sup>Sintetiza Ridruejo una opinión de José Carlos Mainer (*Falange y Literatura*, Barcelona, Labor, 1971)

<sup>6</sup>“Literatura falangista”, en *Sombras y bultos*, Barcelona: Destino, 1977, pp. 188—189.

carta, con severas críticas al Régimen, está en el origen de las adversidades y represalias políticas sufridas por Dionisio Ridruejo desde esa fecha. Sobre todo ell el propio Ridruejo hizo esta consideración en 1964 (aún en pleno franquismo):

Sería fraudulento y estúpido que omitiese este dato personal. Como todo el mundo sabe fui a Rusia, como soldado raso y efectivo de la llamada División Azul. No fui —hoy esto me sería demasiado fácilmente perdonado— por pura emoción anticomunista. Incluso puedo decir que me fastidiaba este subterfugio. En rigor fui a Rusia a intervenir en la guerra, porque creía en aquella “joven Europa” heroica y popular de que estaban llenas las imaginaciones de ciertos fascistas ingenuos. A mi regreso comenzaron las dudas contra las que luchó mi vanidad el tiempo que pudo. Más tarde el acopio de información veraz —solo asequible para mí, aunque no se crea, muy tardíamente— y la larga reflexión en el destierro de cinco años con que hube de pagar mi discrepancia explícita con el Régimen, me permitieron tener del fenómeno general de la empresa fascista una idea muy diversa y que en otro lugar ofreceré al lector. Si el aceptar las conclusiones de la propia razón y la elocuencia de los temas es voluntad, deberé acusarme de veleidoso<sup>7</sup>.

## EL TEXTO DEL PRÓLOGO Y SEIS ESCOLIOS DE HOY

### EL POETA RESCATADO

Por cuatro razones normales puede un escritor prologar un libro: primera, por interés o capricho de su autor; segunda, por competencia profesional, por su notoria cualidad de crítico o docto en la materia; tercera, por designio de protección, lo cual supone la superioridad consagrada de quien lo escribe y la necesitada humildad u oscuridad de quien lo utiliza; y, por último, por respeto, por ternura, por necesidad o deseo de elogio u homenaje, como del discípulo con el maestro. Desde mi posición literaria —que es la que se ejerce al escribir algo— es más que evidente que yo no tengo, no puedo tener para escribir este prólogo otro título que el último de los señalados y ciertamente no me faltan razones de amor, de ternura, de admiración ni de secuacidad para hacerlo.

De niño conocí a Antonio Machado. Tenía yo diez años y él era catedrático en el Instituto de Segovia, adonde yo acababa de llegar. De leer en sus versos el nombre de Soria —tierra de mi sangre— me había nacido una espontánea afición por él y un orgullo pueril como de parentesco. Asombraba risueñamente a los niños su aspecto distraído, desaliñado, torpón, casi sucio; su bondadoso mirar, sus grandes botas estrafalarias. A mí me producía

<sup>7</sup>“La situación ante la Guerra Mundial”, *Escrito en España*, Buenos Aires: Losada, 1964 (2ª ed.), p. 109.



una melancolía emocionada y una especie de ternísimo estupor. Me dio un Sobresaliente en Gramática, casi sin hacerme caso en el examen, y le tuve rencor un poco de tiempo. Luego —a mis quince años— comencé a gustar su poesía, y en un pequeño libro que publiqué a los veinte es patentísima su influencia. Ningún otro poeta contemporáneo ha entrado en mí más honda ni, por lo tanto, ha podido salir más patentemente en mí. Por otra parte, he creído, y creo, que de Rubén acá no hay poeta español que se aproxime a su perfección, a su autenticidad y a su hondura. Lo cual es casi como decir —con muy pocas reservas— que le creo el poeta más grande de España desde el vencimiento del siglo XVII hasta la fecha.

Pero aunque esta razón de mi ternura, de mi preferencia, de mi devoción debiera ser la que justificase este prólogo, me es forzoso declarar que no es ésta la razón por la que lo escribo. Probablemente no habría editor serio que la estimara suficiente. La razón por la cual yo escribo este prólogo no es una razón normal, no es una de las razones enumeradas; es otra más triste y que hemos de afrontar como se debe: cruda, sincera, directamente.

Yo no he escrito este prólogo como poeta joven para el libro de un maestro muy amado. Yo escribo este prólogo como escritor falangista con jerarquía de Gobierno para el libro de un poeta que sirvió frente a mí, en el campo contrario, y que tuvo la desdicha de morir sin poderlo escribir por sí mismo.

El 18 de julio España se vió partida, geográfica y políticamente, en dos mitades incommunicables y combatientes. Desde tiempo atrás, sobre el vago deseo de justicia, sobre la vaga y justa desazón reivindicadora de las masas pobres, se había instalado en la política y en el Poder una minoría rencorosa, abyecta, desarraigada, cuyo designio último puede explicarse por la patología o por el oro, pero cuya operación visible, inminente, era nada menos que el arrasamiento de toda vida espiritual, el descuartizamiento territorial y moral de España y la venta de sus residuos a la primera ambición cotizante. A punto de consumarse irreparablemente, para siglos, la traición, se alzó frente a ella una verdadera, recta y limpia violencia nacional respaldada, moral y políticamente, por quienes ya habían ofrecido a España la oportunidad, serenamente revolucionaria, de lograr la síntesis de sus aspiraciones discordes, juntando el interés del pueblo, el de los valores morales y el trascendente de la misma España. La resistencia terca, sostenida a golpe de crimen por los que gobernaban, hizo necesaria aquella división tremenda y asoladora. Las fuerzas netas de los que resistían no eran muchas en comparación con las que aportaban los atacantes, cuyo enraizamiento popular era patente y fue después probado por el triunfo. Hubo que allegar fuerzas por malas artes, y así se constituyó la gran población roja, la gran masa y aun algunas de las más delicadas minorías colaboradoras: por la coacción. Claro es que en esto de la coacción hubo dos formas y, por lo tanto, dos géneros de hombres: los sometidos por la fuerza bruta, por el miedo a represalias de todo orden, y los moralmente secuestrados por la hábil explotación de sus fibras más débiles. De aquí la apariencia polifacética de aquella política roja, tan pronto comunista por Rusia, como democrática en alquiler a las plutocracias de Europa y América, como católica frente a todos los bobos ojitiernos del globo. A

cada uno se le atrapaba a su modo, y si se contaba con la concurrencia de la senilidad, el hábito de la incomunicación y una cierta incapacidad para el entendimiento del mundo real, tanto más fácil era el negocio.

Don Antonio Machado, viejo, aunque fresco en sus facultades literarias, fue uno de estos secuestrados morales. Fue el propagandista “propagandeado”. Su ingenuidad de viejo profesor desaliñado le hacía bueno para creer honradamente toda patraña, y, sin más datos ni averiguación de ellos, consideró a los de enfrente tal como los próximos a él se los presentaban y a ellos mismos tal como en el plácido aislamiento quisieron presentárselo.

Para todo se contó con la fidelidad del pobre don Antonio a sus antiguos y sencillos sentimientos políticos, y digo sentimientos y no ideas porque don Antonio ideas políticas no tenía, o las que tenía no tenían forma de tales, y siendo como era luminoso para tantas cosas, era para otras, para ésas y para lo sentencioso moral, por ejemplo —véase el “Mairena” o cualquier otra muestra—, un elegante y delicioso caos, un caos provinciano.

El poeta, a pesar de todo lo que se ha dicho, y no sin razón, de “adivino”, “anticipador”, “guía”, etc., canta generalmente el combate que tiene delante y se deja sugestionar y enamorar por la acción como nadie. Y la batalla del tiempo de don Antonio fue la de las libertades y el progreso, y libertario y progresista resultó él —sin meterse mucho a examen— ya para toda la vida. Claro es que sin rencor, sin obstinación, sin “meterse en política”, sin faltar por ello —¡Dios le librará!—, ni por un momento, a las condiciones de su nativa bondad.

Evidentemente, ser esto ante el problema ideológico planteado en el 18 de julio no era estar definido en ningún bando, porque era en esta cuestión ser un anacrónico superviviente de una cuestión pasada.

Nadie podría decir, por lo tanto, que don Antonio fuese rojo, al menos si empleamos esta palabra elástica con un mínimo rigor; de que no era comunista, por ejemplo, nos consta, como nos consta que no era “fascista”. En él había elementos por los que unos y otros podían tirar del hilo y, sacando el ovillo, llevárselo a su campo, y nada más. La fatalidad quiso que el hilo quedase geográficamente al alcance de la mano del enemigo y que el gran poeta pasase así a ser un elemento más de ataque, una pieza más de confusión.

Si todo esto no se probara por hechos, habría una prueba más fuerte aún: la prueba de su misma conciencia, definida poéticamente:

Hay en mis venas gotas de sangre jacobina,  
pero la fuente<sup>8</sup> brota de manantial sereno,  
y más que un hombre al uso que sabe su doctrina,  
soy, en el buen sentido de la palabra, bueno.

Y así, en efecto, era: jacobino por “gotas de sangre”, por atavismo casi inconsciente, por el tiempo, por los amigos de la juventud, por los primeros maestros, por la desilusión del 98, por el asco a la España heredada y envilecida, por el decoro externo y la pedantería seductora de las instituciones

---

<sup>8</sup>Ridruejo (¿Escribe de memoria?) nos ofrece “la fuente” en vez de “mi verso”, que es el sintagma escrito por Machado.

izquierdistas. Por todo lo que puede arrebatar a un alma ingenua y en duda una vez y sujetarla para siempre con el lazo de su propio descuido.

De fuente serena, porque serena fue, en la amarga misantropía sin resentimiento, esta vida triste, cenicienta, con lágrimas y sequedades sobre la delicadeza del genio.

Ignorante de su doctrina, porque ¿cómo puede pensar en ella un abismado, un ausente, un desencantado, un errante, un solitario, un absorte, un alma de Dios?

Y bueno, bueno, bueno en el buen sentido y en todos los sentidos, y si algo malo hubo, absolvámoslo de todo corazón y echémoslo —como me contaba Cossío que decía Jarnés— sobre la conciencia “al pelmazo de Juan de Mairena” y no al bueno y entrañable y triste don Antonio.

En fin, no debió serlo, pero fue un enemigo. Esta confesión es preciso dejarla hecha con crudeza en este prólogo. En el reparto de las dos Españas, a él por A o por B, le tocó estar en frente, y en periódicos, revistas, folletos y conferencias sirvió las consignas de aquella torpe guerra.

No hemos querido mitigar este hecho, ni aun la existencia de las raíces que de él haya en toda su vida. Nos parecería una hipocresía estúpida, una puerilidad de avestruz. Ahí están los pocos versos, que pueden ser un antecedente, ¡tan inocentes, sin embargo! Pero no está de más señalar que esos versos son sus peores versos y que es legítimo pensar de un poeta que no debe ser definido por los peores versos, por los más ocasionales, extemporáneos y vanos. Ahí está la elegía a Giner con su bobada progresista “Yunque, sonad; enmudeced, campanas”, y aun el elogio a Ortega —incomprensible e inadecuado— en que se desea que Felipe II se levante “y bendiga la prole de Lutero”.

Ahora bien; basta hojear las páginas de este libro para asegurarse que, pese a todo —incluso a esos banales antecedentes—, nosotros no podemos resignarnos a tener a Machado en un concepto de poeta nefando, prohibido y enemigo. Por el contrario, queremos y debemos proclamarlo —cara a la eternidad de su obra y de la vida de España— como gran poeta de España como gran poeta “nuestro”.

Y esto no es ciertamente una decisión generosa —y menos egoísta— de las horas póstumas para él, serenas para nosotros. En la misma guerra, mientras él escribía sus artículos o sus versos contra nuestra Causa, nosotros, obstinadamente, le hemos querido, le hemos considerado —con la medida de lo eterno— nuestro y solo nuestro porque nuestra —de nuestra Causa— era España y solo de España podía ser el poeta que tan tiernamente descubrió —por primera vez en verso castellano— su geografía y su paisaje real y que cantó su angustia y su náusea, su alma elevada, trascendente, amorosa y desnudamente severa.

Cuando las revistas y los folletos llegaban a nuestras manos, allá, en Burgos, nos esforzábamos —y no pocas veces con harta razón— por encontrar nuestro y no rojo su mundo conceptual, los propios argumentos y tesis con que a los rojos creía servir. Recuerdo haber saltado de gozo una vez, con otros falangistas, al descubrir un artículo que era —hasta en el vocabulario y el estilo— del todo atribuible a nuestra fuente más pura.

“Hay que rescatarlo”, decíamos, y lo decíamos con emoción y dolor. Y así hubiera sido —y por entero— de vivir. Y ya que ha muerto, quédenos, al menos, el consuelo de rescatar lo que más enteramente —por lo menos temporal y tocado de circunstancias— era patrimonio de España: esta su obra poética que, con sus toques de error propios del tiempo —en lo conceptual y sentencioso—, es —incluso en lo más increpatorio y directo frente a España— tan nuestra, tan de nuestro gusto —y de otra parte, de la eternamente poética—, tan magistral, henchida y eterna.

Había que rescatarlo, y rescatada está su obra, porque —aun no siendo tales todas sus circunstancias— cumpliríamos con desearlo y hacerlo con un precepto de fidelidad a la propia Causa, que no por otra cosa hemos combatido que por conciliar en unidad toda la dispersión española y por poner todo lo español —éste, con todo su rigor, es el límite— al servicio de un solo destino universal, de una sola poesía y de una sola historia.

Murió don Antonio en tierra de Francia. Quienes tanto ruido y alharaca armaron en defensa de la “cultura occidental democrática” contra España, no supieron rodear la muerte de este hombre del consuelo y del honor que merecía. Murió allí ignorado, en soledad y desatendido —después de estar en un campo de concentración—, el único fragmento verdadero de “cultura universal” de que los enemigos habían dispuesto, el único que por los puertos pirenaicos recibió aquella Francia a quien Dios perdone, ya que los hombres le han dado su castigo.

“A bordo, ligero de equipaje, casi desnudo como los hijos del mar”, despojado de sus anécdotas, de sus circunstancias, ¿qué visiones poblaron el tránsito del hombre?

¿Qué infantiles Sevillas? ¿Qué Sorias traspasadas de espíritu, el corazón bajo la tierra? ¿Qué Moncayos, Urbiones, Aznaitines y Maginas gloriosamente coronados?

Con su muerte moría la melancolía de España. La melancolía que pudo llevar a España y lo llevó a él al error y a la muerte. Con su muerte, o con su vida, nacía la otra España clara, la que va a merecer el alma de su verso como la fortaleza merece la caricia. La España que él quizá vió y entendió en esa hora grave y ligera, espesa y luminosa, cuando él dormía el sueño no contado y Dios “estaba despierto”.

DIONISIO RIDRUEJO

Madrid, octubre 1940

Nota.— Las páginas que anteceden constituyen el prólogo a la próxima edición de la obra poética de Antonio Machado.

## VINCULACIÓN LITERARIA DE DIONISIO RIDRUEJO A DON ANTONIO

Casi desde el comienzo del prólogo, Ridruejo reconoce, con gratitud, su deuda con don Antonio Machado, a quien conoció en el Instituto

de Segovia a los diez años, es decir, en 1922, pues aquel alumno tan aplicado (Sobresaliente en Gramática) había nacido, en Burgo de Osma (Soria), en 1912, el año de *Campos de Castilla*. Fue a los quince años cuando empezó “a gustar su poesía, y en un pequeño libro que publiqué a los veinte es patentísima su influencia”. Se refiere a *Plural*, de 1935, cuando, en realidad, cumplía los 23 años. De los ecos machadianos, en efecto, hablan todos los críticos.

¿POR QUÉ ESCRIBE “ESTE PRÓLOGO”?

Lo dice con claridad:

Yo no escribo este prólogo como poeta joven para el libro de un maestro muy amado. Yo escribo este prólogo como escritor falangista con jerarquía de Gobierno para un libro de un poeta que sirvió frente a mí, en el campo contrario...

Don Antonio escribió lo que escribió, en el otro bando (“frente a mí”), “por la coacción”, por pertenecer, en la “zona roja”, a “los moralmente secuestrados por la hábil explotación de sus fibras más débiles”, empresa no difícil “si se contaba con la concurrencia de la senilidad”. Por si fuese poco, Machado, en materia política, no era muy sólido, porque “don Antonio ideas políticas no tenía”, lo que tenía era “fidelidad a sus antiguos y sencillos sentimientos”. Un poeta de estas características era rescatable y a ello responde la edición para España, que Ridruejo prologa con un título muy atinado en aquella ocasión; “El poeta rescatado”. Se rescata a los secuestrados.

Aún así, en la España de los hermanos Vigón (y muchos otros), el rescatador no podía ser cualquiera, ni siquiera el hermano del poeta, don Manuel Machado (este sí, bastante blando en el clima de los sublevados). Tenía que ser un “escritor falangista con jerarquía de Gobierno”, y un escritor, añadido yo, con su prestigio y su *auctoritas*. En efecto, él puso su persona, de deslumbrante atractivo entonces al servicio de esa operación, y la puso convencido de que esa operación, en 1940, era una necesidad intelectual, para

él un deber insoslayable. ¿Habría alguien, incluso entre los más afines (Láin Entralgo, por ejemplo), capaz de desafiar a ciertos nombres y a ciertos estamentos, aun contando con el apoyo, más que tácito, de Ramón Serrano Súñer, falangista, ministro y cuñado de Franco (el “Cuñadísimo”)? Así, desde estas premisas, Ridruejo declara a Antonio Machado “como gran poeta de España, como gran poeta «nuestro»”.

#### LOS TEXTOS QUE RIDRUEJO REPRUEBA EXPLÍCITAMENTE

Hay versos, en la obra anterior a 1936 —señala el prologuista— que pueden ser “un antecedente” de ciertas páginas publicadas en el período bélico, “pero no está de más señalar que esos versos son sus peores versos y que es legítimo pensar de un poeta que no debe ser definido por los peores versos, por los más ocasionales, extemporáneos y vacuos. Ahí está la elegía a Giner con su bobada progresista “Yunques, sonad; enmudeced, campanas”... Es un verso, el 14, del poema “A don Francisco Giner de los Ríos”, en la serie “Elogios”, verso que, leído en un poema para evocar la figura del creador de la Institución Libre de Enseñanza —que había sido su profesor—, no contiene elementos que comprometan literariamente el texto. El verso denostado por Ridruejo, leído en ese poema, carece de la “bobada” que el endecasílabo, aislado, pudiera mostrar. Lo que creo que hay, en la descalificación de Ridruejo, es la vieja animadversión a la Institución Libre de Enseñanza de los ardientes defensores del catolicismo hispano, y la Falange, también en esto, carecía de la pureza del fascismo nazi, ajeno totalmente, en su política, a cualquier credo religioso.

No solo reprueba Ridruejo el verso 14 del poema a don Francisco Giner, que acababa de fallecer (1915), sino “el elogio a Ortega —«incomprensible e inadecuado»— en que desea que Felipe II se levante «y bendiga la prole de Lutero»”. Por ser un poema breve y menos conocido, lo reproducimos completo para entender al propio Ridruejo:

(Al joven meditador José Ortega y Gasset)

A ti laurel y yedra  
 corónente, dilecto  
 de Sofía, arquitecto.  
 Cíncel, martillo y piedra  
 masones te sirvan; las montañas  
 de Guadarrama frío  
 te brinden el azul de sus entrañas,  
 meditador de otro Escorial sombrío.  
 Y que Felipe austero,  
 al borde de su regia sepultura,  
 asome a ver la nueva arquitectura,  
 y bendiga la prole de Lutero.

Don Antonio, al saludar al “joven meditador” —que acababa de publicar un hermoso ensayo titulado “Meditación del Escorial”— desea que Felipe II, “constructor” del viejo Escorial, emita un gesto no tradicional y reconozca que los no católicos son parte de la patria y, ante “la nueva arquitectura”, “bendiga la prole de Lutero”. Una vez más, incluso los falangistas más sagaces —no digamos los franquistas más beocios— parecen alérgicos, como el peor Menéndez Pelayo, a la España religiosa no católica.

VERSOS QUE, SIN CITARLOS, SE ELOGIAN

Reparemos en estas breves líneas del prólogo:

Y ya que ha muerto, quédenos, al menos, el consuelo de rescatar lo que más enteramente —por menos temporal y tocado de circunstancias— era patrimonio de España: esta su obra poética que, con sus toques de error propios del tiempo —en lo conceptual y sentencioso— es —incluso en lo más inceptorio y directo frente a España— tan nuestra, tan de nuestro gusto...

Desde 1912 hay en Antonio Machado una contundente musa increpatoria (me acojo al adjetivo de Ridruejo): es la musa que increpa “La España de charanga y pandereta, / cerrado y sacristía, / devota de Frascuelo y de María”; también es la musa que se rebela “entre una España que muere /

y otra España que bosteza”, del famoso poema de ocho versos que finaliza con estos cuatro:

Españolito que vienes  
al mundo, te guarde Dios.  
Una de las dos Españas,  
ha de helarte el corazón.

Ridruejo da a entender, en otro párrafo de su prólogo, que contra esta España, tan magistralmente denostada en los versos —y en la prosa— de Machado, se alzó la Falange, pero se olvida de aclarar que lo hizo al lado de muchas fuerzas de derechas cuya bandera era el tradicional catolicismo patrio, es decir, la Iglesia española del 36, patente de corso para, en nombre de ella, oponerse al pluralismo ideológico y a los avances sociales propuestos por las distintas izquierdas. Diga lo que diga el autor de este prólogo, los sublevados del 36 y los que administraron la Victoria durante cuarenta años, sus camaradas falangistas —tan del catolicismo oficial— no podían subscribir el final de “El mañana efímero”, otro poema increpatorio:

Mas otra España nace,  
la España del cincel y de la maza,  
con esa eterna juventud que se hace  
del pasado macizo de la raza.  
Una España implacable y redentora,  
España que alborea  
con un hacha en la mano vengadora,  
España de la rabia y de la idea

Hoy sabemos que, dos años después, Dionisio Ridruejo empezó a darse cuenta de que ellos, los falangistas, no eran la revolución y menos aún el conglomerado de compañeros de viaje del franquismo (militares africanistas, ricos ultraderechistas, etc.).



EN EL PRÓLOGO SE INFRAVALORA NOTABLEMENTE EL GRAN LIBRO EN PROSA DE MACHADO: “JUAN DE MAIRENA. SENTENCIAS, DONAIRES, APUNTES Y RECUERDOS DE UN PROFESOR APÓCRIFO”

Repárese en estas desafortunadas líneas:

... porque don Antonio ideas políticas no tenía, o las que tenía no tenían forma de tales, y siendo como era luminoso para tantas cosas, era para otras, para ésas y para lo sentencioso moral, por ejemplo —véase el “Mairena” o cualquier otra muestra—, un elegante y delicioso caos, un caos provinciano

Es cierto que este libro, tan magistral como original, publicado meses antes de la Guerra empezó a valorarse algunos años después. Ridruejo, que era un espíritu sagaz, se dejó llevar por los prejuicios y ni siquiera sospechó que estaba ante uno de los grandes libros de la prosa española del siglo XX. No es la única referencia al único libro en prosa de don Antonio. Más adelante, acogiéndose a una cita de una cita, habla del “pelmazo de Juan de Mairena”.

AUN ASÍ, “EL POETA MÁS GRANDE DE ESPAÑA...”

Reproduzcamos unas líneas del comienzo del prólogo:

Ningún otro poeta contemporáneo ha entrado en mí más honda ni, por lo tanto, ha podido salir más patentemente en mí [...] Lo cual es casi como decir —con muy pocas reservas— que le creo el poeta más grande de España desde el vencimiento del siglo XVII hasta la fecha.

Por consiguiente, a un poeta de esa grandeza —el más importante en España durante tres siglos— “nosotros no podemos resignarnos a tener a Machado en un concepto de poeta nefando, prohibido y enemigo. Por el contrario, queremos y debemos proclamarlo... como gran poeta de España, como gran poeta «nuestro»”.

EL VOLUMEN “RESCATADO” POR RIDRUEJO ¿ES TAMBIÉN RESPUESTA A UNA EDICIÓN —DE LAS OBRAS COMPLETAS— APARECIDA, EN LAS MISMAS FECHAS, EN EL EXILIO?

¿Sabían los falangistas escurialenses, en 1940, que, en México, personalidades importantes del exilio preparaban la edición de la Obra completa? La intelectualidad española exiliada en México tuvo muy claro, desde el principio, que a don Antonio Machado, emblema de la causa republicana, habría que editarlo en su totalidad. No ignoraban que en la España de Franco era imposible —e impensable— editar una buena parte de los textos, en verso y en prosa, del período bélico. Era, pues, una empresa patriótica, una alta empresa ofrecer la *Opera omnia* de aquel noble y comprometido escritor a los españoles de todo el mundo.

La editorial Séneca fue creada en México por el escritor José Bergamín a finales de noviembre de 1939 y en ella, en la colección Laberinto, aparece, el 16 de octubre de 1940, el primer volumen de esa colección, *Obras*, de Antonio Machado (Este es el título exterior del volumen, más científico, pero en página interior figura uno más publicitario, *Obras completas*). Así pues, la edición mexicana aparece en los mismos días en que Ridruejo publica, en *Escorial*, su adelantado prólogo, circunstancia que nos sugiere una duda: ¿la “intelligentzia” falangista escurialense tenía noticia de la edición mexicana? Más aun: ¿meses antes, Ridruejo y los suyos sabían que los “rojos” españoles preparaban una magna edición de la obra machadiana? Cuando Espasa-Calpe publica, en 1941, su edición, Séneca ya ha vendido, pese al precio, mil ejemplares. ¿Tenían noticia los intelectuales escurialenses de esta edición y de su no pequeño éxito comercial, que consolidaba a don Antonio Machado como símbolo de la cultura y de la dignidad de España?

Está por estudiar la relación de los cuatro hermanos de Antonio: Manuel y Francisco, residentes en la España de Franco, y José y Joaquín, exiliados en Chile. Los dos primeros son los que, instituyéndose en herederos de

los derechos de autor del gran escritor, firman el contrato con Espasa-Calpe por el que perciben una módica cantidad, y los dos segundos, arrogándose las mismas atribuciones, firman el contrato con Séneca, con una retribución bastante razonable. Ello originó, muy pronto, un litigio entre los hermanos de Chile y la editorial, y no sabemos si Espasa-Calpe tuvo problemas con Francisco y Manuel<sup>9</sup>. Que yo sepa, la cuestión nunca aparece en la obra articulística de Ridruejo ni en el epistolario que conozco. Ahora bien, que en España y en México algo importante se estaba haciendo para difundir el nombre literario de Antonio Machado, en 1940 y 1941, es algo que unos y otros tenían que conocer en alguna medida. En cualquier caso, Ridruejo, cuando escribe su prólogo, por más que piense en los republicanos, solo tiene en cuenta a los “duros” del Régimen, a los más intolerantes, a aquellos que, en el fondo, no quieren que Machado sea de ellos, de los vencedores. Está por ver, repito, si Ridruejo tenía alguna noticia de la operación mexicana.

#### EL PROLOGUISTA, AÑOS DESPUÉS, HACE AUTOCRÍTICA

De uno de sus últimos artículos son estas palabras de Ridruejo<sup>10</sup>:

Cuando yo escribí el prólogo para las poesías de Antonio —con lo que evitaba su ocultamiento para Dios sabe cuántos años— puse en él más de una tontería: visiones maniqueas del enemigo, subestimaciones frívolas del Machado pensador y crítico, deformaciones de la impulsión causal que lo puso donde había estado. En estas últimas ¿pesó la influencia de Manuel y de algunos amigos del poeta perdido? Imagino que sí.

<sup>9</sup>Sobre esta cuestión v. el artículo de Nigel Dennis “Cultura y exilio: Bergamín y la primera edición de las *Obras completas* de Antonio Machado (México, 1940)”, *Revista de Occidente*, Madrid, 166, 1995, pp. 100-112. Complementa algún aspecto el artículo de M<sup>a</sup> Lourdes Pastor Pérez “La edición de la obra de Antonio Machado en editorial Séneca (México, 1940)”, en *Escritores, editoriales y revistas del exilio republicano de 1939* (ed. de Manuel Aznar Soler), Sevilla: Renacimiento, 2006, pp. 565-572

<sup>10</sup>“A Francisco Umbral, en discusión amistosa y complementaria”, en *Sombras y bultos*, Barcelona: Destino, 1977, p. 35.

Recuérdese que Manuel Machado, el “franquista”, estuvo muy al lado de Ridruejo cuando este escribió el prólogo<sup>11</sup>. En el presente artículo el propio Ridruejo nos hace esta revelación: “¿Creía de verdad Manuel que Antonio era “«prisionero de guerra»? No me parece probable pues resultaba claro que estaba donde estaba por libre decisión”<sup>12</sup>. Es el mismo Ridruejo, pues, quien impugna lo esencial de la argumentación de su prólogo: que don Antonio fue “un secuestrado moral”. El prólogo, por cierto, ha suscitado críticas adversas, algunas muy adversas. Exhumo una, inédita, de José Ángel Valente, que figura en su ejemplar:

El que sienta alguna estima por el autor (¿rescatado?) de este prólogo que no lo lea nunca.

Sí, este prólogo hay que leerlo con piedad, con melancolía<sup>13</sup>.

Que se sepa, Dionisio Ridruejo, *motu proprio*, nunca reeditó el controvertido prólogo. Debemos aclarar que fue reproducido, en 1964, con el título, inadecuado, “Las cuatro razones del poeta rescatado”, en *La Estafeta Literaria* (Madrid), revista oficial del decrépito falangismo de entonces. Era el XXV aniversario del fallecimiento de don Antonio y alguien, en la redacción de la revista, desenterró ese texto para molestar al autor. Pero sabemos más; sabemos que Ridruejo prohibió a Espasa-Calpe que publicase su prólogo en la edición de las *Poesías completas* de 1946, la sexta.

#### DETRACTORES E INQUISIDORES DE ANTONIO MACHADO AÚN EN LOS AÑOS CINCUENTA

Hay uno de especial relevancia: Florentino Pérez Embid (1918-1974), hombre muy identificado con la substancia y la misión católicas del Régi-

<sup>11</sup>En *Escrito en España*, de 1964, refiere que el prólogo fue “escrito bajo la vigilancia del propio hermano del poeta”.

<sup>12</sup>Op. Cit. en n. 9.

<sup>13</sup>El ejemplar obra en la Biblioteca José Ángel Valente (Facultad de Filología, Santiago de Compostela). La reflexión, manuscrita, consta, al final del prólogo, en la página XV.

men. Era Director General de Información en el verano de 1952 cuando escribió en la revista *Ateneo* estas palabras en su artículo “Mi 18 de julio”:

La España de Negrín y de Lister —aquel a cuya fiera fama había rendido su verso Antonio Machado—, y sus antecedentes, la España descristianizada de Giner de los Ríos, la España a medias tintas de la Restauración liberal, la del catolicismo pastelero y la republicana del Frente Popular, estaban definitivamente fuera de combate<sup>14</sup>.

Miembro del *Opus Dei*, militaba en esa corriente de pensamiento que detestaba el nombre de Giner de los Ríos y el de la Institución Libre de Enseñanza, responsables, según él, de “la España descristianizada”. Detestaba también, con la España del socialista Juan Negrín (1892—1956), la del comunista Enrique Lister (1907—1994), aquel cantero gallego que en la Guerra de España suscitó grandes admiraciones como dirigente de las milicias populares. La derecha vio en él al combatiente poco humano como si las guerras fuesen un ejercicio en las que los contendientes disparasen sonetos. Díganlo tres generales, más que fieros, llamados Francisco Franco, Emilio Mola y Juan Yagüe.

En el texto, Pérez Embid aprovecha la referencia a Lister para, de paso, descalificar a Antonio Machado que cometió la inmoralidad de “haberse rendido” en “su verso” a su “fiera fama”. ¿A qué poema de don Antonio apunta el muy pensado inciso de Pérez Embid? Al soneto “A Lister, Jefe de los ejércitos del Ebro”, soneto cuyo final la derecha viene execrando desde siempre:

Si mi pluma valiera tu pistola  
de capitán, contento moriría

El soneto, publicado en la revista *Hora de España* (XVIII, junio, 1938), ha sido reproducido muchas veces, con frecuencia para descalificar a

<sup>14</sup>*Ateneo*, Madrid, 13, 1952, 19-7-1952. p. 3.

su autor, sobre todo por los dos versos finales, que, de hecho, son la secuencia de un *topos* literario con cultivadores tan ilustres como Baltasar Gracián, quien en la primera parte de *El Criticón* (1651), formula su dedicatoria en estos términos:

A don Pablo de Parada  
Caballero de Christo, General de Artillería y Gobernador de Tortosa.  
Si mi pluma fuera tan bien cortada como la espada de V.S. es cortadora. . .

Cuatro años después, en 1956, el mismo Pérez Embid era capaz de pontificar sobre las dos Españas con estas palabras:

Combinar, en plano de paridad, mezclándolos sin advertencia, enseñándolos sin jerarquía, el pensamiento de Santo Tomás de Aquino y el de Ortega, la teología de P. Arintero y la poesía de Antonio Machado, San Agustín y Unamuno, Menéndez Pelayo y Cajal, no sería en modo alguno construir una España ideal, sino amontonar una España ininteligible<sup>15</sup>.

Aún era Director General de Información Pérez Embid cuando descalificó a la España de Giner de los Ríos, de Ortega y Gasset, de Antonio Machado, de Unamuno y de Santiago Ramón y Cajal, nombre, este, que nunca he leído en ninguna lista de la España disolvente. También me sorprende la pareja de Antonio Machado y el dominico Juan González Arintero (1860-1928), fraile de no pocos saberes (desde la Geología a la Mística), alguna vez tildado de “modernista” por las autoridades eclesíásticas españolas, no por el Vaticano. En cualquier caso, esta era la España oficial en 1956, año en que aún ejercía de Director General de Información Florentino Pérez Embid, y lo ejercía en un Ministerio, el de Información y Turismo, del que era titular el supercatólico Alfredo Sánchez Bella.

Quien estudie hoy la presencia de Antonio Machado en el primer franquismo, una de sus grandes sorpresas será la actitud de José María Valverde (1926—1996), quien, en un artículo de 1947 (con 21 años), escribe, después de elogiar el famoso prólogo de Ridruejo:

<sup>15</sup>“La España tolerante y los hombre puente”, *En la brecha*, Madrid: Rialp, 1956, pp. 69-70.

... es evidente para cualquiera que hubo en Machado un despiste informativo sobre nuestra guerra, nada extraño en persona de su edad y distracción<sup>16</sup>.

Parecen argumentos tomados del prólogo por él elogiado. Por si fuese poco, le reprocha estos versos:

Alguien vendió la piedra de los lares  
al pesado teutón, al hambre mora,  
y al ítalo las puertas de los mares<sup>17</sup>.

Es el primer terceto de uno de los sonetos que publicó, en 1938, en *Hora de España*.

No constituye “despiste informativo” subrayar el apoyo a Franco de los nazis, los moros de Marruecos y los fascistas italianos. Fue un apoyo decisivo aunque el poeta Antonio Machado, en ese soneto, utilice denominaciones menos impactantes (“pesado teutón”, “ítalo”...).

Quien conozca la trayectoria posterior de José María Valverde sabe muy bien que, católico sincero, siempre, estaba más próximo a la Teología de la liberación y al marxismo que al ideario que parece manifestar el artículo de 1947. Fue, como es sabido, un gran machadólogo (responsable de una edición del *Juan de Mairena*) y ya en 1965 fue el único catedrático de la Universidad española que dimitió en solidaridad con los profesores de la Central represaliados, entre ellos, José Luis López Aranguren, catedrático de Ética en Madrid, quien conocedor del gesto valiente de Valverde, catedrático de Estética en la Universidad de Barcelona, le envió este aforismo de su invención: “No hay Estética sin Ética”.

Verdaderamente, asombra que José María Valverde iniciase su carrera intelectual con esa visión de Antonio Machado. Para entenderlo, más que

<sup>16</sup>“Cuestiones de poesía y política”, *Revista de Estudios Políticos*, 35—36, set.—octubre, 1937, p. 156.

<sup>17</sup>Op. cit., p. 157.

a sus años, 21, hay que tratar de percibir la miseria y la atonía de aquel tiempo, el año 1947, atonía y miseria debidas, en no pequeña parte, al miedo tan presente en la vida intelectual española. Porque, ¿cómo circulaba la poesía de Machado y cómo circulaban otros libros, todos, como las *Poesías completas* de don Antonio, anteriores a la Guerra? Interesa tener en cuenta el testimonio de Manuel Alvar, alumno del Instituto de Zaragoza en 1941 y eminente filólogo no muchos años después:

A Zaragoza llegó... José Manuel Blecua y nos daba a escondidas algún libro (Me regalo un *Romancero gitano* envuelto en unas hojas del *Heraldo de Aragón*: que no lo vea nadie, y me prestaba a Unamuno) [...] A Zaragoza llegó... Francisco Yndurain: traía un aire nuevo y limpio para los mozos aquellos: un día me habló de Unamuno (¡dichoso Unamuno!) y me prestó las poesías de Antonio Machado.

[...]

Era la víspera de 1941. El padre... se llevó al hijo mayor, era entrada la noche y había que rebañar unas monedas para comprar algo a los hermanos pequeños. ¿Y tú? ¿Podemos las *Poesías* de Machado? Han pasado muchísimos años, casi cincuenta. Y escribo antes de romper el día, dura entre mis manos aquel libro que tenía un prólogo de Dionisio Ridruejo...<sup>18</sup>.

El alumno Manuel Alvar llega a ciertos libros gracias al espíritu propagandístico, ejercido con mucha cautela, de determinados profesores. Poseer en 1941 —Alvar tiene 18 años— un ejemplar de las *Poesías* (no completas) de don Antonio era, para un lector aplicado, un verdadero —y extraño— tesoro. En cualquier caso, Manuel Alvar se beneficia, como joven intelectual en pleno franquismo de la “operación Dionisio Ridruejo”.

Yo, aun siendo más joven que Manuel Alvar, no tuve profesores que me prestasen, aconsejasen o ensalzasen las *Poesías* de Machado.

---

<sup>18</sup>No es relevante, para nuestro propósito, polemizar con el artículo de Manuel Alvar, escrito casi medio siglo después de la adquisición del volumen machadiano. Es cuestionable el dato cronológico: el 5 de enero de 1941 aún no se había publicado el volumen prologado por Ridruejo.



Llegué a ellas en sexto curso de bachillerato (1946-1947) de un modo normal: la sexta edición de 1946 (de Espasa-Calpe en la Colección Austral), figuraba sin problemas en los escaparates de la librería “Cervantes” de Vigo.

Yo, ya devoto de la poesía de don Antonio, me estaba beneficiando, sin saberlo, de la “operación Dionisio Ridruejo” ¿Qué sabía entonces un muchacho de 17 o 18 años, ya al final del bachillerato, en un tiempo donde los silencios, la falta de información, era peor que la manipulación o tergiversación de los hechos?

EL ÚLTIMO DIONISIO RIDRUEJO TERMINA GLORIFICANDO, SIN RESERVAS A MACHADO: AL POETA Y AL PROSISTA

Son bastantes las páginas que Ridruejo dedicó a Antonio Machado desde 1940, especialmente en sus últimos años. Son páginas muy distintas a las del famoso prólogo, que, de un modo u otro, lo “persiguió” toda su vida. De los dos textos que selecciono en este apartado, uno hace referencia, una vez más, a aquel “aval”.

El 10 de julio de 1971, Ridruejo fue entrevistado por la revista *Actualidad económica* (Madrid), entrevista publicada con el título “Vida política” y recogida, dos años después en un volumen con un título afín, *Entre Literatura y Política*<sup>19</sup>. Transcribamos la pregunta y la respuesta que a este estudio conciernen:

— ¿Cuál es su poeta? ¿Quién es ese gran hombre que usted admira más?

— Bueno, eso tiene una respuesta difícil. Nunca hay un solo poeta al que se admira más. Y, generalmente, los varios poetas a los que más se admira no son semejantes entre sí. En fin, si tengo que elegir alguno, el poeta con el que me siento más identificado o que ha ejercido en mí una influencia espiritual más profunda es Antonio Machado. Es difícil que un poeta de otra lengua ejerza en nosotros una influencia tan decisiva como un poeta de nuestra propia lengua. Con esto no quiero decir que Antonio Machado sea el mayor poeta de nuestra lengua. Digo, simplemente, que siendo uno de los mayores poetas españoles de cualquier tiempo, es el que más ha ayudado a mi sensibilidad.

<sup>19</sup>Madrid: Seminario y Ediciones, 1973, pp. 198-199

Estamos lejos del texto de 1940 y lo mismo acontece con un artículo de 1959, de título concorde con la fecha, “Antonio Machado (Veinte años después de su muerte)”. A él pertenecen estas palabras:

Machado no hubiera sido un poeta grande —el mayor, a nuestro juicio, de los próximos— si no hubiera sido también un pensador<sup>20</sup>.

Ya aquí, Ridruejo recuerda lo dicho por él sobre las ideas del escritor y no nos escamotea esta nota a pie de página:

Quizá alguien considere el párrafo que sigue una rectificación o reparación a unas injustas apreciaciones “de urgencia” redactadas por mi en 1940. Acepto la interpretación e incluso la propongo.

Veamos, además, “el párrafo que sigue”:

“Todo poeta —dice Mairena— supone una metafísica; acaso todo poeta debiera tener la suya —implícita, claro está—, nunca explícita, y el poeta tiene el deber de exponerla por separado y en conceptos claros. La posibilidad de hacerlo distingue al verdadero poeta del mero señorito que compone versos”. La metafísica, puesta por separado y en conceptos claros, exige del poeta Antonio Machado la invención de un personaje: Juan de Mairena, e incluso un segundo personaje: Abel Martín, el maestro de Juan de Mairena, y aun otro tercero, que les sirve, momentáneamente, como complementario: Jorge Meneses. Gracias a este recurso, la metafísica de Machado, que quiere ser una “metafísica de poeta”, puede no solo adoptar las formas paradójicas, irónicas y distanciadas que los escritos de Platón pudieron dar a las conversaciones de Sócrates con sus amigos, sino, como en este mismo caso, conferirle el carácter de diálogo. Para crear una metafísica de las contradicciones y armonías, que es lo que intenta Machado —cuya formación postkantiana idealista y más o menos krausista no le impide intuir el existencialismo moderno—, el despliegue de su personalidad en varios modos y tiempos, representados por todos estos autores postórficos, era indispensable.

[...] Como pensador y como poeta, o como poeta-pensador, Machado ha sido uno de esos grandes escritores que quedan para más tarde. Desde el principio se reconoció su talento, pero su influencia solo debía imponerse de modo avasallador hacia los años próximos a su muerte y después de ella<sup>21</sup>.

<sup>20</sup>Op. Cit., 1973, p. 83. Leemos en la p. 81 de este volumen: “Este y otros escritos del libro vieron su primera luz, firmados con el seudónimo Juan Salduero, en la revista *Sábado Gráfico*”. Acudía al seudónimo, como en otras ocasiones, para que su nombre no irritara a los censores y a ciertos lectores.

<sup>21</sup>Op. cit., pp. 83-84.

Lo repito: en este artículo de 1959, Ridruejo está muy lejos del autor de “El poeta rescatado”, texto en el que se le negaba el pan y la sal al pensador y en el que figuran dos observaciones muy desafortunadas sobre el libro *Juan de Mairena*.

En esa altura, el año 1959, Dionisio Ridruejo ya había protagonizado, como político y como intelectual, muy importantes rectificaciones.

Recibido: septiembre de 2020

Aceptado: octubre de 2020



# LA PROSA DE JOSÉ MONTERO IGLESIAS EN PRENSA GRÁFICA

MARÍA ÁLVAREZ VILLAR  
UNED

**Title:** The prose of José Montero Iglesias in Prensa Gráfica.

**Abstract:** This article lists all the prose publications that the writer José Montero Iglesias (Ciudad Rodrigo, 1878 - Navacerrada [Madrid] 1920) published for *Prensa Gráfica* between 1911 and 1920, specifically those that were published in the magazines *Mundo Gráfico*, *Nuevo Mundo*, *La Esfera* and *Por esos mundos*, with their respective links.

**Key words:** Montero Iglesias. Catalogue. Prose. Journalism. Literature. *Prensa Gráfica*.

A mi maestro, José Montero Reguera.

Según el Diccionario Biográfico Español (2018, [web](#)), José Montero Iglesias (1878-1920), fue un escritor cuya vocación literaria le llevó a escribir desde muy joven en gran número de revistas y periódicos cántabros como *La Atalaya*, *Letras Montañesas* o *El Cantábrico*. Años después, con su traslado a Madrid, comienza a formar parte de la editorial *Prensa Gráfica* donde publica periódicamente en cuatro de sus revistas: *La Esfera*, *Nuevo Mundo*, *Mundo Gráfico* y *Por esos mundos*. Su amigo y compañero José Francés lo describía del siguiente modo en *Ahora* (11-02-1933, [web](#)):

Conviví con Montero Iglesias mucho tiempo en las redacciones de *La Esfera* y *Mundo Gráfico*. Sé bien cuánto hizo y cuánto la suerte no le consintió hacer. Entre las alternativas de una labor periodística obstinada y entusiasta fue realizando su labor literaria: versos, ensayos críticos, biografías de montañeses paisanos suyos, cuentos, comedias. La gloria, más cicatera que piadosa, tendía sobre aquellos esfuerzos vibrantes de un verdadero artista enfermo de cuerpo, pero recio de espíritu, fulgores tibios. Y él, hurañamente altivo, ni siquiera parecía notar el claror suave que venía a buscar el fondo oscuro de su existencia atormentada. (...) Montero Iglesias incorporó a la moderna pléyade de los portalises del primer decenio del XX una sinceridad expansiva, No disfrazó jamás el sentimiento ni reseco la sensibilidad con el conceptismo detallista.

Montero Iglesias fue un literato muy apreciado por sus compañeros de profesión, quienes lo despiden después de su fallecimiento, añadiendo que era un “ilustre poeta y brillantísimo literato y periodista, redactor de *Prensa Gráfica*, con cuyos bellos y sentidos trabajos se han avalorado durante mucho tiempo las páginas de nuestras revistas” (*Mundo Gráfico*, 21-07-1920, [web](#)). De acuerdo con Dolores Sáiz (1998: 200), estas publicaciones periódicas formaban parte de “una prensa consolidada, moderna, preocupada por todo tipo de temas y capaz de satisfacer las necesidades de información, formación y entretenimiento de sus lectores”, y, en ellas, Montero Iglesias publica gran cantidad de artículos y poemas a lo largo de su vida. Entre ellos, se pueden encontrar secciones como *Palabras y palabras*, *Crónicas montañesas*, *Breviario de la guerra*, *Reportерismo pintoresco o Los caudillos*, en las que el autor expresaba sus preocupaciones más profundas. Asimismo, sus publicaciones destacan por el gran conocimiento de los diferentes autores y personajes de interés como Zorrilla, Espronceda, Galdós o Rubén Darío, entre otros muchos. En ocasiones, haciendo honor a su gran amistad con Galdós, publica bajo el seudónimo galdosiano “Salvador Monsalud”.

En este artículo se catalogan todas las publicaciones en prosa que Montero Iglesias redactó para la editorial *Prensa Gráfica* entre los años 1911 y 1920, concretamente aquellas que se publicaron en las revistas *Mundo Gráfico*, *Nuevo Mundo*, *La Esfera* y *Por esos mundos*, con sus respectivos enlaces.

#### A) Publicaciones en *Mundo Gráfico*:

1912

25/09 – Galdós en “San Quintín” [p. 7: [enlace](#)]

27/11 – PALABRAS Y PALABRAS: La tierra lejana [p. 3: [enlace](#)]

18/12 – PALABRAS Y PALABRAS: La noche santa [p. 3: [enlace](#)]

25/12 – PALABRAS Y PALABRAS: Balada del año viejo [p. 3: [enlace](#)]

1913

01/01 – PALABRAS Y PALABRAS: Limosna de Reyes [p. 9: [enlace](#)]

22/01 – PALABRAS Y PALABRAS: La ciudad lejana [p. 3: [enlace](#)]

- 29/01 – PALABRAS Y PALABRAS: El Príncipe Carnaval [p. 7: [enlace](#)]  
 05/02 – Miércoles de ceniza [p. 7: [enlace](#)]  
 12/02 – PALABRAS Y PALABRAS: Campoamor [p. 9: [enlace](#)]  
 19/02 – PALABRAS Y PALABRAS: Orden y método [p. 8: [enlace](#)]  
 26/02 – PALABRAS Y PALABRAS: Páginas de un poeta [pp. 7-8: [enlace](#)]  
 05/03 – PALABRAS Y PALABRAS: Salve fémina [p. 7: [enlace](#)]  
 12/03 – PALABRAS Y PALABRAS: Mi calle [p. 7: [enlace](#)]  
 19/03 – PALABRAS Y PALABRAS: A modo de interviú [p. 9: [enlace](#)]  
 26/03 – La señorita primavera [p. 7: [enlace](#)]  
 02/04 – Evocación [p. 7: [enlace](#)]  
 09/04 – La vida quieta [p. 9: [enlace](#)]  
 16/04 – Por los niños [pp. 6-7: [enlace](#)]  
 30/04 – Los velardes [p. 5: [enlace](#)]  
 07/05 – El héroe [p. 6: [enlace](#)]  
 21/05 – Páginas infantiles [pp. 6-7: [enlace](#)]  
 04/06 – Deuda de gratitud [pp. 6-7: [enlace](#)]  
 11/06 – CRÓNICAS MONTAÑESAS: para empezar [p. 7: [enlace](#)]  
 25/06 – Camino adelante [p. 7: [enlace](#)]  
 02/07 – CRÓNICAS MONTAÑESAS: El nuevo alcalde [p. 8: [enlace](#)]  
 09/07 – CRÓNICAS MONTAÑESAS: ¡Se respira! [pp. 8-9: [enlace](#)]  
 23/07 – CRÓNICAS MONTAÑESAS: Un poeta del mar [Sobre José María y Escalante pp. 5-6: [enlace](#)]  
 06/08 – CRÓNICAS MONTAÑESAS: De la vida pintoresca; El valenciano errante; La sombra de “Sotileza”; Desde el Turia al Cantábrico pp. 8-9: [enlace](#)  
 10/09 – CRÓNICAS MONTAÑESAS: El Parnasillo de Basañez [p. 4: [enlace](#)]  
 15/10 – CRÓNICAS MONTAÑESAS: Una joya artística [p. 5: [enlace](#)]  
 12/11 – Un nuevo cuadro de Goya [p. 6: [enlace](#)]  
 10/12 – La guardesa [p. 6: [enlace](#)]  
 31/12 – La canción de los niños [p. 7: [enlace](#)]
- 1914**
- 14/01 – Año nuevo: la tragedia de las hojas [p. 6: [enlace](#)]  
 25/03 – GENTE QUE PASA: Mi amigo el provinciano [p. 9: [enlace](#)]  
 10/06 – El doctor D. Ángel de Castanedo: Elogio de su vida p. 4: [enlace](#)  
 24/06 – Nuestro amigo el Tío Sam [p. 8: [enlace](#)]

- 01/07 – CARTA ABIERTA: Al Sr. D. César Francisco Ferrer, en Almería [p. 9: [enlace](#)]  
 22/07 – Torneo [p. 5: [enlace](#)]  
 05/08 – POR TIERRAS MONTAÑESAS: LA ALEGRÍA ESTIVAL [p. 5: [enlace](#)]  
 09/09 – El dictador errante [p. 6: [enlace](#)]  
 16/09 – POR TIERRAS DE CANTABRIA: Los cariños del mar [p. 4: [enlace](#)]  
 23/09 – Concha Espina: “La esfinge Maragata” [p. 8: [enlace](#)]  
 07/10 – NOTAS MARGINALES: Olor á chamusquina; La catedral de Reims;  
 Los terribles Vosgos [pp. 8-9: [enlace](#)]  
 14/10 – La bancarrota del pacifismo: Un rato de palique [p. 7: [enlace](#)]  
 04/11 – PALABRAS Y PALABRAS: Don Juan [p. 6: [enlace](#)]  
 11/11 – BREVIARIO DE LA GUERRA: el vino de España [p. 7: [enlace](#)]  
 09/12 – BREVIARIO DE LA GUERRA: la melancolía del Kaiser [p. 9: [enlace](#)]  
 30/12 – BREVIARIO DE LA GUERRA: al acabarse el año [p. 7: [enlace](#)]

## 1915

- 24/02 – Lo que cuesta la guerra [pp. 8-10: [enlace](#)]  
 07/04 – Por supremacía comercial [p. 4-5: [enlace](#)]  
 15/09 – CRÓNICAS MONTAÑESAS: su majestad el boulevard [p. 5: [enlace](#)]  
 29/09 – REPORTERISMO PINTORESCO: agua fresca [pp. 4-5: [enlace](#)]  
 13/10 – REPORTERISMO PINTORESCO: el relojero alemán [pp. 4-5: [enlace](#)]  
 20/10 – REPORTERISMO PINTORESCO: la «carroza di tutti» [p. 4: [enlace](#)]  
 17/11 – REPORTERISMO PINTORESCO: bambalinas y cañones [p. 5: [enlace](#)]  
 24/11 – REPORTERISMO PINTORESCO: música militar [p. 5: [enlace](#)]  
 01/12 – In memoriam: Félix Méndez [p. 7: [enlace](#)]  
 08/12 – LOS CAUDILLOS: Mackensen [pp. 4-5: [enlace](#)]  
 15/12 – LOS CAUDILLOS: el archiduque Federico [pp. 4-5: [enlace](#)]  
 22/12 – Regalo de príncipes [p. 11: [enlace](#)]  
 29/12 – LOS CAUDILLOS: Foch [pp. 4-5: [enlace](#)]

## 1916

- 05/01 – LOS CAUDILLOS: Enver Bajá [p. 4: [enlace](#)]  
 12/01 – LOS CAUDILLOS: Von Der Goltz [p. 7: [enlace](#)]  
 26/01 – LIBROS MONTAÑESES: «roto casi el navío» [p. 10: [enlace](#)]  
 16/02 – LOS CAUDILLOS: Potioreck [pp. 4-5: [enlace](#)]  
 24/05 – Los héroes de África [p. 3: [enlace](#)]  
 31/05 – Flores de caridad [pp. 7-8: [enlace](#)]  
 19/07 – El deán de Sigüenza [pp. 8-9: [enlace](#)]



25/10 – Los pueblos nuevos – Gijón [p. 3: [enlace](#)]

1917

03/01 – Los crímenes del veneno [pp. 9-11: [enlace](#)]

**B) Publicaciones en *Nuevo Mundo*:**

1915

29/10 – PIEDRAS Y BRONCES: El ingenioso hidalgo [p. 5: [enlace](#)]

12/11 – “La argentinita” y Raquel Meller [p. 14: [enlace](#)]

10/12 – PIEDRAS Y BRONCES: Don Pedro Calderón [p. 15: [enlace](#)]

17/12 – Los olvidados de la sociedad [p. 25: [enlace](#)]

1916

14/01 – Los príncipes en la guerra [p. 5: [enlace](#)]

28/01 – Un aniversario: la muerte de Zorrilla [p. 27: [enlace](#)]

11/02 – Ganarás el pan... Las lindas chicas del café [p. 18: [enlace](#)]

18/02 – La casa señorial [p. 4: [enlace](#)]

25/02 – LOS CAUDILLOS: Castelnu [p. 31: [enlace](#)]

17/03 – Tres emperadores [p. 27: [enlace](#)]

07/04 – LOS CAUDILLOS: El gran duque [p. 10: [enlace](#)]

21/04 – El árbol seco [p. 10: [enlace](#)]

05/05 – La casa de velarde [p. 21: [enlace](#)]

02/06 – Espronceda y Teresa [p. 8: [enlace](#)]

09/06 – Una fiesta española [p. 29: [enlace](#)]

15/09 – Horas del puerto: Cuando se pone el sol [p. 7: [enlace](#)]

03/11 – La capa de Don Juan [p. 29: [enlace](#)]

29/12 – Una fiesta de caridad: Los pobres de Madrid [p. 13: [enlace](#)]

1917

05/01 – Versos de Rubén Darío: La viuda del poeta [p. 21: [enlace](#)]

27/04 – La dulcísima Mirentxu [p. 20: [enlace](#)]

29/06 – La “casa editorial Calleja” [pp. 6-7: [enlace](#)]

13/07 – El milagro de las rosas [p. 2: [enlace](#)]

10/08 – De una labor humanitaria: La piedad del rey [p. 9-11: [enlace](#)]

17/08 – La torre en ruinas [p. 24: [enlace](#)]

05/10 – La musa sotileza [p. 2: [enlace](#)]

1918

25/01 – Juan, el herrero [p. 3: [enlace](#)]

## 1919

- 21/02 – Curiosidades literarias: ¿Zorrilla, plagiarlo? [p. 28: [enlace](#)]  
 28/03 – De la vida pueblerina: Una historia vulgar [pp. 11-12: [enlace](#)]  
 11/07 – Sierrapando, el burlón [p. 9: [enlace](#)]  
 15/08 – Las memorias de Estrañi: El poeta de las “pacotillas” [p. 5: [enlace](#)]

## 1920

- 09/01 – Lealtad de dos ingenios: Pérez Galdós y Estrañi [p. 23: [enlace](#)]  
 06/02 – Los orejones de Liébana [p. 35: [enlace](#)]

C) Publicaciones en *La Esfera*:

## 1914

- 24/01 – Fantasía [p. 19: [enlace](#)]  
 21/02 – CUENTOS ESPAÑÓLES: El gaitero de los beyos [pp. 13-14: [enlace](#)]  
 18/04 – CUENTOS ESPAÑÓLES: La sombra de Verlaine [pp. 19-20: [enlace](#)]  
 29/08 – Margarita Xirgú y Pérez Galdós: Una tarde en “San Quintín”  
 p. 10: [enlace](#)  
 17/10 – DE LA TIERRA CANTÁBRICA: Las torres legendarias [pp. 24-25: [enlace](#)]  
 28/11 – Un cuadro histórico: La rendición de Breda [pp. 16-17: [enlace](#)]

## 1915

- 05/06 – Los robles de la raza: El solitario de Provedaño [pp. 13-14: [enlace](#)]  
 13/11 – Los héroes anónimos [p. 29: [enlace](#)]  
 20/11 – El caballero santiaguista [p. 31: [enlace](#)]  
 27/11 – La villa arcaica [p. 26: [enlace](#)]  
 04/12 – POR TIERRAS DE LEYENDA: La infantería española [p. 34: [enlace](#)]  
 11/12 – Las lanchas vuelven... [p. 25: [enlace](#)]  
 18/12 – La última bruja [p. 19: [enlace](#)]

## 1916

- 08/01 – Literatura infantil [p. 19: [enlace](#)]  
 29/01 – CUENTOS ESPAÑÓLES: Vuelo de águilas [pp. 14-15: [enlace](#)]  
 12/02 – Paisajes de España: Donde nace el Ebro [p. 33: [enlace](#)]  
 26/02 – Mujeres de fantasía [p. 21: [enlace](#)]  
 15/04 – El milagro del pan y los peces [p. 18: [enlace](#)]  
 06/05 – Cinematógrafo artístico [p. 8: [enlace](#)]  
 17/06 – Las nuevas tomadas [p. 20: [enlace](#)]  
 29/07 – Los gigantes del autol [p. 19: [enlace](#)]  
 09/09 – CUENTOS ESPAÑÓLES: Carmenchu [pp. 16-17: [enlace](#)]

- 30/09 – ESPAÑA MONUMENTAL: La catedral de Sigüenza  
- *Salvador Monsalud* [p. 10-11: [enlace](#)]
- 30/09 – Camino adelante... [pp. 19-20: [enlace](#)]
- 11/11 – El escenario de Marianela [p. 6: [enlace](#)]
- 18/11 – Bélgica, la buena: La piedad de una tradición [p. 8: [enlace](#)]
- 30/12 – Campos de soledad [p. 28: [enlace](#)]
- 1917**
- 06/01 – Las que sueñan y esperan - *Salvador Monsalud* [p. 26: [enlace](#)]
- 13/01 – ANTAÑO Y HOGAÑO: Los placeres de la caza [pp. 12-13: [enlace](#)]
- 20/01 – La moza que fue maya y princesa [p. 29: [enlace](#)]
- 27/01 – RECUERDOS Y BELLEZAS DE ESPAÑA: El Real Monasterio  
de Valparaíso [p. 20: [enlace](#)]
- 24/02 – La coronación de Zorrilla [p. 20: [enlace](#)]
- 12/05 – El lunes trágico y glorioso [p. 27: [enlace](#)]
- 09/06 – Don Julián “El Charro” [p. 5: [enlace](#)]
- 14/07 – El tribunal de las aguas [p. 39: [enlace](#)]
- 21/07 – De viaje [p. 20: [enlace](#)]
- 28/07 – La verdad es dolor: EL PECADO DE CURIOSIDAD [p. 26: [enlace](#)]
- 25/08 – Uno, como hay muchos [p. 7: [enlace](#)]
- 01/09 – Regatas [p. 23: [enlace](#)]
- 06/10 – Historia trágica [p. 23: [enlace](#)]
- 22/12 – En el camino [p. 25: [enlace](#)]
- 1918**
- 01/01 – El madrigal de Sor Teresa (cuento) [pp. 47-48: [enlace](#)]
- 12/01 – Trafalgar [p. 16: [enlace](#)]
- 09/02 – Los sueños de Petruca [p. 17: [enlace](#)]
- 09/03 – De la vida que pasa: Libertad económica [p. 4: [enlace](#)]
- 13/07 – Nuevos días, nuevas costumbres [p. 25: [enlace](#)]
- 28/12 – El año viejo [p. 5: [enlace](#)]
- 1919**
- 01/02 – Historia de un hidalgo [pp. 21-22: [enlace](#)]
- 08/02 – La musa de Gustavo Adolfo [p. 14: [enlace](#)]
- 05/07 – Mujeres de Perda: corte de amor y dolor [p. 10: [enlace](#)]
- 12/07 – Mientras llueve [p. 17: [enlace](#)]
- 16/08 – Cuando ya se ha puesto el sol [p. 6: [enlace](#)]
- 29/11 – Lo de todos los años [p. 24: [enlace](#)]

1920

25/12 – El pastor del abuelo [[enlace](#)]

1916

01/04 – DE LA ESPAÑA CABALLERESCA: Santillana, la arcaica - *Salvador Monsalud* [pp. 73-80: [enlace](#)]01/05 – De la epopeya nacional [pp. 47-55: [enlace](#)]

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOLORES SÁIZ, María, (1998) “La prensa madrileña en torno a 1898”, *Historia y Comunicación Social*, n. 3, 195-200.

FRANCÉS, José, (1933) “Un montañés olvidado: el biógrafo de Pereda”, *Ahora*, año IV, n. 675, 9.

F. M., (1920) “Retratos de actualidad”, *Mundo Gráfico*, año X, n. 455, 18.

MONTERO PADILLA, José, (2018) “Biografía de José Montero Iglesias”, *Diccionario Biográfico Español*, web, accesible en: <http://dbe.rah.es/biografias/67020/jose-montero-iglesias>

**Material on-line:**

Hemeroteca Digital. Biblioteca Nacional de España, accesible en: [web](#)

Recibido: julio de 2020

Aceptado: septiembre de 2020

# HETERODOXIA IDEOLÓGICA E HIBRIDISMO LITERARIO EN “AULLIDO DE LICÁNTROPO” DE CARLOS ÁLVAREZ<sup>o</sup>

JOSÉ MANUEL BLANCO MAYOR  
Universität Rostock

**Title:** Ideological heterodoxy and literary hybridism in Carlos Álvarez's *Aullido de Licántropo*

**Abstract:** This paper focuses on some distinctive aspects of Carlos Álvarez's *Aullido de Licántropo*. After considering the main literary precedents of the fictional representation of the werewolf, we will deal with the central challenge of this work, namely the function of the polyphony of narrative voices and of the discursive registers implied in it. The aforementioned polyphony turns out to be a critique of the social and aesthetic conventions to which the *Aullido* subtly alludes. We will approach the question from a methodologically eclectic perspective, in which prevails, though, Michail Bakhtin's theory of dialogism.

**Key words:** Carlos Álvarez. *Aullido de Licántropo*. Spanish poetry. Werewolf in literature. Dialogic poetics. Social critique.

## 1. INTRODUCCIÓN

El *Aullido de Licántropo* de Carlos Álvarez fue compuesto en el año 1975 y publicado por la editorial Ocnos. Después de haber pasado varias décadas fuera de los círculos editoriales, la obra fue reeditada en 2014 por Bartleby Editores. Así, se recuperó, al menos en parte, a un autor “tan dotado, (...) dueño de una técnica verbal y una fluidez excepcionales” (Provenio, 1991: 88), pero, como señalan López Merino (2008: 74) y López Ramos (2016: 14 y 22) desatendido y casi olvidado en la historia literaria oficial. Gracias a la reedición se ha rescatado un texto proteico que rehúye el encasillamiento literario y desafía los prejuicios estéticos convencionales.

Se trata de una obra compleja en virtud de una serie de aspectos genéricos y compositivos que la convierten en una creación híbrida y multivocal. El texto se basa en la asunción ficcional de que un manuscrito en lengua inglesa ha llegado a las manos de un traductor, que decide verter al

---

<sup>o</sup>Quisiera agradecer a Svend Plesch la inspiración temática que sus “Bestiarios” proporcionaron a la concepción de este trabajo. *Intelligenti pauca*.

español un texto compuesto de los supuestos poemas que Larry Talbot, el famoso hombre-lobo del cine<sup>1</sup>, ha escrito. En yuxtaposición a estos poemas aparecen también traducidas, como paratexto filológico, las glosas de un comentarista anónimo que interpreta y valora los poemas del licántropo y trata de ofrecer una crónica de las vivencias de su protagonista. La obra se ve completada por inclusiones textuales directas de los sumarios del juicio contra Larry Talbot por los crímenes cometidos. Estos fragmentos textuales reproducen en estilo directo las voces del abogado, fiscal, juez y otros personajes concomitantes relacionados con el mundo penitenciario.

El texto se ve introducido por un artificio narrativo que goza de una amplia tradición en la literatura, y del que, sin duda, el *Quijote* representa uno de los arquetipos más destacados. Se trata de la transformación de lo narrado en una ficción de segundo grado a través del juego literario consistente en que el argumento que el lector tiene ante sus ojos no es el resultado creativo del autor, sino que este se limita a transcribir un manuscrito hallado, cuya autoría se atribuye a otra persona distinta. El hibridismo del *Aullido* se acentúa a través de esta imbricada composición en *mise-en-abyme*. Y es que, como veremos más adelante en este artículo, la combinación de voces narrativas no es un mero ornamento expresivo, sino que contribuye decisivamente a dotar a la obra de Álvarez de una profundidad semántica que, entre otros aspectos, está al servicio de la crítica de las convenciones de la ortodoxia estética, política, social, . . . Este tono de denuncia soslayada permea el *Aullido* recorriendo transversalmente los diferentes estratos lingüísticos y voces narrativas que se entrecruzan en la obra.

Además de los ecos cervantinos de este recurso narrativo, no debe pasarse por alto la más que probable alusión a otra obra en la que lo lobuno también desempeña un papel simbólico crucial: el *Lobo Estepario* de Her-

---

<sup>1</sup>Como señala Rico (2014: 10), “Lawrence (Larry) Talbot es el nombre del personaje central de la película *El hombre lobo*, dirigida por George Waggner y estrenada en EE. UU. en 1941”.

mann Hesse, una novela que se construye a base de los manuscritos creados por su protagonista, Harry Haller, y presentados al lector tras ser hallados por un conocido de este. Esta reminiscencia intertextual, que no ha pasado inadvertida para algunos críticos (Del Villar, 2014: párr. 6), permite al autor amplificar y enfocar sutilmente desde un prisma adicional la conciencia escindida del hombre-lobo que protagoniza su libro, evocando la difícil relación de Harry Haller, el “lobo” de la novela de Hesse, con el mundo exterior y con su propio Yo.

Al margen de los amplios ecos intertextuales de los que Álvarez dota a su *Aullido*<sup>2</sup>, se trata de una obra difícilmente clasificable si se parte de las categorías genéricas tradicionales. El propio autor, en una entrevista realizada con motivo de la reedición de la obra en la Editorial Bartleby (Cala, 2014: párr. 2), esboza algunos de los motivos por los que los contornos literarios de esta proteica obra se hallan deliberadamente difuminados:

... es una obra muy rara, no es encasillable, no es un libro de poemas, no es una novela... Yo suelo decir que es una novela poemática. Es un libro incomprensible porque a mí no me dejaban publicar nada, no solo por el carácter de la poesía social que yo escribía entonces, sino porque yo era un hombre conflictivo contra el franquismo y estuve varias veces en la cárcel. Y es que es asombroso que esta obra pasara inadvertida, y demuestra lo analfabetos que eran entonces porque es mucho más subversiva que la mayoría de mis obras poemáticas. Pensarían que era una cosa de Hombre Lobo..., así que la censura no la prohibió.

Tal y como apunta el autor, el mosaico textual que da forma a esta obra pretende ser un canto polifónico que reflexiona alegóricamente sobre la filosofía, temática social y política con la que más directamente convivió Carlos Álvarez durante los años previos a la publicación de esta obra. Se trata de un canto que, como señala Rico (2014: 13), “denuncia la manipulación por el poder del mundo literario y afronta un juicio ficticio en el

<sup>2</sup>En relación con la evocación (no pocas veces irónica) de la tradición poética hispana y, en general, en relación con la intertextualidad al servicio de intenciones paródicas en el *Aullido*, véase Rico (2014: 13-14), Hutch (2015), Del Villar (2014) y Domínguez (2014).

que, tal y como nos lo refiere el glosador, denuncia el sentido último de una justicia también manipulada”. De la lectura de esta obra se desprende, pues, un mensaje de rebeldía contra los cánones dominantes, una “poética de la disidencia”, como la denomina Arranz (2006), que pretende poner en solfa las “verdades oficiales”, ya sea en el plano político, ético o artístico. Carlos Álvarez expone del siguiente modo cómo el principio de la insumisión y la resistencia contra las hegemonías establecidas es el eje ideológico fundamental en torno al que se articula su obra (Cala, 2014: párr. 10):

‘Aullido de licántropo’ es un canto al marginado social y a la persona que no es como todo el mundo, que piensa y que se lleva mal con la sociedad de su tiempo. Y me refugié para expresar eso en el Hombre Lobo, y en la segunda parte lo pongo en pugna con los otros monstruos tradicionales de la literatura cinematográfica que simbolizan las clases sociales, como Drácula (el aristócrata) y Frankenstein (la carne de cañón).

El aullido del hombre-lobo de Carlos Álvarez representa, en definitiva, un alegato contra los patrones morales tradicionales y contra las hegemonías oficialmente sancionadas. Sin duda, la muestra más ilustrativa de la velada crítica política que permea la obra es la dedicatoria con la que se abre la obra, que reza del siguiente modo: “A la Momia, gran ausente de la galería de monstruos que aquí cobran nueva vida”. En referencia a este críptico homenaje, Domínguez (2014: párr. 6) comenta con acierto que se trata de un “guiño evidente en una clave secreta para muchos lectores a los que habría que empezar por explicar que esa Momia —así, con mayúsculas y nada ausente, por cierto, en el libro— moriría ese mismo año”.

A título de ejemplo, el radical antagonismo de valores encarnado por Larry Talbot en oposición al sistema del orden político-social vigente se ve ilustrado en un pasaje del cuarto infolio, en el que el glosador comenta un poema de Talbot que redunda en el tema de la manifestación subjetiva del Yo escindido del hombre-lobo, en este caso en clave de expresión semi-onírica (C. Álvarez, 2014: 63):



Duerme. Sueña: una grieta  
 prorrumpe, crece, tensa  
 los nervios del violín. La calavera  
 resquebrajada...  
 (...)  
 vueltas  
 a la espiral del tema.  
 ¿Liberarlo?  
 Nadie turbe su sueño. Sueñe. Sueña.

En respuesta a estos versos, el comentarista emplaza a un alter-ego del licántropo que representa el decoro social —un hombre que encarna todo aquello que Larry no es (C. Álvarez, 2014: 64-65):

Hace poco, voló sobre un pequeño país, dejó napalm como recuerdo a sus asombrados moradores. Salúdalo, Larry: no es un hombre alienado por la luna llena, nunca se transforma en lobo.

En tal sentido, Del Villar (2014: párr. 4) pone adecuadamente de manifiesto la crítica social que el autor refracta a través de la antítesis entre el hombre-lobo y el hombre “ejemplar” de nuestro tiempo: “[n]adie le critica sus acciones, aunque sean más mortíferas que las de un licántropo. Por el contrario, aparece su fotografía en los periódicos, y hasta es condecorado por su buena puntería al bombardear el lugar exacto”. Habida cuenta de la biografía de Carlos Álvarez y del contexto histórico en el que se encuadra la composición de esta obra, no es de extrañar que destile mensajes políticos implícitos lo suficientemente velados como para pasar desapercibidos a la censura franquista. El propio título de la obra, que, según expone Rico (2014: 7), evoca manifiestamente el *Aullido* de Allen Ginsberg, anticipa que el espíritu que da impulso al libro es la radical protesta contra el orden político-social imperante.

Desde el punto de vista generacional, Carlos Álvarez pertenece a la difusa pléyade de autores de la generación del medio siglo, tal y como señala

López Merino, (2008: 71). Concretamente, su producción poética se asocia a la llamada generación del 56, que, según explica Pérez (2008, párr. 3):

... estaba formada por aquellos jóvenes que protagonizaron por primera vez unas movilizaciones estudiantiles en contra de la dictadura franquista. Son aquellos jóvenes que, sintiéndose privilegiados por acceder a los estudios universitarios y sintiéndose, esto es lo más importante, responsables del destino común, se pusieron del lado de la miseria y la ignorancia reinantes. Además de los ya conocidos y reconocidos Ángel González, Jaime Gil de Biedma, José Agustín Goytisolo... (los poetas sociales, en mayor o menor medida) se dio el caso de otra hornada de poetas que dieron plenamente sus voces en un impecable realismo militante que luchaba por los postulados de un comunismo que sabían no era el que se practicaba en la URSS. Hablo de la poesía política, la poesía heredera directa de Antonio Machado, Miguel Hernández, Pablo Neruda, Gabriel Celaya, Blas de Otero y Ángela Figuera Aymerich.

No obstante, en relación con la producción poética previa a su composición, *Aullido de Licántropo* se aparta de la poesía política explícita que Álvarez cultivó durante los años anteriores. Es precisamente su críptico y multiforme espíritu crítico lo que distingue esta obra del resto de la poesía social practicada por el propio Álvarez en las etapas previas de su actividad poética y por algunos de sus congéneres<sup>3</sup>. Como veremos a lo largo del presente artículo, la denuncia social se produce, entre otros aspectos, a través del hibridismo estético y la ironía.

## 2. LA TRADICIÓN DEL HOMBRE-LOBO Y SUS RASGOS TIPOLÓGICOS EN EL “AULLIDO” DE CARLOS ÁLVAREZ

Antes de pasar a examinar algunos pasajes de la obra, es conveniente detenerse brevemente en la simbología del licántropo y en las asociaciones evocadas por su figura en determinadas obras de ficción de la literatura occidental que forman el substrato argumental e ideológico en el que se inspira el Larry Talbot de Álvarez. Un sucinto recorrido por las raíces del folklore

<sup>3</sup>Véase Cotarelo García (2006), quien repasa los hitos fundamentales de la generación literaria del 56.

primitivo europeo demuestra que la figura del lobo ha tenido, desde tiempos ancestrales, un carácter totémico o religioso<sup>4</sup> y que su presencia se ha dado en una gran variedad de sociedades primitivas inconexas. El temor que inspira este animal dio pábulo al surgimiento de leyendas de hombres transformados en lobo, o de seres híbridos medio humanos / medio lobunos que ponían en riesgo la seguridad de la comunidad. En la medida en que el licántropo es un ser bifronte, su naturaleza semi-bestial alude, según sostienen algunos estudios psico-antropológicos, al conflicto entre razón y animalidad y a las pulsiones del hombre hacia el enfrentamiento contra las formas de organización social. Las leyendas de hombres que se transforman temporalmente en lobos y después recuperan su aspecto humano refleja asimismo el miedo atávico a la subjetividad escindida y a la posibilidad de existencia de un doble malévolo<sup>5</sup>.

Por otra parte, en lo relativo al tratamiento del licántropo como personaje de ficción, es preciso recalcar, de manera preliminar, que un examen sistemático de la presencia de la figura del hombre-lobo en la literatura occidental rebasa ampliamente los límites de este trabajo<sup>6</sup>. No obstante, esbozaremos a continuación un breve recorrido por algunos de los hitos literarios más significativos, con el fin de contextualizar el personaje de Larry Talbot en la obra *Aullido de Licántropo* de Carlos Álvarez.

---

<sup>4</sup>Véase Villar (1996: 47), quien destaca que “concretamente, el lobo debía de ser admirado por su fiereza, su ordenada jerarquía social, su disciplina de manada (...). Pero en un pueblo ganadero como el indoeuropeo, la imagen del lobo también debió de estar asociada al robo y a los destrozos que provoca en las manadas. Y su forma de actuar silenciosa y nocturna hizo que se lo asimilara a algo misterioso y perverso (...). Por otra parte, debió de existir entre los indoeuropeos una frase hecha, algo así como «te has convertido en lobo». Aunque desconocemos el sentido exacto de su empleo, sin duda aludía a una conducta reprobable”.

<sup>5</sup>Para más detalles en relación con estos aspectos antropológicos que se hallan en la base del mito del hombre-lobo, véase Ronvel (2011: 71ss.), Frost (2003: esp. 3-6), Rojo (2013: 9-17) y Martín (2011: 170-171).

<sup>6</sup>Para una revisión pormenorizada de las fuentes literarias más significativas en lo relativo al tratamiento del hombre-lobo como personaje de ficción, véase Frost (2003: 102-105).

La figura del licántropo cuenta con una larga tradición literaria, que se remonta hasta la Antigüedad greco-latina. El licántropo que ha gozado de mayor pervivencia literaria es, sin duda, el Licaón de las *Metamorfosis* de Ovidio. Es cierto que la figura del licántropo también se halla en otras fuentes clásicas, particularmente en el *Satiricón* de Petronio, según expone Rodríguez Morales (1992). Sin embargo, la importancia del Licaón ovidiano se basa fundamentalmente en que prefigura algunas de las características asociadas a la figura del hombre-lobo como personaje de ficción en la literatura posterior. En el caso de su relación con el *Aullido* de Álvarez, se trata, pues, más bien de un arquetipo mítico que de una alusión intertextual propiamente dicha. En cierto modo, la analogía entre Licaón y el yo poético que se vislumbra tras la figura de Larry Talbot está en consonancia con la “suplantación mítica del yo por personajes literarios o históricos” (E. Álvarez, 2016: 137). Dicha “máscara culturalista” es un rasgo que, como señala esta autora (2016: 137ss.), comparten la poesía de finales de los sesenta y la generación de los novísimos y que “conecta bien con la sensibilidad posmoderna: la sensación de que no hay nada nuevo (ni siquiera lo más íntimo) bajo el sol, de que cualquier vida ya ha sido vivida. . .” (E. Álvarez, 2016: 139). En el caso particular del *Aullido*, la sensibilidad a la que se refiere la autora se ve reforzada por el hecho de que nos hallemos ante un pastiche compuesto por elementos procedentes del acervo mitológico y otros que nacen de la cultura pop, como es el licántropo del cine de terror.

Licaón aparece en el libro I de las *Metamorfosis* de Ovidio. Se trata de la historia de la transformación del rey arcadio Licaón en un lobo tras haber tratado de engañar a Júpiter ofreciéndole carne humana en un banquete. Cuando el dios descubre el impío plan, se produce la transformación del rey en un lobo. En tal sentido, resulta interesante observar que Ovidio señala explícitamente que la nueva forma adquirida por Licaón (un “nombre parlante” que, por cierto, se basa en la derivación etimológica del griego *lykos*

[lobo]) no es sino una perpetuación del “alma de lobo” que Licaón ya poseía antes de su transformación física<sup>7</sup>. La crítica tradicionalmente identifica la metamorfosis de Licaón en lobo como resultado de una teodicea que tiene como fin restaurar el orden establecido<sup>8</sup>, que ha sido puesto en entredicho por la desafiante acción de Licaón. Este detalle es relevante para el propósito del presente estudio, en la medida en que la descripción de Licaón como personaje que simboliza la lucha contra la hegemonía del orden establecido va a condicionar el ulterior tratamiento literario y cinematográfico del hombre-lobo como personaje disidente y como instancia narrativa que simboliza la lucha contra los cánones vigentes.

Después de sus orígenes literarios en la Antigüedad, el licántropo experimentó un resurgimiento durante la Edad Media. Este impulso se produjo en especial en el siglo XII con los *Layes* de María de Francia, concretamente el *Bisclavret*, que narra la historia de un hombre-lobo<sup>9</sup>. Si bien el peso del Licaón pagano no desapareció por completo en la representación medieval del licántropo, el prisma cristiano enfatizó su naturaleza satánica y malévol, según señala Otten (1986: 52). El examen de su evolución ulterior permite, sin embargo, observar que el motivo genuinamente grecolatino de la *hybris* y, en especial, el acento ovidiano sobre la disidencia contra el poder que Licaón encarna no solo se mantuvo, sino que acabó por convertirse en uno de sus rasgos definitorios —en detrimento de lo diabólico y anticristiano que caracterizó al licántropo del medioevo. La representación moderna del hombre-lobo como personaje que se halla fuera de la sociedad

---

<sup>7</sup>Como señala Solodow (1988: 176), se trata de un proceso metamórfico común en las *Metamorfosis*, según el cual, la nueva forma adquirida por el personaje otorga corporeidad a características psíquicas previas intangibles, en lo que el autor define como “an essentializing (...) phenomenon”.

<sup>8</sup>Para un cuestionamiento de la posibilidad de interpretar en términos éticos la metamorfosis de Licaón, véase Solodow (1988: 175-176), o bien Anderson (1989).

<sup>9</sup>Para una sucinta revisión de la evolución de la presencia del licántropo en la literatura, véase también Rojo (2013: 17-22).

y pone en cuestión sus principios de funcionamiento (una imagen que se perpetuó y quedó arraigada en sus representaciones cinematográficas) se retrotrae, pues, en buena medida a Licaón. No obstante, la novela gótica en el siglo XVIII contribuyó decisivamente a tal caracterización. Para Rojo (2013: 22), “fue precisamente en este periodo cuando las cualidades principales que se le atribuyen al hombre lobo en la literatura se establecieron”, por lo que considera la literatura gótica como el “género que dio la forma al mito que conocemos hoy en día”. En este marco histórico-literario, cabe destacar un importante antecedente que ha contribuido a la configuración moderna del personaje del hombre-lobo: la obra de Robert Louis Stevenson *Dr. Jekyll y Mr. Hyde*<sup>10</sup>. A pesar de que el protagonista “doble” de esta novela no es un licántropo, el tema de la personalidad escindida, el de la lucha interior entre las convenciones y exigencias de la sociedad por una parte, y las pulsiones por liberarse de las cadenas del *establishment*, por otra, son motivos que se hallan en la base axiológica de la representación moderna del hombre-lobo. Si la —irreversible— metamorfosis en lobo del Licaón ovidiano solo confiere forma exterior a una característica psíquica preexistente, el licántropo moderno es un mutante perpetuo, lo que le permite ser consciente del bien y del mal al mismo tiempo. Significativamente, en la sección introductoria de la segunda parte del *Aullido*, el comentarista hace explícita referencia al personaje escindido de la novela de Stevenson y destaca su notable analogía con Larry Talbot. En el maléfico grupo compuesto por Drácula, Frankenstein y el licántropo bien podría haber tenido cabida Mr. Hyde (C. Álvarez, 2014: 121):

Es muy probable que Mr. Hyde, abandonando en el sillón de su confortabilidad burguesa y respetable al melifluido Dr. Jekyll, habría con gusto asistido a alguno de los orgiásticos aquelarres organizados por tan infernal trinidad.

<sup>10</sup>Ver Rojo (2013: 19-20 y 22ss). Para las similitudes entre el personaje de Stevenson y el hombre-lobo, véase Frost (2003: 72ss.).

Dotado, pues, de una complejidad que va mucho más allá de la imagen medieval del licántropo como bestia maligna, el hombre-lobo moderno es una criatura trágica cuya lucha contra su destino la recluye. Es precisamente esta característica la que nos proporciona una interesante clave interpretativa para la novela poemática de Carlos Álvarez que nos ocupa. La ficción gótica contribuyó decisivamente a crear a un protagonista que se caracteriza por su aislamiento, según señala Rojo (2013: 37-38). Este rasgo ha pervivido en las representaciones ulteriores del protagonista de los relatos de hombres-lobo. De un modo análogo, también Larry Talbot en particular se define por su radical soledad y su incapacidad trágica de pertenecer a un mundo en el que su naturaleza semi-animalesca le impide integrarse. “*No hay lugar para mí. Lo tiene el hombre // común entre los hombres, como el lobo // lo tiene en su camada*” (C. Álvarez, 2014: 103). Larry es, pues, un ser híbrido cuya pertenencia al reino de las bestias y al de los hombres al mismo tiempo le sitúa en un terreno marginal, excluido de una sociedad que teme y rehúye su naturaleza heterodoxa. Su inocencia como lobo contrasta con su crueldad en tanto que humano<sup>11</sup> y lo convierte en un ser bifronte cuya naturaleza lo condena a la soledad. Esta existencia liminar que lo sitúa entre dos mundos evoca, además, su condición eminentemente trágica<sup>12</sup>. La soledad del protagonista se desprende de algunos pasajes del *Aullido*, como, especialmente, el soneto con el que se inicia la obra, en el primer infolio (C. Álvarez, 2014: 37):

Cuando vuelven mis pasos al sendero  
donde intento escapar de mi condena

<sup>11</sup>Como lo expresa Álvarez a través de la voz del poeta Larry Talbot en el octavo infolio (C. Álvarez, 2014: 103): “la pisada // de un hombre que asesina, y la de un lobo // de inocente mirada”.

<sup>12</sup>Las reminiscencias trágicas del destino del protagonista se ven corroboradas por algunos pasajes en los que el autor-comentarista o el propio Larry Talbot aluden a personajes de la tragedia, como, por ejemplo, en el undécimo infolio (C. Álvarez, 2014: 158), donde Talbot se compara con personajes del drama griego (Yocasta, Edipo y Tiestes).

ni crujen mis sandalias en la arena  
ni me alcanza el perfume del romero.

Yo no sé caminar por donde quiero:  
por la senda inocente, limpia y buena;  
puedo cambiar el marco de la escena,  
pero siempre seré su prisionero.

Por eso estoy perdido en el camino.  
Las rutas para mí son siempre iguales:  
las nobles de la cumbre y las del llano.

Mis manos no acarician los rosales,  
la soledad desnuda es mi destino,  
y mi vuelo es el vuelo del vilano.

Programáticamente, este primer poema introduce el tema que recurrirá como *leitmotiv* a lo largo de la obra: *la soledad desnuda es mi destino*, el penúltimo verso de la cuarta estrofa, sintetiza uno de los rasgos más característicos del licántropo de Carlos Álvarez y evoca, al mismo tiempo, uno de los temas-clave de la literatura gótica.

En esta misma línea, el uso del motivo del encarcelamiento también procede de la novela gótica, según argumenta Rojo (2013: 37-49). La prisión es, de hecho, uno de los hilos argumentales más claramente reconocibles en el *Aullido*. No solo es el telón de fondo en el que se incardina la descripción de las vivencias de Larry Talbot durante el transcurso del proceso judicial, sino que, además, representa metafóricamente el sentimiento interior de su protagonista, atrapado en el cuerpo de un lobo en las noches de luna llena, sin poder liberarse de las cadenas de su naturaleza. Así, en el segundo infolio (C. Álvarez, 2014: 47) Talbot habla de “las paredes de mi encierro”, o bien, en el noveno infolio, Larry se refiere a sí mismo como “preso en la envoltura // de mi lobo insaciable” (p. 108), en referencia a la reclusión que experimenta dentro de su Yo escindido. Como ejemplo ilustrativo adicional



puede traerse a colación el siguiente pasaje, perteneciente al quinto folio (C. Álvarez, 2014: 74):

Cuando me crecen mis manos y me dicen  
 el asombro de todo lo que advierto  
 (...)
 cuando me nacen garras en el pecho  
 (...)
 cuando mi aullido avanza  
 sin forma  
 (...)
 cuando saber no puedo si soy hombre o  
 soy lobo,  
 acaso entonces sí, pero hasta entonces,  
 en verdad os lo digo: soy un preso.

Este encierro del protagonista y su consiguiente aislamiento en relación con el mundo exterior contribuyen decisivamente a su idiosincrática alienación y a su denuncia de la sociedad y de sus convenciones. Desde este prisma exegético, examinaremos a continuación la “poética de la disidencia” de Carlos Álvarez —evocando la expresión acuñada por Arranz (2006). Para ello prestaremos particular atención al recurso al humor y la parodia como instrumento de crítica social. Particularmente, la peculiar multivocalidad de esta obra nos permitirá corroborar que se trata de un medio que tiene por objetivo desenmascarar las convenciones sociales, políticas y literarias a las que el texto de Álvarez implícitamente alude.

### 3. LA ESTÉTICA DEL HUMOR Y EL PLURILINGÜISMO COMO MEDIOS DE CRÍTICA SOCIAL

Siguiendo el modelo metodológico de Michail Bajtín, prestaremos atención a una serie de pasajes de la obra en los que se evidencia un uso irónico-humorístico del lenguaje. Según argumentaremos en lo sucesivo, el objetivo que el autor persigue a través de este uso lingüístico, en cuyo marco conceptual debe integrarse asimismo el hibridismo discursivo-narrativo

característico del *Aullido*, es la denuncia social (en el sentido amplio del término, esto es, incluyendo bajo esta rúbrica la totalidad de los actantes que configuran el tiempo histórico de la novela poemática de Álvarez).

En su ensayo “La palabra en la novela” Bajtín analiza, entre otros aspectos, el humor en la novela como expresión de denuncia de las ideologías que constituyen el substrato semasiológico del lenguaje objeto de parodia. Este medio de creación humorística consiste en la “reproducción humorístico-paródica de casi todos los estratos del lenguaje” (Bajtín, 1989: 118), siguiendo el modelo de cómo lo hizo la novela humorística inglesa del siglo XVIII (fundamentalmente en las obras de Lawrence Sterne), con el fin de desvelar los comportamientos socio-históricos que se hallan ocultos bajo la expresión verbal. A pesar de que no es el único medio de expresión humorística ni de crítica social, el plurilingüismo asume una finalidad paródica en la obra que nos ocupa. En efecto, la diversidad lingüística y la proteica combinación de voces narrativas del *Aullido* se revelan como factores esenciales que contribuyen al humor y la parodia. En tal sentido, es necesario recordar que, de acuerdo con la concepción bajtiniana de la teoría de la novela, el plurilingüismo es precisamente el rasgo que define el género (Bajtín, 1989: 81):

La estratificación interna de una lengua nacional en dialectos sociales (...); lenguajes de autoridades (...); lenguajes de los días (...); social-políticos (...); así como la estratificación interna de una lengua en cada momento de su existencia histórica constituye la premisa necesaria para el género novelesco: a través de ese plurilingüismo social (...) orquesta la novela todos sus temas.

Como ya hemos señalado previamente, nuestro objetivo no es adentrarnos en la polémica sobre la definición genérica del *Aullido*, habida cuenta de que cualquier intento de adscripción a una categoría genérica cerrada está abocado a ser, cuanto menos, incompleto. El propio autor, tal y como hemos visto más arriba, denomina a su obra una “novela poemática”,

serviéndose de una denominación deliberadamente ambigua que refleja el intrínseco hibridismo del *Aullido*. No obstante, su idiosincrática multivocalidad y su proteica forma literaria hacen que su análisis a partir de las reflexiones bajtinianas sobre la novela se revele como fructífero, en la medida en que facilita la interpretación de dichos rasgos como recursos al servicio de la exposición irónica de las convenciones sociales. Como señala Rico (2014: 10), “el libro es un alegato contra la perversión de la condición humana y no solo contra la dictadura franquista. Lo es también contra las convenciones sociales, contra las normas y costumbres dominantes, contra cualquier tendencia al conformismo”.

A esta característica fundamental de la obra se une el hecho de que el protagonista es un licántropo. Nuestro sumario recorrido por algunos de los más significativos antecedentes literarios del hombre-lobo permite reconocer que, más allá de su condición de personaje cinematográfico, Larry Talbot se incardina en la tradición de los licántropos literarios y, por tanto, simboliza una serie de valores. En particular, los ecos del hombre-lobo arquetípico, el Licaón ovidiano, cobran especial relevancia para la interpretación del protagonista del *Aullido*. Recordemos que Licaón fue transformado en lobo a raíz de un acto de rebeldía contra Júpiter. Su metamorfosis evoca, pues, la disidencia contra el poder establecido. Licaón cuestiona el orden olímpico impuesto por el padre de los dioses, quien se ha asentado en el poder tras haber derrocado a Saturno y sofocado la rebelión de los Gigantes, según relata Ovidio en las *Metamorfosis* 1 113-162. Así pues, la pervivencia literaria y cultural de Licaón a través de la figura del hombre lobo lleva implícitamente asociado el rasgo esencial de insolencia en relación con la autoridad dominante y los cánones asociados a ella.

A pesar de que el *Aullido* no establece un diálogo intertextual directo con las *Metamorfosis* de Ovidio, la heterodoxia de su protagonista está sin duda “genéticamente” emparentada con la disidencia encarnada por el

primer hombre-lobo de la literatura occidental. En este punto, el hibridismo literario del *Aullido* se entrecruza con el hibridismo de su protagonista: tanto la obra en sí misma como Larry Talbot son creaciones explícitamente multiformes. En el primer caso el hibridismo se basa en la amalgama de registros lingüístico-literarios que forman parte de la obra, mientras que, en el segundo caso, el hibridismo de Talbot tiene que ver con su naturaleza doble de hombre-lobo. El licántropo se ve exiliado fuera de los límites de la sociedad, lo cual le permite adoptar una mirada crítica y juzgar desde fuera sus convenciones.

La genuina originalidad literaria del *Aullido* consiste en unificar la naturaleza proteica de su protagonista con la multivocalidad de los registros lingüísticos y literarios que se despliegan a lo largo de la obra, como examinaremos a continuación a través de una breve selección de ejemplos. En primer lugar, el propio pacto ficcional con el lector que se establece al inicio de la obra es ya una declaración de intenciones, pues la ficción de un traductor que vierte al español los poemas de Larry Talbot junto con las glosas de un comentarista anónimo que amplifican la voz del poeta bien puede considerarse un *tour de force* narrativo que constituye el “armazón externo” que acoge la multivocalidad que recorre la obra como hilo conductor. Además, la ironía es evidente cuando el traductor, en el prólogo de la obra, reconoce que es un “traductor poco fiel” (C. Álvarez, 2014: 21) que, para reflejar y dar mayor plasticidad a los pensamientos de Talbot y de su exégeta, recurre a versos castellanos y a ecos intertextuales de la literatura española, como el propio traductor afirma programáticamente (C. Álvarez, 2014: 22-23).

En este marco exegético, otro rasgo peculiarmente humorístico es la crítica por parte del traductor en relación con el “texto original” tanto el del poeta Talbot como el de su glosador. En el primer caso, el traductor lamenta que, en ocasiones, se den “errores de versificación (...) evidentes”, mientras que, en el segundo, el traductor avisa de la “inconexión anárquica,

rayana muchas veces en el caos, que con frecuencia presenta el libro” (C. Álvarez, 2014: 24). Con una marcada ironía que alude a la falacia ontológica del personaje de Talbot, del glosador y del “manuscrito” hallado en su conjunto, el traductor denuncia la “escasa inteligencia que supone confundir el Cine con la vida” (C. Álvarez, 2014: 24). Esta reflexión encierra además un contenido auto-reflexivo, en la medida en que se le sugiere al lector la posibilidad de completar el aserto a través de la observación de que el propio traductor también es un personaje de ficción, en este caso, literaria.

Este hibridismo en el plano narrativo y la *mise-en-abyme* de los estratos de la ficcionalidad pueden considerarse manifestaciones de lo que Bajtín denomina plurilingüismo. El modo en el que Álvarez se sirve de la estratificación del lenguaje (expresado, en el plano narratológico, a través de la combinación de las múltiples instancias narrativas cuyas voces se yuxtaponen en la obra) se convierte, así, en un recurso humorístico. Y es que, de acuerdo con Bajtín (1989: 116), la manifestación del plurilingüismo comporta, entre otros aspectos, que el autor “pued[a] separarse del lenguaje de su obra (...). Puede utilizar ese lenguaje sin entregarse por entero, manteniéndolo semiajeno o totalmente ajeno, pero obligándole a su vez, en última instancia, a servir a sus intenciones.”

El otro vehículo a través del que se manifiesta el plurilingüismo es la estilización paródica de los lenguajes reproducidos. Se trata de un medio de producción de humor de origen puramente verbal. El autor utiliza el “lenguaje común” de la época en la que se desarrolla la novela y se distancia de él “obligando a que sus propias intenciones se refracten por medio de la opinión general” (Bajtín, 1989: 119). Además, como veremos más adelante, Álvarez incluye ocasionalmente ecos de lo que podría considerarse como su propia voz autorial, sin refracción. El contexto lingüístico de interconexión y contraste de voces sociales (esto es, de perspectivas ideológicas) facilita la manifestación del humor, pues los lenguajes ajenos (estratificacio-

nes del lenguaje corriente; perspectivas semánticas o intenciones diferentes a las del autor) aparecen desenmascarados por la parodia a la que son sometidos. Mediante el juego irónico recurrente con los textos parodiados se consigue la crítica del código de valores ideológicos y estéticos latentes bajo esos lenguajes: “El juego de las fronteras de los discursos, de los lenguajes y las perspectivas, constituye uno de los aspectos más importantes del estilo humorístico.” (Bajtín, 1989: 125).

Como muestra del juego paródico del autor con el sistema del lenguaje y, por consiguiente, como manifestación de la crítica del horizonte axiológico sobre el que se apoya ese lenguaje, se presenta un ejemplo de *motivación pseudoobjetiva*, que es “uno de los aspectos del discurso ajeno disimulado (...). Según todos los indicios formales la motivación pertenece al autor (...) pero, en esencia, tal motivación se sitúa en el horizonte subjetivo de los personajes o en el de la opinión general” (Bajtín, 1989: 122). En el décimo infolio hallamos una muestra ilustrativa. El infolio comienza con la parábola “Una historia antigua”, en la que Larry Talbot narra su encuentro con un misterioso personaje, llamado K., que parece identificarse con Jesucristo<sup>13</sup>. Presente en el momento en el que el reo K. es conducido por las calles para ser ajusticiado, Larry muestra su cara más despiadada, “como si (...) no perdonara al autoproclamado Hijo del hombre lo que ha perdonado a todos los hombres; es el momento de odio y resentimiento más intenso acaso de su obra” (Arranz, 2006). Así, tras rechazar cualquier mínima muestra de misericordia hacia K., la narración concluye con las palabras de Larry: “tendría compasión de ti, si no fueras el hijo de Dios” (C. Álvarez, 2014: 152). Las palabras del comentarista que siguen a la narración de Larry ofrecen una muestra de *motivación pseudoobjetiva* bajtiniana (C. Álvarez, 2014: 153):

<sup>13</sup>Un nombre que, según observa Del Villar (2014: párr. 9), alude al protagonista de *El Proceso* de Kafka, “lo que da a entender que Álvarez considera sus respectivos procesos absurdos”.

La sensación de malestar que la lectura de esta página literaria produjo en el jurado fue claramente perceptible (...). Los honestos ciudadanos bajo cuya responsabilidad iba a quedar la custodia de su futuro creyeron descubrir con diafanidad meridiana, y se persignaron maquinalmente, que era un diabólico, luciferino resentimiento, lo que había conducido al procesado Talbot, hombre de notorio anticlericalismo, a su posición antirreligiosa primero y a su ateísmo después.

Al margen del guiño irónico de la nota a pie de página en la que el glosador comenta que el “mediocre poeta español” (C. Álvarez, 2014: 153) que había reclamado falsamente la autoría de estos versos es un tal Carlos Álvarez, se aprecia aquí la identificación paródica y ficticia del autor (a través de la voz del glosador) con un registro lingüístico que podría denominarse lenguaje oficial, convencional, o, sirviéndonos del término de Bajtín, “común”. La voz narrativa reproduce abiertamente un discurso ajeno en lenguaje ajeno, con el fin, precisamente, de denunciar a las entidades que crean ese lenguaje. La referencia a los miembros del tribunal que juzgan a Talbot como *honestos* se reviste de un apreciable matiz irónico. Asimismo, los términos *diabólico*, *luciferino*, la alusión al *anticlericalismo*, a la posición *antirreligiosa* y al *ateísmo* del protagonista, evocan el lenguaje censorio que pretende obliterar actitudes y voces heterodoxas.

En significativa combinación con estas muestras de *motivación pseudoobjetiva* hallamos pasajes en los que Álvarez imbrica su voz autorial con voces ajenas, en lo que, de acuerdo con la terminología bajtiniana, puede considerarse un paradigma de *construcción híbrida*. Una construcción híbrida es: “el enunciado que, de acuerdo con sus características gramaticales (sintácticas) y compositivas, pertenece a un solo hablante; pero en el cual, en realidad, se mezclan dos enunciados (...), dos perspectivas semánticas y axiológicas” (Bajtín, 1989: 121-122). Un ejemplo de tal uso puede hallarse en el segundo infolio, donde la sutil voz crítica del autor se intercala en la glosa del comentarista que es objeto de estilización paródica (C. Álvarez, 2014: 48-49):

Lo que sí que parece cierto es que tenía ideas políticas bastante bien definidas y que estas ideas no estaban en absoluto relacionadas con una gran admiración o respeto por los conceptos de autoridad y orden. ¿Diremos de una vez que nuestro licántropo era hombre, o si se prefiere lobo, de izquierdas? Y, si bien se mira ¿por qué no? ¿Por qué un licántropo no puede ser, por ejemplo, partidario de la propiedad colectiva de los medios de producción, del equilibrio en el reparto de los beneficios, y de que el común de los ciudadanos ejerza un control perfecto sobre los administradores del poder? (...)

Su evidente antipatía por los ministros de cualquier religión positiva, tal vez (...), le viniera del día (...) en que intentó confesar sus culpas en una pequeña iglesia cercana a Hyde Park (...) a un sacerdote católico con el que inició un diálogo parecido a este:

- Padre, me acuso de ser licántropo.
- ¿Y qué más, hijo mío, y qué más?

Momento en el que (...) lamentó que faltara todo un largo mes para que su tendencia volviera a manifestarse.

Se aprecia en este pasaje una combinación de la palabra propia del autor y del discurso ajeno. La alusión a la falta de respeto por parte de Talbot “por los conceptos de autoridad y orden” debe considerarse como un enunciado que reproduce el discurso del código oficial-solemne, y, por tanto, es un lenguaje ajeno. Por su parte, el discurso del autor se entreteteje dentro del lenguaje ajeno mediante la pregunta retórica que amplifica y glosa la denominación de Talbot como un hombre-lobo “de izquierdas”. Así, el autor expone las premisas políticas fundamentales inherentes a las ideologías de izquierdas, que culminan climáticamente en el “control perfecto sobre los administradores del poder”, una expresión que aporta un acento de palmaria mordacidad crítica dentro del lenguaje ajeno en el que se integra, y que permite entrever una alusión al contexto histórico-político de la España franquista. Por su parte, el diálogo de Talbot con un sacerdote, y, especialmente, la coda autorial que lo sigue también puede considerarse como un ejemplo de crítica social a través del humor. Como en el caso anterior, el tono sarcástico adquiere forma gracias a la incursión de la voz del autor dentro de las voces heterogéneas de su obra.



En definitiva, el humor, la caricatura y la, en ocasiones, amarga ironía se consiguen a través de la reproducción paródica de lenguajes ajenos. Un ejemplo adicional que ilustra esta idea es la sutil alusión al lenguaje de las críticas literarias y glosas filológicas de la voz oficial del Franquismo. Carlos Álvarez se hace eco del tono paternalista y moralista, del enjuiciamiento estético maniqueo de “lo decente y bueno” frente a lo “subversivo y malo” propio del lenguaje censorio de la España oficial en tiempos de Franco. Como señala Del Villar (2014: párr. 1), se trata de “un ejercicio de distanciamiento, a veces paródico y otras módico, de las ediciones críticas realizadas por eruditos a la violetera madrileña neta y castiza”. De los numerosos ejemplos que pueden traerse a colación a tal propósito, destaca un pasaje del séptimo folio (C. Álvarez, 2014: 90-91) en el que el comentarista anota lo siguiente en relación con un poema en el que Talbot se sirve de una imagen taurina:

La circunstancia de que se refugie camaleónicamente bajo el color de una imagen taurina nos permite suponer, conociendo su impresionabilidad, que acababa de hacer un viaje a Méjico (...), más probablemente al Méjico del exilio, por la invocación final, absolutamente fuera de tono, y que no tiene nada que ver, excepto por necesidades de rima (...) con el resto de la temática.

El poema aludido concluye con el verso “¡qué fácil es decirlo, *camarada!*”, un final que, para el comentarista, es superfluo y estéticamente prescindible. Al lector no le pasa inadvertido el hecho de que la crítica se basa en las connotaciones políticas del término *camarada*, que reproduce el lenguaje de las izquierdas. Este hecho se ve refrendado por la nota al pie del traductor, en la que se señala que el manuscrito incorpora en este pasaje una dedicatoria “a Teodulfo Lagunero”, el conocido abogado republicano y comunista. El comentario del glosador evoca, pues, la sesgada crítica literaria por parte de la voz oficial del poder. Su invocación de criterios supuestamente estéticos para reprobar lo políticamente subversivo se ve, de tal modo, irónicamente puesta en evidencia.

En esta misma línea, Álvarez denuncia la manipulación del mundo literario por parte de las instancias de poder. Al propio poema que abre la obra<sup>14</sup> el glosador yuxtapone el siguiente comentario (C. Álvarez, 2014: 38):

Quando Larry Talbot envió este soneto a los juegos florales walpurgianos del cincuenta y nueve, celebrados en la Puerta del Sol de Madrid, no tuvo éxito. El jurado, presidido por Lon Chaney jr., lo consideró, en general, un tanto cursilón. El voto favorable de Pemán sirvió de poco al pobre Larry. . .

En el contexto de la España franquista, la alusión a los juegos florales y a Pemán se ve dotada de un perceptible tono irónico. El que el soneto de Larry no tuviese éxito en el certamen literario por ser “cursilón” apunta a los sesgados criterios de los jurados de los concursos literarios de la España oficial y a su expreso apoyo a las voces poéticas que se hallaban en la línea del régimen como, particularmente, es el caso de José María Pemán, a quien los juegos florales brindaron varios éxitos<sup>15</sup>. Del Villar (2014: párr. 3) apunta al detalle adicional de que los juegos florales en los que Larry participó se sitúan en la Puerta del Sol madrileña,

... en donde estaba instalada la Dirección General de Seguridad. El lugar resultaba muy adecuado, puesto que allí se hacía cantar a los presos, antes de tirarlos por la ventana (...). No tuvo éxito Larry, a pesar del apoyo manifiesto de uno de los miembros del jurado, José María Pemán, un señorito andaluz (...) que cuando se colocaba escribía versos, muy malos, por cierto, pero con los que ganaba todos los juegos florales de todos los pueblos andaluces.

En última instancia, se trata de una denuncia del intento de aniquilación por parte del poder dominante de los lenguajes disidentes, o sencillamente alternativos, mediante la condena a la clandestinidad de cualquier voz discordante. Esta denuncia se produce a través del humor y de la consiguiente exposición irónica del lenguaje oficial —o de representantes del mismo—

<sup>14</sup>Véase el poema, perteneciente al primer folio, citado *supra* en este trabajo.

<sup>15</sup>Véase Acedo (1997: 98) en relación con los éxitos de Pemán en los juegos florales. Para una visión detallada de la relación de José María Pemán con el régimen franquista, véase ídem: esp. 111 ss.

y de su intento de homogeneización discursiva. Con acierto, pues, define Arranz (2006: 72) la obra como una “lúdica novela poemática, transida de un humorismo que alcanza sus más altas cotas de ironía y trabazón textual en las notas a pie de página (una, en una página en blanco, invita a divagar sobre el papel; otra, desmiente la veracidad de los hechos narrados; etc.)”.

El hibridismo narrativo y la polifonía de la obra están en perfecta consonancia con la naturaleza mutante de su protagonista. La entidad lírica heterodoxa (Larry Talbot — retazos del yo enmascarado<sup>16</sup>) cuya voz escindida aúlla contra el lenguaje oficial es, a su vez, resultado de un collage compuesto, entre otros, por elementos de la mitología, de la novela gótica y de la cultura pop, según hemos tenido ocasión de comprobar. A través de este proteico conjunto, Álvarez desvela la denuncia de los regímenes sociales, políticos y literarios imperantes, y, de un modo característicamente posmoderno, cuestiona los límites estéticos convencionales —incluidos los del propio yo poético.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEDO CASTILLA, José Franciso (1998): “José María Pemán en la España de su tiempo”, *Boletín de la Real academia Sevillana de Buenas Letras: Minervae Baeticae* 26, pp. 97-122.
- ÁLVAREZ CRUZ, Carlos (2014): *Aullido de Licántropo*, Madrid: Bartleby Editores.
- ÁLVAREZ RAMOS, Eva (2016): “Máscaras culturalistas en tres poetas de los sesenta: la poesía de Carlos Álvarez, Joaquín Benito de Lucas y Félix Grande”, *Impossibilia*, 12, pp. 134-157.
- ANDERSON, William (1989): “Lycan: Ovid’s Deceptive Paradigm in *Metamorphoses* 1”, *ICS* 14.1/2, pp. 91-101.
- ARRANZ, David (2006): “La poética de la disidencia de Carlos Álvarez”, *El invisible anillo* 5, pp. 69-74.
- BAJTÍN, Michail (1989): “La palabra en la novela”, en *Teoría y estética de la novela*, Madrid: Taurus, pp. 77-236.
- CALA, A. (2014): “Entrevista con Carlos Álvarez, poeta”, en *Diario de Jerez*, 06.06.2014, <http://www.diariodejerez.es/article/ocio/1788557/le/tengo/respeto/lo/he/hecho.html>. Web, consultado el 06.07.2020.
- COTARELO GARCÍA, Ramón (2006): “El 56, la universidad, el franquismo... y algo más”, en *El Catoblepas, Revista crítica del presente* 56, en <http://www.nodulo.org/ec/2006/nos56p14.htm>. Web, consultado el 06.07.2020.

<sup>16</sup>Véase López Ramos (2016: 24) en relación con la parcial identificación entre Talbot y Álvarez.

- DEL VILLAR, Arturo (2014): “Lectura compartida: Carlos Álvarez aúlla de nuevo”, en <https://www.escritores.org/recursos-para-escritores/colaboraciones/10838-lectura-compartida-carlos-alvarez-aulla-de-nuevo->. Web, consultado el 06.07.2020.
- DOMÍNGUEZ, Santos (2014): “Aullido de licántropo: recensión”, en <http://encuentrosconlasletras.blogspot.de/2014/03/aullido-de-licantropo.html>. Web, consultado el 06.07.2020.
- FROST, Brian (2003): *The Essential Guide to Werewolf Literature*, Madison: University of Wisconsin Press.
- HUTCH (2015): “Aullido de licántropo. Carlos Álvarez: recensión”, en <http://tembladeraldasilabas.blogspot.de/2015/03/aullido-de-licantropo-carlos-alvarez.html>. Web, consultado el 06.07.2020.
- LÓPEZ MERINO, Juan Miguel (2008): *Sobre poesía posfranquista: hacer historia y otras cuestiones*, Madrid: Verbum.
- LÓPEZ RAMOS, Carlos (2016): “Carlos Álvarez: Poesía y resistencia”, en *Tierra de Nadie, Revista de literatura*, 8, pp. 1-35, en <https://tierradenadie.eu/carlos-alvarez-poesia-resistencia/>. Web, consultado el 06.07.2020.
- MARTÍN, Rebeca (2011): “La recreación de tres mitos fantásticos en la narrativa española actual Drácula y el Hombre Lobo”, en Champeau, G., Carcelén F., Tyras, G. y Valls, F., *Nuevos derroteros de la narrativa española actual: veinte años de creación*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 163-184.
- OTTEN, Charlotte (1986): *A Lycanthropy Reader: Werewolves in Western Culture*. New York: Syracuse UP.
- PÉREZ TRUJILLANO, Rubén (2008): “Carlos Álvarez y la generación del 56. Palabras como latigazos”, en <http://abrilentesis.blogspot.de/2008/09/carlos-lvarez-y-la-generacin-del-56.html>. Web, consultado el 06.07.2020.
- PROVENCIO, Pedro (1991): “Encuentros y desencuentros con la poesía social”, *Cuadernos Hispano-americanos*, 496, pp. 77-92.
- RICO, Manuel (2014): “Introducción”, en Álvarez, C., *Aullido de Licántropo*, Madrid: Bartleby Editores, pp. 7-24.
- RODRÍGUEZ MORALES, Jesús (1992): “Petronio, *Satiricón*, 61, 5- 62 y la licantrópía en las fuentes clásicas”, en Artigas, E. (ed.) *Actes del Xè simposi de la secció catalana de la SEEC. Tarragona 1990. Homenatge a Josep Alsina, Vol. II*, Tarragona: Diputació de Tarragona, pp. 221-228.
- ROJO, Miguel (2013): *La Figura Del Hombre Lobo En La Literatura Moderna Peninsular*, Wisconsin-Milwaukee: UWM Digital Commons, Theses and Dissertations. 150. RONVEL, Aude (2011): *Le loup garou dans la littérature contemporaine*, Paris: Editions Publibook.
- SOLODOW, Joseph (1988): *The World of Ovid's Metamorphoses*, Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- VILLAR, Francisco (1991): *Los indoeuropeos y los orígenes de Europa*, Madrid: Gredos.

Recibido: julio de 2020  
Aceptado: agosto de 2020

# CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS PRAGMÁTICAS DEL DIÁLOGO DIVINO EN EL CORÁN. ESTUDIO DE LAS TRADUCCIONES DE CORTÉS E ISA GARCÍA

RANA ABUL FADL YUSEF  
Universidad de Al-Azhar (El Cairo)

**Title:** Linguistic pragmatic characteristics in divine dialogues in the Qur'aan. Study of translations of Cortés and Isa García

**Abstract:** Dialogue is considered one of the most important elements in the Qur'aan tale. We study the linguistic pragmatic characteristics in two divine dialogues in the Qur'aan: one is between Allah and the people of Gehe-na; the other is between Allah and Abraham, in two translations of the Qur'aan to the Spanish. We follow a descriptive-analytic method. It is noted that the form of speech of each character is reproduced taking into account situations and circumstances. In addition, the act of courtesy in the speech of the prophets and all those who speak to Allah stands out.

**Key words:** Dialogue. Divine. Linguistic. Pragmatic

## 1. INTRODUCCIÓN

El Corán usa varios estilos, entre ellos surge el cuento, que siempre sirve para un solo motivo: la predicación a Alá, El Único Divino.

El cuento coránico relata unas acciones reales que han tenido lugar en el pasado o van a ocurrir en el futuro. Tiene las mismas técnicas que el cuento literario: tiempo, espacio, acciones, personajes y diálogo.

Se puede dividir el cuento coránico en muchos tipos desde diferentes puntos de vista:

Unos cuentos que se citan completos y una sola vez, como el cuento del profeta José [la Sura de José 3-103] y el de los hijos de Adán [La mesa servida 27-31]. Otros se relatan en más de una sura, pues en una se menciona una parte detallada y en la otra está resumida, pero en cada una hay algo nuevo. Al combinar dichas partes ya está el cuento completo como por ejemplo el de Adán y el Satán [La vaca 30-39; Al Hichr 28-44; El viaje nocturno 61-65; Taha 116-123; Los lugares elevados 11-25; Şad 71-85]. (Sanā' Maḥmūd 'Abid Al taqafi 2014:8). La traducción es mía.

Uno de los elementos más importantes en el cuento es el diálogo. A través de lo cual —según 'Abdallā Bafāzī— se presentan los personajes y se

definen sus rasgos psicológicos expresando sus emociones y sus sentimientos. Además, construye la historia; sirve para el desarrollo de las acciones y une los personajes del cuento (‘Abdalla Bafāzī 1984:91). Para realizar estas funciones, el diálogo debe ser introducido en el cuento formando una parte no eliminable, además de adaptarse al nivel sociocultural de los personajes y las situaciones. Por eso, el estilo del diálogo debe ser descriptivo, dependiendo de que la curiosidad del lector se mantenga viva y careciendo de la digresión, es decir construye un ritmo conversacional mediante expresiones cortas y dinámicas. Por todo eso, el diálogo adquiere el protagonismo en el cuento coránico.

En este artículo, tratamos los diálogos divinos, o bien estos en que Alá es interlocutor y habla a los profetas o a la gente en El Más Allá<sup>1</sup>. Estudiamos dos diálogos como ejemplos de los diálogos divinos: el primero, Alá habla a la gente de gehena; el segundo, Abraham habla a Alá.

Hemos elegido un estudio lingüístico pragmático del diálogo porque como señala Searle (2001), “el diálogo es una actividad gobernada por normas sean reglas de significado (lingüísticas) y de uso (pragmáticas)”. La pragmática lingüística, como indica Verschueren (1999:41), “estudia el uso del lenguaje por las personas (el uso que las personas hacen del lenguaje), una forma de comportamiento o acción social”. En cuanto al estudio pragmático del diálogo se amplía a todo lo que se pueda considerar contexto del dialogo y de la situación en que se desenvuelve. Según Bobes Naves (1992:39) “la perspectiva pragmática es, en todos sus aspectos, mucho más amplia que la lingüística”. En otras palabras, podemos decir que la pragmática explica la gramática como cita Graciela Reyes (1998:30) “las explicaciones pragmáticas son necesarias para describir una serie de regularidades lingüísticas”.

---

<sup>1</sup>Hemos estudiado en un artículo anterior los diálogos de Alá con Sus Profetas Jesús, Zacarías y Moisés, dividiéndolos en dos tipos: unos que se citan una sola vez en el Corán como el de Jesús; y otros que se repiten en más de una sura y los comparamos.

Al estudiar las aleyas del diálogo, hemos seleccionado dos diferentes traducciones del Corán al castellano: la de Julio Cortés (2007) y la de Isa García (2013). Ambas son modernas. La primera es de un traductor español no musulmán, mientras que la segunda es de un argentino musulmán.

Tenemos como objetivo sacar las características lingüísticas y pragmáticas del estilo del diálogo coránico, es decir la regla lingüística y su uso, como el empleo del vocativo en las oraciones exhortativas y las desiderativas; el uso de las oraciones adversativas formadas con *sino*; la desviación estructural en el diálogo como el desorden de los elementos oracionales, la elipsis, las interrogativas que funcionan como desiderativas, etc., el acto de cortesía...; además de analizar y comparar las dos traducciones —citadas arriba— de las aleyas estudiadas.

Seguimos la metodología descriptiva analítica. Estudiaremos cada diálogo separado. Sacamos la característica lingüística analizándola pragmáticamente. Contamos con los libros de exegesis del Corán para mejor entender las aleyas del diálogo. Hemos elegido a tres exegetas diferentes, antiguos y contemporáneos, que son Al 'Andalusī, Ibn 'Āšūr, y Aššā'rāwī<sup>2</sup>. Al interpretar las aleyas comentando el uso de un artículo, una preposición, una conjunción, etc., estudiamos sus funciones pragmáticas.

Citamos las dos traducciones de la misma aleya en el caso de que haya gran diferencia entre ellas. Si no, citamos la de Cortés solo como modelo.

## 2. CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DEL DIÁLOGO CORÁNICO

Al principio, debemos saber qué es un diálogo. Albaladejo Mayor-domo (1982: 225) menciona que “el diálogo es una unidad lingüística fundamental; es estructura comunicativa primaria, puesto que constituye la realización de la comunicación lingüística en grado pleno”. Según DRAE

---

<sup>2</sup>Al 'Andalusī vivió en Granada en el siglo XIII; Ibn 'Āšūr (1879-1973) es un exegeta tunecí, y Aššā'rāwī (1911-1998) es un gran exegeta egipcio.

(1992,2011), es 1. *Plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos.*

María Moliner (2007) lo define como *la acción de hablar con otra, dos o más personas contestando cada una a lo que otra ha dicho.*

Bobes Naves (1992:41) comenta las dos definiciones anteriores:

En la de la RAE sobra la última parte porque nada tiene que ver con la naturaleza del diálogo el que sean ideas o afectos de lo que se trata [...] destaca dos rasgos. La concurrencia de dos o más personas y la alternancia en el uso de la palabra (actividad por turnos), pero no alude a la unidad de sentido, o a la creación progresiva de sentido, que diferencia al diálogo de la conversación o la comunicación en general. María Moliner en la frase *contestando una a otra*.<sup>1</sup> alude a esa progresión de sentido y a la unidad y delimita bien los ámbitos del diálogo frente a un monólogo o una comunicación informativa...

Por lo tanto, desde su punto de vista, Bobes Naves (1992:33) pone una definición del diálogo partiendo de las citadas anteriores: “el diálogo es un discurso directo en el que intervienen cara a cara varios sujetos, con intercambio de turnos, que tratan un tema único para todos”. Vigotski (2007: 485) cita que el diálogo “es un habla compuesta por réplicas, es una cadena de reacciones”.

En otras palabras, podemos decir que el diálogo es una forma de presentación entre dos o más personas, en la que se intercambia información.

La palabra «diálogo» con sus derivaciones viene en el Corán en 3 aleyas: «*Uno tuvo frutos y dijo a su compañero, con quien dialogaba...* (La caverna, 33). *El compañero con quien dialogaba le dijo...* (La caverna, 37). *Dios ha oído lo que decía la que discutía contigo...* (Dios oye vuestro diálogo (La discusión, 1)».

(Ismā‘il Abdil Raḥmān 2009)

A continuación, podemos citar una estadística realizada por Abū zayd Al 'Idrīsī (s.f.:2) sobre el artículo (ق-و-ل) «qa- wa- la» [decir] y sus derivaciones en el Corán: viene 1722 veces, y tiene 49 conjugaciones y derivaciones: puede venir conjugado con 1ª persona, 2ª persona, 3ª persona



singulares o plurales; masculinos o femeninos; en el presente, el pasado, el futuro o el imperativo. Al 'Idrīsī añade: «encontramos [dijo] 52 veces; [dicen] 92 veces; [Di] 332 veces; [digan] 13 veces; [se dijo o fue dicho] 19 veces; [el dicho] 52 veces; [sus dichos] 12 veces».

El diálogo coránico se caracteriza siempre por la realidad, como todos los tipos de diálogos que deben dotar del realismo en las ambientes y las situaciones sin exageración. Para que un diálogo sea real, su estilo, sus personajes y sus acciones deben ser reales, como están en El Sagrado Corán, o al menos verosímiles.

Un personaje del cuento es real cuando su actitud y sus comportamientos son verosímiles, es decir si nos encontramos con este personaje en la vida, sus actitudes serán tanto como las citadas en el cuento por el autor.

Cabe mencionar que en el diálogo coránico, los personajes y las acciones son dos elementos principales según el motivo del diálogo: avisar y atemorizar a los incrédulos o tranquilizar al Profeta. En el primer caso, surgen las acciones.

En el cuento coránico, los personajes no son solo seres humanos, sino que pueden ser ángeles, genios o animales. En lo referido a los seres humanos, son profetas, mensajeros, reyes y gente (público). No es importante la descripción física de los personajes ni sus nombres en los diálogos dirigidos a los infieles para avisarles, porque lo más destacado sea las acciones.

Según Sanā' Al taqafī (2014:12), hay tres tipos de las acciones en el cuento coránico: acciones que tuvieron lugar entre los profetas y sus pueblos; milagros hechos por los profetas para que sus pueblos los crean y acciones habituales ocurridas en la vida de la gente.

Silvia Adela Kohan (2013) cita que el diálogo complementa la acción, puesto que puede «marcar el ritmo de la acción [...]». Hacer odioso o entrañable al ejecutor de la acción. Tensionar o relajar al lector por crear

todo tipo de emociones, sensaciones y matices, como atemorizar, engatusar, convencer, etcétera».

De las características técnicas del diálogo coránico, como indica Şādiq ‘Arýūn (1990: 283-289), destacamos las siguientes:

- La variedad, puesto que el estilo se transmite del uso de los pronombres de segunda persona a los de tercera persona; además, varían tanto los personajes como las acciones.
- Hay hueco entre las escenas del diálogo.
- Las realidades, sobre todo lo relacionado con lo oculto, siempre se cita con pretextos.
- Reproducir la forma de habla de cada personaje teniendo en cuenta las situaciones, las circunstancias y las ideologías de cada uno de los participantes en el diálogo.
- En cuanto a su lenguaje, se caracteriza por la profundidad, la claridad, la naturalidad, la expresividad, la agilidad y el uso de las figuras retóricas.
- Contar con la certitud y la creencia.

Por otra parte, la repetición es otra característica especial del diálogo coránico. Pues se nota que, a veces, el diálogo coránico puede ser citado en más de una sura. Esto se debe a que “El Corán fue revelado como alejas separadas durante 20 años, a diferencia de La Tora y El Evangelio que fueron descendidos en forma de un libro completo, todo al mismo tiempo” (‘Abdil Fattāḥ Lāšīn 1983:57-58). Por lo tanto, Alá usa el verbo (أَنْزَلَ) «'anzal» [revelar] no (نَزَلَ) «nazal» [descender] al referirse al Corán. Cuando Alá repite un diálogo, añade algo nuevo cada vez: en uno, expresa subrayando los sentimientos; en otro, cita las acciones... etc. ‘Adbil Karim Al Jaṭīb

(2013: 233-234) menciona los motivos de la repetición diciendo que el diálogo es una advertencia, un ejemplo, y una amonestación que sirve bien para tranquilizar al Profeta y a los predicadores; o para amenazar y avisar a los incrédulos; o para confirmar la profecía del Profeta. . . etc.

Otra característica del diálogo coránico es su sublime estilo inimitable. El Corán usa el cuento que se considera un nuevo género literario para los árabes de aquella época preislámica. Es sabido que los árabes allí conocían la poesía y la oratoria solamente. Por lo tanto, el Corán recurre a otras formas literarias para frustrarles.

Al hablar del tema de los diálogos citados en El Corán, se ve que tratan la vida de los pueblos pasados, además de informar sobre los hechos futuros. Por otro lado, hablan sobre la frustración en la ciencia y discuten las cuestiones ocultas.

Respecto a su lenguaje, se observa la selección de los vocablos precisos, y la variación de estilo que oscila entre la enunciación, la interrogación y la exclamación.

El diálogo coránico es como el diálogo teatral, puede ser representado, ya que consiste en escenas sucesivas. Asimismo, tiene las mismas funciones que el diálogo en general. Silvia Adela Kohan (2013) destaca las siguientes:

- Configura escenas, ya que presenta una escena del conflicto o de la situación de un modo vivo.
- Aporta información y define personajes.
- Forma parte de la trama del cuento.
- Reemplaza la acción o la representa.
- Impulsa el cuento, pues es un modo de superar la monotonía.

- Actúa como hilo conductor del acontecimiento principal.
- Provee de pistas al lector, puesto que advierte, promete, anticipa, siembra indicios que mantienen viva la curiosidad del lector y lo hacen cómplice de una situación a la que él «asiste».

Los diálogos que tratan la otra opinión —las palabras de los incrédulos— se consideran como 50 % del total de los diálogos coránicos. Pues, los diálogos que tratan las palabras de los profetas, los ángeles y los creyentes representan solo 50 %. Así, Al 'Idrīsī (s.f.:3-4) expresa que el Corán da la oportunidad a los infieles para expresar sus opiniones completamente, sin interrupción ninguna, además, usa un buen estilo al transmitir sus palabras. Pero, en la mayoría de los casos, no da respuesta ni comentario dejándolos a los creyentes que han entendido las instrucciones del Islam. Por lo tanto, el diálogo coránico es un buen diálogo, es decir, respeta al que habla; piensa en lo que dicen los demás y admite las opiniones de los demás<sup>3</sup>.

### 3. LOS DIÁLOGOS DIVINOS: ANÁLISIS LINGÜÍSTICO PRAGMÁTICO

#### 3.1. *El diálogo de Alá con la gente de Gehena*

El diálogo de Alá con los incrédulos que han entrado en Gehena viene en la sura de «Los creyentes», las aleyas (105-115).

«¿No se os recitaron Mis aleyas y vosotros las desmentisteis?» 105. «¡Señor!», dirán, «nuestra miseria nos pudo y fuimos gente extraviada 106. ¡Señor! ¡Sácanos de ella! Si reincidimos, seremos unos impíos» 107. Dirá: «¡Quedaos en ella y no Me habléis!» 108. Algunos de Mis siervos decían: «¡Señor! ¡Creemos! ¡Perdónanos, pues, y ten misericordia de nosotros! ¡Tú eres el Mejor de quienes tienen misericordia!» 109. Pero os burlasteis tanto de ellos que hicieron que os olvidarais de Mí. Os reáis de ellos. 110. Hoy les retribuyo por la paciencia que tuvieron. Ellos son los que triunfan. 111. Dirá: «¿Cuántos años habéis permanecido en la tierra?» 112. Dirán: «Hemos permanecido un día o parte de un día. ¡Interroga a los encargados de contar!» 113. Dirá: «No habéis permanecido sino poco tiempo. Si hubierais sabido... 114. ¿Os figurabais que os habíamos creado para pasar el rato y que no ibais a ser devueltos a Nosotros?» 115. (Cortés, 2007)

<sup>3</sup>«Las formas de expresión. El diálogo» <http://roble.pntic.mec.es/msanto/lengua/dial.htm>

En el diálogo se utilizan varios estilos. Hay interrogaciones, órdenes, súplicas, uso del vocativo y la conjunción coordinante *sino*.

Alá empieza dirigiendo una pregunta a los incrédulos que han entrado en Gehena con el fin de reprocharles.

«¿No se os recitaron Mis aleyas y vosotros las desmentisteis? (105)». Ellos responden usando el vocativo «¡Señor!<sup>4</sup>» para pedir excusas. Ellos afirman que sí.

Se observa que a lo largo del diálogo el Corán usa el verbo (decir) en el pasado, pero se traduce en el futuro imperfecto de indicativo que es correcto. A pesar de que dicho diálogo todavía no ha tenido lugar, El Corán —a veces— cita las acciones futuras que ocurrirán en el Día del Levantamiento en el pretérito para confirmar que dichas acciones futuras van a suceder sin duda. Así, desde el punto de vista coránico los hechos se han realizado ya que el Corán quedará hasta el Día de Resurrección.

Ellos dicen: «*nuestra miseria nos pudo y fuimos un pueblo extraviado* (106)». En árabe, (شقوة) (šiqwa) es oponente a la alegría, como indica Ibn ‘Āšūr, ellos quieren decir que la miseria venció a la alegría. Por eso, se la debe traducir en (miseria) o (desgracia) (Ibn ‘Āšūr 1984, XVIII:128). Así, la traducción de Isa «*Estábamos dominado, por nuestras pasiones* (106)» es imprecisa.

Como los infieles han confesado con su pecado, ellos suplican a Alá para que les saque de gehena: «¡Señor!; Sácanos de ella! Si reincidimos, seremos unos impíos (107)». Según Abū Hayyān Al ‘Andalusī (1993, VI:389), confesar con el pecado es una disculpa.

En el Corán se dice (منها) (minhā) [de ella], que se refiere a gehena no al castigo, como afirman los intérpretes (Ibn ‘Āšūr 1984:128; Al ‘Andalusī 1993:389). Por otro lado, (جهنم) (ġihannam) [gehena] es un sustantivo

<sup>4</sup>Se nota que Cortés siempre traduce el vocativo (ربنا) (rabbnā) a «¡Señor!», que es impreciso. Lo correcto es la traducción de Isa «¡Señor nuestro!» añadiendo el adjetivo posesivo.

femenino en árabe, mientras que (العذاب أو العقاب) (Al ‘adāb o Al ‘iqāb) [el castigo] son masculinos. Además, el pronombre que sigue la preposición, en árabe, se refiere a un vocablo femenino (منها) no masculino (منه). Por todo eso, Isa la traduce incorrectamente al decir «*sácanos de él* (107)» refiriéndose al castigo. Después, describen a sí mismos como «*injustos*» que Cortés traduce a «*impíos*», es decir (ظالمون) (dālimūn).

Alá les ordena: «*¡Quedaos en ella!* (108)». Isa: «*Permanezcan en él [humillados]* (108)». La aclaración de Isa es necesaria, pues el verbo árabe (أخسئوا) ((‘ijsa’ū) quiere decir «*¡Qué humillen!*», pero Isa sigue refiriéndose al castigo no a gehena. El fin de este mandato es hacer a los incrédulos desesperados de salvarse de gehena y del castigo.

Luego Alá usa el imperativo negativo diciendo: «*No me habléis*» o «*No vuelvan a hablarme* (108)» para sacarles de gehena o suavizarles el castigo. Al ‘Andalusī (1993:389) cita que estas serán las últimas palabras de los incrédulos, luego no podrán sino gemir y bramar.

Frente a la situación de los infieles, Alá cita la de los creyentes en la vida terrenal y en el más allá como antítesis. Cuando estaban en la tierra, los creyentes decían: «*¡Señor! Creemos ¡Perdónanos, y ten misericordia de nosotros! Tú eres el Mejor misericordioso.* (109)».

Esta antítesis es un reproche a los incrédulos para hacerles arrepentirse de lo que han hecho con los creyentes en la vida mundial, como cita Alá: «*pero os burlasteis tanto de ellos que hicieron que os olvidaríais de Mí. Os reíais de ellos* (110)».

Alá dice sobre los incrédulos: «*Hoy les retribuyo por la paciencia que tuvieron* (111)». El verbo árabe (جزيتهم) (ġazaytahum) «*retribuir o recompensar*» necesita dos complementos: (recompensar alguien con algo). En esta aleya se elimina el otro complemento que se refiere al Paraíso (Al ‘Andalusī (1993:390). Luego, Alá comenta que «*ellos son los que triunfan* (111)». Alá repite el pronombre de tercera persona plural (هم) (hum) en la oración (إنهم)

هم الفائزون) ('innahum hum al fā'izūn). Ibn 'Āšūr justifica que el segundo pronombre es para especificar, es decir que los bienaventurados son los creyentes solamente no los incrédulos (1984:130).

Así, los creyentes han triunfado por su paciencia a la hostilidad de los incrédulos. Pues, Alá reprocha a los infieles citando que su burla de los creyentes es la causa de perjudicar a sí mismos y beneficiar a sus enemigos (los creyentes). Esto aumenta el lamento y la desgracia de los incrédulos.

Después, Alá recurre a la interrogación otra vez. Él dirige una pregunta, que no necesita respuesta, a los incrédulos, puesto que Alá —El Omnipotente— la sabe. Alá dice: «¿Cuántos años habéis permanecido en la tierra<sup>5</sup>? (112)».

Los exegetas están de acuerdo con que (en la tierra) quiere decir enterrados en la tierra después de la muerte (Ašša'rāwī, s.f.:1070; Ibn 'Āšūr, 1984:131; Al 'Andalusī, 1993:390). Por eso, se debe añadir esta aclaración a las traducciones, a pie de página o entre paréntesis. En árabe, Alá utiliza el pronombre interrogativo (كم) (kam) «cuántos» junto con el sustantivo (عدد) ('adad) «número» para la énfasis. Ibn 'Āšūr explica que como los incrédulos niegan la Resurrección, Alá les pregunta para afirmar que ya se han salido vividos de la tierra tras la muerte (Ibn 'Āšūr, 1984:132).

En consecuencia, los incrédulos no pueden dar una respuesta fija: «Hemos permanecido un día o parte de un día (113)», y añaden «Interroga a los encargados de contar<sup>6</sup> (113)» o como traduce Isa «Mejor pregunta a [los Ángeles] encargados de llevar la cuenta [pues no estamos seguros] (113)».

Cabe mencionar que los exegetas dicen que la palabra árabe (العادين) (Al 'āddīn) se refiere a los Ángeles que se encargan de contar (Ibn 'Āšūr 1984:132; Al 'Andalusī 1993: 391).

<sup>5</sup>Isa escribe la tierra en mayúscula, que es incorrecto.

<sup>6</sup>Cortés en una aclaración a pie de página cita «Eso parecerá, comparando los años terrenales con la eternidad». Pero, esta aclaración se refiere a la aleya siguiente: la (114), no a la (113), como vamos a explicar.

Entonces Alá les informa: «*No habéis permanecido sino poco tiempo* (114)». En árabe (إِنْ لَبِثْتُمْ) ('in), la partícula (إِنْ) ('in) equivale a (مَا) (mā), es decir «*no*». Esto se llama en árabe (أُسْلُوبُ قَصْرٍ) ('slūb al qaṣr) (el estilo de limitación) usado para la énfasis. Pero, ¿cómo han permanecido poco tiempo? Ašša' rāwī explica que a pesar de la longitud de la vida terrenal, sobre todo para aquellos que murieron desde la época de Adán, es considerada poco tiempo al compararla con el tiempo que les espera en el más allá (s.f.:1071).

Por último, Alá interroga a los incrédulos utilizando la partícula del estilo de limitación (أَنْمَا) ('annamā): «*Os figurabais que os habíamos creado para pasar el rato y que ibais a ser devueltos a Nosotros* (115)».

En esta pregunta Alá transmite el uso del pronombre *Yo* al *Nosotros*. Cabe mencionar que a lo largo del Corán cuando Alá habla a Sí mismo, utiliza el *Yo* y el *Nosotros* según la situación. Religiosamente, el uso del *Yo* es cuando Alá habla sobre Su poder absoluto y las acciones que nadie sino Él, el Todopoderoso, puede hacerlas. Pragmáticamente, en lo que se refiere al cambio del pronombre en el diálogo, Bobes Naves (1992:50-51) cita que

la lengua reconoce categoría del discurso al que habla, el YO, ya que se habla (escucha o no), el TÚ, y solamente en los usos concretos ese YO índice de ostensión de la persona que está en el uso de la palabra, puede denotar un sentido añadido que se refiere a la dignidad profesional (obispo, rey, etc.) y sustituye por NOS [...] pero el [NOS] no cambia en absoluto la categoría lingüística del YO.

En cuanto a (عَبَاتَانِ) ('abatan), Isa la traduce a «*sin ningún sentido*» que es más correcta que la de Cortés «*pasar el rato*», que no transmite el significado. También, creemos que «*en vano*» es la mejor. Por otra parte, en lo que se refiere a la oración (لَا تُرْجَعُونَ) (lā turjâ'un), la traducción de Cortés «*ibais a ser devueltos*» es mejor que la de Isa «*iban a comparecer ante Mi*».

Por último, podemos notar que en este diálogo divino Alá usa la antítesis y las oraciones interrogativas que funcionan, pragmáticamente, como



reproche a los incrédulos, quienes recurrieron a las oraciones exhortativas para expresar sus súplicas a Alá, El Todopoderoso. También utilizan el vocativo *Señor Nuestro* como invocación confesando que Alá es su Señor. Es un diálogo que todavía no ha tenido lugar en esta vida terrenal, pero su estilo nos afirma que será en el Día de Levantamiento. Es un aviso a cada infiel.

### 3.2. *El diálogo de Alá a Abraham*

En este diálogo Alá alaba a Abraham elevándole al citar la historia de la construcción de la Casa «la Cáaba». Es un diálogo dirigido a los árabes de Coraixíes. Es un reproche, una amonestación y una exhortación a los politeístas. Está citado en la sura de «la Vaca», las aleyas (124-131).

Y cuando su Señor probó a Abraham con ciertas palabras. Y las cumplió. Dijo: «Haré de ti guía para los hombres». Dijo: «¿Y de mi descendencia?» Dijo: «Mi alianza no incluye a los impíos». 124. Y cuando hicimos de la Casa lugar de reunión y de refugio para los hombres. Y: «¡Haced del lugar de Abraham un oratorio!» Y concertamos una alianza con Abraham e Ismael: que purificaran Mi Casa para los que dieran las vueltas, para los que acudieran a hacer un retiro, a inclinarse y a prosternarse. 125. Y cuando Abraham dijo: «¡Señor! Haz de ésta una ciudad segura y provee de frutos a su población, a aquéllos que crean en Dios y en el último Día». Dijo: «A quienes no crean, les dejaré que gocen por breve tiempo. Luego, les arrastraré al castigo del Fuego. ¡Qué mal fin...!» 126. Y cuando Abraham e Ismael levantaban los cimientos de la Casa: «¡Señor, acéptanoslo! ¡Tú eres Quien todo lo oye, Quien todo lo sabe!» 127. «¡Y haz, Señor, que nos sometamos a Ti, haz de nuestra descendencia una comunidad sumisa a Ti, muéstranos nuestros ritos y vuélvete a nosotros! ¡Tú eres, ciertamente, el Indulgente, el Misericordioso!» 128. «¡Señor! Suscita entre ellos a un Enviado salido de ellos que les recite Tus aleyas y les enseñe la Escritura y la Sabiduría y les purifique! Tú eres, ciertamente, el Poderoso, el Sabio». 129. «¿Quién sino el necio de espíritu puede sentir aversión a la religión de Abraham? Le elegimos en la vida de acá y en la otra vida es, ciertamente, de los justos. 130. Cuando su Señor le dijo: «¡Sométete!». Dijo: «Me someto al Señor del universo». 131. (Cortés, 2007)

Alá dice: «*Y cuando su Señor probó a Abraham con ciertas palabras*<sup>7</sup>. *Y las cumplió* (124)». Aquí, se omite el verbo (mencionar) del principio de la oración, pues Alá quiere decir al Profeta Moḥammad que mencione cuando... En esta aleya, la prueba se refiere a los órdenes de Alá a Abraham,

<sup>7</sup>Isa traduce «unas palabras» a «unos órdenes», que es correcta.

como mencionan los exegetas. En la oración árabe (إبتلى إبراهيم ربه) ('ib-talā 'Ibrāhīma rabbahu), se antepone el CD (Abraham) al sujeto (el Señor). Por eso, hay que sustituir el nombre de *Abraham* por el adjetivo posesivo (su) para evitar la repetición (el Señor de Abraham). Ibn 'Āšūr y Al 'Andalusī indican que Alá, alabando a Abraham, quiere citar su nombre junto al Suyo (El Señor) (Ibn 'Āšūr 1984:702; Al 'Andalusī 1993: 545). Al traducir esta aleya, Cortés sigue el orden lógico de la oración española, pero Isa la transmite en pasiva: «*Cuando Abraham fue puesto a prueba por su Señor*». cambiando el verbo (إبتلى) ('ibtalā) «probar» que está en la voz activa por (إبتلى) ('ibtuliyā) en la voz pasiva. Así, la traducción es imprecisa.

En cuanto a «*las palabras*», se refieren a las órdenes a Abraham de dejar su país y de sacrificar a su hijo —como cita Cortés a pie de página. En cuanto Abraham recibe todas esas órdenes, las cumple sin fallar.

Luego, Alá le dice a Abraham: «*Haré de ti guía para los hombres* (124)». Abraham pregunta: «*¿Y de mi descendencia? Alá dijo: Mi Alianza<sup>8</sup> no incluye a los impíos* (124)». Alá elige la palabra (إمام) ('imām) «*guía*» que es más general que «*profeta*», ya que se refiere al profeta y al ejemplo que toma la gente a la vez. Ibn 'Āšūr dice que (guía) quiere decir que su mensaje es válido para su nación a través de la comunicación; y para las otras naciones por tomarle ejemplo (1984: II,702-703). Al 'Andalusī (1993, I:547) cita que el guía es un ejemplo a la gente y debe ser profeta.

Abraham quiere que algunas personas de su descendencia sean profetas, guías, ejemplos o reyes. Por eso, pragmáticamente, su interrogación a Alá funciona como un deseo y una súplica. Él dice «*¿Y de mi descendencia?*» en vez de «*Y mi descendencia*», ya que él sabe que toda la descendencia no puede ser guías. Por eso, en un acto de cortesía siguiendo las etiquetas de la invocación a Alá, Abraham no pide lo imposible. Alá responde con una

<sup>8</sup>Isa traduce el sustantivo árabe (عهدي) ('ahdī) a «pacto» que es mejor que «alianza». Pero, su explicación añadido entre paréntesis (la profecía) no es precisa, pues la palabra se refiere a (la promesa).

oración breve citando a los que no merecen la profecía de la descendencia de Abraham como los incrédulos y los politeístas. Al 'Andalusī explica que esta es una buena prueba de la división de la descendencia en justos e impíos. Asimismo, indica que Alá no rechaza la plegaria de Abraham, sino que la acepta y la responde. (1993: 548)

Alá dice: «*Y cuando hicimos de la Casa lugar de reunión y de refugio para los hombres y ¡Haced del lugar de Abraham un oratorio. Y concretamos<sup>9</sup> una alianza con Abraham e Ismael: que purificaran Mi Casa para los que dieron las vueltas, para los que acudieron a hacer retiro, a inclinarse y a prosternarse* (125)». La Casa es la *Cáaba* —La *Ka'Ba*— que Abraham reconstruye para que la gente adore a Alá, El Único. Alá exalta la Casa al usar el adjetivo posesivo de la primera persona singular como determinante diciendo «*Mi Casa*». Es un lugar donde se reúne y refugia toda la gente, sobre todo los débiles. Según Ibn 'Āšūr, (مقام إبراهيم) (maqām 'Ibrāhīm) podría ser la Casa porque Abraham adoraba a Alá allí, o es la piedra donde está impresa la huella del pie de Abraham que se mantenía de pie en ella cuando reconstruía la Casa (1984:710). Cortés sigue este criterio al aclararla a pie de página. En cuanto a (مصلی) (muṣallā), es el lugar donde se reza. Cabe mencionar que en la época de Abraham la oración era una invocación a Alá. Por eso, su traducción por Cortés a «*oratorio*» es más precisa que la citada por Isa «*lugar de oración*». En lo que se refiere al verbo (اتخذوا), los exegetas citan que tiene dos lecturas: una como verbo conjugado en el pasado con tercera persona plural ('itajadū); otra como verbo en el imperativo con segunda persona plural ('itajidū). La mejor es la del verbo en el pasado, porque junto con (جعلنا) (ġa'alnā) «*hicimos*» forman una oración compuesta por coordinación copulativa. Si se lee como un verbo en el imperativo, se nota que los dos verbos de la oración compuesta por coordinación copulativa se conjugan en dos diferentes tiempos y modos: pretérito e imperativo. En este caso, se unen por

<sup>9</sup>Isa traduce el verbo (عهدنا) ('ahidnā) a «indiqué», que es impreciso.

el significado, es decir que (جعلنا البيت مثابة) (ġa‘alnā al bayt matābatan) «hicimos de la casa una reunión» se considera como una orden: (ثوبوا) (tūbū) «reunid» (Ibn ‘Āšūr 1983:711; Al ‘Andalusī 1994:552). Asimismo, el verbo siguiente (عهدنا) (‘ahidnā) «concretamos una alianza» que está en el pasado equivale a «les ha encargado». La purificación de la Casa quiere decir de todo lo sucio y de los ídolos para que se adore a Alá, El Único.

Se observa que en la estructura árabe, Alá dice (الساجدون الراكعون) (assāġidūn arrākī‘ūn) «los que se inclinan, los que se postran». Ibn ‘Āšūr explica que Alá usa los dos adjetivos sin la conjunción coordinante (y) ya que estos dos adjetivos son correlativos en la oración (la azalá). Por eso, se refieren, juntos, a un solo tipo de la gente: los que rezan. En cambio, los que dieron las vueltas rituales alrededor de la Cáaba y los que acudieron a hacer un retiro son dos tipos. (1984. 712-713). Según esta interpretación, la traducción de Cortés es imprecisa al hacerles dos tipos: «los que se inclinan, los que se postran», mientras que Isa los transmite bien al añadir «durante su oración».

En ese momento, Abraham invoca a Alá: «¡Señor<sup>10</sup>! Haz de ésta una ciudad segura y provee de frutos a su población, a aquéllos que crean en Dios y en el último Día (126)». Abraham empieza con el vocativo «¡Señor mío!», luego cita lo que quiere. Ibn ‘Āšūr indica que el pronombre demostrativo (هذا) (hādā) «este» se refiere al lugar donde Abraham estaba al invocar a Alá, al dejar a su esposa e hijo y al reconstruir la Cáaba (1984:713). Por eso, la traducción de Isa es totalmente incorrecta: «Haz de esta ciudad [La Meca] un lugar seguro (126)». Pues, él transmite otra oración (اجعل هذا البلد آمنا) (iġ‘al hādā al balad ‘āminan). Ibn ‘Āšūr cita que Abraham dice (بلدا) (baladan) «una ciudad» con un artículo indeterminado ya que ese lugar todavía no era poblado ni se consideraba una ciudad. Por consiguiente, él invoca a

<sup>10</sup>En árabe (رب) (rabbi) es «Señor mío», como lo traduce Isa. Es un acto de cortesía al invocar a Alá.

Alá que lo haga una ciudad (1984:714). Pragmáticamente, es una implicatura conversacional generalizada. Graciela Reyes (1998:47) señala que “el artículo un, en muchos de sus usos, implica que no hay relación cercana entre la entidad a la que se refiere el artículo y el individuo pertinente del contexto”. El profeta añade un adjetivo a la ciudad que sea segura ya que dicho adjetivo quiere decir que existen la justicia y la prosperidad, núcleos de poblar cualquier ciudad. Otra plegaria relacionada con la ciudad es para los pobladores de ese lugar: que Alá les provee de frutos. Ibn ‘Āṣūr comenta que el sustantivo (*frutos*) está precedido del artículo determinado (*los*) para referirse a todos los tipos de los frutos conocidos por la gente en aquella época. En resumen, es una súplica a Alá de concederles una vida próspera a los pobladores, solo a los creyentes (1984:715). Así, desde el punto de vista de Abraham, la fe y el sustento se relacionan entre sí, es decir los pobladores se proveen de una vida próspera a condición de que sean creyentes. Aṣṣā‘rāwī explica que Abraham teme pedir el sustento a toda la gente como ya Alá le ha dicho que la profecía sea entre los creyentes de su descendencia. Por lo tanto, al pedir el sustento, cita solo a los que creen en Alá (s.f.:600). De veras, la educada súplica del profeta a Alá es para que Él les facilite a los pobladores monoteístas una vida próspera ya que adoran a Alá, El Único.

Alá responde: «*A quienes no crean, les dejaré que gocen por breve tiempo. Luego, les arrastraré al castigo del fuego. ¡Qué mal fin!* (126)». Alá muestra a su profeta que va a otorgar Sus gracias a toda la descendencia sean incrédulos o creyentes. Pero, los incrédulos las disfrutan por breve tiempo, es decir en el mundo solo. Luego, Alá le avisa al politeísta que si no cree, se conducirá al castigo, ya que proveerle de las gracias en el mundo no quiere decir que Alá satisface de él.

Después, Abraham y su hijo Ismael levantan los cimientos de la Casa. Abraham invoca a Alá: «*¡Señor, acéptanos! Tú eres Quien todo lo oye, Quien todo lo sabe* (127)». Alá usa el verbo (يرفع) (*yarfa‘*) «*levantar*» en el presen-

te para transmitirnos la escena en vivo —como explica Ibn ‘Āšūr— pues, al hablar sobre Abraham y al citar sus súplicas en las aleyas anteriores, el profeta es ya como si fuera presente entre nosotros. Por otro lado, en la lengua árabe, cuando el elemento (إِدْ) (‘id) acompaña al verbo conjugado en el presente, le da un aspecto de pasado (1984:718). Por consiguiente, transmitir dicho verbo en el imperfecto de indicativo por Cortés es mejor que conjugarlo en el pretérito perfecto simple como hace Isa.

Cabe mencionar que (levantar los cimientos) significa que se muestran elevados sobre la tierra al construir las paredes. Ašša‘rāwī explica que cada edificio tiene tres dimensiones: longitud, anchura y altura. Abraham levantó la altura para que sea visible (s.f.:596). Asimismo, desde el punto de vista de la semántica, el verbo (يرفع) (yarfa‘) es mejor que (يُطِيل) (yuṭīl) ya que da el sentido de honor y exaltación.

Como ya Ismael, el hijo de Abraham, le ayuda a su padre en la reconstrucción de la Cáaba, Abraham suplica a Alá llamándole «*¡Señor Nuestro!*» cuando Le pide que acepte su trabajo. Es que con este trabajo los dos profetas intentan obedecer a Alá. Al final de su invocación cita la justificación de su plegaria, como indica Al ‘Andalusī: es el que todo lo oye, por eso oye su súplica de aceptar su trabajo; y es el que todo lo sabe, por consiguiente Él sabe su intención de hacer las buenas obras perfectamente (1993:559).

Abraham continúa su súplica a Alá: «*¡Y haz, Señor, que nos sometamos a Ti. Haz de<sup>11</sup> nuestra descendencia una comunidad sometida a Ti, muéstranos nuestros ritos y vuélvete<sup>12</sup> a nosotros! ¡Tú eres, ciertamente, el Indulgente, el Misericordioso!* (128)».

<sup>11</sup>Isa omite la preposición (de) en su traducción: «y que nuestra descendencia...». así, la traducción resulta imprecisa debido a la importancia de tal preposición, como explicaremos.

<sup>12</sup>Parece que Cortés mal entiende esta oración (تُب عَلَيْنَا) (tub ‘alaynā) que es «perdónanos». Por otra parte, Isa traduce su interpretación: «acepta nuestro arrepentimiento».

Según Ibn ‘Āṣūr, se nota que la repetición del vocativo «¡Señor Nuestro!» es para especificar cada invocación, pues cada una está separada de la otra. Por eso, Abraham lo usa al transmitir de una plegaria a otra (1984:719). En el texto coránico, (مُسْلِمِينَ) (muslimayn) quiere decir sometidos y entregados a la voluntad de Alá. Por eso, ambos traductores lo transmiten correctamente. Además, Cortés añade a pie de página la traducción literal de esta oración: «*que seamos musulmanes*». Ibn ‘Āṣūr explica que Alá inspira a Abraham a utilizar el nombre de Islam que va a ser la Religión del Profeta Moḥammad y la perfección de (الْحَنِيفِيَّة) (Al ḥanīfiyya) «la Ortodoxia». Así, la invocación de Abraham de ser musulmanes es una súplica de aumentar lo que tienen del Islam y de conservarlo (1984:720).

Se nota que a Abraham, le interesa su descendencia en sus plegarias. Pero, por seguir las éticas de la súplica a Alá, cuando el profeta cita a su descendencia, dice «*de mi descendencia*». Al ‘Andalusī interpreta que en esta aleya la descendencia se refiere a la nación del Profeta Moḥammad, los musulmanes. Por eso, Abraham pedirá a Alá que mande entre ellos a un mensajero (1993:559). Ha de mencionar que Alá responde a su plegaria por hacer proceder de su descendencia a los árabes musulmanes que viven antes y después de la hégira de Moḥammad. Por lo tanto, en su invocación, Abraham les llama (أُمَّة) (‘ummatan) «*una comunidad o una nación*» con su concepto religioso y social, pues son la gente que viven en la misma época y comparten el mismo linaje y la misma religión.

Después, Abraham suplica a Alá que les muestre a Abraham y a Ismael sus ritos, es decir los de la peregrinación. Ibn ‘Āṣūr dice que es un pedido de enseñarles cómo se peregrina (1984:720).

Cortés sigue la estructura árabe (أَرِنَا) (‘arinā) «*muéstranos*», mientras Isa sigue la interpretación (أَرشِدْنَا) (‘aršidnā) «*enséñanos*» y añade (para la peregrinación).

Al final, Abraham pide a Alá que les perdone. Al 'Andalusī cita que si Abraham quiere decir con (علينا) ('alaynā) «él y su hijo», su arrepiento es para que Alá les eleve más y para llegar a la perfección en Su culto. Si se refiere a su descendencia, quiere decir perdonarles por sus malas obras. En cuanto a la oración «*Tú eres el Indulgente, el Misericordioso*», es muy adecuado con lo citado antes, pues Indulgente se corresponde a la plegaria de perdonarles, y la Misericordia es más general que Indulgencia (1993:562).

Abraham continúa su invocación: «*¡Señor! Suscita<sup>13</sup> entre ellos a un Enviado salido de ellos que les recite Tus aleyas y les enseñe la Escritura<sup>14</sup> y la Sabiduría y les purifique. ¡Tú eres, ciertamente, el Poderoso, el Sabio* (129)». Su plegaria es que Alá mande a un mensajero. Así, tras pedir a Alá la prosperidad y la seguridad a su descendencia, le suplica a hacerles seguir el buen camino. Es otra invocación, por lo tanto comienza con el vocativo «*¡Señor!*». Ibn 'Āšūr señala que Abraham dice (فيهم) (fihim) «entre ellos» en vez de (لهم) (lahum) «para ellos» para que ese enviado venga con un mensaje general a toda la gente no solo a ellos (1984:722). Después, él indica que ese mensajero mandado tiene un libro revelado de Alá que incluye las obligaciones y las prohibiciones.

En lo que se refiere al verbo (يتلو) (yatlū) «*recita*», los exegetas aclaran que está conjugado en el presente para indicar la repetición de la acción de recitar El Libro. El sustantivo (آياتك) ('āyātika) «*Tus aleyas*» se refiere a las del Corán, por consiguiente (الكتاب) (al kitāba) «*El Libro*» es El Sagrado Corán, y (الحكمة) (al ḥikmata) «*la Sabiduría*» es los significados de sus aleyas que dirigen a conocer a Alá, El Único y a adorarle. En cuanto a (يزكئهم) (yuzakkīhum), quiere decir purificarles del politeísmo a través de las obligaciones. Según esto, hay un orden lógico de los verbos citados por el profeta Abraham: primero, se recitan las aleyas; luego, se oyen, se

<sup>13</sup>En esta aleya, el verbo (ابعث) ('ib'at) quiere decir «mandar». Isa lo traduce a «haz surgir». Ambos verbos citados por los dos traductores son imprecisos.

<sup>14</sup>La más correcta es la traducción de Isa: «El Libro»



entienden y se enseñan sus significados. En consecuencia, se purifican de la incredulidad (Ibn ‘Āšūr 1984:723; Al ‘Andalusī 1994:563).

Alá dice: «¿Quién sino el necio de espíritu puede sentir aversión a la religión de Abraham? Le elegimos<sup>15</sup> en la vida de acá y en la otra vida es, ciertamente de los justos (130)». Esta aleya y la siguiente son la consecuencia de las anteriores en las que se citan las pruebas. La interrogación es de repugnancia, por eso la negación debe ser acompañada con la conjunción de exclusión (*sino*). Asimismo, esto hace necios a los politeístas quienes rechazan la religión monoteísta. Ha de mencionar que (ملة إبراهيم) (millata ibrahīm) es la religión monoteísta original, por eso el Islam de Moḥammad se considera la revivificación del Islam de Abraham.

Ibn ‘Āšūr explica que en el texto coránico la oración de «le elegimos a Abraham» está precedida de la conjunción coordinante copulativa (y). Por lo tanto, se une con las oraciones anteriores que indican la honradez y la exaltación de Abraham cuando Alá le hace guía, le ordena a reconstruir la Cáaba, manda a un mensajero de entre su descendencia, y responde a sus plegarias (1984:726). Por todo eso, Alá usa el pronombre *Nosotros* en vez de *Yo* en esta aleya.

Cabe mencionar que este diálogo es el primero citado del cuento de Abraham en el Corán. Empieza con el cumplimiento de Abraham con las órdenes de Alá y termina con su sumisión a Alá como ya es el elegido en el mundo y el justo en la otra vida: «Cuando su Señor le dijo: ¡Sométete! Dijo: Me someto al Señor del Universo (131)».

Al final, se observa que el estilo del diálogo es rico. Abraham usa las oraciones apelativas ya que utiliza las interrogativas como oraciones desiderativas. Las exhortativas forman sus plegarias. En cuanto a la oración aseverativa que dice el profeta al final de cada plegaria, alabando a Alá, tiene

<sup>15</sup>Isa traduce (اصطفيناه) (‘iṣṭafaynāh) a «fue un elegido». La traducción es imprecisa, ya que él cambia la estructura de la oración árabe al omitir el sujeto que se refiere a Alá.

relación con el tema de cada súplica. Su repetición al vocativo «¡Señor nuestro!» es un acto de cortesía antes de invocar a Alá. Por otro lado, Alá le honra y le exalta a su profeta cuando cita sus características a través de oraciones aseverativas, le ordena de reconstruir la Cáaba por oraciones exhortativas y al final responde a sus plegarias.

#### 4. CONCLUSIONES

Tras estudiar las características de los diálogos divinos en el Corán podemos sacar las conclusiones siguientes:

En cuanto a las características lingüísticas y pragmáticas, se nota que los diálogos estudiados dependen del uso de un lenguaje claro, ágil y sencillo. Se seleccionan los vocablos tan precisamente que ningún sinónimo pueda sustituir otro. El empleo de las partes morfológicas, sobre todo las invariables y los artículos determinados o indeterminados, siempre tiene función pragmática como las implicaturas. A veces, hay anteposición de un elemento a otro en la oración y esto se refiere a la importancia del elemento antepuesto sea un complemento directo o indirecto. Se utiliza el QASR (el estilo de limitación).

Para las características técnicas, se observa una como la variedad en el estilo que se transmite del uso del pronombre *Yo* al *Nosotros* cuando Alá habla de Sí mismo. Los personajes varían, sean profetas o gente de Gehena... Asimismo, para las acciones, unas han ocurrido y otras van a tener lugar en el Día de la Resurrección. Por otro lado, se reproduce la forma del habla de cada personaje teniendo en cuenta las situaciones y las circunstancias. Así, los incrédulos en gehena utilizan las exhortativas que funcionan como súplicas. El profeta Abraham siempre usa el vocativo *Señor nuestro* antes de invocar a Alá o pedirle perdón. Alá usa las oraciones aseverativas cortas para tranquilizar a Su profeta; las interrogativas, para reprochar a los incrédulos y las exhortativas, para responder las súplicas de Abraham. Es sabido que

los diálogos divinos con Abraham no se realizan cara a cara, sino a través de un mediador, Gabriel.

El acto de cortesía se representa en el habla de los profetas y todos los que hablan a Alá. Pues, siempre empiezan por el vocativo *Señor*, citan preámbulos antes de invocar a Alá y justifican su petición a través de oraciones aseverativas. Formulan las interrogaciones en forma modalizada. Hablan por turnos y escuchan por turnos. Glorifican a Alá a través de oraciones aseverativas seleccionando el Adjetivo Divino adecuado con el tema que tratan. En cuanto a la gente de Gehena, también comienza sus discursos por el vocativo *Señor nuestro*. Al hablar de sí mismos, se arrepienten de cometer pecados.

Refiriéndose a la función, los diálogos divinos proveen de pista al lector, ya que sus motivos son o advertir a los incrédulos, o prometer a los creyentes, o aportar información para saber el Poder absoluto de Alá. También, reemplazan la acción y la representan. Además, mantienen viva la curiosidad del lector por pronunciar oraciones apelativas interrogativas y exhortativas.

Para las traducciones, se nota que Cortés sigue la estructura árabe de la aleya; transmite la anteposición de los elementos, los tiempos verbales como están, los pronombres personales... y explica en notas a pie de página. Por otra parte, Isa sigue la interpretación de la aleya, no su estructura gramatical y añade sus explicaciones en el contexto entre corchetes y a pie de página. Además, se nota que Isa transmite las oraciones activas del Corán en pasivas, lo que hace la traducción imprecisa, ya que es importante citar el sujeto de la oración como está en la estructura árabe. Aunque Isa cita en su prólogo que va a traducir todos los pronombres personales utilizados por Alá, refiriéndose a Sí mismo, al pronombre personal de singular *Yo* para evitar la confusión ante el lector hispanoamericano, vemos que debe transmitir el texto coránico como es. Pues, hemos mencionado que cada pronombre,

sea *Yo* o *Nosotros*, tiene su motivo, su función y no puede ser sustituido por otro en la situación en que está usado. Por consiguiente, para evitar la confusión, Isa podría poner un astricto ante el *Nosotros* que se refiere a Alá y explica a pie de página [es Alá Quien habla, o se refiere a Alá. . .]. Asimismo podría indicar en su prólogo que Alá usa ambos pronombres a lo largo del Corán.

En consecuencia, la traducción de Cortés es la más correcta en general, a pesar de que la de Isa resulta correcta en algunas aleyas que Cortés entiende mal.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ALBADALEJO MAYORDOMO, Tomás (1982): "Pragmática y sintaxis pragmática del diálogo literario: sobre un texto dramático del Duque de Rivas", *Anales de Literatura Española*. N. 1. ISSN 0212-5889, pp. 225-247
- BOBES NAVES, María del Carmen (1992): *El diálogo- estudio pragmático, lingüístico y literario*, Madrid: Gredos,.
- KOHAN, Silvia Adela (2013): *Cómo escribir diálogos*, Barcelona: Alba.
- CORTÉS, Julio (2007): *El Corán*, Barcelona: Herder.
- ISA GARCÍA, Mohammad (2013): *El Corán*, Bogotá.
- MOLINER, María (2007): *Diccionario de uso del español*, 3ª ed., Madrid: Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011): *Diccionario de lengua española*, 22ª ed., CD ROM, Madrid: Espasa/Calpe.
- REYES, Garcíela (1998): *El abecé de la pragmática*, Madrid: Arco/libros.
- SEARLE, John (1969/2001): *Speech Acts - An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge: Cambridge University Press [Trad. esp.: *Actos de habla*, Madrid: Cátedra]
- VERSCHUEREN, Jef (199): *Para entender la pragmática*, Madrid, Gredos.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich (2007): *Pensamiento y habla*, [Trad. esp.: Alejandro Ariel González, Buenos Aires.]

### Libros y artículos en árabe

أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت ، ٣٩٩١  
Abū Hayyān Al 'Andalusī, Al Baḥr Al Muḥīṭ, vol.6, Dār Al Kutub Al 'ilmiyya, Beirut, 1993

اسماعيل عبد الرحمن، صور الحوار في القرآن الكريم  
<http://profesional2.blogspot.com/2009/11/2.html>  
Ismā'il Abdil Raḥmān, Suwar Al ḥiwār fī Al-Qur'ān Al karīm en  
<http://profesional2.blogspot.com/2009/11/2.html>

المقري أبو زيد الادريسي، لغة الحوار في القرآن الكريم (١) en  
[www.alrashad.org/issues/10/10-Idrisi.htm](http://www.alrashad.org/issues/10/10-Idrisi.htm)  
Al Maqrī Abū zayd Al 'Idrisī, Lugaṭ Al ḥiwār fī Al Qur'ān Al Karīm (1), pág.2 en  
[www.alrashad.org/issues/10/10-Idrisi.htm](http://www.alrashad.org/issues/10/10-Idrisi.htm)

سناء محمود عابد الثقفي، الحوار في القرآن الكريم وتنوع أساليبه، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، ٧-١٠ مايو ٢٠١٢، دبي

Sanā' Maḥmūd 'Ābid Al taqafi, *Al ḥiwār fi Al-Qur'ān wa tanawwu' Asālibuh*, El Congreso de la lengua árabe III, 7-10 mayo 2014, Dubai

عبد الفتاح لاشين، من أسرار التعبير في القرآن، عكاظ للنشر والتوزيع، جدة، ٣٨٩١  
'Abdil Fattāḥ Lašīn, *Min 'Asrār Al Ta'bir fi Al-Qur'ān*, 'ukāz, ḡiddah, 1983

عبد الكريم الخطيب، القصص القرآني في منطوقه ومفهومه، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، ٣١٠٢  
'Abdil Karīm Al Jaṭīb, *Al Qaṣaṣ Al Qur'ānī fi mafhūmih wa manṭūqih*, Al-ma'rifa, Beirut, 2013

عبد الله أحمد بافازي، القصة في أدب الجاحظ، تهامة، جدة، ٤٨٩١  
'Abdalla Bafāzī, *Al-qīṣṣa fi 'Adab Al-ḡaḥiẓ*, Tuhāma, ḡiddah, 1984

محمد الصادق عرجون، القرآن الكريم --- هدايته وإعجازه في أقوال المفسرين، ط٢، الدار الشامية، بيروت، ١٩٩١  
Moḥammad Aṣṣādiq Arḡūn, *Al-Qur'ān Al karīm*, 2<sup>a</sup> ed., Ad-dār Aššāmiyya, Beirut, 1990

محمد الطاهر بن عاشور، التحرير والتنوير، السداد التونسية للنشر، تونس، ٤٨٩١  
Mohammad Aṭṭāhir Ibn 'Āšūr, *Attaḥrīr wa attanwīr*, vol.18, Assadād attūnisīyya lil našr, Túnez, 1984

محمد متولي الشعراوي، تفسير القرآن العظيم، أخبار اليوم --- قطاع الثقافة والنشر، القاهرة، دون تاريخ  
Ašša'rāwī, *Tafsīr Al-Qur'ān Al Karīm*, Vol.17, Ajbār Al Yūm, Sector de la Cultura-Publicaciones y Librerías, El Cairo, s.f.

## Sitios en página web

«Las formas de expresión. El diálogo, en <http://roble.pntic.mec.es/msanto/lengua/dial.htm>

Recibido: enero de 2020

Aceptado: junio de 2020



APROXIMACIÓN A LA AMOTIVACIÓN Y LA  
DESMOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS  
A TRAVÉS DEL INGLÉS COMO MEDIO DE INSTRUCCIÓN  
(EMI) EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN UNA  
UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS

Universidad de Alicante

**Title:** Approach to amotivation and demotivation in learning content with English as a Medium of Instruction (EMI) in Higher Education at a Spanish university

**Abstract:** The international role of English as lingua franca has led educational institutions in many countries to promote the inclusion of English within their systems, including the university level. In this latter case in particular the use of English has grown exponentially in recent years; a circumstance that has caused a number of implementation issues that need to be examined. Therefore, the purpose of this paper is twofold: (1) to confirm whether or not there is evidence of amotivation and demotivation regarding the use of EMI at university level that may serve as grounds for a subsequent quantitative research and (2) to test the open-ended questions of an ad hoc suggested form including specific questions on EMI. Thus, two questionnaires were developed: one on amotivation answered by 74 students, and another on demotivation, which was answered by 100 students. The answers were analysed by thematic clusters through the QDAMiner Lite software. Regarding the first purpose, the results obtained confirm that those students who study with EMI experience both amotivation and demotivation. Specifically, answers offer data on the limitations of programmes regarding the degree of information offered to students during the stage prior to their choice, as well as regarding the emotional insecurities they face, the additional strain an academic year with EMI poses and other related methodological issues during the process, among others. The second purpose is fulfilled since empirical data allowing for the design of the final questionnaire and preventing any prior inclination or biases of the researcher have been collected.

**Key words:** Demotivation. Content instruction. English as a medium of instruction (EMI). Higher Education.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras (LE, en adelante) tiene orígenes tan antiguos como la civilización europea, ya que desde la Grecia clásica se constata el aprendizaje de idiomas para el comercio o la diplomacia y también la hegemonía en esa época del griego como *koiné* (Robins, 2000: 40). En esa misma línea a lo largo de los siglos otras lenguas han ejercido su supremacía como el ruso en la zona occidental y norte del continente asiático o el árabe en el Magreb y Oriente Medio, por poner algunos ejemplos. Como correlato a este fenómeno de las lenguas francas en el siglo XX

y XXI, el inglés se ha asumido como vehículo de la comunicación en el nuevo orden mundial lingüístico (Marsh, 2006) hasta el punto de considerar su conocimiento como una “habilidad básica” (Graddol, 2006: 118). Dadas estas circunstancias, los diseñadores de los sistemas educativos han decidido incorporarlo como una asignatura obligatoria (Moustaoui, 2004; Hu, 2005; Gottlieb, 2011; etc.), aunque no siempre con los resultados esperados, dado que algunas políticas lingüísticas educativas han terminado en un fracaso de implantación por razones como la falta de financiación, el escaso número de horas de clase, la insuficiente formación del profesorado, etc. (véase Kaplan, Baldauf y Kamwangamalu, 2011; Baldauf, Kaplan, Kamwangamalu y Bryant, 2011, para más detalles al respecto).

Esta situación de predominancia del inglés es consecuencia entre otras razones de la globalización, de los avances tecnológicos y de las tendencias socioeconómicas actuales (Marsh, 2018). Por supuesto, las universidades como parte de la estructura social no son ajenas a esta situación y entre sus estrategias de trabajo han incluido el aprendizaje de LE, dado que buscan internacionalizarse promoviendo los intercambios de estudiantes y de profesorado y mejorar la empleabilidad de los graduados, entre otros objetivos. En consecuencia, la expansión en los últimos años de los programas con enseñanza en inglés en Europa, por ejemplo, casi se ha cuadruplicado desde 2007 (Wächter y Maiworm, 2014). Este crecimiento exponencial en los sistemas educativos se ha dado a pesar de que se han constatado diversos retos que aún están por solventar desde el punto de vista lingüístico, cultural, institucional y estructural (Bradford, 2016).

Justamente para reflexionar sobre las limitaciones y dificultades del uso del inglés como lengua de instrucción (EMI, en adelante) en lo que concierne a los aspectos motivacionales presentamos esta investigación. Así, en este trabajo tomamos el testigo señalado por Doiz, Lasagabaster y Sierra (2014) sobre la necesidad de ampliar el número de trabajos sobre la moti-



vación dada su importancia para el aprendizaje y, ya de un modo concreto, seguimos también la línea iniciada por Morell *et al.* (2014), que reflexionaban en su artículo sobre las motivaciones de los estudiantes universitarios para estudiar en inglés y sobre cuáles eran sus necesidades. Considerando estos antecedentes, este trabajo viene a aportar un acercamiento diferente, ya que tiene en cuenta no los motivos por los que deciden estudiar contenidos en inglés, sino el lado oscuro de la motivación: por qué no lo hacen o por qué dejan de estar interesados en ello. Dado que no se tiene noticia de estudios centrados únicamente sobre la *amotivación* ni la *desmotivación* en EMI, la presente investigación cobra mayor relevancia si cabe. En consecuencia, buscamos constatar la existencia de la *amotivación* o, en otras palabras, por qué teniendo la opción, el alumnado no toma la decisión de estudiar en inglés, y, por otra parte, de la *desmotivación*, es decir, por qué durante el proceso de aprendizaje los aprendices experimentan una bajada en su interés. Para lograr este objetivo se emplea una primera versión de las preguntas abiertas de un cuestionario diseñado *ad hoc*, ya que no se ha atestiguado la existencia de ninguno específico. De esta manera se sientan las bases de una futura investigación más prolija y ceñida al objeto de estudio.

## 1. ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI)

La enseñanza de contenidos mediante el uso del inglés se ha extendido vertiginosamente en los últimos años y no solo en Europa (Wächter y Maiworm, 2014), sino también en otras áreas geográficas como Turquía (Ekoç, 2018); Brasil (Martínez, 2016); Vietnam (Vu y Barns, 2014); China (Yang *et al.*, 2019); Hong Kong (Evans y Morrison, 2011); Japón (Aizawa y Rose, 2018), etc.

España por supuesto no ha permanecido al margen de esta tendencia educativa global que viene marcada en Europa por la promoción del *CLIL* o *AICLE* (*Content and Language Integrated Learning, Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjeras*) desde los estamentos gubernamentales re-

flejada en el Plan de Acción europeo (2004-2006)<sup>1</sup> y también por su apuesta decidida por el multilingüismo. Como señalan Julián de Vega y Ávila López (2018), de hecho, esa postura de defensa de la enseñanza del inglés mediante contenidos aplicada en la educación básica marcó el camino a las universidades para ofertar distintos programas de EMI. De hecho, ha sido tal la acogida que, como señalan Ramos García y Pavón Vázquez (2018), ya hay 292 grados bilingües y el crecimiento ha sido y todavía es rápido (Ramos, 2013).

En este trabajo entenderemos EMI como “the use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English” (Dearden, 2014: 2). El haber elegido el inglés como lengua de instrucción en los planes universitarios parece haber quedado ya justificado por la preeminencia de este idioma —al menos en el área de influencia española y occidental— en la comunicación científica, académica y socioeconómica.

Esta rápida implantación del EMI ha presentado puntos fuertes que hacen que las políticas lingüísticas al respecto tengan éxito. Tal como señalan Costa y Coleman (2012), esto ocurre si se da una buena financiación, un análisis apropiado previo, un apoyo completo de la universidad, buena formación del profesorado, apoyo académico y lingüístico al alumnado, una oficina de relaciones internacionales eficiente, intercambios de estudiantes, identificación adecuada de los contenidos, comunicación e institucionalización del esfuerzo, etc. A pesar de ello, los programas también afrontan problemas, como señala Coleman (2006), a saber, la falta de competencia lingüística del profesorado y del alumnado, reticencias por abandonar la lengua materna como idioma de transmisión científica (en especial en zonas donde los idiomas vernáculos cuentan con menor número de hablantes),

---

<sup>1</sup><https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11068>, <https://cli1.files.wordpress.com/2009/04/cli1-en-europa.pdf>

la falta de disponibilidad del profesorado para impartir docencia en inglés, la falta de especialistas, la selección inadecuada de tutores que apoyen a los estudiantes no nativos, entre otros.

No obstante, son particularmente interesantes para esta investigación aquellos aspectos negativos que se relacionan con el micronivel del aula: falta de interés del alumnado local, falta de integración de los estudiantes de intercambio, pérdida de confianza en sí mismos de los aprendices locales, etc. Es aquí donde se percibe la trascendencia crítica que tienen los aspectos motivacionales durante el aprendizaje. Así, en esos contextos de dificultad pueden surgir fenómenos como la *amotivación* y la *desmotivación* por el aprendizaje de contenidos con el inglés como medio de instrucción. De hecho, aunque pocos, existen trabajos como el de Evans y Morrison (2011) sobre la experiencia del alumnado en Hong Kong en el que se constata que estos no perciben la necesidad de hablar en inglés con sus compañeros. Esos alumnos no tienen interés porque se descubre como algo innecesario y artificial, ya que no existe una necesidad comunicativa real, dado que ellos prefieren comunicarse en cantonés. Esta actitud de apatía solo cambia cuando deben comunicarse con estudiantes internacionales y, por ello, se ha demostrado que la integración social y educativa de estos en el aula es fundamental. He aquí pues una primera recomendación para mejorar la enseñanza: la integración efectiva del alumnado de intercambio a través de una buena gestión del grupo.

Dada la tradicional importancia de la motivación como factor clave condicionante del aprendizaje de LE y, por otra parte, dada la falta de estudios apuntada ya por Doiz, Lasagabaster y Sierra (2014) y que también hemos constatado, procede pues combinar las reflexiones sobre EMI y la *amotivación* y la *desmotivación* para poder ofrecer un panorama más completo del fenómeno de la enseñanza-aprendizaje.

## 2. LOS FACTORES MOTIVACIONALES DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Tal como apuntaban Doiz, Lasagabaster y Sierra (2014), la individualidad de los aprendices ha sido obviada en las investigaciones y teorías de aprendizaje de LE. De hecho, una de las carencias de muchos métodos de enseñanza y enfoques era que olvidaban las variables individuales que, *de facto*, se constatan en cada aula.

Entenderemos por ‘diferencias individuales’ las características o rasgos en los que los individuos divergen entre sí (Dörnyei y Ryan, 2015). No obstante, esta definición es tan amplia que cabrían en ella desde los rasgos heredados hasta los resultados de la interacción con el ambiente. Como explican Dörnyei y Ryan (2015), la mayoría de trabajos se han ceñido a una docena de ellos y esto se debe a que es necesario que estos rasgos tengan una estabilidad que los haga sistematizables para que su análisis sea factible. Diferenciaremos pues, de forma práctica entre factores cognitivos, motivacionales, afectivos, sociales y culturales. Entre ellos, los que más se han estudiado y que se han mostrado como mayores predictores del éxito son, como señalan Dörnyei y Skehan (2003), aspectos cognitivos como la ‘aptitud lingüística’ y, por otra parte, la ‘motivación’. Por ello, en este trabajo atenderemos por su relevancia los factores motivacionales, en particular la ‘amotivación’ y la ‘desmotivación’.

La última etapa de la evolución conceptual sobre el constructo de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras abarca el período actual denominado sociodinámico. Según Ryan (2013), esta fase tiene influencias de la Teoría Sociocultural, de manera que el contexto ya no se concibe como algo externo, sino como algo que interactúa con el individuo. La motivación se considera pues una fuerza procesual que necesita iniciarse, mantenerse y evaluarse teniendo en cuenta todos los factores internos, externos y contextuales que interactúan con ella en una situación dada, de modo que en esa relación de interdependencia todos los elementos implicados en el

proceso de enseñanza-aprendizaje se afectan mutuamente. Así pues, esto da pie también a entender que deben analizarse los factores que provocan la amotivación y la desmotivación.

En primer lugar, es necesario diferenciar la ‘amotivación’ (ausencia de motivación absoluta, Vallerand *et al.* 1992) de la ‘desmotivación’, donde una persona ‘desmotivada’ será aquella que ya estuvo motivada para aprender una LE, pero que ha perdido su compromiso o interés por alguna razón (Dörnyei, 2001). Se puede deducir de esto que la motivación está expuesta a cambios de fuerzas tanto positivas como negativas (Dörnyei, 2001) que pueden influir en los comportamientos de los estudiantes. Si se experimentan fuerzas negativas con mucha intensidad, como decíamos, puede producirse una fuerte y prolongada aparición de episodios de desmotivación que desemboquen en un rechazo parcial o completo del aprendizaje, y de ahí la importancia de su estudio y comprensión (Méndez Santos, 2020).

La desmotivación fue definida en el ámbito de la enseñanza de LE por Dörnyei (2001: 143), como “specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action”. Sin embargo, como señala Kikuchi (2015), esta definición presenta dos limitaciones. En primer lugar, no se puede identificar el fenómeno (desmotivación) con los factores que lo producen (los factores desmotivadores). Esta matización de Kikuchi lleva a que se diferencie entre el proceso (desmotivación) y los factores desencadenantes (desmotivadores) de una acción (desmotivar) que reduce el nivel de motivación de quienes lo experimentan (desmotivadas). Asimismo, no se puede considerar que las fuerzas provocadoras de la desmotivación sean un factor completa y exclusivamente externo al individuo (*external forces*), ya que parece que cuestiones como el sexo, el nivel de autoestima o la percepción sobre experiencias pasadas condicionan también la posibilidad de experimentar episodios de desmotivación.

En cuanto a las características del fenómeno de la desmotivación conviene apuntar que, según se ha constatado en estudios previos sobre LE (no sobre EMI porque ya hemos señalado no tenemos constancia de que los haya), esta influye negativamente en el aprendizaje del alumnado (Kikuchi, 2015), porque debilita —aunque no anula necesariamente— la voluntad del aprendiente y disminuye su autoestima (Falout y Falout, 2005). Además, y al igual que la motivación, la desmotivación fluctúa en el tiempo (momentánea, esporádica o muy frecuente) (Falout, 2012), depende de múltiples factores y es maleable, o sea, que se puede influir sobre ella (Kaivanpanah y Ghasemi, 2011). Asimismo, queda patente en esas investigaciones que los factores desmotivadores hacen que el aprendizaje sea menos placentero y, en consecuencia, que los resultados del mismo sean más difíciles de alcanzar<sup>2</sup>.

Por todo lo anteriormente expuesto, es lícito pues preguntarse por qué el alumnado está amotivado y no aprovecha la opción de estudiar contenidos a través de EMI a pesar de tener esa posibilidad, y también analizar qué pasa una vez que se han decidido a hacerlo para entender por qué se desmotivan.

### 3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Dada la situación de crecimiento exponencial del número de programas universitarios en los que se implementa EMI parece necesario conocer qué condiciona la ‘amotivación’ y la ‘desmotivación’ del alumnado, sobre todo porque, como apuntan Salaberri Ramiro y Sánchez Pérez (2018), hay poca investigación sobre la motivación para elegir estudiar con EMI. Añadamos a esta apreciación que no se han atestiguado estudios específicos sobre la desmotivación ni la amotivación. De hecho, solamente se constatan algunos resultados en estudios genéricos sobre la motivación. El trabajo que más se acerca a esa perspectiva es el de Doiz, Lasagabaster y Sierra (2014), pero se

---

<sup>2</sup>Para una revisión teórica sobre el fenómeno de la desmotivación se recomienda leer Méndez Santos (2019).

llevó a cabo en escuelas. Salaberri Ramiro y Sánchez Pérez (2018) analizan los motivos para inscribirse en cursos con EMI y alguno de sus resultados también entroncan con los intereses de esta investigación.

Por ello, en este trabajo se busca constatar si el alumnado universitario que cursa asignaturas con EMI experimenta los fenómenos de la amotivación y la desmotivación y qué factores se ven envueltos. Para ello se desarrolla este estudio piloto y preliminar para acercarse al tema sin sesgos adquiridos de la extrapolación de los estudios sobre amotivación y de la desmotivación en otras áreas y tipos de enseñanza.

#### 4. MÉTODO

##### 4.1. Contexto

La Universidad de Alicante donde se realizó el diseño de este estudio preliminar es un centro público de educación terciaria. Dicha universidad tiene 11 sedes en las que hay 7 Facultades y Escuelas Superiores y 13 Institutos universitarios. Se ofrecen 49 grados entre los que se distribuyen en porcentaje el siguiente número de estudiantes: 20 %, Artes y Humanidades; 12 %, Ciencias; 6 %, Ciencias de la Salud; 42 %, Ciencias sociales y jurídicas, y 20 %, de Ingeniería y Arquitectura. En total en el curso 2018-2019 comenzaron sus estudios en primero 5444 estudiantes del total de 25500 que cursan estudios de grado. Durante ese curso lectivo se contaba con 990 estudiantes de intercambio acogidos. Del total de grados ofrecidos, un 13.93 % de las asignaturas se imparten en inglés (estos datos excluyen los grados de estudios ingleses, traducción, etc. y las asignaturas de lengua inglesa de otros grados)<sup>3</sup>.

En línea con la política europea de apoyo al multilingüismo la Universidad de Alicante estableció un plan de fomento del valenciano, el inglés

---

<sup>3</sup>Datos extraídos de la web de la UA y facilitados también por la Unidad técnica de calidad *ad hoc* para este estudio (<https://utc.ua.es/es/datos/la-ua-en-cifras.html>) Datos referidos al curso 2018-2019.

y otras lenguas en la docencia para los años 2017-2020<sup>4</sup>. Los objetivos de este plan son los siguientes: a) Favorecer la empleabilidad del alumnado a través de los conocimientos lingüísticos y la acreditación del valenciano, el inglés y otras lenguas; b) Dar respuesta a la demanda de formación en valenciano, inglés y otras lenguas; c) Aumentar la calidad lingüística de la docencia en valenciano, inglés y otras lenguas y d) Disponer de PDI con competencias y habilidades lingüísticas para impartir docencia en valenciano, inglés y otras lenguas en todos los estudios de grado.

Para ello se cuenta con una dotación económica y apoyo con especial financiación a los grupos impartidos en valenciano e inglés, así como también directamente al profesorado mediante un pago extra en el salario anual y ventajas en procesos de selección para becas de movilidad, etc. La lengua vehicular de la docencia es una información pública y vinculante que todos deben conocer con suficiente antelación y con la cual el alumnado toma la decisión de matricularse en esa opción lingüística. Al profesorado se le requiere una competencia lingüística acreditada y al alumnado un conocimiento mínimo. Para más detalles, se recomienda consultar dicho plan.

#### *4.2. Perfil de la muestra*

En este trabajo de acercamiento a la amotivación y a la desmotivación con EMI en el alumnado de la Universidad de Alicante, se ha procurado obtener una primera muestra de informantes de cualquier curso que permitiese comprobar si las preguntas abiertas planteadas eran adecuadas y eficaces en relación con el objetivo planteado de constatar la existencia (o no) de estos fenómenos y diseñar un cuestionario específico sobre el tema, siguiendo la línea de otros ya empleados en contextos de LE. No ha sido posible conocer con exactitud cuál es el número exacto de estudiantes que tendrían

---

<sup>4</sup>Plan Pivald 2013-2016: <https://sl.ua.es/es/dinamitzacio/apoyo-al-pdi-para-el-pivald.html>. Plan Pivald 2017-2020: <https://web.ua.es/es/consejo-gobierno/documentos/consejo-de-gobierno-29-06-2017/punto-9-1-modificacion-pivald-2017-2020.pdf>



hipotético acceso a estudiar con EMI ni tampoco cuantos realmente están haciéndolo para calcular el universo de la muestra. No obstante, sí sabemos que será un número mucho menor que 25.500, ya que solo el 13.93 % de las asignaturas de grado tienen la opción de ser estudiadas en inglés. Dada esta situación y que esta muestra se emplea para comprobar la experimentación o no en términos generales de ambos fenómenos y para pilotar las preguntas abiertas, consideramos que el número de respuestas recogidas es suficiente.

Como se han analizado dos fenómenos, se han presentado dos pilotajes de cuestionarios diferentes. El cuestionario de amotivación fue dirigido a discentes que tuvieron la opción de estudiar una asignatura con EMI, pero que no lo hicieron. Por su parte, el cuestionario de desmotivación se le hizo llegar a alumnado que sí estaba estudiando en ese momento o habían seguido en ese curso asignaturas con EMI durante su grado. El muestreo en ambos casos es subjetivo por decisión razonada. El número de respuestas varía dado que fue más fácil acceder a estudiantes que sí habían estudiado o estaban estudiando con EMI, que a quienes habían tenido la opción, pero no lo hicieron, dado que no existen registros.

En total contestaron al cuestionario de amotivación 74 informantes de los que el 37.8 % eran de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 41.9 % de Ciencias y el 20.3 % de Arte y Humanidades. El 95.9 % eran estudiantes de la propia universidad y el 4.1 % estudiantes de intercambio. No hemos querido excluirlos de la muestra porque pretendemos dar un panorama global del fenómeno y los estudiantes de intercambio son, como ya se ha comentado anteriormente, una parte más de los grupos de clase y que, de hecho, motiva al alumnado local, con lo cual, obviar sus respuestas solo nos hubiera ofrecido una perspectiva sesgada. El 93.2 % declaró que el inglés no era su lengua materna. El 55.4 % no había estudiado una asignatura con el inglés como medio de instrucción.

En total contestaron al cuestionario de desmotivación 100 informantes —que son personas diferentes a los del cuestionario de amotivación como ya se ha explicado— de los que el 39 % eran de Ciencias Sociales y Jurídicas; el 20 %, de Ingeniería y Arquitectura; el 17 %, de Ciencias; el 15 %, de Arte y Humanidades y el 9 % eran de Ciencias de la Salud. El 9 % eran estudiantes de intercambio. El 94 % contestó que el inglés no era su lengua materna. El 98 % ha cursado una asignatura con el inglés como medio de instrucción.

En la tabla 1 se resumen los datos del perfil de la muestra de ambos cuestionarios.

	Nº total de informantes (N=x)	Nº total de personas que han cursado una asignatura con EMI	Nº total de estudiantes de intercambio	Número total de informantes que consideran el inglés su L1
Cuestionario sobre la <i>amotivación</i>	74	44.6 %	4.1 %	6.8 %
Cuestionario sobre la <i>desmotivación</i>	100	98 %	9 %	6 %

**Tabla 1:** Resumen de los datos de los informantes que contestaron a los cuestionarios de amotivación y desmotivación

### 4.3. *Instrumento*

Para la recolección de los datos se emplearon como instrumentos dos cuestionarios preliminares en línea —uno para cada constructo teórico: amotivación y desmotivación— que estaban compuestos de dos bloques de preguntas siguiendo otros modelos de cuestionarios de desmotivación: en primer lugar, se planteaban unas cuestiones básicas de carácter académico muy genéricas y, en segundo lugar, se ofrecían unas preguntas abiertas cuya respuesta admitía formato de texto largo. El diseño y pilotaje de este trabajo se centra especialmente en estas últimas. El objetivo era desarrollar su validez y comprobar su fiabilidad (Rasinger, 2019) para su posterior empleo en una segunda fase de la investigación con datos masivos. Queríamos comprobar si las preguntas eran lo suficientemente comprensibles, claras y específicas.

Se ha evitado pedir datos concretos (sexo, edad, grado concreto de estudios...) para reducir a la mínima expresión la sensación del alumnado de estar siendo controlado con el fin de lograr la mayor sinceridad posible, dado que estos resultados son preliminares para un diseño posterior del instrumento definitivo y esa información no era relevante en este momento. De hecho, por ejemplo, en lugar de preguntar el grado concreto que cursaban se les requería solamente que indicaran el área de estudios, con lo que se buscaba que entendiesen que lo importante no era saber quién opinaba qué acerca de una materia en particular, sino que lo importante era hacer una reflexión genérica —como de hecho así fue percibido—. Con ello también pretendíamos lograr una mayor colaboración del profesorado que es quien facilitaba el enlace a los estudiantes, dado que sintieron también que era realmente algo general y que no se les evaluaba personalmente.

El cuestionario se presentaba en español, aunque las respuestas se recibieron en diferentes idiomas (valenciano, español e inglés). Se ofrecía un mensaje de bienvenida donde, cumpliendo con los principios éticos de una

buena investigación (Rasinger, 2019), se explicitó quién era la persona responsable de la investigación, con qué fines se hacía, que las respuestas no tendrían ninguna repercusión para los estudiantes, cuánto tiempo aproximado se tardaba en hacer, se les informaba de que podían abandonarlo en cualquier momento y también se les rogaba la máxima sinceridad y precisión en sus respuestas.

Se ha optado por ofrecer cuestionarios breves y concisos (2 preguntas en el de *amotivación*, 4 en el de la *desmotivación*, véanse Anexos I y II) para intentar lograr la mayor cantidad de respuestas posibles. Aunque potencialmente un cuestionario de preguntas abiertas pueda tener como debilidad la subjetividad de las respuestas, su punto fuerte es que revela información que de otro modo podría quedar oculta o sin atender, como señala Perry (2011). Asimismo, teniendo en cuenta la necesidad de la máxima sinceridad posible se descartó la posibilidad de realizar entrevistas personales —al menos en esta fase preliminar de la investigación—.

En futuras etapas se completará este acercamiento cuantitativo que se ha hecho mediante los cuestionarios de preguntas abiertas, con grupos de discusión para poder pedir mayores aclaraciones sobre algunos temas que emergieron en las respuestas y que requerían mayores matizaciones para entenderlas por completo. En otras palabras, en las siguientes fases de trabajo se procederá a realizar una investigación mixta.

En suma, en esta etapa decidimos contar con dos cuestionarios que fuesen distribuibles en línea con el fin de conseguir el mayor número de informantes posibles, que fueran cortos y rápidos de contestar, que minimizasen la sensación de control y que sirviese de base para confirmar su validez y, así, poder emplearlos, en la siguiente etapa de investigación como instrumentos ya pilotados.

Las cuestiones son directas y claras. Para asegurar la máxima comprensión de las preguntas se han ofrecido entre paréntesis explicaciones in-

formales del concepto de *desmotivación* para garantizar que el alumnado respondía lo que buscábamos: 3. *¿Qué es lo que menos te gusta de hacerlo? (qué cosas te desmotivan, te provocan desinterés...)*. Recuerda explicar tu respuesta y dar ejemplos.

Para realizar un análisis de contenidos de una forma sistemática se empleó el software QDAMiner Lite en su versión gratuita para poder codificar las respuestas abiertas en clústeres temáticos. Para la codificación de los clústeres se toma como base en el caso de los factores *desmotivadores* la clasificación que realizó Dörnyei (2001) que, aunque no estaba pensada para EMI, sino para la enseñanza de LE, en general, nos ha servido como orientación. También se ha empleado la clasificación de Bradford (2016) sobre las dificultades de implementación de los programas de EMI: retos lingüísticos, culturales, estructurales e institucionales.

#### 4.4. Procedimiento

La investigadora consultó la página web de la Universidad de Alicante y anotó el profesorado que constaba como docente que impartía una asignatura de contenido en inglés. Así se escribió de manera personalizada correos electrónicos a 123 docentes de entre los que algunos contestaron que ya no impartían docencia en inglés con lo cual no podían colgar el anuncio en su campus para los estudiantes y otros contestaron afirmativamente. A estos últimos se les facilitó un mensaje elaborado por la persona investigadora que sirviese como presentación y que cumpliese los principios éticos de la investigación. De este profesorado que sí colaboró, 16 eran de Económicas, 4 de Humanidades, 6 de Enfermería, 18 de Derecho, 7 de Educación, 8 de Turismo, 11 de Ciencias, 2 de Matemáticas, 3 de Química y 48 de diferentes tipos de ingenierías.

Los cuestionarios se distribuyeron a través de la plataforma de la universidad al estudiantado y el mensaje era colgado por cada docente explicando que estaban participando en una investigación de una profesora de

la misma universidad. Se rogó la colaboración y se dejó claro y de forma explícita que los resultados no tendrían ninguna repercusión en sus notas. Fueron los mismos docentes quienes eligieron cuál de los dos cuestionarios se adaptaba a su situación: el de desmotivación si estaban dando clase en inglés en ese curso lectivo o el de amotivación si sabían que ese grupo que estudiaba en castellano tenía la posibilidad paralela de estar haciéndolo en ese mismo curso en inglés, pero que no eligió esa opción.

Las respuestas del cuestionario de desmotivación se recogieron entre los días 11 de mayo de 2019 y 3 de junio del mismo año. El cuestionario de amotivación fue respondido entre los días 15 de mayo de 2019 y el 27 del mismo mes.

## 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 5.1. *La amotivación*

La reflexión sobre la amotivación es crucial, ya que, a pesar de la inversión en los programas de implantación de EMI en el ámbito universitario, estos no tienen la gran acogida, en muchos casos, que se espera. Las respuestas del cuestionario de amotivación fueron 74 como ya se ha explicado, pero se descartaron 17 por incompletas. En total las respuestas procesadas para la pregunta 1: “*Si has tenido la oportunidad de matricularte en asignaturas en inglés, ¿por qué no lo has hecho? (Pon todas las razones, ejemplos si lo consideras oportuno, etc.)*” fueron 57.

En un primer análisis léxico general (lematizado<sup>5</sup>) encontramos de manera recurrente algunas ideas que apuntan a unas categorías que determinan la razón por la que no se matriculan en asignaturas en inglés: la falta de nivel y el miedo a no ser capaz de seguir el curso por falta de comprensión,

---

<sup>5</sup>Esto quiere decir que mediante un programa (AntConc) se tuvieron en consideración como misma palabra todas las formas de un verbo o el plural y el singular de sustantivos o adjetivos. Es decir: entiendo, entendía, entendí... se cuentan como parte del lema entender. También se ha procedido así para palabras derivadas y de la misma familia.

por falta de seguimiento tomando notas o falta de participación durante las sesiones (véase tabla 2).

	Número de ocurrencias
Nivel	17
Dificultad/difícil	14
Entender	9
Miedo	6
Suspender/suspenso	3

**Tabla 2:** Resultado del análisis léxico de frecuencia de las 57 respuestas del cuestionario de amotivación

Una vez analizados los mismos testimonios, pero esta vez categorizados siguiendo la clasificación de Bradford (2016) —ya mencionada en la introducción— observamos que las dificultades culturales e identitarias no preocupan al alumnado, ya que no están presentes en la muestra, es decir, ninguno critica el hecho de la promoción del inglés por encima del valenciano y del castellano, ni tampoco se percibe eso como una falta de coherencia identitaria de la institución, por poner un ejemplo, o que le provoque un choque cultural en algún aspecto.

La muestra de 57 textos de estudiantes sobre por qué no escogen las asignaturas en inglés muestra una gran preocupación por la dificultad percibida de la asignatura (39.7 %) y la falta de nivel que tienen o creen tener (28.6 %). Además, también presentan cierto miedo, como se puede observar en la Figura 1, al suspenso por no entender o no poder explicarse bien, hecho que entronca con la idea también constatada de que van a aprender menos que si lo hicieran en una de sus lenguas maternas porque eso es más cómodo. Se atestiguan algunos casos en los que no ha sido posible cursar la asignatura por falta de compatibilidad de horarios o por falta de información (dificultades estructurales según Bradford, 2016).



	Count	% Codes	Cases	% Cases
 Dificultades lingüísticas				
• Menos aprendizaje	4	6,3%	1	100,0%
• Dificultad	25	39,7%	1	100,0%
• Nivel	18	28,6%	1	100,0%
• Nivel del profesorado	1	1,6%	1	100,0%
 Dificultades estructurales				
• Miedo al suspenso	7	11,1%	1	100,0%
• Oportunidad	2	3,2%	1	100,0%
• Horarios	3	4,8%	1	100,0%
• Falta de información	3	4,8%	1	100,0%

Figura 1: Resultado del análisis de contenido siguiendo las categorías de retos de EMI establecida por Bradford (2016)

Estos resultados se sitúan en la línea de la preocupación que han mostrado también los docentes en otros países como en Turquía (Kiliçkaya, 2006), ya que consideran que el nivel de interiorización de conocimientos puede ser más bajo que si se cursase la materia en su L1. Asimismo, los resultados son similares a los que Salaberri Ramiro y Sánchez Pérez (2018) constataron entre las inquietudes de sus estudiantes a la hora de inscribirse en un curso con EMI: nivel de idiomas del profesorado, oportunidades futuras de trabajo, estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación y notas y construcción de la autoestima para evitar la frustración. Las investigadoras sí atestiguaron visiones críticas en su muestra sobre el uso del inglés como lengua dominante que aquí no se dan.




A tenor de los resultados parece claro que el alumnado necesita más información sobre cómo se organizan las asignaturas en inglés para tener claro qué nivel es el necesario para seguir las y cómo se estructura la evaluación y la metodología de enseñanza.

### 5.2. La desmotivación

Para mejorar la calidad de las asignaturas que ya se ofrecen durante el grado con EMI es importante valorar qué factores desmotivadores están operando, ya que estos pueden reducir el interés por repetir la experiencia.



Así, la otra cara de la moneda a la pregunta sobre la amotivación para escoger cursos en inglés se sitúa en el primer ítem del cuestionario de desmotivación: 1. *¿Por qué has elegido estudiar una asignatura de tu grado en inglés?* Del total de 97 respuestas válidas para esta pregunta (véase figura 2), destacan por encima de las demás razones académicas como mejorar el conocimiento del idioma —en especial dominar vocabulario técnico— y poder conseguir el certificado de lengua extranjera B1 para poder graduarse. También es cierto que el alumnado percibe una ventaja laboral en el futuro para trabajar en el extranjero o que el inglés le sirva como habilidad que lo distinga del resto de candidatos en un proceso de selección laboral competitiva. Los estudiantes de intercambio prefieren cursar la asignatura en inglés cuando tienen un nivel muy bajo de español sobre todo por el miedo a suspender y a las consecuencias académicas que ello tiene. Entre las razones personales que se aducen están los retos personales y la oportunidad de trabajar con estudiantes extranjeros y conocer gente de otras culturas.

	Count	% Codes	Cases	% Cases
 Razones académicas				
• titulación	13	15,3%	1	100,0%
• Mejorar el conocimiento del idioma	41	48,2%	1	100,0%
• Estudiantes de intercambio	6	7,1%	1	100,0%
 Razones personales				
• Reto	3	3,5%	1	100,0%
• Relaciones personales	3	3,5%	1	100,0%
 Razones laborales				
• Utilidad laboral	16	18,8%	1	100,0%
• Trabajo en el extranjero	3	3,5%	1	100,0%

**Figura 2:** Resultado del análisis de contenido a la primera pregunta del cuestionario de desmotivación: 1. *¿Por qué has elegido estudiar una asignatura de tu grado en inglés?*














En la pregunta 2 se le interpelaba al alumnado para saber qué factores eran los más motivadores: *¿Qué es lo que más te gusta de hacerlo? (qué cosas te motivan, te animan a continuar...)*. Recuerda explicar tu respuesta y dar ejemplos. En este caso se repiten aspectos como la práctica del idioma, el

aprendizaje de vocabulario técnico y los beneficios (laborales y personales). Por ejemplo, el factor personal del docente aparece aquí sí —al contrario que en el caso de la *amotivación* que se centraba básicamente en la falta de competencia y de confianza en las habilidades del alumnado— de una manera muy destacada. Se menciona muy positivamente el rol del profesorado como señala este informante que, además, resume casi todos los beneficios que aporta la experiencia:

Esta es una forma práctica de aprender vocabulario de forma progresiva, sin forzar, según las necesidades. Además, mis profesores han sabido crear un ambiente muy agradable donde se permiten los fallos, pero todos aprendemos. Por ejemplo, mi profesor de sociología de las migraciones se esfuerza por utilizar un nivel de inglés que todos podamos seguir sin rebajar el nivel del lenguaje; suele acompañar con gestos, ejemplos o pequeñas definiciones a términos que puedan ser nuevos para nosotros. Valoro muy positivamente poder tener esta experiencia multicultural sin recurrir a la movilidad, ya que realizar un curso en el extranjero supone un gran gasto económico que nuestras familias no siempre pueden asumir. (sic) (Informante 34).

Del total de 92 respuestas a la pregunta número 3: *¿Qué es lo que menos te gusta de hacerlo? (qué cosas te desmotivan, te provocan desinterés...)*. Recuerda explicar tu respuesta y dar ejemplos, se puede observar una tendencia a que los factores desmotivadores giran en torno a la falta de comprensión de la asignatura —relacionada con la falta de nivel que muchos achacan para no elegir la asignatura— y el nivel de idioma del profesorado, como se puede observar en la figura 3. Se ven reflejados también con altos niveles de recurrencia la falta de confianza en ellos mismos (vergüenza, timidez, experiencias de fracaso...) y el mayor esfuerzo que les supone prestar atención en clase, seguir las explicaciones y actividades, etc. El estudio de Moratinos-Jhonston, Juan-Garau y Salazar-Noguera (2018) sobre capacidad percibida y autoestima del alumnado universitario con EMI arroja el mismo resultado: la falta inicial de capacidad percibida causa una falta de confianza en sí mismos por parte de los estudiantes. Toda esta percepción subjetiva de la

dificultad pone de manifiesto la importancia de los factores afectivos y motivacionales a la hora de enfrentar el aprendizaje de una LE y de contenidos mediante una lengua de instrucción.

	Count	% Codes	Cases	% Cases
 Profesorado				
 Nivel de idioma	15	21,7%	1	100,0%
 Falta de preparación	4	5,8%	1	100,0%
 Metodología	5	7,2%	1	100,0%
 Experiencia personal				
 Falta de comprensión	20	29,0%	1	100,0%
 Falta de soltura	4	5,8%	1	100,0%
 Falta de confianza	8	11,6%	1	100,0%
 Mayor esfuerzo	9	13,0%	1	100,0%
 Materiales				
 Calidad	2	2,9%	1	100,0%
 Grupo				
 Uso de la L1	2	2,9%	1	100,0%

**Figura 3:** Resultado del análisis de contenido a la tercera pregunta del cuestionario de desmotivación: 3. *¿Qué es lo que menos te gusta de hacerlo? (qué cosas te desmotivan, te provocan desinterés...).*

La pregunta número 4 (*En tu opinión, ¿hay aspectos que se pueden mejorar?*) se formuló con el fin de recoger la opinión del alumnado sobre qué aspectos les parecen mejorables de la experiencia con EMI. En las respuestas se han listado aspectos relacionados con (1) el uso de la L1 (el alumnado tiene que tener claro cuál va a ser desde el primer día, es decir, en qué situaciones se permite o cuando se empleará por parte del profesorado); (2) la mejora del nivel lingüístico del profesorado; (3) el aumento de la participación del alumnado modificando las actividades más pasivas (véase los resultados del trabajo de Morell, 2007); (4) uso mixto de los idiomas al ofrecer parte de la asignatura en inglés y otra parte en español —que considerando aspectos cognitivos sobre la coactivación sería algo muy positivo y deseable—; (5) disponibilidad de los materiales en español y en inglés para poder comparar en caso de dudas; (6) ampliación del número de asignaturas en inglés y

umentar el número de idiomas ofrecidos a otros (portugués, alemán...) y, por último, (7) el trabajo de las dinámicas de grupo.

En suma, parece quedar claro que este primer acercamiento a los fenómenos de la amotivación y de la desmotivación marca un camino de reflexión para entender qué percepciones tiene el alumnado sobre lo que implica aprender una asignatura de contenido con el inglés como medio de instrucción. Así, ha quedado constatada la existencia de ambos fenómenos en esta muestra de estudiantes. Comprender sus reticencias es una forma de poder diseñar un plan de acción que las afronte y ataje en la medida de lo posible. Asimismo, ser conscientes de los factores desmotivadores más frecuentes ayudan al profesorado a realizar una reflexión sobre la docencia más atinada de modo que se implementen soluciones ante los retos didácticos que se les presenten. Es evidente que entre todos ellos las limitaciones estructurales y lingüísticas son las más relevantes desde el punto de vista de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

El inglés se ha coronado como lengua vehicular de la comunicación científica y comercial. Esto ha desencadenado cambios en las políticas lingüísticas de instituciones y gobiernos, así como en los sistemas educativos al incorporarla como una de las lenguas extranjeras básicas, si no la primera en la mayoría de los casos. No obstante, este panorama tan favorecedor *a priori* también presenta dificultades y retos.

En la enseñanza universitaria el uso del inglés como medio de instrucción se ha enfrentado a problemas como el porcentaje de L1 que se usa en el aula (Aizawa y Rose, 2019), la falta de comprensión de las lecciones y, por ello, peor calidad de formación en contenidos (Yeh, 2014), el nivel de competencia de alumnado y de profesorado (Martínez, 2016), la cantidad de materiales disponibles (Vu y Burns, 2014), mayor cantidad de trabajo debi-

do al cambio de lengua (Tsuneyoshi, 2005), la alienación del uso de la lengua que resulta artificial (Evans y Morrison, 2011), etc.

En este trabajo se presentan los resultados de una reflexión sobre la amotivación y la desmotivación del alumnado de la Universidad de Alicante donde se desarrolló el estudio de diferentes áreas de especialización con respecto a cursar asignaturas con EMI. El cuestionario empleado que fue diseñado *ad hoc* ha ofrecido resultados coherentes con los constructos teóricos y con respuestas relacionadas con el tema es por eso por lo que podemos afirmar que es adecuado para analizarlos. El alumnado ha entendido las preguntas y no ha planteado mayor dificultad para realizarlos.

En cuanto al objetivo general de constatar si el alumnado universitario que cursa asignaturas con EMI experimenta los fenómenos de la amotivación y la desmotivación, esta pregunta ha quedado contestada, dado que sí se atestiguan episodios de ambos fenómenos y con altas frecuencias. Esto legitima pues posteriores etapas de investigación con mayor número de informantes, completando la parte cuantitativa con grupos de discusión y teniendo en cuenta posibles variables condicionantes como la identidad de género o el área de estudios del alumnado que sirvan para describir con más precisión ambos fenómenos.

En cuanto a las razones concretas y factores implicados por los que los estudiantes no escogen los cursos en inglés aparecen los que ya se han constatado en trabajos previos sobre enseñanza con EMI, motivación con EMI o fracaso de sistemas educativos con EMI, con especial relevancia, en este caso, de la falta de nivel percibida del alumnado y la dificultad por el trabajo extra que piensan que le supondrá. Además, también se constata una clara laguna informativa sobre qué implica y cómo funcionan los cursos que se imparten en inglés.

Las posibles soluciones que se podrían aportar para intentar mejorar el nivel de matrícula en los cursos con EMI considerando este contexto en

particular y el general constatado a través de la revisión bibliográfica, incluido el Documento marco de la CRUE (Bazo Martínez *et al.*, 2017), y, por lo tanto, de la motivación inicial del alumnado, así como del mantenimiento del compromiso a lo largo del curso para evitar la presencia de fuertes episodios de desmotivación podrían ser: 1. Ofrecer cursos de iniciación al idioma dentro del propio programa del grado y también paralelos cuando se cursan asignaturas en inglés -a poder ser gratuitos- en el propio centro de idiomas de la propia universidad, 2. Ofrecer seminarios intensivos previos a los cursos lectivos de inglés técnico y académico para quienes se matriculan en un número determinado de asignaturas de un grado dado, 3. Crear talleres de técnicas de estudio específicos cuando se hace mediante un idioma que no es la L1, 4. Programar sesiones informativas previas a la matriculación para explicar qué beneficios tiene estudiar una asignatura en inglés y cómo se desarrolla, 5. Mejorar la información de las guías docentes mediante interacciones presenciales donde el alumnado pueda perder el miedo a estudiar en inglés, 6. Establecer la figura de mentoría de estudiantes que ya hayan cursado esa asignatura antes y que puedan servir de guía (con un beneficio de créditos optativos para los mentores o la matrícula gratis en un examen de inglés de ACLES), 7. Fomentar la creación de grupos de estudio dentro del curso una vez ya conformado, tutorizados por el docente o por personas mentoras, 8. Ofrecer al profesorado una reducción de créditos para poder preparar mejor los contenidos y dar más apoyo al alumnado, 9. Crear glosarios multilingües por áreas de conocimiento que puedan ser consultados por todos los estudiantes del grado con pequeñas píldoras docentes subtíuladas en vídeo para conceptos clave para que puedan ser vistas cuantas veces haga falta, 10. Ofrecer un calendario de trabajo claro con las lecturas del curso para que tengan más tiempo de planificación, 11. Ofrecer como recompensa después de cursar un número determinado de créditos en inglés una matrícula gratis en un examen oficial de inglés (ACLES, por ejemplo),

12. Establecer un límite de matriculados más bajo para poder ofrecer un seguimiento más personalizado, 13. Implicar activamente al alumnado no nativo mediante técnicas de gestión de grupos para mejorar la producción de discurso real y formar al profesorado en estrategias de gestión grupal, 14. Dar apoyo lingüístico al profesorado con un gabinete de consulta y cursos como los que ya se ofrecen de enseñanza en inglés, 15. Ofrecer formación sobre aspectos afectivos y motivacionales al profesorado y 16. Valorar la posibilidad de plantear las asignaturas de un modo mixto (español/valenciano-inglés combinando teoría y práctica en diferentes idiomas o directamente apostando por el *translanguaging*).

Por supuesto todas estas medidas tendrían que estar respaldadas por una inversión económica y de esfuerzo a nivel de personal laboral, pero es posible afirmar que probablemente tuviesen éxito a la hora de mejorar la tasa de matriculación de los cursos con EMI y la calidad de los resultados, ya que tal como señalaban Costa y Coleman (2012), con una buena financiación, un análisis apropiado, buena formación del profesorado, apoyo académico y lingüístico al alumnado, etc. los resultados de los programas han sido positivos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIZAWA, Ikuya y Rose, Heath (2018), "An analysis of Japan's English as medium of instruction initiatives within higher education: the gap between meso-level policy and micro-level practice". *Higher Education*, 77, pp. 1125-1142.
- BALDAUF, Richard; KAPLAN, Robert; KAMWANGAMALU, Nkonko y BRYANT, Pauline (2011), "Success or failure of primary/second foreign language programmes in Asia: what do the data tell us?". *Current issues in Language Planning*, 12 (2), pp. 309-323.
- BAZO, Plácido; CENTELLAS, Aurora; DAFOUZ, Emma; FERNÁNDEZ, Alberto; GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Dolores y PAVÓN, Víctor (2017). *Documento Marco de Política Lingüística para la Internacionalización del Sistema Universitario Español*. CRUE Universidades Españolas. Recuperado de [https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Marco\\_Final\\_Documento-de-Politica-Linguistica-reducido.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/Marco_Final_Documento-de-Politica-Linguistica-reducido.pdf)
- BRADFORD, Annette (2016), "Toward a typology of Implementation Challenges Facing English-Medium instruction in Higher Education: Evidence from Japan". *Journal of Studies in International Education*, 20 (4) pp. 339-356.
- COLEMAN, James (2006), "English-medium teaching in European higher education". *Language Teaching*, 39, pp. 1-14.

- COSTA, Francesca y COLEMAN, James (2012), "A survey of English-medium instruction in Italian Higher Education". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), pp. 3-19.
- DEARDEN, Julie (2014), *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon: Phase 1. Interim Report April 2014*. Oxford: British Council.
- DOIZ, Aintzane; LASAGABASTER, David y SIERRA, Jose Manuel (2014), "Giving voice to the students: What (de)motivates them in CLIL classes?" En LASAGABASTER, D.; DOIZ, A. y SIERRA, J.M. (eds). *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 117-138.
- DÖRNYEI, Zoltan (2001), *Teaching and Researching Motivation*. Nueva York: Pearson Education.
- DÖRNYEI, Zoltan y RYAN, Stephen (2015), *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Nueva York: Routledge.
- DÖRNYEI, Zoltan y SKEHAN, Peter (2003), "Individual differences in second language learning". En C. J. Doughty y M. H. Long (eds.). *The Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 598-630.
- EKOÇ, Arzu (2018), "English Medium Instruction (EMI) from the perspectives of students at a technical university in Turkey". *Journal of Further and Higher Education*, 1-13.
- EVANS, Stephen y MORRISON, Bruce (2011), "The student experience of English medium higher education in Hong Kong". *Language and Education*, 25 (2), pp. 147-162.
- FALOUT, Joseph (2012), "Coping with demotivation: EFL learners' remotivation processes". *The electronic Journal for Teaching English as a Foreign Language*, 13 (3), pp. 1-29.
- FALOUT, Joseph y FALOUT, Mika (2005), "The other side of motivation: Learner demotivation". En K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi, y M. Swanson (Eds.). *JALT2004. Conference proceedings*. Tokio: JALT.
- GOTTLIEB, Nanette (2011), "Japan: Language Policy and Planning in Transition". *Current Issues in Language Planning*, 9 (1), pp. 1-68.
- GRADDOL, David (2006), *English next*. London: British Council.
- HU, Guangwei (2005), "English Language Education in China: Policies, Progress, and Problems". *Language Policy*, 4, pp. 5-24.
- JULIÁN DE VEGA, Concha y Ávila López, Javier (2018), "Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria". *Porta Linguarum*, 3, pp. 17-30.
- KAIVANPANAH, Shiva y GHASEMI, Zahra (2011), "An investigation into Sources of demotivation in second language learning". *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 14 (2), pp. 89-110.
- KAPLAN, Robert.; BALDAUF JR. Richard B. y KAMWANGAMALU, Nkonko (2011), "Why educational language plans sometimes fail". *Current issues in Language planning*, 12 (2), pp. 105-124.
- KIKUCHI, Keita (2015), *Demotivation in Second Language Acquisition. Insights from Japan*. Bristol: Multilingual Matters.
- KILICKAYA, Ferit (2006), "Instructors' attitudes towards English-medium instruction in Turkey". *Humanising Language Teaching* 8.6, pp. 1-16.
- MARSH, David (2006), "English as medium of instruction in new global linguistic order: Global Characteristics, local consequences". En *Second Annual Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing. Abu Dhabi*. Recuperado de <https://archive.org/details/ProceedingsOfTheSecondAnnualConferenceForMiddleEastTeachersOfEnglish>
- MARSH, David (2018), "Foreword". *Porta Linguarum*, 3, pp. 5-10.
- MARTÍNEZ, Ron (2016), "English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: Challenges and Opportunities". En FINARDI, K. R. (Org.). *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina: Eduep, pp. 191-228.
- MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen (2019). "Estudios sobre la desmotivación del alumnado en el aprendizaje formal de lenguas extranjeras: estado de la cuestión". *Etudes romanes de Brno*, (1), 99-122.
- MÉNDEZ SANTOS, María del Carmen (2020). "La desmotivación de los estudiantes adultos de ELE: Un acercamiento desde los sistemas dinámicos complejos". *Culture Crossroads*, 15, 74-91.



- MORATINOS-JOHNSTON, Sofía; JUAN-GARAU, María y SALAZAR-NOGUERA, Joana (2018), "The effects of English medium instruction in Higher Education on students' perceived level and self-confidence in ELF". En PÉREZ VIDAL, C. et al. (eds.). *Learning context effects: Study abroad, formal instruction and international immersion classrooms*. Berlin: Language Science Press, pp. 75-99.
- MORELL, Teresa (2007), "What enhances EFL student's participation in lecture discourse? Student, lecturer and discourse perspectives". *Journal of English for Academic Purposes*, 6 pp. 222-237.
- MORELL, T.; ALESÓN, Marian; BELL, David; ESCABIAS, Pilar; PALAZÓN, Manuel y MARTÍNEZ, Rosa María (2014), "English as the medium of instruction: a response to internationalization". En TORTOSA YBÁÑEZ, M.T.; ÁLVAREZ TERUEL, J.D. y PELLÍN BUADES, N. (coords.). *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria: El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad*. Alicante: Universitat d'Alacant.
- MOUSTAOU, Adil (2004), "Conflicto lingüístico y política lingüística en Marruecos: una propuesta de análisis". En el Diversidad lingüística, sostenibilidad y paz. Congreso llevado a cabo entre los días 20-23 de mayo de 2004 en la Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de [http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/03/1\\_moustaoui.pdf](http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2015/03/1_moustaoui.pdf)
- PERRY, Fred (2011), *Research in Applied Linguistics*. Nueva York: Routledge.
- RAMOS, Ana María (2013), "Higher education bilingual programmes in Spain". *Porta Linguarum*, 19, pp. 101-111.
- RAMOS GARCÍA, Ana María y PAVÓN VÁZQUEZ, Víctor (2018), "The linguistic internationalization of Higher Education: A study on the Presence of Language Policies and Bilingual Studies in Spanish Universities". *Porta Linguarum*, 3, pp. 31-46.
- RASINGER, Sebastian (2019), *La investigación cuantitativa en lingüística. Una introducción*. Madrid: Akal.
- ROBINS, Robert (2000), *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Cátedra.
- RYAN, Stephen (2013), Motivation. En M. BYRAM y A. HU (Eds.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres: Routledge.
- SALABERRI RAMIRO, María Sagrario y SÁNCHEZ PÉREZ, María del Mar (2018), "Motivations of Higher Education Students to enrol in Bilingual courses". *Porta Linguarum*, 3, pp. 61-75.
- TSUNEYOSHI, Ryoko (2005), "Internationalization strategies in Japan: The dilemmas and possibilities of study abroad programs using English". *Journal of Research in International Education*, 4, pp. 65-86
- VALLERAND, Robert; BRIERE, Nathalie; PELLETIER, Luc; SENEAL, Caroline y EVELYNE F. Vallieres (2012), "The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education". *Educational and psychological measurement*, 52, pp. 1003-1017.
- VU, Nha y BURNS, Anne (2014), "English as a Medium of Instruction: Challenges for Vietnamese tertiary lecturers". *The Journal of Asia TEFL*, 11 (3), pp. 1-31.
- WÄCHTER, Bernd y MAIWORM, Friedhelm (2014), *English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens.
- YANG, Miao; O'SULLIVAN, Patricia; IRBY, David; CHEN, Zexin; LIN, Chun y LIN, Changmin (2019), "Challenges and adaptations in implementing an English-medium medical program: a case study in China". *BMC Medical Education*, 19, pp. 1-13.
- YEH, Chun-Chun (2014), "Taiwanese students' experiences and attitudes towards English medium Courses in Tertiary Education". *RELC Journal* 45, pp. 305-319.

## ANEXO I: Modelo de cuestionario sobre amotivación

**Estudio sobre el aprendizaje de contenidos en asignaturas de los grados universitarios españoles a través del inglés como lengua de instrucción.**

Este cuestionario de formato breve se corresponde con una fase preparatoria y exploratoria de un trabajo de investigación más amplio desarrollado para mejorar la calidad de la enseñanza en los grados universitarios españoles que emplean el inglés como medio de instrucción. Si tienes alguna duda o quieres contactar para recibir los resultados del estudio, escribe un mensaje a esa dirección. Tu participación es totalmente anónima y en ningún caso tendrá ninguna repercusión sobre tu asignatura. No hay respuestas correctas o incorrectas. Queremos conocer tu opinión y experiencias. Te agradecemos tu colaboración en este estudio. Por favor, lee las preguntas con atención y responde con tranquilidad, poniendo ejemplos y ofreciendo toda la información que puedas. Aproximadamente necesitaremos unos 10 minutos para responder con detalle las preguntas.

- ¿De qué área de estudios eres? (opción múltiple)
  - ¿Has estudiado alguna asignatura de tu grado actual en inglés, es decir, asignaturas de contenido de tu carrera que eran impartidas con el inglés como lengua de comunicación en clase? (opción múltiple)
  - ¿Es el inglés tu lengua materna? (sí/no)
  - ¿Eres estudiante de intercambio? (sí/no)
1. Si has tenido la oportunidad de matricularte en asignaturas en inglés, ¿por qué no lo has hecho? (Pon todas las razones, ejemplos si lo consideras oportuno, etc.)
  2. ¿Qué te hubiera animado a cursarla en inglés?

## ANEXO II: MODELO DE CUESTIONARIO SOBRE DESMOTIVACIÓN

### **Estudio sobre el aprendizaje de contenidos en asignaturas de los grados universitarios españoles a través del inglés como lengua de instrucción.**

Este cuestionario de formato breve se corresponde con una fase preparatoria y exploratoria de un trabajo de investigación más amplio desarrollado para mejorar la calidad de la enseñanza en los grados universitarios españoles que emplean el inglés como medio de instrucción. Si tienes alguna duda o quieres contactar para recibir los resultados del estudio, escribe un mensaje a esa dirección. Tu participación es totalmente anónima y en ningún caso tendrá ninguna repercusión sobre tu asignatura.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Queremos conocer tu opinión y experiencias. Te agradecemos tu colaboración en este estudio. Por favor, lee las preguntas con atención y responde con tranquilidad, poniendo ejemplos y ofreciendo toda la información que puedas. Aproximadamente necesitarás unos 10 minutos para responder con detalle las 4 preguntas.

- ¿De qué área de estudios eres? (opción múltiple)
  - ¿Has estudiado alguna asignatura de tu grado actual en inglés, es decir, asignaturas de contenido de tu carrera que eran impartidas con el inglés como lengua de comunicación en clase? (opción múltiple)
  - ¿Es el inglés tu lengua materna? (sí/no)
  - ¿Eres estudiante de intercambio? (sí/no)
1. ¿Por qué has elegido estudiar una asignatura de tu grado en inglés?
  2. ¿Qué es lo que más te gusta de hacerlo? (qué cosas te motivan, te animan a continuar...). Recuerda explicar tu respuesta y dar ejemplos.
  3. ¿Qué es lo que menos te gusta de hacerlo? (qué cosas te desmotivan, te provocan desinterés...). Recuerda explicar tu respuesta y dar ejemplos.
  4. En tu opinión, ¿hay aspectos que se pueden mejorar?

Recibido: agosto de 2020

Aceptado: octubre de 2020



ANÁLISIS DE LOS PROCEDIMIENTOS  
TRADUCTOLÓGICOS APTOS PARA EL TRASVASE HACIA  
EL ITALIANO DEL FENÓMENO PERIFRÁSTICO VERBAL  
ESPAÑOL EN “CAPERUCITA EN MANHATTAN”

GIUSEPPE TROVATO  
Università Ca' Foscari Venezia

**Title:** Towards an analysis of the procedures aimed at translating the verbal periphrases from Spanish into Italian in *Caperucita en Manhattan*

**Abstract:** In this paper, we aim to address the phenomenon of verbal periphrasis —very commonly used in Spanish language— from the point of view of translation, with reference to the Spanish-Italian language pair. In particular, our aim is to identify the techniques that have proved to be most relevant throughout the translation process from Spanish into Italian. In spite of the phylogenetic relationship between these two languages, which have traditionally been described as cognate languages, we will analyse which translational and interlinguistic operations have been carried out, in order to obtain a good translation. To this end, we will adopt the taxonomic proposal by Hurtado Albir (2011). The source text will be *Caperucita en Manhattan* (1990) by the famous writer Carmen Martín Gaité.

**Key words:** Verbal periphrases. Contrastive analysis. Cognate languages. Translation procedures. *Caperucita en Manhattan*.

## 1. INTRODUCCIÓN

A partir de la mitad de los años 70 del siglo pasado, el paradigma descriptivo de los estudios de traducción se ha configurado como la fuerza pujante de una disciplina que se ha convertido en un terreno muy fértil en el ámbito de la investigación. La traducción ya no se estudia solo como un producto, sino sobre todo como un proceso a lo largo del cual intervienen numerosas variables susceptibles de modificar el resultado final, esto es, la traducción propiamente dicha. Esta vertiente aplicada de la traductología permite estudiar muchos aspectos lingüísticos que, en el acto transpositivo, pueden suponer verdaderas dificultades, especialmente cuando están implicadas parejas de lenguas consideradas afines, como son por ejemplo el español y el italiano.

Ahora bien, el verbo —que por lo general representa una parte relevante de la oración, ya que aporta la información semántica— puede perfilarse como un problema traductológico, sobre todo cuando se halla enmarcado en construcciones conocidas como perífrasis verbales. Y la traducción de las perífrasis verbales será precisamente el eje alrededor del cual girará nuestro estudio, ya que —considerando la cuestión desde la contrastividad español-italiano—:

El italiano, [...], pese a ser una lengua considerada afín, presenta una menor riqueza expresiva por medio de estas estructuras, lo cual crea una descompensación a la hora de traducir del español hacia esta lengua, ya que en fase de traducción se acaban eludiendo sistemáticamente las perífrasis en favor de las expresiones adverbiales. (Rocío Luque 2017: 7)

A efectos de nuestro estudio, hemos elegido la novela *Caperucita en Manhattan* (1990) de la famosa escritora salmantina Carmen Martín Gaité. En realidad, la propia autora calificaba su estilo como “próximo a la oralidad”, ya que cuenta con una dimensión comunicativa muy inmediata y reproduce la interacción entre la autora y el público lector. La obra objeto de estudio se aproxima a lo que podríamos definir como una fábula contemporánea, en la que se otorga protagonismo a las figuras femeninas y se realiza de ellas un esmerado análisis psicológico. Pues bien, dado el carácter más bien tendente a la oralidad, en *Caperucita en Manhattan* se exhibe un uso considerable de construcciones verbales perifrásticas en las que hemos focalizado nuestro interés de investigación. En este sentido, hemos analizado en detalle la traducción al italiano realizada por Michela Finassi Parolo (*Cappuccetto rosso a Manhattan*, 2011, Adriano Salani Editore). Así pues, a partir de la comparación interlingüística entre el texto de partida y el texto de llegada, como veremos en los párrafos sucesivos, comprobaremos qué operaciones traslativas se han llevado a cabo, con objeto de identificar los problemas potenciales que pueden llegar a ocasionar las perífrasis verbales durante el proceso de traducción. La identificación y el posterior análisis

de los procedimientos de traducción empleados se efectuarán a partir de la propuesta taxonómica elaborada por Hurtado Albir (2011: 269) y tendrá como fin llevar a cabo una categorización de tipo traductológico a partir de nuestro material de análisis.

## 2. BREVE ACOTACIÓN TEÓRICA DE LAS PERÍFRASIS VERBALES DESDE EL TERRENO DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA Y LA TRADUCCIÓN<sup>1</sup>

Las perífrasis verbales se caracterizan por ser “combinaciones sintácticas en las que un verbo auxiliar incide sobre un verbo auxiliado, principal o pleno, construido en forma no personal” (NGLE 2009-2011: 529). Las formas no personales del verbo son fundamentalmente tres, a saber, (i) el infinitivo, (ii) el gerundio y (iii) el participio y son precisamente estas formas las que seleccionan los sujetos semánticamente, así como los componentes considerados como argumentos del verbo. Mediante la incorporación de la forma auxiliar flexionada y de la forma auxiliada, se da lugar a una perífrasis verbal sin que se produzcan dos predicaciones distintas. En la estela de lo mencionado, Gómez Torrego (2010: 192) señala que: “lo importante de la perífrasis verbal es que todos sus verbos forman un solo núcleo del predicado”. Además, cabe señalar que en el marco de las perífrasis: “la primera forma verbal, la forma personal, pierde su significado léxico pleno y añade a la segunda forma verbal, que conserva su significado, matices modales o aspectuales” (Lozano Zahonero 2010: 198)

En la lingüística española, las perífrasis verbales cuentan con una larga tradición como componentes esenciales en la gramática de la lengua, lo

---

<sup>1</sup>Nos urge aclarar que, dada la amplitud y complejidad de la temática tratada, traspasa nuestras intenciones abordar de forma integral el conjunto de las perífrasis verbales desde un prisma teórico que abarque todos los matices aspectuales (intención, probabilidad, obligación, duración, repetición, etc.). Por esta razón, no entraremos en mayores detalles acerca de la categorización de las perífrasis modales y tempo-aspectuales y no profundizaremos en las características de las perífrasis de gerundio, de infinitivo y de participio. El presente estudio pretende afrontar la cuestión desde una perspectiva eminentemente traductológica, de ahí que enmarquemos el tema desde un punto de vista más bien contrastivo.

cual se ve reflejado en importantes obras de consulta (Cf. Bosque y Demonte 2000; García Fernández 2006; 2012; Gómez Torrego 1998; 2010; Gramática de la Real Academia Española 2009-2011).

En la lingüística italiana, por el contrario, el fenómeno de las perífrasis verbales tiene menos trascendencia<sup>2</sup> en comparación con el panorama hispánico, se enmarca en el ámbito de los llamados *verbi fraseologici*<sup>3</sup> (Cf. Dardano y Trifone 2007: 300) y remite esencialmente a la cuestión del aspecto verbal<sup>4</sup>. Desde esta perspectiva, es interesante notar que en italiano se da una tendencia generalizada a expresarse mediante menos construcciones verbales perifrásticas, de ahí que a la hora de la traducción (tanto directa como inversa) puedan surgir evidentes disimetrías morfosintácticas, como veremos en lo sucesivo.

Dado el interés que esta cuestión reviste en el ámbito de la contrastividad lingüística español-italiano, no han faltado estudios científicos en los que se abordan específicamente las diferencias existentes entre las dos lenguas. Por ejemplo, Martínez-Atienza (2017: 40-41) compara los usos de *venir + gerundio* frente a *venire + gerundio* y llega a la conclusión de que el distinto comportamiento que las dos construcciones manifiestan en las dos lenguas viene motivado por la distinta evolución histórica que han sufrido. También la contribución de Musto y Ripa (2008: 424) pone de relieve que los sistemas verbales español e italiano responden a criterios de gramaticalización diferentes y, en este sentido, la lengua española ha desarrollado un sistema de gramaticalización de las perífrasis verbales más consolidado. En Sánchez Montero (1993) hallamos asimismo una fundamentación teóri-

<sup>2</sup> A este respecto, Pérez Vázquez argumenta que: “en comparación y generalizando, podemos decir que las gramáticas españolas dan a las perífrasis mayor relevancia en sus índices, al concederles un capítulo exclusivo” (Pérez Vázquez 2015: 636).

<sup>3</sup> La etiqueta adoptada en la lingüística italiana (*verbi fraseologici*) puede resultar engañosa, pues no remite en absoluto al fenómeno de la fraseología, tal y como se entiende en la lingüística española: estudio de las unidades fraseológicas y expresiones fijas e idiomáticas.

<sup>4</sup> Se hace referencia a acciones con carácter durativo, incoativo, resultativo, etc.



ca exhaustiva en torno a las disimetrías más recurrentes entre el español y el italiano en cuanto al tratamiento del fenómeno perifrástico.

Desde un enfoque más integrador que abarca las lenguas románicas de manera más general, resulta digno de mención el volumen de Squartini (1998), quien ofrece —a partir de un paradigma diacrónico y sincrónico— un marco ejemplificativo acerca de la distinción entre las formas perifrásticas analíticas y sintéticas, sobre la base de un estudio fundamentado en un amplio corpus de textos periodísticos y narrativos. A este respecto, el estudio apunta que el uso de las perífrasis verbales en italiano se da con mayor frecuencia en la narrativa si lo comparamos con otras lenguas que guardan parentesco filogenético.

En un completo estudio dedicado a los falsos cognados, Francesconi señala que las perífrasis verbales se pueden considerar como:

[...]tra le formazioni linguisticamente più vive anche perché in continua evoluzione. [...] Anch'esse possono essere considerate dei sintemi<sup>5</sup>. Infatti il significato intero dell'espressione non è dato dalla somma dei suoi componenti. Si tratta di verbi grammaticalizzati che, diventando degli ausiliari, hanno formato delle solide unità con l'infinito, il gerundio e il participio. Sono ad ogni modo dei sintemi particolari, giacché il significato intero della frase è condizionato da una serie di fattori quali il valore temporale del verbo ausiliare, l'aspetto compiuto o incompiuto dei tempi del verbo e dell'azione verbale in sé. (Francesconi 2012: 131)

En un estudio reciente llevado a cabo por Trovato (2018: 23-40), mediante una metodología enfocada a la reflexión metalingüística y traductológica, se hace hincapié en los aspectos problemáticos que entraña el proceso de trasvase interlingüístico (español > italiano) en lo tocante a las perífrasis de gerundio y de participio y se llega a la conclusión de que hacen falta cambios de tipo estructural, morfológico y morfosintáctico, con el fin de adaptar el contenido semántico de las perífrasis entre una lengua y otra.

---

<sup>5</sup>El término italiano *sintema* remite a los postulados de la lingüística francesa moderna e indica una unidad léxica completa constituida por más unidades mínimas dotadas de significado (Cf. Diccionario Treccani).

Ahora bien, las gramáticas de la lengua española confeccionadas especialmente para estudiantes italo parlantes dedican amplio espacio a tratar esta cuestión desde la comparación interlingüística y, aunque no hagan una referencia explícita a la traducción, es inevitable que en el tratamiento de este asunto lingüístico propongan ejemplificaciones donde queda corroborada, en numerosísimos casos, la falta de una correspondencia traslativa entre las dos lenguas. En este sentido, si nos centramos en la actividad de traducción en el ámbito que nos ocupa, comprobaremos sin esfuerzo que las divergencias son superiores a las coincidencias (Cf. Calvi 1984: 469). Por ejemplo, la reciente gramática de San Vicente *et al.* (2018: 285-294) presenta todos los ejemplos proporcionados en español con su correspondiente traducción al italiano. La gramática española de Odicino *et al.* (2019: 429-447), por su parte, solo facilita la traducción de los casos considerados más problemáticos en términos de distancia tipológica. La vertiente traductológica resulta también evidente en la *GREIT (Gramática de referencia de español para itálofonos)* dirigida y coordinada por Félix San Vicente. En efecto, en el capítulo dedicado a las perífrasis de gerundio, Lombardini (2015: 696) apunta que una perífrasis de gerundio española podría encontrar una buena solución traductológica mediante una perífrasis de infinitivo italiana. De ahí que se antoje como una tarea tanto necesaria como atractiva estudiar qué cambios sufren las perífrasis verbales a lo largo del proceso de traducción en la dirección español > italiano, con el objetivo de llevar a cabo una categorización de tipo traductológico mediante nuestro material de análisis.

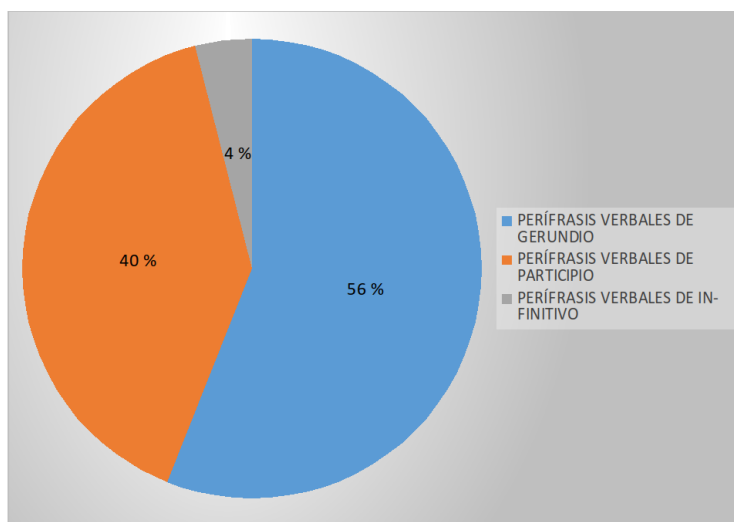
### 3. LAS PERÍFRASIS VERBALES EN “CAPERUCITA EN MANHATTAN”: HACIA UNA SISTEMATIZACIÓN

*Caperucita en Manhattan* es una de las novelas que han consagrado a Carmen Martín Gaité como una de las voces más sólidas de las letras hispánicas, pues la autora consigue mezclar elementos de la literatura fantástica, sueño y realidad y el cuento de hadas para analizar psicológicamente a sus

personajes. Hemos escogido esta novela como objeto de análisis traductológico porque presenta un amplio abanico de perífrasis verbales de infinitivo, participio y de gerundio. En total, mediante un escrupuloso proceso de lectura, hemos detectado un total de 77 perífrasis verbales (types) distribuidas porcentualmente como sigue<sup>6</sup>:

Perífrasis verbales de gerundio	42
Perífrasis verbales de participio	30
Perífrasis verbales de infinitivo	5
<b>Total</b>	<b>77</b>

Tabla 1: Distribución porcentual de las perífrasis verbales en *Caperucita en Manhattan*

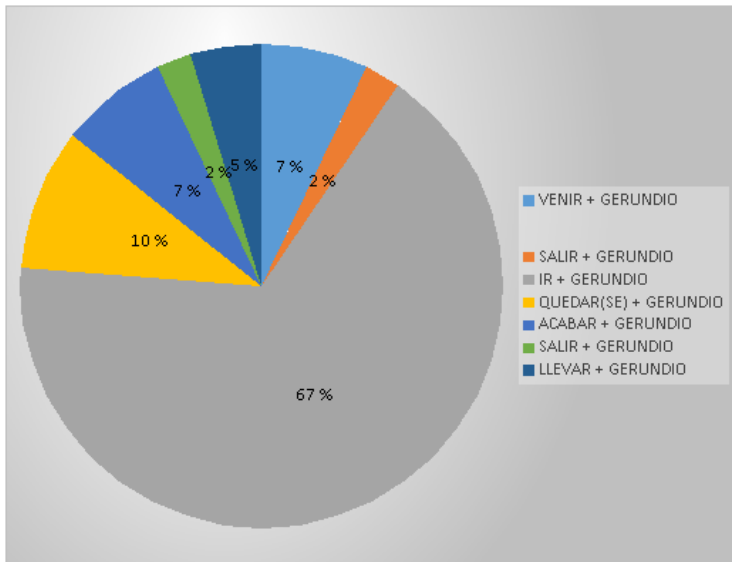


<sup>6</sup>Cabe precisar que 77 no equivale al número total de casos localizados, pues hemos detectado perífrasis verbales pertenecientes a la misma tipología y que se repiten más de una vez. A efectos del presente estudio, hemos contabilizado 77 perífrasis verbales pertenecientes a categorías diferentes, sin considerar las que se repiten más de una vez a lo largo de la novela.

Dentro del grupo de las perífrasis verbales de gerundio, hallamos la siguiente casuística:

Venir + gerundio	3
Salir + gerundio	1
Ir + gerundio	28
Quedar(se) + gerundio	4
Acabar + gerundio	3
Salir + gerundio	1
Llevar + gerundio	2
<b>Total</b>	<b>42</b>

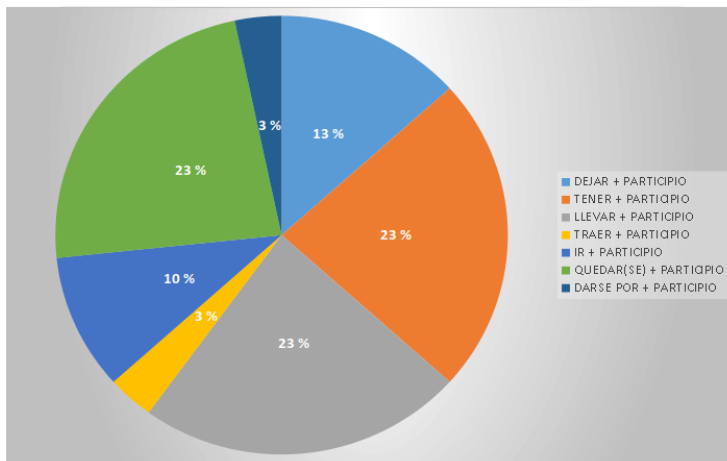
Tabla 2: Porcentaje de distribución de las perífrasis verbales de gerundio



En lo referente a las perífrasis de participio, los treinta casos están distribuidos de la siguiente manera:

Dejar + participio	4
Tener + participio	7
Llevar + participio	7
Traer + participio	1
Ir + participio	3
Quedar(se) + participio	7
Darse por + participio	1
<b>Total</b>	<b>30</b>

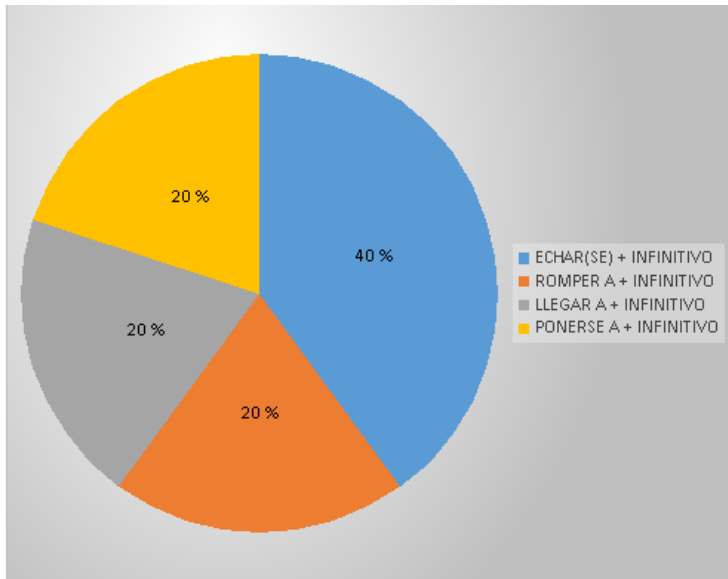
Tabla 3: Porcentaje de distribución de las perífrasis verbales de participio



El tercer grupo —el de las perífrasis de infinitivo— es el más reducido y, a este respecto, cabe puntualizar que hemos omitido todos los casos relativos a las perífrasis “ir a + infinitivo” y “volver + infinitivo”, por no presentar en la obra objeto de estudio especiales complejidades de índole traductológica en el ámbito del contraste interlingüístico:

Echar(se) + infinitivo	2
Romper a + infinitivo	1
Llegar a + infinitivo	1
Ponerse a + infinitivo	1
<b>Total</b>	<b>5</b>

**Tabla 4:** Porcentaje de distribución de las perífrasis verbales de infinitivo



#### 4. EL PROCESO DE TRADUCCIÓN ESPAÑOL > ITALIANO DE LAS PERÍFRASIS VERBALES: ANÁLISIS TAXONÓMICO DE LOS PROCEDIMIENTOS TRADUCTOLÓGICOS

En este apartado vamos a centrar la atención en los cambios que las perífrasis verbales localizadas en *Caperucita en Manhattan* han sufrido a lo largo del proceso de traducción del español al italiano, atendiendo a la taxonomía de las técnicas de traducción de Hurtado Albir, entendidas como

“instrumentos de análisis para la descripción y comparación de traducciones” (2011: 257). La mencionada propuesta clasificadora reelabora una serie de propuestas anteriores, a partir de la taxonomía pionera de los traductólogos Vinay y Darbelnet (1958) y se articula en torno a 18 procedimientos que enumeramos a continuación:

**Tabla 5:** Taxonomía de las técnicas de traducción de Hurtado Albir (2011: 269)

1	Adaptación	Se reemplaza un elemento cultural por otro propio de la cultura receptora.
2	Ampliación lingüística	Se añaden elementos lingüísticos
3	Compresión lingüística	Se sintetizan elementos lingüísticos
4	Amplificación	Se introducen precisiones no formuladas en el texto original: informaciones, paráfrasis explicativas, notas del traductor
5	Elisión	No se formulan elementos de información presentes en el texto original
6	Calco	Se traduce literalmente una palabra o sintagma extranjero
7	Compensación	Se introduce en otro lugar del texto traducido un elemento de información o efecto estilístico que no se ha podido reflejar en el mismo lugar en que aparece situado en el texto original
8	Creación discursiva	Se establece una equivalencia efímera, totalmente imprevisible fuera de contexto
9	Descripción	Se reemplaza un término o expresión por la descripción de su forma y/o función
10	Equivalente acuñado	Se utiliza un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua meta

11	Generalización	Se utiliza un término o formulación más general o neutro/a
12	Particularización	Se utiliza un término o formulación más preciso/a o concreto/a
13	Modulación	Se efectúa un cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento
14	Préstamo	Se integra una palabra o expresión de otra lengua tal cual. Puede ser puro (sin ningún cambio), o naturalizado (transliteración de la lengua extranjera)
15	Sustitución	Se cambian elementos lingüísticos por paralingüísticos (entonación, gestos) o viceversa.
16	Traducción literal	Se traduce palabra por palabra un sintagma o expresión
17	Transposición	Se cambia la categoría gramatical
18	Variación	Se cambian elementos lingüísticos o paralingüísticos (entonación, gestos) que afectan a aspectos de la variación lingüística: cambios de tono textual, estilo, dialecto social, dialecto geográfico

A partir de esta taxonomía, vamos a ilustrar de forma esquemática los resultados del rastreo traductológico que hemos efectuado. Presentaremos una tabla con tres columnas que contienen (i) la versión en español, (ii) la traducción en lengua italiana, (iii) la técnica de traducción adoptada para llevar a cabo el proceso traslativo. En varios casos, como se notará, ha sido necesario introducir una porción de texto más amplia, con el fin de dar cuenta de las transformaciones y/o modificaciones acometidas por la traductora de la novela. De todas formas, la perífrasis verbal y su traducción quedan subrayadas para facilitar su identificación e interpretación.



Español	Italiano	Técnica de traducción
<b>Venir + gerundio</b>		
Venía secándose las manos con el delantal	<i>Stava asciugandosi le mani nel grembiule</i>	Generalización
<i>Los vengo viendo avanzar cautelosamente desde hace un rato</i>	<i>È da un po' che li vedo avvicinarsi piano piano</i>	Amplificación
Precisamente <i>me ha venido intentando sonsacar</i> a mí cosas del jefe	In realtà <i>ha cercato di cavarmi di bocca notizie sul capo</i>	Amplificación
<b>Salir + gerundio</b>		
<i>Iba a salir volando</i> por la ventana	<i>Sarebbe uscita</i> dalla finestra	Compresión lingüística
<b>Ir + gerundio</b>		
<i>Iban ocurriendo</i> sus distintas aventuras	<i>Si svolgevano</i> le diverse avventure	Generalización
Algo que <i>se iba adivinando</i> con el tiempo	<i>Qualcosa che si indovinava</i> con il trascorrere del tempo	Compresión lingüística
Y los ojos <i>se le iban llenando</i> de lágrimas	E, <i>a poco a poco, gli occhi le si riempirono</i> di lacrime	Amplificación
Se convertía en una música de fondo sobre la que <i>se iban desarrollando</i> las imágenes de su excursión	Diventava una musica di sottofondo, sulla quale <i>si dipanavano</i> le immagini della sua gita	Compresión lingüística
Mientras la iba invadiendo el sueño	Mentre il sonno <i>l'invadeva</i>	Compresión lingüística
Se ponía a repasar cosas dentro de su bolso, mientras las <i>iba nombrando</i> entre dientes	Cominciava a passare in rassegna il contenuto della sua borsetta, <i>nominando</i> a bassa voce ogni oggetto	Compresión lingüística
Había mucha gente que <i>iba hablando</i> sola en el metro de Nueva York	C'era molta gente che <i>parlava</i> da sola sulla metropolitana di New York	Compresión lingüística

Solía <i>ir cantando</i> canciones antiguas	Era solita <i>canticchiare</i> canzoni d'altri tempi	Creación discursiva
Lo que más le gustaba era que la dejaran <i>ir tirando</i> del cordón de la campana	Le piaceva soprattutto quando le lasciavano <i>tirare</i> il cordone della campana	Compresión lingüística
Nos impide disfrutar del camino por donde <i>vamos andando</i>	Ci impedisce di godere del cammino che <i>stiamo percorrendo</i>	Generalización
Pero estas estancias disponibles <i>iban siendo cada vez menos</i>	Ma le camere disponibili <i>diminivano sempre più</i>	Modulación
Aquella base <i>se iba estrechando</i> progresivamente	La base <i>si andava restringendo</i> progressivamente	Traducción literal
El niño <i>se iba riendo</i> muy contento	Il bambino <i>rideva</i> tutto contento	Generalización
<i>Se iba parando</i> a cada momento	<i>Si fermava</i> ogni minuto	Generalización
Un equipo de músicos de jazz que <i>iban haciendo</i> sonar ruidosamente sus instrumentos	Un gruppo di musicisti jazz che <i>suonavano</i> rumorosamente i loro strumenti	Generalización
Pero mira, no me gusta planear las conversaciones de antemano. <i>Lo que vaya saliendo</i>	Ma non mi piace organizzare le conversazioni in anticipo. <i>Come viene, viene</i>	Creación discursiva
Norman no se daba cuenta de que él mismo <i>iba abriéndoles paso</i> entre el gentío	Norman non si rendeva conto di essere proprio lui ad <i>aprir loro il passo</i> in mezzo alla folla	Variación
¡Mire esos raíles, y el silloncito con el señor que <i>va Montando encima...!</i>	Guardi quelle rotaie, e la poltroncina in alto, con quel signore <i>seduto sopra...!</i>	Compresión lingüística
La gente <i>se iba apartando</i> a su paso	La gente <i>faceva ala</i> al loro passaggio	Generalización
<i>Iban haciendo footing</i>	<i>facevano jogging</i>	Compresión lingüística
Así que ya lo <i>irás entendiendo</i> todo a su debido tiempo	Per cui <i>capirai</i> tutto quanto a suo tempo	Compresión lingüística

Sus voces y sus siluetas <i>se fueron perdiendo</i> camino de la salida del bosque	Le voci e le sagome <i>si sfumavano</i> a mano a mano che uscivano dal bosco	Compresión lingüística
Se dio cuenta de que <i>iba pisando</i> el haz de luz tenue	Si accorse che <i>stava camminando</i> sulla tenue scia di luce	Generalización
Se enteraba perfectamente de lo que le <i>iba diciendo</i> Peter	Comprendeva perfettamenteamente quello che Peter le <i>stava dicendo</i>	Generalización
Lo que <i>iba vislumbrando</i> por la ventanilla	Quello che <i>intravedeva</i> dal finestrino	Compresión lingüística
La calle por donde <i>iban pasando</i>	La strada sulla quale <i>stavano passando</i>	Generalización
La <i>limusine</i> , aunque muy despacio, <i>había ido dejando atrás</i> la catedral	La limousine, pur molto lentamente, <i>aveva lasciato dietro</i> di sé la cattedrale	Compresión lingüística
A medida que <i>iban alejándose</i>	Mentre <i>si allontanavano</i>	Compresión lingüística
Los fardos que <i>va echando</i> el tiempo implacablemente sobre las espaldas	I fardelli che il tempo <i>getta</i> implacabilmente sulle spalle degli uomini	Compresión lingüística
<b>Quedar(se) + gerundio</b>		
<i>Se quedaba mirando</i> a las paredes	<i>Si fermava a osservare</i> le pareti	Modulación
<i>Se quedaba</i> a veces <i>mirando</i> al infinito	A volte <i>restava ferma a guardare</i> l'infinito	Amplificación
Como alguna vez <i>quedó acreditado</i> en fotos de prensa	Come <i>era emerso</i> qualche volta dalle fotografie sui giornali	Modulación
<i>Se quedó mirándolo</i> desaparecer engullido por el túnel, y luego echó a andar hacia la salida	<i>Rimase a guardarlo</i> mentre spariva ingoiato dal tunnel, quindi s'incamminò verso l'uscita	Transposición
<b>Acabar + gerundio</b>		
Así que en el fondo <i>acabó dándole igual</i>	Per cui alla fine <i>per lei faceva lo stesso</i>	Ampliación lingüística

Llegó a aficionarse tanto a la compañía del viejo Monroe que <i>acabó necesítándolo</i>	Si era affezionato così profondamente al vecchio Monroe <i>che aveva finito per avere bisogno di lui</i>	Ampliación lingüística
<i>Siempre acababan separándose enfadados</i>	<i>Finivano sempre per separarsi arrabbiati</i>	Ampliación lingüística
<b>Salir + gerundio</b>		
La niña <i>salió corriendo detrás de él</i>	La bambina <i>lo rincorse</i>	Compresión lingüística
<b>Llevar + gerundio</b>		
<i>Llevaran un rato andando</i> en silencio	<i>Camminavano da un po' di tempo</i> in silenzio	Ampliación lingüística
<u>Llevara mucho rato andando</u> abstraída	<i>Aveva camminato a lungo</i> assorta	Particularización
<b>Dejar + participio</b>		
<i>Dejaré dicho</i> en mi testamento	<i>Lascero scritto</i> nel testamento	Modulación
Su madre dejaba la tarta metida en la cesta	Sua madre <i>infilava la torta nel cestino</i>	Elisión
Después de comprobar que <i>dejaba cerrada la llave del gas</i>	Dopo aver controllato che <i>il gas fosse chiuso</i>	Modulación
<i>Cuando ya había dejado cómodamente instalada a Sara</i> en el asiento trasero	<i>Dopo avere lasciato Sara comodamente seduta</i> sul sedile posteriore	Compresión lingüística
<b>Tener + participio</b>		
<i>Tenía un poco perdida la memoria</i>	<i>Aveva la memoria un po' svanita</i>	Traducción literal
Quick Plumber era el nombre del taller de fontanería <i>que tenía montado el señor Allen</i>	Quick Plumber era il nome del negozio da idraulico <i>che il signor Allen aveva messo su</i>	Ampliación lingüística
Un recorrido que terminaba <i>en el lugar que Sara tenía marcado en el plano</i> con la estrella de plata	Un percorso che terminava <i>nel punto che Sara aveva segnato</i> sulla piantina con la stella d'argento	Generalización

¡Y no me llames de usted! <i>¡Mira que te lo tengo dicho veces!</i>	E non darmi del voi! <i>Quante volte te lo devo dire!</i>	Modulación
Tanto los salones de té como la pastelería <i>tenían grabado</i> en las puertas	Sia le sale da tè sia la pasticceria <i>recavano inciso</i> sulle porte	Traducción literal
<i>Nos tienen cercadas</i>	<i>Ci hanno circondare</i>	Modulación
De pronto, se acordó de miss Lunatic, <i>a la que tenía olvidada hacía bastante rato</i> , entre unas cosas y otras	Tutt’a un tratto si ricordò di Miss Lunatic: tra una cosa e l’altra <i>non ci pensava da un po di tempo</i>	Modulación
<b>Llevar + participio</b>		
Que <i>llevaba un rato largo parada</i> en la puerta de la cocina	Che <i>da tempo era ferma</i> sulla porta della cucina	Modulación
Cada uno <i>llevaba escrito</i> un mensaje	Ognuno <i>recava scritto</i> un messaggio	Traducción literal
<i>Llevaba instalado</i> en su cochecito a un niño	<i>Portava dentro</i> la carrozzina un bambino	Generalización
Miss Lunatic <i>llevaba mediado</i> su segundo cóctel de champán	Miss Lunatic <i>era a metà</i> del suo secondo cocktail champagne	Descripción
Pero <i>la llevo escrita</i> porque es como una oración	Ma <i>l’ho scritta</i> , perché è come una preghiera	Modulación
Unas veces consultaba un plano que <i>llevaba desplegado</i> junto a ella en el asiento	A volte consultava una piantina che <i>teneva aperta</i> sul sedile vicino a sé	Generalización
<i>La llevaba</i> ella para siempre <i>metida</i> en el alma	<i>Le si era impressa</i> dentro l’anima per sempre	Creación discursiva

<i>Traer + participio</i>		
La bolsita de raso que <i>traía metida</i> por dentro de la camiseta	La borsetta di raso che <i>aveva infilato</i> sotto la maglietta	Generalización
<i>Ir + participio</i>		
<i>Iba ensimismada</i>	<i>Era assorta nei suoi pensieri</i>	Amplificación
Sara, que <i>iba pegada a la verja</i>	Sara, che <i>si muoveva rasente la cancellata</i>	Amplificación
Estaba soñando que se había vuelto pequeña y que <i>iba metida</i> dentro del carricoche de miss Lunatic	Stava sognando di essere ritornata piccolina e di <i>andare in giro</i> dentro la carrozzina di Miss Lunatic	Amplificación
<i>Quedar(se) + participio<sup>7</sup></i>		
Me van a resolver varios tramos que en el guión <i>quedaban muertos</i>	Mi risolveranno diversi punti che sul copione <i>erano morti</i>	Generalización
<i>Quedó así aprisionada</i> , como un pájaro palpitante	<i>Rimase imprigionata</i> come un uccellino palpitante	Traducción literal
¡No me digáis que <i>no ha quedado grabada</i> la última escena!	Non ditemi che l'ultima scena <i>non è stata ripresa</i>	Modulación
<i>Me quedo como metida</i> en un laberinto	<i>È come se fossi</i> in un labirinto	Compensación
Pero este sentimiento <i>quedó</i> inmediatamente <i>sofocado</i> por otro mucho más fuerte	Ma questo sentimento <i>venne</i> immediatamente <i>soffocato</i> da un altro molto più forte	Generalización
<i>Se quedó</i> unos instantes <i>paralizada</i>	<i>Restò</i> alcuni istanti <i>paralizzata</i>	Traducción literal
<i>Según había quedado demostrado</i>	<i>Come era già stato dimostrato</i>	Amplificación

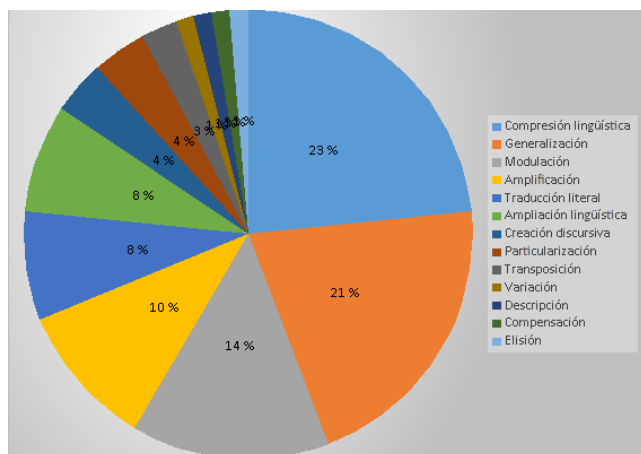
<sup>7</sup>Cabe señalar que no todos los autores coinciden en que «quedar + participio» se configura como una perifrasis verbal y, los estudios que se decantan por su carácter perifrástico, advierten que no siempre la construcción «quedar + adjetivo participial / participio» lo es. Véase, a este respecto, García Fernández, L. (Dir.) *Diccionario de perifrasis verbales*, Madrid: Gredos, 2006. En resumidas cuentas, se trata de una construcción de difícil clasificación.

<b><i>Darse por + participio</i></b>		
<i>Date por despedido</i>	<i>Considerati licenziato</i>	Compresión lingüística
<b><i>Echar(se) a + infinitivo</i></b>		
La tentación de <i>echar a correr</i> con su impermeable rojo	La tentazione di <i>mettersi a correre</i> con il suo impermeabile rosso	Particularización
Miss Lunatic <i>se echó a reír</i>	Miss Lunatic <i>scoppiò in una risata</i>	Transposición
<b><i>Romper a + infinitivo</i></b>		
<i>Romper a andar</i>	<i>Mettersi a camminare</i>	Particularización
<b><i>Llegar a + infinitivo</i></b>		
<i>Llegó a aficionarse</i> tanto a la compañía del viejo Monroe que acabó necesítándolo	<i>Si era affezionato</i> così profondamente al vecchio Monroe che aveva finito per avere bisogno di lui	Generalización
<b><i>Ponerse a + infinitivo</i></b>		
<i>Se puso a pensar</i> en los fardos que va echando el tiempo implacablemente sobre las espaldas	<i>Si mise a pensare</i> ai fardelli che il tempo getta implacabilmente sulle spalle degli uomini	Traducción literal

## 6. REFLEXIONES FINALES

A manera de conclusión, resulta interesante hacer un pequeño análisis estadístico relativo a las técnicas de traducción que se han revelado más fructíferas de cara al proceso de transposición interlingüística español > italiano. Si recabamos todos los datos antes proporcionados, la técnica de traducción más usada es la compresión lingüística, mientras que cuatro técnicas solo han sido empleadas una vez: la variación, la descripción, la compensación y la elisión. A continuación, mostramos un gráfico a modo de resumen y sistematización:

**Tabla 7:** Distribución porcentual de las técnicas de traducción adoptadas para traducir las perífrasis verbales del español al italiano en *Caperucita en Manhattan*



Pues bien, es un hecho ampliamente demostrado que la lengua española cuenta con una amplia gama de construcciones verbales perifrásticas cuyo uso no está del todo contemplado en la lengua italiana. Por ejemplo, en italiano las perífrasis verbales de participio casi no existen, de ahí que resulte necesario operar determinados cambios a la hora de su reformulación a raíz de la actividad traductora. Las dos técnicas de traducción que sobresalen en términos de uso son respectivamente la compresión lingüística y la generalización. La primera técnica aboga por la reducción de elementos lingüísticos en el marco oracional, mientras que con la segunda se opta por reelaborar una determinada construcción perifrástica, como en el caso que nos ocupa, lo cual suele implicar una neutralización en el plano semántico. Algunas perífrasis como “ir + gerundio” —que expresa la realización progresiva de una acción— o “venir + gerundio” —que concreta un proceso iterativo que se ha puesto en marcha en un momento del pasado y cuyos efectos repercuten en el momento en el que se habla— están bien lejos de encontrar en la traducción literal una buena solución traductológica. De hecho, la técnica de



la traducción literal solo se da en contados casos y, precisamente, donde sí resulta una operación eficaz de cara al proceso de mediación interlingüística.

Como se puede comprobar deteniéndose en los ejemplos facilitados anteriormente, numerosas perífrasis han sido traducidas mediante un cambio de perspectiva o de categoría de pensamiento o a través de una ampliación, introduciendo precisiones no formuladas en el texto origen. La creación discursiva se adopta solo en tres casos y se perfila como una operación traductológica apta para abordar elementos de la comunicación más coloquiales o familiares. Véase, a este respecto, la opción por el verbo apreciativo italiano *canticchiare* que sirve para traducir la perífrasis de gerundio “ir cantando”.

Otros aspectos dignos de mención al abordar la afinidad lingüística español-italiano en el ámbito que nos ocupa residen en haber trasladado la perífrasis española “quedar + participio” (Como alguna vez *quedó acreditado* en fotos de prensa) mediante una modulación (Come *era emerso* qualche volta dalle fotografie sui giornali). Resulta, pues, evidente que se pierde el carácter perifrástico presente en la versión original. En la misma estela se sitúa la adopción en lengua italiana de un verbo sintagmático (*mettere su*) para trasladar el verbo español *montar*. Cabe observar asimismo la ampliación necesaria (*era assorta nei suoi pensieri*) para trasladar al italiano la perífrasis “ir ensimismado/a”, ya que en italiano no existe una construcción perifrástica que vehicule el mismo significado, así como la siguiente compensación (*me quedo como metida* en un laberinto = *È come se fossi* in un labirinto) que se concreta mediante el uso en italiano de un imperfecto de subjuntivo. Último, y no por eso menos importante, un cambio de categoría gramatical puede configurarse como una buena solución traductora como en el caso (Miss Lunatic *se echó a reír* = Miss Lunatic *scoppiò in una risata*). El cambio verbo > sustantivo puede ser muy rentable en el proceso de traducción.

En última instancia, el estudio presentado en este artículo no hace sino corroborar la idea de que el par de lenguas español-italiano cuenta con una afinidad más supuesta que auténtica, ya que si se presta una atención más concreta a aspectos específicos y peculiares como el fenómeno verbal aquí abordado, se desprende claramente que se producen importantes disimetrías interlingüísticas que solo se pueden afrontar y subsanar mediante la adopción de técnicas y estrategias de traducción más o menos subjetivas que demuestran que el parentesco y la proximidad entre dos idiomas no son en absoluto sinónimos de inmediatez y ausencia de dificultad y esfuerzo en la práctica traductora. La variedad de procedimientos de traducción adoptados apunta a la complejidad del acto traductor, con especial referencia a textos con carácter narrativo y literario en los que se juntan y confunden elementos lingüísticos complejos pertenecientes a varios registros, desde el más culto y áulico hasta el más coloquial y familiar. Este conjunto polifónico de elementos lingüísticamente complejos obliga al traductor a efectuar elecciones de muy distinta naturaleza y proponer alternativas que, en ocasiones, puedan suponer verdaderos cambios de orden estructural.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta (Eds.) (2000). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, vol. II.
- CALVI, Maria Vittoria (1984). Il problema della traduzione nella didattica dello spagnolo. En S. Cigada, *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere* (pp. 455-472) [Actas del Congreso *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, Brescia, 11-13 de abril de 1983], Brescia: La Scuola.
- DARDANO, Maurizio y TRIFONE, Pietro (2007). *La Nuova Grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- FRANCESCONI, Armando (2012). *I falsi amici: un confronto contrastivo spagnolo/italiano*. Chieti: Solfanelli.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (Dir.). (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (2012). *Las perífrasis verbales en español*. Barcelona: Castalia.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1998). *Perífrasis verbales*. Madrid: ArcoLibros.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2010). *Gramática didáctica del español (nueva edición)*. Madrid: Ediciones SM.
- HURTADO ALBIR, Amparo (2011). *Traducción y Traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra (quinta edición revisada).
- LOMBARDINI, Hugo Edgardo (2004). Las perífrasis *estar/stare* + gerundio: tiempo y contraste interlingüístico. En D. A. Cusato et al.. *La memoria delle lingue, la didattica e lo studio delle lingue*

- della penisola iberica in Italia* (pp. 153-170). [Actas del XXIII Congreso de la Associazione di Ispanisti Italiani], II. Messina: Andrea Lippolis.
- LOMBARDINI, Hugo Edgardo (2015). Capítulo XXV. Las perífrasis de gerundio. En F. San Vicente, (Dir. y Coord.), *GREIT. Gramática de referencia de español para itálofonos. II. Verbo: morfología, sintaxis y semántica* (pp. 681-699). Bologna/Salamanca: Clueb/Ediciones Universidad de Salamanca.
- LOZANO ZAHONERO, María (2010). *Gramática de referencia de la lengua española. Niveles A1-B2*. Milano: Hoepli.
- LUQUE, Rocío (2017). *Sobre el uso de las perífrasis verbales en español y su traducción al italiano*. Padova: LINES Edizioni.
- MARTÍN GAITE, Carmen (1990). *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Ediciones Siruela.
- MARTÍN GAITE, Carmen (2011). *Caperucita en Manhattan (Cappuccetto Rosso a Manhattan)*. Milano: Adriano Salani Editore [trad. M. Finassi Parolo].
- MARTÍNEZ-ATIENZA, María (2017). <Venir + gerundio> del español y <venire + gerundio> del italiano y otras perífrasis verbales. *Sintagma* 29 (2017), 27-42.
- MUSTO, Salvatore y RIPA, Valentina (2008). Le perífrasi gerundivali in spagnolo e in italiano: uno studio contrastivo, [Actas del XXIII Congreso de la Associazione di Ispanisti Italiani, Palermo, 6-8 de octubre de 2005]. *Linguistica contrastiva tra italiano e lingue iberiche*. Centro Virtual Cervantes, 408-427.
- ODICINO, Raffaella, CAMPOS, Cecilia, SÁNCHEZ, Majorie (2019). *Gramática española (segunda edición)*. Torino: UTET.
- PÉREZ VÁZQUEZ, María Enriqueta (2015). Capítulo XXIII. Las perífrasis de infinitivo. En F. San Vicente, (Dir. y Coord.), *GREIT. Gramática de referencia de español para itálofonos. II. Verbo: morfología, sintaxis y semántica* (pp. 635-660). Bologna/Salamanca: Clueb/Ediciones Universidad de Salamanca.
- PÉREZ VÁZQUEZ, María Enriqueta (2015). Capítulo XXVII. Las perífrasis de participio. En F. San Vicente, (Dir. y Coord.), *GREIT. Gramática de referencia de español para itálofonos. II. Verbo: morfología, sintaxis y semántica* (pp. 733-742). Bologna/Salamanca: Clueb/Ediciones Universidad de Salamanca.
- PIPPA, Salvador (2006). *Venir, vir, venire + gerundio nella perífrasi continua: quale traduzione verso l'italiano?* En: G. Benelli, G. Tonini, *Studi in ricordo di Carmen Sánchez Montero* (pp. 349-358). Trieste: Università degli Studi di Trieste II.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009-2011). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.
- SÁNCHEZ MONTERO, Carmen (1993). *Perífrasis verbales en español e italiano: estudio contrastivo*. Trieste: LINT.
- SAN VICENTE, Félix, BARBERO, Juan Carlos, BERMEJO, Felisa (2018). *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola*. Bologna: CLUEB.
- SQUARTINI, Mario (1998). *Verbal periphrases in Romance: Aspect, Actionality, and Grammaticalization*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- TROVATO, Giuseppe (2018). Capítulo 1. Aportaciones de la lingüística contrastiva al estudio de las perífrasis verbales entre español e italiano. En G. Trovato, *Lingüística española y traducción desde la contrastividad* (pp. 23-40). Roma: Aracne Editrice.
- VINAY, Jean-Paul y DARBELNET, Jacques (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris: Didier [trad. 1977].

### Webgrafía

- DIZIONARIO TRECCANI [ <http://www.treccani.it/vocabolario/> ]. [Fecha de última consulta 11-07-2020]

Recibido: julio de 2020

Aceptado: octubre de 2020



## RESEÑAS Y NOTAS BIBLIOGRÁFICAS



## RESEÑAS Y NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO ALONSO, María, *Contra la violencia: el realismo brutal de la nueva narrativa latinoamericana*, Madrid: Pliegos, 2019.

La violencia siempre ha formado parte de la historia de Latinoamérica. Etapas históricas tan lejanas como la colonización o tan cercanas como las dictaduras que asolaron la región durante la segunda mitad del siglo XX son testigo de ello. Más recientemente, países como Colombia y México se han visto envueltos en niveles de violencia inusitados que ya no responden necesariamente a la búsqueda de poder político, sino que son resultado de la amalgama del neoliberalismo, la masculinidad hegemónica y el enorme negocio del narcotráfico. Es de este reciente tipo de violencia del que trata el corpus que se analiza en *Contra la violencia: el realismo brutal de la nueva narrativa latinoamericana*.

Esta monografía se enfoca en lo que la autora denomina ficciones culturales recientes de autoras y autores de México, Colombia, Argentina y Chile, y se sitúa dentro de los esfuerzos por ubicar la nueva narrativa latinoamericana, en especial la gran cantidad de obras literarias que abarcan el tema de la violencia en la región. Después de movimientos literarios como el modernismo, indigenismo, el Boom latinoamericano y la generación del crack, a partir de los años noventa esta nueva producción ha intentado representar la realidad social de Latinoamérica, que en ciertos países se ha visto envuelta en una violencia brutal. El corpus se compone de ficciones culturales que, según Alonso, reflejan a través del realismo brutal un activismo en contra de la violencia que sufren los países de quienes las escriben.

El análisis de Alonso comienza con tres capítulos que se agrupan en la introducción, que cubren la poética de la violencia en general (capítulo 1), el realismo brutal de la novela indigenista como precursora del realismo brutal en la nueva narrativa latinoamericana que se analiza en esta obra (capítulo 2) y el arte de enmascarar la violencia del boom latinoamericano como la corriente literaria de la que se distancia esta nueva narrativa (capítulo 3). Una vez puestas las bases sobre las que se llevará a cabo el análisis, la parte central del estudio se divide en tres ejes: Contra la violencia sobre la mujer, Contra la violencia del narco y Contra la violencia del sicario. Cada uno de estos ejes se conforma a su vez de tres capítulos, donde el primero se destina a abordar el tipo de violencia de que se trata de manera teórica y contextual, tanto históricamente como dentro del mundo de las artes y la literatura en particular. Es así como en la parte contra la violencia de la mujer inicia con el capítulo 'Las artes latinoamericanas contra el feminicidio', la parte contra la violencia del narco con 'Plata o plomo: la figura de narco en los medios audiovisuales' y la parte contra la violencia del sicario con 'Un recorrido por la novela sicarésca latinoamericana'. Es especialmente relevante la inclusión en los capítulos introductorios del análisis de producciones artísticas distintas a la literatura, tal como la pintura o las series de televisión, pues a la vez que nos informan de las distintas maneras en las que la violencia se expresa en otros medios artísticos, permiten enriquecer el análisis textual de las obras del corpus.

En cada una de los ejes principales, después de este capítulo de contextualización, se siguen dos capítulos donde se procede al análisis literario de las obras que componen el estudio. Al final de la obra se incluyen unas consideraciones finales que actúan como

síntesis de todo lo analizado y discutido en el libro, a la vez que abren la pregunta de lo que dirá el futuro sobre la posición de las ficciones culturales acerca de la violencia.

La contextualización en esta obra de la esta nueva narrativa latinoamericana cuyo tema es la violencia se da tanto en el ámbito literario como en el meramente histórico y cultural. Esta característica hace especialmente informativo el libro pues nos permite tanto ubicar las ficciones culturales contra la violencia en cuanto a las distintas corrientes literarias que le preceden, así como los hechos históricos y políticos que hicieron que la violencia aumentara a grado tal que surgiera el tema de la violencia como predominante en las obras de estas autoras y autores. Es destacable esta rica contextualización, pues permite un análisis más profundo del corpus que se analizan en esta obra, así como un mejor acercamiento a ellas para los lectores que no estén familiarizados con la historia y la cultura de Latinoamérica.

Este análisis literario también se ve enriquecido por el uso tanto de teóricos post-coloniales indispensables como Gayatri Spivak y Homi Bhabba como de autores e investigadores latinoamericanos que han abordado de cerca el tema de la violencia como es el caso de Sergio González Rodríguez. También es destacable la manera en que el análisis en conjunto logra hacer claramente la relación entre la violencia que asola a países latinoamericanos y el capitalismo brutal que rige sus economías. No queda duda de que las obras que integran el corpus nos muestran como el neoliberalismo extremo es uno de las causas y alicientes para la prevalencia de la violencia.

Entre las autoras y autores que Alonso se propone analizar se encuentran: Myriam Laurini (Argentina), Roberto Bolaño (Chile), Selva Almada (Argentina), Yuri Herrera (México), Juan Pablo Villalobos (México), Élmer Mendoza (México), Fernando Vallejo (Colombia), Jorge Franco (Colombia), Orfa Alarcón (México) o Rafael Ramírez Heredia (México). Quizás sería interesante extender este análisis en otros estudios críticos que incluyan obras de autoras y autores de países que también se encuentran sufriendo de altos niveles de violencia, como son el caso de El Salvador, Guatemala u Honduras.

Como ya se comentó, los primeros tres capítulos se dedican a sentar las bases para el posterior análisis. En estos tres capítulos de introducción se desarrolla el marco teórico de la poética de la violencia como fenómeno global. Esto se lleva a cabo a través de la crítica literaria y la teoría del trauma. Posteriormente se analizan las fluctuaciones de estilo en la representación de la violencia presente en la producción literaria latinoamericana del último siglo, tales como la literatura indigenista o el Boom latinoamericano. Alonso define al realismo brutal como ‘aquel a través del cual la autora o autor de un texto no se aplica la autocensura a la hora de ilustrar la violencia que rodea a los individuos que la protagonizan o padecen (p.47). La autora argumenta que la nueva narrativa latinoamericana hace uso de esta estrategia narrativa porque ‘Para estas autoras y autores ya no vale con esconder la violencia estructural bajo la épica y la fantasía: para ellas y para ellos es hora de hablar claro y alto para denunciar a través de la literatura las injusticias que están padeciendo las y los de abajo’ (p.15).

La parte que Alonso dedica la violencia sobre la mujer inicia con un capítulo sobre el estado de las artes latinoamericanas y su activismo cultural con respecto a la violencia de género en este continente. Posteriormente se analiza a las mujeres violentadas en contextos socio-culturales extremos en la novela *Que raro que me llame Guadalupe* (1999) de Myriam Laurini y los feminicidios en *2666* (2004) de Roberto Bolaño y en *Chicas Muertas* (2014) de Selva Almada. Todas estas obras son ficciones culturales con clara consciencia feminista que utilizan el realismo brutal al describir los efectos y consecuencias de la violencia de género



en los cuerpos violentados y sin vida de mujeres, con lo cual buscan mover la conciencia del lector.

La segunda parte, que explora la ficción contra la violencia del narco, inicia contextualizando la narcocultura y la mercantilización global y la aparente fascinación alrededor de la figura del narco. Series y películas como *Breaking bad*, *Sicario* y *Bordertown* son ejemplos de cómo la estética del realismo brutal ha llegado también a las pantallas de cine y televisión dirigidas sobre todo al público norteamericano. Aunque este análisis es fructífero, quizás hubiese sido interesante agregar al análisis películas mexicanas acerca del narcotráfico que tuvieron gran impacto en México, tales como *El Infierno* (2010) de Luis Estrada o *Heli* (2013) de Amat Escalante. Los siguientes dos capítulos analizan la estética del poder en *Fiesta en la madriguera* (2010) de Juan Pablo Villalobos y en *Trabajos del reino* (2004) de Yuri Herrera, así como la relación entre modernidad y violencia en la obra de Élmer Mendoza. A través de estas obras se puede observar cómo el narco se beneficia del capitalismo brutal al aprovecharse de las sociedades asimétricas donde opera para ejercer su poder sobre los demás. Estas obras también nos permiten analizar la masculinidad hegemónica como uno de los orígenes de la violencia que se observa en las obras mencionadas. La violencia del narco se aborda en estas ficciones culturales de manera crítica con la institución del narco, así como con el gobierno y la sociedad en general.

La última parte del libro se centra en las ficciones culturales contra la violencia del sicario. Esta parte del análisis comienza definiendo lo que es un sicario como ‘mercenarios a sueldo que se ganan la vida ajusticiando a quienes se les ordene’ (p.243). Estos individuos son indispensables para el narcotráfico y su existencia es el ‘resultado del capitalismo brutal en el que incluso la muerte se comodifica’ (p.244). El primer capítulo de esta parte hace un recorrido por la novela sicarésca latinoamericana poniendo especial atención en *La Virgen de los sicarios* (1994) de Fernando Vallejo. En el segundo capítulo se analiza a la mujer como sujeto marginal del sicariato a través de *Rosario Tijeras* (1999) de Jorge Franco y *Perra Brava* (2010) de Orfa Alarcón. Finalmente se analiza la transitoriedad del sicariato como objeto de consumo desechable en *La esquina de los ojos rojos* (2006) de Rafael Ramírez Heredia. Estos textos muestran a los sicarios como “producto de una situación de desequilibrio extremo basada en la supervivencia del más fuerte” (p. 321).

*Contra la violencia: el realismo brutal de la nueva narrativa latinoamericana* es un análisis bien logrado y contextualizado sobre la reciente producción literaria sobre la violencia en países de Latinoamérica. Alonso argumenta exitosamente que el realismo brutal es la estrategia narrativa que usan las distintas autoras y autores para denunciar la violencia como parte de su activismo cultural. Una estrategia que los acerca al movimiento literario del indigenismo y los distancia de la estrategia narrativa del realismo mágico que tuvo tanto auge durante el Boom latinoamericano. Esta obra hace un recorrido sustantivo a lo largo de la historia de la literatura latinoamericana con el propósito de ubicar estas nuevas narrativas, a la vez que explora las distintas causas que han provocado la violencia alrededor de la cual se desarrollan. Por ello, constituye una lectura de referencia no solo para aquellos interesados en la literatura o en las ficciones culturales que se desarrollan alrededor del tema de la violencia en Latinoamérica, sino en aquellos interesados en la literatura latinoamericana en general.

Ana Carolina Briceño de la Rosa

AA. VV, *Docta y sabia Atenea. Studia in honorem Lía Schwartz*. Edición al cuidado de Sagrario López Poza, Nieves Pena Sueiro, Susan Byrne y Almodena Vidorreta, A Coruña: Universidade de A Coruña, Instituto Universitario *La Corte en Europa* (Universidad Autónoma de Madrid), Hispanic Seminary of Medieval Studies (New York), Queen Sofía Spanish Institute (New York) y Seminario Interdisciplinar para el estudio de la Literatura Áurea Española (SIELAE), 2019.

Un título breve, simbólico, acertado nomina el grueso volumen con el que colegas, amigos y discípulos quisieron homenajear a la eminente hispanista Lía Schwartz, fallecida a finales de mayo de 2020, pocos meses después de la aparición de aquel. Magnífica iniciativa de sus editores que sintetizan los propósitos y el sentido de este homenaje, tan merecido como necesario, en la presentación inicial: “un ramillete polícromo de trabajos de colegas y amigos [...] pequeña muestra de reconocimiento y gratitud a la profesora Lía Schwartz por su sabiduría generosamente compartida”. El ramillete polícromo se convierte en frondoso ramo de vistosas flores de varia lección que, por una parte, dice mucho del acierto de los editores en la selección de los contribuyentes y, por otra, ofrece muestra representativa de los campos de trabajo y los intereses académicos de la homenajeadada.

Organizado de manera sencilla (presentación del volumen, sintética biografía de la profesora Schwartz, relación cronológica de sus publicaciones [pp. 19–35] y trabajos de autores varios ordenados alfabéticamente), el volumen, editado con elegancia y alusiva portada, incorpora treinta y nueve contribuciones que, en general, versan sobre temas, autores y géneros a los que la profesora Schwartz se había acercado a lo largo de su extensa trayectoria investigadora.

Lía Schwartz fue una mujer políglota que se manejaba con soltura en media docena de idiomas modernos y que leía con pericia los tres grandes idiomas de la antigüedad (latín, griego, hebreo); esto, y su inmensa capacidad de trabajo, le permitieron conocer de primera mano a los escritores antiguos y pasarlos por el escalpelo no solo de la filología, sino también de los más diversos enfoques y teorías de la crítica literaria de nuestros días, lo que dio lugar a trabajos ya clásicos, de referencia obligada, como *Metáfora y sátira en la obra de Quevedo* (Madrid, Taurus, 1984) y *Quevedo: discurso y representación* (Pamplona, EUNSA, 1986). También le permitió mostrar cómo funcionaba la rescritura de los clásicos grecolatinos en nuestros autores del Siglo de Oro; de ahí, por ejemplo, el tenor de sus muchas entradas en la *Gran Enciclopedia Cervantina*, y otro libro excepcional: *De Fray Luis a Quevedo. Lecturas de los clásicos antiguos* (Málaga, Universidad de Málaga, 2005). Si bien su nombre parece unirse siempre a Quevedo (a quien editó en varias ocasiones: *Poesía selecta* [1989], *Un Heráclito cristiano, Cantá sola Lisi y otros poemas* [1998], *La Fortuna con seso y la Hora de todos* [2003]; las dos primeras en colaboración), se acercó, siempre con sabiduría, erudición y originalidad, a otros autores auriseculares: Luis de Góngora, fray Luis de León, Fernando de Herrera, los hermanos Argensola, Diego Saavedra Fajardo, Miguel de Cervantes, Lope de Vega...

Esto explica que diez de las contribuciones de este volumen se acerquen a temas quevedianos (Azaustre, Campa, Cruickshank, Izquierdo, Moya del Baño, Nider, Pérez Cuenca, Plata, Roig Miranda, San José Lera); cinco a Cervantes (D’Agostino, Fernández Mosquera, Lozano Renieblas, Redondo, Vila) y tres a Góngora (Blanco, Martínez, Romanos). El resto, salvo unos pocos que se alejan, al menos parcialmente del Siglo de Oro (Maginn, Pozuelo, Morgado, Sánchez Laílla, Vidorreta), versan sobre poesía aurisecular, rescritura de los clásicos, cuestiones textuales y aspectos históricos de aquella época: léxico musical con intenciones eróticas (Blasco), metáforas en el teatro (Kallendorf), semántica

marítima (McCarl); relectura de la *Oda a Salinas* (Byrne); textos poéticos manuscritos en la Biblioteca Nacional de Nápoles (Candelas), en la Biblioteca Mazarina (López Bueno) y en la Houghton Library de Harvard (Montero Delgado); poesía hispanoportuguesa (Dadson), influencias italianas (Gherardi y Cátedra), *La Celestina* (Di Camillo), soneto XIV de Garcilaso (Egido), el *Para todos* de Montalbán (Laplana), fortuna de tópicos clásicos (López Poza) y cuestiones históricas (Martínez Millán, Rivero Rodríguez).

Quien se acerque a este libro encontrará erudición y variedad, mucha sabiduría y la alargada sombra de Lía Schwartz por buena parte de sus páginas, silente tributo de reconocida admiración a su extensa obra.

La cauta advertencia que se hace al inicio (“Somos conscientes de que habrían sido muchos más los colegas dispuestos a colaborar en el homenaje a Lía Schwartz si se les hubiera propuesto, y pedimos disculpas a quienes, habiéndolo deseado, no han podido hacerlo”) se hubiera solventado, quizás, con el añadido de una *Tabula gratulatoria* que hubiera permitido a otros colegas e investigadores a acompañar a Lía en este tan merecido volumen de homenaje cuya iniciativa y resultado final son –reitero– magníficos.

José Montero Reguera  
Universidade de Vigo

GONZÁLEZ SUBÍAS, José Luis, *Los “clásicos” de los siglos XVIII y XIX en la escena española contemporánea*, Madrid: Punto de Vista Editores, 2019.

El autor del libro objeto de estas líneas es un acreditado especialista del teatro romántico. De ello dan fe sus participaciones en congresos, sus numerosísimos artículos y sus libros dedicados a este tema, entre los que destacan: *Un dramaturgo romántico olvidado: José María Díaz* (2004), *Catálogo de estudios sobre el teatro romántico español y sus autores* (2005) o *Don Álvaro o la fuerza del sino. Estudio y edición de un manuscrito “apócrifo”* (2014). Asimismo el doctor González Subías publicó recientemente una historia de la literatura dramática española, *Literatura y escena. Una historia del teatro español*.

Esto supone un buen punto de partida para acometer una empresa tan arriesgada como la elaboración de un texto de estas características. Pero no es bagaje suficiente. En efecto, José Luis González Subías también reúne en su persona la condición de conocedor del ámbito escénico e interpretativo. Su actividad de crítica teatral (su blog *La última bambalina* se ha convertido en un referente indispensable de la cartelera madrileña), sus estudios sobre diversos modelos interpretativos (*El actor convencional frente al actor naturalista*, 2003) o su titulación superior en Arte Dramático por la RESAD inciden en esta dirección. Por último, en la actualidad es académico de la Academia de las Artes Escénicas de España.

El libro que comento parte de estas preguntas, a las que se propone el autor dar cumplida respuesta: ¿Cuál es la causa de este manifiesto desinterés por el teatro de los siglos XVIII y XIX? ¿Es cierto que durante esas centurias el talento teatral patrio descendió hasta límites que justifican su actual ausencia en la cartelera teatral contemporánea?

Este meritorio trabajo se estructura en dos grandes apartados. En el primero González Subías analiza el concepto y desarrollo del denominado teatro *clásico* español. Aquí se explica con claridad, sin ambages, la actual identificación de este concepto con el teatro barroco. Esta reducción no se aviene ni con el concepto de *clásico* que han utilizado nuestros antepasados ni con el rigor literario como credencial para adscribirse a tan encomiable término. Se indican, asimismo, los diversos elementos que han contribuido a este estado de

cosas. Entre ellos, cabe destacar la eficaz actuación de los especialistas del ámbito universitario, la programación de los festivales y la labor de la Compañía Nacional de Teatro Clásico (CNTC). Es importante hacer notar, en un país como el nuestro, que la reivindicación del teatro de los siglos XVIII y XIX no va *contra* ninguna otra época, sino que viene a sumar, a enriquecer el corpus teatral español.

La segunda parte de este volumen detalla la presencia del teatro de los siglos XVIII y XIX en la cartelera nacional. Resulta interesantísima esta relación de obras y autores para cualquiera que pretenda informarse sobre el tema. Encomiable estudio que, a buen seguro, hará reflexionar al atento lector acerca de la anómala presencia de los autores de las mencionadas centurias en nuestras tablas. Cabe destacar la excepción, casi ritualizada, de *Don Juan Tenorio*. No obstante, González Subías recoge desafortunadas críticas de estudiosos contemporáneos a la genial obra de Zorrilla, por una parte, y versiones postmodernas (*relecturas* alevosas, diría yo), por otra parte, como aspectos distorsionadores de ese pieza dramática.

En definitiva, la presente monografía, tan oportuna en su publicación como atinada en su enfoque, supone un feliz acontecimiento para todos los amantes de la literatura dramática española.

Javier Pérez-Castilla Álvarez  
Universidad Autónoma de Madrid